

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Lernen in den Klassen 5 und 6

Wegner, Barbara

Potsdam, 1998

Becher, Karin, Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-4841

Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern

Umgang mit schwierigen Schülern - so lautet das Thema eines Seminars im Rahmen der Lehrerfortbildung zum Grundschulbaustein 5/6. Diese Problematik ist sehr umfangreich und vielgestaltig, deshalb kann die Absicht eines Seminars von vornherein nicht darin bestehen, sie erschöpfend abzuarbeiten. Deshalb begannen wir stets mit einem Brainstorming, um zu erfassen, was die Teilnehmer/innen unter „schwierigen Schülern“ verstehen.

Es zeigte sich, daß drei Bereiche immer wieder benannt wurden: Zunächst waren es die alterstypischen Besonderheiten der 10-12jährigen, die sich in ihren Verhalten doch deutlich von jüngeren Schülern unterscheiden. Es folgten ausgewählte Probleme im Leistungsbereich – hier vor allem Lese-Rechtschreibschwäche (und Rechenschwäche) - und Störungen von Aufmerksamkeit und Konzentration. Je nach den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen wurden gemeinsam die Seminarinhalte festgelegt.

Wie sind Zehn- bis Zwölfjährige?

Lehrer/innen, die sowohl in den unteren Klassen als auch in den Klassenstufen 5 und 6 unterrichten, bringen immer wieder zum Ausdruck, daß man bei den „Großen“ ganz anders „herangehen muß“ als bei den "Kleinen". Diejenigen, die in der DDR als Unterstufenlehrer/innen ausgebildet wurden und überwiegend in den 1.- 4. Klassen gearbeitet haben, erleben diese Unterschiede im (Leistungs- und Sozial-) Verhalten sowie die eigenen Defizite in der Kenntnis von alterstypischen Besonderheiten der Grundschüler/innen in den 5. und 6. Klassen besonders intensiv.

Tatsächlich gibt es Verschiedenheiten, die sich mit dem Stand der Entwicklung im körperlichen und psychischen Bereich erklären lassen. Dabei sind die psychischen Veränderungen zum Teil als unmittelbare Folgen neuer innerer Antriebskräfte aufgrund der hormonalen Umstellung zu verstehen, aber auch als Reaktionen auf das Bewußtwerden der körperlichen Geschehnisse sowie auf das veränderte Verhalten der Umwelt, also soziokulturell bestimmt. Das Kind erlebt sich in verschiedenen Aspekten als in einem Prozeß der Umstrukturierung und Neuorientierung begriffen – es ist nicht mehr Kind, doch auch noch nicht Erwachsener. Wir beobachten eine Veränderung in der Art der Zuwendung zur dinglichen und sozialen Umwelt, beginnende Ablösungstendenzen von der Familie, in vielen Fällen

Probleme im Bereich der Schulleistung und der Anpassungsbereitschaft an Verhaltensnormen in Schule und Elternhaus, die zuvor fraglos akzeptiert worden waren. Die kognitive Entwicklung im Bereich des Denkens zeichnet sich dadurch aus, daß zum konkreten Denken, das ganz an die Erfahrung gebunden ist, die Fähigkeit hinzu kommt, formale Denkoperationen in größerem Umfang zu vollziehen. Das abstrakt-logische Denken wird zum dominanten Denkniveau. Das bringt es mit sich, daß die Schüler/innen eine hohe Kritikbereitschaft, aber auch Kritikfähigkeit zeigen, häufig und ausgiebig sich selbst und die Bedeutung der eigenen Person für andere reflektieren, erhöhte Risikobereitschaft demonstrieren, in der Sprachentwicklung (Wortschatz, Satzbau, Gebrauch der Zeiten, Stil,..) neue Qualitäten aufweisen. Lehrer/innen können viel über Veränderungen in Schrift und Heftführung sowie über Bekleidung, gesamte Erscheinung, Interessen und Neigungen, Art des Umgangs untereinander - bis hin zum Ausdruck - berichten.

Auch die Beziehungen zum anderen Geschlecht nehmen allmählich neue Formen an. Häufig tragen sie die Merkmale des Ausprobierens, des Vorläufigen, des Vorübergehenden. Das gilt sowohl für die psychischen Beziehungen (Schwärmereien, Flirten) oder tiefergehende Freundschaftsbeziehungen als auch für die ersten heterosexuellen Kontakte und Beziehungen. Schließlich zeigt sich eine neue Qualität auch im Bereich der geistigen Auseinandersetzung, insbesondere mit ethischen, politischen und weltanschaulich-religiösen Vorstellungen und Wertmaßstäben. Die Schüler/innen übernehmen nicht mehr wie noch in unteren Klassenstufen verhältnismäßig unkritisch entsprechende Vorstellungen und Ideale, die Lehrer/innen, Eltern oder andere Erwachsene übermitteln möchten. Sie versuchen vielmehr, sich bewußt von diesen Einflüssen zu lösen, suchen nach eigenen Standpunkten. Ganz wichtig ist es für sie, Freunde zu haben und von Gleichaltrigen akzeptiert zu werden.

Diese kurz skizzierte Situation der 10-12-jährigen Schüler/innen führt zu einer Statusungewißheit und Rollenunsicherheit, die viele der im engeren Sinne als „Pubertätsprobleme“ bezeichneten Erscheinungen erklären.

Ein unangemessenes oder falsches Verhalten der Eltern und/oder Lehrer/innen kann die bestehende Rollenunsicherheit verstärken und zu Konflikten und Störungen in der weiteren Entwicklung führen. Das gilt sowohl für eine Unterschätzung der Bedürfnisse, Wünsche und Leistungsmöglichkeiten der Schüler/innen als auch für eine Überforderung. Die Entwicklung der Persönlichkeit in verschiedensten Bereichen vollzieht sich unter anderem durch die Bewältigung der umfangreicher, spezifischer und komplizierter werdenden Anforderungen der Lerntätigkeit. Die Schüler/innen gewinnen aufgrund der stetigen inhaltlichen Vertiefung und Auffächerung

des Unterrichts vor allem differenziertere Erkenntnisse über Zusammenhänge in Natur und Gesellschaft. In vorausgehenden Klassenstufen orientierten sich die Schüler/innen beim Lernen, trotz der sich bereits im frühen Schulalter entwickelnden Fähigkeit zum formal-logischen (theoretischen) Denken, mehr an Erscheinungen und Einzelereignissen. Die zunehmende Systematik des Wissens und das tiefere Eindringen in einzelne Fachwissenschaften führen dazu, daß die Schüler/innen immer besser Zusammenhänge erkennen und mit Begriffen auf einem hohen Abstraktionsniveau operieren können. Viele Schüler/innen der Klassen 5 und 6 sind nun in der Lage, zum Wesen eines Sachverhalts oder einer Erscheinung vorzudringen, Beziehungen zu erkennen und auch richtige Schlußfolgerungen abzuleiten. Durch die gestiegenen Anforderungen in der Lerntätigkeit wird auch zunehmend Selbständigkeit im Handeln und eigenverantwortliches Entscheiden gefordert und gefördert. Das entspricht zugleich dem Bedürfnis der Schüler/innen, aktiv zu sein, mehr selbst zu entscheiden und verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen. Die Fähigkeiten zur selbständigen Aufgabenlösung sind allerdings individuell recht unterschiedlich ausgebildet: Die einen finden durch die gewachsenen Anforderungen zu disziplinierter und weitgehend selbständiger Vorgehensweise, andere brauchen noch Hilfe, weil sie bestimmte Arbeiten noch nicht mit dem erforderlichen Selbständigkeitsniveau erledigen können.

Gemeinschaftliche Lernformen werden gern genutzt, weil sie den wachsenden Bedürfnissen nach sozialen Kontakten mit Gleichaltrigen, nach eigener Meinungsbildung und nach Meinungsaustausch entgegenkommen. Sie bergen Potenzen zur Entwicklung und Vervollkommnung solcher Eigenschaften wie Toleranz und Akzeptanz der Meinung anderer, Empathie und die Bereitschaft zur Überprüfung eigener Positionen.

Das Bestreben der Schüler/innen, von den Erwachsenen, also auch den Lehrerinnen und Lehrern, ernst genommen zu werden, beeinflußt sowohl das Lehren als auch das Lernen. Äußerungsformen dieses Strebens sind z.B. die Wünsche, sich bei der Auswahl von Inhalten des Unterrichts einzubringen, die Unterrichtsgestaltung mit beeinflussen zu wollen, Transparenz bei der Zensurengebung zu erleben und bei Bewertungen der eigenen Leistung und der der Mitschüler/innen mitzuwirken.

Lese-Rechtschreibschwäche – alles zu spät?

Ein Videoausschnitt, den wir uns während der Fortbildung zu Beginn der Diskussion über dieses Thema gemeinsam ansahen, machte deutlich: Jeder 7. Schüler in Deutschland hat erhebliche Schwierigkeiten beim Schreiben und/oder Lesen. Die Grundschule hat hier eine besondere Verantwortung.

Für Probleme beim Lesen- und Schreibenlernen gilt der Grundsatz: Früheste Hilfe ist die wirksamste Hilfe.

Das scheint jedoch noch zu wenig bekannt zu sein. Oftmals wird den Eltern gesagt, und einige Lehrer/innen glauben selbst daran, das Kind hätte zwei Jahre Zeit, um das Lesen und Schreiben zu erlernen. Wieviel wird aber in der Schule und in der Freizeit schon gelesen und geschrieben, wenn ein Kind die zweite Klasse besucht! Zudem erlebt es, daß die anderen Kinder gut lesen und richtig schreiben können. Es beginnt, an sich und seinen Fähigkeiten zu zweifeln, wird zum Störenfried oder zum Klassenkaspar, zieht sich in sich zurück, entwickelt Angst und Vermeidungsverhalten, wird krank.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) ließ sich 1978 in ihrem Beschluß „Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens“ davon leiten, daß der Beherrschung der Schriftsprache für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Informationen, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zukommt. Daher gehört es zu den Hauptaufgaben der Grundschule, das Lesen und Schreiben zu lehren. Es ist ihr pädagogischer Auftrag, dafür Sorge zu tragen, daß möglichst wenige Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagen. Um besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu vermeiden oder zu überwinden, ist es nötig:

- diejenigen Fertigkeiten und Fähigkeiten systematisch zu entwickeln, die Voraussetzungen für das Erlernen des Lesens und Schreibens sind;
- die Lehrgänge und den Unterricht für das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens ständig weiter zu verbessern;
- Schüler zusätzlich zu fördern, die trotz eines fachgerechten Unterrichts besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens haben. (vgl. *KMK-Grundsätze 1978*)

Trotz vielfältiger Bemühungen um eine Verbesserung des Anfangsunterrichts findet sich in den Klassenstufen 5 und 6 eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit z.T. erheblichen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, besonders aber beim Rechtschreiben. (.., und noch zu viele Jugendliche verlassen die Schule sogar als funktionale Analphabeten). Die Schüler/innen, die auch in diesen Klassenstufen der Grundschule noch Schwierigkeiten mit der Schriftsprache haben, sind keine einheitliche Gruppe. Erscheinungsbilder und Genese der Probleme sind recht unterschiedlich. Bei einigen begannen die Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten schon früh in der Grundschule, konnten aber nicht wesentlich gebessert werden. Andere erzielten nach anfänglichen Schwierigkeiten gute Erfolge im Schriftspracherwerb, die Probleme beim Lesen und

Schreiben treten jedoch durch veränderte Lernbedingungen in den höheren Klassenstufen (neue Fächer, neue Lehrer/innen, erhöhter Leistungsdruck von Eltern und Lehrern im Zusammenhang mit der bevorstehenden Entscheidung über die weiterführende Schule,...) wieder auf. Schließlich berichten Lehrer/innen über eine dritte Gruppe: Schüler/innen, die in den ersten vier Schuljahren aufgrund günstiger Lernbedingungen und Voraussetzungen (hohe Motivation, schnelle Auffassungsfähigkeit, viel Übung, Unterstützung im Elternhaus und im Hort, gute Merkfähigkeit, fördernder Unterricht) nie auffällig waren. Angesichts der veränderten Anforderungsstruktur bekommen sie nun aber Schwierigkeiten.

Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sind wegen der Schlüsselfunktion, schriftsprachlicher Bildung in unserer Gesellschaft nicht vergleichbar mit Problemen in anderen Fächern: Das Mißlingen des Lese- und Schreiblernprozesses beeinträchtigt die gesamte Schullaufbahn und oft auch den späteren Lebenserfolg. Nicht selten bewirken Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten, die anfangs isoliert auftraten, ein umfangreicheres Schulversagen und beeinträchtigen Leistungen in anderen Fächern und Lernbereichen (z.B. im Sachunterricht, in Biologie, Erdkunde, Mathematik, Geschichte, in den Fremdsprachen). Die Erfahrung von Mißerfolgen und Sanktionen in und durch Schule steht in einer Wechselwirkung mit psychischen Problemen. Eine Untersuchung der Verhaltens- und Persönlichkeitsauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern 5. und 6. Klassen mit Lese-Rechtschreibschwäche ergab folgende Beeinträchtigungshierarchie (vgl. Büttner 1981):

- flüchtiger, oberflächlicher, impulsiver, unüberlegter Arbeitsstil
- mäßige Störungen der Konzentration
- Störungen der Motivation bei Schularbeiten
- starke Störungen der Konzentration
- erhöhte Nervosität, Unruhe
- psychische Verunsicherung, Angstgefühle
- Resignation, Aufgeben
- psychosomatische Störungen (Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Tics usw.)
- Verweigerung der Arbeit
- Aggressivität bei der Schularbeit

Die von Büttner vor 18 Jahren ermittelten Auffälligkeiten wurden von den Lehrerinnen und Lehrern auch für heute noch als aktuell befunden. Aber was ist in 5. und 6. Klassen überhaupt noch an pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen möglich? Einige interessante Ergebnisse der

Diskussionen zu dieser Frage sollen im folgenden zusammengefaßt dargestellt werden:

Schüler/innen in dieser Altersstufe, besonders aber solche mit LRS, brauchen in verstärktem Maße Verständnis und Zuwendung. Es ist falsch, Förderangebote der Schule auf die Klassenstufen 1-4 zu beschränken. Eine inhaltliche Förderung kann jedoch erst dann wirksam werden, wenn die Motivation der Schülerin/des Schülers gesichert ist. Häufig geht es zunächst darum, Hilfe zur Bewältigung psychischer Probleme anzubieten. Auf die Motivation kann man als Lehrer/in Einfluß nehmen, indem jedwede Stigmatisierung des betroffenen Kindes verhindert bzw. beseitigt wird. Als günstig erweist sich eine Zusammenarbeit zwischen den in der Klasse unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern, bei Wechsel von Klassenlehrer/in (häufig nach Klasse 3 oder 4) auch zur/zum ehemaligen Klassenlehrer/in mit dem Ziel, besonders fördernde Unterrichtsmethoden aus den vorhergehenden Klassenstufen wie innere Differenzierung, Freie Arbeit, Wochenplanunterricht, Arbeit mit Karteien, der Druckerei, dem Computer oder der Schreibmaschine, die Verwendung von Kassetten zum Lesen und Diktieren und anderem differenzierenden Material weiterzuführen. Die Rechtschreibung sollte für das Kind, das gerade hier die Schwierigkeiten hat, entdramatisiert werden, ohne sie abzuwerten. Fehler, die beim Lesen oder Schreiben gemacht werden, sind als Lösungsversuche, nicht als persönlicher Makel anzuerkennen. Anstelle von Sanktionen sind Verstärkung und Lob, schon für die Lernbereitschaft und –anstrengung, nicht erst nach Erbringen des richtigen Lernergebnisses, wichtig.

Von großer Bedeutung ist die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Oftmals haben sich aufgrund der schulischen Schwierigkeiten des Kindes Beziehungs- und Erziehungsprobleme entwickelt, die einer Aufarbeitung bedürfen. Eltern sind dann dahingehend zu beeinflussen, Druck und Kontrolle in bezug auf die Schularbeiten wegzulassen, an die Leistungsfähigkeit ihres Kindes zu glauben, ein zugewandtes, die Persönlichkeit ihres Kindes annehmendes Verhalten zu zeigen, es zu fordern, aber unter Beachtung seiner Probleme nicht zu überfordern. Lese-rechtschreibschwache Schüler sollten Methoden zur Verbesserung der Konzentration, der Entspannungsfähigkeit, der Selbstreflexion und –steuerung erlernen. Alle Dinge, die Selbstvertrauen und Freude bei ihnen hervorrufen, z.B. die Hobbys, besondere Fähigkeiten, soziale Kontakte, sind in der Schule und im außerschulischen Bereich zu fördern.

Förderung der Schüler/innen mit Problemen beim Lesen und Schreiben beginnt im normalen Deutschunterricht. Nicht immer werden Prinzipien, die eigentlich zu didaktischen Selbstverständlichkeiten zählen, berück-

sichtigt. Für den Rechtschreibunterricht beispielsweise sind das Leitsätze, wie:

- Rechtschreibunterricht ist vor allem übender Unterricht.
- Das Lern- und Übungsmaterial muß konsequent aufeinander aufbauen.
- Beim Aufbau des Grundwortschatzes müssen den Kinder (unterschiedliche Lerntypen!) alle Lösungswege angeboten werden.
- Selbstkontrolle und Fehlersensibilität fördern die Selbständigkeit in der Rechtschreibung.
- Langsame Lerner brauchen Geduld, Ermutigung und viel Zeit zum Lernen.

Inhaltliche Förderung der LRS-Schüler/innen muß immer an den konkreten Schwierigkeiten, die das betreffende Kind hat, orientiert sein und auf einer Schwierigkeitsstufe beginnen, auf der es Erfolge erleben kann. Deshalb ist eine genaue Fehleranalyse unabdingbare Voraussetzung für eine effiziente Förderung. Die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung sind ebenso zu nutzen wie die Förderung in klasseninternen oder klassen- bzw. jahrgangsübergreifenden Gruppen. Diese besonderen Fördermaßnahmen erfolgen nach der Erfahrung der Lehrer/innen in zu wenigen Förderstunden, die auch nur dann zur Verfügung stehen, wenn Haushaltsmittel vorhanden sind oder die Förderstunden aus dem normalen Stundenkontingent abgedeckt werden können.

Ein Diskussionsthema ist nach wie vor die Problematik der Leistungsbewertung bei LRS. Die KMK-Grundsätze haben das Entlastungsgebot, das es in früheren Erlassen gab, stark relativiert. Nun unterliegen auch LRS-Schüler/innen grundsätzlich den für alle geltenden Maßstäben der Leistungsbewertung. Allerdings heißt es dazu in § 4.1: „Der Lehrer soll nach seinem pädagogischen Ermessen die Leistungserhebung dem aktuellen Leistungsstand des einzelnen Schülers anpassen.“ (vgl. *KMK-Grundsätze 1978*) In vielen Bundesländern, so auch in Brandenburg, gilt bis Klasse 6, daß eine pädagogische Bewertung und zurückhaltende Gewichtung oder Notenaussetzung für die Rechtschreibleistung im Fach Deutsch vorzunehmen ist. Verstärkt sollen die *Inhalte* schriftlicher Ergebnisse und insbesondere die mündliche Leistung zur Leistungsfeststellung herangezogen werden. Einige Schüler/innen werden dadurch sicherlich entlastet, jedoch werden die größeren Probleme vieler anderer gar nicht gesehen: Wie soll ein Kind durch mündliche Leistungen das ausgleichen, was es im Schriftlichen nicht vermag, wenn es auch Schwierigkeiten im Lesen hat und sich vor jeder Leistungsdarstellung vor der Klasse fürchtet? Ein Kind, dessen Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit aufgrund der Lese- und Schreibschwierigkeiten eingeschränkt sind, kann kaum „gute“ schriftliche Arbeiten produzieren. Dies gilt auch für alle „nichtsprachlichen“ Fä-

cher. Auf spezifische Probleme bei der Bewertung der Fremdsprachenleistung sei hier nur verwiesen.

Trotz der intensiven Suche nach und der internen Anwendung von Möglichkeiten, wie Absprachen zur Leistungsbewertung mit allen in der Klasse unterrichtende Lehrkräften, erleben die Lehrer/innen: Es gibt noch keine hilfreichen und praktikablen Richtlinien zur Feststellung und Bewertung der Schulleistungen bei besonderen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.

Als Fazit der Diskussionen um die Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen Kindern in den höheren Klassenstufen der Grundschule ist die Erkenntnis zu betrachten: Langandauernde und schwerwiegende Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind kein isoliertes Teilversagen, das einfach durch ein reines Lese- und Rechtschreibtraining zu beheben ist. Sie erfordern umfassende Fördermaßnahmen, in die nicht nur die kognitiven, sondern auch die motivationalen und affektiven Besonderheiten sowie das gesamte Lernumfeld und alle Beteiligten mit einbezogen werden müssen.

Aufmerksamkeitsstörungen – an wem liegt's?

Häufig, so auch in unseren Fortbildungsseminaren, klagen Lehrer/innen über das Aufmerksamkeitsverhalten ihrer Schüler/innen. Ältere Lehrkräfte haben mitunter den Eindruck, daß die Kinder früher aufmerksamer, weniger vergeßlich, weniger störbar und ablenkbar gewesen wären.

Die Aufmerksamkeit ist eine psychische Funktion. Sie ist dafür verantwortlich, daß das Wahrnehmungs- und Bewußtseinsfeld der Persönlichkeit auf einen bestimmten Gegenstand, eine Handlung oder Person gerichtet wird. Reize und Vorstellungen, die außerhalb des Aufmerksamkeitsfeldes liegen, werden weitgehend ausgeblendet. Die Begriffe *Aufmerksamkeit* und *Konzentration* werden meist synonym gebraucht. Es gibt jedoch auch Auffassungen, nach denen sich beide psychischen Aktivitäten zwar nicht prinzipiell, sondern durch einen graduellen Unterschied auszeichnen. In dem Fall wird Konzentration als Steigerungsform der Aufmerksamkeit angesehen. Konzentrationsfähigkeit bildet sich erst im Laufe der Entwicklung aus. Jüngere Kinder neigen dazu, sich von äußeren und inneren Reizen steuern zu lassen. Diese unwillkürliche Form der Konzentration wird mit den Jahren mehr und mehr abgebaut, und zwar zugunsten einer willentlichen und zielgerichteten Aufmerksamkeitssteuerung. So können sich Kinder im Verlaufe der Grundschulzeit zunehmend besser auf wesentliche, aufgabenrelevante Aspekte konzentrieren und ablenkende Informationen ignorieren. Eine relativ selbstgesteuerte Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung ist das Ergebnis dieses von der Ich-Entwicklung und der

Erziehung stark abhängigen Prozesses. Daß das Aufmerken und Konzentrieren Schülerinnen und Schülern ganz besondere Schwierigkeiten bereitet, wird in pädagogisch-psychologischen Studien immer wieder herausgefunden.

Störungen im Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler/innen können situativ, dispositionell oder traumatisch bedingt sein. Situativ bedingte Störungen der Aufmerksamkeit im Unterricht können sowohl beim Kind (negative Einstellung zum Fach, zur Lehrkraft; Uninteressiertheit; Ermüdung; permanente Konfliktsituationen; psychische Erregungszustände und Belastungen, wie etwa häusliche Probleme) als auch bei der Lehrkraft (Einstellung zum Kind, zur eigenen Arbeit, didaktisch-methodische Fehler, monotone Stimme, falsches Unterrichtstempo, fehlender pädagogischer Takt) oder in anderen äußeren Bedingungen (große Wärme oder Kälte im Klassenzimmer, Sauerstoffmangel, Lärm, unzureichende Pausen) liegen. Unter dispositionellen Ursachen verminderter Aufmerksamkeit sind beständige Störungen des Aufmerksamkeitsverhaltens, die durch eine Steigerung der Erregbarkeit des vegetativen Nervensystems zustande kommen und sich in einer größeren Störbarkeit durch Außenreize und damit Ablenkbarkeit bemerkbar machen, zu verstehen. Verringerte Aufmerksamkeit führt in der Regel zu einer erhöhten Ablenkbarkeit, doch sind beide Erscheinungen nicht identisch.

Eine anlagebedingte Störung der Konzentrationsfähigkeit, in der psychologischen Literatur meist als Konzentrationsschwäche bezeichnet, kann bei Kindern mit frühkindlicher Hirnschädigung vorliegen. Die Abgrenzung ist aber schwierig und problematisch und kann von der Lehrerin/dem Lehrer nicht vorgenommen werden. Traumatisch bedingte Störungen der Fähigkeit zur Aufmerksamkeit entstehen als Folge übermäßiger physischer und psychischer Reizeinwirkung (Trauma). Dazu zählen extremer Lärm, ein Überangebot an Informationen, mangelnder Schlaf, Erkrankungen, Unfälle usw.

Auch puberale Reifungsprozesse, wie sie sich bei Schülerinnen und Schülern 5. und 6. Klassen vollziehen, können im Zusammenhang mit der häufig beobachteten Labilität zu Veränderungen der Aufmerksamkeit führen. Lehrer/innen nennen vor allem solche Symptome, wie vermehrte Unruhe in der Klasse, erhöhte Ablenkungsbereitschaft, Tagträumen und das Nicht-zuhören-können.

Ausgehend von den Bedingungen und Ursachen für Aufmerksamkeitsstörungen wurden in der Diskussion mit den Lehrerinnen und Lehrern einige pädagogische Konsequenzen zur Förderung von Aufmerksamkeit herausgearbeitet. Sie sollen im folgenden nur stichwortartig benannt werden:

- Akzeptanz der Persönlichkeit mit ihren Bedürfnissen;

- die Forderung, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, daß sie alle und immer eine Chance zum Erfolg haben;
- sozial-kommunikative und fachliche Kompetenzen der Lehrkraft;
- Sicherung von Entspannungs- und Erholungsphasen, von Pausen und Ruhephasen im Tagesablauf;
- Sicherung des Wechsels zwischen den verschiedenen Formen der Aktivität, zwischen den unterschiedlichen Unterrichtsformen;
- emotionales Ansprechen der Schüler/innen;
- Lob bei guter Mitarbeit, bei Anstrengung und individuellen Leistungsfortschritten;
- Vermeidung von Über- und Unterforderung der Schüler/innen;
- Wahrnehmung der Rolle als Helfende/r beim Lernen;
- Konsequenz
- Vermeiden stereotyper Ermahnungen oder Appelle an die Moral oder den Willen.

Einige Lehrer/innen berichteten über gute Erfahrungen, die sie mit konzentrationsfördernden Übungen/Trainingsverfahren im Unterricht in verschiedenen Fächern und Lernbereichen gesammelt haben. Sie bringen beispielsweise Elemente aus LOGO (Mühlbradt, U.: LOGO. Konzentrationstraining für den Deutschunterricht. Berlin 1994) oder aus den Konzentrations- und Aufmerksamkeitsübungen für die Grundschule (Messer, E.: K-A-Training. Stuttgart Düsseldorf Berlin Leipzig 1992) in den Unterricht mit ein.

Alles in allem gilt: Eine gute Qualität des Unterrichts ist als die erste Voraussetzung für die Förderung des Aufmerksamkeitsverhaltens der Schüler/innen anzusehen.

Dies und das ständige Wecken und die Aufrechterhaltung des Erkenntnisbedürfnisses unserer Schüler/innen meinte eine Lehrerin wohl, als sie in einem der Fortbildungsseminare folgendes Bild entstehen ließ:

Willst du ein Schiff bauen, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, die Arbeit einzuteilen und Aufgaben zu vergeben – sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem endlosen weiten Meer!
(Antoine de Saint-Exupéry)

Literatur:

- Büttner, M.: Die Erfolge schulischer und privater Fördermaßnahmen bei lese-rechtschreib-schwachen Schülern. In: Dummer, L./Atzesberger, M. (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1980. Bonn-Bad Godesberg 1981.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Bd. 75, Arbeitskreis Grundschule e.V.. Frankfurt am Main 1994.- Keller, G.: Lehrer helfen lernen. Donauwörth 1991.
- KMK-Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens vom 20.04.1978. In: Naegele, I.M./Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Weinheim und Basel 1993.
- Nickel, Horst: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2 Bde. Bern 1979.
- Scheerer-Neumann, G.: Lesen und Leseschwierigkeiten. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen, Toronto, Zürich 1997.