
Kinder im Schulalter – Verhaltensstörungen, Lernprobleme, Normabweichungen

Herausgegeben von Theodor Hellbrügge
und Burkhard Schneeweiß

Klett-Cotta

*Die Herstellung dieses Buches erfolgte mit freundlicher Unterstützung
der Theodor-Hellbrügge-Stiftung München (www.theodor-hellbruegge-stiftung.de)*

Klett-Cotta

www.klett-cotta.de

© 2012 by J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, gegr. 1659, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Schutzumschlag: Roland Sazinger, Stuttgart

Unter Verwendung eines Fotos von © olly – Fotolia.com

Gesetzt aus der Minion von Kösel, Krugzell

Gedruckt und gebunden von fgb – freiburger graphische betriebe

ISBN 978-3-608-94723-6

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der

Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten

sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Inhalt

THEODOR HELLBRÜGGE UND BURKHARD SCHNEEWEISS Vorwort	9
--	---

Teil I

Lehren und Lernen vom Kind her denken und praktizieren

REMO H. LARGO Schule vom Kind her denken	13
---	----

ELSBETH STERN Jenseits von Lerntypen: Unterschiede als Herausforderung – wie kann Differenzierung aussehen?	25
---	----

GÜNTHER OPP UND ANGELA BROSCH Positive Peerkultur in schulischen Kontexten	36
---	----

MANFRED PRENZEL UND KATHARINA MÜLLER PISA – eine Studie für Staaten oder für Kinder? Einige Befunde vom Kind her gedacht	48
--	----

Teil II

Normabweichungen kritisch sehen und integrieren

OSKAR JENNI, TANJA KAKEBEEKE, HELENE WERNER UND JON CAFLISCH Bewegungsverhalten im Kindesalter: Was ist normal?	67
---	----

WOLFGANG SCHNEIDER UND NICOLE BERGER Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei Lese-Rechtschreib-Störungen	84
CAROLINE BENZ Kindgerechter Umgang mit Hochbegabung.	106
BEATRICE LATAL Die Betreuung von Hochrisikokindern: Wer, wann, wie lang?	119
THEODOR HELLBRÜGGE UND JOACHIM DATTKÉ Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung	130
 Teil III Lernstörungen interdisziplinär betrachten und beheben	
RÜDIGER VON KRIES Kinderärztliche Herausforderungen im Schulkontext	147
FRIEDEMANN SCHULZE Die Aufgaben des Kinderarztes bei der Abklärung von Lernstörungen in der Schule	149
FRIEDRICH VOIGT Psychologische Diagnostik von Lernstörungen: Begabung, Verhalten und Motivation	171
ANDREAS NICKISCH Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen im Schulalter – Diagnostik und Behandlung	184
ASTRID MILDE-BUSCH, ANDREAS STRAUBE, FLORIAN HEINEN UND RÜDIGER VON KRIES Gesundheitliche Belastungen jugendlicher Gymnasiasten	191

CORDULA ENGELHARDT	
Die Thüringer Grundschule – Schulentwicklung aus Sicht der Schulverwaltung	197
BURKHARD SCHNEEWEISS	
Nachwort	203
Herausgeber, Autorinnen, Autoren, Co-Autorinnen, Co-Autoren. . . .	206

Vorwort

Lernen gehört zu jedem Kind. Angeborene Neugier ist die Triebfeder für Wissens- und Erfahrungszuwachs. Lernen kennt keine Altersgrenze. Die heutige Zeit mit ihrem rasanten wissenschaftlich-technischen Fortschritt erfordert von jedermann eine lebenslange Lernbereitschaft. Erwachsene lernen allerdings anders (und häufig schwerer) als Kinder. Wie aber lernen Kinder? Wie kann man Kindern zu einem Lernen verhelfen, das Freude macht und ihre Lernmotivation fördert?

Trotz aller Unterschiede und Meinungsverschiedenheiten in unserem föderalen Bildungssystem herrscht allgemeine Übereinstimmung, dass Schule Freude bereiten und jeden Schüler und jede Schülerin erfolgreich auf die Anforderungen des zukünftigen Lebens vorbereiten soll. Warum gehen aber viele Kinder und Jugendliche freudlos zur Schule? Warum haben sie »keinen Bock« auf Lernen? Wie kann Schule ein Ort des Frohsinns werden, zu dem sich alle – Schüler wie Lehrer – hingezogen fühlen? Wie kann integrativer Unterricht von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gelingen?

Der Wunsch und das Ziel einer guten Schule stellt eine Herausforderung an viele Fachdisziplinen und Laien dar – Lehrer, Erzieher, Ärzte, Sozialpädagogen, Psychologen, Soziologen, Logopäden, Ergotherapeuten und nicht zuletzt Eltern. Kinderärzte, aber nicht nur sie, werden zunehmend zu schulischen Problemen befragt. Die folgenden Beiträge geben Einblicke in ein kindergerechtes Lernen und vermitteln praktische Handlungskompetenz.

Wir danken dem Verlag Klett-Cotta für die Möglichkeit, die überarbeiteten Referate des Symposiums »Aktuelle Herausforderungen der Sozialpädiatrie« am 27. und 28. November 2010 im Auditorium Maximum der Ludwig-Maximilians-Universität, München, in diesem Band zu veröffentlichen und damit einer breiten Leserschaft zugänglich zu machen. Herrn Dr. Beyer, Lektor des Verlags für den Bereich Psychologie/Psychotherapie/Psychoanalyse, danken wir für seine verständnisvolle Unterstützung und für gute Ratschläge.

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Theodor Hellbrügge Prof. Dr. Burkhard Schneeweiß

TEIL I

**Lehren und Lernen vom Kind her denken
und praktizieren**

Schule vom Kind her denken

Seit einigen Jahren stehen die Kinder und die Schule im Fokus der öffentlichen Diskussion. Die Kinder und Jugendlichen, weil sie in ihrem körperlichen und psychischen Wohlbefinden zunehmend auf vielfache Weise beeinträchtigt sind. Psychosomatische Erkrankungen wie Schlafstörungen, Magersucht und Depressionen nehmen zu. 400 000 deutsche Kinder mit der Diagnose ADHS werden mit Ritalin ruhiggestellt. Alkohol- und Drogenkonsum ängstigen Eltern und Lehrer. Psychische und physische Gewalt gehört in gewissen Schulen zum Alltag. Autorasen und Amoklaufen werden zu neuen Bedrohungen. Jugendliche begehen überdurchschnittlich häufig Suizid. Immer mehr Schüler fühlen sich in der Schule leistungsmäßig und sozial ausgegrenzt. Zu viele Hauptschüler verlassen die Schule ohne Abschluss und Lehrstelle.

Auch die Schule ist in Bedrängnis. Die Resultate der PISA-Studien haben bei Bildungspolitikern und Bildungswissenschaftlern wie auch in der Bevölkerung tiefe Zweifel am bestehenden System geweckt (Max-Planck-Institut 2000, IPN – Leibniz-Institut 2003, 2006). Die Studien zeigen unter anderem auf, wie sehr Kinder aus bildungsfernen Familien in unserem Bildungssystem benachteiligt werden. In der Öffentlichkeit und in der Politik wird kaum eine Debatte so heftig geführt wie die über die Vor- und Nachteile von Gesamtschule und gegliederter Schule. Die gesellschaftliche Verunsicherung erzwang hektische und überstürzte Bildungsreformen, die wiederum zu übertriebenen Leistungsanforderungen bei den Kindern sowie großem Druck bei Eltern und Lehrern geführt haben. So werden die Kinder schon mit dem Schuleintritt auf ein erfolgreiches Überstehen der Selektion für das Turbogymnasium gedrillt. Deutschlands Eltern geben jährlich mehr als eine Milliarde Euro für privaten Nachhilfeunterricht aus (Dohmen 2008). Die vorzeitige schulische Auslese schafft nicht nur einen enormen Leistungsdruck, er benachteiligt auch viele Kinder. Die Lehrer leiden unter einem überladenen Lehrplan und kämpfen immer häufiger mit erzieherischen Schwierigkeiten.

Es gibt zahlreiche Gründe für die Zunahme der Belastungen, unter denen Kinder und Schule gleichermaßen leiden. Einer der wichtigsten ist zweifelsohne, dass das Bildungswesen in einer engen Wechselbeziehung mit den sich verändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen steht. Bis in die 1970er Jahre hinein bestand hier über Generationen hinweg eine gewisse Kontinuität, welche die Stabilität in der Schule gewährleistete. Seither haben Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft einen Wandel durchgemacht, den wir in seinem ganzen Ausmaß noch nicht richtig begreifen, den wir jedoch spüren und der uns beunruhigt. Es ist keine Übertreibung, wenn dieser Wandel zumindest in einigen Aspekten als Zäsur in der Menschheitsgeschichte bezeichnet wird. Und es erstaunt daher nicht, dass die Schule davon zutiefst betroffen ist.

Wandel in Familie, Kultur und Wirtschaft

Mit der Einführung der Antibabypille vor 40 Jahren hat das Kind in der Familie eine neue Bedeutung bekommen. In der bisherigen Menschheitsgeschichte bedeuteten Kinder Schicksal. Oftmals kamen zu viele auf die Welt, nicht selten stellten sie eine große Belastung für die Eltern dar. Heutzutage werden nur noch wenige Kinder geboren. Dank der modernen Familienplanung sind bis zu 80 Prozent der Kinder Wunsch Kinder. Sich für ein Kind zu entscheiden bedeutet für die Eltern, zwischen Familie, beruflicher Karriere und materiellem Wohlstand abwägen zu müssen. Haben sie ein Kind, dann wollen sie auch alles richtig machen. Überspitzt gesagt: Das Kind soll ein Erfolg werden. Damit wird es namentlich in der Mittel- und Oberschicht oft zum Projekt; das erwünschte Resultat soll ein hochbegabtes Kind sein. Eine durchschnittliche Begabung, so scheint es, genügt manchen Eltern nicht mehr. Mit dieser Erwartung ist der Druck auf das Kind und auch die Schule enorm gestiegen.

In den vergangenen 30 Jahren kam es zu kulturellen und technologischen Umwälzungen, die zu einer tiefen Kluft zwischen den Generationen geführt haben. Gelegentlich bekommt man den Eindruck, Eltern und Lehrer gehörten einer anderen Zeit an als die Kinder – was das Erziehen und Unterrichten kompliziert und anspruchsvoll gestaltet. Eine Kontinuität der Traditionen lässt sich beim besten Willen kaum mehr aufrechterhalten. Während sich die jungen Menschen scheinbar mühelos laufend Neues aneignen, erleben die älteren eine enorme Entwertung ihrer eigenen Lebenserfahrung. In der Vergangenheit ver-

fügte der ältere Mensch auf Grund seiner jahrzehntelangen Erfahrungen über eine natürliche Autorität und wurde als Ratgeber geschätzt. Nun hat der technische Fortschritt, vor allem im IT-Bereich, sowie die Globalisierung und allgemeine Verfügbarkeit von Informationen diese Hierarchie zumindest nachhaltig erschüttert, wenn nicht umgedreht. Mit dem technologischen Fortschritt haben Kinder und Jugendliche keine Probleme, umso mehr aber die Erwachsenen. Deren Wertvorstellungen werden in Frage gestellt, ihr Wissensmonopol erweist sich als brüchig und ihre Kompetenzen altern im Schnellzugtempo. Es ist wohl ebenfalls erstmalig in der Menschheitsgeschichte, dass die junge Generation in wichtigen Bereichen kompetenter ist als die ältere. Die kulturellen Verwerfungen stellen soziale Hierarchien in Frage und bringen sie sogar zum Einsturz, was die älteren Menschen verständlicherweise sehr verunsichert. So ist die begrenzte Medienkompetenz von Eltern und Lehrern ein Tabuthema. Wenn Kinder in der Grundschule lernen, von Hand zu schreiben, ist dagegen nichts einzuwenden. Spätestens beim Schulabschluss müssen jedoch alle Schüler bestens mit dem Zehnfingersystem vertraut sein, denn niemand schreibt in der Wirtschaft noch von Hand. Power Point-Präsentationen zu erstellen und souverän vorzuführen muss genauso zur Ausrüstung der Schulabsolventen gehören wie die Beherrschung der gängigen PC-Programme oder das Recherchieren im Internet. Die größte Schwachstelle in einer zukunftsorientierten Bildungsstrategie sind nicht die Kinder, sondern die Erwachsenen mit ihren beschränkten Kompetenzen. Lehrer, die auf die Bedeutung der Handschrift pochen, weil sie die Bedienung des Computers nicht beherrschen und diese auch nicht lernen wollen, schaden den Kindern. Es kann deshalb nicht oft genug wiederholt werden: Eltern und Lehrer müssen sich weiterbilden, wenn sie nicht zum Hemmschuh für die Entwicklung der Kinder werden wollen.

Schließlich hat auch unsere Wirtschaft im Verlauf des 20. Jahrhunderts einen tief greifenden Strukturwandel durchgemacht. Der Anteil der Beschäftigten in der Landwirtschaft sank von fast 60 auf unter fünf Prozent. Der industrielle Sektor verblieb bis in die 1970er Jahre bei rund 50 Prozent und ist seither unter 30 Prozent gesunken. Im gleichen Zeitraum stieg der Dienstleistungssektor auf rund 70 Prozent. Deutschland, Österreich und die Schweiz sind zu modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften geworden. Kommt hinzu, dass die Wirtschaft zunehmend einen globalen Charakter annimmt. So kann es nicht erstaunen, dass diffuse Globalisierungsängste weite Kreise der Bevölkerung er-

fasst haben. Spätestens seit der jüngsten Finanzkrise macht sich die Befürchtung breit: Möglicherweise haben wir den Gipfel des Wohlstands erreicht, nachdem es seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges wirtschaftlich beinahe ständig aufwärts gegangen ist. Von nun an könnte es wieder abwärts gehen. Und eine Mehrheit der Bevölkerung befürchtet auch, dass die sozialen Unterschiede immer größer und die soziale Isolation noch ausgeprägter werden und zugleich die Sicherheit und Kalkulierbarkeit der eigenen Biographie abnehmen wird (IfD Allensbach 2006). Vor 20 Jahren wählte man sich noch in der Gewissheit, mit einer soliden Ausbildung und gutem Arbeitseinsatz werde einem die internationale Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt nichts anhaben können. Lange Zeit fühlte man sich mit einem Abitur und erst recht mit einem Hochschulstudium für immer auf der sicheren Seite des Lebens. Mit dieser Sicherheit ist es vorbei. Zwar sind ein Abitur und ein Hochschuldiplom immer noch dienlich, aber eine Garantie auf einen guten Job bieten sie immer weniger. Man kann sich auch nicht mehr mit 25 Jahren in einem Beruf für den Rest des Lebens etablieren, sondern muss sich unter Umständen – so verlangt es die Wirtschaft – selbst im Alter von 40 oder 50 Jahren beruflich neu orientieren. Weite Kreise der Gesellschaft sind von existentiellen Ängsten geplagt, die sie als Druck an die Kinder weitergeben. Der immer stärker werdende Wettbewerb im Bildungswesen zwischen den Kindern, Familien und Schulen hat zu einer eigentlichen Treibjagd geführt. Prüfungen, Noten und Selektionskriterien bestimmen den Schulalltag der Kinder. Wir müssen endlich einsehen, dass die Kinder unter dem immensen schulischen Druck leiden und in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden. Festgefahrene Vorstellungen und Eigeninteressen, Ängste und falsche Erwartungen dürfen uns Erwachsene nicht mehr daran hindern, uns auf die Bedürfnisse der Kinder einzustellen.

Wie die Schule kindgerecht wird

Die Kinder leben im 21. Jahrhundert, Eltern und Lehrer sind im 20. Jahrhundert aufgewachsen, und das Bildungssystem stammt aus dem 19. Jahrhundert. Die Konsequenzen, die sich aus den aktuellen gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Umwälzungen ergeben, zu akzeptieren und sie in der Gesellschaft wirksam umzusetzen, stellt uns vor eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Niemand kann voraussehen, in was für einer Welt die Kinder von heute in

20 Jahren leben werden. Die Bedeutung, welche die Informationstechnologie in Gesellschaft und Wirtschaft einnimmt, war selbst vor zehn Jahren erst in vagen Umrissen erkennbar. Wir sollten uns daher vor überstürzten Reformen hüten, die sich an einer hypothetischen wirtschaftlichen und technologischen Zukunft ausrichten. Im Gemenge der Veränderungen und deren Auswirkungen auf Eltern, Lehrer und Politik lauert eine große Gefahr: Das Kind geht vergessen. Darauf müssen wir unser Augenmerk richten. Wir brauchen Reformen, die sich am Kind und seiner Entwicklung orientieren. Solche Reformen können nie falsch sein.

Eine kindgerechte Schule hat die folgende Zielsetzung: Das Kind soll mit einem guten Selbstwertgefühl die Schule verlassen, um seine Zukunft mit Zuversicht in Angriff zu nehmen. Der junge Erwachsene soll überzeugt sein: Ich schaffe es! Ich werde mich in dieser Gesellschaft behaupten! Ein solch gesundes Selbstwertgefühl basiert auf einer positiven Schulerfahrung, das heißt, die schulischen Anforderungen waren für ihn mehrheitlich gut zu bewältigen und überwiegend mit Erfolg verbunden. Der junge Mensch konnte in der Schule alle wesentlichen Facetten seines Wesens entwickeln, insbesondere seine Stärken, also all die Fähigkeiten, auf denen er seine zukünftige Existenz aufbauen wird. Er hat aber auch gelernt, mit seinen Schwächen umzugehen und diese als ein Teil seines Wesens zu akzeptieren. Er weiß, dass ihn die Schwächen wohl einschränken, aber sein Selbstwertgefühl nicht beeinträchtigen, weil er auf seine Stärken vertrauen kann. Er hat sich Wissen und Fertigkeiten, vor allem aber Lernstrategien angeeignet. Und schließlich hat er in der Schule seine sozialen Kompetenzen entwickelt sowie einen Sinn für die Gemeinschaft und ethische Werte vermittelt bekommen.

Damit sich ein Kind so entwickeln kann, muss die Schule die folgenden Grundbedingungen erfüllen:

Geborgenheit und Zuwendung

Wie die Nahrung zum Wachsen braucht das Kind Geborgenheit und Zuwendung, um sich entwickeln zu können. Ein Schüler kann nur dann gut lernen, wenn er sich geborgen und angenommen fühlt. Die Bedeutung der kindlichen Bindung (Bowlby 1969, 1975; Brisch et al. 2002) würden weder Fachleute noch Laien für die ersten Lebensjahre und das Aufwachsen in der Familie in Zweifel

ziehen. Warum sollte dieses Bedürfnis mit dem Eintritt in die Schule plötzlich verschwunden sein oder auf die Familie beschränkt bleiben? Für das Kind wird der Lehrer zu einer Bezugsperson, von der es wahrgenommen und angenommen werden will. Je jünger ein Kind ist, desto mehr erwartet es, dass der Lehrer emotional zu ihm steht, es beschützt und ihm Hilfe bietet, wenn es danach fragt. Der Anspruch vorbehaltloser Akzeptanz, den das Kind an den Lehrer stellt, ist weit kleiner als derjenige, den es von seinen Eltern einfordert, aber er besteht zweifellos.

Eine beziehungsorientierte Pädagogik wird immer noch häufig als »Wohlfühlpädagogik« abgetan, während sich eine »gute« Schule durch Leistungsdruck auszeichnet. Verschiedene Studien zeigen jedoch: Mit einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung verbessern sich die schulischen Leistungen. Die Schüler lernen nicht nur für sich, sondern auch für den Lehrer, weil sie ihn nicht enttäuschen wollen. Können sie einen Lehrer hingegen nicht ausstehen, so werden sie sich nicht auf ihn und sein Fach einlassen und sich erst recht nicht für ihn ins Zeug legen. Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Lehrer ist eine wichtige Grundlage für den Lernerfolg (Rutter 1980, Vuille et al. 2004).

Das emotionale Wohlbefinden des Kindes hängt im Weiteren von der Beziehung zwischen Lehrern und Eltern ab. Je größer die Vertrauensbasis zwischen Lehrern und Eltern ist, je mehr sich die Eltern mit den Lehrern identifizieren können, umso wohler fühlt sich das Kind. Das Vertrauen, das Eltern der Schule entgegenbringen, ist unglaublich groß. Sie schicken ihr Kind 800 bis 1000 Stunden pro Jahr in diese Institution. Sie erwarten zu Recht, dass sie die Personen, denen sie ihr Kind anvertrauen, ausreichend kennen lernen. Lehrer-Eltern-Kontakte beschränken sich jedoch häufig auf Elternabende, und die werden von den Lehrern als stressig und von den Eltern als unbefriedigend erlebt. Es reicht einfach nicht, die Eltern zweimal pro Jahr in die Schule einzuladen, um ihnen den Lehrplan und die Organisation der Schule zu präsentieren, die sie in der Kürze ohnehin nicht verstehen. Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Lehrern kann nur mit einem gewissen zeitlichen Aufwand entstehen. Es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die innerhalb der ersten drei Monate nach Schulbeginn alle Eltern zu Hause besuchen, weil sie deren Bedürfnisse, Erwartungen und Lebensbedingungen kennen lernen wollen. Beim Gespräch am Küchentisch oder gar einem gemeinsamen Essen mit der Familie entsteht ein persönliches Vertrauensverhältnis, das sich wiederum positiv auf die Beziehung

zum Kind, sein Leistungsvermögen und sein Verhalten auswirkt. Die aufgewendeten Stunden werden durch ein besseres Klima und eine größere Lernbereitschaft in den Schulstunden allemal wieder wettgemacht.

Der Lehrer selbst ist schließlich auch auf ein vertrauensvolles und stimulierendes Klima am Arbeitsplatz angewiesen. Nur wenn er sich in der Schule wohlfühlt, wird er gern hingehen und engagiert unterrichten. Deshalb sollten Lehrer auch in ihrem eigenen Interesse aufhören, Einzelkämpfer zu sein. In einer teamorientierten Schule ist nicht mehr der einzelne Lehrer Kern der Schule, sondern das Kollegium. Die Lehrer unterstützen sich gegenseitig in ihrer Arbeit mit den Kindern: Gemeinsam beobachten sie, wie man mit Kindern umgehen kann; sie lernen, konstruktiv zu kritisieren und mit Kritik lösungsorientiert umzugehen; sie erproben Rollenspiele in Gesprächsführung und wenden Coachings in Elterngesprächen an. Lehrer arbeiten besser, wenn sie sich vom Kollegium akzeptiert und unterstützt fühlen. Und je vertrauensvoller die Beziehungen der Lehrer untereinander sind, desto besser sind die Leistungen der Kinder.

Wohlbefinden und Lernbereitschaft eines Kindes werden erheblich beeinträchtigt, wenn das Kind sich vom Lehrer ignoriert oder gar abgelehnt fühlt, wenn es von anderen Kindern ausgegrenzt wird oder wenn es spürt, dass seine Eltern dem Lehrer gegenüber Vorbehalte haben. Das beeinträchtigte Kind kann verhaltensauffällig werden, den Unterricht stören oder sich innerlich davon verabschieden. Es versucht, die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zu ziehen, manchmal auch durch aggressives Verhalten. Oder es verkriecht sich. Manche Kinder werden psychosomatisch krank und leiden an Schlafstörungen, Bauchschmerzen oder nächtlichem Einnässen. Immer häufiger verweigern Kinder den Schulbesuch (Effe 2008). Sie gehen über Monate oder gar Jahre hinweg nicht mehr in die Schule, allgemeine Schulpflicht hin oder her. Die Schule ist ein Beziehungsnetz, dessen Qualität den Schulerfolg entscheidend prägt. Je besser die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, unter den Lehrern und unter den Schülern sowie zwischen der Schule und den Eltern sind, desto größer ist der Schulerfolg der Kinder (Rutter 1980, Vuille et al. 2004).

Kindgerechtes Lernen

»Erkläre mir, und ich vergesse. Zeige mir, und ich erinnere. Lass es mich tun, und ich verstehe.« Die Erkenntnis von Konfuzius beinhaltet die Quintessenz echten Lernens: Es ist aktiv, selbstbestimmt und beruht auf eigenen Erfahrungen. Das Drama unserer Schule besteht darin, dass weder Eltern noch Lehrer daran glauben. Sie halten sich lieber an den Spruch: »Übung macht den Meister.« Ohne das Wiederholen, Vertiefen und Automatisieren von Inhalten – so ihre Überzeugung – gibt es kein Lernen. In einer bestimmten Weise haben sie Recht: Ohne Auswendiglernen kann man weder Prüfungen bestehen noch gute Noten bekommen. Nur: Garantieren gute Noten auch echtes Verstehen und Kompetenz?

Ein Verständnis stellt sich dann ein und bleibt langfristig erhalten, wenn die neuen Kenntnisse mit den bereits bestehenden durch Erfahrung vernetzt werden. Dies setzt voraus, dass das Verinnerlichen nicht durch mechanisches Üben, sondern durch das Kind selbstbestimmt und aktiv geschieht. Es muss also dort mit der Erfahrung ansetzen, wo es entwicklungsmäßig steht. Auch eigene Lernstrategien kann sich das Kind nur durch selbstbestimmtes Handeln aneignen, indem es eigenständig herausfindet, welche Vorgehensweise erfolgreich ist und welche nicht. Es lernt so, wie es am wirkungsvollsten lernen kann. Eine solche pädagogische Haltung bedeutet Abschiednehmen vom sturen Auswendiglernen, aber auch einen Verzicht auf Prüfungen und Noten als Antreiber zum Pseudolernen, weil man den Kindern nicht zutraut, dass sie von sich aus lernen wollen. Ein Unterricht, der den Kindern aufgezwungen wird, ist wenig lernwirksam. Das Lernen wird dann gefördert, wenn sich die Kinder aktiv daran beteiligen wollen.

Individualisiertes Unterrichten

Die PISA-Studien zeigen eindrücklich, dass die Leistungsunterschiede unter den Schülern im Verlauf der Schulzeit immer stärker zunehmen (Max-Planck-Institut 2000, IPN – Leibniz-Institut 2003, 2006). Diesen Ungleichheiten kann man nur durch eine konsequente Individualisierung des Unterrichts gerecht werden. Jedes Kind soll seinem individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand gemäß lernen können. Wird der Unterricht nicht individualisiert, leidet

ein erheblicher Prozentsatz der Schüler an Über- oder Unterforderung. Die Auswirkungen sind eine tief greifende Demotivierung beim Lernen, weil Erfolgserlebnisse oftmals über Jahre hinweg ausbleiben. Damit verbunden sind unzählige Enttäuschungen und Versagensgefühle, die zu einem verminderten Selbstwertgefühl führen.

Eine wichtige Aufgabe eines individualisierten Unterrichts besteht darin, die Stärken eines jeden Kindes aufzuspüren und zu fördern. Idealerweise sollte jeder Schüler seine eigentlichen Begabungen so gut wie möglich entwickeln können. Mit ihnen wird er langfristig sein Leben meistern. Einige Schulen haben diese Vorstellung aufgegriffen, indem sich die Schüler für sogenannte Schwerpunkte entscheiden können, in denen sie vermehrt gefördert werden. Dabei sollten aber nicht nur die traditionellen Fächer wie Mathematik oder Sprachen gewählt werden können, sondern auch künstlerisches Gestalten, Musik oder Sport. Was genauso zur Individualisierung des Unterrichts gehört: Die Schule versucht nicht mehr Schwächen zu eliminieren, sondern hilft dem Kind, mit ihnen umzugehen und sie als Teil seines Wesens zu akzeptieren.

Es ist eine weit verbreitete Furcht unter Lehrern, aber auch unter Eltern, eine solche pädagogische Haltung verleite zu der vorschnellen Kapitulation, eine Lernschwäche als unkorrigierbar zu akzeptieren. Zusätzlich haben viele das Gefühl, sie hätten als Lehrer oder Eltern versagt. Eine persönliche Enttäuschung über das Kind und seine Leistungen mag auch noch mitschwingen. All dies führt dazu, dass man das Kind lieber zu viel antreibt als zu wenig. Doch ein solcher Druck ist nicht ohne negative Auswirkungen auf das Kind, die oftmals schlimmer sind als die Gefahr einer möglichen Leistungsminderung: Das Kind wird in seinem Selbstwertgefühl und seiner Lernmotivation beeinträchtigt.

An vielen Schulen bekennt man sich mittlerweile im Grundsatz zum individualisierten Unterricht. Es besteht jedoch eine große Unsicherheit darüber, wie dieser im Schulalltag zu gestalten ist, dabei muss er gar nicht von Grund auf neu erfunden werden. In der Vergangenheit wurden Kinder in altersgemischten Klassen unterrichtet, weil es – vor allem in ländlichen Gegenden – nicht genug Kinder gab, um Jahrgangsklassen einzurichten. Erst- bis Drittklässler bildeten beispielsweise zusammen eine Klasse sowie Viert-, Fünft- und Sechstklässler. In diesen Klassen wurden die Kinder nicht nach ihrem Alter, sondern nach dem individuellen Entwicklungsstand in Lerngruppen eingeteilt und unterrichtet.

Manche Eltern befürchten, ihr Kind könne, wenn es schwächeren Klassen-

kameraden hilft, selber weniger Fortschritte machen. Das Gegenteil ist jedoch der Fall, weil dadurch die Sozialkompetenz, aber auch das Lernen des stärkeren Kindes gefördert werden: Lernen durch Lehren. Kinder sind zudem oft bessere Lehrmeister als Erwachsene. Kinder lernen voneinander leichter als von Erwachsenen, weil sie sich in ihrem Denken und ihrer Sprache näher sind. Gemeinsames Lernen stärkt überdies das Kommunikations- und Beziehungsverhalten und damit den Zusammenhalt unter den Kindern.

Eine Individualisierung des Unterrichts wird zu einer Notwendigkeit, wenn teilleistungsschwache, behinderte und verhaltensauffällige Kinder, die bisher in Sonderklassen unterrichtet wurden, in Regelklassen integriert werden. Bis vor 20 Jahren galt mehrheitlich die Doktrin der Separation, weil man dadurch einerseits die Regelklassen entlasten wollte und sich andererseits eine bessere Schulung der Behinderten erhofft hatte. 1994 verabschiedete die UNO die »Erklärung von Salamanca«, worin ein klares Bekenntnis zur schulischen Integration abgelegt wurde. Heute ist das Prinzip der Integration in der Fachwelt weitgehend unbestritten. Seine Umsetzung – Kinder, die bisher in Sonderklassen unterrichtet wurden, in Regelklassen zu integrieren – stößt aber auf erheblichen Widerstand bei Eltern und Lehrern.

Eine große Befürchtung der Integrations skeptiker ist ein Leistungsabfall bei den Kindern. Integration muss sich jedoch nicht nachteilig auf die Leistungsfähigkeit der Kinder auswirken. Damit die schulische Integration von ehemaligen Sonderschülern in die Regelklassen gelingen kann, müssen aber die folgenden drei Bedingungen erfüllt sein:

- Die Kinder sind sozial integriert, das heißt, die anderen Kinder verhalten sich solidarisch mit ihnen.
- Sie sind schulisch integriert, werden also nicht aufgrund ihrer Leistungsdefizite ausgegrenzt und separat unterrichtet.
- Sie werden nicht überfordert, das heißt, die schulischen Anforderungen sind ihrem Leistungsvermögen angepasst.

Eine wichtige Einschränkung bleibt bestehen. Die obigen Bedingungen können auch unter besten Voraussetzungen bei einer kleinen Anzahl von behinderten Kindern nicht erfüllt werden. Integration darf daher bei diesen Kindern nicht erzwungen werden. Sie haben Anrecht auf eine Sonderschulung.

Schulische Integration ist dann erfolgreich, wenn

- die pädagogischen Voraussetzungen wie Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer erfüllt und ihre Arbeitsbedingungen gut sind,
- die systemischen Rahmenbedingungen wie Klassengröße, Anzahl der Lehrer und Fachleute und räumliche Gegebenheiten angemessen sind,
- die Öffentlichkeit mit einbezogen wird, das heißt die Bevölkerung ausreichend über Sinn und Umsetzung der Integration informiert ist und sie mitträgt.

Widerstand erwächst dem individualisierten Lernen schließlich bei Lehrern, Bildungspolitikern und auch Eltern aus der Befürchtung, dass eine solche kindgerechte Form des Lernens Noten und Selektion radikal in Frage stellt und das Ende der kollektiven Lehrpläne herbeiführen könnte. Sie haben Recht, individualisiertes Lernen führt zu einer pädagogischen Revolution, die wir aber im Interesse der Kinder und der Gesellschaft wagen sollten.

Vertrauensvolle Beziehungen und Lernen, das sich an der kindlichen Entwicklung orientiert. Eine solche Zielsetzung für eine kindgerechte Schule hat nichts Utopisches. Sie kann durchaus erfüllt werden, wie die Montessori-Schule in Potsdam, die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden oder die Wartburgschule in Münster belegen (zusätzliche Informationen und weitere Schulen: Archiv der Zukunft, Kegler 2009). Doch um sie umzusetzen, braucht es ein kindgerechtes pädagogisches Konzept, die Bereitschaft von Eltern und Lehrern zur Erneuerung und die entsprechenden Rahmenbedingungen.

Die Gesellschaft muss alles daran setzen, für alle Kinder das körperliche und psychische Wohlbefinden zu gewährleisten und sie darin zu unterstützen, ihr individuelles Entwicklungspotenzial möglichst gut auszuschöpfen. Nur so können die Kinder zu jenen eigenständigen, kreativen und lernbereiten Individuen werden, die sich in dieser zunehmend vielseitigen, dynamischen und anforderungsreichen Gesellschaft der Zukunft erfolgreich behaupten können. Eine kindorientierte Gesellschaft zu schaffen stellt eine große gesundheitsmedizinische, pädagogische und politische Herausforderung dar.

Literatur

- Archiv der Zukunft (Hrsg.): <http://www.adz-netzwerk.de>
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1975): *Attachment and Loss, Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books.
- Brisch, K. H., Grossmann, K. E., Grossmann, K. & Köhler, L. (2002): *Bindung und seelische Entwicklungswege*. 3. Aufl. 2010, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K. & Günzel, J. (2008): *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Effe: Europäisches Forum für Freiheit im Bildungswesen (Hrsg.) (2008): *32. effe-Konferenz: Von frühkindlicher Neugierde bis zur Schulverweigerung*. Brüssel: www.effe-eu.org
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.): IfD-Umfrage 4297, 2006.
- IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel (Hrsg.) (2003, 2006): *PISA Deutschland*: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2003/index.html>
- Kegler, U. (2009): *In Zukunft lernen wir anders. Wenn die Schule schön wird*. Weinheim: Beltz.
- Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V. (Hrsg.) (2000): *PISA Deutschland*: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>
- Rutter, M. & Maugham, B. (1980): *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Vuille, J. C., Carvajal, M. I., Casaulta, F. & Schenkel, M. (2004): *Die gesunde Schule im Umbruch*. Zürich: Rüegger Verlag.

Weiterführende Literatur

- Largo, R. H. & Beglinger, M. (2009): *Schülerjahre*. München: Piper.

Jenseits von Lerntypen: Unterschiede als Herausforderung – wie kann Differenzierung aussehen?

Der menschliche Geist denkt gern in Schubladen, also in Kategorien, und das kann sehr hilfreich sein. Wenn ich noch nie den Begriff Wombat gehört habe, aber erfahre, dass es sich um eine in Australien lebende Säugetierart handelt, weiß ich schon eine Menge über ein Wombat. Da Säugetiere keine Eier legen, gehe ich davon aus, dass die jungen Wombats lebend geboren und von der Mutter gesäugt werden. Soll ich darauf wetten, ob Wombats ein Fell oder eine glatte Haut haben, werde ich – sofern ich keine andere Information habe – auf ein Fell wetten, weil nur wenige der mir bekannten Säugetierarten eine glatte Haut haben. Auf der Grundlage von kategorialen Denken kann ich ohne zusätzliche Sinneseindrücke neues Wissen aus meinem bestehenden Wissensnetzwerk generieren. Diese Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken hat freilich auch ihre Kehrseite, und die besteht in der Bildung von sozialen Stereotypen oder Vorurteilen. Allein aufgrund bestimmter gut sichtbarer Merkmale eines Menschen – z.B. dem Geschlecht, dem Alter oder der Hautfarbe – bilden wir uns ein Urteil über seine Charaktereigenschaften, das wiederum unser Verhalten bestimmt. Welche Ungerechtigkeiten Menschen als Folge von Stereotypisierungen erleiden mussten, braucht an dieser Stelle nicht weiter vertieft zu werden.

In der Medizin ist die Kategorisierung eines der wichtigsten geistigen Handwerkszeuge. Aus einem einzelnen Krankheitssymptom kann selten auf eine Krankheit geschlossen werden, aber aus der Kombination von Symptomen kann der Arzt häufig sehr spezifisch auf die Ursache der Störung schließen und die Behandlung darauf abstimmen. Wird man vom Psychiater als endogen depressiv oder schizophren kategorisiert, ist dies zwar alles andere als erfreulich, aber immerhin kann durch die gezielte Verabreichung von Medikamenten das Leiden gelindert werden. Die mit der Diagnose verbundene Stigmatisierung hat damit auch ihre guten Seiten.

Wer wie die Lehrer mit einer Gruppe von 20 bis 30 Schülern konfrontiert

ist, hat das starke Bedürfnis nach einer Reduktion von Komplexität. Schüler werden beispielsweise nach ihrer eingeschätzten Begabung sowie nach ihrer Lernhaltung als mehr oder weniger intelligent oder mehr oder weniger fleißig eingestuft. Aus ihrer Leistung in Fächern wie Deutsch und Mathematik wird auf sprachliche oder formale Fähigkeiten geschlossen. Weit verbreitet ist auch die Annahme, es gebe visuelle und verbale Lerntypen. Das Bedürfnis nach einer Kategorisierung von Schülern aufgrund ihres Lernpotenzials entspringt aber nicht nur dem Wunsch nach einer Reduktion von Komplexität, sondern hat eine höchst praxisrelevante Komponente, nämlich wenn Schüler unterschiedlichen Lerngelegenheiten zugeordnet werden müssen. Jede Form der Differenzierung von Lerngelegenheiten – sei es eine innere Differenzierung oder die Zuordnung von Schülern zu unterschiedlichen Schultypen in einem mehrgliedrigem Schulsystem – basiert auf einer Kategorisierung von Schülern. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist aber, ob als Ergebnis einer differenzierten Lern- und Leistungsdiagnostik den Schülern Lernangebote gemacht werden können, die speziell auf ihre Voraussetzungen abgestimmt sind.

Interindividuelle Unterschiede der geistigen Eigenschaften

Zur Beschreibung interindividueller Unterschiede zwischen Menschen hat man im Alltag wie in der Wissenschaft die Möglichkeit, Eigenschaftswörter heranzuziehen: intelligent, fleißig, offen, zuverlässig usw. Eigenschaften sind nicht direkt beobachtbar, sondern müssen aus dem Verhalten erschlossen werden. Wer im Intelligenztest gute Leistungen erbringt, wird als intelligent bezeichnet, und Schüler, die erst nach Beendigung ihrer Hausaufgaben Freizeitaktivitäten nachgehen, gelten als fleißig und sorgfältig. Im Alltag neigen Menschen sehr schnell dazu, aus beobachtetem Verhalten Eigenschaften abzuleiten. Einer uns unbekannt Person, die ihre Restaurantrechnung von 18,80 € mit einem 20-€-Schein bezahlt und sich das volle Wechselgeld herausgeben lässt, werden wir die Eigenschaft »geizig« zuschreiben. Das ist natürlich nicht gerechtfertigt, da es viele Gründe für das Verhalten dieser Person geben kann. Erst wenn vergleichbares Verhalten in unterschiedlichen Situationen wiederholt auftritt, lässt sich die Zuschreibung von Eigenschaften rechtfertigen. Ein Kind, das bei der Erledigung seiner Hausaufgaben höchst gewissenhaft ist, aber jede Hilfe im Haushalt verweigert, kann nicht uneingeschränkt als fleißig gelten. Im wissenschaftlichen

Sinne darf man nur dann von Eigenschaften sprechen, wenn sich das Verhalten, in dem die Eigenschaft zum Ausdruck kommt, über die Zeit hinweg als stabil erweist und in unterschiedlichen Situationen auftritt. Die Eigenschaft »Intelligenz« erfüllt dieses Kriterium. Mit Hilfe von Intelligenztests lassen sich bei den Menschen Unterschiede ihres geistigen Potenzials abbilden, die über Zeit und Situationen hinweg konsistent sind. Bereits bei Kindern unter 10 Jahren ist die zeitliche Stabilität des Intelligenzquotienten beachtlich, und in den folgenden Jahren bleibt sie sehr hoch. Der Intelligenzquotient sagt den Lernerfolg in unterschiedlichen Gebieten vorher. Es gibt also zweifellos stabile Unterschiede zwischen den Menschen, was ihr allgemeines geistiges Potenzial angeht, auch wenn noch völlig ungeklärt ist, wie diese Unterschiede im Gehirn angelegt sind. Geklärt ist hingegen, dass der Anteil der Intelligenzunterschiede, der auf die Gene zurückzuführen ist, umso höher ist, je größer die Chancengerechtigkeit in einer Gesellschaft ist. Das ist mindestens auf den zweiten Blick plausibel: Wenn Menschen keine Chance zur Entfaltung ihrer Potentiale erhalten, lässt sich Versagen nicht auf die Gene zurückführen. Wenn umgekehrt zwei Menschen die gleichen Chancen hatten, sich aber unterschiedlich entfalten, müssen die Ursachen für ihre Unterschiede bei ihnen selbst – z. B. bei ihren Genen – und nicht in der Umwelt gesucht werden.

Wir müssen akzeptieren, dass sich Schüler von Anfang an in ihrem geistigen Leistungspotenzial unterscheiden und dass sich diese Unterschiede nicht reduzieren lassen. Mehr noch, wir müssen davon ausgehen, dass diese Schere immer weiter aufgeht, da gemäß dem Matthäus-Prinzip – »Wer hat, dem wird gegeben« – Schüler mit besseren Voraussetzungen auch in höherem Maße von Lerngelegenheiten profitieren und deshalb ihren Vorsprung ausbauen können.

Die großen Unterschiede der geistigen Eingangsvoraussetzungen stellen natürlich eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von Lerngelegenheiten dar und wecken den Wunsch nach Separierung. In diesem Falle geht man davon aus, dass alle Lerner davon profitieren, wenn in Abhängigkeit von den Eingangsvoraussetzungen unterschiedliche Angebote gemacht werden. Tatsächlich kann die Trennung von Lernenden auf der Grundlage der Eingangsvoraussetzungen sinnvoll sein, insbesondere wenn es um eng umrissene Fähigkeiten geht, die in einem eher kurzen Zeitraum verbessert werden sollen. Beim Skikurs Fortgeschrittene auf den Idiotenhügel zu schicken, ist Zeitverschwendung. Umgekehrt ist es unverantwortlicher Leichtsin, Anfänger an einem stei-

len Berg üben zu lassen. Auch bei Sprachkursen macht es wenig Sinn, Anfängern und Fortgeschrittenen die gleichen Übungen zu geben.

Für die Schule stellen sich die mit einer Differenzierung einhergehenden Probleme ungleich komplizierter dar. Hier geht es ja nicht darum, auf der Grundlage bereits bestehender spezifischer Kompetenzunterschiede zu differenzieren, sondern auf der Grundlage des angenommenen Lernpotenzials. Auch wenn keiner der Schüler vor Beginn des Unterrichts Englisch kann, geht man davon aus, dass sich ihre Lerngeschwindigkeit in Abhängigkeit von ihren Lernvoraussetzungen (u. a. Intelligenz) unterscheidet und dass deshalb alle von einer Trennung profitieren.

Tatsächlich sind Persönlichkeitsmerkmale wie Intelligenz, Interesse, Motivation recht gute Prädiktoren für Lernfortschritt und Leistung in unterschiedlichen Inhaltsgebieten (Stern & Hardy 2004). Möchte man jedoch auf der Grundlage solcher Persönlichkeitsmerkmale Schüler unterschiedlichen Lerngelegenheiten zuordnen, stellt sich ein ganz anderes Problem: Eine Vielzahl von Merkmalen, die zur Beschreibung von Menschen herangezogen werden, folgt der Normalverteilung. Dazu gehören Größe, Gewicht, Intelligenz, aber auch der Notendurchschnitt. Die meisten Menschen sind sich recht ähnlich und zeigen auf diesem Merkmal eine mittlere Ausprägung. Abweichungen nach unten oder oben kommen selten vor. Kann man zwei Lernangebote bereitstellen – eine für Schüler mit guten und eine andere für Schüler mit weniger guten Lernvoraussetzungen –, wird man den Einschnitt in der Mitte, also beim Durchschnittswert machen. Daraus ergibt sich allerdings ein Problem: Der Einschnitt wird gerade dort vorgenommen, wo die größte Ähnlichkeit besteht. Eine geringfügige Abweichung vom Mittelwert entscheidet darüber, ob ein Schüler in die Lerngruppe für Schüler mit guten Voraussetzungen oder in die andere Gruppe kommt. Dieses Problem stellt sich auch in unserem mehrgliedrigen Schulsystem. Dort wird die Zuweisung zu einer Schulform zwar nicht auf der Grundlage des Intelligenzquotienten vorgenommen, sondern auf der Grundlage der Noten, doch auch diese hängen mit der Intelligenz zusammen.

In der Längsschnittstudie LOGIK (Weinert 1998) wurde der Intelligenzquotient bei einer Gruppe von ca. 180 Schülern am Ende der Grundschulzeit gemessen. Später wurde ermittelt, welche Schüler das Gymnasium besuchten und welche Schüler auf die Haupt- oder Realschule gingen. Es zeigte sich eine große Überlappung im mittleren Bereich. Bei einem IQ von 110 lag die Wahrschein-

lichkeit für eine Gymnasialempfehlung bei 50 %. Aus der LOGIK-Studie ließen sich Gründe dafür, warum manche Kinder bei gleichen Voraussetzungen das Gymnasium besuchten und andere nicht, nicht stichhaltig ermitteln. Detaillierte Analysen der PISA-Daten sprechen jedoch dafür, dass der in Deutschland zu beobachtende hohe Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernerfolg mit Selektionseffekten beim Übergang nach der Grundschule zu erklären ist (Baumert & Schümer 2001). Bei gleichen geistigen Voraussetzungen geht das Akademikerkind mit größerer Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium als das Kind ohne akademischen Hintergrund.

Die angesprochenen Probleme ergeben sich, wenn die Merkmale, auf deren Grundlage die Schüler zwei oder drei unterschiedlichen Lerngelegenheiten zugeordnet werden sollen, einer Normalverteilung folgen. Die Übergänge sind fließend und Grenzen müssen willkürlich gezogen werden. Dieses Problem ließe sich umgehen, wenn man auf eine Typologie des Lernens zurückgreifen könnte. Dass dies jedoch keine Lösung ist, wird im Folgenden erörtert.

Lerntypen – keine sinnvolle Einteilung!

Bei Eigenschaften gibt es ein »Mehr-oder-Weniger«, bei Typen hingegen nur ein Entweder-Oder. Geschlecht ist ein Merkmal, das sich nach einer Typologie beschreiben lässt: Fast alle Menschen lassen sich der Kategorie »männlich« oder »weiblich« zuordnen. Typologien eignen sich zur Beschreibung interindividueller Unterschiede, wenn alle Menschen einem Typ zugeordnet und die Merkmale, die der Typologie zugrunde liegen, genau beschrieben werden können. Diesen Kriterien hält allerdings kaum ein psychologisches Merkmal stand. Wenig sinnvoll, aber weit verbreitet ist beispielsweise die Einteilung von Schülern in Lerntypen, z. B. in verbale und visuelle Typen. Sofern man damit nicht blinde oder taubstumme Menschen meint, ist die Unterteilung nur verwirrend und kein bisschen hilfreich. Natürlich können sich bei bestimmten Anforderungen Unterschiede in den Vorlieben für bestimmte Hilfsmittel zeigen. Um einen Weg von A nach B zu finden, fertigt der eine vielleicht eine Zeichnung an, während der andere Stichworte vorzieht. Aber selbst wenn dies wiederholt geschieht, ist es noch keine sinnvolle Grundlage für eine Typologie. Vielleicht hat die Person, die auf Stichworte zurückgreift, nur nicht gelernt, Skizzen anzufertigen, obwohl sie erkennt, dass dies die bessere Methode wäre. Aus beobachtetem Verhalten

Eigenschaften oder Typologien abzuleiten, ist eine pseudowissenschaftliche Psychologisierung, die schon in Molières »Der eingebildete Kranke« karikiert wird.

Natürlich unterscheiden sich Menschen nach der Art und Weise, wie sie an eine Aufgabe herangehen, selbst wenn sie zur gleichen Lösung kommen. Auch beim Lesen von Texten können sich solche Unterschiede zeigen: Manche Menschen haben die Tendenz, Texte Wort für Wort zu lesen, während andere Menschen sie nur überfliegen. Aber auch zur Beschreibung solcher Tendenzen ist das Typenkonzept wenig hilfreich. Kompetente Lerner zeichnen sich dadurch aus, dass sie über unterschiedliche Strategien verfügen und in der Lage sind, für jede Anforderung die angemessene Strategie auszuwählen. Es gibt Situationen, in denen eine Abbildung mehr wert ist als 10 000 Worte, während man in anderen Situationen nicht auf Worte verzichten kann. Insbesondere in formalen Inhaltsbereichen wie z.B. Ökonomie und Naturwissenschaften sind Graphiken und Diagramme unverzichtbar. Soll man also Schüler von diesen Fächern befreien, weil sie »verbale Typen« sind? Sicher nicht. Auch bezüglich der Lesekompetenz ist die Verfügbarkeit unterschiedlicher Strategien der Schlüssel zum Erfolg. Beim Lesen einer Gebrauchsanweisung ist man meist gut beraten, sie sorgfältig Satz für Satz durchzugehen. Um sich hingegen durch einen Zeitungsartikel einen Überblick über das Tagesgeschehen zu verschaffen, genügt es, ihn zu überfliegen. Der Leseunterricht muss darauf abzielen, unterschiedliche Lese-strategien zu vermitteln und die Schüler in die Lage zu versetzen, je nach Anforderung zwischen ihnen zu wählen.

Unterschiedliche Vorlieben können natürlich auf wie auch immer angelegte genetische Unterschiede zurückgeführt werden. So geht man davon aus, dass männliche Personen bessere Voraussetzungen bei der räumlichen Orientierung mitbringen und sich deshalb auch mit der graphisch-visuellen Veranschaulichung leichter tun. Weibliche Personen haben leichte Vorteile im Sprachbereich. Gegenwärtig werden in der Schule sehr viel mehr Übungsmöglichkeiten zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen angeboten als zur Verbesserung der graphisch-visuellen Kompetenzen. Versuche, bereits in der Grundschule die graphisch-visuellen Veranschaulichungen zu trainieren, waren recht erfolgreich (Stern, Hardy & Koerber 2001).