

Warum unsere Schulen lernschwache Schüler/innen nicht fördern können ... oder etwa doch? Eine kritische Stellungnahme aus der Praxis

Gerlach, David

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gerlach, D. (2012). Warum unsere Schulen lernschwache Schüler/innen nicht fördern können ... oder etwa doch? Eine kritische Stellungnahme aus der Praxis. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(2), 227-232. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-389842>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Warum unsere Schulen lernschwache Schüler/innen nicht fördern können ... oder etwa doch? Eine kritische Stellungnahme aus der Praxis

David Gerlach



David Gerlach

Unsere Schulen oder einzelne Aspekte des Systems zu kritisieren, gehört mittlerweile nicht nur zum Alltag an Stammtischen, sondern auch zum wissenschaftlichen Diskurs. Dabei sind wir nach den bekannten „Schocks“ durch große Schulvergleichsstudien wie PISA, DESI, TIMSS und IGLU noch im Stadium der Ursachenforschung, mit einer großen Zahl an Veröffentlichungen, die eher die Gründe für das Abschneiden verschiedener Gruppen suchen, und kaum konkrete Handlungsperspektiven liefern, die evidenzbasiert (und vor allem *reflektiert*) auf Grundlage ebenjener Untersuchungen in die Schulen übertragen werden könnten. Welche Gründe ich hierfür – auch aus subjektiver Sicht aus meiner Tätigkeit sowohl in der Wissenschaft, Fortbildung als auch in Schulen – sehe, möchte ich in diesem Beitrag am Beispiel lernschwacher Schülerinnen und Schüler darstellen und darauf aufbauend einige Anstöße geben, wie eine differenzierte Förderung aussehen könnte.

Was zeichnet lernschwache Schülerinnen und Schüler aus?

Lernschwäche als Konstrukt ist ein Sammelbegriff für vielfältige Einschränkungen, die sich beim Lernen und Halten der Aufmerksamkeit zeigen können. Recht eindeutig kann man Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb beobachten. Trotzdem verlässt jedes Jahr etwa ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler die Schule mit mangelnder Lese- und Schreibkompetenz und läuft damit Gefahr, zu funktionalen Analphabeten zu werden (vgl. *Füssenich 2008*, auch *Grotlüschen/Riekmann 2011*). Zu den bekanntesten Schlagwörtern gehören hierbei Legasthenie oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) sowie Rechenschwächen (Dyskalkulie) mit einer allgemeinen Häufigkeit zwischen 4 und 16 % – je nach Schwere und angelegtem Kriterium (vgl. *Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2010*; *Lorenz 2004*). Gemeinsam mit LRS treten häufig Aufmerksamkeitsdefizite wie AD(H)S auf, die aber auch unabhängig davon vorkommen und die Konzentration im Unterricht oder beim Erledigen der Hausaufgaben daheim negativ beeinflussen können. Diese Problemfelder sind mittlerweile durch anerkannte und standardisierte Testverfahren si-

cher zu diagnostizieren, zum großen Teil bereits oft im Kindergarten- und Vorschulbereich anhand bestimmter Prädiktoren z.B. zum Schriftspracherwerb (phonologische Bewusstheit, vgl. z.B. *Jansen* u.a. 1999). Oft schwieriger ist die Diagnose von Lernschwierigkeiten, die auf schwächeren entwicklungspsychologischen Kriterien wie mangelnden metakognitiven Fähigkeiten, mangelndem Wissen oder Lernvoraussetzungen basieren (vgl. *Lauth* 2004). Bei letzteren werden in der Regel anhand von multimodalen Intelligenztests sowie allgemeinen Leistungstests die verschiedenen Bereiche überprüft, um anhand dessen Förderbedarf mit bestimmten Schwerpunkten festzustellen.

Ausklammern möchte ich hier schwerwiegende (Lern-)Behinderungen, die z.B. primär organisch bedingt sind und somit einer speziellen Förderung und Integration bedürfen. Betroffene Schülerinnen und Schüler sollten zwar in Regelschulen inkludiert werden, dennoch bedürfen sie dort noch stärker besonderer Beachtung z.B. durch weitere Förderlehrkräfte, Betreuer oder auch ihre für die Schwierigkeiten sensibilisierten Mitschülerinnen und Mitschüler. Auch sollen hier aufgrund ihrer Komplexität keine Lernschwierigkeiten diskutiert werden, die aufgrund eines Migrationshintergrundes z.B. bzgl. des Spracherwerbs entstehen können.

Grundsätzlich hervorzuheben ist, dass sich alle Lernbeeinträchtigungen in der Regel spätestens zum Schuleintritt negativ auf Selbstbild, Verhalten und Motivation der betroffenen Kinder auswirken können, was oft auch aus dem sozialen Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern resultiert, die bestimmte Aufgaben z.B. schneller oder vollständig korrekt erledigen.

Warum unsere Schulen lernschwache Schülerinnen und Schüler nicht fördern (können)

Obwohl zahlreiche Studien keinen Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schulleistung zeigen, ist es aufgrund der normalerweise mindestens 25 Kinder umfassenden, heterogenen Lerngruppen nicht einfach, jeden Lernenden individuell zu motivieren; das gilt gerade auch für diejenigen, die durch eine vorhandene Lernschwäche besonderer Motivation oder Förderung bedürfen. Lehrkräfte sind bereits zu Beginn ihrer Tätigkeit gefordert, ein allgemein lernförderliches, motivierendes Klima zu schaffen. Dies gelingt den meisten aufgrund der heterogenen Unterrichtssituation allerdings nicht gänzlich – was noch nicht einmal der Lehrkraft negativ zugeschrieben werden kann. Auch mit großem Aufwand verbunden ist der Anspruch, jedem Kind individualisierte, (meta-)kognitive Lern- und Arbeitstechniken zu vermitteln, die in Ratgebern plakativ mit „Lernen lernen“ beworben werden, allerdings z.B. in der Schule besonders für lernschwache Schüler nur bedingt brauchbar sind, wenn sie nur bestimmte Mnemotechniken behandeln, die ein „stupides Pauken“ von Stoff erleichtern sollen, das gerade in Zeiten kompetenzorientierten Unterrichts in Verruf geraten sein dürfte. Für das „Lernen lernen“ dürfte das rein „stoffliche Lernen“ nur ein kleiner Bestandteil sein. Viel bedeutender wäre das Vermitteln von Arbeitstechniken z.B. für das Leseverständnis oder die Komposition von Texten, Recherchetechniken und Aufmerksamkeitsübungen, die von den Schülerinnen und Schülern ausprobiert und gezielt individuell eingesetzt werden könnten (Anregungen für das „Lernen lernen“ liefern z.B. *Metzig/Schuster* 2009; *Endres* 2007; *Gisbert/Fthenakis* 2004). Auch muss den Kindern aufgrund des zunehmenden Stresses und Notendruckes in

Schulen vermittelt werden, wie man mit Belastung oder Ängsten (z.B. vor Prüfungen und/oder Klassenarbeiten) umgehen kann. Nur wer ist dafür ausgebildet, dies zu leisten?

Ein Manko der Lehreraus- und -fortbildung ist weiterhin, dass Lernschwächen und ihre Diagnostik und Intervention dort kaum stattfinden, stattdessen wird der Fokus auf allgemein fachdidaktisch-methodische Ansätze gelegt, die möglichst die Breite des Schülerspektrums abdecken sollen – wichtige Themen fallen als vermeintliche „Randgebiete“ heraus. Wenn in psychologischen Seminaren im Lehramtsstudium an Universitäten Probleme rund um Schriftspracherwerb oder Lernfähigkeiten thematisiert werden, bleibt es oft bei theoretischem Grundlagenwissen, dem jegliche praktische Anknüpfung an reale Unterrichtssituationen fehlt. Und auch im vermeintlichen Bindeglied zwischen Universität und Schule, dem Referendariat, gibt es selten Pflichtseminare oder verbindliche Seminar- oder Modulinhalte, die Lernschwächen tiefgehend thematisieren bzw. zumindest die angehenden Lehrkräfte für Anzeichen bei ihren Schülerinnen und Schülern sensibilisieren.

Vielmehr stürzt man sich in der deutschen, allgemeinen Didaktik nach den oben angesprochenen Schocks lieber auf die Errichtung von Bildungsstandards im Zuge eines kompetenzorientierten Unterrichts, der als Konzept an sich allerdings auch „nur“ allgemein bessere Schulleistungen in verschiedenen Kompetenzbereichen evozieren will. Bitte nicht falsch verstehen: Die Entwicklungen – oder überhaupt eine Entwicklung – sehe ich höchst positiv, da Kompetenzorientierung an sich auch individuelles Fördern vorsieht, nur ist das Konzept bislang noch nicht durchdringend an allen Schulen und Lehrkräften angekommen. Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass manche sogar behaupten (vielleicht sogar mit Recht), sie hätten schon immer so unterrichtet. Allerdings negieren diese Lehrkräfte oft die Zielgerichtetheit und Planung von Unterrichtssequenzen „von hinten“, also den zu erwartenden (bzw. erhofften) Kompetenzzuwächsen, was im früheren, inhaltlich-orientierten Unterricht der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lehrplanbedingt eher selten war. Dabei bietet gerade diese didaktisch-methodische Strömung, mit all ihren Ansätzen wie einer stärkeren Öffnung des Unterrichts und kooperativer Arbeitsformen innerhalb der Klassen, für Lehrkräfte eine Entlastung und die Gelegenheit, lernschwächere Schülerinnen und Schüler differenziert in den Unterricht einzubinden oder zeitgleich individuell zu betreuen. Man kann sich aber nicht darauf verlassen, dass die aktuelle Generation von Referendaren, die die Kompetenzorientierung verinnerlicht, diese in allen Bereichen ihrer Schulen integrieren. Und man kann noch weniger erwarten, dass diese Referendare auch die Diagnosekompetenz der Kolleginnen und Kollegen für lernschwache Kinder stärken, wenn sie selbst diese Probleme nicht (er)kennen.

Eng mit der Kompetenzorientierung verknüpft ist das verstärkte, klassenübergreifende Testen, das Einzug in die Schulen gehalten hat und als VERA in den Klassen 3, 6 und 8 insbesondere Kompetenzen in den Hauptfächern überprüfen soll. Der Ansatz ist vor dem Hintergrund standardisierter Lerninhalte zwar begrüßenswert und könnte – wenn zielgerichtet eingesetzt – auch Eltern Rückmeldung über Stärken und Schwächen ihrer Kinder geben, allerdings gibt es zahlreiche Kritikpunkte, die sich insbesondere auf die Wirkung und Relevanz der Erhebung und den organisatorischen Aufwand im regulären Schulunterricht beziehen (vgl. z.B. *Brügelmann 2005; Wittmann 2010*). Zwar wird VERA von den Lehrkräften (pflichtgemäß) durchgeführt, Ergebnisse der Arbeiten schlagen sich letztlich aber nicht in der Planung und Durchführung von strukturierten Interventionsmaßnahmen gerade bei schwächeren Schülerinnen und Schülern nieder. Auch das Aufstellen von Förderplänen mit beliebig austauschbaren Formulierungen und Zielen werten viele Lehrkräfte eher als unnötige Zusatzbelastung anstatt als echte Hilfe und Planungsinstrument.

... oder etwa doch?

Die Grundlage für eine Förderung aller (und dabei auch in verstärktem Maße lernschwacher) Schülerinnen und Schüler muss bereits in entsprechenden praxisorientierten Pflichtveranstaltungen in Lehramtsstudium und Referendariat mit theoretisch fundierten methodischen Ansätzen gelegt werden, die im Unterricht auch ohne größeren Aufwand eingesetzt werden können.

Um lernschwache Schülerinnen und Schüler zu fördern, gilt es auch, ein Umdenken bei dem Begriff „Lernschwäche“ zu evozieren und insbesondere Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren. Lernschwäche darf nicht als Mangel oder pathologischer Entwicklungsrückstand eines Kindes gesehen werden, sondern als Chance, durch weitere, differenzierte, empathische Förderung vereinzelter Schwächen oder auch besonderer Stärken den Ist-Zustand nach und nach zu verbessern. Aus diesem Grunde ist es wichtig, durch formative Verfahren zunächst diesen Ist-Zustand zu erheben, anhand fester Kriterien zu diagnostizieren, wo Schwierigkeiten liegen, um dann auf Basis von bestimmten Kriterien und Methoden diese nach einem gewissen Zeitraum (z.B. halbjährlich im schulischen Kontext) zu überprüfen und ggf. bei einem fehlenden Fortschritt andere Maßnahmen auszuprobieren. Das kann auch durchaus durch eigene oder gemeinsam im Kollegium entwickelte Diagnosebögen geschehen, die regelmäßig erweitert oder überarbeitet werden. Eine Einführung in solche auf einem fundierten theoretischen Grundgerüst basierende Verfahren können z.B. schulinterne Fortbildungen für alle Lehrkräfte bieten. Das nach ihrer Einführung entstehende Feedback ist dabei nicht nur eine wichtige Möglichkeit, die betroffenen Kinder zusätzlich durch kleine Erfolgserlebnisse zu motivieren, sondern auch (Erfolgs-)Rückmeldung für die Lehrkraft, inwiefern ihre Maßnahmen gelungen sind. Übliche Klassenarbeiten können einen solchen Fortschritt erfahrungsgemäß in der Regel nur rudimentär erfassen.

Als besondere Herausforderung zu sehen ist, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer unterrichtlichen Belastung und den üblichen Klassengrößen um die 25 bis 30 Schülerinnen und Schüler eine differenzierte Förderung kaum alleine leisten können. Es sollten daher strukturierte und möglichst an Modellschulen evaluierte Unterrichtskonzepte und Fördermaßnahmen gezielt entwickelt und in den Unterricht eingebettet werden, um hier auch die Lehrkräfte entsprechend zu entlasten. Möglicherweise wird hierzu weiteres Personal benötigt, was – und dessen bin ich mir bewusst – allein oft schon aus finanziellen Gründen scheitert. Dennoch sehe ich höchsten Bedarf an solchen Maßnahmen, die sich z.B. im Rahmen der verstärkten Entwicklung von Ganztagschulkonzepten und deren Evaluation (vgl. *Holtappels* u.a. 2007; *Fischer* u.a. 2011) als Bestandteil nachmittäglicher Förderung aller lernschwachen Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe in Kleingruppen niederschlagen könnten. Schließlich konnte in Metaanalysen z.B. von Studien zu leseschwachen Kindern festgestellt werden, dass eine Instruktion und Kompensation der Schwierigkeiten zuweilen nur in interaktiven und den individuellen Voraussetzungen angepassten Kleingruppen effektiv ist (vgl. z.B. *Swanson* 1999; *Vaughn/Gersten/Chard* 2000).

Auch eine externe Förderung sollte nicht von vornherein ausgeschlossen werden. So bleibt Eltern oft aufgrund mangelnder Voraussetzungen an den Schulen ihrer Kinder nur der Gang zu Ergotherapeuten oder Logopäden, oder Nachhilfeinstituten, die sich auf Lernschwierigkeiten spezialisieren. Eine Zusammenarbeit von Schule und externer Förderung ist an der Stelle aber unbedingt notwendig, da ansonsten beide Systeme aneinander vorbei arbeiten. Allein kann besonders Nachhilfe nur sehr punktuell helfen und sollte

höchstens z.B. bei systematischer Nachbearbeitung von Lernstoff eingesetzt werden, eine gezielte therapeutische Förderung kann Nachhilfe nicht ersetzen. Ein Ziel könnte sein, ausgebildete Therapeuten (oder entsprechend ausgebildete Förderlehrkräfte) im Kontext einer schulischen Förderung in das Angebot zu integrieren – sowohl zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler als auch zur Supervision und Beratung der Lehrkräfte. Um die Förderung und Integration aller Schülerinnen und Schüler im regulären Schulunterricht zu gewährleisten, sollten besonders im Rahmen der aktuellen Inklusionsdebatte auch lernschwache Kinder zum Zuge kommen und bei der Konzeption entsprechender Fördermaßnahmen mit berücksichtigt werden.

Hoffnung für die Zukunft

Der Titel dieses Artikels war bewusst provokativ gewählt. Viele der aufgezählten Gründe mögen vielen als gar zu allgemein oder offensichtlich erscheinen. Die Frage ist: Wenn diese Probleme so klar erkennbar sind, warum werden dann nicht mehr geprüfte, strukturierte Programme und Maßnahmen entwickelt und wissenschaftlich begleitet, um sowohl Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit zu unterstützen (und zu entlasten) als auch die schwachen Lerner ganzheitlich zu fördern? Viele Schulen beschreiten bereits solche Wege (teils mit wissenschaftlicher Begleitung und mithilfe gegliederter Fortbildungsprogramme) und haben innerhalb ihrer Kollegien Ideen zielführend umgesetzt. Sinnvoll wäre hier allerdings ein verstärkter, öffentlicher und interdisziplinärer Austausch über Erfolge, Fehlschläge und Weiterentwicklungen z.B. in Form der Bildung schulübergreifender Netzwerke (wie z.B. im Projekt „Schulen im Team“, vgl. *Berkemeyer/Bos/Järvinen* 2011), in dem die Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler einen Schwerpunkt bilden könnte und damit das Prinzip der Kooperation aller beteiligten Institutionen und Personen ebenfalls erfüllt wäre wie z.B. im Förderprogramm für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund *FörMig* (vgl. *Gogolin* 2008), deren differenzierte Lernausgangslage ich, wie oben beschrieben, aus dieser Diskussion ausgegliedert habe. Es bleibt letztlich zu hoffen, dass dieser Austausch z.B. mit der Gründung interdisziplinärer Foren, Konferenzen und vielfältiger Veröffentlichungen in den kommenden Jahren ansteigt und sich fruchtbar in unsere Schulen integrieren lässt.

Literatur

- Berkemeyer, N./Bos, W./Järvinen, H. (2011): Unterricht gemeinsam entwickeln. Eine Bilanz nach vier Jahren schulischer Netzwerkarbeit. *Pädagogik*, 11/2011, S. 36-39.
- Brügelmann, H. (2005): Wahrheit durch Vera? Anmerkungen zum ersten Durchgang der landesweiten Leistungstests in sieben Bundesländern. *Grundschule aktuell*, 89, S. 7-9.
- Endres, W. (2007): Die Endres-Lernmethodik: Lehrerbegleitmaterial, Folien und Kopiervorlagen zum Lernen lernen. Eine Materialsammlung für Lehrkräfte (5. - 10. Klasse). – Weinheim.
- Fischer, N./Holtappels, H. G./ Klieme E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). – Weinheim.
- Füssenich, I. (2008): Alle lernen lesen und schreiben? Wenn Kinder Probleme beim Schriftspracherwerb haben. *Grundschule*, 40, 5, S. 6-9.
- Gisbert, K./Fthenakis, W. E. (2004): Beiträge zur Bildungsqualität: Lernen lernen: Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. – Mannheim.

- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie: Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus (Presseheft). Online verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf>, Stand: 21.11.2011.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). – Weinheim/München.
- Jansen, H. u.a. (1999): Das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). – Göttingen.
- Klicpera, C./Schabmann, A./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Legasthenie – LRS – Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. – München.
- Lauth, G. W. (2004): Allgemeine Lernschwäche. In: Lauth, G. W./Grünke, M./Brunstein, J. C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. – Göttingen, S. 55-64.
- Lorenz, H. J. (2004): Rechenschwäche. In: Lauth, G. W./Grünke, M./Brunstein, J. C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. – Göttingen, S. 34-45.
- Metzig, W./Schuster, M. (2009): Lernen zu lernen: Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. – Heidelberg.
- Swanson, H. L. (1999): Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 6, pp. 503-534.
- Vaughn, S./Gersten, R./Chard, D. J. (2000): The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67,1, pp. 99-114.
- Wittmann, E. C. (2011): VerA & Co.: Qualitätsabsenkung durch „Qualitätssicherung“. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 90, S. 11-13.