

Einleitung: Lernschwierigkeiten als Bildungsrisiken

Schulische Lern- und Bildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen bemessen sich an den Kompetenzen und Leistungen, die sie erwerben bzw. erzielen und an den Zertifikaten, die sie erreichen. Grundlegende, im Schulalter erworbene Kompetenzen sind vor allem die schriftsprachlichen und die mathematischen Kompetenzen. Auf der Performanzebene sichtbar werden solche Kompetenzen durch schriftliche oder mündliche Leistungsprüfungen mit individuellen Bewertungen, für die es einen verbindlichen Bezugsrahmen im Sinne von Leistungserwartungen gibt. In schulischen Zusammenhängen erfolgen solche Bewertungen normalerweise durch die Vergabe von Noten oder Notenpunkten. Die institutionellen Leistungserwartungen sind meist als Bildungsstandards definiert. Werden verbindliche Leistungsnormen oder -standards verfehlt, können Bildungszertifikate – also Versetzungen und Abschlüsse – nicht erreicht werden.

Die Lern- und Bildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich. Aus den Resultaten der Kompetenz- und Leistungsmessungen, aber auch anhand von Indikatoren des Bildungsverlaufs, wie etwa den Anteilen der Klassenwiederholungen, der Schulabgänge ohne Abschluss sowie an den Absolventenquoten, ist dies leicht ersichtlich. Ursachen für die unterschiedlichen Bildungserfolge können Merkmale und Besonderheiten der Kinder und Jugendlichen selbst sein und/oder Merkmale und Besonderheiten, die mit ihren Lern- und Lebenskontexten zusammenhängen. Auf der personalen Ebene sind die allgemeine Lernfähig-

keit und die individuellen Lernvoraussetzungen bedeutsame Einflussfaktoren. Zu den Lern- und Lebenskontexten der Kinder und Jugendlichen zählen insbesondere ihre familiäre Situation und die schulische Umgebung. Ein wesentlicher Teil der schulischen Lernumgebung ist die Qualität des schulischen Unterrichts.

In der pädagogisch-psychologischen Tradition hat man sich in erster Linie mit den individuellen Merkmalen und Besonderheiten – also den individuellen Lernvoraussetzungen – befasst, um die unterschiedlichen Lern- und Bildungserfolge der Kinder und Jugendlichen zu erklären. Die Grundannahme ist einfach: Ungünstige individuelle Lernvoraussetzungen gelten als individuelle Risikofaktoren, die schulische Lernschwierigkeiten und damit einen geringeren Lern- und Bildungserfolg wahrscheinlicher machen.

Es gibt auch Bildungsrisiken, die mit den individuellen Lernvoraussetzungen nichts zu tun haben. In der bildungssoziologischen Tradition spricht man von Bildungsungleichheiten oder von Disparitäten, wenn z. B. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien vergleichsweise schlechtere Bildungsergebnisse erzielen. Ungünstige Einflüsse der familiären Lernumgebung werden dafür verantwortlich gemacht. In ähnlicher Weise gilt, dass mit einer ungünstigen schulischen Lernumgebung ein höheres Risiko in Bezug auf eine (nicht) gelingende Lern- und Bildungsentwicklung verbunden ist. Natürlich können Risikofaktoren auf der kontextuellen Ebene und solche auf der personalen Ebene auch in Kombination auftreten.

Im Lehrbuch Lernschwierigkeiten wird vornehmlich die personale Ebene der individuellen Lernvoraussetzungen betrachtet, um etwas über die Ursachen von Lernschwierigkeiten – und die aus ihnen resultierenden Bildungsnachteile – zu erfahren. Auch die Ausführungen zur Diagnostik, zur Prävention und zur Intervention zielen auf die Individualebene der Schülerinnen und Schüler, denen das Lernen schwerer fällt. Dass kontextuelle Rahmenbedingungen beim Lernen ebenfalls

eine Rolle spielen und sich bei ungünstiger Ausprägung als Risikofaktoren des Bildungserfolgs erweisen können, wird dabei beachtet. Denn ungünstige Rahmenbedingungen können das Entstehen und Aufrechterhalten von Lernschwierigkeiten mit beeinflussen.

Orientierungsfrage

- Was sind Lernschwierigkeiten?

Wenn Lernen und Lehren scheitern

Die wissenschaftliche Betrachtung fordert sprachliche Präzision. Was sind Lernschwierigkeiten? Was ist genau damit gemeint? Viele unterschiedliche Wortbezeichnungen werden verwendet, wenn über Lernschwierigkeiten gesprochen wird. Am häufigsten: Lernstörung, Lernschwäche oder Lernbehinderung – seltener wird auch von Lernbeeinträchtigungen oder von Lernbenachteiligungen gesprochen. Manchmal ist mit den unterschiedlichen Worten Gleiches gemeint, manchmal Unterschiedliches. Und nicht selten wird unter jeder einzelnen dieser Wortbezeichnungen auch noch Unterschiedliches verstanden. Das ist bei den besonderen Bezeichnungen für die inhaltlich begrenzten Störungen der einzelnen

Lernbereiche des Lesens, Schreibens und/oder Rechnens, wie z. B. Legasthenie, Dyslexie oder Dyskalkulie, nicht anders. In diesem Buch wird der Begriff *Lernschwierigkeiten* als Oberbegriff für alle Formen einer beeinträchtigten schulischen Leistungsentwicklung verwendet. Es geht um Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen und im schriftlichen Ausdruck sowie beim Rechnen. Und zwar um **alle** Kinder und Jugendlichen mit solchen Schwierigkeiten. Das schließt ausdrücklich die vergleichsweise kleinere Gruppe der Kinder und Jugendlichen ein, bei denen die besonderen Schwierigkeiten mit einer intellektuellen Beeinträchtigung einhergehen.

Definition: Lernbehinderung, Lernstörung, Lernschwäche

Lernbehinderung. Der Begriff ist schulrechtlich definiert. Als »lernbehindert« bezeichnet man Kinder und Jugendliche, die sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen erhalten. Mittlerweile meiden viele diesen Begriff und sprechen statt von einer Lernbehinderung von den Kindern und Jugendlichen mit »sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen«. In den Verfahren zur Feststellung dieses Förderbedarfs sind die maßgeblichen Kriterien benannt: Zum einen ein erhebliches Schulleistungsversagen – meist wird von einem Leistungsrückstand von mehr als zwei Schuljahren gesprochen – und zum anderen Defizite in der allgemeinen Intelligenz. Schuladministrativ werden oft schon IQ-Werte unter 85 als Ausweis solcher intellektuellen Defizite betrachtet.

In den klinisch-diagnostischen Leitlinien der psychologischen Fachgesellschaften gelten erst IQ-Werte unter 70 als Anzeichen einer Intelligenzminderung.

Lernstörung. Der Begriff ist klinisch-diagnostisch definiert. Der entscheidende Unterschied zur Lernbehinderung ist, dass Lernstörungen nicht mit Defiziten in der allgemeinen Intelligenz einhergehen. Im Gegenteil: Lernstörungen – als erhebliche Minderleistungen beim Lesen, in der Rechtschreibung und/oder beim Rechnen – treten auf, obgleich man es aufgrund der »normalen« Intelligenz (IQ-Werte ≥ 70) der Kinder und Jugendlichen eigentlich nicht erwarten würde. Mehr noch: Folgt man dem international gebräuchlichen Klassifikationssystem psychischer Störungen ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 2014), so wird eine Lernstörung erst dann diagnostiziert, wenn die schulischen Minderleistungen der betroffenen Kinder oder Jugendlichen und ihre »normalen« Intelligenztestleistungen besonders weit auseinanderklaffen.

Lernschwäche. Von einer Lernschwäche sprechen wir – wie bei der Lernstörung –, wenn die Minderleistungen beim Lesen, in der Rechtschreibung und/oder beim Rechnen nicht mit einer Intelligenzminderung verbunden sind, also aufgrund der »normalen« Intelligenz der Betroffenen eigentlich nicht zu erwarten wären. Anders als bei der Lernstörung klaffen die schulischen Minderleistungen der Kinder und Jugendlichen und ihre Intelligenztestleistungen jedoch nicht so weit auseinander (genauer dazu: ► Kap. 4.2). Von vielen Psychologinnen und Psychologen wird in Frage gestellt, ob eine solche Differenzierung überhaupt sinnvoll ist.

Es hat in der Geschichte der Lernbehinder-
tenpädagogik immer wieder Versuche ge-
geben, größere begriffliche Klarheit zu schaf-
fen. Nicht selten waren solche Bemühungen
überlagert von sprachreformerischen Ab-
sichten, die vermeintlich diskriminieren-
den Namensgebungen wie »Hilfsschule«,

»Lernbehindertenschule« oder »Sonder-
schule« durch weniger problematische Um-
schreibungen wie »Schule zur individuellen
Lernförderung« zu ersetzen. Man wollte
auf diese Weise den Förderaspekt anstelle
des Aspekts der Minderbegabung hervor-
heben.

Definition: Lernschwierigkeiten

Wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt, wird in diesem Buch verallgemeinernd der Begriff Lernschwierigkeiten verwendet, wenn es um Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen geht. Auf eine Differenzierung zwischen Lernbehinderungen, -störungen und -schwächen wird bewusst verzichtet. Mehr noch: Es wird darauf verzichtet, das Ausmaß des Schulleistungsversagens der Kinder und Jugendlichen zu ihrem Intelligenzniveau in Beziehung zu setzen. Für eine vergleichsweise kleine Gruppe der Kinder und Jugendlichen ist das Ausmaß ihres Leistungsversagens kongruent zu ihrer ebenfalls beeinträchtigten intellektuellen Befähigung, für die meisten Betroffenen hingegen diskrepant zu ihrer Intelligenz. Traditionell bezeichnet man den erstgenannten Fall als Lernbehinderung, den zweiten als Lernstörung oder -schwäche. Natürlich ist die Bezugnahme auf die Intelligenz wegen der besonderen Bedeutung des intellektuellen Leistungsvermögens für das schulische Lernen nicht gänzlich unplausibel. Sie engt aber durch ihren impliziten Erklärungsanspruch die Sichtweise auf Lernschwierigkeiten unnötig ein. *Lernschwierigkeiten sind besondere Schwierigkeiten in der Ausein-*

andersetzung mit Lernanforderungen aller Art, die sich in minderen Schulleistungen beim Lesen, in der Rechtschreibung und/oder beim Rechnen niederschlagen.

Ausmaß und Auswirkungen des Problems

Menschen unterscheiden sich. Deshalb ist es auch normal, dass nicht alle alles gleich gut lernen können. Allerdings ziehen Lernschwierigkeiten schlechte Schulleistungen nach sich und können so zu einem dringlichen Problem werden. Zunächst einmal für die Lerner selbst, aber auch für ihre Eltern und für die Lehrer und Erzieher, denen sie anvertraut sind. Lernschwierigkeiten liegen vor, wenn – aus welchen Gründen auch immer – die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen verbindliche Mindeststandards erheblich und dauerhaft unterschreiten, wenn also die bisherige Lernförderung nicht hinreichend wirksam gewesen ist. Schwierig wird das Lernen, wenn die Bildungsziele einer Institution den Bereich des für den Lerner Möglichen weit übersteigen oder wenn die zum Erreichen dieser Ziele zugestandenen Lernzeiten und Lernangebote nicht ausreichend sind. Aber auch wenn sich Lernerfolge nur unter Inkaufnahme ungünstiger Begleiterscheinungen sozialer, emotionaler oder gesundheitlicher Art erzielen lassen, also etwa mit der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten einhergehen, mit Ängsten oder mit Medikamentenmissbrauch, wird man von Lernschwierigkeiten sprechen.

Wenn aufgrund von Lernschwierigkeiten Lernerfolge ausbleiben, wird nicht nur die schulische Leistung der Betroffenen schlechter bewertet. Vielmehr können die schulischen Misserfolge Begleit- und Folgeerscheinungen auslösen, die die Problematik zusätzlich verstärken. Dieter Betz und Helga Breuninger (1982) haben dafür vor mehr als

30 Jahren die treffende Bezeichnung vom »Teufelskreis Lernstörungen« geprägt: Zu einem solchen Teufelskreis kommt es, wenn das Schulversagen zu Konflikten mit den Eltern oder im sozialen Umfeld führt, wenn überforderte Lehrerinnen und Lehrer zunächst ihre Leistungserwartungen und dann das Ausmaß der individuellen Förderung reduzieren, wenn das Selbstwertgefühl der Betroffenen und ihr Selbstkonzept eigener Fähigkeiten leidet, wenn Schul- und Versagensängste mit einem darauf folgenden Vermeidungsverhalten ausgebildet werden, wenn die Lernmotivation und die Lernfreude schwinden.

Wenn Lernschwierigkeiten dazu führen, dass das Bildungssystem ohne Abschluss verlassen wird, gehen damit ökonomische Nachteile für den Einzelnen einher. Das zeigen die Statistiken bildungsökonomischer Studien. Frauen ohne Hauptschul- und ohne Berufsabschluss haben im Schnitt ein um etwa 600 Euro niedrigeres Monatseinkommen als jene mit einem Hauptschul- und einem beruflichen Abschluss. Männer ohne Hauptschul- und ohne Berufsabschluss verdienen im Mittel etwa halb so viel wie Männer mit einem Hochschulabschluss. Der Bildungsökonom Ludger Wößmann schätzt die Bildungsertragsrate – das ist die Einkommensrendite für jedes zusätzliche Bildungsjahr – in Deutschland auf knapp zehn Prozent. Mehr Bildung ist also mit einem höheren Einkommen verbunden und mit einer besseren Aussicht auf eine berufliche Karriere. Fast jeder Vierte ohne Schulabschluss muss derzeit damit rechnen, keine

Beschäftigung zu finden. Und die Arbeitslosenstatistik zeigt, dass etwa 20 Prozent der Arbeitslosen nicht über eine abgeschlossene Ausbildung verfügen. Bei einer beruflichen oder akademischen Ausbildung liegt das Risiko, arbeitslos zu werden, nur bei fünf bzw. drei Prozent. BildungsökonomInnen rechnen im Übrigen vor, dass mit den individuellen Nachteilen auch erhebliche volkswirtschaftliche Verluste verbunden sind. Die schlechter ausgebildeten, häufiger erwerbslosen und weniger gut entlohnten Arbeitskräfte tragen in geringerem Maße zur Wirtschaftsleistung eines Staates bei. Überdies sind sie häufiger auf staatliche Transferleistungen angewiesen. Daraus resultieren erhebliche Folgekosten unzureichender Bildung (Piopiunik & Wößmann, 2014; Wößmann & Piopiunik, 2012).¹

Noch plakativer als Ludger Wößmann haben die Frankfurter Wirtschaftswissenschaftler Entorf und Siegler (2010) auf gesellschaftliche Folgekosten der Bildungsarmut hingewiesen. Folgt man ihrer Modellrechnung, die auf einer statistischen Analyse der Bildungsabschlüsse von Haftinsassen gründet, so hätten sich durch eine Halbierung des Anteils der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss allein im Jahr 2009 insgesamt 416 Morde, mehr als 13 000 räuberische Erpressungen und mehr als 300 000 Diebstähle (mit mehr als 1.4 Milliarden Euro Folgekosten) vermeiden lassen. Das Argument dahinter: Unzureichende Bildung begünstigt Kriminalität. Denn die Statistik verrät, dass die inhaftierten Straftäter

mehrheitlich ohne einen Schulabschluss sind. Bei ihrer Fokussierung auf die Deliktgruppen Mord, Raub und Diebstahl erwähnen die Autoren leider nicht, dass es auch ohne Bildungsarmut zu gravierenden verbrecherischen Aktivitäten kommen kann (Stichwort: Wirtschaftskriminalität).

Wenn aus Kindern mit Lernschwierigkeiten Erwachsene ohne Bildungsabschluss werden, bleiben die Folgen nicht auf den ökonomischen Bereich begrenzt. Esser, Wyschkon und Schmitt (2002) haben 17 Jahre nach einer (schulischen) Lernstörungsdiagnose bei den mittlerweile jungen Erwachsenen häufiger als bei den Erwachsenen einer Kontrollgruppe Symptome psychischer Störungen festgestellt, wie z. B. ein höheres Suchtverhalten.

Lernschwierigkeiten und die damit einhergehenden Schulleistungsprobleme sind keine neuartigen Phänomene – auch das wissenschaftliche Interesse an der Thematik ist nicht neu. In der Sonder- und Heilpädagogik, in der Medizin und auch in der Pädagogischen Psychologie hat man sich seit den 1960er-Jahren mit Lern- und Verhaltensstörungen im Kindesalter beschäftigt. Der deutsche Sonderweg eines differenzierten Förderschulwesens entstammt einer pädagogischen Tradition, die sogar noch weiter zurückreicht. Die (Sonder-)Schule für Lernbehinderte löste erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Hilfsschule des 19. Jahrhunderts ab. Die aktuelle Entwicklung – weg von der Sonderbeschulung und hin zur Inklusion – führt wiederum zu ganz neuen Fragestellungen und Diskussionen.

Zum Ausmaß von Lernschwierigkeiten im Kindes- und Jugendalter kann es nur Schätzungen geben. Eine »Meldepflicht« oder verbindlich definierte Kriterien gibt es nämlich nicht. Je nach Betrachtungsweise haben etwa 20 bis 25 Prozent aller Kinder und Jugendlichen Schwierigkeiten im Bereich des Lesens, Schreibens oder Rechnens. Die Prävalenzen, d. h. die geschätzten Häufigkeiten für das Auftreten einer Störung, liegen für die

1 Die hier und an anderen Stellen berichteten Statistiken sind Momentaufnahmen aus den Jahren 2016 und 2017. Sie basieren auf Angaben des Statistischen Bundesamtes (www.destatis.de) oder der Kultusministerkonferenz (www.kmk.org). Thematisch aufbereitete Bildungsstatistiken finden sich in den Periodika der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (www.bildungsbericht.de) und der OECD (www.oecd.org).

Rechtschreibstörung bei etwa fünf Prozent eines Jahrgangs und für die Lesestörung sowie für die Rechenstörung bei jeweils etwa vier Prozent. Für die Lese-Rechtschreibstörung schätzt man den Anteil der Betroffenen ebenfalls auf etwa vier Prozent. Für eine kombinierte Störung des Lesens, des Rechtschreibens und des Rechnens liegt die Prävalenzrate bei etwa drei Prozent. Auf eine Prävalenzrate zwischen zwei und drei Prozent wird darüber hinaus der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (Lernbehinderung) veranschlagt. Oft – aber nicht immer – manifestieren sich Lernschwierigkeiten in Klassenwiederholungen sowie in Schulabgängen ohne Abschluss. Auch aus kompetenzorientierten Erhebungen lassen sich Hinweise auf Lernschwierigkeiten gewinnen: Gut 16 Prozent der 15-Jährigen können so schlecht lesen, dass sie in der PISA-Studie 2015 als Risikogruppe, mithin als Jugendliche mit gravierenden Leseschwierigkeiten bezeichnet werden (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016). Mit 17 Prozent geringfügig höher ist der Anteil der Jugendlichen mit sehr schwachen mathematischen Fertigkeiten. Und jedes vierte bis fünfte Kind verfügt ausweislich der TIMS-Studie 2015 in der 4. Jahrgangsstufe nicht über ein zufriedenstellendes Kompetenzniveau in Mathematik (Wendt, Bos, Selter, Köller, Schwippert & Kasper, 2016).

Basis solcher Zahlen sind amtliche Statistiken (z. B. im Falle der Lernbehinderung), nationale oder internationale Vergleichsstudien (z. B. im Falle der PISA-Daten) sowie epidemiologische Studien (z. B. im Falle der Prävalenzschätzungen von Lernstörungen). In epidemiologischen Studien werden standardisierte Testverfahren eingesetzt, um die Lese-, Rechtschreib- oder Rechenleistungen in größeren Stichproben von Kindern und Jugendlichen zu erfassen. Höhere Prävalenzraten für Lernstörungen resultieren, wenn das Kriterium der schulischen Minderleistung dabei »liberaler«, also nicht so streng, gefasst

wird, geringere bei einem strenger definierten Kriterium des Leistungsversagens.

Zunehmend differenzierter und einer breiteren Öffentlichkeit leichter zugänglich wurden in den vergangenen Jahren die amtlichen Statistiken zu Merkmalen des Bildungsverlaufs und des Bildungserfolgs. Dem 2006 erstmals vorgelegten Nationalen Bildungsbericht *Bildung in Deutschland* und den Folgebänden sowie den Jahrbüchern der OECD *Bildung auf einen Blick* sind Zahlen zum Ausmaß sonderpädagogischer Förderung, zu den Schulabgängen ohne Abschluss und zu den Klassenwiederholungen zu entnehmen. In diesen Zahlen werden die Auswirkungen von Lernschwierigkeiten deutlich. Die OECD-Berichte erscheinen seit 1992 jährlich, die nationalen Bildungsberichte alle zwei Jahre. Langfristig verspricht auch das Nationale Bildungspanel NEPS, das seit 2013 vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe verantwortet wird, wichtige Erkenntnisse zu Bildungsprozessen und zur Kompetenzentwicklung.

Im Schuljahr 2015/2016 erhielten gut 190 000 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogische Förderung (SPF) im Förderschwerpunkt Lernen (Lernbehinderung). Das entspricht einer Quote von 2,6 Prozent (► Tab. 1). Zählt man Schülerinnen und Schüler hinzu, die in anderen Förderschwerpunkten eine sonderpädagogische Förderung erfahren haben (z. B. in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung), so kommt man für das Schuljahr 2015/2016 auf eine Gesamtförderquote von insgesamt 7,1 Prozent. Das sind gut 517 000 Schülerinnen und Schüler. Die Förderquoten variieren zwischen den Bundesländern. In Mecklenburg-Vorpommern ist die Quote mit 9,6 Prozent mehr als doppelt so hoch wie in Rheinland-Pfalz (4,7 %). Fast die Hälfte (45 %) der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt Lernen werden mittlerweile inklusiv, d. h. an sonstigen allgemeinbildenden

Schulen unterrichtet, die übrigen an Förderschulen. In der Gesamtgruppe der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt die Inklusionsquote bei 38 Prozent. Auch hier gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den deutschen Ländern.

Eins unter vierzehn Kindern wird mithin sonderpädagogisch gefördert, eins unter achtunddreißig im Förderschwerpunkt Lernen. In ihrer schulischen Leistungsentwicklung beeinträchtigt sind aber auch viele Kinder und Jugendliche, deren sonderpädagogischer Förderbedarf primär in einem der anderen Förderschwerpunkte gesehen wird – beispielsweise im Bereich der geistigen Entwicklung (1,2 % aller Schülerinnen und Schüler) oder der Sprache (0,8 %) sowie im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (1,2 %), um die neben dem Förderschwerpunkt Lernen zahlenmäßig umfangreichsten Förderschwerpunkte zu nennen. Im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ist es in den letzten Jahren zu einem erheblichen Anstieg der Förderquote gekommen.

Andere Indikatoren für Lernschwierigkeiten sind Klassenwiederholungen und der Schulabgang ohne Abschluss. Die Wiederholerquote in den allgemeinen Schulen lag im Schuljahr 2014/2015 in den Jahrgangsstufen 1–12 insgesamt bei 2,3 Prozent, knapp 150 000 Kinder und Jugendliche waren davon betroffen. Die Wiederholerquote ist geringer als vor zehn Jahren. Am häufigsten kommt es in den Haupt- und Realschulen sowie in den additiven Gesamtschulen zu Klassenwiederholungen, dort vor allem in den Klassen der Mittelstufe. Im Schnitt trifft es in der 7. bis 9. Klasse einen Schüler pro Schuljahr und Klasse. Der Gefahr des »Sitzenbleibens« sind die Schülerinnen und Schüler in jedem Schuljahr aufs Neue ausgesetzt. Jeder Vierte, so wird geschätzt, wiederholt im Laufe seiner Schulkarriere mindestens einmal eine Klasse.

Ohne Hauptschulabschluss haben im Jahr 2015 gut 47 000 Jugendliche die Schule verlassen, auf die Gleichaltrigen bezogen ent-

spricht das einer Quote von 5,6 Prozent. Vor zehn Jahren lag die Quote noch bei 8,2 Prozent. Das ist ein erfreulicher Rückgang. Bereits bekannte Disparitäten blieben allerdings erhalten. Beispielsweise variieren weiterhin die Abgangsquoten zwischen den Ländern. In Bayern haben 4,5 Prozent der Jugendlichen, in Sachsen-Anhalt anteilig mehr als doppelt so viele (9,7 %) die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Jungen verlassen die Schule häufiger ohne einen Abschluss und sie müssen häufiger eine Klasse wiederholen als Mädchen. Jungen werden auch häufiger als Mädchen an eine Förderschule überwiesen. Für die meisten Indikatoren des Schulversagens liegt das Jungen-Mädchen-Verhältnis bei etwa 3:2. Für Jungen aus zugewanderten Familien ist das Risiko für einen Schulabgang ohne Abschluss besonders groß.

Tab. 1: Auswirkungen von Lernschwierigkeiten im Spiegel der Schulstatistik

Indikatoren des Bildungsverlaufs	Betroffene in Prozent eines Altersjahrgangs	
	2005	2015
Schulabgang ohne Hauptschulabschluss	8,2 %	5,6 %
Klassenwiederholung (jährlich)	2,8 %	2,3 %
SPF im Förderschwerpunkt Lernen	2,7 %	2,6 %
SPF (alle Förderschwerpunkte)	5,7 %	7,1 %

Rückläufige Problemzahlen – bei den Schulabgängen ohne Abschluss wie bei den Klassenwiederholungen – sind erfreulich und sprechen für die Wirksamkeit der zwischenzeitlich eingeleiteten Maßnahmen auf der unterrichtlichen oder schulorganisatorischen Ebene. Man muss sie aber in Relation setzen zu epochalen Trends, die gegenläufig oder verstärkend wirken können, und zur Veränderung von Rahmenbedingungen. Als ver-

lässliche Indikatoren der Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen können sie jedenfalls nur dann gelten, wenn die günstigeren Zahlen nicht aufgrund von Niveauabsenkungen zustande gekommen sind, oder weil es zu schulrechtlichen Neuerungen kam. Ein Beispiel dafür: In einigen Bundesländern ist das »Sitzenbleiben« abgeschafft worden. Leicht einsichtig, dass dann eine rückläufige Sitzenbleiberquote nicht ohne weiteres auf eine bessere Qualität von Schule und Unterricht zurückzuführen ist.

Vorsichtig geschätzt: Bei gut zweieinhalb Prozent Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, bei knapp sechs Prozent eines Jahrgangs, die keinen Hauptschulabschluss erreichen, bei jährlichen Klassenwiederholungen von mehr als zwei Prozent, sind es – auch wenn sich die genannten Kategorien nicht wechselseitig ausschließen – wohl um die zehn Prozent eines Altersjahrgangs, die sich mit dem Lernen so schwer tun, dass ein schwerwiegendes und anhaltendes schulisches Leistungsversagen die Folge ist. Das sind bei einer Klassengröße von 20 Kindern zwei Kinder pro Klasse. Dies sind aber nur die aus der Schulstatistik ersichtlichen Zahlen der im Bildungsverlauf manifest gewordenen Lernschwierigkeiten. Hinzu kommen Kinder mit Lernstörungen, die zwar nicht unbedingt durch Klassenwiederholungen und vorzeitige Schulabgänge auffallen, aber in ihren schulischen Leistungen im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen weit hinter dem zurückbleiben, was man aufgrund ihrer Intelligenz von ihnen erwarten würde. Je nach Berechnungsmodus wird es sich bei dieser Gruppe um weitere zehn bis 15 Prozent eines Altersjahrgangs handeln.

Auffällig ist, dass die schulischen Minderleistungen in Teilgruppen der Schülerpopulation überzufällig gehäuft auftreten, wie es die Bildungsstatistiken für die Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien und aus sozial schlechter gestellten Elternhäusern seit vielen Jahren schon indizieren. Dies macht ein

individuelles zusätzlich zu einem gesellschaftlichen und zu einem bildungspolitischen Problem. Denn aus dem Blickwinkel der Bildungsgerechtigkeit sind solche Ungleichheiten zu hinterfragen (► Kap. 2.3).

Hinweise auf das Ausmaß von Lernschwierigkeiten lassen sich auch aus der gestiegenen Nachfrage entsprechender Beratungs- und Unterstützungsangebote ablesen. Nicht alle, aber ein großer Teil der Beratungsanlässe in schulpsychologischen Beratungsstellen hat direkt oder indirekt mit Schulleistungsproblemen, also mit Lernschwierigkeiten, zu tun. Die Bildungspolitik nimmt das Problem inzwischen ernster als früher und reagiert mit einem personellen Ausbau von Einrichtungen der Schul- und Bildungsberatung, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie im schulpsychologischen Dienst. So ist die Anzahl der Planstellen für Psychologinnen und Psychologen an den Schulpsychologischen Beratungsstellen Baden-Württembergs auf gut 200 Vollzeitstellen in kurzer Zeit nahezu verdoppelt worden. Aber auch daraus resultiert erst ein Verhältnis von 1 : 8 000 in Bezug auf die Anzahl der von einem Schulpsychologen zu betreuenden Schülerinnen und Schüler.

Die kommerziellen Nachhilfeeinstitute prosperieren. Unter den Großanbietern professioneller Nachhilfe liegen die jährlichen Wachstumsraten im zweistelligen Bereich – knapp 900 Millionen Euro im Jahr geben Eltern laut einer Schätzung des Bildungsforschers Klaus Klemm für Nachhilfestunden aus (Klemm & Hollenbach-Biele, 2016). Etwa jeder vierte Jugendliche in Deutschland bekommt Nachhilfe, meist in Mathematik oder in einer Fremdsprache. Von den Schülerinnen und Schülern aus Gymnasien und aus Gesamtschulen wird vermehrt individuelle Nachhilfe zur zusätzlichen Lernförderung in Anspruch genommen – teilweise geschieht dies präventiv, ohne dass es bereits zu Lernschwierigkeiten gekommen wäre. Sicherlich ist das auch ein Indiz für die gestiegenen Bildungsansprüche vieler Eltern.

Ursachen, Diagnose, Prävention und Intervention

Alle Voraussetzungen und Begleitumstände erfolgreichen Lernens können zugleich mögliche Ursachen für individuelle Lernschwierigkeiten sein, wenn hier Defizite vorliegen. Das sind neben den besonders wichtigen individuellen Lernvoraussetzungen auf der personalen Ebene auch die Angemessenheit der schulischen Lernangebote sowie das Ausmaß an häuslicher (familiärer) Unterstützung auf der Lernkontext- bzw. Lernumweltebene. Mit anderen Worten: Es hat zwar vor allem mit den Kindern und Jugendlichen selbst zu tun, wenn es zu Lernschwierigkeiten kommt, aber ungünstige häusliche Lernumwelten und familiäre Risikolagen sowie ein nicht angemessener Unterricht können durchaus Mitursachen von Lernschwierigkeiten sein. Strikt auseinanderhalten lassen sich die Ursachenfaktoren auf der personalen und auf der kontextualen Ebene allerdings nicht, weil sie miteinander verwoben sind. So können soziale Herkunftseffekte bereits die Entwicklung der individuellen Lernvoraussetzungen beeinflussen, die ihrerseits für die schulische Leistungsentwicklung der Kinder bedeutsam sind. Von der Ausprägung der individuellen Lernvoraussetzungen kann es abhängen, ob die eine oder die andere Schulform besucht wird, wo der Unterricht den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger gut fördert.

Genauere Kenntnisse über die Ursachen von Lernschwierigkeiten verdanken wir einer Vielzahl empirischer Studien der vergangenen drei Dekaden. In diesem Buch liegt der Schwerpunkt auf den Studien aus der Psychologie, die sich vornehmlich mit der Prozessebene des Lernens und mit den individuellen Lernvoraussetzungen sowie mit den pädagogischen Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern beschäftigen. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den festgestellten Zusammenhängen jeweils nur um statistische Zusammenhänge handelt, die natürlich

nicht für jeden Einzelfall zutreffen: Ungünstige individuelle Lernvoraussetzungen sind deshalb zunächst einmal *nur* Risikofaktoren für das Entstehen von Lernschwierigkeiten und damit für ein mögliches Schulversagen. Gewichtige Risikofaktoren zwar, sie müssen aber nicht zwangsläufig Lernschwierigkeiten zur Folge haben. Die Fokussierung der Risiken darf nicht den Blick auf die individuellen und institutionellen Ressourcen verstellen, die den Risiken gegenüberstehen.

Bei der Betrachtung der Ursachen ist zu fragen, inwieweit eine verallgemeinernde Sichtweise, also das Abstrahieren von den spezifischen Lerninhalten, aus Gründen der Vereinfachung zulässig ist. In den oben aufgeführten Statistiken zum Ausmaß der Problematik wurde eine solche verallgemeinernde Perspektive gewählt, denn dort ging es um das Verfehlen von Schulabschlüssen, um Klassenwiederholungen und um das Ausmaß des sonderpädagogischen Förderbedarfs, ganz gleich, ob die individuellen Schulleistungsprobleme im Deutsch- oder im Mathematikunterricht ihren Anfang nahmen oder ihren Schwerpunkt haben. Erfolgversprechende pädagogische Interventionen verlangen jedoch eine differenzierte Diagnostik der individuellen Lernschwierigkeiten sowie eine lerninhaltsbezogene Betrachtung. Im Aufbau dieses Buches wird dem Rechnung getragen, wenn sowohl bei den Ursachen (► Kap. 3), als auch bei der Diagnostik (► Kap. 4) und erst recht bei der Prävention (► Kap. 5) und bei der Intervention (► Kap. 6) jeweils zwischen Lese-Rechtschreib- und Rechenschwierigkeiten unterschieden wird.

Werner Zielinski (1980) unterscheidet in seinem wegweisenden Buch *Lernschwierigkeiten* zwischen internen (im Lernenden selbst liegenden), externen (der Quantität und Qualität von Schule und Unterricht geschuldeten) und moderierenden (häusliche und soziale Belange betreffenden) Bedingun-

gen des Lern- und Leistungsversagens. Ziellini verwendet im Übrigen eine Definition von Lernschwierigkeiten, der ich mich anschließe: *Lernschwierigkeiten liegen vor, wenn wichtige individuelle, soziale oder institutionelle Normanforderungen dauerhaft verfehlt werden*, wenn also ein eklatantes Missverhältnis zwischen den tatsächlichen Lernleistungen und den Leistungserwartungen von Individuum und/oder Institution besteht. Unter den drei in der Definition genannten Normanforderungen ist die soziale Bezugsnormorientierung die gebräuchlichste: Wenn ein Kind oder ein Jugendlicher in Relation zu den Gleichaltrigen besonders schwache Leistungen erzielt, sprechen wir von Lernschwierigkeiten. Ihr Nachteil liegt in eben dieser Relativität, weil als Bezugsmaßstab der Leistungsbeurteilung eines Einzelnen stets die Leistungen der anderen dienen. Eine sachbezogen begründete institutionelle Bezugsnorm kommt ohne soziale Vergleiche aus: Lernschwierigkeiten hat, wer eine gesetzte Leistungsanforderung nicht erfüllt – ganz gleich, wie gut oder schlecht die anderen abschneiden.

Es ist ja nicht so, als ob nichts geschehe! Seit man sich mit Lernschwierigkeiten befasst, gibt es auch Maßnahmen, ihnen zu begegnen. Das deutsche Bildungswesen kennt einen bunten Strauß schulorganisatorischer Maßnahmen: Sie reichen von der verspäteten Einschulung über das ein- oder mehrmalige Wiederholen einer Jahrgangsstufe (»Sitzenbleiben« oder »Zurückstufen«) bis zum Versuch einer möglichst leistungshomogenisierenden Schulformzuweisung in der Sekundarstufe. Hinzu kommen die schuladministrativ verankerten Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs einschließlich der auf sie folgenden Fördermaßnahmen. Alle diese Maßnahmen lassen sich als schulorganisatorische Antworten auf tatsächliche oder sich abzeichnende Lernschwierigkeiten auffassen. Für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben (teilweise

auch im Rechnen) sind aufgrund schulrechtlicher Bestimmungen nachteilsausgleichende Maßnahmen und Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbeurteilung möglich (► Kap. 6). Zunehmend wichtiger wird darüber hinaus der schulorganisatorische Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, also die Frage der Inklusion (► Kap. 7). So viel bereits vorweg; Entscheidend ist nicht wo, sondern *wie* Kinder mit Lernschwierigkeiten unterrichtet werden.

Teilweise urwüchsig entstanden, teilweise wissenschaftlich fundiert und evidenzbasiert, gibt es jenseits der schulorganisatorischen Maßnahmen vielfältige inner- und außerschulisch angewandte pädagogische Maßnahmen unterschiedlicher Intensität und Professionalität. Dazu gehören der Einsatz unterrichtlicher und unterrichtsadditiver Förder- und Trainingsprogramme. Dazu gehören auch besondere Maßnahmen im Regelunterricht – meist verbunden mit einer unterrichtlichen Differenzierung und individuellen Förderung.

Die Effektivität aufwendiger Interventionsmaßnahmen wird danach bemessen, ob sie halten, was sie versprechen. Daher muss der Erfolgskontrolle der Lernförderung ein großer Stellenwert eingeräumt werden. Nur so lässt sich verlässlich beurteilen, ob die intendierten Wirkungen tatsächlich erzielt werden. Nur so lassen sich unseriöse Versprechungen von evidenzbasierten Empfehlungen unterscheiden. Viel zu selten wird im Übrigen im Umgang mit Lernschwierigkeiten auf präventive Maßnahmen gesetzt. Dabei verspricht eine frühe Förderung eine vergleichsweise »hohe Rendite«. In diesem Sinne argumentiert jedenfalls der Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger James Heckman, der in seinen Modellrechnungen den anfänglichen Kosten von Bildungsinvestitionen ihren kumulierten Nutzen gegenüberstellt. Heckman zufolge versprechen öffentliche Investitionen in die frühkindliche Bildung einen besonders hohen gesamtwirt-