

Die Blinden und der Elefant – Perspektiven auf Lerntherapie in der Schule

Blind people and an elephant – Perspectives on educational therapy in schools

Dr. Lorenz Huck (**korrespondierender Autor**)  
Duden Institut für Lerntherapie – Zentrale  
Alexanderstraße 9 (Haus des Lehrers), 10178 Berlin  
[huck@duden-institute.de](mailto:huck@duden-institute.de)

Sabine Hanstein  
Legasthenie-Zentrum Schöneberg gGmbH  
Uhlandstr. 134  
10717 Berlin

Dr. Johanna Hilkenmeier  
Universität Hamburg  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Marion Malguth  
Legasthenie-Zentrum Schöneberg gGmbH  
Uhlandstr. 134  
10717 Berlin

Sebastian Stahlberg  
Kath. Schule St. Josef Wandsbek  
Böhmestraße 3-5, 22041 Hamburg

## *Zusammenfassung*

*Hintergrund:* Bestehende Kooperationsprojekte von Schule und Lerntherapie unterscheiden sich hinsichtlich Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Ergebnissen. Erfahrungsberichte aus verschiedenen institutionellen Settings zeigen in diesem Beitrag Möglichkeiten und Begrenzungen der Kooperation auf. *Ergebnisse:* Zu den Gelingensbedingungen zählen eine stabile Finanzierung und lange Laufzeit der Projekte, aber auch eine grundsätzlich von Respekt, Neugier und Zuversicht geprägte Haltung der Beteiligten, die den Aufbau kooperativer Beziehungen ermöglicht. Die Integration lerntherapeutischer Angebote in die Schule führt zur Änderung individueller Sichtweisen auf Schüler\*innen, verbesserten Fördermöglichkeiten und zur Etablierung multiprofessioneller Teams. Schulen sollten dafür finanzielle Ressourcen erhalten. *Schlüsselwörter:* Lerntherapie, Schule, Beratung, Coaching, Schulentwicklung

## *Abstract:*

*Background:* Cooperation projects between school and educational therapy differ in terms of general conditions, objectives and results. In this article, field reports from various institutional settings show opportunities associated with such projects as well as their limitations. *Results:* Mid- to long-term financial support seems to be critical for cooperation projects. Equally important, stakeholder's attitudes should be characterized by respect, curiosity and optimism, thus enabling the development of cooperative relationships. The integration of educational therapy in schools can lead to a change in individual perspectives on students. Furthermore, the improvement of teaching methods and the development of multi-professional teams can be promoted. Arguably, schools should be provided with the required financial resources. *Keywords:* educational therapy, school, counselling, coaching, school development

## *Einleitung*

Die Inklusion ist in Deutschland spätestens seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 *das* zentrale Thema der Schulentwicklung (BGBl, 2008). Wird nach Möglichkeiten gesucht, die Ansprüche einer „Schule der Vielfalt“ zu erfüllen, bringen bildungspolitische Akteure regelmäßig „multiprofessionelle Teams“ ins

Gespräch. In einer gemeinsamen Empfehlung von Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz heißt es z. B.: „Professionelle Kooperation verschiedener Lehrämter bzw. Berufsgruppen wird zu einer Gelingensbedingung inklusiver Schulen. Empfehlenswert sind daher multiprofessionelle Teams, um den komplexen beruflichen Aufgaben beim Umgang mit Vielfalt sowie der Zusammenarbeit und Netzwerkbildung innerhalb der eigenen Schulgemeinschaft und darüber hinaus gerecht zu werden“ (KMK/HRK, 2015, S. 3; vgl. auch KMK, 2020).

In den letzten Jahren wird immer häufiger vorgeschlagen, dass auch Lerntherapeut\*innen Teil solcher multiprofessionellen Teams werden sollten, um für die Teilgruppe der Schüler\*innen mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen (inklusive derer, die die Kriterien einer Lernstörung erfüllen) adäquate Angebote machen zu können. Werning benennt als Merkmale „funktionierender inklusiver Schulen“ u. a. die „Zusammenarbeit in – multiprofessionellen – Teams“ und die „große Offenheit für externe z. B. lerntherapeutische Fachkräfte“ (2017, S. 262). Vertreter\*innen der Gewerkschaften sprechen sich für Zusammenarbeit mit Lerntherapeut\*innen aus (Hirn, 2022; VBE 2017). Nicht zuletzt erhebt auch der Fachverband für integrative Lerntherapie die Forderung „Lerntherapeut\*innen in die Schule!“ – und verweist auf eine ganze Reihe dokumentierter Kooperationsprojekte (2021, S. 10-11).

Brisanz gewinnt das Thema durch die zahlreichen – teils lange prophezeiten, teils unvorhersehbaren – Herausforderungen, vor denen das deutsche Schul- und Bildungssystem aktuell steht: Die Auswirkungen der Corona-Pandemie, die Notwendigkeit, zehntausende geflüchtete Kinder und Jugendliche aus internationalen Kriegs- und Krisenregionen zu integrieren, und der Mangel an pädagogischen Fachkräften sind einige Schlagworte. Im IQB-Bildungstrend zeigt sich klar, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler erhebliche Schwierigkeiten beim Erwerb grundlegender Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen haben (Stanat et al., 2022).

Was genau ist aber gemeint, wenn man die Forderung nach „Lerntherapie in der Schule“ erhebt? Bei genauerer Betrachtung zeigt sich schnell, dass es *die* Kooperation von Lerntherapie und Schule nicht gibt, sondern verschiedene Projekte mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Ergebnissen (vgl. Hilkenmeier et al. 2020). Wie im Gleichnis von den Blinden und dem Elefanten (s. Kasten) ist es unmöglich, sich eine

zutreffende Vorstellung vom Gegenstand zu machen, wenn man sich ausschließlich auf die eigenen unmittelbaren Erfahrungen stützt. Im vorliegenden Beitrag sollen deshalb verschiedene Perspektiven zusammengetragen werden, um ein klar(er)es Bild von lerntherapeutischer Arbeit in der Schule sowie Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Kooperation von Lerntherapie und Schule zu gewinnen.

### *Die Blinden und der Elefant*

Das Gleichnis von den Blinden und dem Elefanten entstammt der südasiatischen Folklore, wird auf verschiedene Quellen zurückgeführt (vgl. z. B. Udana VI, 4; Schmidt-Glitzner 2010) und wurde in zahllosen Varianten literarisch verarbeitet und interpretiert (vgl. z. B. Katzanzakis 1990).

Der Kern der Geschichte bleibt dabei im Wesentlichen gleich: Einer kleinen Gruppe von sehbeeinträchtigten Menschen wird ein Elefant vorgeführt. Sie kennen das Tier nicht und versuchen, sich tastend eine Vorstellung davon zu machen. Für den einen liegt z. B. das Ohr, für den anderen das Bein, der Rüssel oder der Bauch in Reichweite. Die Beschreibungen davon, was ein Elefant ist, weichen daher stark voneinander ab.

Eine optimistische Interpretation des Gleichnisses weckt die Hoffnung, dass aus dem Zusammentragen der unterschiedlichen subjektiven Eindrücke ein Gesamtbild erwachsen kann, das eine weniger eingeschränkte Sicht auf die Dinge ermöglicht.

### *Formen von lerntherapeutischen Angeboten in der Schule*

In einer bundesweiten Onlineumfrage 2020 (vgl. Hilkenmeier et al., 2020) wurde bereits deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Lerntherapie und Schule sehr unterschiedlich umgesetzt wird. So ergab sich eine große Varianz hinsichtlich des Umfangs lerntherapeutischer Arbeit, der Nutzung von Räumlichkeiten oder der vertraglichen Bedingungen und Finanzierungsmodelle (vgl. Hilkenmeier et al., 2020). Ebenso wird in bisher publizierten und (in Teilen) evaluierten Projekten, die die praktische Zusammenarbeit zwischen Lerntherapie und Schule beschreiben deutlich, dass diese Kooperation unterschiedlich gestaltet sein kann (Balke-Melcher, Schuchardt & Mähler, 2016; Breuninger & Rottig, 2017; Huck & Schulz, 2015; Klein, 2011). Die lerntherapeutische Arbeit reichte dabei von Einzeltherapie (Breuninger & Rottig, 2017; Klein, 2011) bis Gruppenförderung (Balke-Melcher et al., 2016; Klein, 2011), von präventiver Arbeit in den ersten beiden

Schuljahren (Huck & Schulz, 2015; Klein, 2011) bis zur Arbeit mit Lernenden ab Diagnosestellung (Breuninger & Rottig, 2017) und von Coaching und Beratung (Breuninger & Rottig, 2017; Huck & Schulz, 2015; Klein, 2011) bis hin zur Unterrichtsgestaltung und Materialentwicklung für Lehrkräfte (Huck & Schulz, 2015).

Basierend auf bisherigen Projektbeschreibungen wurden hypothetisch vier Formen von Lerntherapie in Schule angenommen (s. u.). Mittels einer Befragung und Analyse der Daten von 77 Lerntherapeut\*innen konnte diese Annahme auch empirisch bestätigt werden (Hilkenmeier et al., in Vorb.). Im Folgenden sollen die vier Formen in Kürze beschrieben und anschließend mittels einzelner Praxisbeispiele veranschaulicht werden. Bei der Beschreibung der folgenden Formen ist zu beachten, dass es sich hierbei um „prototypische Varianten“ handelt. Einzelfälle und Variationen, die von den hier beschriebenen Formen abweichen, sind jederzeit möglich und in der Praxis auch auffindbar.

1. Raumnutzung zwecks externer Einzelfallförderung: Diese Form der Zusammenarbeit zwischen Lerntherapie und Schule umfasst in erster Linie Einzeltherapie im Schulalltag. Hierbei werden die Räumlichkeiten der Schule genutzt, um vor Ort einzelne Lernende zu unterstützen. Lernende werden dabei nicht im Klassenunterricht, jedoch (je nach Kooperation) durchaus auch während der Unterrichtszeit gefördert. Eine Beratung der Lehrkräfte findet mehrheitlich informell und klient\*innen-bezogen statt. Eine darüberhinausgehende, allgemeinere Beratung durch die Lerntherapeut\*innen ist wegen einer fehlenden Finanzierung meist nur in begrenztem Maße und informell möglich. Die Lerntherapie wird häufig unabhängig von der Schule finanziert.
2. Gastbesuch zwecks Prävention und/oder Intervention in Kleingruppen: Diese Form der Zusammenarbeit zwischen Lerntherapie und Schule beschreibt eine punktuelle lerntherapeutische Arbeit in Kleingruppen während der Unterrichtszeit. Eine Einzeltherapie ist hierbei nicht vorgesehen. Eine offizielle Beratung findet nicht statt, wobei informelle Beratung und Kontakte zur Lehrkraft bestehen. Aufgrund des punktuellen Gastbesuchs ist die Kommunikation mit den Lehrkräften eingeschränkt.
3. Externe lerntherapeutische Beratung, Coaching und Fortbildung: Kern dieser Form der Zusammenarbeit liegt in der Kommunikation mit und Beratung von Lehrkräften, beispielsweise über Fallkonferenzen, Einzelfallberatungen, Fortbildung, Supervision

oder Unterrichtsentwicklungsberatung. Der Kooperationsgrad ist je nach Umfang der Beratung als unterschiedlich hoch einzuschätzen.

4. Fest verankerte lerntherapeutische Arbeit im Schulalltag: Die hier beschriebene Form der Zusammenarbeit zwischen Lerntherapie und Schule umfasst eine lerntherapeutische Arbeit mit einem hohen Stundenanteil in Schule. Lerntherapeut\*innen nutzen diesen hohen Stundenanteil sowohl für Einzeltherapie als auch für Gruppenangebote, sie arbeiten während der Unterrichtszeit, sind auch im Klassenunterricht präsent und tätig, bieten offizielle und inoffizielle Beratung an und tauschen sich, im Vergleich zu den anderen Formen, mit deutlich mehr Lehrkräften aus. Der Kooperationsgrad kann als hoch eingeschätzt werden.

Bei der Analyse des Datensatzes (Hilkenmeier et al., in Vorbereitung) fand sich noch eine fünfte Form der Kooperation von Lerntherapie und Schule: Charakteristisch für diese ist, dass lerntherapeutische Förderung ausschließlich am Nachmittag stattfindet und wenig Austausch mit Lehrkräften besteht. Durch Einzelfallanalysen wird noch zu klären sein, inwieweit die Kooperation in diesen Fällen über eine Raumnutzungsvereinbarung hinausgeht. Im vorliegenden Artikel berücksichtigen wir diese Form nicht.

#### *Raumnutzung zwecks externer Einzelfallförderung*

An der Finow Grundschule in Berlin Schöneberg wird Integrative Lerntherapie als externes Förderangebot seit über zehn Jahren gewinnbringend in die Schule integriert. Im Rahmen einer Kooperation zwischen einem lerntherapeutischen Institut und der Schule nutzt eine Therapeutin des Legasthenie Zentrums Schöneberg als externe Fachkraft einen Raum der Schule, um dort Lerntherapien mit Schülerinnen und Schülern, eingebettet in den Schulalltag der Kinder, durchzuführen.

In Berlin werden die Kosten einer Lerntherapie bei entsprechender Indikation und, sofern die Bedingungen des §35a SGB VIII erfüllt sind, in vielen Fällen vom Jugendamt übernommen. Dies ist unabhängig davon, ob die Lerntherapie in den Räumen freier Träger oder im Rahmen einer Kooperation an der Schule durchgeführt wird.

Die Finow Grundschule war 2011 berlinweit die erste Grundschule, die eine direkte Kooperation mit einem lerntherapeutischen Institut eingegangen ist. Angefangen als

Pilotprojekt, ist die Integrative Lerntherapie inzwischen ein fester Baustein im gesamtschulischen Förderkonzept geworden.

Die lerntherapeutischen Förderstunden finden nach Möglichkeit in der unterrichtsfreien Betreuungs- und Lernzeit, in Absprache mit den Lehrkräften, der Schulleitung und den Eltern aber auch parallel zum Fachunterricht (Deutsch/Mathematik) statt.

Die enge Einbindung in den Schulalltag der Kinder bringt viele Vorteile: Die Kinder und Eltern der Finow Grundschule profitieren besonders von einer zeitlichen Entlastung, da zusätzliche Wege und Termine am Nachmittag wegfallen. Zudem findet die Lerntherapie zu einer Tageszeit statt, zu der die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Kinder noch nicht erschöpft ist.

Für die Therapeutin und die Lehrkräfte besteht ein entscheidender Vorteil in der (im Vergleich zu einer außerhalb der Schule durchgeführten Lerntherapie) viel engeren Vernetzung zwischen Schule und lerntherapeutischer Unterstützung. Wird Lerntherapie extern in einer Lerntherapie-Praxis durchgeführt, finden Gespräche mit den Lehrkräften der Kinder dagegen meist eher selten oder gar nicht statt. Dabei ist ein enger Austausch nicht nur mit den Eltern, sondern auch zwischen Lehrkräften und Therapeut\*in wichtig, um die Kinder bestmöglich unterstützen zu können. Die Erfahrungen aus der schulintegrierten Lerntherapie an der Finow Grundschule zeigen, dass schon allein die Präsenz der Lerntherapeutin in der Schule eine viel engere Zusammenarbeit ermöglicht. Durch die Präsenz der Lerntherapeutin in den Räumen des Kollegiums entstehen Möglichkeiten für kurzfristige Absprachen und spontanen Austausch über aktuelle Beobachtungen und Entwicklungen eines Kindes. Die Lerntherapeutin wird auch zu Fachkonferenzen und Gesamtkonferenzen eingeladen, nimmt an Förderplangesprächen teil und wohnt Schulhilfekonferenzen bei, wenn diese jene Kinder betreffen, die eine Integrative Lerntherapie erhalten. Elterngespräche werden häufig gemeinsam von Lehrer\*in und Lerntherapeutin durchgeführt, um die verschiedenen Unterstützungsebenen – Schule, Familie, Lerntherapie – gewinnbringend für alle Beteiligten miteinander zu vernetzen. Auf Wunsch der Lehrkräfte kann die Lerntherapeutin auch im Unterricht hospitieren und ihre aus einem therapeutischen Blickwinkel gemachten Beobachtungen mit der Lehrkraft teilen.

Die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und der Lerntherapeutin wird von der Schulleitung der Finow Grundschule aktiv unterstützt, indem Kontaktdaten für alle einsehbar

sind und Unterlagen über ein eigenes Fach der Lerntherapeutin im Lehrerzimmer geteilt werden können.

Neben den Lerntherapien im Einzelsetting führt die Lerntherapeutin an der Finow Grundschule auch lerntherapeutische Fördergruppen im präventiven Bereich der Schulanfangsphase durch. Diese werden aus schuleigenen Mitteln getragen bzw. zuletzt im Rahmen des Aufholprogramms „Stark trotz Corona“ finanziert. Dies erhöht die Präsenz der Lerntherapeutin im Kollegium nochmals und die Lehrkräfte erleben direkte Entlastung, da Kinder mit Förderbedarf unmittelbar Unterstützung erfahren – ohne komplizierten und langwierigen Antragsweg.

Der Zugewinn an Qualität durch ein multiprofessionelles, gemeinsames Wirken am Lern- und Lebensort Schule wird von den Lehrkräften und der Schulleitung der Finow Grundschule sehr positiv bewertet.

Es ist insbesondere die enge Vernetzung mit dem Kollegium, die aus der beschriebenen Zusammenarbeit eine weit über die reine Raumnutzung hinausgehende, überaus fruchtbare Kooperation macht.

Um eine solche gelingende Zusammenarbeit und gute Vernetzung der Integrativen Lerntherapie mit einer schulischen Förderung zu erreichen, spielen basierend auf den bisherigen praktischen Erfahrungen insbesondere zwei Faktoren eine wichtige Rolle:

1. An erster Stelle ist dabei eine *Offenheit* der Schulleitung, wie auch des Kollegiums gegenüber externen Fachkräften zu nennen. Umgekehrt braucht es eine Offenheit des/der Therapeut\*in für das System Schule und seine Rahmenbedingungen.

Beide Seiten profitieren an der Finow Grundschule besonders dann, wenn im Austausch mit der Lerntherapeutin Entlastung erlebt wird und in beide Richtungen Wissenstransfer stattfindet. Lerntherapeut\*innen können durch ihre fachliche, therapeutische Expertise dazu beitragen, dass den Anforderungen inklusiven Unterrichtens, insbesondere für Kinder mit Teilleistungsstörungen, besser entsprochen werden kann. Gleichzeitig ist es notwendig, dass die lerntherapeutische Fachkraft anerkennt, dass das pädagogische Wirken an Schulen einem engen äußeren Rahmen unterworfen ist und die schulischen Ressourcen begrenzt sind. Kollegien sind oft personell unterbesetzt, die Klassen häufig groß und Zeit ein knappes Gut.

Vor diesem Hintergrund ist es nur nachvollziehbar, wenn zu Beginn einer Kooperation von den Lehrkräften zunächst eine zusätzliche zeitliche Belastung und eine weitere Anforderung befürchtet wird. Dem gilt es, sowohl von Seiten des/der Lerntherapeut\*in als auch der Schulleitung sensibel zu begegnen.

2. Integrative Lerntherapie erfordert, auch wenn sie am Lernort Schule stattfindet, einen geschützten therapeutischen Rahmen, dessen Relevanz von allen Beteiligten gesehen wird. Dazu gehört insbesondere ein *verlässlicher, geschützter Raum*. An der Finow Grundschule konnte in der alten Hausmeisterwohnung ein Therapieraum eingerichtet werden, der ausschließlich für lerntherapeutische Stunden genutzt wird. Entsprechend konnte dieser gestaltet werden und die Stunden finden in einem verlässlichen, störungsfreien, therapeutischen Setting statt.

Sind diese beiden zentralen Gelingensfaktoren – gegenseitige Offenheit und ein verlässlicher, geschützter Raum – erfüllt, kann eine Kooperation zwischen Lerntherapie und Schule, wie schon benannt, viele positive Effekte entfalten: wie z.B. Entlastung der Kinder (durch kurze Wege und den Wegfall zusätzlicher Nachmittagstermine), Ermöglichen von positiven Lernerfahrungen direkt am für Kinder mit Teilleistungsstörungen häufig stark belasteten Lernort Schule und ein Fortwirken von Förderimpulsen aus der Lerntherapie durch den kontinuierlichen Austausch mit den Lehrkräften im Unterricht.

Aber nicht nur die Kinder profitieren von einer schulintegrierten Lerntherapie: Im Sinne der Multiprofessionalität hat die enge Kooperation direkt vor Ort auch für die Schule einen hohen Mehrwert. Erfolgreiche inklusive Arbeit an Schulen braucht externes Fachwissen, Beratung und eine Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns.

Dadurch, dass die Finanzierung über schulfremde Mittel erfolgt, bleibt jedoch ein großer Teil des Potenzials dieser Zusammenarbeit unausgeschöpft. Stellen Lehrkräfte einen Förderbedarf bei einem Kind fest, muss dieses in Berlin für eine Kostenübernahme durch das Jugendamt einen langwierigen und nicht immer erfolgreichen Antragsweg durchlaufen. Der Wunsch nach ergänzender, lerntherapeutischer Unterstützung bleibt für die Lehrkraft somit zunächst unbeantwortet, selbst wenn es auf lerntherapeutischer Seite zeitliche Kapazitäten gäbe. Dies gilt insbesondere für Kinder in den ersten beiden Schuljahren, die gemäß den Berliner Regelungen noch keine vom Jugendamt finanzierte Lerntherapie erhalten können. Die Prävention von Lernstörungen kann, trotz verfügbarem Expertenwissen und zeitlicher

und personeller, lerntherapeutischer Ressourcen nur in dem begrenzten Rahmen, den die schulischen Finanzierungsmittel bieten, erfolgen. Auch Beratungsfragen von Lehrkräften, deren Schüler\*innen keine Lerntherapie erhalten, können – auch wenn sie die Expertise des/der Lerntherapeut\*in berühren – nicht erfüllt werden, da diese\*r nur fallbezogen aktiv werden darf.

### *Gastbesuch zwecks Prävention und/oder Intervention in Kleingruppen*

Seit 2020 bietet das Duden Institut Berlin-Treptow an der Evangelischen Schule Neukölln eine lerntherapeutische Kleingruppenförderung an.

Finanziert wird diese Förderung aus den Mitteln einer Stiftung, die mit dem privaten Schulträger assoziiert ist. In einem Schulumfeld, das viele Eltern eher als schwierig erleben (z. B. weil viele Schulen eine vergleichsweise hohe Zahl an Gewaltvorfällen melden; Lüter et al. 2021, S. 151-152), ist die Schule stark nachgefragt. Daher ist die Zusammensetzung der Schüler\*innen-Klientel im Vergleich zu anderen Neuköllner Schulen, mit denen die Duden Institute zusammenarbeiten, relativ homogen. Durch die Lage der Schule im sozialstrukturell benachteiligten Stadtteil Neukölln ist sie aber weit davon entfernt, in irgendeiner Weise elitär zu sein.

Die Kleingruppenförderung wird von einer fest für dieses Projekt eingeplanten Lerntherapeutin geleistet, die zusätzlich auch Lerntherapien im regulären Format (jugendamtsfinanzierte Einzelförderung, intensive Elternarbeit usw.) an der Schule anbietet. Die Kleingruppen bestehen aus maximal drei, manchmal auch nur zwei Kindern. Sie sind in der Regel jahrgangshomogen organisiert, die Kinder kennen sich meist aus ihrer Lerngruppe und bleiben ein Schuljahr lang in der Kleingruppe zusammen. Im Schuljahr 2022/23 besuchen die meisten geförderten Kinder die 4. Klasse. Zusätzlich gibt es eine auf ein Halbjahr angelegte Kleingruppe mit fünf deutlich jüngeren Kindern, in der präventiv hauptsächlich an den Voraussetzungen des Lesen- und Schreibenlernens gearbeitet wird. Die Zusammensetzung der Gruppen wird von der LRS-Lehrkraft der Schule bestimmt. Sie stützt sich dabei auf die Ergebnisse der Kinder in einem standardisierten Rechtschreibtest und Hinweise aus dem Kollegium. An den Kleingruppen nehmen Kinder teil, die erhebliche Schwierigkeiten in der Rechtschreibung haben. Dies wird in der Regel durch einen  $PR < 16$  in der Hamburger Schreibprobe operationalisiert. Das Vorliegen einer „Lernstörung“ (z. B. im Sinne der fachärztlichen Leitlinien; DGKJP 2015) wird nicht geprüft, es kommt aber

durchaus vor, dass ein Kind mit schwerer wiegender Problematik von der Kleingruppenförderung in die Lerntherapie wechselt.

Die LRS-Lehrkraft übernimmt auch darüber hinaus einen Großteil der organisatorischen Aufgaben und leitet selbst Fördergruppen. Zwischen ihr und der Lerntherapeutin besteht ein sehr enger und regelmäßiger Austausch. Auf dieser Grundlage ist es z. B. auch möglich, Kinder zwischen zwei Gruppen zu tauschen, um eine bessere Passung innerhalb der Gruppen zu erreichen oder ungünstige soziale Dynamiken zu unterbrechen. Zu den Fachlehrer\*innen besteht regelmäßiger Kontakt, der allerdings – wie überall – im stressigen Schulalltag nicht immer leicht aufrechtzuerhalten ist. Lerntherapeutische Elternarbeit ist im Rahmen der Kleingruppenförderung nicht vorgesehen, verbleibt also im Verantwortungsbereich der Schule.

Die Kleingruppenförderung findet in einem speziell ausgestatteten Förderraum statt, der eine angenehme Arbeitsatmosphäre bietet. Die Termine liegen in der Unterrichtszeit, zwischen der 2. und 6. Stunde. Die Kinder sind also vom regulären Unterricht befreit. Bei der Organisation wird darauf geachtet, dass sie dadurch möglichst nichts Wichtiges verpassen. Selbstverständlich ist das nicht ohne Friktionen möglich: Zum Beispiel ist nicht jedes Kind begeistert, wenn der Kunstunterricht regelmäßig ausfällt.

Die inhaltliche Gestaltung der Arbeit in den Kleingruppen ähnelt der Gestaltung einer Lerntherapie im außerschulischen Setting in vielen Punkten sehr stark: Es geht also nicht darum, „den Stoff zu schaffen“, der für ein Schuljahr vorgesehen sein mag. Im Vordergrund steht der Bedarf der Kinder zu ihrem jeweiligen Entwicklungsstand, also die Frage, was sie als nächstes lernen können (und lernen wollen können). Entsprechend kommen Therapiematerialien und Spiele aus der regulären Lerntherapie ebenso zum Einsatz wie Lernumgebungen, die Kinder zum aktiv-entdeckenden Lernen anregen. Beim Schreiben wird systematisch über sprachliche Strukturen reflektiert, um daraus Strategien abzuleiten. Z. B. können Kinder in den Kleingruppen sehr regelmäßig erste Einsichten in die morphologische Struktur von Wörtern gewinnen und diese Einsichten (u. a. das Prinzip der Morphemkonstanz) beim Schreiben nutzen.

Außerdem werden regelmäßig Eigenproduktionen im freien Schreiben und eine systematische Selbstkontrolle angeregt. Leseübungen finden zusätzlich statt, spielen aber – nach der für die Kleingruppen vereinbarten Schwerpunktsetzung – eine untergeordnete Rolle.

Der Vorbereitungsaufwand für eine Kleingruppenförderung entspricht (jedenfalls nach einer gewissen Einarbeitungsphase) in etwa dem für eine Lerntherapiestunde.

Unterschiede zwischen Kleingruppen- und Einzelförderung resultieren im Projekt vor allem aus der veränderten sozialen Dynamik, die durch die Arbeit mit mehreren Kindern entsteht.

Diese kann sehr oft positiv sein, da Kinder miteinander spielen und kommunizieren, das Argumentieren und Begründen einüben, sich bestärken und helfen. Es gibt aber durchaus auch negative Dynamiken: Dann ist „Classroom Management“ gefragt, das eigentlich eher zur Handlungskompetenz von Lehrkräften gehört und für Lerntherapeut\*innen eine erhebliche Herausforderung sein kann.

Auch in einer Kleingruppe gibt es unterschiedliche Leistungsniveaus, so dass eine Binnendifferenzierung erforderlich sein kann – und trotz aller Bemühungen ist die Arbeit mit jedem einzelnen Kind in der Gruppe nie so intensiv und exklusiv, wie sie in der Einzelsituation wäre.

In der hier beschriebenen Kleingruppenförderung werden unzweifelhaft Erfolge erzielt: Das ist u. a. daran festzumachen, dass die allermeisten Kinder nach einem Schuljahr in der Kleingruppenförderung nicht noch einmal einer Fördergruppe zugewiesen werden. Es ist aber tendenziell schwieriger, diese Erfolge für die Kinder festzuhalten und erlebbar zu machen als in der Einzelförderung.

Zu den Gelingensbedingungen einer lerntherapeutischen Kleingruppenförderung gehört sicherlich, dass – u. a. durch eine stabile Finanzierung – in der Kooperation von Schule und lerntherapeutischer Einrichtung langfristig und verlässlich mit festen Ansprechpartner\*innen zusammengearbeitet werden kann. Dadurch sind auch die Voraussetzungen geschaffen, in der Förderung langfristig und verlässlich mit Kindern zusammenarbeiten zu können und Beziehung aufzubauen. Weitere günstige Bedingungen für die Kleingruppenförderung sind die überschaubare Gruppengröße und die Tatsache, dass die Gruppen auf Grundlage einer Diagnose sowie weiterer fachlicher und pädagogischer Überlegungen zusammengestellt werden.

### *Externe lerntherapeutische Beratung, Coaching und Fortbildung*

Das Projekt „Jedes Kind kann Rechnen lernen!“ entstand aus einer Initiative des „Pädagogischen Informationszentrums“ im Berliner Bezirk Mitte. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der „Duden Institute für Lerntherapie“ wurden gebeten, ein universitäres

Forschungsvorhaben zu unterstützen, das an sogenannten „Brennpunktschulen“ des Bezirks initiiert worden war.

Daraus entstand ein Kooperationsprojekt, das die Kollegien der beteiligten Schulen durch *Fortbildungen und Coachings* unterstützen sollte. Durch die gemeinsame Arbeit sollte erreicht werden, dass kein Kind in den gemeinsam betreuten Lerngruppen zurück- und auf der Entwicklungsstufe des zählenden Rechnens stehen bleibt.

Dazu erarbeiteten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Duden Institute Unterrichtssequenzen, in denen jeweils ein mathematikdidaktischer Schwerpunkt im Mittelpunkt stand. In *Fortbildungseinheiten* wurden diese Sequenzen theoretisch eingeordnet (mit Bezug auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten bei jüngeren Schulkindern bzw. Ziele des Mathematikunterrichts) – und Möglichkeiten der praktischen Durchführung sowie der Differenzierung für leistungsstärkere und -schwächere Schülerinnen und Schüler erörtert. Die Lehrerinnen und Lehrer setzten diese Sequenzen in ihrem Unterricht so lange immer wieder ein, bis alle Kinder sichtbare Erfolge erzielten. In *Hospitationen und Reflexionsrunden* wurden die Lehrkräfte dabei von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Duden Institute begleitet, erhielten Rückmeldung und Hinweise zum Vorgehen bzw. auch zur weiteren Binnendifferenzierung.

Finanziert wurde das Projekt aus Mitteln des sogenannten „Bonus-Programms“ für Schulen in sozialstrukturell benachteiligten Stadtteilen. Zeitweise wurden simultan rund 40 Klassen und 50 Lehrer\*innen in die Kooperation einbezogen. Lerngruppen wurden teilweise über drei Schuljahre hinweg begleitet (Huck & Schulz, 2015, 2016a).

In einer fortgeführten Kooperation wurden unter dem Titel „Jedes Kind kann Lesen und Schreiben lernen!“ auch Deutsch unterrichtende Lehrer\*innen begleitet (Schulz & Schröder, 2017). Auf Grundlage der erarbeiteten Sequenzen wurden in der Folge sehr ähnliche Kooperationsprojekte mit Schulen in Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Hessen initiiert. Wegen der Corona-Pandemie und ihrer Folgen für den Schulbetrieb konnten nicht alle diese Projekte wie geplant zu Ende geführt werden. Aktuell ist ein groß angelegtes Kooperationsprojekt mit mehreren Schulen in Hessen geplant, das sich auf die Erfahrungen stützt, die im Rahmen der „Jedes Kind ...!“-Projekte gesammelt wurden.

Die Evaluation der Projekte mit den beteiligten Lehrer\*innen gab viele wichtige Hinweise auf die Bedingungen ihres Gelingens: Die beteiligten Kollegien hatten sich freiwillig für eine

Teilnahme am Projekt entschieden und waren offen für den Erfahrungsaustausch. Die Begegnung zwischen Lehrkräften und Lerntherapeut\*innen fand auf Augenhöhe statt, da zu Beginn des Projekts beide Seiten nicht wissen konnten, wie Anregungen aus der Lerntherapie im Kontext des Unterrichts umsetzbar sein würden. Fortbildung, Coaching und Hospitation waren so organisiert, dass sie in den Schulablauf integriert werden konnten, so dass keine unzumutbaren Zusatzbelastungen entstanden. Die stabile Finanzierung gab Planungssicherheit für jeweils mindestens ein Schuljahr. Lerntherapeut\*innen waren im Unterricht dabei, konnten unmittelbar praktische Vorschläge einbringen und, wenn es sinnvoll war, auch einmal selbst die Führung übernehmen, um etwas auszuprobieren. Gemeinsam konnte rasch umgesteuert werden, wenn Planung und Realität einmal gar nicht zusammenpassen wollten – z. B. nahmen wir uns nach ersten Erfahrungen deutlich mehr Zeit für die Erarbeitung jeder Sequenz als zu Beginn des Projekts. Die persönliche und sehr regelmäßige Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum setzte eine Struktur, die es für alle Beteiligten notwendig machte, sich mit den Themen des Projekts zu beschäftigen. Über den langen Zeitraum der Zusammenarbeit wuchsen Beziehungen: Die Beteiligten vertrauten gegenseitig in ihre Kompetenzen – und blieben auch dann konstruktiv und zugewandt im Gespräch, wenn es einmal schwierig wurde (Huck & Schulz, 2015, 2016b).

Wenn die Kooperation zwischen Lerntherapie und Schule nach dem Muster einer „externen Beratung“ (im Sinne von Hilkenmeier et al., 2020) angelegt ist, können selbstverständlich auch andere Schwerpunkte gesetzt werden. Im Projekt „SchuLe“ (vgl. z. B. Breuninger & Rottig, 2017) wurden im Zeitraum von 2011 bis 2014 an drei beteiligten Schulen einige Kinder in der Schule lerntherapeutisch begleitet. Die Beratung der Kollegien bezog sich auf diese Fälle und konzentrierte sich auf die Entwicklung von Kompetenzen wie dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, die Fokussierung auf Stärken oder die Entwicklung von kreativen Hilfestellungen. Auch das Projekt „SchuLe“ wurde positiv evaluiert.

Setzen Projekte, die dem Muster einer „externen Beratung“ folgen, unterschiedliche Schwerpunkte und Ziele, so sind selbstverständlich auch unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten: Eine intensive lerntherapeutische Versorgung einzelner Kinder, wie sie im Projekt „SchuLe“ möglich war, war z. B. in den „Jedes Kind...!“-Projekten nicht zu leisten und musste, wo sie nötig war, in den Rahmen einer nachmittäglichen Lerntherapie außerhalb der Schule verschoben werden. In den „Jedes Kind...!“-Projekten konnte hingegen unmittelbar auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte Einfluss genommen werden, was nach der Anlage des „SchuLe“-Projekts nicht möglich war. Gegeneinander ausspielen muss man

unterschiedliche Projekte nicht: Kollegien, die entsprechende Freiräume haben, können sich Beratungsangebote passend zu ihrem Bedarf auswählen.

### *Fest verankerte lerntherapeutische Arbeit im Schulalltag*

Die im Folgenden dargestellten Erfahrungen beziehen sich auf eine zweizügige Grundschule in privater Trägerschaft mit den Klassenstufen 1 bis 4. Der Unterricht beginnt um 8.00 Uhr und endet um 13.00 Uhr. Die Schule ist eine offene Ganztagschule: Nach dem Modell „Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen“ (GBS) sichert die Schule, die hier auch als Jugendhilfeträger auftritt, eine kostenlose Betreuung von 13.00-16.00 Uhr:

Viele Lehrkräfte klagten vor Beginn der Einführung von Lerntherapie in dieser Schule über eine Überforderung durch störende Kinder. Exemplarisch für ihre damalige Haltung waren zwei Sätze: „Ich bin nur für Unterricht zuständig“ und „Kinder, die mit dem Unterricht nicht klarkommen, gehören hier nicht her bzw. gibt es hier nicht“. Die Aufgabe der gezielten Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf war vernachlässigt und wurde in mehrfacher Hinsicht abgewertet. Schon die Existenz der Aufgabe wurde nur in Teilen gesehen. Damit wurden auch die Bedeutung der Probleme im Zusammenhang mit der Förderung sowie deren Lösbarkeit nur in Teilen realistisch betrachtet (vgl. Mellor & Schiff, 1975).

Die Idee, Lerntherapie und Schule zusammenzubringen, brachte in dieser Situation der Schulträger ein: Der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften für Sonderpädagogik sollte zum Teil durch Lerntherapeut\*innen kompensiert werden. Der Träger schloss dazu einen Rahmenvertrag mit dem Ausbildungsinstitut „Kreisel e. V.“ zur Qualifikation von Lehrkräften. So konnten zum einen Lehrkräfte aus der Schule zur zweijährigen berufsbegleitenden Qualifikation entsandt werden. Zum anderen stellte das Ausbildungsinstitut Kontakte zu Auszubildenden her, die als Quereinsteiger\*innen angeworben werden konnten.

Auf der Ebene der Schule ist es Leitungsaufgabe, für den Veränderungsprozess ein Gefühl der Dringlichkeit zu erzeugen (vgl. Kotter, 2011). Am Anfang stand eine Willensbildung im Schulleitungsteam. Wir entwickelten die Vision, dass Lerntherapie der Schule dabei hilft, ihren Auftrag effektiv zu erfüllen. Der Vielfalt der Kinder können wir nur mit einem vielfältigen, d.h. auch multiprofessionellen Team, gerecht werden. Dazu braucht es Kooperationen. Eine gelungene Verbindung der verschiedenen Akteure innerhalb und

außerhalb des Systems Schule bringt starke Synergieeffekte hervor. Ein strukturierter Einsatz schafft Klarheit und Grenzen für die Zusammenarbeit der Pädagog\*innen auf dem Gebiet der Förderung.

Die Idee des Einsatzes von Lerntherapeut\*innen war als nächstes im Schulteam zu kommunizieren. Das stieß auch auf Widerstände. So wurde die Leitung beispielsweise mit dem Ärger von Mitarbeiter\*innen konfrontiert, dass hier noch etwas zusätzlich eingeführt werde, obwohl eigentlich nur eine sonderpädagogische Lehrkraft für einige Kinder gebraucht werde. Hier half das Konzept der Kompetenzkurve von Hay (1996), die Trauer vieler Mitarbeiter\*innen über den Verlust einer vermeintlich störungsfreien Schulkultur zu erkennen und anzuerkennen. Auf dieser Grundlage konnte sich Problembewusstsein entwickeln. Die Mitarbeiter\*innen öffneten sich einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Störungen und förderbedürftigen Kindern, u. a. am sogenannten „Runden Tisch“, einem Beratungsangebot der Förderkoordinatorin, Beratungslehrerin und einer Fachkraft des regionalen Bildungs- und Beratungszentrums. Die Schulleitung nahm an Konferenzen der Förderkräfte sowie an Klassenkonferenzen teil, in denen die Lerntherapie implementiert wurde.

Die erste Lerntherapeutin legte anfangs den Schwerpunkt darauf, die Diagnostik und Dokumentation zu unterstützen, die auf dem Weg zur Anerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs notwendig waren. Sie bekam Zeiten, um kurzfristig in den Klassen zu hospitieren und mit den Klassenlehrkräften die Anträge auszufüllen. Aus „Fünferkandidaten“ wurden Kinder mit Dyskalkulie, die Anspruch auf Nachteilsausgleich hatten. Die Zusammenarbeit brachte den Lehrkräften Verständnis und gleichzeitig auch Kompetenzen im Umgang mit den Kindern. Das motivierte sie, mehr Kinder zu melden. Der Anteil der anerkannten Förderkinder stieg von anfangs 0,5 % auf zeitweise rund 8%. Für die Klassen bedeutete das mehr Förderstunden. Die Schule konnte auf dieser Basis zwei weitere Kräfte zur Förderung einstellen. Das Team der kleinen Schule erweiterte sich signifikant. Nach der Gründungsphase galt es, die neuen Ressourcen strukturell in die Prozesse der Schule einzupassen. Aus einem Ansatz des Ausbildungsinstituts entwickelte das Förderteam ein neues Konzept. Unter dem Motto „Früh fördern statt spät scheitern“ sollte die Lerntherapie schon gleich zu Beginn der Schulzeit präventiv Klassen besuchen, zusammen mit den Lehrkräften Bedarfe ausmachen und die entsprechenden Kinder so fördern, dass sie in die Lage versetzt wurden, dauerhaft erfolgreich am Unterricht teilzunehmen.

Die Diagnostik beginnt schon vor der Einschulung. An einem Kennlernnachmittag begutachten Lerntherapeut\*innen, die Beratungslehrkraft, die Förderkoordination zusammen mit den künftigen Klassenleitungen und den Erzieher\*innen der Nachmittagsbetreuung die künftigen Erstklässler\*innen. Das hilft bei der Einteilung der künftigen Klassen. Kurz nach der Einschulung besuchen die Lerntherapeut\*innen die neuen Klassen, um erste Bedarfe zu erkennen. Danach unterstützen sie die Lehrkräfte bei der Kommunikation mit den Eltern.

Die fachlich untermauerten Eindrücke helfen gerade am Anfang der Schulzeit, Förderbedarfe zu erkennen und Unterstützung bei der Förderung zu bekommen. Fast immer sind Eltern bereit, lerntherapeutische Angebote anzunehmen. Das Programm wurde so erfolgreich, dass infolgedessen in den späteren Jahrgängen die Anzahl der Förderkinder sank. Aus Schulleitungssicht sicherlich auch ein Zielkonflikt. Damit reduzierte sich die Anzahl der durch den Träger finanzierten Förderstunden.

Mit diesem Programm wurden die Lerntherapie und die Lerntherapeut\*innen integraler Bestandteil der Schule. Derzeit arbeiten vier Kräfte mit lerntherapeutischer Ausbildung an der Schule.

Die Zuerkennung von Förderkräften ist im Fall unserer Schule im Grundsatz an die Zahl der Kinder mit Förderbedarf gebunden und unterliegt daher stetigen Änderungen. Daher musste das Leitungsteam den Lerntherapeut\*innen anbieten, sie über die sonderpädagogische Förderung hinaus im Rahmen ihrer Ausbildung für Unterricht oder Betreuung einzusetzen. Gerade zu Beginn der Arbeit sorgte die Vielfalt der Aufgaben für eine beständig hohe Stundenanzahl und damit einen verlässlichen Arbeitsplatz für die Therapeut\*innen.

Die Einbindung in den Stundenplan erfolgt je nach Einsatzart der Lerntherapeut\*innen. Ein Einsatz im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung wird in den Fachunterricht integriert. Die Klassenkonferenz gibt dazu auf Grundlage des individuellen Förderplans der betroffenen Kinder einen Vorschlag. Additive Lernförderung findet meist am Nachmittag während der Betreuungszeit statt. Die Lern/ Hausaufgabenzeit bietet einen Rahmen, der von den Kindern auch zu diesen Zeiten motiviert angenommen wird.

Eine andere Möglichkeit ist die Einbindung der Kräfte in die Nachmittagsbetreuung. Hilfreich ist, dass die Schule im Rahmen des GBS-Konzepts gleichzeitig der für die Betreuung zuständige Träger der Jugendhilfe war. Förderungen konnten so auch am Nachmittag angeboten und Förderkräfte über den Etat der Nachmittagsbetreuung bezahlt werden. Idealerweise kann die Förderkraft ein Bindeglied zwischen den beiden Bereichen werden. Sie trägt Bildungsanliegen des Unterrichts in die Betreuung und umgekehrt.

Lerntherapie bietet mit schuleigenen Kräften viel Potential, ein hoch wirksamer integraler Bestandteil der Schulorganisation zu werden. Lerntherapeut\*innen bieten eine Vielzahl an Einsatzmöglichkeiten. Die Schulleitung kann viel zum Erfolg beitragen, indem sie die Integration vorbereitet. Sie schafft ein Umfeld, das die Ziele mitträgt. Sie schafft einen Rahmen für Information und Schulung des Schulteams. Sie bietet Einsatzfelder, die an den Bedarfen orientiert sind und schnelle Erfolge ermöglichen. Sie plant und begleitet den Einbau der Lerntherapie in schulische Strukturen. Sie hilft dem Lerntherapieteam, als Teil der Schulorganisation eigenverantwortlich zu agieren. Die Lerntherapie bringt der Schule neue Qualitäten im Umgang mit Förderbedarfen. Das befördert die Schulkultur: Pädagog\*innen, Kinder und Eltern erkennen Bedarfe und übernehmen Verantwortung für die Förderung.

### *Diskussion*

In der Zusammenschau der hier beschriebenen Projekte wird deutlich: Trotz aller Unterschiede bestehen deutliche Gemeinsamkeiten. In allen Projekten geht es darum, Kindern mit erheblichen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen bedarfsorientiert zu helfen und dadurch Kinder, Eltern und auch Schulverantwortliche zu entlasten.

Zu den ersten Gelingensbedingungen einer Kooperation von Lerntherapie und Schule zählen die stabile Finanzierungsgrundlage, die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf das Kooperationsprojekt einzulassen, und die damit zusammenhängende Erfolgserwartung. Sind Lerntherapeut\*innen regelmäßig in der Schule präsent und begegnen sich alle Beteiligten mit Respekt und Neugier, entstehen über einen längeren Zeitraum Arbeits-Beziehungen. Dies wird offenbar durch die Gelegenheit zum persönlichen Kontakt im Vergleich zur Kooperation von außerschulischer Lerntherapie und Schule deutlich erleichtert. Im engen Zusammenhang mit der Beziehungsentwicklung werden auch Entwicklungen in der Sache möglich: Je nach Anlage der Kooperation reichen diese von der Änderung individueller Sichtweisen auf Schüler\*innen mit besonderen Schwierigkeiten über verbesserte Fördermöglichkeiten bis hin zur Organisationsentwicklung.

Vor diesem Hintergrund wäre es wünschenswert, Schulen mit pauschalen und von der Jugendhilfe abgelösten finanziellen Ressourcen, für eine umfassendere Einbindung von Lerntherapeut\*innen auszustatten und ihnen zu erlauben, selbst frei über den konkreten

Einsatz der externen Fachkraft für lerntherapeutische Angebote zu entscheiden. So wäre die fachliche Unterstützung durch den/die Lerntherapeut\*in nicht nur fallbezogen einzelnen Kindern und deren Lehrkräften vorbehalten, sondern würde der gesamten Schule zugutekommen – in Form von Beratung (für Lehrkräfte und Eltern), Kleingruppenangeboten, Einzeltherapie, aber auch in Form von Zusammenhangstätigkeiten, die für eine gute Zusammenarbeit und gemeinsame Weiterentwicklung wichtig sind.

Mit Sicherheit ist Lerntherapie in der Schule nicht in jeder Situation und für jedes Kind die geeignete Maßnahme: Viele Kinder verbinden mit dem Lernort Schule zahlreiche negative Erfahrungen, sodass der Aufbau einer therapeutischen Beziehung erheblich erleichtert ist, wenn die Lerntherapie in einer außerschulischen Einrichtung stattfindet. Die Durchführung von Lerntherapie in der Schule und in der Schulzeit kann zudem mit zahlreichen praktischen Schwierigkeiten verbunden sein: Therapiezeiten stehen regelmäßig im Konflikt mit (aus Erwachsenen- oder Kindersicht) besonders wichtigen Unterrichtsstunden oder Exkursionen; ein fester Raum für die Lerntherapie, der eine verlässlich störungsfreie Zusammenarbeit in einem geschützten Rahmen erlaubt, steht an kaum einer Schule ohne Weiteres zur Verfügung; für die Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams gibt es noch keine etablierte Form – sie muss erst entwickelt und nötigenfalls mehrmals verändert werden, damit sie im Schulalltag nicht bloß eine weitere Anforderung ist, sondern wirkliche Entlastung ermöglicht.

Dennoch überwiegen aus unserer Sicht die Vorteile der Kooperation von Schule und Lerntherapie: Da in vielen Regionen Deutschlands eine Finanzierung von Lerntherapie über die Jugendhilfe überhaupt nicht, in anderen nur über aufwendige Antragswege möglich ist, die für viele Familien eine zu hohe Hürde darstellen, wäre die Ausstattung von Schulen mit einem Budget für lerntherapeutische Aufgaben nicht zuletzt auch ein bedeutender Schritt hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit: Die Schwelle, eine therapeutische Unterstützung in Anspruch zu nehmen, wäre herabgesenkt und Lerntherapie als Unterstützungsangebot für *alle* Kinder erreichbar.

### *Limitationen*

Der vorliegende Artikel stellt einen Meinungsbeitrag dar. Die Erfahrungsberichte bieten lediglich anekdotische Evidenz für die angenommenen Bedingungen einer gelingenden

Kooperation von Lerntherapie und Schule. Die vier Formen von Lerntherapie in Schule, die im vorliegenden Beitrag veranschaulicht werden sollen, sind trotz einer ersten empirischen Bestätigung durch eine Clusteranalyse als hypothetische Konstrukte anzusehen.

### *Relevanz für die Praxis*

In den letzten Jahren wird immer häufiger vorgeschlagen, dass Lerntherapeut\*innen Teil multiprofessioneller Teams in Schulen werden sollten. Bestehende Kooperationsprojekte von Lerntherapie und Schule unterscheiden sich hinsichtlich Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Ergebnissen. Die Erfahrungsberichte in diesem Artikel verschaffen einen ersten Überblick und erleichtern die Annäherung an die Thematik – u. a., indem realisierbare Finanzierungswege und Organisationsformen gezeigt werden. Verantwortliche aus Lerntherapie und Schule können sich an diesen Beispielen orientieren, wenn sie eigene Kooperationsprojekte in Angriff nehmen.

### *Danksagung*

Grundlage des Abschnitts „Gastbesuch ...“ war ein Interview mit der lerntherapeutischen Expertin Maren Konrad, bei der wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken. Alle Autor\*innen bedanken sich außerdem bei ihren jeweiligen Kooperationspartner\*innen aus den dargestellten Projekten.

### *Literatur*

Balke-Melcher, C., Schuchardt, K. & Mahler, C. (2016). LeFiS-Lernförderung in Schulen – Evaluation eines Modellprojekts zur schulinternen Lerntherapie für Kinder mit Lese- & Rechtschreibschwierigkeiten. *Lernen und Lernstörungen*, 5, 17 – 31.

Bundesgesetzblatt (BGBl) (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vom 21. Dezember 2008. Berlin: Bundesanzeiger, 1419–1457.

Breuninger, H. & Rottig, M. (2017). Eine lerntherapeutische Haltung für die Schule entwickeln! In Huck, L. & Schulz, A. (Hrsg.), *Lerntherapie und inklusive Schule* (S. 305–314). Berlin: Dudenverlag.

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie (DGKJP) (2015). S3 Leitlinie: Diagnostik und Behandlung der Lese-Rechtschreibstörung. Langfassung.  
[https://www.awmf.org/uploads/tx\\_szleitlinien/028-0441\\_S3\\_Lese-Rechtschreibst%C3%B6rungen\\_Kinder\\_Jugendliche\\_2015-06-abgelaufen.pdf](https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-0441_S3_Lese-Rechtschreibst%C3%B6rungen_Kinder_Jugendliche_2015-06-abgelaufen.pdf) [20.3.2023]

Fachverband für integrative Lerntherapie e. V. (FiL) (2021). *Lerntherapeut\*innen in die Schulen!* Verfügbar unter: [https://www.lerntherapie-fil.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Presse\\_Aktuelles/Fil\\_AntragLerntherapieSchule\\_April2021.pdf](https://www.lerntherapie-fil.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Presse_Aktuelles/Fil_AntragLerntherapieSchule_April2021.pdf) [Abgerufen am 20.3.2023]

Hilkenmeier, J., Ricken, G., Nolte, M. & Ehlers, A. (2020). Lerntherapie in Schule. Eine Bestandsaufnahme zu Kooperationsprozessen. *Lernen und Lernstörungen*, 9 (4), 213-224.

Hirn, M. (2022). Kommentar: Kein billiger Ersatz. *bildung & wissenschaft*, 07-08/2022, 26.

Hay, J. (1996). *Transactional Analysis for Trainers*. Hertford, UK.

Huck, L. & Schulz, A. (2015). „Jedes Kind kann Rechnen lernen! – Ein Erfahrungsbericht aus einem Fortbildungs- und Coachingprojekt in der Grundschule“, *Grundschulunterricht Mathematik*, 4, 26-29.

Huck, L. & Schulz, A. (2016a). Lernmöglichkeiten vervielfachen durch Lernumgebungen. Unterrichtssequenzen zur Multiplikation aus dem Projekt „Jedes Kind kann Rechnen lernen!“, *Grundschulunterricht Mathematik*, 4, 21-25.

Huck, L. & Schulz, A. (2016b). Rechenschwäche verhindern?! Ursachen und Hintergründe von „Rechenschwäche“. Eine entwicklungspsychologisch-fachdidaktische Sicht. In M. Graßmann, R. Möller (Hg.) *Kinder herausfordern. Eine Festschrift für Renate Rasch*. Hildesheim: Franzbecker, 108-125.

Katzanzakis, N. (1990). *Griechische Passion*. Berlin: Ullstein.

Klein, J. (2011). *Früh fördern statt spät ... (sitzen bleiben, Schulabbruch, Hartz V ...). Individuelle Lernförderung inklusive – Erste Klasse: Integratives Lerncoaching im Lesen, Schreiben, Rechnen*. Verfügbar unter [https://www.kreiselhh.de/sites/default/files/download/Microsoft\\_Word\\_-\\_2011-10-24\\_Ausschreibung\\_Gesamtkonzept\\_fuer\\_Schulen.pdf](https://www.kreiselhh.de/sites/default/files/download/Microsoft_Word_-_2011-10-24_Ausschreibung_Gesamtkonzept_fuer_Schulen.pdf) [Abgerufen am 20.3.2023]

Kotter, J. P. (2011). *Leading Change*. München: Vahlen.

Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (KMK & HRK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [Abgerufen am 20.3.2023]

KMK & HRK (2020): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (von der Hochschulrektorenkonferenz am 23.11.2020/ von der Kultusministerkonferenz am 10.12.2020 zustimmend zur Kenntnis genommen)*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_12\\_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf) [Abgerufen am 20.3.2023].

Lüter, A., Imhof, W., Breitscheid, D. et al. (2021) Berliner Monitoring Gewaltdelinquenz. Teil II: Gewalt und Prävention in den Berliner Bezirken. *Berliner Forum Gewaltprävention*, 74. Berlin: Landeskommision Berlin gegen Gewalt.

Mellor, K., & Schiff, E. (1975). Discounting. *Transactional Analysis Journal*, 5(3), 295-302. doi:10.1177/036215377500321

Schmidt-Glinzer, H. (2010). *Die Reden des Buddha*. München: dtv.

Schulz, A. & Schröder, A. (2017). „Jedes Kind kann lesen, schreiben und rechnen lernen!“ – Erfahrungsbericht aus einem Projekt in der Grundschule. In L. Huck & A. Schulz (Hrsg.), *Lerntherapie und inklusive Schule* (S. 291-304). Berlin: Dudenverlag.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R. Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In: Dies. (Hg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster/New York: Waxmann, 259-284.

Verband Bildung und Erziehung (2017). *Multiprofessionelle Teams in der Schule*. Verfügbar unter:

[https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Themen/Positionen/2017\\_11\\_17\\_Position\\_Multiprofessionelle-Teams.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Themen/Positionen/2017_11_17_Position_Multiprofessionelle-Teams.pdf) [Abgerufen am 20.3.2023]