

**DUDEN**

LERNTHERAPIE  
IN THEORIE  
UND PRAXIS

# Lerntherapie und inklusive Schule

---

Lorenz Huck,  
Andrea Schulz (Hrsg.)



# Duden

LERNTHERAPIE IN THEORIE UND PRAXIS

## Lerntherapie und inklusive Schule

Von  
Lorenz Huck,  
Andrea Schulz (Hrsg.)

**Dudenverlag**  
Berlin

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Es wurde größte Sorgfalt darauf verwendet, dass die in diesem Werk gemachten Angaben korrekt sind und dem derzeitigen Wissensstand entsprechen. Für im Werk auftretende Fehler können Redaktion und Verlag aber keine Verantwortung und daraus folgende oder sonstige Haftung übernehmen.

Namen und Kennzeichen, die als Marken bekannt sind und entsprechenden Schutz genießen, sind durch das Zeichen ® geschützt. Aus dem Fehlen des Zeichens darf in Einzelfällen nicht geschlossen werden, dass ein Name frei ist.

Das Wort **Duden** ist für den Verlag Bibliographisches Institut GmbH als Marke geschützt.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Einwilligung des Verlages in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren), auch nicht für Zwecke der Unterrichtsgestaltung reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nicht gestattet.

© Duden 2017 D C B A

Bibliographisches Institut GmbH, Mecklenburgische Straße 53, 14197 Berlin

Der Titel „Lerntherapie und inklusive Schule“ ist eine Kooperation zwischen den Unternehmen DI Lerntherapie GmbH und Bibliographisches Institut GmbH.

Die DI Lerntherapie GmbH betreibt die Duden Institute für Lerntherapie, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Rechenschwäche therapiert werden. Das vorliegende Werk wurde durch die DI Lerntherapie GmbH entwickelt und durch den Verlag Bibliographisches Institut GmbH verlegt.

**Redaktionelle Leitung** Dr. Lorenz Huck

**Herstellung** Ursula Fürst

**Umschlaggestaltung** Büroecco, Augsburg

**Umschlagabbildung** iStock Photo (Dolgachov)

**Satz** fotosatz griesheim GmbH

**Druck und Bindung** AZ Druck und Datentechnik GmbH

Heisinger Straße 16, 87437 Kempten

Printed in Germany

ISBN 978-3-411-76231-6

[www.duden.de](http://www.duden.de)

[www.duden-institute.de](http://www.duden-institute.de)

# Inhaltsverzeichnis

---

<i>Lorenz Huck &amp; Andrea Schulz</i> Vorwort .....	5
<i>Lorenz Huck &amp; Andrea Schulz</i> Lerntherapie und inklusive Schule .....	9
<i>Erfolgreicher Unterricht</i>	
<i>Klaus-Peter Eichler</i> Rechnen lernen alle – auf das „Wie“ kommt es an .....	23
<i>Charlotte Rechtsteiner</i> Den Zahlenblick schulen und rechnen lernen .....	44
<i>Carola Schnitzler</i> Gut vorbereitet auf den Schriftspracherwerb: Gilt auch für Deutschlehrende! .....	56
<i>Christian Werge</i> Zur inhaltlichen Ausgestaltung eines Nachteilsausgleichs bei besonderen Schwierigkeiten im Rechnen .....	69
<i>Britta Büchner &amp; David Gerlach</i> „Ich glaube, eine Präsentation kann ich schaffen ...“ – Nachteilsausgleich im Lesen und Schreiben .....	77
<i>Birgit Höllig &amp; Jacqueline Wißmann</i> Rechenstörung und Lese-Rechtschreib-Störung in Berlin – durch schulrechtliche Regelungen Chancengleichheit schaffen .....	82
<i>Erfolgreiche Lerntherapie</i>	
<i>Gerd-Dietrich Schmidt</i> Der Prozess der Professionalisierung von Lerntherapie .....	89
<i>Michael von Aster</i> Dyskalkulie. Wenn Kinder nicht rechnen lernen .....	107
<i>Gerd Mannhaupt</i> Kognitive Lernprobleme in der Grundschule: Von den Ursachen zu den Voraussetzungen des Lernens .....	120
<i>Borghild Rehak</i> Lerntherapeutische Förderung von rechtschreibschwachen Kindern als fachdidaktische Herausforderung .....	136
<i>Annegret Klassert, Julia Festman &amp; Astrid Schröder</i> Lerntherapie und Wirksamkeitsforschung – Evaluation der LRS-Therapie an den Duden Instituten für Lerntherapie .....	146
<i>Lorenz Huck</i> „Zapflig, ängstlich, aggressiv ...“ – psychosoziale Belastungen und Lernschwierigkeiten .....	157

<i>Jens Bienioschek</i>	
Lerntherapeutisch arbeiten – systemisch denken. Oder andersherum? . . . . .	172
<i>Reinhard Raake</i>	
Keine Angst vor Sachaufgaben! – Wie man Kinder an den Umgang mit Sachproblemen heranführen kann ... . . . . .	186
<i>Jana Köppen</i>	
Trotz Schwierigkeiten mathematische Kompetenzen aufbauen! Lerntherapie für ältere Schüler . . . . .	204
<i>Ina Reckling &amp; Marco Grimme</i>	
Lese-Rechtschreib-Schwäche überwinden und das Selbstwertgefühl stärken . . . . .	220
<i>Marleen Dudjahn</i>	
Lese-Rechtschreib-Schwäche in der Fremdsprache Englisch . . . . .	235
<i>Erfolgreiche Zusammenarbeit</i>	
<i>Rolf Werning</i>	
Inklusive Bildung – eine Herausforderung. . . . .	253
<i>Gerald Tuschner</i>	
„Inklusion ist eine Langstrecke – kein Sprint“ – zur Praxis der inklusiven Schulentwicklung. . . . .	266
<i>David Gerlach</i>	
Wie kann Schule Lernschwierigkeiten berücksichtigen? – Professionalisierung, Unterrichtsentwicklung, Kooperation . . . . .	276
Lerntherapie in der Schule – drei Beispiele aus dem System der Duden Institute . . . . .	281
<i>Mikaela Blume</i>	
Partnerschaften zwischen Lerntherapie und Schule – ein Bericht aus dem Duden Institut Leipzig. . . . .	281
<i>Hermann Sturm</i>	
Integrative Lerntherapie und Integrierte Gesamtschule: Ein Erfahrungsbericht aus Ludwigshafen . . . . .	283
<i>Sven Scheurell</i>	
LRS-Kurse an weiterführenden Schulen – Ein Erfahrungsbericht aus Gosen-Neu Zittau . . . . .	287
<i>Andrea Schulz &amp; Astrid Schröder</i>	
„Jedes Kind kann lesen, schreiben und rechnen lernen!“ – Erfahrungsbericht aus einem Projekt in der Grundschule. . . . .	291
<i>Helga Breuninger &amp; Marina Rottig</i>	
Eine lerntherapeutische Haltung für die Schule entwickeln!. . . . .	305
Autorenverzeichnis . . . . .	315

# Vorwort

---

Der Begriff »Inklusion« beschreibt das ehrgeizige Projekt, eine Schule *für alle* zu schaffen; eine Schule, aus der niemand ausgegrenzt werden muss, weil jedes Kind die Unterstützung bekommt, die seinem Bedarf entspricht; eine Schule, in der die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler als Chance begriffen wird, voneinander zu lernen – und miteinander umgehen zu lernen.

So groß die Kraft dieser Vision ist, so groß sind die Bedenken, ob in den nächsten Jahren und Jahrzehnten ihre praktische Umsetzung gelingen wird. Zu den drängenden offenen Fragen gehört u. a., wie Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen bestmöglich dabei unterstützt werden können, die Kulturtechniken zu erwerben, um ihnen dadurch eine möglichst weitgehende Selbstbestimmung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Zu klären ist in diesem Zusammenhang insbesondere, wie inklusive Schule und außerschulische Experten optimal kooperieren können. Das vorliegende Fachbuch »Lerntherapie und inklusive Schule« widmet sich genau diesen Fragen. Es umfasst Beiträge aus Didaktik, Pädagogik, Psychologie und Kinderpsychiatrie, aus Wissenschaft und Praxis.<sup>1</sup>

In drei Abschnitten stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- *Erfolgreicher Unterricht*: Wie kann erfolgreicher Unterricht für Kinder gestaltet werden, die besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens haben?
- *Erfolgreiche Lerntherapie*: Wie kann Lerntherapie innerhalb und außerhalb der Schule Kindern mit einer »Lese-Rechtschreib-Schwäche« oder »Rechenschwäche« helfen?
- *Erfolgreiche Zusammenarbeit*: Wie können Schule und Lerntherapie in Zukunft eng kooperieren? Welche konkreten Formen der Zusammenarbeit sind bereits erfolgreich erprobt?

In »LuiS«, so unsere liebevolle Bezeichnung für den vorliegenden Band, schreiben Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Fachgebieten und mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen. Dementsprechend finden sich im Buch vom Interview über Erfahrungsberichte bis zu empirischen Studien sehr unterschiedliche Texte. Wir glauben, dass darin ein Vorzug des Buches liegt.<sup>2</sup>

Im ersten Beitrag des Buchs führen wir mit allgemeinen Überlegungen zu erfolgreichem Unterricht in der inklusiven Schule, erfolgreicher Lerntherapie und erfolgreicher Zusammenarbeit von Schule und Lerntherapie auf die Thematik des Bandes hin.

<sup>1</sup> In einigen Beiträgen werden Überlegungen ausgeführt und untersetzt, die auch auf dem Bundeskongress »Lerntherapie und inklusive Schule« vorgestellt und diskutiert wurden. Dieser Kongress fand anlässlich des 25. Jubiläums der Duden Institute für Lerntherapie am 25. November 2017 in Berlin statt.

<sup>2</sup> Auch die Frage der sprachlichen Berücksichtigung beider Geschlechter ist nicht einheitlich gelöst. Wird das generische Maskulinum gebraucht, sind selbstverständlich immer alle Angehörigen der betreffenden Gruppe gemeint.

Den Anfang der Überlegungen zum *erfolgreichen Unterricht* macht *Klaus-Peter Eichler*: Er betont, dass es beim Rechnenlernen in der Grundschule nicht auf richtige Ergebnisse ankommt, sondern auf das »Wie«, also auf die Reflexion über Zusammenhänge und effektive Strategien. Dies wird besonders am Beispiel der Multiplikation veranschaulicht.

*Charlotte Rechtsteiner* zeigt mithilfe theoretischer Erwägungen und praktischer Umsetzungsbeispiele, dass gerade Kinder, die Schwierigkeiten beim Rechnenlernen zeigen, dazu angeregt werden sollten, sich mit mathematischen Strukturen und Beziehungen auseinanderzusetzen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Schulung eines »Zahlenblicks«.

Als Hochschullehrerin erprobt *Carola Schnitzler* Möglichkeiten, Lehramtsstudierende auf einen professionellen Deutschunterricht vorzubereiten und den Erwerb der dafür grundlegenden Kompetenzen zu unterstützen. In ihrem Beitrag berichtet sie über Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit fallbasierter Hochschullehre.

Gestützt auf seine Erfahrungen als Lerntherapeut und langjähriger Leiter des Duden Instituts Halle gibt *Christian Werge* Hinweise zur Gestaltung eines Nachteilsausgleichs im Mathematikunterricht. Dabei legt er besonderes Augenmerk auf die Sekundarstufe.

*Britta Büchner* und *David Gerlach* beschäftigen sich mit Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs im Deutschunterricht. Im Mittelpunkt stehen Alternativen zu herkömmlichen Formen der schriftlichen Leistungsbewertung.

Aus Sicht des »Bundesverbands Legasthenie und Dyskalkulie e. V.« stellen *Birgit Höllig* und *Jacqueline Wißmann* schulrechtliche Regelungen zum Nachteilsausgleich am Beispiel des Landes Berlin vor und berichten von den Initiativen der letzten Jahre, Gesetze im Sinne der Betroffenen zu verändern.

*Gerd-Dietrich Schmidt* beschäftigt sich mit den Rahmenbedingungen einer *erfolgreichen Lerntherapie* und leitet damit zum zweiten Schwerpunkt des Buches über. Zu einer Professionalisierung der Lerntherapie gehören für ihn die Definition hoher Qualitätsstandards, verbindliche Regelungen zur Ausbildung und Zertifizierung sowie eine Verbesserung der rechtlichen und wirtschaftlichen Grundlagen.

*Michael von Aster* behandelt das Phänomen »Dyskalkulie« aus kinderpsychiatrischer Sicht. Fähigkeiten zur Zahlenverarbeitung und zum Rechnen entstehen ihm zufolge in einem erfahrungsabhängigen neuroplastischen Reifungsprozess. Störungen können in allen Stadien dieser Entwicklung auftreten und verschiedene ihrer Komponenten betreffen. Wie er belegt, kann computerbasierte Lernsoftware sowohl die schulische Didaktik als auch lerntherapeutische Vorgehensweisen unterstützen.

*Gerd Mannhaupt* beschäftigt sich mit der Rolle von Lernvoraussetzungen, insbesondere der phonologischen Bewusstheit, bei der Entstehung von Lernproblemen im Schriftspracherwerb. Er plädiert damit für eine entwicklungsorientierte Sicht auf Lernschwierigkeiten und differenzierte Förderung vor und in der Schule.

*Borghild Rehak* betrachtet die lerntherapeutische Förderung von rechtschreibschwachen Kindern dezidiert als deutschdidaktische Herausforderung: Sie stellt die Charakteristika und Grundsätze des fachdidaktischen Konzepts der Duden Institute für Lerntherapie dar, für dessen Entwicklung sie maßgeblich verantwortlich war.

*Annegret Klassert, Julia Festman und Astrid Schröder* stellen die Ergebnisse einer ersten Studie zur Wirksamkeit der LRS-Therapie nach dem Konzept der Duden Institute für Lerntherapie vor: Durch das sorgfältige Design der Studie ist unabhängig von einem allgemeinen Entwicklungseffekt, der sich auch bei Kindern aus einer Kontrollgruppe bemerkbar macht, ein spezifischer Therapieeffekt nachweisbar.

Gestützt auf Erfahrungen aus der Lerntherapie und verschiedene eigene Untersuchungen beschreibt *Lorenz Huck* Erscheinungsformen psychosozialer Belastungen, die im Zusammenhang mit extremen Lernschwierigkeiten auftreten, und gibt Hinweise zum Umgang damit in der Therapie und im Unterricht.

Anhand eines Fallbeispiels beleuchtet *Jens Bienioschek*, wie systemisches Denken in seine lerntherapeutische Arbeit eingeht. Er zeigt, welche Interventionen zum Einsatz kommen können und wie diese im Verhältnis zu systemischen Haltungen stehen.

*Reinhard Raake* gibt zahlreiche Hinweise dazu, wie man Kinder in der Lerntherapie an den Umgang mit Sachaufgaben in Schule und Alltag heranführen kann. Diese stellen nicht nur an die Kinder, sondern auch an die didaktischen und therapeutischen Fähigkeiten der Lernbegleiter besondere Herausforderungen.

*Jana Köppen* zeigt, welche Schwerpunkte in einer Lerntherapie mit älteren Schülern im Bereich Mathematik gesetzt werden können, um einerseits noch nicht verstandene fachliche Grundlagen aufzuarbeiten und andererseits auch erste Erfolgserlebnisse im regulären Unterricht zu ermöglichen.

*Ina Reckling und Marco Grimme* geben anhand verschiedener Therapiesequenzen Einblicke in lerntherapeutisches Arbeiten mit lese-rechtschreib-schwachen Kindern. Sie zeigen, welche Rolle ein ausführliches Diagnosegespräch, entdeckendes Lernen sowie Automatisierung und Transfer für den Therapieerfolg spielen.

Mit Lese-Rechtschreib-Schwäche in der Fremdsprache Englisch befasst sich *Marleen Dudjahns* Beitrag: Sie beschreibt Erscheinungsformen, ordnet das Phänomen im Zusammenhang mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche in der Muttersprache Deutsch ein und gibt Beispiele aus Diagnose und Therapie.

Den dritten Teil des Buches zur *erfolgreichen Zusammenarbeit von Lerntherapie und Schule* leitet *Rolf Wernings* Beitrag ein: Aus der Sicht des Bildungsforschers benennt er Herausforderungen und Chancen, die mit der Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem verbunden sind.

Im Interview mit Lorenz Huck berichtet *Gerald Tuschner* von den Erfahrungen, die er als Schulleiter in den letzten gut 25 Jahren im Stadtteil Rostock-Evershagen gesammelt hat. Der von ihm geleitete Schulcampus gilt als Vorbild einer inklusiven Schulentwicklung.

*David Gerlach* sieht Lehrerprofessionalisierung als eine der wichtigsten Bedingungen für das Gelingen der Inklusion: Das Online-Fortbildungskonzept alphaPROF unterstützt Lehrerinnen und Lehrer dabei, ihre Kompetenzen im Umgang mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche zu erweitern. Zum professionellen Umgang mit besonderen Lernschwierigkeiten gehört für ihn die Kooperation mit außerschulischen Experten.



In den folgenden drei Beiträgen berichten *Mikaela Blume*, *Hermann Sturm* und *Sven Scheurell* von Erfahrungen aus der Zusammenarbeit ihrer Duden Institute mit Schulen in Leipzig, Ludwigshafen und Gosen-Neu Zittau.

*Andrea Schulz* und *Astrid Schröder* stellen die Schulprojekte der Berliner Duden Institute vor. Eine Besonderheit dieser Projekte ist, dass die beteiligten Lerntherapeutinnen und Lehrerinnen über viele Monate verbindlich zusammenarbeiteten. Im Zusammenwirken von Fortbildung und Coaching gelang es, lerntherapeutische Sequenzen für den Unterricht nutzbar zu machen und präventiv besonderen Lernschwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zu begegnen.

Abschließend plädieren *Helga Breuninger* und *Marina Rottig* dafür, eine lerntherapeutische Haltung für die Schule zu entwickeln. Ein Paradigmenwechsel hin zum Beziehungslernen ist ihnen zufolge nur in der dialogischen Zusammenarbeit mit Schülerinnen, Lehrerinnen, Leitung und Eltern möglich. Wo er gelingt, werden Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Ermutigung und Potenzialentfaltung gefördert.

Wir hoffen und wünschen uns, dass das vorliegende Buch zu regen Diskussionen und einer immer engeren Zusammenarbeit von Schulleitern, Lehrern, Lerntherapeuten sowie Verantwortlichen aus Politik, Jugend- und Schulverwaltung führt.

*Berlin, im November 2017*

*Lorenz Huck und Andrea Schulz*

# Lerntherapie und inklusive Schule

---

Lorenz Huck & Andrea Schulz

Der vorliegende Band widmet sich der Frage, wie Wissenschaftler und Praktiker aus Schule und lerntherapeutischen Einrichtungen zusammenarbeiten können, um das gesamtgesellschaftliche Projekt der »Inklusion« voranzutreiben.

Unseres Erachtens ist diese Frage kein Nischenthema, sondern hat große Bedeutung für die Entwicklung einer inklusiven Bildungslandschaft. Um diese Einschätzung zu begründen, wollen wir im Folgenden zunächst zwei Fragen erörtern, die auf den ersten Blick nicht viel miteinander zu tun zu haben scheinen: zum einen »Was muss eine gute inklusive Schule leisten?«, zum anderen »Was macht eine gute integrative Lerntherapie aus?«. Im dritten Abschnitt des Beitrags zeigen wir, dass diese Positionsbestimmungen nützlich sind, um in der gemeinsamen Arbeit am Projekt »Inklusion« Rollen und Aufgaben klar zu verteilen und eine weitere Frage zu diskutieren: »Wie und unter welchen Voraussetzungen kann die Kooperation zwischen Lerntherapie und Schule gelingen?«

## Was muss eine gute inklusive Schule leisten?

---

»Inklusion« ist seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 das zentrale Thema der Schulentwicklung. Mit Artikel 24 dieser Konvention erkennen die unterzeichnenden Staaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an und verpflichten sich u. a. sicherzustellen, dass »Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden«.

Wie umfassend diese Garantie ist, wird klarer, wenn man Artikel 1 der Konvention entnimmt, was die Vereinten Nationen unter »Behinderung« verstehen. Dort heißt es:

»Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können.«

Aus unserer Sicht ist daran dreierlei bemerkenswert:

- Erstens wird der Kreis der »Beeinträchtigungen«, denen Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind, durch diese Definition weit gefasst – im Gegensatz zur Darstellung von Behinderung in den Medien, die sich oft auf wenige, vermeintlich klar zu identifizierende Gruppen fokussiert (»Rollstuhlfahrer«, »Blinde« usw.).
- Zweitens werden diese »Beeinträchtigungen« nicht isoliert betrachtet, sondern immer im Zusammenhang mit verschiedenen »Barrieren«. Damit wird dem Diskussionsstand der sogenannten »Disability Studies« und den wichtigsten Anliegen der Behindertenbewegungen Rechnung getragen: Behinderung ist keine Eigenschaft

von Personen (»behindert sein«), sondern entsteht erst im gesellschaftlichen Kontext (»behindert werden«).

- Drittens ist der Gradmesser für die Behinderung die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, die in verschiedenen Bereichen eingeschränkt sein kann – u. a. beim Lernen und in der Wissensanwendung, Mobilität oder Kommunikation (vgl. zu alldem auch WHO 2005).

Die zentrale Forderung der UN-Konvention, Kindern und Jugendlichen mit Behinderung die Beteiligung am allgemeinen Bildungssystem zu erlauben, ist derzeit nach allgemeiner Auffassung noch längst nicht erfüllt: Klemm (2015, 30) berichtet, dass deutschlandweit von den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (6,8% aller Schüler) weniger als ein Drittel (2,1%) inklusiv beschult werden. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind dabei in allen Belangen erheblich: In Mecklenburg-Vorpommern werden z. B. 10,8% der Schülerinnen und Schüler als besonders förderbedürftig angesehen, in Niedersachsen nur 5,3%. Während in Sachsen-Anhalt 6,8% in Förderschulen unterrichtet werden, sind es in Bremen nur 1,9%. Mit Blick auf ganz Deutschland kommt Klemm zu der Einschätzung:

»Gemessen an dem Ziel, die Quote und die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres besonderen Förderbedarfs separiert unterrichtet werden, zu senken, sind die Inklusionsanstrengungen der letzten Jahre weitgehend verpufft.« (ebd., 38)

In der bundesdeutschen Debatte wird aus historischen Gründen besonders betont, dass gelungene »Inklusion« mehr bedeutet als »Integration«. Mithilfe von grafischen Elementen (vgl. Abb. 1) kann in diesem Zusammenhang gezeigt werden, was Segregation, Integration und Inklusion im Einzelnen bedeuten.

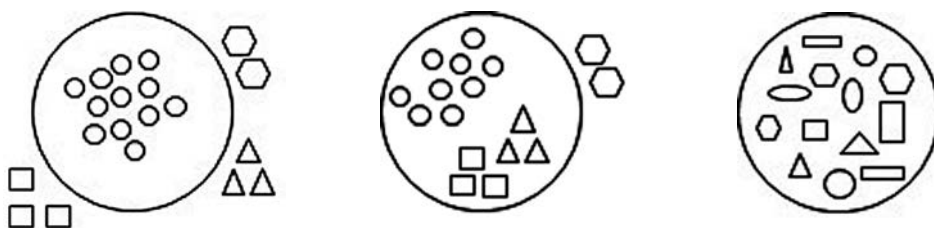


Abbildung 1: Schematische Darstellung von Segregation, Integration und Inklusion

- *Segregation* (oder Exklusion) bezeichnet dabei die Vorstellung, dass aus einer Lerngruppe, die im Wesentlichen als homogen gedacht wird, wenige Kinder und Jugendliche, die aus dem einen oder anderen Grund »anders« sind, herausgenommen und gesondert beschult werden.
- *Integration* bezeichnet die Vorstellung, dass die als »anders« identifizierten Kinder und Jugendlichen (teilweise) in der – immer noch als homogen gedachten – Lerngruppe verbleiben und dort mit besonderer Unterstützung am Unterricht teilnehmen können.

- *Inklusion* schließlich bezeichnet die Vorstellung, dass jede Lerngruppe von vornherein als *heterogen* gedacht werden muss: *Jedes* Kind braucht, je nach individuellem Bedarf, nach Maßgabe seiner besonderen Stärken und Schwächen, eine etwas andere Unterstützung, um sich optimal entwickeln zu können. Der Unterricht wird so gestaltet, dass diese Unterstützung geleistet werden kann. Die Frage nach einer Ausgliederung einzelner Schüler stellt sich vor diesem Hintergrund nicht mehr.

Die hier formulierte Absicht, *jedem* Kind bestmöglich gerecht zu werden, zeigt: In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird über die Frage, wie mit Schwierigkeiten und Potenzialen von *Kindern mit Behinderungen* umzugehen ist, vielfach schon hinausgedacht. Als umfassender und zielführender wird ein Verständnis von Inklusion gesehen, das sich nicht auf eine bestimmte Teilgruppe von Kindern richtet, sondern letztlich auf alle Schülerinnen und Schüler (Werning 2010). So gesehen würde zu den Aufgaben einer guten inklusiven Schule auch gehören, Kindern und Jugendlichen, die sozial benachteiligt sind oder Migrationshintergrund haben, durch besondere Unterstützung Chancengleichheit zu gewährleisten.

Im vorliegenden Buch soll die gerade umrissene allgemeine Idee besonders für *die Gruppe der Lernenden mit erheblichen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen* weitergedacht werden. Unabhängig davon, ob diese Schwierigkeiten so schwerwiegend sind, dass sie (in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext) als Behinderung gelten können, steht eine gute inklusive Schule vor der Aufgabe, den betroffenen Kindern und ihren Besonderheiten gerecht zu werden, sodass diese möglichst große Bildungschancen haben und möglichst uneingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können.

Natürlich – das muss hier ganz deutlich gesagt werden – tun Schulen und Lehrer schon lange einiges dafür, die angesprochenen Ziele zu erreichen – und taten dies auch schon lange vor der Inklusionsdebatte.

- Guter Unterricht verfolgt seit jeher differenzierte Ziele für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten und setzt dabei besondere Mittel und Methoden ein.
- Durch Förderunterricht werden Kinder mit besonderen Schwierigkeiten zumindest im Grundschulbereich regelmäßig unterstützt.
- Länderspezifische Regelungen zum Nachteilsausgleich erlauben es, Kindern mit besonderen Lernschwierigkeiten Hilfen und Unterstützung angedeihen zu lassen, die von einer Verlängerung der Bearbeitungszeit in Prüfungen bis zur Aussetzung von Noten reichen können (vgl. für Berlin z. B. § 16 der GrundschulVO, § 16 SekundarschulVO sowie die AV »Rechenstörungen«).

Welchen persönlichen Einsatz viele Lehrkräfte und Schulverantwortliche im Alltag zeigen, um Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen, lässt sich angesichts dieser und vieler anderer Bemühungen kaum ermessen. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass es der Institution Schule bisher noch nicht in ausreichendem Maße gelingt zu verhindern, dass besondere Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene ernsthaft in ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einschränken.

So ergab sich in der PISA-Untersuchung von 2012, die den Schwerpunkt auf die Mathematik legte, dass in Deutschland 17,7% der 15-jährigen Schüler in Mathematik nicht die Kompetenzstufe II erreichten, die anhand von empirisch ermittelten Aufgabenschwierigkeiten definiert wurde, und damit als »leistungsschwach« eingestuft werden mussten (Sälzer et al. 2013, 74). Diesen Schülerinnen und Schülern gelang es z. B. in der Regel nicht, aus Angaben zu einer Strecke (in km) und einer Durchschnittsgeschwindigkeit (in km/h) Rückschlüsse auf die Zeit zu ziehen, die für eine Fahrt benötigt wurde, obwohl das verwendete Zahlenmaterial sehr übersichtlich war (vgl. ebd., 63 ff.). Nach Einschätzung der Autoren bedeutet dieser Befund, dass

»jeder sechste Jugendliche in Deutschland die Mindestanforderungen für ein anschlussfähiges mathematisches Verständnis nicht erreicht und erhebliche Probleme haben dürfte, einen Ausbildungsplatz zu finden beziehungsweise eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen sowie anspruchsvollere mathematische Anforderungen im Alltag zu bewältigen.« (ebd., 75)

Zutreffend dürfte dies mindestens für *die* 5,5% der 15-Jährigen sein, die nicht einmal die Kompetenzstufe I erreichten (ebd., 88). Diese Jugendlichen scheiterten in der Regel z. B. an einer Aufgabe, die eine überschlägige Addition dreier Zahlen erforderte, um einem typischen Tippfehler bei Benutzung eines Taschenrechners auf die Spur zu kommen.

Der 2015 (allerdings mit dem Schwerpunkt Naturwissenschaften) durchgeführte, Turnus der PISA-Untersuchung brachte im Wesentlichen ähnliche Ergebnisse: Die Gruppe der »Leistungsschwachen« (Kompetenzstufe II oder niedriger) umfasste nun 17,2% der Schülerinnen und Schüler (vgl. OECD 2016).

Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben in den letzten Jahren auch die ernüchternden Ergebnisse der Level-One Studie (Universität Hamburg): Diesen zufolge sind etwa 7,5 Millionen der in Deutschland lebenden erwerbsfähigen Bevölkerung (Erwachsene zwischen 18 und 64 Jahren) »funktionale Analphabeten« (Grotlüschen & Riekmann 2011, 2). Laut den Autorinnen bedeutet dies,

»dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen.« (ebd.)

Mehr als 4% der erwerbsfähigen Bevölkerung sind laut derselben Studie Analphabeten im engeren Sinne, d. h. nicht in der Lage, Sätze zu lesen, sondern lediglich, einzelne Wörter mühsam zu entziffern.

Angesichts solcher und vieler ähnlicher Ergebnisse sieht sich die zukünftige inklusive Schule der Herausforderung gegenüber, Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen noch besser zu helfen und negativen Entwicklungen vorzubeugen. Immer mehr scheint dabei die Erkenntnis zu reifen, dass sich diese Herausforderung – wie viele andere, die sich im Zusammenhang mit der Inklusion stellen – nur in Kooperation mit externen Partnern bewältigen lässt.

Im Bereich der besonderen Lernschwierigkeiten drängt sich hier der Gedanke an Einrichtungen auf, die außerschulisch mit lese-rechtschreib- und rechenschwachen Kindern arbeiten. Die Befunde der psychiatrisch-psychologisch geprägten Prävalenzforschung zu »Lernstörungen« passen nur zu gut zu den gerade referierten Untersuchungen, die ähnliche Phänomene unter pädagogischem Blickwinkel betrachten (und dementsprechend mit Begriffen wie »funktionaler Analphabetismus« bzw. »mathematische Grundbildung« arbeiten): Fischbach et al. (2013) ermitteln, dass 23,3 % der Grundschul Kinder Ende der 2. bzw. Anfang der 3. Klasse von »Lernschwächen« im Lesen, Schreiben oder Rechnen betroffen sind, von denen 13,3 % die strengeren Kriterien einer »Lernstörung« erfüllen.<sup>1</sup>

Jahrzehntelange praktische Erfahrung und eine wachsende Zahl von Evaluationsstudien zeigen, dass integrative Lerntherapie ein geeignetes Mittel ist, Kinder wieder an den Regelunterricht und die Teilhabe am Leben in der (schulischen) Gemeinschaft heranzuführen (vgl. z.B. Klassert, Festman & Schröder in diesem Band; Schulz et al. 2003; Bövers & Schulz 2005; Lambert & Spinath 2013).

Im Umgang mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen steht die inklusive Schule vor folgenden Herausforderungen:

- möglichst weitgehende Prävention besonderer Schwierigkeiten durch guten, differenzierten Unterricht bzw. Förderunterricht
- Entlastung der betroffenen Kinder und Jugendlichen durch Nachteilsausgleich im Rahmen der schulgesetzlichen Regelungen
- Organisation von gelingender Zusammenarbeit mit Experten aus dem Bereich Lerntherapie

Was aber macht den Erfolg integrativer Lerntherapie aus? Und worin besteht die besondere Kompetenz von Lerntherapeuten?

## Was macht eine gute integrative Lerntherapie aus?

---

Eine integrative Lerntherapie richtet sich an Kinder und Jugendliche, die extreme Schwierigkeiten beim Erwerb grundlegender Kulturtechniken haben. Wenn es um diese Probleme geht, werden in der Fachsprache unterschiedliche Begriffe gebraucht, am häufigsten »Rechenschwäche«, »Rechenstörung« oder »Dyskalkulie« bzw. »Lese-Rechtschreib-Schwäche«, »Lese-Rechtschreib-Störung« oder »Legasthenie«. Wir verwenden hier und im Folgenden jeweils nur die erstgenannten Begriffe, »Rechenschwäche« und »Lese-Rechtschreib-Schwäche« (LRS), weil wir glauben, dass diese am wenigsten die Vorstellung wecken, Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens seien ein persönliches Schicksal oder auf eine Art Krankheit zurückzuführen.

<sup>1</sup> Empfehlenswert sind die Ausführungen der Autoren zu der Frage, wie sich unterschiedliche diagnostische Kriterien auf die Höhe von Prävalenzraten auswirken.

Zu Recht wird von Fachleuten und Eltern die Tendenz kritisiert, kindliche Eigenarten und Schwierigkeiten mit medizinischen (oder medizinisch erscheinenden) Begriffen zu kategorisieren, denn eine solche Etikettierung kann viele unerwünschte Folgen haben: Regelmäßig verändert sie die Sicht des Umfelds auf ein Kind und auch die Sicht des Kindes auf sich selbst in ungünstiger Weise.

Gegen diese Einwände steht aber vor allem ein wesentlicher Grund *für* die Verwendung von Begriffen wie »LRS« oder »Rechenschwäche«: Die Benennung (und oft auch die formale Definition) eines Problems ist eine praktische Voraussetzung dafür, dass ein Kind besondere Hilfe und Unterstützung erlangen kann.<sup>2</sup>

Von »Nachteilsausgleich« kann in der Schule nur ein Kind profitieren, das aus Sicht von Lehrkräften und anderen Fachleuten »besondere Schwierigkeiten« im Lesen, Schreiben oder Rechnen hat. Finanzierung von Lerntherapie durch Jugend- oder Sozialämter setzt die Diagnose einer »Lese-Rechtschreib-« oder »Rechenstörung« voraus, die der medizinisch-psychologischen Definition von »Lernstörungen« folgen muss.

Lange war hier das sogenannte Intelligenz-Diskrepanzkriterium maßgeblich: Lagen bei einem Kind gemessen an der Altersnorm schlechte Schulleistungen in einem bestimmten Bereich vor, wurden in der medizinisch-psychologischen Diagnostik die Ergebnisse von Intelligenz- und Schulleistungstests verglichen. War der gemessene Intelligenzquotient nicht zu niedrig und der Unterschied zur Schulleistung groß genug, sprach man von einer »Lese-Rechtschreib-« oder »Rechenstörung«.

Diese Definition und die damit zusammenhängende Praxis hatten jedoch zum Teil unerwünschte Folgen: Sie führten z. B. häufig dazu, dass Kinder mit einem eher niedrigen Intelligenzquotienten die Diagnose und damit zusammenhängend die Unterstützung durch Lerntherapie nicht erhalten konnten. Es war auch kaum begründbar, wie groß die angenommene Diskrepanz sein sollte – 1,2 oder doch besser 1,5 Standardabweichungen? – und warum ein Kind, das im Schulleistungstest nur minimal besser abgeschnitten hatte als ein anderes, *keine* besondere Unterstützung erhalten sollte. Historisch hat die Definition nach dem Intelligenz-Diskrepanzkriterium aus unserer Sicht vor allem zwei Funktionen erfüllt: Sie ermöglichte die Verständigung unter Forschern bzw. die Vergleichbarkeit von Studien – und sie war eine brauchbare Grundlage für Verwaltungshandeln, da sie eine objektive und praktisch vertretbare Grenze für die Gewährung von Fördermaßnahmen und Jugendhilfeleistungen erbrachte.

Die aktuelle Leitlinie der DGKJP (2015) zur »Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung« setzt das Intelligenz-Diskrepanzkriterium bei der Diagnosestellung nicht mehr zwingend voraus: Eine Abweichung von der Alters- oder Klassennorm wird als ausreichend angesehen, um die Diagnose zu vergeben. Im Bereich der sogenannten »Rechenstörungen« fehlte eine entsprechende Leitlinie bis 2017 noch. Es ist aktuell noch nicht völlig klar, ob das Intelligenz-Diskrepanzkriterium in der 2018 anstehenden Neuauflage der

<sup>2</sup> In den Disability Studies spricht man von einem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma: Jede Problemdefinition führt zur Kategorisierung von Menschen, evtl. zur Bildung von Stereotypen und zu selbsterfüllenden Prophezeiungen. Ohne Problemdefinition ist aber keine Unterstützung zu organisieren.

WHO-Gesundheitsklassifikation, der 11. Version der sogenannten ICD<sup>3</sup>, eine Rolle spielen wird – in der US-amerikanischen Klassifikation DSM-5 taucht es bereits nicht mehr auf (vgl. Schulte-Körne 2015). Bis auch in der fachärztlichen und psychotherapeutischen Praxis eine Abkehr vom Intelligenz-Diskrepanzkriterium erreicht ist, wird wahrscheinlich noch viel Überzeugungsarbeit notwendig sein.

Unsere Definition von »Rechenschwäche« und »Lese-Rechtschreib-Schwäche« hat einen fachdidaktisch-entwicklungspsychologischen Hintergrund und dient vor allem dem Zweck, Gesichtspunkte für die Förderung von Kindern mit extremen Lernschwierigkeiten zu gewinnen:

Der Erwerb der Kulturtechniken ist nach unserer Auffassung ein individueller Entwicklungsprozess, zu dem bestimmte Fähigkeiten notwendig sind. Schwierigkeiten werden nicht auf eine mangelnde funktionale Verfügbarkeit solcher Fähigkeiten zurückgeführt, sondern auf eine mangelnde Ausbildung von zweckmäßigen Strategien und auf Erfahrungsmängel. Schwierigkeiten treten dann auf, wenn das, was die Schule im Lernprozess voraussetzt, und das, was ein Kind an Voraussetzungen mitbringt, nicht zusammenpassen (vgl. Schulz 1995, 16 ff., 39 ff.). Materialien und Hinweise, die von Lehrern und Eltern mit Bedacht und in wohlmeinender Absicht ausgewählt wurden, um zu helfen, können vom Kind nicht genutzt und verstanden werden. Stattdessen entwickelt das Kind zur Kompensation ineffektive oder unsinnige Strategien (aus Erwachsenensicht), die oft zu falschen Ergebnissen führen können oder zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Über einen längeren Zeitraum entstehen fachliche Lücken, die so groß werden können, dass ein Kind sie auch mit der Unterstützung, die Unterricht und häusliches Umfeld bieten, nicht schließen kann. Durch die Hierarchie des Stoffes (besonders beim Mathematiklernen) sind dann weitere Lücken vorprogrammiert. Allmählich entsteht die Problemlage, die man als »Lese-Rechtschreib-« oder »Rechenschwäche« bezeichnet.

Häufig steht diese mit psychischen und sozialen Belastungen in Zusammenhang, die sich z. B. in Rückzugs- und Vermeidungstendenzen, emotionalen Problemen bis hin zu psychosomatischen Erscheinungen manifestieren können. Oft ist die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gefährdet (vgl. Huck & Schröder 2016a, 2016b).

Die Ziele einer guten Lerntherapie entsprechen daher recht weitgehend den Zielen einer guten Psychotherapie: Es geht im Wesentlichen darum, die *emotionale Befindlichkeit* eines Kindes zu verbessern, eine mögliche Gefährdung der *Teilhabe am gesellschaftlichen Leben* abzuwenden und es zu befähigen, *persönliche Entwicklungsaufgaben* altersgerecht zu bewältigen. Oder in der Alltagssprache: Das Kind soll zufriedener mit sich sein, nach seinen Möglichkeiten erfolgreich mit anderen Kindern zusammen in der Schule lernen können und mit Anforderungen des täglichen Lebens zurechtkommen.

Aus sach- und psycho-logischen Gründen sind diese globalen Ziele für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten jedoch nur zu erreichen, wenn sie mit einer Reihe spezifischer Ziele verknüpft werden. Eine gute Lerntherapie muss sich der

<sup>3</sup> Während wir diesen Beitrag verfassen (im Frühsommer 2017), läuft die Revision des ICD, die im Oktober 2017 abgeschlossen sein soll. Eine neue Leitlinie der DGKJ zu »Rechenstörungen« wird für Ende August 2017 erwartet.



Herausforderung stellen, die *Voraussetzungen für jegliches Lernen* zu verbessern: Auch und gerade Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten sind deshalb gefordert, »über Handlungen und Ergebnisse zu reflektieren, Begründungen für ihr Vorgehen zu geben, nach anderen Wegen zu suchen oder selbst entsprechende Aufgaben zu bilden«, sodass »einsichtiges Lernen an Aufgaben erfolgt, bewußt Strategien erkannt und auf weitere Aufgaben angewendet werden« (Schulz 1995, 88). Es steht – anders formuliert – nicht die Frage, im Mittelpunkt, was zu tun ist, sondern Fragen nach dem *Wie* und *Warum*. Dementsprechend konzentriert sich eine gute Lerntherapie darauf, die *grundlegenden fachlichen Inhalte* aufzubauen und den *Transfer auf weiterführende Inhalte, auf die Anforderungen in Schule und Alltag* an wesentlichen Beispielen zu erproben und zu ermöglichen. Der Versuch, die Lehrplaninhalte vieler Schuljahre kleinteilig aufzuarbeiten und erneut einzuüben, wäre zum Scheitern verurteilt – und man liefe Gefahr, bei Kindern und Jugendlichen Frust und Abhängigkeit statt Selbstständigkeit zu erzeugen.

Die benannten Ziele werden in der Lerntherapie mit besonderen Mitteln verfolgt – nämlich durch eine geschickte Verbindung von Fachdidaktik, Pädagogik und Psychologie, in die nach Maßgabe des Einzelfalls auch Elemente und Wissensbestände aus anderen Therapie- und Trainingsverfahren eingehen, z. B. Ergotherapie, Sprachtherapie, Konzentrationstrainings, lösungsorientierte Kurzzeittherapie, Verhaltenstherapie (vgl. auch Bender et al. 2017).

In diesem Zusammenhang ist uns Folgendes besonders wichtig: Elemente aus verschiedenen Therapieformen und Wissenschaftsbereichen, vor allem Elemente aus der Pädagogischen Psychologie und Psychotherapie, *treten* in einer guten integrativen Lerntherapie *nicht zu* den Elementen aus Mathematik- und Deutschdidaktik *hinzu*. Man baut nicht in den ersten Sitzungen (oder zu Beginn einer Therapiestunde) durch Ressourcenübungen und Spiele eine therapeutische Beziehung auf, um im Weiteren über Dehnungs- oder effektive Rechenstrategien sprechen zu können. *Vielmehr wirken gute Didaktik und therapeutische Elemente in einer integrativen Lerntherapie immer zusammen*. Das Vertrauen eines Kindes, Grundlage jeder Beziehung, kann man nur erwerben, wenn man zeigt, dass man in der Lage ist, im Problemfach Aufgaben und Übungen so vorzubereiten, dass ein Kind Erfolge erleben kann und vor übermäßigen Frustrationen geschützt wird. Spaß und Motivation entstehen langfristig nicht durch eine bestimmte, vermeintlich kindgerechte Aufmachung von Materialien und auch nicht vorrangig durch die Einbettung von Inhalten in Spiele, sondern durch die praktische Erkenntnis, dass Fortschritte in einem Bereich möglich sind, der für das eigene Leben relevant ist. Das Gefühl von Sicherheit und Angstfreiheit im Umgang mit dem Problemfach wächst dadurch, dass sich Kinder immer wieder in ähnlicher Weise mit fachlichen Anforderungen auseinandersetzen und erfahren, dass diese bewältigt werden können.

Entwickeln sich in der Lerntherapie kognitive und psychosoziale Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, die häufig auch über das jeweilige Problemfach hinaus von Bedeutung sind, und gelingt es, grundlegende Inhalte des Faches aufzubauen, erfährt ein Kind Anerkennung und Erfolgserlebnisse, die sein Selbstvertrauen stärken und sein Selbstbild zum Positiven verändern.

Auch psychosoziale Belastungen können in diesem Prozess überwunden oder deutlich gemildert werden. Im Bedarfsfall sollte jedoch eine Kooperation mit Fachleuten aus Kinder- und Jugendpsychotherapie, Kinder- und Jugendmedizin oder Sozialpädagogik, evtl. auch die Abgabe an die für eine Problemlage am besten qualifizierten Experten selbstverständlich sein (vgl. Bachmann 2008). Zur lerntherapeutischen Professionalität gehört ein Bewusstsein über die Grenzen der eigenen Kompetenz.

Nach unserem Verständnis und den Erfahrungen, die in den letzten 25 Jahren an den Duden Instituten für Lerntherapie gesammelt werden konnten, wird eine integrative Lerntherapie von drei Säulen getragen, die sich in folgender Abbildung darstellen lassen: der Arbeit mit dem Kind bzw. dem jungen Menschen, der Arbeit mit den Eltern bzw. der Familie und der Arbeit mit der Schule.

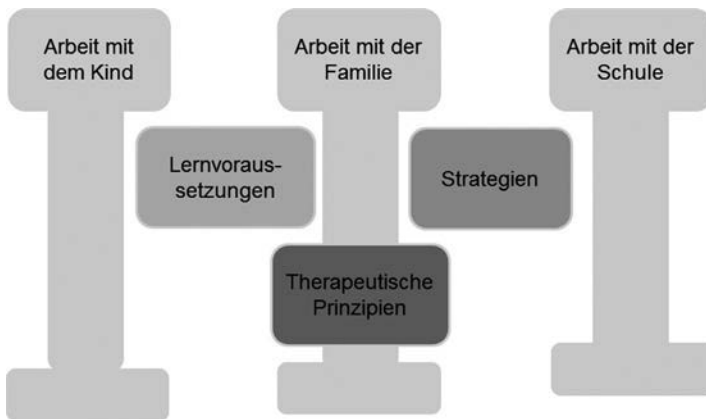


Abbildung 2: Säulen und Bausteine der integrativen Lerntherapie an den Duden Instituten

Da Lernen eine Tätigkeit ist, die man nicht delegieren kann – die Frage »Kannst *du* nicht die Vokabeln für mich lernen?« meint niemand ernst –, muss die Arbeit mit dem Kind im Mittelpunkt stehen und quantitativ den größten Teil der Therapie in Anspruch nehmen. Das Kind selbst muss Lernvoraussetzungen und Strategien entwickeln, um wichtige Entwicklungsaufgaben, die sich ihm in Schule und Alltag stellen, bewältigen zu können. Es muss das Vertrauen in seine Fähigkeit, durch eigene Anstrengung Erfolge erreichen zu können, zurückgewinnen. Es muss für sich selbst Entdeckungen machen und diese in geeigneter Form zur Sprache bringen. Es muss daher auch – im Rahmen seiner Möglichkeiten – selbst Verantwortung für den Therapieerfolg übernehmen und Gelegenheit bekommen, deren Verlauf mitzubestimmen.

Die Arbeit mit den Eltern bzw. der Familie hat jedoch ebenfalls einen sehr hohen Stellenwert: Ohne die Eltern wird man lerntherapeutische Ziele nicht erreichen können. Am deutlichsten wird dies in der Arbeit mit jüngeren Kindern: Arbeiten diese langfristig motiviert und engagiert mit, so tun sie dies im Wesentlichen ihren Eltern »zuliebe« – sofern diese voll hinter dem gemeinsamen Projekt »Lerntherapie« stehen. Mit zunehmendem Alter entwickeln Kinder durch wachsende Abstraktionsfähigkeit,

Übersicht über sachliche und soziale Zusammenhänge sowie zeitliche Orientierung selbstständig auch andere Motive. Die emotionale Unterstützung der Eltern bleibt aber bis ins junge Erwachsenenalter hinein noch sehr wichtig.

Auch wenn Eltern sich aus lerntherapeutischer Sicht (noch) problematisch verhalten, wird man immer nur *mit ihnen, nie gegen sie* zu Lösungen kommen. Auch fordernde Eltern wollen nur Gutes für ihr Kind.<sup>4</sup> Es hat daher in der Regel keinen Sinn, die Rolle eines Anwalts für das betreffende Kind einzunehmen, um es gegen Überforderung zu schützen. Im Zweifelsfall bringt man das Kind damit sogar in Loyalitätskonflikte, die eine zusätzliche Belastung darstellen können.

Professionell arbeitende Lerntherapeuten haben nicht nur zu den Kindern, die sie lerntherapeutisch unterstützen, sondern auch zu den Eltern eine *therapeutische Beziehung*: Da sich die Situation des Kindes häufig nur bessern kann, wenn auch die Eltern ihre Einstellungen und ihr Verhalten ändern bzw. bestimmte Voraussetzungen schaffen, müssen sie miteinbezogen werden. Eltern wissen (oder ahnen) dies in der Regel und sind zur Zusammenarbeit bereit.

Schließlich ist eine gute Zusammenarbeit mit der Schule eine wesentliche Bedingung für das Gelingen einer Lerntherapie. Die Schule ist – gerade in Zeiten der flächendeckenden Verbreitung von Ganztagschulen – für Kinder und Jugendliche faktisch der Lebensmittelpunkt. Für die meisten Kinder ist Schulerfolg daher weitgehend mit Erfolg im Leben gleichzusetzen. Nur wenige Kinder und Jugendliche haben außerhalb der Schule so große, z. B. sportliche oder künstlerische Leistungen vorzuweisen, dass schulischer Misserfolg darüber kompensiert werden kann. Erfährt ein Kind in der Schule regelmäßig Frustrationen, können die Erfolge, die es in der Lerntherapie und den häuslichen Übungen erlebt, diese oft nicht völlig aufwiegen. Möglichst früh muss in solchen Fällen darauf gedrungen werden, dass ein Kind auch in der Schule eine Chance auf Erfolg bekommt. Zu Beginn der Therapie kann ein vernünftig gestalteter Nachteilsausgleich dazu das Mittel der Wahl sein. Mindestens ebenso wichtig ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, dass Kinder in der Schule möglichst selten defizitorientiert, mit Blick auf Schwächen und Mängel, und möglichst häufig ressourcenorientiert, mit Blick auf Potenziale und Stärken, wahrgenommen werden.

Das Fazit des vorausgegangenen Abschnitts kann an dieser Stelle also mit umgekehrtem Vorzeichen gezogen werden: Die Herausforderungen, die sich im Rahmen einer Lerntherapie stellen, sind ohne die Kooperation mit Schule nicht zu bewältigen. Eine gute und noch intensivere Zusammenarbeit ist aus beiden Blickwinkeln notwendig.

<sup>4</sup> In vielen Fällen kann man sagen: Gerade fordernde Eltern wollen nur Gutes für ihr Kind. Das Problem entsteht dann daraus, dass zu viel des Guten getan und zu hektisch agiert wird.

## Wie und unter welchen Voraussetzungen kann die Kooperation zwischen Lerntherapie und Schule gelingen?

---

Es ließe sich vieles darüber sagen, was die Kooperation von Schule und Lerntherapie in der Vergangenheit erschwert oder verhindert hat. Da die Konzentration auf Hemmnisse und Barrieren neue Initiativen eher lähmt, sollen hier die Bedingungen der Möglichkeit einer guten Zusammenarbeit positiv formuliert werden.

Lerntherapeuten, die eine Kooperation mit der Schule anstreben, stehen vor der Herausforderung, eine eigene klar definierte Berufsrolle einzunehmen, die eine akademische Qualifikation voraussetzt. Die Zeiten sind vorbei, in denen sich Lerntherapeuten autodidaktisch hier und dort Methoden und Wissensbestände zusammensuchten und auf dieser Grundlage einige Kinder aus dem näheren Umfeld, womöglich im eigenen Zuhause, betreuten. Die *Professionalisierung* der integrativen Lerntherapie ist eine Gemeinschaftsaufgabe, an der Verbände, Universitäten und andere Ausbildungsinstitute, die großen lerntherapeutischen Einrichtungen und die Partner aus Schule und Verwaltung mitarbeiten (vgl. dazu Schmidt in diesem Band). Sie steht in engem Zusammenhang mit der *wissenschaftlichen Fundierung* lerntherapeutischer Methoden. Die Ableitung lerntherapeutischer Vorgehensweisen aus (möglichst empirisch solide geprüften) wissenschaftlichen Theorien reicht dabei nicht aus. Völlig zu Recht verlangen privat zahlende Eltern wie öffentliche Geldgeber von Lerntherapeuten Nachweise dafür, dass Lerntherapie tatsächlich ein wirksames Verfahren ist – Nachweise, die von der qualitativen Analyse besonders erfolgreicher oder problematischer Verläufe über die katamnestische Befragung von Kindern und Eltern bis zur Evaluationsstudie anhand standardisierter Tests reichen können.

Schulen, die eine Kooperation mit Lerntherapeuten anstreben, stehen vor allem vor der Herausforderung, geeignete Rahmenbedingungen für diese Zusammenarbeit zu schaffen. Aus unserer Sicht ist noch nicht klar, welche Formen der Zusammenarbeit sich als besonders nützlich erweisen werden. Erprobt sind bisher Fortbildungs- und Coachingprojekte wie das Projekt »Jedes Kind kann rechnen lernen!« der Duden Institute Berlin (vgl. Schulz & Schröder in diesem Band; Huck & Schulz 2015; 2016), Ansätze, die eine Kleingruppenförderung durch Lerntherapeuten vorsehen (Balke-Melcher et al. 2016), sowie Ansätze einer Verlagerung des klassischen lerntherapeutischen Settings in die Räume der Schule – evtl. begleitet von Interventions- und Coachingangeboten für Lehrer (vgl. z. B. Breuninger et al. 2013).

Die Erfolgchancen sind bei jedem dieser Projekte wohl dann am besten, wenn Verwaltung, Schulträger, Schulleitung und Kollegium an einem Strang ziehen und möglichst unbürokratische Lösungen für eine Reihe von Fragen gefunden werden: Dazu gehören insbesondere die Finanzierung (evtl. in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe), die Nutzung schulischer Räume, der Personaleinsatz und die organisatorische Gestaltung des Unterrichts wie der Arbeit im multiprofessionellen Team.

Eine *gemeinsame* Herausforderung für Lerntherapeuten und Schulverantwortliche liegt darin, Kompetenzgerangel zu vermeiden und für alle Beteiligten eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung zu finden.

Einen praktisch brauchbaren Rahmen für die Kooperation von Lerntherapie und Schule gibt nach unserer Auffassung das »Response-to-Intervention-Modell« ab (vgl. z.B. National Center on Response to Intervention 2010; Hartke et al. 2012): Danach profitieren die meisten Schüler (ca. 80 %) von gutem Unterricht, eine weitere Gruppe (ca. 15 %) ist durch Förderung in Kleingruppen, eine dritte (ca. 5 %) ist nur durch intensive Einzelförderung zu erreichen.

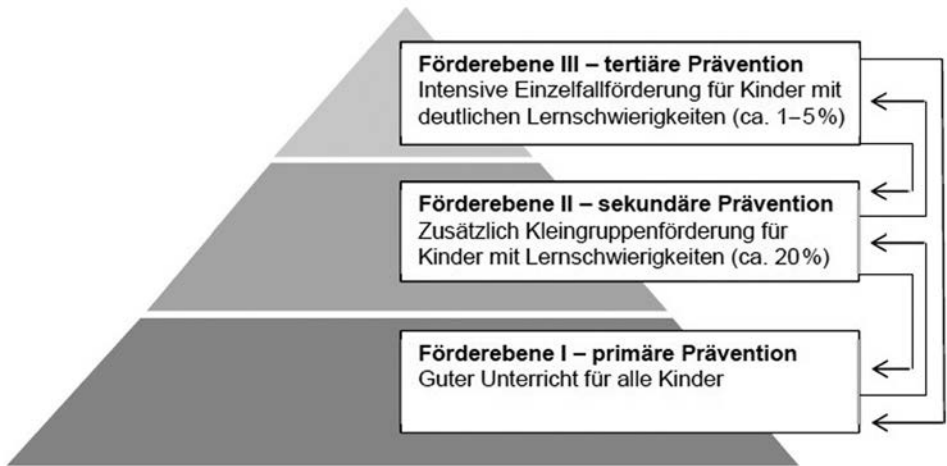


Abbildung 3: Schematische Darstellung des RTI-Modells  
(angelehnt an Hartke et al. 2012, Abb. 3)

Bezogen auf Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und der Mathematik weist dieses Modell Lehrern, Lehrkräften mit besonderen Aufgaben (z.B. Sonderpädagogen, Fachkräften für Lese-Rechtschreib- und Rechenschwäche, Mitarbeitern im schulpsychologischen Dienst) und Lerntherapeuten jeweils Tätigkeitsfelder zu, in denen sie über besondere Kompetenzen und Erfahrungen verfügen: Lehrer, die die Bedingungen an einer bestimmten Schule gut kennen, sind besonders dazu qualifiziert, guten Unterricht und gute Kleingruppenförderung durchzuführen. Lerntherapeuten, die professionell handeln und wissenschaftlich fundierten Vorgehensweisen folgen, sind besonders dafür qualifiziert, die intensive Einzelförderung in den Fällen zu leisten, in denen guter Unterricht und Kleingruppenförderung alleine noch keine ausreichende Wirkung entfalten konnten.

Die klare Trennung der Rollen und Zuständigkeiten macht – so ist zu hoffen – den Weg frei für einen respektvollen, kooperativen und wertschätzenden Umgang miteinander. Wir wünschen uns einen solchen Umgang und – im Interesse der betroffenen Kinder und Jugendlichen – eine immer intensivere Kooperation von Lerntherapie und inklusiver Schule.

Dieses Fachbuch wendet sich an Lehrer, Schulleiter und Lerntherapeuten, die nach Wegen suchen, Kinder mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen gemeinsam noch wirkungsvoller zu unterstützen.

Namhafte Autorinnen und Autoren greifen drei zentrale Fragen der Schulentwicklung auf:

- › Wie kann erfolgreicher Unterricht für **alle** Kinder gestaltet werden?
- › Wie kann Lerntherapie innerhalb und außerhalb der Schule Kindern mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Rechenschwäche helfen?
- › Wie können Schule und Lerntherapie in Zukunft noch enger kooperieren?

**Aktuelle Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung werden durch zahlreiche Beispiele aus der Praxis der integrativen Lerntherapie und der inklusiven Schule ergänzt.**