

1/2013

*Zeitschrift für integrative Lerntherapie*

**Schwerpunkt:**

***Lerntherapie und Beratung***

**SPRACHROHR**  
**LERNTHERAPIE**

**FiL**

*Fachverband für integrative Lerntherapie e. V.*

## „Alles Werden ist Entwicklung in dem Sinne, daß Mögliches wirklich wird.“

Aristoteles (384 – 322 v. Chr.)

## Liebe Leserin, lieber Leser,

integrative Lerntherapeuten brauchen vielfältige Kompetenzen, Wissen und Erfahrungen, um Lernschwierigkeiten in unterschiedlichen Bereichen wirksam begegnen zu können. Neben diagnostischen und fachwissenschaftlichen Kenntnissen sind Fähigkeiten zum Umgang mit Ängsten und Motivationsverlust bei Lernenden erforderlich.

Im "Special" geht es mit den Beiträgen von Telse Iwers-Stelljes und Anne-Christin Müller sowie Kamala Matthes diesmal um Methoden der mentalen Selbstregulation, wie sie in einer Arbeitsgruppe an der Universität Hamburg entwickelt wurden. Hugo Neu beschreibt sein hypnotherapeutisches Vorgehen am Beispiel Prüfungsangst.

Eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis stellen die folgenden Beiträge von Michael von Aster u. a. und von Martina Humbach dar. Von der Arbeitsgruppe um Michael von Aster wird "Calcularis – Rechenschwäche mit dem Computer begegnen" vorgestellt. Die Arbeit mit älteren Schülern und Erwachsenen mit einer Rechenschwäche bringt immer wieder besondere Schwierigkeiten mit sich. Es fehlen oftmals die Grundkenntnisse, die täglichen Anforderungen an die Betroffenen liegen aber in weiterführenden Bereichen. Die Verbindung "Vom Einmaleins zum Dreisatz" beschreibt Martina Humbach fundiert und einfühlsam aus ihrer lerntherapeutischen Arbeit bei einer Rechenschwäche in der Sekundarstufe.

Das Berufsfeld Lerntherapie lässt sich in eigenen Praxen, bei sozialpädagogischen Diensten, aber auch in der Schule verorten. Hierzu zeigt der Projekt- und Evaluationsbericht zum Projekt *Schule – Schule und Lerntherapie* (Zusammenfassung) interessante und anzustrebende Möglichkeiten. Die ausführliche Version kann auf der Website [www.lerntherapie-fil.de](http://www.lerntherapie-fil.de), Menüpunkt Downloads eingesehen bzw. heruntergeladen werden.

Der Bericht von Sigrid Fischer gibt Hinweise zur Feststellung von Risikofaktoren und Förderung in der Vorschule.

Auch bei der Sprachrohr-Arbeit gibt es immer wieder Veränderungen. So hat Sonja Henning leider ihre Mitarbeit im Sprachrohrteam beendet. Sie hat seit vielen Jahren die Texte professionell und zuverlässig redaktionell bearbeitet und die Autoren mit Respekt und Wertschätzung souverän betreut. Sonja Henning wird im Sommer ihr Studium "Soziale Arbeit" an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg beenden und in einem neuen Wirkungsfeld tätig werden. Wir danken ihr für ihre engagierte und hervorragende Arbeit und wünschen ihr persönlich und für die neuen beruflichen Herausforderungen alles erdenklich Gute.

Neu im Sprachrohrteam begrüßen wir Almut Dietzfelbinger, die nun die Artikel redaktionelle überarbeiten wird. Wir freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit.

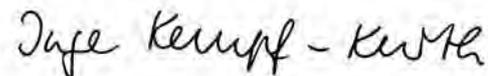
Für Leser und Leserinnen, sowie für die Redaktion wäre es eine Bereicherung insbesondere zu den Anregungen aus der Praxis Stimmen aus der Leserschaft zu hören.

Wir wünschen uns, wie immer, aufmerksame und interessierte Leserinnen und Leser und freuen uns über kritische Anmerkungen und positives Feedback.

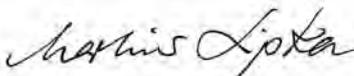
Es grüßen herzlich



Ursula Chaudhuri



Inge Kempf-Kurth



Marlies Lipka

## AUSGABE 1/2013

<b>EDITORIAL</b>	Ursula Chaudhuri/Inge Kempf-Kurth/ Marlies Lipka	1
<hr/>		
<b>SPECIAL</b>		
• Einleitung Special	Inge Kempf-Kurth	3
• Introvision als Methode des Lerncoachings	Telse A. Iwers-Stelljes, Anne-Christin Müller	3
• Das KAW-Lerncoaching: Lernen mit Sinn und Verstand	Kamala Matthes	14
• Hypnotherapeutisches Vorgehen bei Prüfungsangst	Hugo Neu	18
<hr/>		
<b>WISSENSCHAFT UND PRAXIS</b>		
• Calcularis – Rechenschwäche mit dem Computer begegnen (erschieden: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 18, 6/12)	Michael von Aster, Tanja Käser, Karin Kucian, Markus Gross	24
• Vom Einmaleins zum Dreisatz – Zur Therapie einer Rechenschwäche in der Sekundarstufe	Martina Humbach	27
• Frühförderung	Sigrid Fischer	35
• Projektbericht LT-Schule	Helga Breuning, Marina Russig, Bea Trüeb, Marlies Lipka	38
<hr/>		
<b>REZENSIONEN</b>		
• Heine/Engl/Thaler/Fussenegger/Jacobs: Neuropsychologie von der Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten	Marlies Lipka	51
• Wartha: Rechenproblemen vorbeugen Grundvorstellungen aufbauen: Zahlen und Rechnen bis 100	Ursula Chaudhuri	51
• IEL-1, Hogrefe	Lilo Gührs	52
• Lesetests 6-7, Hogrefe	Andrea Maczey	53
• Lesetest 8-9, Hogrefe	Lilo Gührs	54
• Fallbuch AID, Hogrefe	Nicole Robering	55
• Diagnostik von Rechenstörungen, Hogrefe	Ursula Chaudhuri	56
• Lesetraining, Reuter-Liehr	Gerald Binder	57
• Christoph Ratz (Hg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	Ursula Chaudhuri	58
• Disziplin, Respekt und gute Noten, Beltz	Inge Kempf-Kurth	59
<hr/>		
<b>FIL-FORUM</b>		
• Neues aus der FiL-Landesgruppe Hamburg		60
• Regionalgruppen		62
• Wichtige Anschriften		63
<hr/>		
<b>AUSBLICK</b>		
• Impressum		64
• Autoren und Quellen		64

## MEMO

Die nächste Ausgabe der Fachzeit-  
schrift für integrative Lerntherapie  
„SPRACHROHR LERNTHERAPIE“  
erscheint voraussichtlich im  
November 2013

Redaktionsschluss ist der  
15. Juli 2013.

Beiträge und Leserbrief  
als Datei bitte an die Redaktion:  
Ursula Chaudhuri  
Inge Kempf-Kurth  
Marlies Lipka  
E-Mail: gfuehrung@lernfil.de

Inge Kempf-Kurth

Integrative Lerntherapeuten/-innen unterstützen ihre Klienten darin, entstandene Blockaden beim Lernen wieder zu lösen. Sie nutzen dazu unterschiedliche fachliche Kompetenzen:

Neben den Kompetenzen zur (Förder-)diagnostik im Lern-/Leistungsbereich bezogen auf den Erwerb der Kulturtechniken treten solche zur Erfassung der innerpsychischen Lernvoraussetzungen wie z. B. Aufmerksamkeit, Selbststeuerung, Umgang mit Stress und belastenden Situationen im schulischen Alltag. Auch zu diesen begleitenden Störungen halten integrative Lerntherapeuten/-innen Konzepte der Unterstützung und Begleitung von Kind und Umfeld bereit. Hierzu fanden sich in den Sprachrohr-Ausgaben der letzten Jahre immer wieder Beiträge, u. a. aus neuropsychologischer oder verhaltenstherapeutischer Sicht.

In diesem Special werden Vorgehensweisen beschrieben, die sich vor allem mit der innerpsychischen Ebene des Klienten beschäftigen.

*Telse Iwers-Stelljes* und *Anne-Christin Müller* stellen den auf Forschungen und Veröffentlichungen von Angelika Wagner

basierenden Ansatz der Introvision vor. Sie geben Einblick in die Begründungszusammenhänge der Theorie mentaler Introferenz und zeigen an einigen Praxisbeispielen auf, welche Wirkungen mit der Methode der mentalen Selbstregulation erzielt werden können. *Kamala Matthes* berichtet von ihrem Projekt der Vermittlung des KAW, des konstatierenden aufmerksamen Wahrnehmens von Prozessen der Selbstregulation beim Lernen. *Hugo Neu* schildert in seinem Beitrag ein hypnotherapeutisches Vorgehen zum Umgang mit Prüfungsangst. Er gibt mit einer differenzierten Beschreibung des hypnotherapeutischen Prozesses Anregungen auch für die lerntherapeutische Arbeit bei entsprechender eigener Qualifizierung.

Integrative Lerntherapeuten/-innen wissen um die Bedeutung dieser psychotherapeutischen Anteile ihrer Arbeit und darum, wie wichtig auch hier die eigenen fachlichen Lernprozesse als Voraussetzung für eine erfolgreiche Anwendung sind. Sowohl der Ansatz der Introvision als auch das hypnotherapeutische Vorgehen setzen eine gründliche Weiterbildung und regelmäßige Praxis-Supervision voraus. Die nachfolgenden Artikel können neugierig machen und erste Informationen sowie Praxiserfahrungen vermitteln.

Telse A. Iwers-Stelljes & Anne-Christin Müller



*Priv. Doz. Dr. habil. Telse A. Iwers-Stelljes, Master of Higher Education, Lehrende für besondere Aufgaben am Fachbereich Erziehungswissenschaft 2 der Universität Hamburg, dort Leiterin der Lehramtsstudiengänge Allgemeinbildende Schulen, Sprecherin der Kommission Humanistische Pädagogik und Psychologie in der DGfE, Gestalttherapeutin, Supervisorin, Trainerin im Bereich Führung und Teamentwicklung. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalisierung, mentale Blockaden, Führung in komplexen Systemen*

*Anne-Christin Müller, Jahrgang 1984, Dipl. Pädagogin, Doktorandin an der Universität Hamburg im Bereich der Pädagogischen Psychologie, in Ausbildung zur Gestalttherapeutin, zur Zeit überwiegend tätig in der Sozialpsychiatrie und selbstständig tätig in der Erwachsenenbildung (Weiterbildung in Introvision und Introvisionscoaching)*



## Introvision zur Auflösung von Lernblockaden und zur Förderung von Gelassenheit

### Einleitung

*„Niemand weiß, was seine Anlagen zu leisten vermögen, bevor er sie auf die Probe gestellt hat. So viel ist gewiss, dass, wer mit schwachen Beinen sich auf den Weg macht, nicht nur weiter kommen, sondern auch stärker werden wird als der, welcher mit kräftigem*

*Körperbau und festen Gliedern nur stillsitzt“ (John Locke, 1632 - 1704, zitiert nach Sprachrohr 2/2011).*

Dieses Zitat eröffnet das Heft 2/2011 der Zeitschrift für integrative Lerntherapie Sprachrohr und ermutigt zur intensiven Reflexion des Verhältnisses von Anlage und Umwelt im Hinblick auf Lernstörungen. In diesem

Beitrag möchten wir diese Ausführungen um eine weitere Perspektive ergänzen. **Neben Anlage und Umwelt sind möglicherweise innere Einstellungen und Bewertungsmuster der eigenen Kompetenzen bzw. der Kompetenz von Menschen mit Lernstörungen in der Entwicklung wie auch in der Therapie bedeutsam.** Diese inneren Einstellungen können förderlich sein und zu einer hohen Selbstwirksamkeit und einem motivational förderlichen Selbstkonzept beitragen. Sie können aber ebenso zu Lernblockaden führen und bewirken, dass die Selbstwirksamkeitserwartung gering ausfällt, die Leistungsmotivation blockiert und das Selbstkonzept beeinträchtigt wird. Vorhandene anlage- und umweltbedingte Lernbeeinträchtigungen können so verstärkt werden.

Aus Sicht der Introvision (Wagner & Iwers-Stelljes 2005; Wagner 2011) entstehen diese Lernblockaden durch bestimmte mentale Strukturen, die einschränkend auf die Selbstwirksamkeit ebenso wie das Selbstkonzept und die Leistungsmotivation wirken. Dabei handelt es sich um Strukturen paradigmatischen bzw. imperativischen Charakters, die eine Form von selbstgesetzten Vorschriften darstellen. Diese bezeichnen wir als subjektive Imperative (a. a. O.).

Werden diese subjektiven Imperative aufgelöst, kann die Selbstwirksamkeitserwartung aufgewertet und das Selbstkonzept leistungsmotivationsförderlich entwickelt werden. In der Folge sind lernförderliche Effekte zu erwarten.

**Einfacher ausgedrückt bedeutet dies, dass Lernblockaden beispielsweise dann auftreten, wenn der Lernende sich selbst unter Druck setzt** um eine gute Note zu bekommen („Ich muss gut bewertet werden!“ = subjektiver Imperativ). Der Lernende ist dann sehr stark damit beschäftigt, dass er eine gute Note bekommt, dass also sein subjektiver Imperativ erfüllt wird. Folglich ist sein Informationsverarbeitungssystem nicht mehr in der Lage sich mit dem eigentlichen Lerninhalt auseinanderzusetzen, sprich zu lernen. So entstehen Lernblockaden, die sich in einem weiteren Schritt negativ auf das Selbstkonzept ausprägen können.

Ziel der Introvision ist es, Lernblockaden von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen zu reduzieren und ihre mentale Selbstregulation zu entwickeln.

Im Verlauf dieses Beitrages werden wir zunächst

- einige **Ausführungen zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept** mit Motivation und Leistung aufzeigen.

Anschließend wird

- in ein grundlegendes Konstrukt der Erklärung von internen Bewertungsprozessen und Lernblockaden und ihrer Entstehung eingeführt: **Die Theorie mentaler Introferenz.**

Im Weiteren werden wir ausführen,

- dass die thematisierten bewertungsimmanenten

Imperative und daraus resultierende **Lernblockaden wieder aufgelöst** werden können.

## Befundlagen zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept mit Motivation und Leistung

Um Leistungen zu erbringen, ist eine selbstständige Regulation des eigenen Lernverhaltens wichtig. Die lernende Person muss selber in der Lage sein, ihre eigene Lernaktivität zu beeinflussen, zu steuern und zu lenken, wobei die Steuerungsprozesse auf kognitiven, metakognitiven und motivationalen Ebenen stattfinden (vgl. Lenzen & Dickhäuser 2011, S.11). So ist es beispielsweise zum Bestehen einer anstehenden Prüfung notwendig, Lernstrategien anwenden (kognitiv), das eigene Lernverhalten planen und anpassen (metakognitiv) und bewerten (motivational) zu können.

**Wenn diese Selbstregulation gestört wird, kommt es zu Lernschwierigkeiten und -problemen.** Grund für die Störungen der Selbstregulation und nachgelagert der Lernaktivität können kognitive Prozesse sein, die zu mentalen Blockaden und in der Folge zu Lernblockaden führen können (a. a. O.; vgl. Wagner 2011). Diese Störungen können sehr unterschiedlicher Art sein, wie weiter unten ausgeführt wird. So kann z. B. fehlende Information einen Informationsverarbeitungsprozess stören, es können aber auch emotional stark aufgeladene Assoziationen eine Störung auslösen.

Heckhausen (1989) unterscheidet bei der Lernaktivität zwischen zwei Komponenten: der Motivation und der Handlungssteuerung bzw. -ausführung. Um eine Handlung, z. B. eine **Lernaktivität, ausführen zu können, bedarf es Motivation**, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, nämlich von

- Selbstwertgefühl und Selbstkonzept
- Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung
- auftretenden Emotionen bei der Ausführung der Lernaktivität und
- der emotionalen Bewertung des Resultats (vgl. Matthes 2009, S. 30).

## Selbstkonzept und Selbstkonzeptdomänen

Selbstkonzepte können als mentale Repräsentation der eigenen Person beschrieben werden, d. h. sie sind subjektive selbstbeschreibende Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen der eigenen Person. Diese **Selbstbeschreibungen können sich auf die gesamte Person oder auf bereichsspezifische Facetten beziehen** (vgl. z. B. Trautwein 2003).

Es wird also zwischen dem globalen und dem bereichsspezifische Selbstkonzept unterschieden, wobei das globale Selbstkonzept auch mit dem Begriff *Selbstwertgefühl* und das bereichsspezifische als *Selbstkonzeptdomäne* bezeichnet wird. Als eine für Lernaktivität und Leistungen wichtige Selbstkonzeptdomäne soll hier noch das akademische bzw. schulische Selbstkonzept genannt werden. In diesem Zusammenhang werden akademische Fähigkeiten beschrieben, eingeschätzt und bewertet.



**Selbstkonzepte sind also selbstbeschreibende Vorstellungen der eigenen Person. Diese Vorstellungen können durch Selbstkonzeptannahmen beeinflusst werden, welche negativ auf die Entfaltung des Selbstwertgefühls wirken und durch mentale Blockaden ebenso bestimmt werden wie sie zu mentalen Blockaden führen können.**

Beispielsweise kann durch Äußerungen von Lehrern oder Eltern oder aber auch durch eigene gemachte Erfahrungen die Annahme entstehen, dass ich als Mädchen schlecht in Mathematik bin. Ich beschreibe mich demnach selber als schlechte Schülerin in Mathematik und bewerte mich also negativ. Diese negative Bewertung kann zu mentalen Blockaden führen. Diese mentalen Blockaden behindern mich am Lernen und somit kann ich meine Fähigkeiten in Mathematik nicht verbessern und mache wiederum erneut die Erfahrung, dass ich schlecht in Mathematik bin. Das wiederum wirkt sich negativ auf mein Selbstwertgefühl aus.

## Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartungen stellen aufgabenbezogene bzw. anforderungsspezifische Aspekte des Selbstwertgefühls dar, die größtenteils für das Errei-

chen oder Nicht-Erreichen des gesteckten Ziels verantwortlich sind (vgl. Wirth, 2004, S. 51). **Alltagsprachlich bedeutet Selbstwirksamkeit, dass Personen selbstständig sind und etwas bewirken können.** Im Gegensatz zum „Ausgeliefert-Sein“ wird die Handlungsdimension des „Selber-Wirksam-Seins“ betont, was einem menschlichen Grundbedürfnis entspricht (vgl. Fuchs 2005, S. 22 ff.)

Der Begriff Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt, dass Menschen eine subjektive Überzeugung von ihren Kompetenzen haben (vgl. Jerusalem 2002, S.10). Sie wird als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35) definiert. Die subjektiven und individuell von einer Person wahrgenommenen Kompetenzen können hier als Teil des Selbstkonzepts gesehen werden. In diesem Zusammenhang spielen spezifische Fragen wie u. a.: „Wie sieht das Selbstkonzept einer Person aus, also was für Kompetenzen werden wahrgenommen?“, „Wie beschreibt und bewertet die Person ihre Kompetenzen?“ und „Wie überzeugt von ihrer Effektivität ist die Person von ihnen, sprich für wie wirksam hält die Person ihre Kompetenzen?“ eine Rolle.

Lernblockaden stören das Gefühl des „Selber-Wirksam-Seins“. Sie blockieren die Informationsverarbeitung und die Selbstregulation, die eine notwendige Komponente für Selbstwirksamkeit darstellt. Da Selbstwirksamkeit die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst, kann auch hier eine Blockierung angenommen werden. Metakognitive Steuerungsprozesse, welche der Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung dienlich sind, werden durch dysfunktionale kognitive Prozesse blockiert.

Basis des Konzepts der Selbstwirksamkeitserwartung ist die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1992, 1997, 2001), wobei Bandura davon ausgeht, dass kognitive, emotionale, aktionale und motivationale Prozesse durch subjektive Überzeugungen in Bezug auf Handlungsergebnis-Erwartungen bzw. Konsequenz-Erwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen gesteuert werden (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35).

In anderen Worten bedeutet dies, dass das **menschliche Handeln davon abhängt, welches Ergebnis erwartet wird und wie wirksam das Handeln eingeschätzt wird.**

Konsequenz-Erwartungen beziehen sich hierbei auf das Verhalten, das für erwünschte Resultate notwendig ist. So führt z. B. das Verhalten „Lernen“ zu dem Resultat „Erfolg in der Prüfung“. Diese Konsequenz-Erwartungen können im Gegensatz zu den Selbstwirksamkeitserwartungen auch universell, d. h. nicht personenbezogen sein. Die Erwartung, dass man beispielsweise eine Prüfung besteht, wenn man vorher

dafür die erforderlichen Kenntnisse erworben hat, weist nicht zwingend einen Selbstbezug auf. Anders hingegen sieht es bei Selbstwirksamkeitserwartungen aus. Da diese sich auf die persönliche Verfügbarkeit von Handlungen beziehen, stehen sie immer im Zusammenhang mit der eigenen Person. Zentral ist hier die Frage: „Fühle ich mich in der Lage, die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben?“

Konsequenz-Erwartungen oder Handlungsergebnis-Erwartungen zielen also auf die Handlungsabhängigkeit des Ergebnisses ab, während Selbstwirksamkeitserwartungen oder Kompetenzüberzeugungen eher auf die Personenabhängigkeit der Handlung fokussieren (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 36). Der Fokus der Selbstwirksamkeit liegt somit auf der persönlichen Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeit.

Neben verschiedenen von Bandura untersuchten Bedingungsfaktoren<sup>1</sup> von Selbstwirksamkeitserwartung spielt für die Beurteilung von Selbstwirksamkeit die subjektive Einschätzung der Gesamtsituation bzw. der Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle.

„So ist es für die Einschätzung von Selbstwirksamkeit entscheidend, wie Schüler die Bedeutung verschiedener persönlicher Fähigkeiten für die geforderte Leistung beurteilen, wie schwierig ihnen die Aufgabe erscheint, wie stark sie sich anstrengen müssen, ob fremde Hilfe benötigt wurde, wie die eigenen Leistungsergebnisse über einen längeren Zeitraum ausgefallen sind, wie ähnlich oder glaubwürdig die Modelle erscheinen, die beobachtet werden, oder die Überredungsversuche starten und Ähnliches mehr.“ (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 49)

## Ergebnisse der Selbstwirksamkeits- und Selbstkonzeptforschung im Zusammenhang mit Leistung

Es ist eine durch zahlreiche empirische Untersuchungen gesicherte Tatsache, dass sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bzw. eine optimistische Kompetenzerwartung als eine Grundbedingung für eine innovative, kreative und ausdauernde Bewältigung von Anforderungen darstellen (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 36).

Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung fördert das Verantwortungsbewusstsein und steigert die Handlungsqualität, durch sie wird das Vertrauen in eigene Fähigkeiten gefördert und das Durchhaltevermögen gestärkt. Hohe, positive Einschätzungen der Selbstwirksamkeit sollen Stressoren reduzieren und Lebensläufe beeinflussen (vgl. Fuchs 2005, S. 62 ff.; Bandura 1995, S. 5 ff.).

<sup>1</sup> Diese sind enactive mastery experience, vicarious experience, verbal persuasion und physical and affective states (vgl. Bandura 1997).

Wie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung wirkt sich ebenfalls ein hohes Selbstkonzept positiv aus. So drückt ein hohes, positives Selbstwertgefühl (allgemeines Selbstkonzept) Zufriedenheit und im Vergleich mit anderen einen hohen Stellenwert der eigenen Person aus. Für ein niedriges, negatives Selbstwertgefühl ist Zurückweisung und Unzufriedenheit mit der eigenen Person charakteristisch (vgl. Trautwein 2003, S. 23). Ein hohes Selbstkonzept des eigenen Leistungsvermögens kann sich positiv auf das schulische Selbstkonzept auswirken, ebenfalls können erbrachte Leistungen in der Schule (positiv wie negativ) das Selbstkonzept beeinflussen. Schulischen Selbstkonzepten kommen hohe Bedeutungen zu, denn sie gelten als Personenmerkmale, die leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen können. (vgl. Trautwein 2003, S. 40).

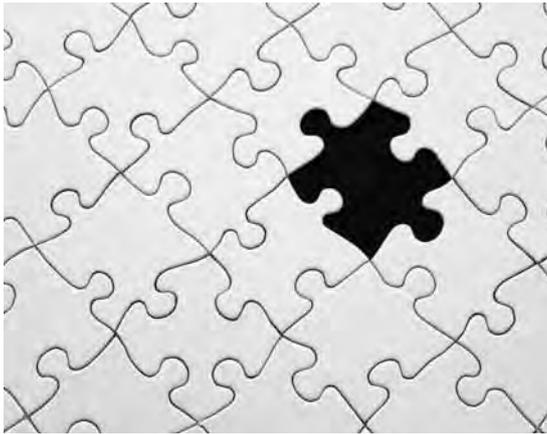
In Bezug auf selbstreguliertes Lernen kann festgehalten werden, dass die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartungen im direkten Zusammenhang mit der Güte der ausgewählten Lernstrategie steht, d. h. je höher die Selbstwirksamkeitserwartung ausfällt, umso höher ist die Güte der ausgewählten Strategie zur Aufgabenbearbeitung und umso besser ist somit auch das Resultat bzw. die erbrachte Leistung (vgl. Bandura & Wood, 1989). Selbstwirksamkeitserwartung und Leistung stehen also in einem indirekten Zusammenhang und es lassen sich indirekte Effekte der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Leistung festmachen, die über den betriebenen Aufwand, die Persistenz (Beharrlichkeit) bei der Aufgabenbearbeitung und über die Höhe der Ziele ermittelt werden können (vgl. Wirth 2009, S. 51).

Stark verallgemeinert kann man festhalten, dass sich Lernblockaden auf die Selbstwirksamkeitserwartung und damit auch auf die Leistung (beeinflusst durch Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung) auswirken.

## Entstehung von mentalen Lernblockaden: Die Theorie mentaler Introferenz

Im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstkonzept sind innere Einstellungen und Bewertungsprozesse von Bedeutung, wie schon die frühen Untersuchungen von Bandura belegen (vgl. Bandura 1995) und die obigen Ausführungen zeigen. Diese Bewertungsprozesse können auf Basis von an der Realität orientierten und auf bestehendem Wissen basierenden Kognitionen vollzogen werden und damit einer objektiven Einschätzung folgen. Diese Art von Kognitionen bezeichnet Wagner als epistemisch, da sie wissensbasiert und auf Erkenntnis beruhend sind.

Ebenso können sie aber auch auf Basis subjektiver Erfahrungsverarbeitung erfolgen. Innerhalb eines solchen subjektiven Bewertungsprozesses werden dann nicht ausschließlich objektive Faktoren der Bewertung einbezogen, sondern es werden daneben subjektive Informationsverarbeitungsmuster und Strategien aktiviert, die biographisch entwickelt worden sind. Diese in den jeweiligen Situationen aktivierten Kognitionen sind eher subjektiv als objektiv-situativ geprägt. Sie sind nicht rein epistemisch, werden allerdings als solche wahrgenommen. Wagner (2011) bezeichnet diese Kognitionen als quasi-epistemisch.



Quasi-epistemische Kognitionen entstehen dann, wenn das Informationsverarbeitungssystem hängen bleibt und es zu Störungen im Ablauf mentaler Prozesse kommt. Es werden **drei grundlegende Arten von Störungen** angenommen:

## 1. Störungen des Informationsverarbeitungsprozesses durch Nicht-Wissen

**Fehlen im Laufe eines Verarbeitungsprozesses Informationen**, die notwendig sind, um aktuell gebotenes Wissen zu assimilieren, **kann es zu Störungen kommen**. Vom Schüler wird diese Situation ggf. als Überforderung wahrgenommen, vergleichbar mit einer nicht überwindbaren kognitiven Dissonanz (Festinger 1959). Es gelingt möglicherweise nicht, sich zu erinnern, d. h. auf bereits Gelerntes zurückzugreifen, weil die dazu notwendigen neuronalen Pfade nicht aufgesucht werden können oder Knotenpunkte notwendigen Vorwissens nicht mehr bestehen. Hier werden nun andere Wissensbestände aktiviert und für den Verarbeitungsprozess herangezogen, die ursprünglich nicht Bestandteil dieses Prozesses wären. Sie werden anstelle der epistemischen Kognitionen, die notwendig wären, zu quasi-epistemischen Kognitionen gemacht. Den Prozess des Entstehens von quasi-epistemischen Kognitionen bezeichnet Wagner (a. a. O.) als Introferenz, als das Hineingeben und qualitative Umschreiben von Informationen in den Verarbeitungsprozess.

### Beispiel:

Störungen durch Nicht-Wissen entstehen auch dann, wenn die ante actu entwickelten kognitiven Schemata nicht flexibel genug angelegt sind, um Akkomodationen (Anpassungen, Erweiterungen) zuzulassen. Sofern z. B. das Schema Zahl so rigide angelegt ist, dass es nur ganze Zahlen umfasst, ist dessen Akkomodation im Zuge der Beschäftigung mit Brüchen notwendig. Kann diese Akkomodation aufgrund fehlender Abstraktionsfähigkeit nicht erfolgen, wird das Schema Zahl nicht flexibilisiert. Das Bewusstsein kann nun quasi-epistemische Kognitionen aktivieren, um den Informationsverarbeitungsprozess fortzusetzen. Eine quasi-epistemische Kognition könnte hier lauten: ‚Relative Zahlen gibt es nicht!‘ Quasi-epistemisch werden solche Kognitionen genannt, weil das Bewusstsein sie behandelt, als ob sie wahr wären, ohne dafür rationale Belege zu haben. In einem nächsten Schritt schließt an die quasi-epistemische Kognition in diesem Beispiel eine weitere quasi-epistemische Kognition an, um die erste zu sichern. Diese zweite quasi-epistemische Kognition könnte z. B. lauten: ‚Relative Zahlen gibt es nicht, ich habe mich verrechnet!‘ Um diese Kognition wiederum zu sichern, schließt möglicherweise eine quasi-epistemische Kognition an, die biographisch entwickelt wurde: ‚Rechnen kann ich sowieso nicht!‘ Mit einem solchen Prozess des aufschichtenden Absicherns von quasi-epistemischen Kognitionen verirrt sich das Bewusstsein immer mehr.

## 2. Störungen des Informationsverarbeitungsprozesses durch Nicht-Entscheiden-Können

Aufgrund widersprüchlicher oder unvereinbarer Informationen kann es zu Situationen kommen, in denen eine Entscheidung nicht möglich ist. Dabei können Wahrnehmungsverzerrungen ebenso eine Rolle spielen wie Reizüberflutungen aufgrund zu wenig ausgeprägter Selektionsmechanismen. Gelingt es nicht, eine epistemisch begründete Entscheidung zu treffen, werden auch hier quasi-epistemische Kognitionen herangezogen, d. h. es werden Entscheidungskriterien im Modus des ‚als-ob‘ interferiert. Das Bewusstsein generiert seine Wahl, in dem es bestimmte Aspekte zur Entscheidung heranzieht und als ausschlaggebend qualifiziert, ohne dass es dafür eine objektive Begründung gibt. So kann z. B. die Entscheidung für einen bestimmten Problemlöseprozess quasi-epistemisch erfolgen. Diese Entscheidung steht dann sprichwörtlich auf tönernen Füßen. Um sie jedoch nicht in Frage zu stellen, wird die Wahl introferent festgehalten und durch weitere Prozesse quasi-epistemischer Art stabilisiert: ‚Dieser Problemlöseprozess ist der richtige! Ein anderer Weg ist ausgeschlossen!‘ Derartige Aufschichtungen können wie auch bei der oben aufgezeigten ersten Störungsform biographisch determiniert sein und bestehende subjektive Imperative aktivieren oder auch neue generieren.

**Beispiel:**

Schüler und Schülerinnen stehen in der Bewältigung von Aufgaben oft vor verschiedensten Entscheidungen, die sie nicht epistemisch treffen können. So kann es z. B. passieren, dass sie sich auf zwei Klassenarbeiten zugleich vorbereiten müssen. Dabei kann es zu quasi-epistemischen Entscheidungsprozessen kommen: Die Vorbereitung auf eine der beiden Arbeiten wird ohne reale Gründe über die andere gestellt. Diese Entscheidung wird dann introferent markiert. „Die Mathematikarbeit ist wichtiger! Ich muss für diese Arbeit lernen!“ Mit solchen Markierungen wird das Stresserleben während der Vorbereitung erhöht und die Aufmerksamkeit reduziert.

### 3. Störungen des Informationsverarbeitungsprozesses des Nicht-Wahrnehmen-Wollens aufgrund von biographiebedingten Assoziationen

Eine dritte Störungsform liegt dann vor, wenn das Bewusstsein bestimmte Informationen auszublenden versucht, weil biographiebedingte Assoziationen unangenehme Emotionen aktivieren. In diesen Bereich gehören z. B. **persönliche Kränkungen und Verletzungen**, welche das subjektive und soziale Selbstkonzept betreffen ebenso wie auch verunsichernde Vorerfahrungen des akademischen Selbstkonzeptes. ‚Es darf nicht sein, dass mir das wieder nicht gelingt!‘ ‚Es darf nicht sein, dass ich die Aufgabe wieder nicht verstehe!‘ ‚Dieses Mal muss ich das schaffen!‘ ‚Das Gefühl, unfähig und wertlos zu sein darf nicht wieder entstehen!‘

#### Auswirkungen introferenten Eingreifens auf Lernprozesse

In allen drei Störungsformen werden Kognitionen **introferent aktiviert, d. h. sie werden als wahr behandelt** und zur Absicherung ihres quasi-epistemischen Charakters mit affektiver Aufladung markiert. Diese Markierung erfolgt, um sie durchzusetzen

- zur Überwindung einer fehlenden Kognition,
- in einer nicht epistemisch vollzogenen Entscheidung gegen mögliche andere Entscheidungen und
- zur Verhinderung der Aktivierung von biographisch bedingten unangenehmen Erinnerungen.

Das affektive Markieren stellt eine Art Kunstgriff des Bewusstseins dar, mit dem die jeweilige Kognition stärker wahrgenommen wird als die auszuklammern- de Kognition, die als Subkognition bezeichnet wird. Wie für die einzelnen Störungsformen eben gezeigt wurde, dient dieser Prozess des introferenten Eingreifens zunächst dazu, einen Informationsverarbeitungsprozess, der ins Stocken gerät, weiterlaufen zu lassen. Zugleich wird aber auch deutlich, dass das weitere Aufsichten von introferenten Prozessen zur Entstehung kognitiver Verwirrungen bis hin zu mentalen Blockaden z. B. im Bereich des Lernens führen kann.

Dafür gibt es zwei Gründe: Zum einen wird mit der an die jeweilige quasi-epistemische Kognition gebundenen affektiven Ladung eine erhöhte Spannung, ein Erregungsanstieg generiert, der seinerseits die Wahrnehmung wiederum beeinflusst. Zum anderen ist an diesen Prozess die kognitive Selbstanweisung gebunden, diese Überschreibung, diese Koppelung von Erregung an die jeweilige Kognition nicht aufzugeben. So entstehen die oben beschriebenen Prozesse des Aufsichtens von introferenten Prozessen. Die affektiv markierten Kognitionen erhalten imperativischen Charakter, d. h. das Bewusstsein nimmt sie als selbstgesetzte Befehle wahr, denen Folge geleistet werden muss. Diese kognitive Struktur bezeichnen wir als subjektive Imperative (vgl. z. B. Wagner 2011, Iwers-Stelljes 2008). Die Befolgung der subjektiven Imperative ist inneres Gesetz. Es entsteht erhöhtes Stresserleben<sup>2</sup>, denn die markierte Kognition muss zwingend durchgesetzt werden gegen die zu vermeidenden, aus den oben gezeigten Gründen irritierenden Kognitionen. Damit verbunden ist, dass ein Teil der Aufmerksamkeit permanent mit der Befolgung bzw. Durchsetzung jeweiliger Kognitionen befasst ist. Wagner (2007) spricht in diesem Zusammenhang von der Entstehung eines Muss-darf-nicht-Syndroms.

**Beispiel:**

Anknüpfend an das erste Beispiel in Kapitel 1.1 könnte ein subjektiver Imperativ eines Schülers lauten: „Ich muss rechnen können!“ Dieser subjektive Imperativ ist mit erhöhter Anspannung und Erregung gekoppelt und gelangt in den Vordergrund, wenn der Schüler sich mit Rechenaufgaben beschäftigt; der subjektive Imperativ ist ihm also sehr präsent. Er kann durch Wenn-Dann-Annahmen mit weiteren, darunter liegenden subjektiven Imperativen verbunden sein, die in Form von inhaltlichen Ketten oder Netzen miteinander verbunden sind.

Eine Kettenverbindung kann z. B. sein: „Wenn ich nicht rechnen kann, dann werde ich schlecht bewertet – und das darf nicht sein! Wenn ich schlecht bewertet werde, dann lachen die anderen über mich – und das darf nicht sein! Wenn die anderen über mich lachen, dann gehöre ich nicht dazu – und das darf nicht sein! Wenn ich nicht dazu gehöre, bin ich allein – und das darf nicht sein!“

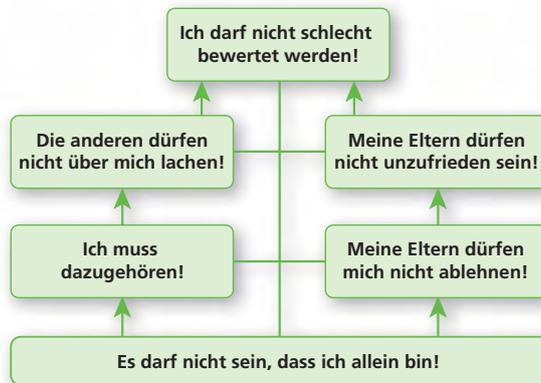
Eine Netzverbindung entsteht dann, wenn neben einem Inhalt auf der gleichen Repräsentationsebene weitere Inhalte gleicher persönlicher Bedeutsamkeit entstehen:

„Wenn ich schlecht bewertet werde, dann sind meine Eltern unzufrieden mit mir – und das darf nicht sein! Wenn meine Eltern unzufrieden mit mir sind, dann schimpfen sie mit mir – und das darf nicht sein! Wenn meine Eltern mit mir schimpfen, fühle ich mich allein – und das darf nicht sein!“

Dabei unterliegen den Netzen und Ketten meist Kernimperative, die subjektiv sehr bedeutsam sind.

<sup>2</sup> Zum theoretischen Zusammenhang zwischen Stress und mentalen Blockaden siehe auch den theoretischen Diskurs und die empirische Arbeit von Benthien (2010).

Die folgende Graphik veranschaulicht diese kognitiven Zusammenhänge. Dabei wird auf der obersten Ebene ein zentraler Ausführungsimperativ benannt, weiter unten die jeweiligen zugrundeliegenden Imperierungen und auf der untersten Ebene die zentrale Subkognition:



## Analyse von Störungen

In der Folge introferenten Eingreifens entstandene subjektive Imperative müssen auf ihren Entstehungszusammenhang hin analysiert werden, damit sie langfristig aufgelöst werden können. Welche subjektiven Imperative analysiert werden können, soll an dieser Stelle exemplarisch gezeigt werden:

### 1. Analyse von Störungen durch Nicht-Wissen

Im Falle des Fehlens von Informationen hat das introferente Eingreifen dazu geführt, dass bestimmte Kognitionen die Leerstelle überschreiben, ohne dass diese epistemisch angemessen gewählt waren. Sie wurden eingesetzt und quasi-epistemisch aufgewertet durch die Markierung mit Erregung. Dies führt im Falle von Unkenntnis z. B. dazu, dass eine Einschätzung oder Information imperativisch durchgesetzt wird. Neben Ausschließungen von Tatsachen („Relative Zahlen gibt es nicht!“) können hier auch handlungsleitende subjektive Imperative generiert werden: „So macht man das!“, „Dies ist der richtige Problemlöseweg!“, „Dies muss der richtige Weg sein!“, „Es darf nicht sein, dass sich dieser Weg als falsch erweist!“

Die unterliegende Subkognition kann dann z. B. lauten: „Es kann sein, dass dieser Problemlöseweg falsch ist.“ Solche unterliegenden Gedanken können isoliert im Bewusstsein vorliegen, sie können aber auch Subkognitionen auf einer Ausführungsebene sein, denen weitere unterliegende Gedanken subjektiv bedeutsamerer Art folgen, die weniger bewusstseinszugänglich sind. Dabei kann es sich um Subkognitionen handeln, die das Selbstkonzept betreffen oder das Selbstwirksamkeitserleben bedrohen, wie z. B. „Es kann sein, dass ich nicht den richtigen Lösungsweg finde!“, „Es kann sein, dass ich das nicht kann!“, „Es kann sein, dass ich nicht dazu in der Lage bin!“

### 2. Analyse von Störungen durch Nicht-Entscheiden-Können

Im Falle einer quasi-epistemisch vollzogenen Entscheidung wird eine Wahl introferent durchgesetzt gegen andere gleichwertig mögliche. Andere Möglichkeiten z. B. der Problemlösung werden imperativisch ausgeklammert, sie dürfen aufgrund der Erregungsbeimessung nicht in Erwägung gezogen werden. Auch diesen introferenten Prozessen unterliegen Subkognitionen, die nicht ins Bewusstsein gehoben werden dürfen. Die damit verbundenen subjektiven Imperative können z. B. auf einer Ausführungsebene lauten: „Es darf nicht sein, dass ich mich geirrt habe!“ und darunter liegend „Es darf nicht sein, dass ich wieder alles falsch mache!“ „Es darf nicht sein, dass ich wieder nichts kann!“ „Es darf nicht sein, dass die anderen merken, dass ich dazu nicht in der Lage bin!“

Die unterliegenden Subkognitionen sind dann möglicherweise: „Es kann sein, dass ich es wieder nicht kann.“ „Es kann sein, dass ich nicht dazu in der Lage bin!“ Subkognitionen können sich, wie in beiden Störungsformen bisher ausgeführt, auf die Selbstwirksamkeit beziehen und das Selbstkonzept betreffen. Sie können sich aber auch auf die Umwelt, z. B. auf Wahrnehmungen eines generalisierten anderen (Mead 1968) beziehen und dann z. B. lauten: „Es kann sein, dass die anderen merken, dass ich dazu nicht in der Lage bin.“ „Es kann sein, dass die anderen mich für dumm halten.“ Ebenso können sie ganz direkt personalisiert sein: „Es kann sein, dass meine Lehrerin merkt, wie dumm ich bin.“ Alle für die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept bedrohlichen Subkognitionen werden introferent überschrieben und führen zur Aktivierung imperativerischer Kognitionen. Dabei handelt es sich um Paarungen meist gegenteiligen Inhalts. **Die Subkognition „Es kann sein, dass meine Lehrerin mich für dumm hält.“ wird dem entsprechend meist mit der introferenten Kognition „Meine Lehrerin darf nicht merken, wie dumm ich bin!“ überschrieben.**

### 3. Analyse von Störungen des Nicht-Wahrnehmen-Wollens aufgrund von biographiebedingten Assoziationen

Im Falle der Störungsform biographiebedingter Assoziationen und damit verbundener unangenehmer Emotionen werden bestimmte Kognitionen introferent aufgeladen, um Wahrnehmungen und damit verbundene Erinnerungen zu überschreiben und nicht ins Bewusstsein zu heben, die mit negativen Emotionen verbunden sind. Auf der Ausführungsebene können solche imperativischen Überschreibungen wiederum darauf abzielen, etwas schaffen zu müssen oder ein Versagen vermeiden zu müssen. Die unterliegenden Subkognitionen betreffen hier Erinnerungen an erlebte Kränkungen: „Es kann sein, dass ich wieder ausgelacht werde.“ Im weiteren Analysieren unterlie-

gen meist weitreichendere Befürchtungen wie: ‚Es kann sein, dass ich mich wieder hilflos fühle.‘ ‚Es kann sein, dass ich mich wieder wertlos fühle.‘ ‚Es kann sein, dass ich mich wieder ungeliebt fühle.‘ Wagner (2011) bezieht sich hier auf die von Beck (2004) in empirischen Untersuchungen gefundene Bewertungstrias bei Depressiven.

## Auswirkungen introferenten Eingreifens auf Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Die entstandenen subjektiven Imperative können massive Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Leistungsfähigkeit haben, indem sie das gesamte akademische **oder schulische** Selbstkonzept beeinflussen oder auch einzelne Domänen des Selbstkonzeptes. Ebenso können sie motivational ungünstige Auswirkungen zeitigen, indem sie das Selbstwirksamkeitserleben beeinträchtigen.

Zunächst können nochmals folgende Aussagen festgehalten werden:

- **Lernaktivität wird durch selbstreguliertes Lernen beeinflusst.** Um selbstreguliert lernen zu können, bedarf es Selbstregulationsstrategien, die kognitive, metakognitive sowie motivationale Prozesse steuern.
- **Lernaktivität wird durch Motivation beeinflusst.** Wichtige Basis für Lernmotivationen sind ein positives Selbstkonzept sowie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, wobei ein hohes Selbstkonzept bzw. hohe Selbstwirksamkeitserwartung sich positiv auf die Lernleistung auswirkt.
- **Selbstregulation findet durch mentale Prozesse statt,** die durch oben genannte Störungen behindert werden können. Als Folge dieser Störung wird introferent eingegriffen, wodurch mentale Blockaden entstehen können.

Wenn also das Informationsverarbeitungssystem aufgrund von Störungen, wie sie oben beschrieben werden, hängenbleibt, ist die Folge das introferente Eingreifen. Dieses kann, wie ebenfalls oben dargestellt, zur Entstehung subjektiver Imperative und in der Folge zu mentalen Blockaden führen. Die Selbstregulation funktioniert daher nicht mehr einwandfrei. Darunter leidet die Selbstwirksamkeit, was sich wiederum negativ auf das Selbstkonzept auswirkt und somit die Lernmotivation schmälert. Es können keine erfolgreichen Lernstrategien oder Selbstregulationsstrategien angewandt werden, wodurch weitere Störungen auftreten können und weiteres introferentes Eingreifen notwendig wird.

Nehmen wir an, ein Schüler hat die Sollvorstellung „Ich bin ein schlechter Rechner und das darf nicht sein!“ und hält an dieser fest, so ist diese mit erhöhter Anspannung und Erregung verbunden. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird nun nur noch auf den

Prozess und den Inhalt des introferenten Eingreifens gelenkt und verengt, nämlich: „Ich bin ein schlechter Rechner, und das darf nicht sein!“. Durch die verengten Wahrnehmungsprozesse können keine Lernstrategien angewendet werden und durch die wiederholte Imperierung wird diese Sollvorstellung Teil des akademischen Selbstkonzepts. Wenn der Schüler nun annimmt, dass seine Kompetenzen im Bereich des Lernens schlecht sind und wenn er davon überzeugt ist, dass diese der nächsten Anforderung nicht genügen, so ist folglich seine Selbstwirksamkeitserwartung niedrig. Selbstwirksamkeitserwartungen bedingen die Lernmotivation, welche wiederum ausschlaggebend ist für die Lernaktivität. Es ist also eher unwahrscheinlich, dass dieser Schüler eine Lernaktivität aufnimmt. Ohne Lernaktivität kommt es zu Misserfolgen. Selbstwirksamkeitserwartungen werden jedoch vor allem durch Erfolg und Misserfolg bedingt (s. o; vgl. Bandura 1997). Wenn der Schüler nun Misserfolgserfahrungen macht, so verfestigt sich seine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung, die quasi-epistemische Annahme „Ich bin ein schlechter Rechner und das darf nicht sein!“ wird bestätigt und verfestigt sich im Selbstkonzept des Schülers. So entsteht eine Spiralbewegung negativer Selbstwirksamkeitserfahrung und negativer Selbstkonzeptausprägung.

Andersherum lässt sich daraus schlussfolgern, dass durch die Auflösung dieser mentalen Blockaden und das heißt durch das Beenden des introferenten Eingreifens die Spiralbewegung ebenfalls ein Ende finden kann. Wenn die imperativische Sollvorstellung „Es darf nicht sein, dass ich ein schlechter Rechner bin!“ aufgelöst werden kann, kann das Informationsverarbeitungssystem wieder ungehindert und auf epistemischer Basis laufen. Die imperativische Sollvorstellung ist nicht mehr Teil des akademischen Selbstkonzepts und wirkt sich nicht mehr negativ auf das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung aus. Diese beeinflussen dann die Lernmotivation nicht mehr indirekt negativ, die Lernleistung kann wieder verbessert werden. Je höher das akademische Selbstkonzept oder je höher die Selbstwirksamkeitserwartung, desto besser sind die Leistungen.

## Auflösung von Lernblockaden: Die Introvision

**Die hier beschriebenen kognitiven Aufschichtungen oder auch Spiralen werden als gedankliche Kreisprozesse erlebt, die mit emotionaler Erregung verbunden sind. Sie binden einen Teil der Aufmerksamkeit und führen zu Blockierungen in Lern- und Problemlöseprozessen, die unterhalb der Schwelle bewusster Wahrnehmung liegen oder als ausgewachsene Konflikte wahrgenommen werden können. Der Grad der Aufladung bestimmt dabei das Maß der gebundenen Aufmerksamkeit. So lassen sich gering aufgeladene subjektive Imperative (‘Ich muss nachher noch Voka-**

beln lernen!') ebenso finden wie sehr stark aufgeladene subjektive Imperative, die dem entsprechend komplexe mentale Blockaden bewirken und mit großer Panik einhergehen können. Solche Aufladungen treten z. B. in einigen Fällen von Prüfungsangst auf, sie können aber auch für akut emotional geladene Lernstörungen angenommen werden. Dabei lassen sich sehr aufgeladene Konflikte möglicherweise nicht in allen Fällen sprachlich abbilden, da der Erregungsanstieg sehr groß ist.

Verschiedene **Ausprägungsgrade und emotionale Wahrnehmungen mentaler Blockaden** im Falle aktivierter subjektiver Imperative können in einem **7 Stufen umfassenden ‚Psychotonus-Modell‘** (Wagner 2007, S. 22) systematisch erfasst werden.

Die Stufen reichen von

- absoluter **innerer Ruhe** auf Stufe 1 über Versunkenheit und **Flow-Erleben** (Stufe 2), beginnender Entspannung und **Versenkung** (Stufe 3),
- einem **Alltagswachbewusstsein**, das von willentlichem Handeln ohne merklichen Widerstand gekennzeichnet ist (Stufe 4) über Anstrengung und Volition in einem leicht aufgeladenen Zustand der Selbstbeherrschung und **erstem Stresserleben** (Stufe 5) zu
- akuter **Konfliktwahrnehmung** (Stufe 6) und eskalierendem akuten **Konflikterleben** (Stufe 7) (vgl. Iwers-Stelljes & Wagner in Vorb.).

Die Auflösung mentaler Blockaden führt diesem Modell entsprechend dazu, dass immer weiter fortschreitend oder auch sprunghaft niedrigere Aufladungsstufen erreichbar werden. In jedem Fall geht die Auflösung einher mit zunehmender Gelassenheit und der Freisetzung von kognitiver Kapazität für aktuell anstehende Aufmerksamkeitsprozesse. Werden Lernstörungen von introferenten Prozessen und damit verbundener emotionaler Aufladung sowie subjektiven Imperativen beeinflusst, so führt dies zu einer Verstärkung der Störung, da kognitive Kapazität gebunden wird und die Erregung zu weiteren Blockierungen führen kann.

## Die Methode der Introvision

**Dabei wird die affektive Aufladung von Kognitionen gelöst und die Wahrnehmung von innerer Erregung und Anspannung nimmt ab.** Um dies zu erreichen, wird eine Haltung konstatierender Wahrnehmung eingenommen, die an sich schon gelassenheitsfördernd wirkt. Mit dieser Wahrnehmungsmodalität wird dann der Blick auf die den introferenten Prozessen und entstandenen subjektiven Imperativen zugrundeliegenden Subkognitionen gerichtet. Ziel ist es, diese Subkognitionen so lange konstatierend zu betrachten, bis sie nicht mehr imperativisch ausgeschlossen werden müssen. Die Entwicklung der konstatierenden Betrachtungsweise erfolgt mit der Methode der Introvision. Deren stressreduzierende

und wahrnehmungserweiternde Wirkung wurde in zahlreichen Vorstudien der Forschungsgruppe Introvision an der Universität Hamburg belegt (in Übersicht z. B. Löser 2006, Wagner 2011).

## Die konstatierende aufmerksame Wahrnehmung:

**In einem ersten Schritt wird in der Introvision eine Wahrnehmungshaltung eingeübt.** Diese Wahrnehmungsform beendet das introferente Eingreifen dadurch, dass die introferent festgehaltenen oder ausgeklammerten Kognitionen in einem gegenteiligen Modus wahrgenommen werden.

Dieser Modus, als Konstatierendes Aufmerksames Wahrnehmen<sup>3</sup> (kurz: KAW) bezeichnet, weist folgende Charakteristika auf:

### Konstatieren:

- Konstatieren bezeichnet ein **nicht-wertendes, einfaches Feststellen** (lat.: constat = es steht fest). Auch eine unangenehme Sache kann konstatiert werden, im Sinne 'es ist unangenehm'; eine Wertung tritt erst ein, wenn das Unangenehme verurteilt wird.

### Aufmerksam sein:

- Aufmerksam sein geht im alltäglichen Sprachgebrauch mit verschiedenen Konnotationen einher: Konzentration, Achtsamkeit, Präsenz, Wachsamkeit, Unabgelenktheit bis zu Beschreibungen der Vertiefung in etwas oder einem Zustand der Sammlung. Im Zusammenhang mit dem KAW wird das 'Aufmerksam-sein' jedoch eindeutig definiert: 'Nicht-imperativische Wahrnehmung bedeutet, alles wahrzunehmen, was jeweils im Bewusstsein präsent ist. Damit ist diese Art der Wahrnehmung das **Gegenteil von Konzentration**; bei der Konzentration geht es darum, alles das, was nicht zu dem gehört, worauf wir uns im Augenblick konzentrieren, auszuschließen – damit bedeutet Konzentration zugleich den inneren Konflikt' (Wagner, 1984, S. 211).

### Wahrnehmen:

- In der Kognitionspsychologie wird 'Wahrnehmen' definiert als die **Aufnahme einer Sinnesempfindung und ihre anschließende Verarbeitung zu einem bedeutsamen Sachverhalt**. Wahrnehmen besteht also aus dem Bemerkten oder Gewahren ebenso wie aus der Koppelung mit Bekanntem und der Integration.

Zentral ist beim KAW, dass jeweilige Kognitionen konstatierend und nicht introferierend wahrgenommen werden und dass dies in einem aufmerksamen nicht-wertenden Prozess stattfindet, um nicht konzentrierend Aspekte aus der Wahrnehmung zu verdrängen.

Das KAW kann prinzipiell in jeder Wahrnehmungssituation gelernt werden. Die bisherigen Programmierfah-

<sup>3</sup> Vgl. hierzu den nachfolgenden Beitrag von Kamala Matthes.

rungen zeigen, dass konstatierendes aufmerksames Wahrnehmen angenehmer Kognitionsinhalte in einem ersten Schritt erfolversprechender ist als mit unangenehmen Inhalten zu beginnen. **Die KAW-Schulung beginnt also am besten mit angenehmen Kognitionsinhalten wie z. B. der Erinnerung an einen schönen Sommerabend.** Ebenso werden zur Einführung Wahrnehmungen in einzelnen Sinnesbereichen zunächst isoliert angeleitet. So können Übungen zu dem aktuell Gehörten und Gesehenen hintereinander durchgeführt werden.

### KWA-Übungsanleitung

Eine Übungsanleitung für Schülerinnen und Schüler würde dann z. B. mit einer ersten Hinwendung zur Selbstwahrnehmung beginnen, indem sie gebeten werden, sich nach einer kleinen Einstimmung auf ihre Atmung zu besinnen und diese einige Atemzüge lang bewusst wahrzunehmen. Im Anschluss können sie dann aufgefordert werden, auftauchende Kognitionen imaginativ in ein Paket zu packen und dieses Paket neben sich zu stellen. (Diese Methode der Beendigung von Alltagskognitionen wird in vielen Reflexionen genutzt und geht z. B. auf Eugene T. Gendlin zurück.) Nachdem nun eine Situation der fokussierten Aufmerksamkeit für die aktuelle Situation eröffnet wurde, werden die Teilnehmenden gebeten, einmal alles zu hören, was gerade an Geräuschen wahrnehmbar ist, und zwar ohne dieses Gehörte zu bewerten. Ebenso können die Teilnehmenden anschließend gebeten werden, alles zu sehen, was gerade sichtbar ist, ohne dies zu bewerten. Nicht direkt an das Wahrgenommene wertende Kognitionen zu binden, stellt dabei zunächst eine Herausforderung dar, denn Prozesse des Strukturierens und Einordnens laufen permanent und oft kaum bewusst ab. Für das konstatierende aufmerksame Wahrnehmen von Subkognitionen ist aber gerade dieser Wahrnehmungsmodus relevant. Gerade darum geht es: Die Subkognition nicht mehr zu bewerten und sie nicht mehr aufgrund negativer Bewertungen ausklammern zu müssen!

Zum Erlernen des KAW wurden verschiedene Grundkurse entwickelt (z. B. Wagner 2007; Wagner, Iwers-Stelljes & Pereira Guedes 2011).

### Die Auflösung subjektiver Imperative:

Sofern das KAW als grundlegender Wahrnehmungsmodus erprobt wurde, können im zweiten Schritt subjektive Imperative aufgelöst werden. Dafür werden die jeweiligen den subjektiven Imperierungen unterliegenden Kognitionen konstatierend aufmerksam wahrgenommen. **Ziel des KAW von Subkognitionen ist es, dass die an diese Kognition gebundenen kognitiven, emotionalen und volitionalen Erinnerungsteile im Bewusstsein zugelassen werden können** und nicht mehr imperativisch ausgeklammert werden müssen. Sie müssen damit nicht mehr subkognitiv zum Unterliegen gebracht werden, sondern können im Bewusst-

sein zugelassen werden. ‚Ja, es kann sein, dass ich das richtige Ergebnis wieder nicht ermitteln kann,‘ ‚Ja, es kann sein, dass ich dann wieder von den anderen ausgelacht werde.‘, ‚Ja es kann sein, dass meine Lehrerin mich dann nicht wertschätzt.‘

### Die jeweils unterliegenden bisher ausgeklammerten bzw. überschriebenen Kognitionen werden bewusst.

Ebenso werden an sie gekoppelte Katastrophenannahmen bewusstseinsfähig. Die mit ihnen einhergehenden emotionalen Aufladungen werden in einer distanzierten Haltung konstatierend wahrgenommen. Diese Haltung führt dazu, dass die Emotionen entfaltet werden können, ohne dass sich das Subjekt quasi-kathartisch in ihnen verstrickt.

Dieser Schritt mentaler Selbstregulation wird zunächst in Form von Beratungen erfahren und gelernt, kann später aber auch autonom durchgeführt werden.

Für die Beratung und auch die Selbstanwendung ist es wichtig bzw. notwendig, dass der Beratende zunächst das KAW erlernt und beherrscht. In der Beratung geht der Berater gemeinsam mit dem Ratsuchenden auf die Suche nach dessen subjektiven Imperativen, um dann die Subkognition konstatierend wahrzunehmen. Dieses Verfahren kann der Ratsuchende dann später auch eigenständig anwenden, indem er sich selbst nach seinen subjektiven Imperativen fragt und auf die Subkognition KAW anwendet.

Für alle oben differenziert entfalteteten Störungsformen gilt, dass die Auflösung des introferenten Eingreifens und des Imperierens durch eine Befassung mit den jeweiligen Subkognitionen im Störungsprozess erfolgt. Ursächlich für den Störungsprozess sind eben diese Subkognitionen, die ausgeblendet bzw. überschrieben werden müssen. Werden sie ins Bewusstsein gehoben, ist deren Ausklammerung nicht mehr nötig, der Prozess des introferenten Eingreifens wird damit hinfällig. Um die bisher ausgeklammerten Subkognitionen allerdings im Bewusstsein repräsentieren zu können, bedarf es einer Haltung bzw. mentalen Regulationsform, die Introferenzen nicht weiter fördert und sie überflüssig macht. Diese mentale Regulation wird mit der Introvision erreicht.

**Für das Lernen, insbesondere das Lernen unter erschwerten Bedingungen, kann die Introvision stressreduzierende Wirkung haben, da die affektive Aufladung abklingt bzw. ganz entfällt. Damit werden kognitive Kapazitäten wieder positiv für den Lernprozess verfügbar.** Erste kleine Lernerfolge können sich (wieder) einstellen, die ihrerseits zu einer Veränderung von Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben und Motivation führen können. Damit kann ein erster Schritt in Richtung Reduktion von Abwärtsspiralen und Initiierung von Aufwärtsspiralen eingeleitet werden.

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurde in die Theorie mentaler Introferenz eingeführt. Diese Theorie geht von der grundlegenden Annahme aus, dass im Wesentlichen zwischen zwei Formen mentaler Prozesse unterschieden werden kann: epistemischen Prozessen, die an Tatsachen orientiert sind und eine störungsfreie Informationserarbeitung bedingen und introferenten Prozessen, die im Falle der Störung von Informationsverarbeitungsprozessen aktiviert werden. Diese Prozesse bewirken die affektive Aufladung von Kognitionen und führen zur Einengung der Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen. Ebenso gehen sie mit erhöhtem Stresserleben einher. Introferente mentale Prozesse führen zur Entstehung von subjektiven Imperativen, welchen Folge geleistet werden muss. Ihre Nichtbefolgung führt zur Verstärkung von Anspannung und Stress bis hin zur Entstehung von umfangreichen inneren Konflikten, die sich wiederum massiv auf die Lern- und Problemlösefähigkeit auswir-

ken. Zugleich zeigen sie negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Motivation, wodurch weitere Einschränkungen der Leistungsfähigkeit entstehen können. Um diese Abwärtsspirale beenden zu können, müssen die der Introferenz zugrunde liegenden Subkognitionen konstatierend aufmerksam wahrgenommen und damit von ihrer affektiven Aufladung abgekoppelt werden. Dafür wurde die Methode der Introvision entwickelt und in zahlreichen empirischen Studien untersucht.

Das Verfahren der Introvision kann in verschiedenen Fortbildungsgängen an der Universität Hamburg erlernt werden. Aktuelle Angebote können unter [www.Introvisionsberatung.de](http://www.Introvisionsberatung.de) und bei facebook unter Introvision – mentale Selbstregulation nach Wagner eingesehen werden.

Ein Weiterbildungsstudiengang ist in Planung.

# Literatur:

- Bandura, Albert (1992). **Exercise of Personal Agency through the Self-Efficacy Mechanism**. In: Schwarzer, R. (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, Philadelphia, London: Hemisphere.
- Bandura, Albert (1995). **Exercise of personal and collective self efficacy in changing societies**. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies*. (S. 1-45). Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Bandura, Albert (1997). **Self-Efficacy. The Exercise of Control**. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, Albert. & Wood, Robert E. (1989). **Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making**. *Journal of personality and Social Psychology*, Bd. 56, S. 805-814.
- Beck, Aaron T. (2004). **Kognitive Therapie der Depression**. Herausgegeben von Martin Hautzinger. Aus dem Amerikanischen von Gisela Bronder. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Benthien, Ole (2010). **Stressreduktion im Leistungssport durch die pädagogisch-psychologische Methode der Introvision: eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Segelsports**. Ediss. sub.uni-hamburg.de/volltexte/2011/5197/pdf/Dissertation\_Benthien.pdf
- Festinger, Leon & Carlsmith, James M. (1959). **Cognitive Consequences of Forced Compliance**. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58.
- Fuchs, Carina (2005). **Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext**. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heckhausen, Heinz (1989). **Motivation und Handeln**. 2., überarb. u. erg. Aufl. Berlin: Springer Verlag.
- Iwers-Stelljes, Telse (2008). **Gelassen und handlungsfähig**. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Iwers-Stelljes, Telse, Wagner, Angelika C. & Oerding, Judith (in Vorb.). **Die Wirksamkeit von Introvisionscoaching zur Auflösung mentaler Blockaden bei weiblichen Führungskräften: Empirische Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Aufstiegskompetenz von Frauen – Mentale Blockaden im beruflichen Aufstieg**. The efficacy of Coaching in Introvision on dissolving mental blocks of women executives.
- Jerusalem, Matthias (2002). Einleitung. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), **Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen**. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 8-12. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lenzer, Alwine & Dickhäuser, Oliver (2011). **Strategien der Motivationsregulation: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde**. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz*, Bd. 9, S.11-28. Münster: LIT.
- Löser, Sonja (2006). **Empirische Studien zur Wirksamkeit der Introvision – Übersicht und Diskussion der Ergebnisse**. Diplomarbeit. Hamburg: Universität.
- Matthes, Gerald (2009). **Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen**. Verknüpfungen von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Mead, George Herbert (1968). **Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus**. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmitz, Gerdmarie S. & Schwarzer, Ralf (2000). **Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern**. Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, Heft 1, S. 12-25.
- Schwarzer, Ralf. & Jerusalem, Matthias (2002). **Das Konzept der Selbstwirksamkeit**. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28-53. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Trautwein, Ulrich. (2003). **Schule und Selbstwert**. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 36. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Wagner, Angelika C. (1984). **Bewusstseinskonflikte im Schulalltag**. Weinheim: Beltz.
- Wagner, Angelika C. (2007). **Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte**. Mentale Selbstregulation und Introvision. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, Angelika C. (2011) (2. erw. Aufl.). **Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte**. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, Angelika C.; Iwers-Stelljes, Telse & Pereira Guedes, Nicole (2011). **Übungssammlung zum Konstatierenden Aufmerksamen Wahrnehmen**. Hamburg: Universität.
- Wagner, Angelika C.; Iwers-Stelljes, Telse A., Oerding, Judith & Paulsen, Inken (2012). **Mentale Blockaden der Aufstiegskompetenz von Frauen**. Konzeptionelle Grundlagen und Ergebnisse eines Forschungsprojekts. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*. 43. Jahrg., Heft 3.
- Wirth, Joachim (2004). **Selbstregulation von Lernprozessen**. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 39. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Kamala Matthes



*Kamala Matthes, Jahrgang 1985, angehende Lehrerin für Sek I und II der allgemeinbildenden Schulen (Studienschwerpunkt: Pädagogische Psychologie), KAW-Trainerin und Tanzpädagogin, seit 2010 selbständig als Nachhilfelehrerin und KAW-Lerncoach in Hamburg tätig, Tätigkeitsschwerpunkte: Mentale Selbstregulation und Aufmerksamkeitstraining durch KAW und Introvision, Erforschung der KAW-Praxis, Unterrichtsentwicklung*

## Das KAW-Lerncoaching: Lernen mit Sinn und Verstand

### Ein integratives Lerncoaching durch KAW und Introvision

In dem vorangegangenen Beitrag stellten **Telse A. Iwers-Stelljes** und **Anne-Christin Müller** eine Methode vor, die anhand von mentaler Selbstregulation eine Zunahme an Gelassenheit erzeugt und so eine wichtige Voraussetzung für das Lernen schaffen soll: die Introvision (s. Wagner 2011).

Nun möchte ich im Folgenden das KAW-Lerncoaching vorstellen, welches die Introvision und ihre Teilmethode, das „Konstatierende Aufmerksame Wahrnehmen“ – kurz KAW (s. Wagner 2011), zur Grundlage hat. Beim KAW-Lerncoaching wird durch KAW wiederkehrend der Fokus auf die eigene Wahrnehmung gelenkt. So kann der Klient die gerade zur Verfügung stehenden Ressourcen, aber auch die Schwierigkeiten besser wahrnehmen, verstehen und bewusst in den Lernprozess integrieren.

### Wozu ein KAW-Lerncoaching?

SchülerInnen, die ihr Lernziel nicht erreichen, weisen ein Defizit auf, welches zumeist einem oder mehreren der drei Lernstrategie-Bereiche (s. Dresel/Lämmle 2001) zuzuordnen ist:

- 1 kognitive Lernstrategien:** Ausarbeitung, Wiederholung, Organisation;
- 2 metakognitive Lernstrategien:** Planung, Überwachung, Regulation;
- 3 ressourcenbezogene Lernstrategien:**
  - intern: Aufmerksamkeit, Anstrengung;
  - extern: externe Hilfe, Lernumgebung.

Wie schon Iwers-Stelljes und Müller herausstellten, hat die innere Haltung einen großen Einfluss auf das Lernverhalten. Sie stellt für die Lernstrategien sehr anschaulich das Fundament dar, welches darüber entscheidet, wie sicher und nachhaltig die Lernstrategien ausgeübt werden können. Daher bietet es sich in jedem Fall an, bei einer Lernförderung neben der Festigung der Lernstrategien auch die mentale Selbstregulation – z. B. durch KAW und Introvision – zu trainieren. So kann die Grundlage für ein selbständiges und erfolgreiches Lernen geschaffen werden.

### Wie es zum KAW-Lerncoaching kam

In einem Unterrichtsversuch, den ich im Rahmen meiner Staatsexamensarbeit durchführte, habe ich den Einfluss von KAW auf die Aufmerksamkeit hin untersucht (s. Matthes 2012). Auch während meiner Honorartätigkeit als Nachhilfelehrerin in einem professionellen Lernstudio konnte ich Erfahrungen sammeln, wie das KAW individuelle Lernprozesse unterstützen kann (z. B. durch kleine Atem- und Ruhepausen). Im Anschluss an das Examensprojekt bot sich mir die Möglichkeit, im Rahmen des Hamburger Förderprojektes „Fördern statt Wiederholen“, ein individuelles wöchentliches Lerncoaching auf der Basis von KAW und Introvision durchzuführen. Zunächst begleitete ich mit dem KAW-Lerncoaching eine der Oberstufen-

schülerInnen aus dem Unterrichtsversuch erfolgreich über das Schuljahr bis zum Abitur. Da sich schon bald die ersten Erfolge einstellten, betreute ich parallel in einer weiteren Gruppe zwei Schülerinnen aus der 9. Klasse und seit Beginn des folgenden Schuljahres einen Zehntklässler. Nun möchte ich im Weiteren die Konzeption, die Durchführung und erste Ergebnisse aus dem KAW-Lerncoaching vorstellen.

## Inwiefern arbeitet das KAW-Lerncoaching integrativ?

Die **grundlegende Idee des KAW-Lerncoachings** besteht darin, dass eine **fortlaufende Schulung** im KAW zunächst die **Wahrnehmung**, dann die **Aufmerksamkeit** (und damit den zielgerichteten Lernprozess) und nicht zuletzt die **Beziehungsfähigkeit verbessern** soll. **Die Wahrnehmung (der eigenen Sinneseindrücke, der gegenwärtigen Situation, des Lerngegenstandes, des Gegenüber) wird also bewusst in den Lernprozess integriert, um an der Basis desselben die Voraussetzungen des Lernens zu optimieren.** Ergänzt mit individuell angepassten lerntechnischen Übungen soll dies wiederum zu einem eigenständigen und erfolgreichen Lernprozess führen.

Für einige SchülerInnen stellt schon der bewusste Kontakt zu den eigenen Sinnen die erste Hürde dar (und die konstatierende Beobachtung der Sinneseindrücke die nächste). Daher muss zunächst eine grundlegende Schulung der bewussten Wahrnehmung, in diesem Fall durch KAW, stattfinden. Erst danach können komplexere Vorgänge wie die Aufmerksamkeitslenkung eingeübt werden, da diese die Wahrnehmung der Auswirkungen von verschiedenen Aufmerksamkeitszuständen erfordert. Durch den anschließenden Erfahrungsaustausch wird einerseits das Vokabular und das Selbstvertrauen für die Kommunikation der eigenen Sinneseindrücke trainiert, es wird jedoch auch vermittelt, wie man anderen gelassen zuhören kann, wenn sie von ihrer Wahrnehmung sprechen. Dies trägt zum Ausbau der Beziehungsfähigkeit bei, da diese Art der Kommunikation hier ein wichtiges Medium darstellt. **Die Bedeutung der Beziehungsfähigkeit für die emotionale Stabilität und die Persönlichkeitsentwicklung wurde** u. a. durch Gerald Hüther im Rahmen der Neurobiologie und Entwicklungspsychologie **vielfach dargestellt** (s. Hüther 2006). Besonders wichtig bei dieser bewussten Verknüpfung des Erlebten mit dem Lernprozess ist, dass auch die Störungen des Lernprozesses mit einbezogen werden. Konfliktgeladene Situationen, die entweder bereits bekannt sind oder während des Lerncoachings auftreten, werden mit KAW und, wenn genug Praxis im KAW vorhanden ist, auch mit Introvision, gezielt durch die SchülerInnen bearbeitet. So können langfristig auch die selbständigen Lernprozesse daheim und während des Regelunterrichtes gefördert werden.

## Wie ist eine Unterrichtsstunde des KAW-Lerncoachings aufgebaut?

Das KAW-Lerncoaching besteht aus **drei Elementen**, die ich anhand eines Baum-Modells, als Bild für lebendige Lern- und Reifungsprozesse, erläutern möchte (s. Abb.1).

Da das Training der mentalen Selbstregulation die Basis des Lerncoachings darstellt, **werden zu Beginn jeder Stunde eine oder mehrere KAW-Übungen durchgeführt.**

Hierbei werden nach und nach die **sechs Merkmale des KAW** vermittelt (s. Wagner 2011):

1. konstatierend (feststellend: „So ist es.“)
2. aufmerksam, mit konstant bleibendem Fokus
3. weitgestellt (möglichst viele Sinneseindrücke mit einbeziehend)
4. wahrnehmend (von den Sinneseindrücken ausgehend)
5. andere inhaltliche Kognitionen nicht aktiv ausblendend
6. nicht aktiv-bewusst darüber nachdenkend

Vier verschiedene KAW-Übungen, die durch Wagner entwickelt und beschrieben wurden, bauen aufeinander auf: So wird zunächst erarbeitet, was es bedeutet, etwas zu konstatieren (KAW-Übung 1); dann, was es bedeutet, die Wahrnehmung eng- oder weit-zustellen (KAW-Übung 2); danach, wie man seine Aufmerksamkeit zurückholt, um den Fokus konstant zu halten (KAW-Übung 3); und schließlich, wie man KAW auf etwas Angenehmes, bzw. Unangenehmes richtet, um die Kopplung zwischen Wahrnehmung und Affekt zu lösen (KAW-Übung 4/ Introvision). Bei jeder KAW-Übung wird zunächst mit einer ausgewählten Sinnesmodalität (z. B. visuell, auditiv oder somatosensorisch) gearbeitet, um den Schwierigkeitsgrad zu beschränken. Das KAW stellt im Baum-Modell die Wurzeln dar, die den Lernprozess in der gegenwärtigen Situation verankern (**Element 1**).

**Das zweite Element** ist die Arbeit an der Zielformulierung, welche im Verlaufe des weiteren Lernprozesses regelmäßig überprüft und evtl. neu angepasst wird. Dabei ist entscheidend, dass sich das Ziel an der Wahrnehmung der Gegebenheiten orientiert. Ein Ziel erscheint viel konkreter und fassbarer, wenn es direkt mit den aktuellen Umständen und Möglichkeiten verbunden ist. Auf dieser Grundlage können angemessene Teilziele und konkrete Handlungsschritte formuliert werden. So werden klare Strukturen geschaffen, die dem Lernprozess eine Richtung geben. Diese Strukturen sind im Baum-Modell durch den Stamm und die kräftigen Äste repräsentiert.

**Das dritte Element** besteht aus der Einübung verschiedener Lerntechniken (die zu den jeweiligen Teilschritten passen), der Klärung von Verständnisschwierigkeiten sowie aus der Bearbeitung von auftretenden Konflikten mit Hilfe von KAW und evtl. von Introvision. Durch den konsequenten Bezug zur eigenen Wahrnehmung während des KAW und der Introvision

wird – bildlich gesprochen – die Verbindung zu den Wurzeln, die für Stabilität und eine zusätzliche Energiezufuhr sorgen können, aufrecht gehalten. Dieses letzte Element soll die SchülerInnen nun dahin führen, ihre Ziele, bzw. Teilziele zu verwirklichen. Im Baummodell sind die Blätter das Ergebnis des dritten Elementes. Anders ausgedrückt werden so die für den Regelunterricht geforderten Arbeiten aufs Papier, also in Blattform gebracht, die dann als schulische Leistung gewertet werden können (wobei die Entwicklung der mündlichen Leistung beim KAW-Lerncoaching nicht nachrangig behandelt wird). Die SchülerInnen können in diesem Moment aus ihren Erfolgen neue Energie für die weitere Entwicklung schöpfen, um sich neue Ziele zu stecken und weiter zu wachsen.

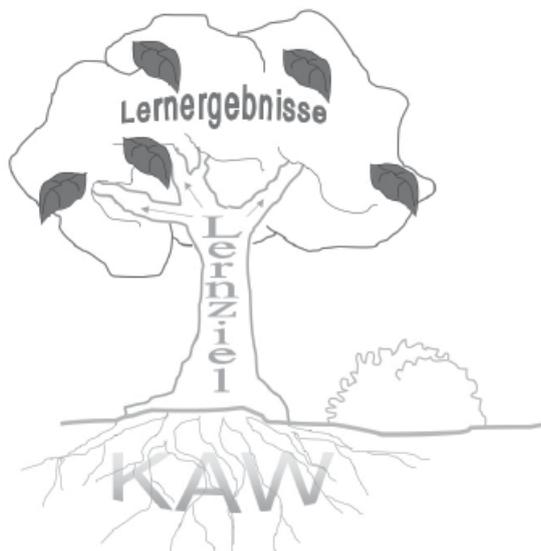


Abb. 1: Die drei Elemente des KAW-Lerncoachings

**Während einer Unterrichtseinheit werden die drei Elemente gezielt nacheinander bearbeitet, es ist jedoch wichtig, dass die Elemente des KAW-Lerncoachings nicht als Phasen verstanden werden, die getrennt voneinander ablaufen.** Alle drei Elemente wirken im Idealfall zusammen und führen so zum Erfolg des Lernprozesses. Je bewusster die Integration der drei Elemente erfolgt, desto effektiver wird der Lernprozess ablaufen können. Dazu ist es notwendig, während des KAW-Lerncoachings an angebrachter Stelle Impulse zu setzen, sodass sich die SchülerInnen ihre aktuelle Wahrnehmung, ihre gesteckten Lernziele oder ihre konkreten Arbeitsschritte ins Bewusstsein rufen und die drei Elemente wirkungsvoll ineinandergreifen können.

## Einige Erfahrungen aus der Praxis

### Erste Effekte

Die ersten Reaktionen auf die KAW-Übungen waren bei den gut 60 SchülerInnen, die ich bisher begleitete, sehr unterschiedlich. Das Auffälligste ist, dass sich viele SchülerInnen zunächst sehr schwer taten, sich auf die bloße Wahrnehmung der Sinneseindrücke, ohne Bewertung und ohne aktives Nachdenken, ein-

zulassen. Es war einfach etwas Neues, die Aufmerksamkeit bewusst „nach innen“ zu lenken. Für diese SchülerInnen war in der ersten Zeit die Wahrnehmungsverfeinerung und die häufig einsetzende Entspannung bzw. Beruhigung einer der stärksten Effekte (vgl. hierzu die Studie von Herwig et al. 2010, in welcher der Zusammenhang zwischen Wahrnehmungsbeobachtung – länger als 11 Sek. – und reduzierter Aktivität im Emotionszentrum des Gehirns festgestellt wurde).

## Verfeinerung der Wahrnehmung

Das KAW-Lerncoaching führe ich, bei einer 1:1 bzw. 1:2 Betreuung, in den ersten Stunden zumeist im Freien durch. Bei einem Schlecht-Wetter-Spaziergang oder bei einem experimentellen Joggingstil konnten die SchülerInnen so schnell einen Zugang zu ihrer Wahrnehmung finden und erste Erfahrungen darin sammeln, was es heißt, die Wahrnehmung zu konstatieren oder weitzustellen. Das Weitstellen der Wahrnehmung hat sich auch bei der Suche nach Faktoren, die das Lernen begünstigen oder erschweren, als hilfreich erwiesen. Schreitet die Sensibilisierung der Wahrnehmung voran, können die gewonnenen Erfahrungen auch auf das abstrakte Denken, wie beispielsweise beim Erstellen von Mindmaps oder bei Assoziationsleistungen und eigenständigen Schlussfolgerungen, übertragen werden (vgl. Wagner 2011). Da diese kognitiven Leistungen eine Basiskompetenz für den Regelunterricht darstellen, biete ich speziell zu diesem Bereich kleine Übungen im Rahmen des dritten Elementes des KAW-Lerncoachings an.

## Bedarf

Während des Eingangsgespräches der ersten Stunde, welches der gegenseitigen Vorstellung und der Eini-gung auf die weitere Zusammenarbeit dient, werden meist die ersten Förderschwerpunkte sichtbar. Die SchülerInnen können ihre Wünsche für die Lernförderung äußern, und ich stelle den genauen Ablauf des KAW-Lerncoachings mit den drei Elementen vor. Den Coaching-Bedarf abzuklären und im Blick zu behalten, ist für die weitere gemeinsame Arbeit an den selbst gesteckten Zielen sowie an den konkreten Arbeitsschritten sehr wichtig. Zum Beispiel achte ich in Fällen, bei denen eine Schreibangst sichtbar geworden ist, auf regelmäßige „freie Schreibsituationen“, in denen zunächst nicht korrigiert wird. Zu einem anderen Zeitpunkt wird ggf. eine passende Rechtschreibübung angeboten. Bei einer generellen Schreibschwäche wird das Thema im zweiten und dritten Element des KAW-Lerncoachings gezielt betont und bearbeitet.

## Aufschreiben hilft – ein Beispiel

Das freie Schreiben hat sich in vielerlei Hinsicht als dankbares Hilfsmittel erwiesen (z. B. beim Aufspüren von Lernblockaden). Zum einen kann so ermittelt werden, auf welchem schreibtechnischen Stand der jeweilige Schüler ist, zum

anderen erhält der/die SchülerIn hierdurch die Möglichkeit, mit sich Kontakt aufzunehmen und innere Widerstände gegen den Lernprozess zu formulieren. Die KAW-Übungen bieten in diesem Zusammenhang nicht nur eine gute Vorübung, sensibel für die eigene Wahrnehmung zu werden, sie begünstigen vor allem eine Atmosphäre der Ehrlichkeit zu sich selbst und des Vertrauens, dass es in Ordnung ist, die eigene Wahrnehmung zuzulassen und auch zu kommunizieren.

Ich betreute eine Schülerin, die eine Schreib- und Sprechangst in Prüfungssituationen aufwies. In Schreibsituationen hatte sie Angst, nicht das Richtige zu schreiben, zu viel zu schreiben oder zu unkonkret zu formulieren. Ihre Ängste blockierten sie derart, dass sie bei Klausuren regelmäßig Blackouts erlitt und bei Hausarbeiten meist mehrere Abgabefristen versäumte, obwohl sie deren Fertigstellung immer wieder in Angriff nahm. Diese Schülerin erzielte während des Lerncoachings große Fortschritte mit den KAW-Übungen. Daher konnte sie mit Hilfe von Introvision und verschiedenen Schreibübungen ihre Ängste vor dem Schreiben nach und nach abbauen. Dieselbe Schülerin hatte zusätzlich eine Sprechangst in Prüfungssituationen. Die Auslöser ihrer Sprechangst waren (typischerweise) nahezu identisch mit denen der Schreibangst. In der Fachsprache werden solche Angstauslöser „subjektive Imperative“ genannt. Es handelt sich hierbei um affektiv aufgeladene Sollvorstellungen (z. B. „Alles, was ich sage und schreibe, muss korrekt sein!“ etc.). Diese inneren Hemmnisse wurden durch die Schülerin in mehreren Introvisionsberatungsgesprächen bearbeitet und somit nachhaltig reduziert. Die Abiturprüfungen konnte sie mit Erfolg und einer größeren Gelassenheit bestehen. Schon nach einigen Wochen gab es von ihren Fachlehrern positive Rückmeldungen zu ihrem Auftreten während des Unterrichts: Sie war viel selbstbewusster und innerlich gesetzter, wenn sie vor der Klasse sprach.

### KAW – langfristige Erfolge durch beständiges Coaching

Auch andere Fälle zeigen, dass KAW besonders dann effektiv und nachhaltig wirkt, wenn eine tiefer gehende Übungserfahrung vorhanden ist.

Mit einer Schülerin wurde dies deutlich, als es darum ging, die schulischen Ziele mit den eigenen zu verbinden. Sie empfand die schulischen Ziele zwar als sehr wichtig, konnte mir aber nicht genau sagen, weshalb welcher Inhalt wichtig ist. Für diese Schülerin waren die schulischen Anforderungen wie eine „leere Hülle“. Wenn sie im Unterricht gefordert wurde, verlor sie den Durchblick. Bisher hatten ihre Eltern sie bisher mit der Aussage „schlechte Schulleistungen bedeuten schlechte Zukunftsperspektiven“ unter Druck gesetzt. Diesem Druck hatte sie in der Vergangenheit immer nachgegeben – sie war eine sehr fleißige Schülerin. Jedoch: Verunsicherung und Leistungsangst begleiteten sie. Die Möglichkeit, ihre schulische Handlungsmotivation jedoch aus den eigenen Energieressourcen zu beziehen, indem ein individueller Bezug hergestellt und ein individuelles Interesse sowie ein persönlicher Standpunkt für eine notwendige Bewertungskompetenz entwickelt wird, blieb ihr so versperrt. Nach und nach konnte sie mit Hilfe der KAW-Übungen an Selbstbewusstsein gewinnen und ihrer eigenen Wahrnehmung eine gewisse Berechtigung einräumen. Die Fortschritte äußerten sich darin, dass sich ihre Ausdrucksfähigkeit, ihre Wahrnehmung zu kommunizieren, verbesserte und dass sie mutiger wurde, eigene Assoziationen zu Lerninhalten auszusprechen. Bis zum Schuljahresende fiel es ihr allerdings noch immer schwer, in ihren Erfahrungsberichten nicht von „man“, sondern von sich selbst und ihren eigenen Erfahrungen zu sprechen.

Beide Beispiele zeigen grundlegende Förderbereiche (bezüglich des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens sowie des selbständigen Assoziierens, Schreibens und Sprechens) auf, deren Bedarf mir während des KAW-Lerncoachings und bei der Arbeit im Lernstudio immer wieder deutlich wird. Das KAW allein kann zwar nicht zum Ausgleich all dieser Defizite führen, jedoch kann das KAW im Zusammenhang mit anderen gezielt eingesetzten lerntechnischen Übungen als ein Katalysator des Lernprozesses fungieren. Durch den bewussten Umgang mit den Sinnen kann also in doppeldeutiger Hinsicht der Sinn des Lernens (die Wahrnehmung an sich und die als „konsistent“ empfundenen eigenen Ziele) gefördert und der Verstand für den eigenen Lern- und Reifungsprozess entwickelt werden.

## Literatur:

Dresel, M./Lämmle, E. (2011): *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz; Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz* (Band 9); LIT-Verlag, Münster.

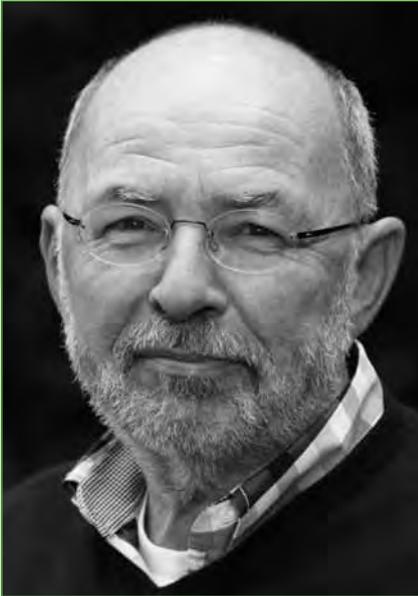
Herwig, U./Kaffenberger, T./ Jäncke, L./ Brühl, A. B. (2010): *Self-related awareness and emotion regulation*; *NeuroImage* 50 (2010), S. 734-741.

Hüther, G. (2006): *Brainwash: Einführung in die Neurobiologie für Therapeuten und Pädagogen*; Bildtonträger, Auditorium-Netzwerk Verlag für audio-visuelle Medien, Mühlheim.

Matthes, K. (i. E.): *Training der Aufmerksamkeit durch Konstatierendes Aufmerksames Wahrnehmen mit OberstufenschülerInnen im Fachunterricht*. Ein Unterrichtsversuch; Staatsexamensarbeit, Universität Hamburg.

Wagner, A. C. (2011): *Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte*. Mentale Selbstregulation und Introvision; 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Hugo Neu



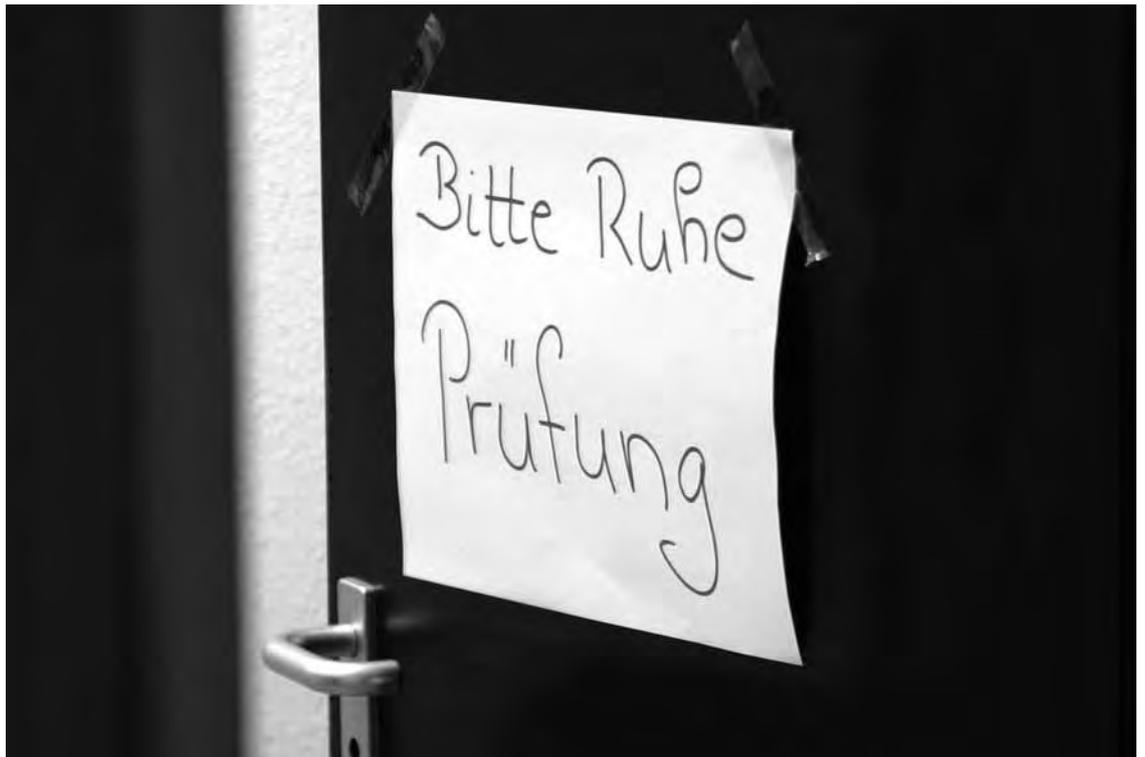
*Jahrgang 1952, Lehrer, Integrativer Lerntherapeut FIL, Hypnosystemische Konzepte für Kinder und Jugendliche (MEG), arbeitet viele Jahre freiberuflich in eigener Praxis, teilweise auch in einer sozialpsychiatrischen Praxis. Bietet Fortbildungen zu hypnotherapeutischen und lösungsorientierten Themen an, u. a. für Kreisel e. V. Seit 2012 in der Leitung der Ev. Jugendhilfe Oberjesa tätig. Inhaltlicher Schwerpunkt: Aufbau von Selbstvertrauen bei Kindern und Jugendlichen.*

## Hypnotherapeutisches Vorgehen bei Prüfungsangst

In der Vergangenheit war ich überwiegend in zwei unterschiedlichen Arbeitsbereichen tätig: freiberuflich als Lerntherapeut und in zeitlich geringerem Umfang in einem sozialpsychiatrischen Praxisteam.

In diesem Beitrag berichte ich über mein hypnotherapeutisches Arbeiten. In der Zeit von 1993 bis 2003 arbeitete ich als Lerntherapeut in einer Tagesgruppe

einer teilstationären Jugendhilfeeinrichtung. Während dieser Zeit absolvierte ich bei der Milton-Erickson-Gesellschaft für klinische Hypnose in München das Curriculum „Hypno-systemische Konzepte für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“. In diesem Zusammenhang lernte ich bei einem Seminar auch die Schweizer Psychologin und Psychotherapeutin Susy Signer-Fischer und ihre Arbeitsweise kennen. Ihr sys-



temisches und strukturiertes Vorgehen hat mich zutiefst überzeugt. Im weiteren Verlauf meiner Hypnose-Ausbildung besuchte ich überwiegend die Fortbildungen von **Susy Signer-Fischer** und lud sie auch zu Workshops ein. So konnte ich im Laufe der Jahre einen Großteil ihrer Seminare „live“ erleben. In ihrem Seminar „Aufbau von Selbstvertrauen“ habe ich die „Prüfungangstübung“ kennen gelernt und als Seminarteilnehmer in beiden Rollen, als Klient und als Therapeut, erleben und reflektieren können.

## Der Beginn, das Vorgespräch

Die meisten meiner Klienten sind Kinder oder Jugendliche. In den letzten Jahren hat die Zahl der Abiturienten stark zugenommen. Für einen Auftrag zur hypnotherapeutischen Behandlung ist eine detaillierte Vorbesprechung unverzichtbarer Bestandteil. Ich informiere über das therapeutische Vorgehen und das Bestreben, Ressourcen der Klienten aus anderen Bereichen für belastete Situationen zu nutzen. Die Anwesenden können Fragen stellen, zum hypnotherapeutischen Vorgehen, zu möglichen Nebenwirkungen, zu Kontrollverlust bei Hypnose und was immer sie in diesem Zusammenhang interessiert. Außerdem gebe ich eine realistische Aussicht auf die Möglichkeiten meiner Behandlung. Sie kann keine Wunder bewirken.

Von den Eltern kann ich in einem solchen Gespräch auch wertvolle Hinweise auf Stärken, Hobbys und andere Ressourcen ihrer Kinder erhalten, die für die weitere Arbeit bedeutsam sein können.

## Der Rahmen, das Setting

Bei Kindern brauche ich für die hypnotherapeutische Arbeit den Auftrag der Eltern, bei Jugendlichen (je nach Alter) und Erwachsenen ist der Auftrag der Klienten Bedingung. Bei jüngeren Kindern sind in der ersten Sitzung immer die Eltern als Auftraggeber und Kostenträger anwesend und eingebunden. Meist arbeite ich auch mit den jüngeren Kindern allein, d. h. ohne Eltern, weiter, um sie ebenfalls als Auftraggeber zu gewinnen und ihre Eigenverantwortlichkeit zu stärken. Mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeite ich überwiegend allein.

## Die erste Sitzung

In der ersten Sitzung lasse ich im Falle einer Prüfungsangst bzw. bei einer anderen Symptomatik den Klienten die Situation schildern. Ich frage z. B., wann so eine Situation zuletzt aufgetreten ist, wie häufig ihm derartige Situationen begegnen usw. Die Eltern lasse ich anschließend ihre eigenen Wahrnehmungen ergänzen. Wenn die Eltern an der ersten Sitzung teilnehmen, räume ich dem Kind oder dem Jugendlichen einen zeitlichen Raum ein, mit mir allein zu reden. So können die Kinder über Dinge sprechen, die sie im Beisein der Eltern vielleicht nicht geäußert hätten. Anschließend bekommen die Eltern die gleiche Mög-

lichkeit. Am Ende der ersten Sitzung führe ich die Familie noch einmal zusammen. Wir fassen die Sitzung zusammen und vereinbaren alles Nötige für den nächsten Termin.

## Das Behandlungsziel als elementarer Bestandteil der Therapie

In den allermeisten Fällen arbeite ich ab der zweiten Sitzung mit den Kindern oder Jugendlichen allein weiter. Nach einem ausführlichen Ressourceninterview („Was kannst du gut? Was macht dir Spaß?“) leite ich relativ unmittelbar auf das Anliegen über: „Und was möchtest du bei mir lernen?“

In aller Regel nennt der Klient nunmehr das Anliegen, so z. B. die entsprechende Prüfungs- bzw. Angstsituation künftig besser bewältigen zu können. Wird das jeweilige Ziel in negativer Form, also z. B. „Ich will nicht mehr...“ formuliert, wirke ich auf eine **Zielformulierung ohne Negation** hin, indem ich weiter frage, was der Klient denn **stattdessen** möchte, also z. B. „Ich möchte beim Diktat meine Fähigkeiten abrufen können.“ In der weiteren Folge arbeite ich dann mit Hilfe einer Skala an einer Flipchart oder einem Whiteboard von 1 bis 10 oder bis 100. Bei der Skalierung richte ich mich nach den Wünschen der Klienten, um dann mit dem Klienten zusammen einzuschätzen, an welcher Stelle er sich jetzt befindet und anschließend an welcher Stelle es sich gut für ihn anfühlt und er sein Ziel erreicht zu haben glaubt. Schließlich erarbeite und sammle ich mit dem Klienten noch die Fähigkeiten oder Möglichkeiten, die er jetzt schon besitzt, um besser einschätzen zu können, an welcher Stelle er sich bereits „jetzt“ auf der Skala befindet. Den therapeutischen Umgang mit einer Skala sehe ich als Metapherarbeit an. Der Klient ist in Bewegung, hat das Bild eines Weges, der in die Zukunft geht, vor Augen, macht sich innere Bilder von Lösungen. Darüber hinaus spricht diese Vorgehensweise Kinder und Jugendliche auch deshalb an, weil sie nicht in das Klischee passt, das sie sich häufig unter „Therapie“ vorstellen. Vielmehr sind sie in Aktion, treffen Entscheidungen, sind kreativ. Sie können sogar die Erfahrung machen, dass sie im Rahmen der Therapie eher als gleichberechtigter Kooperationspartner denn als „Schüler“ oder Empfänger von guten Rat-Schlägen behandelt werden.

Sobald mit dem Klienten über Auftrag und Ziel eine Einigkeit hergestellt ist, erkläre ich die weiteren Schritte des Vorgehens.

## Die Ressourcenübung

Anstelle langer Erklärungen darüber, wie genau eine Trance funktioniert, schlage ich den Klienten sehr häufig vor, dass ich ihnen unter ihrer Mithilfe und Beteiligung meine Arbeitsweise zeige. Ganz überwiegend, vor allem bei Jugendlichen und jungen Erwach-

senen, beginne ich mit der Ressourcenübung. Diese Tranceübung enthält bereits alle wichtigen Bestandteile und Vorgehensweisen der zeitlich später folgenden Prüfungsangstübung.

### Schritt 1 – Ressourcensuche

Als erstes fordere ich den Klienten auf, mir **fünf Dinge, Tätigkeiten zu nennen, die er gut kann, bei denen er sich sicher fühlt**. Ich lasse dann den Klienten die jeweilige Tätigkeit ausführlich schildern, so dass ich mir gut ein Bild davon machen kann. Sollten fünf Tätigkeiten genannt werden, ist es großartig. Sobald ich merke, dass sich der Klient mit der Suche zu quälen beginnt, gebe ich mich mit den bis dahin genannten Dingen zufrieden. Zwei Tätigkeiten sollten aber mindestens genannt werden, damit der Klient später eine Wahlmöglichkeit hat. Manchmal sind Klienten am Anfang blockiert und ihnen will nichts einfallen, was sie gut können. Dann kann es ganz hilfreich sein, beispielhaft auf Tätigkeiten hinzuweisen, die im Grunde sehr komplex sind, werden sie aber beherrscht, relativ simpel erscheinen, wie z. B. das Radfahren oder auch Schwimmen oder Tauchen. Man kann auch immer den Satz einsetzen: „Ich hatte mal einen Jungen (Mädchen, Klienten), der sagte mir, er könne ganz gut...“

### Schritt 2 – Auswahl einer Ressource

Nachdem also drei bis fünf solcher Ressourcen genannt wurden, fordere ich den Klienten auf, eine Tätigkeit davon auszuwählen, mit der wir jetzt arbeiten wollen. Anschließend frage ich nach einer **konkreten Situation aus der letzten Zeit, in der sich diese Ressource besonders gezeigt hat**. Bei jüngeren Kindern hat es sich als günstig erwiesen, dass die entsprechenden Situationen nicht zu lange zurückliegen, damit sie gut erinnert werden können. Bei älteren Menschen spielt die zeitliche Nähe der Situation keine so große Rolle. Ist die Situation festgelegt, erfrage ich den Anfang und das Ende der Situation. Damit wird eine Struktur geschaffen und die Situation begrenzt, damit sie während der Trance nicht ausufert. Bei der Festlegung des Anfangs und des Endes gebe ich häufig Hilfen, die diesen Punkt verdeutlichen, so wäre z. B. ein guter Anfang, wenn man durch eine Tür in einen Raum hineingeht oder ein Ende, wenn man einen Raum, ein Gebäude durch eine Tür wieder verlässt.

### Schritt 3 – Trancevorbereitung und -induktion

Wenn also die Situation klar ist, der Anfang und das Ende feststehen, gebe ich dem Klienten Hinweise auf



das weitere Vorgehen. Ich erläutere, dass ich ihn nun gleich bitten werde, sich nach Innen zu konzentrieren und die Situation in der Vorstellung durchzugehen. Als Hilfsmittel können das Bild eines DVD-Spielers oder Videorecorders mit entsprechendem Schnelllauf vor- und rückwärts, dem Bildsuchlauf usw. genutzt werden. Als letztes merke ich immer noch an, dass der Klient mir auch mit geschlossenen Augen antworten kann, er kann seiner Vorstellung nachgehen und gleichzeitig mit mir sprechen.

Die nachfolgende Trance-Sequenz leite ich meist mit den Worten ein: „Du kannst dich jetzt zurechtsetzen, beide Füße auf dem Boden spüren, deinen Rücken an der Stuhllehne ... **Und du kannst dich jetzt mit einem tiefen Atemzug ganz nach innen konzentrieren ...** du kannst jetzt deine Augen schließen...und dich ganz nach innen konzentrieren.“ Falls der Klient noch eher flach atmet, verstärke ich noch einmal das tiefe, entspannende Ein- und Ausatmen.

### Schritt 4 – Trancesequenz

Sobald ich wahrnehme, dass der Klient sich mit einem tiefen Atemzug nach innen orientiert hat, bitte ich ihn, in seiner Vorstellung an den Anfang der Situation zu gehen. Ich frage dann nach: „Wo bist du da?...Was siehst du?...Was hörst du?“ In der Regel beschreibt nun der Klient, wo er sich in der Situation befindet. Im Idealfall schildert er seine weiteren Wahrnehmungen über die verschiedenen Sinneskanäle. Werden z. B. keine auditiven Eindrücke genannt, frage ich gezielt nach, um den Klienten in dem Moment genau auf diese Wahrnehmung zu fokussieren. Von Anfang an ist es wichtig darauf zu achten, dass der Klient im Präsens spricht. Er ist dann besser in der Situation verankert als wenn er im Präteritum von der Situation wie von einer Geschichte erzählt, die Distanz wäre dann größer. **Das Ziel der Übung besteht u. a. darin, den Klienten die Situation noch einmal „durchleben“ zu lassen.** Im weiteren Verlauf lasse ich den Klienten dann in der Situation fortfahren, indem ich immer wieder nachfrage: „Und wie geht es weiter?“

### Schritt 5 – Verortung des Kompetenzgefühls

An Stellen, an denen ich wahrnehme, dass die Kompetenz des Klienten schon deutlich wird, lege ich quasi einen Halt ein und frage nach, **wie sich das jeweilige Kompetenzgefühl im Körper anfühlt.** Zuerst frage ich: „An welcher Stelle in deinem Körper spürst du, dass du jetzt einen super Pass gibst?“ – beim Fußball; oder „...wo in dir merkst du, dass dir das jetzt so gut gelingt?“ Weiter lasse ich nachforschen: „Und wie fühlt sich das genau in dieser deiner Körperstelle an?“ Ich gehe dann wieder die verschiedenen Sinneskanäle durch, gebe z. T. auch Beispiele: „Wie fühlt sich das an: weich oder fest? Warm oder eher kühl? Passt eine Farbe zu deinem Körpergefühl? Gehören auch Töne, Geräusche oder sogar eine Musik dazu?“ Das Nachfra-

gen und das Nachspüren auf der Körperebene an solchen „Ressourcenstellen“ mache ich, um für mich wie für den Klienten schon eine Ahnung, eine Idee zu bekommen, wie sich die Ressource im Körper anfühlt. Außerdem erfährt der Klient vielleicht auch Hinweise über unterschiedliche Intensitäten an verschiedenen Stellen in der Situation.

Auf diese Weise gehe ich mit dem Klienten die gesamte Situation bis zum Ende durch. Ich frage dann noch einmal explizit nach: „Ist das jetzt das Ende der Situation?“

### Schritt 6 – Fokussierung auf das Körpergefühl und Intensivierung

Als nächsten Schritt der Übung suchen wir nun die Spitze der Situation. Dabei benutze ich wegen seiner Doppeldeutigkeit bewusst nicht den Begriff „Höhepunkt“. In manchen Fällen ist die Situation so aufgebaut, dass sich die Spitze am Ende befindet. Ein Kind hatte einmal einen Angriff bei einem Fußballspiel gewählt. Die Spitze lag dann naturgemäß am Ende, als ihm ein Tor gelang. Es ging dann nur noch um die Feinjustierung, ob die Spitze in der Ausführung des erfolgreichen Torschusses lag, als der Ball im Netz zapelte oder etwa als der Torschütze die Arme zum Jubeln hochriss. Häufiger gehe ich so vor, dass ich den Klienten, sobald er am Ende der Situation angekommen ist, bitte, die Situation noch einmal im Bildsuchlauf durchzugehen, entweder von hinten nach vorne zum Anfang oder im Schnelllauf an den Anfang zurück und dann im Bildsuchlauf in Richtung Ende der Situation. Dabei soll der Klient dann **bis zu dem Punkt bzw. den Stellen weiterlaufen lassen, an denen er seine Kompetenz am stärksten, am deutlichsten spürt.** Eventuell muss der Klient mehrere Stellen ausprobieren, um herauszufinden, welches die Stelle mit der Spitze ist. Sobald er diese Stelle festgelegt hat, fokussiere ich wieder auf das Körpergefühl, lasse ich die entsprechende Körperstelle ausführlich über die verschiedenen Wahrnehmungsbereiche erforschen, indem ich frage: „Wie fühlt sich das genau an?“ Ansonsten das gleiche Procedere wie oben beschrieben. Sobald ich den Eindruck habe, dass die Körperstelle ausreichend wahrgenommen ist, lasse ich den Klienten das Körpergefühl intensivieren, es verstärken oder auftanken. Dabei kann man immer gut an der Mimik, der Atmung und der gesamten Körperhaltung erkennen, wie sehr der Klient diesen Moment genießt.

### Schritt 7 – Verankerung von Gefühl, Körper und Symbol

Anschließend mache ich dem Klienten den Vorschlag, das Gefühl sich überall in seinem Körper ausbreiten zu lassen, an allen Stellen, an denen es jetzt gerade passt. Ist das Körpergefühl genügend ausgedehnt, **bitte ich den Klienten, sich ein Symbol, ein Bild oder irgendein Zeichen in den Sinn kommen zu lassen, das zu diesem Körpergefühl passt.** Das dauert oft unter-

schiedlich lange, ist manchmal blitzschnell vorhanden, in anderen Fällen benötigt der Therapeut Geduld, dem Klienten einen zeitlichen Freiraum zu geben. Bei Kindern ist es manchmal sinnvoll Beispiele von anderen Kindern zu nehmen, wie z. B.: „Ich hatte mal ein Kind, bei dem war es ein gelber Stern.“ Man sollte aber die Beispiele nicht zu früh einsetzen, weil manche Kinder dann an dem vorgegebenen Beispiel „hängen“ bleiben. Sobald das Symbol gefunden ist, lässt man es gedanklich an einer besonderen Stelle sorgfältig aufbewahren. Auch da kann man nach einiger Zeit Beispiele anderer Klienten anbieten, wie z. B. Buch, Schatzkästchen, Gehirnfalte, Hosentasche.

## Schritt 8 – Verabschiedung und Zurückkommen

Zum Schluss wird der Klient aufgefordert, sich von der Situation (NICHT vom Gefühl!) zu verabschieden und sich auf den Rückweg zu machen. Mögliche Formulierungen: **„Du kannst dich jetzt auf den Rückweg machen, in diesen Raum hier, in diese Zeit jetzt** und du kannst einmal darauf achten, auf welche Weise du zurückkommst, was du zuerst wieder wahrnimmst, vielleicht deine Füße auf dem Boden ... oder wie sich deine Atmung verändert, vielleicht fühlen sich auch dein Mundraum und deine Zunge anders an ... und vielleicht spürst du wieder deinen Rücken an der Stuhllehne, deine Hände und deine Fingerspitzen ... und dann kannst du, sobald es an der Zeit für dich ist, deine Augen wieder öffnen. Lass dir Zeit dafür, du hast alle Zeit, die du dafür brauchst, dich wieder ganz zurückzuorientieren.“ Ich lasse den Klienten dann in der Regel aufstehen und sich bewegen. Ich begleite das Zurückkommen auch als Therapeut, indem ich dann beispielsweise selbst aufstehe, mich strecke und recke.

Wir setzen uns dann noch einmal hin und ich frage den Klienten zum Abschluss, ob es noch etwas zu sagen gibt. Diese Möglichkeit wird manchmal wahrgenommen, häufiger aber will der Klient sich nicht noch einmal äußern.

## Die Prüfungsangstübung

Kommen die Klienten gut mit der zuvor beschriebenen Arbeitsweise zurecht, sind auch kaum Schwierigkeiten bei der komplexeren Übung zur Bewältigung von Prüfungsangst zu erwarten. Ich bitte diese Übung immer so in eine Sitzung ein, dass ich mindestens 40 Minuten Zeit dafür habe.

## Schritt 1 – Die Prüfungssituation

Auch hier wird mit einer Gesprächssequenz begonnen. Ich lasse mir als erstes eine in der Vergangenheit erlebte Prüfungssituation schildern. Möglich wäre auch eine andere ängstlich oder unsicher erlebte Situation. Nicht geeignet sind Situationen mit diffuser Angst, wo also nicht deutlich wird, wovon der

Klient Angst empfindet. Ich frage in dem Maße nach, dass ich mir eine gute eigene Vorstellung von der Situation machen kann. Anschließend lasse ich den Klienten den Anfang und den Schluss der Situation festlegen. Manchmal ist es auch nötig, die Situation insgesamt zurechtzuschneiden, wenn sie z. B. über mehrere Tage dauerte. Es ist dann eventuell nötig genau festzulegen, was in die Situation hineingehört und was darin keinen Platz hat. Je übersichtlicher die Situation sich darstellt, um so wahrscheinlicher ist es, dass man während der Trancearbeit die Übersicht behält und Wichtiges von Nebenschauplätzen unterscheiden kann.

## Schritt 2 – Fünf Ressourcen

In einem zweiten Schritt frage ich den Klienten nach fünf Tätigkeiten, die er gut kann. Das weitere Vorgehen entspricht dem bei der Ressourcenübung. Nachdem auch bei der ausgewählten Situation der Anfang und das Ende festgelegt wurden, wird in einem dritten Schritt im Verlauf des Vorgesprächs auf das weitere Vorgehen in der Trancearbeit vorbereitet.

## Schritt 3 – Die Trance

Die Trancearbeit ist in **drei Abschnitte** gegliedert. **Im ersten Schritt** erfolgt die Induktion über Augenschluss. Der Klient wird aufgefordert an den Beginn der Prüfungssituation zu gehen. Er soll mitteilen, was er an dieser Stelle wahrnimmt, was er sieht, hört usw. In der bekannten Art und Weise wird in der Folge **die gesamte Prüfungssituation durchgegangen**. Auch bei dieser Problemsituation wird der Klient aufgefordert, **die Spitze zu suchen**, d. h. die Stelle, an der die Blockade, die Aufregung oder Ähnliches am stärksten ist. Sobald diese Stelle festgelegt ist, soll der Klient auf die **passende Körperstelle** achten. Das Gefühl an dieser Körperstelle wird anschließend in der schon beschriebenen Weise wahrgenommen und charakterisiert. Häufig sind die Gefühle, die in solchen Problemsituationen durchlebt werden, sehr intensiv, teilweise dramatisch. Das Empfinden ist jeweils an der Körperhaltung, der Mimik und anderen Zeichen deutlich zu erkennen. Es ist häufig für den Therapeuten eine große Herausforderung den Klienten an dieser Stelle ruhig und sicher zu begleiten. Zum Abschluss dieser ersten Trancesequenz wird der Klient aufgefordert, eine **Hand zu öffnen und das Körpergefühl in diese Hand einfließen zu lassen**. Dabei soll er sich Zeit lassen und ganz sorgfältig vorgehen, bis das gesamte Gefühl in die Hand eingeflossen ist. Sobald sich das Gefühl ganz in der Hand befindet, die Hand schließen. Danach wird der Klient aufgefordert sich von der Situation zu verabschieden und zurückzukommen. Da das Durchleben der Problemsituation oft sehr anstrengend, mühevoll, strapazierend sein kann, fordere ich den Klienten immer auf aufzustehen, sich zu bewegen, sich auszuschütteln, damit er

wieder ganz aus der Situation herauskommt. Ich frage auch immer explizit nach, ob er wieder vollkommen im Hier und Jetzt ist, ob er den Boden unter seinen Füßen spürt usw.

Zu Beginn des **zweiten Tranceschritts** bitte ich den Klienten wiederum die **Augen zu schließen und sich nach innen zu konzentrieren**. Nun fordere ich ihn auf, an den **Anfang der Ressourcensituation** zu gehen und zu sagen, was er da wahrnimmt, was oder wen er sieht, was er hört usw. Danach wird auch hier wieder wie bei der Ressourcenübung die **gesamte Situation** durchlaufen. Auch hier wird schließlich wieder auf die Stelle im Körper fokussiert, an der das **Körpergefühl** am deutlichsten zu spüren ist. Nun soll der Klient ganz genau das entsprechende Körpergefühl beschreiben. Je nach Situation frage ich nach und gehe die verschiedenen Sinnesmodalitäten durch, frage wie sich das Gefühl genau anfühlt, ob es kühl oder warm, ruhig oder eher bewegt ist, ob eine Farbe dazu passt, ob Töne, Geräusche oder eine Musik dazu gehören, ob eventuell sogar Gerüche wahrnehmbar sind. Sobald das Körpergefühl genügend charakterisiert ist, bitte ich den Klienten das **Körpergefühl auszubreiten** oder aufzuladen, soweit in seinem Körper auszudehnen wie es jetzt gerade passt. Dann bitte ich den Klienten, soviel von dem **Körpergefühl in die andere Hand einfließen** zu lassen wie jetzt nötig ist. Sobald das Einfließen abgeschlossen ist, fordere ich den Klienten wieder auf zurückzukommen, sich eventuell zu bewegen, damit er wieder vollständig im Hier und Jetzt angekommen ist.

Beim nachfolgenden **letzten Tranceschritt** bitte ich den Klienten sich noch ein letztes Mal nach **innen zu konzentrieren**. Anschließend fordere ich ihn auf, **die Hand, die das Ressourcengefühl enthält zu der anderen Hand zu führen und** – auf welche Weise auch immer – **es einfließen zu lassen**. Der Klient soll sich dazu ganz viel Zeit lassen und wieder ganz sorgfältig vorgehen. Ich lasse dem Klienten dabei immer viel Zeit und warte bis ich an der Körperhaltung, der Mimik wahrnehme, dass der Prozess beim Klienten abgeschlossen ist. Schlussendlich bitte ich ihn dann wieder zurückzukommen, in seinem Tempo, in seiner Zeit.

Zum Abschluss frage ich den Klienten, ob es noch etwas zu sagen gibt.

## Abschluss

Die Therapien zur Angstbewältigung sind eher kurzzeittherapeutisch angelegt. In der Regel bleiben sie in einem zeitlichen Rahmen von unter 10 Sitzungen. Bei einer einmaligen Prüfungssituation haben in der Vergangenheit auch schon zwei Sitzungen ausgereicht, um den Klienten auf die Prüfung vorzubereiten. Diese relativ schnelle Vorgehensweise impliziert, dass es mit Hilfe hypnotherapeutischer Rapportstrategien vom ersten Augenblick der Begegnung an gelingt, eine respektvolle und tragfähige Kooperation zu den Klienten herzustellen und zu halten. So hole ich z. B. immer das Kind oder den Jugendlichen an den Tür ab, begrüße ihn als erstes, lasse ihn zum Therapieraum vorausgehen, ihn quasi den Ort „suchen“. Im Gespräch versuche ich vom ersten Augenblick an ein Yes-Set herzustellen, so dass der Klient möglichst häufig mit „ja“ oder sogar „ja – genau!“ antworten kann. Es gelingt ganz überwiegend schon während des oben angesprochenen Ressourceninterviews den Rapport zu sichern, weil die Klienten sich respektiert, gewertschätzt und mit ihrem Anliegen ernst genommen fühlen. Darüber hinaus setze ich andere ericksonianische Methoden ein wie z. B. sprachliche Implikationen, das Säen von Ideen und besonders häufig Metaphern. Ich versuche z. B. immer zum Abschluss einer Sitzung ein zur Situation oder Persönlichkeit des Klienten passendes Bilderbuch bzw. eine Geschichte vorzulesen. Solche Metaphern stärken nicht nur die Beziehung, sondern bieten auch die Möglichkeit, andere Sichtweisen, Reframingmuster, Suchprozesse oder auch einfach nur humorvolle Momente zu verankern.

Die Prüfungsangstübung kann mit Schulkindern ebenso wie mit Erwachsenen durchgeführt werden. Voraussetzung ist lediglich eine gewisse Wahrnehmungsfähigkeit der Klienten. Der Therapeut muss seine Sprache an die jeweilige Altersgruppe anpassen. Man sollte die Übung nicht durchführen, wenn man den Eindruck bekommt, der Klient könnte traumatisiert sein und er seine Ängste nicht oder nur wenig kontrollieren kann. In solchen Fällen müssten entsprechend andere Vorgehensweisen gewählt werden.

Diese Darstellung sollte nicht dazu verleiten, sich ohne entsprechende Ausbildung an hypnotherapeutisches Arbeiten zu wagen. Der Therapeut hat eine hohe Verantwortung gegenüber dem Klienten, den er während der gesamten Therapie und besonders bei der Trancearbeit begleitet.

# Literatur:

Signer-Fischer S., Gysin T., Stein U. (2009) *Der kleine Lederbeutel mit allem drin*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

Signer-Fischer S. (2001) *Die Stärkung des Selbstvertrauens in der Hypnotherapie*. In Holtz, K.-L., Mrochen S., Nemetschek P., Trenkle B. (Hg.) (2000) *Neugierig aufs Großwerden*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 34-54

Michael von Aster



*Chefarzt der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik, Mitglied des Direktoriums am Zentrum für Schulische und Psychosoziale Rehabilitation (ZSPR), DRK Kliniken Berlin|Westend, Leitung einer Forschungsgruppe am Zentrum für Neurowissenschaften ETH und der Universität Zürich, Honorarprofessor an der Universität Potsdam, Fachgebiet klinische Psychologie, Forschungsgruppe zum Thema umschriebener schulischer Entwicklungsstörungen*

**Tanja Käser**  
Department of Computer Science  
Computer Graphics Laboratory

**Dr. Karin Kucian**  
Zentrum für MR-Forschung  
Universitäts-Kinderspital

**Prof. Dr. Markus Gross**  
Department of Computer Science  
Computer Graphics Laboratory

## Calcularis – Rechenschwäche mit dem Computer begegnen

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag belegt, dass Computerspiele nicht per se schlecht für die kindliche Entwicklung sind. Am Beispiel des Lernprogramms **Calcularis** für Kinder im Grundschulalter wird aufgezeigt, wie individuell und gezielt Schwierigkeiten beim Rechnenlernen angegangen werden können. Erste wissenschaftliche Ergebnisse zur Wirksamkeit von **Calcularis** werden beschrieben.

Computer in Schule und Kinderzimmer? Eine zwiespältige Angelegenheit! Computer können auf die Entwicklung einen durchaus negativen Einfluss haben. Es mehren sich die Anzeichen dafür, dass der Gebrauch elektronischer Medien erhebliche Risiken für die Entwicklung geistiger Funktionen mit sich bringt. Diese Risiken sind z. B. je nach Art der konsumierten Inhalte, Dauer des Konsums und Alter der konsumierenden Person verschieden stark ausgeprägt. Sie schlagen sich nicht zuletzt in der zunehmenden Häufigkeit von Mediensucht nieder. Christoph Türcke stellt in seinem lesenswerten Buch «Hyperaktiv» (2012) überzeugend auch Bezüge zu Symptomen des ADHS und zu negativen Auswirkungen auf die Entwicklung sozialer Bindungen her. Das übermäßige Computerspielen engt notwendige Lern- und Erfahrungsräume in Intensität und Vielfalt ein und erschwert damit die Entwicklung altersgerechter Denk- und Regulationsfunktionen. Der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer wird nicht

müde, mit Hinweis auf die sich mehrenden Erkenntnisse wissenschaftlicher Studien vor diesen Gefahren zu warnen (Spitzer, 2010). Allerdings gäbe es ohne hoch entwickelte Computertechnologie auch die Methoden der modernen Neurowissenschaften nicht, mit denen es z. B. möglich wurde, vormals unsichtbare geistige Prozesse sichtbar zu machen. Computer sind aus unserem heutigen Leben nicht mehr wegzudenken, sie zu verteufeln, wird kaum wirksam sein. Es muss zukünftig vielmehr um eine aktive Bewältigung dieser Risiken gehen, die z. B. mittels einer gezielten Mediendidaktik zu einem aktiven, kompetenten und dosierten Gebrauch durch Lehrer, Eltern und Kinder befähigt.

Das Lernen in der Schule birgt auch ohne Computer zahlreiche Risiken für Erfahrungen des Scheiterns und Versagens, der Angst und der Vermeidung. Kinder, die beim Erlernen der Schriftsprache oder der Mathematik hinter die vom Lehrplan gesetzte Erwartung zurückfallen, geraten im Unterricht unter Stress, entwickeln Leistungsängste, fallen weiter zurück und vermeiden aus Angst vor Misserfolg das Lernen überhaupt. Gerade solche Erfahrungen treiben Kinder oft geradezu in die ablenkende Computerwelt. Die vielerorts verbreitete wettbewerbsorientierte Unterrichtskultur verstärkt diese Mechanismen noch: Es gibt keinen Sieger ohne Verlierer. Ob, wie manche Pädagogen oder Pädagoginnen meinen, Verlieren zum Siegen motiviert, ist zweifelhaft und hängt davon ab, ob die

Chancen im Wettbewerb fair verteilt sind. Das sind sie, wie wir längst wissen, keinesfalls. Die Lernvoraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler in die Schule mitbringen, die Muster ihrer Stärken und Schwächen sind höchst heterogen und verlangen nach Individualisierung von Lernwegen und Lerntempo. Unter dem aktuellen Diktat zur Inklusion lernschwacher Kinder in den Regelunterricht und der gleichzeitigen Begrenztheit pädagogischer Ressourcen mündet diese Zielvorstellung in zwangsläufige Überforderungssituationen bei Lehrkräften.

Können computergestützte Lernprogramme die Lehrperson ersetzen? Natürlich nicht! Berufliche Eignung, fachliches Wissen und pädagogisches Können bilden die Basis für eine positive Lernentwicklung, die sich nur innerhalb einer gelingenden Lehrer-Schüler-Beziehung entfalten kann. Der Computer kann aber, und dies wollen wir hier am Beispiel **Calcularis** begründen, ein geeignetes Hilfsmittel sein, wenn es darum geht, individuell und feinabgestimmt bestimmte Lernschritte zu initiieren und zu üben. Dabei ermöglicht der Computer entlang dem eigenen Lernfortschritt ein unmittelbares und positives Feedback, und die Übungssituation wird von negativem sozialem Quervergleich abgeschildert. Dies ist besonders wichtig für Kinder mit Lernerschwerungen und Teilleistungsstörungen.

**Calcularis** ist ein computerbasiertes Lernprogramm für Kinder im Grundschulalter, die beim Rechnen Schwierigkeiten haben. Es wurde an der ETH Zürich in Zusammenarbeit mit dem Universitäts-Kinderspital Zürich und der Firma Dybuster entwickelt. Das Grundkonzept dieses Trainings basiert auf aktuellen entwicklungspsychologischen und neurowissenschaftlichen Konzepten der kognitiven Zahlenverarbeitung und des Rechnens. Es geht dabei von einer hierarchischen Entwicklung mentaler Zahlenrepräsentationen im Kindesalter aus, beginnend mit den bereits früh verfügbaren Repräsentationen von konkreten Mengen, gefolgt von ihren Symbolisierungen

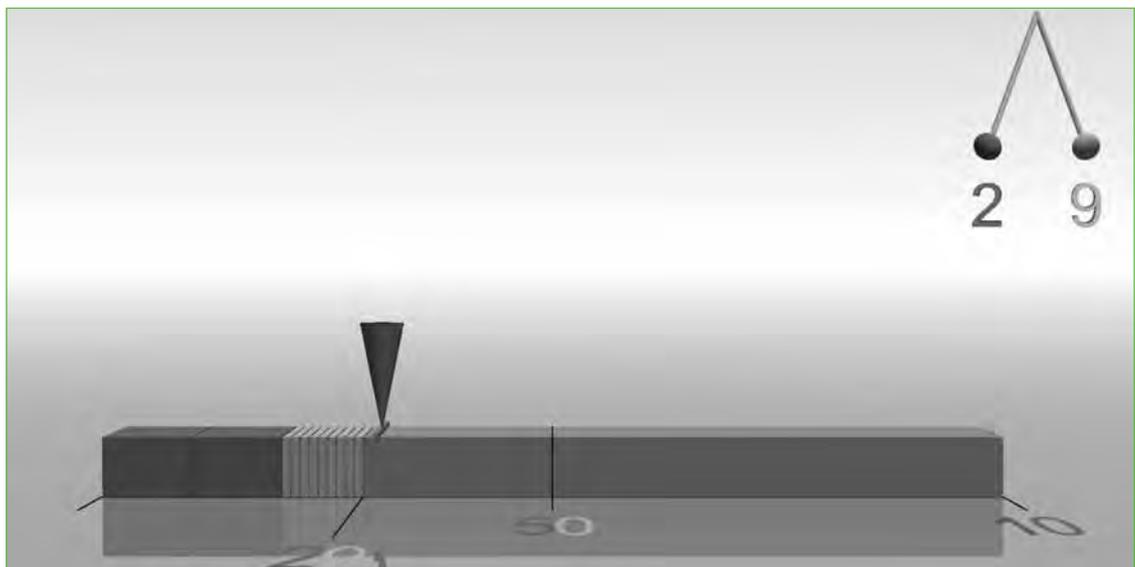
durch Zahlworte und das arabische Zahlensystem und dem schließlich erfolgenden sukzessiven Aufbau innerer mentaler Zahlenraumvorstellungen im frühen Grundschulalter (von Aster & Shalev, 2007).

**Calcularis** ist aus vielen verschiedenen Spielen zusammengesetzt, die sich in zwei Hauptbereiche untergliedern lassen. Der erste Bereich dient der Entwicklung und der Festigung der verschiedenen Zahlenrepräsentationen sowie der Automatisierung von Übersetzungsprozessen zwischen ihnen. Der zweite Bereich befasst sich parallel dazu mit der Entwicklung des arithmetischen Operationsverständnisses und mit dem Aufbau arithmetischen Faktenwissens. Beide Bereiche sind hierarchisch nach größer werdenden Zahlenräumen aufgebaut. Das bedeutet, dass sowohl das Zahlenwissen als auch die arithmetischen Fähigkeiten zuerst im kleinen Zahlenraum (0-20) beherrscht werden müssen, bevor die nächst größeren Zahlenräume (0-100 und 0-1000) erobert werden können. Am Beginn stehen Spiele, die die Erfassung sogenannter Vorläuferfähigkeiten und, wenn erforderlich, ihr Training ermöglichen. Hierbei geht es um das Erlernen, Veranschaulichen und Ausführen von Zählprozeduren und um das simultane Erfassen und Schätzen der Größe von Mengen (sh, Abbildung 1).

**Calcularis** nutzt die Möglichkeit multisensorischer Kodierungen. So werden zum besseren Verständnis des Stellenwertsystems Einer, Zehner und Hunderter jeweils in verschiedenen Farben dargestellt. Zusätzlich wird jede Zahl als eine Komposition von Einer-, Zehner- und Hunderterblöcken angezeigt. Zum Aufbau und zur Festigung mentaler Zahlenraumvorstellungen wird die Position jeder Zahl außerdem immer auf einem analogen Zahlenstrahl dargestellt. Diese elementaren Merkmale finden sich in jedem Spiel des Lernprogramms wieder.

Eine weitere wichtige Komponente der Lernsoftware ist ihre Adaptivität, d. h. ihre Fähigkeit, den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen an jedes einzel-

Abbildung 1:  
Spiel «Landung»:  
Die Position der  
Zahl 29 muss auf  
dem Zahlenstrahl  
von 0 – 100 ange-  
geben werden.



ne Kind individuell anzupassen. Dies macht es möglich, unterschiedliche Vorwissensstrukturen, Arten von Lernproblemen und Lerntempi der Kinder differenziell und unmittelbar zu berücksichtigen. Eine solche Anpassung an den Lernstand des Kindes minimiert die Fehlerwahrscheinlichkeit, ohne dass das Kind gleichzeitig mit Aufgaben, die es schon beherrscht, gelangweilt wird. Um eine solche Adaptivität des Programms zu erreichen, muss das aktuelle Lern- und Fähigkeitsniveau des Kindes geschätzt werden. Dazu benötigt der Computer eine interne Darstellung des momentanen Wissenstandes. Die **Calcularis**-Software löst dieses Problem folgendermaßen: Die vielen verschiedenen, zur Bewältigung der gestellten Aufgaben notwendigen Teilfunktionen wurden operationalisiert und in einem hierarchischen sogenannten Bayes-Netz dargestellt. Mit diesem Bayes-Netz berechnet der Computer fortlaufend für jede Teilfunktion Wahrscheinlichkeiten, die den Lernstand des Kindes einschätzen lassen. Nach jeder gelösten Aufgabe werden diese Wahrscheinlichkeiten neu berechnet. Macht ein Kind beispielsweise beim Lösen einer Aufgabe einen Fehler, so sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind die mit dieser Aufgabe assoziierte Fähigkeit schon beherrscht. Die Aufgabenstellungen für das Kind werden auf der Basis dieser berechneten aktuellen Wahrscheinlichkeiten ausgewählt und angepasst. Eine sehr geringe Wahrscheinlichkeit bedeutet, dass die aktuellen Aufgaben für das Kind zu schwierig sind und nun eine einfachere, quasi vorgeschaltete Fähigkeit trainiert werden sollte. Eine hohe Wahrscheinlichkeit zeigt an, dass das Kind die momentan trainierte Fähigkeit beherrscht und zu anspruchsvolleren Aufgaben weitergehen kann. Um die individuelle Anpassung an das Kind weiter zu optimieren, unterhält **Calcularis** auch eine Fehlerbibliothek mit typischen Fehlermustern, wie beispielsweise Zahlendrehern. Wird ein solches Fehlermuster erkannt, so wird dieses Problem gezielt adressiert und geübt.

Die Wirksamkeit von **Calcularis** wird wissenschaftlich evaluiert. In einer Trainingsstudie mit einer Vorversion von **Calcularis (Rette Calcularis)** bei Kindern mit und ohne Rechenschwäche konnte mittels bildgebenden Verfahren (fMRT) gezeigt werden, dass die nach fünf Wochen Training bereits erzielten signifikanten Lern-

fortschritte auch mit Veränderungen der neuronalen Verarbeitungsmuster assoziiert waren. Diese Veränderungen sprechen für eine verbesserte zahlenräumliche Verankerung und eine effizientere Umsetzung der rechnerischen Denkabläufe (Kucian et al., 2011).

Eine erste Benutzerstudie mit der aktuellen Version von **Calcularis** bei Kindern mit mathematischen Lernschwierigkeiten hat nun weitere vielversprechende Ergebnisse gebracht (Käser et al., 2011; Käser et al., eingereicht). Die 40 teilnehmenden Zweit- bis Fünftklässler wurden für diese Studie in zwei Gruppen eingeteilt: Eine Trainingsgruppe, die 12 Wochen mit **Calcularis** trainierte, sowie eine Wartegruppe, die zuerst 6 Wochen Pause machte und danach für 6 Wochen trainierte. Während der Trainingszeit spielten die Kinder fünfmal pro Woche während jeweils 20 Minuten mit **Calcularis**. Die Rechenfähigkeiten der Kinder wurden vor Beginn des Trainings, nach 6 Wochen und nach 12 Wochen gemessen. Bereits nach 6 Wochen Training zeigten die Kinder gegenüber der Wartegruppe signifikante Leistungsverbesserungen in ihren arithmetischen Fertigkeiten. Die Kinder machten nicht nur weniger Fehler, sondern lösten die Aufgaben auch schneller. Die Effekte waren besonders ausgeprägt beim Subtrahieren. Dies ist insofern interessant, weil bei der Subtraktion das zahlenräumliche Denken besonders gefordert ist. In diesem Ergebnis zeigt sich deshalb, dass das Training die Entwicklung der Zahlenraumvorstellung erfolgreich zu unterstützen scheint. Nach 12 Wochen Training konnte dies auch direkt in entsprechenden Testaufgaben nachgewiesen werden. Die Kinder konnten Zahlen zu ihren analogen Positionen auf einem Zahlenstrahl mit viel größerer Genauigkeit zuordnen. Derzeit wird **Calcularis** in einer umfangreichen, vom Deutschen Bildungsministerium geförderten Trainingsstudie in Deutschland und der Schweiz weiter auf seine Wirksamkeit geprüft und auch mit einem Kontrolltraining verglichen. Erste Ergebnisse zeigen auch hier bereits vielversprechende Effekte. Befragungen der Kinder und Eltern zeigen im Übrigen auch, dass die Kinder gern und motiviert mit **Calcularis** spielen und üben. So bleibt zu erwarten, dass diese Art des Computerkonsums ausnahmsweise förderliche Effekte auf die Entwicklung entfalten möge.

*Erstveröffentlichung des Artikels: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 18, 6/12*

## Literatur:

Käser, T. et al. (2011). **Therapy Software for Enhancing Numerical Cognition**. In J. Özyurt (et al.) (eds.), *Interdisciplinary Perspectives on Cognition, Education and the Brain*. Hanse Studies, Vol. 7. Oldenburg: BIS-Verlag.

Käser, T. et al. (eingereicht). **Calcularis – A computer-based training program for enhancing numerical cognition**. *Learning and Instruction*.

Kucian, K. et al. (2011). **Mental Number Line Training in Children with Developmental Dyscalculia**. *NeuroImage*, 57(3), 782-795.

Spitzer, M. (2010). **Generation Google**. Wie verändern digitale Medien unsere Bildung, Moral und personale Identität? (Editorial). *Nervenheilkunde*, 29(11), 711-716.

Türcke, C. (2012). **Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur**. München: C. H. Beck.

von Aster, M. G., & Shalev, R. (2007). **Number development and developmental Dyscalculia**. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 868-873.



1967 in Köln geboren, Diplom Pädagogin mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Weiterbildungen in psychologischer Beratung und Integrativer Dyskalkulietherapie, Promotion in Psychologie an der Universität Duisburg-Essen zum Thema „Rechenschwierigkeiten in der Sekundarstufe“, Integrative Lerntherapeutin FiL.

Tätigkeit als Dyskalkulietherapeutin in eigener Praxis, Referentin in der Aus- und Fortbildung von LerntherapeutInnen und LehrerInnen, Forschungsprojekte zum Thema Rechenschwäche und Entwicklung von Lernspielen für die Mathematikförderung  
[info@praxishumbach.de](mailto:info@praxishumbach.de)

## Vom Einmaleins zum Dreisatz – Zur Therapie der Rechenschwäche in der Sekundarstufe

Beschäftigt man sich mit dem Thema Rechenschwächen in der Sekundarstufe, stößt man in wissenschaftlichen Beiträgen häufig auf den Begriff „Forschungsdesiderat“. Unter Forschungsdesideraten werden Themen verstanden, von denen gewünscht wird, dass man sich ihrer in der Wissenschaft annimmt. Über Rechenschwächen in der Sekundarstufe würde man also gerne mehr wissen. Tatsächlich beschäftigt man sich in der Forschung aber erst seit kurzer Zeit mit dem Thema und wir wissen noch wenig darüber (vgl. Reiss 2009a).

Genauere Zahlen über die Häufigkeit von rechenschwachen Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe liegen uns nicht vor. Aus den internationalen Schulleistungsstudien wissen wir aber, **dass mindestens 20% der deutschen 15jährigen kaum auf Grundschulniveau rechnen**, ein Wissensstand, der für das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung nicht ausreicht (Blum et al. 2004).

Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten wissen aus ihrer täglichen Arbeit, dass rechenschwache Grundschul Kinder, die keine Hilfe erhalten, ihre mathematischen Lernschwierigkeiten mit in die weiterführende Schule nehmen. Dort schreitet der Mathematikunterricht rasch fort, die Komplexität der Aufgaben wächst von Themengebiet zu Themengebiet. **Rechenschwache Schülerinnen und Schüler**, deren Wissensstand in der Regel kaum über das Niveau der zweiten Klasse hinausgeht, **haben keine Chance dem Mathematikunterricht der Sekundarstufe zu folgen**. Der Unterricht geht an ihnen vorbei.

### Mathematisches Elementarwissen als wesentliche Lernvoraussetzung

Mittlerweile liegen einige Studien vor, die die Probleme rechenschwacher Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe beschreiben. Jutta Schäfer (2005) untersuchte bei 43 Fünftklässlern in der Hauptschule Teilaspekte des arithmetischen Verständnisses, indem sie förderdiagnostische Einzelinterviews durchführte. Bei einem großen Teil der untersuchten Kinder stellte sie Verständnisdefizite bei grundlegenden Aspekten des mathematischen Anfangsunterrichts fest, die teilweise bis in den Zahlenraum 20 zurückgingen. Betroffen waren die Bereiche Zahl- und Stellenwertverständnis, Operationsverständnis in den Grundrechenarten und Rechenfertigkeiten.

Die Arbeiten von Moser-Opitz (2007) bestätigen Schäfers Ergebnisse. Sie untersuchte rechenschwache Schülerinnen und Schüler aus der fünften und achten Klasse und stellte ebenfalls fest, dass diese grundlegende Elemente des Basisstoffs der ersten vier Schuljahre nicht verstanden haben. So mangelte es den Schülerinnen und Schülern an auf mathematischen Zusammenhängen basierenden Rechenstrategien, so dass sie addierten und subtrahierten, indem sie in Einerschritten vor- oder zurückzählten. Sie verstehen die Prinzipien unseres Dezimalsystems nicht und haben nur ein eingeschränktes Operationsverständnis, was sich insbesondere bei der Subtraktion im Sinne des Ergänzens, der Multiplikation und der Division zeigt.

Über die Beschreibung des Umfangs der mathematischen Verständnisprobleme hinausgehend, beschäftigte sich Moser-Opitz (ebd.) zusätzlich mit deren Ursachen. Sie erhob auch jeweils den Intelligenzquotienten der untersuchten Kinder und bezog diesen in ihre statistischen Auswertungen ein. Auf diese Weise zeigte sie auf, dass die Probleme in Mathematik keine Frage der messbaren Intelligenz sind. Vielmehr konnte sie mit Regressionsanalysen nachweisen, dass – unabhängig von der Intelligenz – **das fehlende mathematische Grundwissen die mathematischen Lernschwierigkeiten erklärt** (Moser-Opitz 2007, S. 222 ff.).

Ergebnisse, die Moser-Opitz' Befunde stützen, finden sich bei Balzer et al. (2006), Humbach (2008), Wartha (2009) und Krajewski (2010).

## Mathematisches Elementarwissen ist notwendig, erklärt aber nicht alles

Auch wenn die arithmetischen Grundkenntnisse für das Verstehen des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe von großer Bedeutung sind, lassen sich Mathematikleistungen bei weitem nicht allein durch ein gutes arithmetisches Grundwissen erklären. So zeigt die Forschung, dass es ebenfalls Schülerinnen und Schüler gibt, die über ein gutes Grundwissen verfügen, den Stoff des Mathematikunterrichts der Sekundarstufe aber trotzdem nicht beherrschen (Humbach 2009, S. 65, Wartha 2009, S. 170). Ihre Schwierigkeiten resultieren also aus dem aktuellen Unterricht. Da ihre Defizite sich nicht auf die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten, wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division beziehen, sondern auf höhere mathematische Fertigkeiten, kann bei diesen Schülern nicht von einer Rechenschwäche im Sinne der WHO gesprochen werden. Ohne Zweifel benötigen auch diese Schüler Unterstützung, aber eine andere als im klassischen Sinne rechenschwache Schüler. **Mathematische Lernschwierigkeiten in der Sekundarstufe sind also höchst individuell.** Eine genaue Aussage über das Ausmaß der Verständnisschwierigkeiten und den Umfang der notwendigen Hilfe kann nur auf Grundlage einer differenzierten Diagnostik gemacht werden. Diese Untersuchung sollte die Lernausgangslage quantitativ und qualitativ gründlich analysieren.

## Diagnoserverfahren

Waren Testverfahren für die Sekundarstufe lange Zeit rar, liegen nun einige normierte Verfahren vor. Der **Heidelberger Rechentest** (HRT 1-4; Hafner et al. 2005) kann noch in den ersten sechs Wochen der fünften Klasse angewendet werden, Jacobs (2008) hat das **Rechenfertigkeiten- und Zahlenverarbeitungs-Diagnostikum** (RZD) für die Klassen 2 bis 6 normiert; Moser-Opitz et al. (2010) haben die **Basisdiagnostik Mathematik** für die Klassen 4-8 (Basis Math 4-8) ent-

wickelt, die von der 4. bis zur 8. Klasse eingesetzt werden kann. Allerdings erfolgte die Skalierung mittels des eindimensionalen Rasch-Modells, so dass keine Prozentränge und T-Werte vorliegen. Eine Diskalkuliediagnostik nach den Leitlinien der WHO-Diskrepanzdiagnostik ist daher mit der Basis Math 4-8 nicht möglich. Dies leistet jedoch der von Merdian et al. (2011) entwickelte **Bamberger Diskalkulie-Test** 5-8 (BADYS 5-8+). Hierbei handelt es sich um einen Einzel- und Gruppentest, der neben mathematischen Basiskompetenzen auch Bereiche erfasst, die an den Lehrplänen der Sekundarstufe I orientiert sind.

Mit dem Ende 2012 erschienenen „**Deutschen Mathematiktest für neunte Klassen**“ (DEMAT 9) (Schmidt et al. 2012) liegt nun auch ein aktueller Schulleistungstest für die Sekundarstufe vor. Der Gruppentest kann in den letzten drei Schulmonaten der 9. Klasse eingesetzt werden und überprüft die Mathematikleistungen von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasen in Bezug auf die Inhalte der Mathematiklehrpläne der 9. Klassen. Zusätzlich beinhaltet der DEMAT 9 einen Ergänzungstest zur Erfassung des Konventions- und Regelwissens (KRW). Nach den Autoren können damit diagnostisch relevante Zusatzinformationen gewonnen werden. „*So lässt sich aus einem kombinierten Befund ableiten, ob ein Schüler lediglich an aktuellen Lehrplaninhalten scheitert (...) oder ob allgemeinere Defizite vorliegen, die sich in einem unzureichenden Verständnis der mathematischen Notation, der verwendeten Symbole und der damit assoziierten Regeln ausdrücken*“ (Schmidt et al. 2012, S. 20). Über die Diagnostik einer Rechenschwäche geben die Autoren jedoch keine Auskunft. Sie verweisen darauf, dass bei „*schwerwiegenden Defiziten bzw. einer Rechenschwäche die Ausprägung basaler Mengen-Zahlen-Kompetenzen erfasst werden sollte*“ (ebd.). Die Veröffentlichung eines entsprechenden Testverfahrens für die Klassen 5-9 kündigen die Autoren für die nähere Zukunft an.

Betrachtet man die Normentabellen des DEMAT 9 wird deutlich, dass die Stichprobe der in der Hauptschule untersuchten Schülerinnen und Schüler große Schwierigkeiten mit den Anforderungen des Tests hatten. So erreicht diese Gruppe bereits einen Prozentrang von 54 (T-Wert 47), wenn lediglich 7 der insgesamt 43 Aufgaben gelöst wurden. Für Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums ergibt sich ein Prozentrang von 50 (T-Wert 50), bei der korrekten Beantwortung von 27 der 43 Aufgaben.

## Linearer Entwicklungsverlauf?

Die oben dargestellten Befunde der aktuellen empirischen Forschung zur mathematischen Entwicklung lassen auf einen linearen, hierarchischen Aufbau mathematischer Kompetenzen schließen. Diese Auffassung ist jedoch nicht unumstritten. Wie Kretschmann (2006) beschreibt, findet sich innerhalb der Mathematikdidaktik ebenfalls die Auffassung, „*die*

*Aneignung mathematischer Kompetenzen verlaufe nicht als ein linearer Prozess, sondern in vielen Verzweigungen. Mathematische Kompetenz lasse sich nicht in einem hierarchischen Modell beschreiben, vielmehr wäre das Modell eines Flickenteppichs angemessen“ (ebd. S. 53). Von einem strikten, linearen Entwicklungsprozess, der bei allen Kindern gleich verläuft, kann sicher nicht ausgegangen werden. Ohne Zweifel entwickeln Kinder mathematische Einsichten nicht nur nacheinander, sondern auch in Form eines Nebeneinanders. So hat ein Kind vielleicht schon eine erste Vorstellung des Verteilens entwickelt, bevor es sicher addieren und subtrahieren kann (vgl. auch Bönig 1994).*

Kretschmann verweist auf die Größe des Ausschnitts, den wir jeweils betrachten. Nimmt man kleine Abschnitte sehr detailliert in den Blick, entwickeln sich Kompetenzen auch nebeneinander, es lässt sich auch ein „beliebiges Vertauschen und Vermengen der Prozesse“ beobachten (Kretschmann, 2006 S. 54). Nimmt man jedoch einen weiteren Blickwinkel ein, ist der lineare Aspekt in der mathematischen Entwicklung eindeutig.

## Wie können wir rechenschwachen SchülerInnen in der Sekundarstufe helfen?

Wie kann rechenschwachen Schülerinnen und Schülern das mathematische Wissen vermittelt werden, das sie befähigt, eine Berufsausbildung abzuschließen und eigenständig am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können? Wollen wir rechenschwachen Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe nachhaltig helfen, die Mathematik zu verstehen, sind **einige Nachhilfe- oder Förderstunden nicht der richtige Weg. Vielmehr müssen die weitreichenden Lücken in den grundlegenden mathematischen Konzepten geschlossen werden**, um die Grundlage für den komplexen Stoff der weiterführenden Schule zu schaffen. Eine Förderung, die ausschließlich die Themen des aktuellen Schulstoffs aufgreift und versucht den Schülern Bruchrechnung, negative Zahlen, Volumenberechnung, Algebra usw. näherzubringen, wird angesichts des aufbauenden Charakters der Mathematik zwangsläufig unwirksam bleiben (vgl. Moser-Opitz 2009).

Bei aller Wichtigkeit der Grundlagen besteht jedoch bei einer reinen Konzentration auf die Defizite im Elementarbereich die Gefahr, dass sich der Abstand zum aktuellen Schulstoff immer weiter vergrößert. **Muss sich die Lerntherapie auch unbedingt mit den elementaren mathematischen Kompetenzen befassen, wird doch idealerweise wann immer es möglich ist, eine Verbindung mit aktuellen Themen des Schulstoffs hergestellt.** Das stellt eine besondere Herausforderung dar, denn ein solches Vorgehen erfordert es, die zu erarbeitenden Grundlagen und den aktuellen Stoff aufgrund von fachlichen Zusammenhängen möglichst

sinnvoll zu kombinieren, so dass sich der Lernrückstand mehr und mehr verringert (vgl. Schmassmann 2009). Erscheint es zunächst auch oft schwierig, Themen aus der Sekundarstufe aufzugreifen, obwohl Aspekte der Elementarmathematik noch nicht sicher verstanden sind, ist es auf Basis reiflicher didaktischer Überlegungen doch oft möglich. Wie ein solches Vorgehen aussehen kann, ist weiter unten dargestellt.

In didaktisch-methodischer Hinsicht steht im **Mittelpunkt einer wirksamen lerntherapeutischen Intervention die Verständnisorientierung**. Es geht also weniger um Erklärungen und Instruktionen, sondern vielmehr um die **Förderung des Erkennens mathematischer Zusammenhänge** und des selbständigen Ableitens. Allerdings müssen die Erkenntnisprozesse der rechenschwachen Schülerinnen und Schüler eng begleitet, strukturiert und gesteuert werden, um fehlgeleitete Ableitungen und Missverständnisse zu vermeiden.

## Praxisbeispiel: Vom kleinen Einmaleins zum Dreisatz

Wie kann nun eine wirksame Lerntherapie mit rechenschwachen Sekundarstufenschülerinnen und -schülern aussehen? Wie können die grundlegenden mathematischen Kompetenzen in Verbindung mit komplexeren Themen aus dem Sekundarschulstoff erarbeitet werden? Im Folgenden möchte ich dies am Beispiel von Steffi darstellen. Steffi ist 14 Jahre alt und besucht die 7. Klasse einer Realschule. Aufgrund ihrer seit der Grundschule bestehenden gravierenden Schwierigkeiten in Mathematik und ihrer wachsenden Probleme in Französisch muss Steffi die 7. Klasse wiederholen. Die schulische Krise hat zur Folge, dass Steffi eine Rechenschwächetherapie aufnimmt.

Die Eingangsdiagnostik zeigte, dass Steffis Verständnisprobleme in der Mathematik bis weit in den Grundschulstoff der 2. Klasse zurückreichen. Beispielsweise löste sie Aufgaben zur Addition und Subtraktion durchgängig mit mühsamen Zählstrategien und erkannte weder kleine Differenzen zwischen Zahlen noch Rechenvorteile. Auch bei einfachen Aufgaben zog sie die schriftlichen Rechenverfahren vor, wendete diese aber insbesondere bei der Subtraktion häufig fehlerhaft an. Einige der Aufgaben aus dem kleinen Einmaleins hatte Steffi im Gedächtnis gespeichert. Konnte sie eine Aufgabe nicht direkt abrufen wie z. B.  $8 \times 7$ , zählte sie diese mühsam und oft fehlerhaft an ihren Fingern hoch 7, 14, 21, 27... Rechnerische Zusammenhänge bzw. Ableitungsstrategien waren ihr unbekannt. Das Vorgehen bei der schriftlichen Multiplikation und Division beherrschte Steffi nicht und Fragen zu Inhalten aus der Sekundarstufe konnte sie nicht einmal ansatzweise beantworten.

Die Lerntherapie setzte bei den Rechenstrategien für die Addition und Subtraktion ein. Steffi zeigte bald

gute Fortschritte und ersetzte ihr langwieriges zählendes Rechnen durch auf Verständnis basierende Rechenstrategien. In der zweiten Phase der Therapie ging es um das Operationsverständnis von Multiplikation und Division und entsprechende Rechenstrategien. Auch hier entwickelte Steffi bald die notwendigen Kompetenzen. Steffi kam gerne zur Therapie, war sehr motiviert und machte gute Fortschritte. Einen Zugang zu ihrem aktuellen Mathematikunterricht fand sie jedoch nicht, was sie bald zu frustrieren begann. In einem Gespräch mit Steffis Mathematiklehrer erfuhr ich, dass im aktuellen Mathematikunterricht in wenigen Wochen das Thema Zuordnungen auf dem Plan stand. Da sich grundlegende Aspekte von Zuordnungen mit älteren Schülern gut erarbeiten lassen, sobald die Multiplikation und Division verstanden und die Rechenstrategien weitgehend verinnerlicht worden sind, entschied ich mich, mit Steffi an dieser Stelle den Bezug zum Schulstoff herzustellen.

Der folgende Mitschnitt aus einer Lerntherapiesitzung zeigt, wie der Einstieg in den Dreisatz aussehen kann. Der Dialog zwischen Steffi (S) und der Lerntherapeutin (LT) dauerte etwa 15 Minuten. Zum besseren Verständnis habe ich einige der Formulierungen sprachlich angepasst, der eigentliche Inhalt bleibt dabei aber unverändert. Die verwendeten Aufgaben finden sich im letzten Abschnitt (S. 33).

**Aufgabe 1: Drei Füller kosten 15 Euro.**

**a) Wie viel kostet 1 Füller?**

**b) Wie viel kosten 7 Füller?**

LT: Wie würdest du an die Aufgabe herangehen?

S: Ja, also erst a. Das haben wir schon gemacht, das ist geteilt.

(Schreibt  $15 : 3 = 5$  auf.) 5, ein Füller kostet 5 Euro.

LT: Genau richtig. Und was machst du bei b?

S: Mal 7 rechnen, oder?

LT: Ja, da rechnest du dann mal 7.

S:  $5 \times 7$  sind – warte 7, 14, 21, 28, 35 – sind 35, also kosten 7 Füller 35 Euro.

**Aufgabe 2: 5 Kinokarten kosten 35 Euro.**

**Wie viel kosten 3 Kinokarten?**

S: Hm, ist ja so ähnlich wie bei den Füllern.

LT: Ja genau, die Aufgabe ist so ähnlich.

S: Aber 35 geht nicht durch 3. Ist das mit Rest?

LT: Nein, das ist nicht mit Rest. Bei den Aufgaben, die wir heute machen, bleibt nie ein Rest. Du kannst alle gut rechnen.

S: Puh, zum Glück. Mit Rest hasse ich nämlich.

LT: Hier geht es mehr um den Rechenweg. Das Rechnen selbst ist nicht so schwer. Eben hast du gesagt, dass das so ähnlich wie bei den Füllern ist. Wie bist du denn bei der Aufgabe mit den Füllern vorgegangen?

S: (Liest die Aufgabe und ihre Rechnung durch.) Da habe ich  $15 : 3$  gerechnet.

LT: Ja, da hast du zuerst  $15 : 3$  gerechnet. Und was hast du dadurch herausbekommen?

S: 5. Ein Füller kostet 5 Euro.

LT: Ja, und dann?

S: Dann 5 mal 7. Wegen den 7 Füllern.

Die kosten 35 Euro.

LT: Ja, so hast du das gemacht. Und bei der neuen Aufgabe weißt du jetzt, dass 5 Karten 35 Euro kosten und du sollst herausfinden, wie teuer 3 Karten sind. Versuch doch mal, das zu übertragen.

S: (Schaut einige Zeit still auf die Aufgabe.) Aber da fehlt was.

LT: Was fehlt denn da?

S: Das mit dem einen Füller. Was wir zuerst gemacht haben.

LT: Hm, ja da hast du Recht. Das steht da nicht. Bei der Aufgabe mit den Füllern habe ich dir eine Hilfe eingebaut. Und hier nicht. Hier sollst du von selbst herausbekommen, wie du vorgehen musst.

S: Kapiere ich aber nicht. Wie in der Schule, da kapiere ich auch nichts.

LT: Ja, das ist auch oft schwer in der Schule. Aber heute schaffst du das. Du hast nämlich schon gemerkt, dass du den ersten Schritt machen musst, obwohl das bei dieser Aufgabe gar nicht da steht. Und das ist sehr gut, dass dir das aufgefallen ist. Willst du es noch mal versuchen? Was haben wir bei den Füllern zuerst gemacht?

S:  $15 : 3$  gerechnet.

LT: Genau. Was hast du damit herausbekommen?

S: Dass ein Füller 5 Euro kostet.

LT: Sehr gut. Und das machen wir jetzt auch bei den Kinokarten. Wir finden zuerst heraus, wie viel eine Karte kostet? Wie machen wir das?

S: Also erst mal  $35 : 5$  aufschreiben?

LT: Ja, erst mal rechnen wir  $35 : 5$ . Und was ist das?

S: (Zählt flüsternd an den Fingern hoch: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35.) 7.

LT: Das ist 7. Wie viel kostet also eine Kinokarte?

S: 7 Euro.

LT: Richtig. Und was sollen wir eigentlich herausfinden?

S: (Liest noch einmal die Aufgabe.)

Wie viel 3 Kinokarten kosten.

LT: Genau. Und wie finden wir das jetzt heraus?

S: 3 mal 7 rechnen.

LT: Ja, das ist der Weg. Und wie viel kosten dann 3 Eintrittskarten?

S: (Überlegt.) 21 Euro.

LT: Sehr schön. Jetzt hast du die Aufgabe gelöst.

**Aufgabe 3: Anna läuft 8 Runden um den Sportplatz und braucht dafür 40 Min. Wie lange braucht sie für 5 Runden?**

S: Muss ich da wieder das eine Erste da machen?

LT: Ja, da musst du wieder erst den ersten Schritt machen. Wie ist der denn?

S: (Überlegt einige Sekunden.)  $40 : 8$ ?

LT: Genau. Der erste Schritt ist  $40 : 8$ . Und was weißt du dann?

S: (Überlegt einige Sekunden.)  $40 : 8$  sind 5. Wegen der 80 und so.

LT: Ja, sehr gut.  $80 : 8$  ist 10 und dann ist  $40 : 8 = 5$ . Sehr schön, du hast den Weg genutzt, den wir besprochen haben. Okay,  $40 : 8$  ist 5.

Was weißt du denn jetzt?

- S: Warte. (Liest noch einmal die Aufgabe.)  
5 Minuten.
- LT: Ja, 5 Minuten und noch ein bisschen genauer will ich es wissen. Mach mal einen ganzen Satz.
- S: Wenn Anna eine Runde läuft, braucht sie 5 Minuten.
- LT: Sehr schön. Anna braucht für eine Runde 5 Minuten. Und was wollen wir eigentlich herausfinden?
- S: (Liest in der Aufgabe nach.) Wie lange sie für 5 Runden braucht. 5 mal 5, das ist leicht. 25. 25 Minuten braucht Anna.
- LT: Anna braucht für 5 Runden 25 Minuten. Das hast du toll gemacht.

**Aufgabe 4: 9 Pferde benötigen am Tag 27 Ballen Heu. Wie viel Ballen Heu brauchen 5 Pferde?**

- LT: Schaffst du noch eine Aufgabe?
- S: Kann es ja mal versuchen (lacht). Wieder das Erste da rechnen. (Überlegt kurz und schreibt  $27 : 9$  auf.) 9, 18, 27, das sind 3.
- LT: Richtig. Was hast du jetzt herausgefunden?
- S: Ein Pferd braucht 3 Ballen.
- LT: Genau so. Und weiter?
- S: 5 Pferde. 5 mal 3. Das sind 15. 15 Ballen brauchen die.
- LT: Perfekt, so macht man das.

**Abschließende Reflexion:**

- LT: Jetzt will ich kurz anhalten und mit dir über das Vorgehen sprechen. Was ist noch mal der Knackpunkt bei diesen Aufgaben? Wie musst du vorgehen?
- S: Ich muss an das Eine denken, das Erste. Das steht da nicht.
- LT: Ja, du musst an den ersten Schritt denken und der steht in der Aufgabe nicht ausdrücklich drin. Was machst du bei dem ersten Schritt?
- S: Geteilt.
- LT: Ja, du rechnest geteilt. Und was kriegst du dadurch raus?
- S: (Überlegt.) Ja, also immer so wie erst mal das mit **einem** Füller. Ich muss an das Eine denken, das Erste. Das steht da nicht.
- LT: Genau, du musst an den ersten Schritt denken und der steht in der Aufgabe nicht ausdrücklich drin. Was machst du bei dem ersten Schritt?
- S: Geteilt.
- LT: Ja, du rechnest geteilt. Und was kriegst du dadurch raus?
- S: (Überlegt und schaut sich die Aufgaben an.) Ja, also immer so wie erst mal das mit **einem** Füller.
- LT: Ja, das ist richtig. Kannst du es noch genauer sagen, was du machen musst?
- S: Ich muss das für ein Pferd und so ausrechnen, dann geht auch das andere.
- LT: Ja sehr schön, wir müssen erst mal auf eins schließen, dann geht auch das andere. Warum geht das andere denn dann?
- S: Ja, das ist dann leicht. Eben malrechnen.
- LT: Ja, richtig. Kannst du es noch ein bisschen genauer sagen, warum das dann leicht ist?
- S: Wegen dem Malrechnen. Weiß auch nicht. Das ist

ja leicht. Wenn ich das mit dem einen raus habe, kann ich malrechnen. Und dann geht es leicht.

Im Anschluss an diese Sequenz übt Steffi ihre neuen Erkenntnisse selbständig anzuwenden, indem sie Aufgaben auf ähnlichem Anforderungsniveau löst. Im dritten Schritt wird dann die Übertragung der Dreisatzaufgaben auf das im Mathematikunterricht der Sekundarstufe übliche Format der Tabelle erarbeitet (Abb. 1):

Anzahl Füller	Preis
3	15 €
1	5 €
7	35 €

Anzahl Karten	Preis
5	35 €
1	7 €
3	21 €

Anzahl Runden	Preis
8	40 min
1	5 min
5	25 min

Anzahl Pferde	Heuballen
9	25
1	3
5	15

Indem das Tabellenformat aufgegriffen wird, kann einerseits das Verständnis des Dreisatzes vertieft und zum anderen der konkrete Bezug zur schulischen Mathematik hergestellt werden. So war Steffi das Tabellenformat durchaus bekannt. Allerdings hatte sie die Bedeutung der Tabelle und den Zusammenhang mit Realsituationen bislang im Mathematikunterricht überhaupt nicht verstanden. Die Bedeutung des Tabellenformats wurde Steffi erst im Rahmen der Lerntherapiesitzung klar, was sie wie folgt kommentierte: „Ach, das kann man mit der Tabelle und den Pfeilen rechnen. Ich wusste nie, was meine Lehrerin mit den Pfeilen meinte.“

Auf der Basis dieser ersten elementaren Einsichten zum Dreisatz werden im Verlauf der folgenden Lerntherapiesitzungen weitere wesentliche Aspekte des Dreisatzes bis hin zu antiproportionalen Zuordnungen sukzessive erarbeitet.

**Lerntherapeutisches Vorgehen**

Der Dialog zeigt, dass Steffis Vorkenntnisse für die bewusst in ihrer Komplexität reduzierten Anforderungen ausreichen. Sie hat zwar noch nicht alle Aufgaben des kleinen Einmaleins und Einsdurcheins automatisiert, beginnt aber die zuvor erarbeiteten Ableitungsstrategien anzuwenden. Ist das Vorgehen in einer Sachaufgabe wie in Aufgabe 1 vorgegeben, kann Steffi ebenfalls auf eins schließen und vervielfachen.

Der Dreisatz dagegen, scheint ihr völlig unbekannt zu sein und das obwohl sie die 7. Klasse wiederholt. Aufgefordert Aufgabe 2 zu lösen, mathematisiert Steffi nicht, sondern scheint ohne weitere Überlegungen das erste ihr in den Sinn kommende Vorgehen vorzuschlagen, in diesem Fall die Division.

Ziel des dargestellten lerntherapeutischen Vorgehens ist es daher, Steffi dabei zu unterstützen ihre **vorhandenen mathematischen Kompetenzen zur Mathematisierung einzusetzen**. Das heißt die Fähigkeit zu entwickeln, die im Text beschriebene Sachsituation zu verstehen, zu strukturieren und dann die geeigneten Operationen für ihre Lösung auszuwählen (vgl. Prediger 2009). Dies gelingt, indem Steffi immer wieder **angeregt wird, ihre Gedanken und ihr Vorgehen zu reflektieren**. Dabei werden **langwierige Erklärungen vermieden und stattdessen kurze Fragen gestellt**. Steffi wird auf diese Weise ermuntert, eigene Theorien zu einem möglichen Vorgehen zu entwickeln, deren Sinnhaftigkeit zu überprüfen und gegebenenfalls neue, angemessenere Vorgehensweisen zu finden.

Von besonderer Bedeutung ist hier die **vertrauensvolle Beziehung zwischen Therapeutin und Schülerin**. Jahrelanges Unverständnis der Mathematik gegenüber und schulische Misserfolge haben bei Steffi zu großer Verunsicherung und geringem Selbstwertgefühl geführt. Sie traut ihrem eigenen Urteil nicht und gibt auf, wenn die Lösung für sie nicht ohne weiteres ersichtlich ist. Durch die Gewissheit, **dass in der Lerntherapie alle Unsicherheiten gezeigt, jede Frage gestellt werden darf**, entsteht in Steffi die Bereitschaft, sich der Mathematik und ihren Herausforderungen zu stellen. Der Fokus des Gesprächs liegt dabei auf ihren bereits vorhandenen Kompetenzen, während auf unpassende Ideen nur eingegangen wird, wenn es sich nicht umgehen lässt. Stattdessen werden **sinnvolle und korrekte Vorschläge von der Therapeutin wahrgenommen, gelobt und als Anknüpfungspunkt für das weitere Vorgehen genutzt**. So gelingt es auch Steffis Tiefpunkt zu überwinden, an dem sie die negativen Erfahrungen aus der Schule einholen und sie glaubt, „*nichts kapiere*“ zu können.

Die Auseinandersetzung mit dem Dreisatz ist für Steffi an dieser Stelle der Lerntherapie sehr fruchtbar. Es entsteht die Möglichkeit,

- Mathematisierungskompetenzen zu entwickeln, die eine wesentliche Voraussetzung sind, um überhaupt dem Mathematikunterricht der Sekundarstufe folgen zu können,
- die Grundlagen der Multiplikation und Division in einem sinnvollen Zusammenhang weiter zu üben und später auch anspruchsvollere Rechenstrategien für Multiplikation und Division daran zu erarbeiten.
- Bezüge zum aktuellen Mathematikunterricht herzustellen. Damit entsteht für Steffi die Chance, dem Schulstoff zumindest ansatzweise folgen zu können. Dies fördert nicht nur die Motivation, sondern führt ebenfalls dazu, dass Steffi dem

Schulstoff mit mehr Offenheit begegnet, so dass zunehmend auch schulische Lernmöglichkeiten wahrgenommen und genutzt werden können.

## Förderliche schulische Rahmenbedingungen

Steffis Beispiel zeigt deutlich, wie sich gravierende Rückstände in den mathematischen Grundlagen auf die Teilhabe der betroffenen Schülerinnen und Schüler am alltäglichen Mathematikunterricht der Sekundarstufe auswirken. Wenn nun gefragt wird, was von offizieller Seite getan werden kann, um den eingangs genannten 20% der deutschen Schüler die Grundlagen der Mathematik näher zu bringen, werden komplexe und schwierige Grundsatzfragen unseres Bildungssystems berührt. Grundsatzfragen, die in das allgemeine Bewusstsein gerückt und diskutiert werden müssen, an dieser Stelle jedoch nur angerissen und nicht tiefgehender geklärt werden können.

Zunächst einmal geht es darum, die **Lehrkräfte in der Sekundarstufe überhaupt über die Problemlage aufzuklären und zu sensibilisieren**. Die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung muss vermitteln, dass viele Schüler mit weit in den Grundschulstoff zurückreichenden Wissenslücken in die weiterführende Schule kommen. Diese großen **Wissensdefizite** tragen erheblich dazu bei, dass die Kinder dem aktuellen Schulstoff nicht folgen können und **nicht**, wie von Lehrerinnen und Lehrern oft angenommen, **mangelnde Motivation oder mangelnder Fleiß**.

Neben diesen inhaltlichen Aspekten ist die Schaffung **förderlicher Rahmenbedingungen** von wesentlicher Bedeutung. Sollen in der Sekundarstufe die mathematischen Grundlagen erarbeitet werden, erfordert das zunächst einmal **Zeit**. Wie Gaidoschik (2009) feststellt, wird die Förderung des Basiswissens nur auf Kosten des Stoffs der Sekundarstufe realisiert werden können. Dabei sollte klar sein, dass es keineswegs um weniger Mathematik für leistungsschwache Schüler und Schülerinnen geht, sondern um mehr. Es geht darum, auch diesen Kindern **überhaupt einen Zugang zur Mathematik zu ermöglichen**. Denn wie oben dargestellt, macht es **ohne ausreichende Kenntnis der Grundrechenarten keinen Sinn komplexere Themen einzuführen**.

Ebenso **benötigen Lehrkräfte die Möglichkeit**, Kinder ohne großen Aufwand zeitweise **zielfferent bewerten zu können**. Das gilt für die Mathematik ebenso wie für das Lesen und Schreiben. Kommt ein Kind in die 5. Klasse und kann Aufgaben zur Addition und Subtraktion nur mühsam abzählend lösen, ist es ein großer Lernfortschritt, wenn es nichtzählende Rechenstrategien entwickelt. Zurzeit haben Lehrkräfte der Sekundarstufe jedoch keinen Handlungsspielraum, diesen Lernfortschritt zu würdigen. Den Anforderungen der fünften Klasse wird das Kind trotz seiner Entwicklungsschritte nicht gerecht und seine Noten spiegeln lediglich diese Defizite wider.

Die Auseinandersetzung mit förderlichen schulischen Rahmenbedingungen für rechenschwache Schülerinnen und Schüler führt zu der Frage, **welche Inhalte im Unterricht als bedeutsam anzusehen** sind. Im Zusammenhang mit der Diskussion von Mindeststandards stellt Reiss (2009b, S. 193) fest: „Das kleine Einspluseins und Einmaleins stehen im Mathematikunterricht sicherlich nicht zur Disposition, aber die Notwendigkeit des Rechnens mit Bruchtermen oder das Lösen von linearen Gleichungen mit zwei Unbekannten kann man diskutieren. Angesichts der Schwierigkeiten, die manche Schülerinnen und Schüler mit komplexeren mathematischen Inhalten haben, ist die Frage berechtigt, ob diese Inhalte trotz ihrer fachlichen Bedeutung in einen Katalog von Mindeststandards gehören.“

**Die praktische Lerntherapie zeigt, dass auch rechenschwache Schüler rechnen lernen können.** Und nicht nur das. Sind erst einmal die Grundlagen der Mathematik verstanden und erste Erfolgserlebnisse im Unterricht gemacht worden, findet durchaus auch manches früher einmal rechenschwache Kind Geschmack an der Mathematik und setzt sich voller Interesse und Freude mit mathematischen Fragestellungen auseinander.

Damit dies nicht nur für jene Kinder gilt, die die Chance hatten, an einer Lerntherapie teilzunehmen, sondern auch für die übrigen der eingangs genannten 20% unserer Schülerinnen und Schülern, ist ein Umdenken bei den Schulverantwortlichen im Sinne von Reiss Überlegungen notwendig. **Damit auch rechenschwache Schülerinnen und Schüler eine Chance erhalten, die für Alltag und Beruf notwendigen mathematischen Grundlagen zu erlernen, ist sowohl die Verringerung der Anforderungen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe als auch mehr individueller Handlungsspielraum für Lehrerinnen und Lehrer dringend nötig.**

Und nicht zuletzt sollte eine gezielte Zusammenarbeit von weiterführenden Schulen und Lerntherapie angestrebt werden, um es Lehrkräften zu ermöglichen, auf die Erfahrungen der Lerntherapeuten zurückzugreifen.

Aufgaben zur Einführung in den Dreisatz

- Aufgabe 1:** Drei Füller kosten 15 Euro  
Wie viel kostet 1 Füller?  
Wie viel kosten 7 Füller?
- Aufgabe 2:** Fünf Kinokarten kosten 35 Euro  
Wie viel kosten 3 Kinokarten?
- Aufgabe 3:** Anna läuft 8 Runden um den Sportplatz und braucht dafür 40 Minuten.  
Wie lange braucht sie für 5 Runden?
- Aufgabe 4:** 9 Pferde benötigen am Tag 27 Ballen Heu.  
Wie viel Ballen Heu brauchen 5 Pferde?

**Aufgabe 5:** In einen Eintopf für 3 Personen kommen 12 kleine Würstchen.  
Wie viele Würstchen werden bei einem Eintopf für 7 Personen benötigt?

**Aufgabe 6:** Eine Maschine schneidet in 25 Minuten 5 Formen aus.  
Wie lange braucht sie für 8 Formen?

**Aufgabe 7:** Die Klasse 7a liest im Deutschunterricht das Buch „Die Welle“.  
Fünf dieser Bücher kosten 30,00 Euro.  
Die Lehrerin bestellt 26 Bücher.

Aufgaben zur Einführung in den Dreisatz

Anzahl	Preis
7	49 €
1	
5	

Anzahl	Preis
9	36 €
1	
10	

Anzahl	Preis
4	40 €
1	
7	

Anzahl	Preis
6	54 €
1	
7	

Finde eigene Aufgaben

Anzahl	Preis

Anzahl	Preis

Anzahl	Preis

Anzahl	Preis

# Literatur:

- Balzer, L./Fritz, A./Ricken, G./Jäger, R. S. (2006): **Der Rechenschwäche auf der Spur – die Analyse von Mathematik-Leistungsdaten eines kompletten Schülerjahrgangs der achten Klassenstufe.** *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, S. 177-190
- Blum, W./Neubrand, M./Ehmke, T./Senkbeil, M./Jordan, A./Ulfig, F./Cars-  
tensen, C. H. (2004): **Mathematische Kompetenz.** In: PISA-Konsortium  
Deutschland (Hrsg.). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in  
Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster  
u. a.: Waxmann, S. 48-109
- Bönig, D. (1994): **Multiplikation und Division.** Münster, New York: Wax-  
mann
- Gaidoschik, M. (2008): **„Rechenschwäche“ in der Sekundarstufe. Was  
tun?** In: *Journal für Mathematikdidaktik*, 29, 3/4 S. 287-294
- Haffner, J./Baro, K./Parzer, P./ Resch, F. (2005): **HRT 1-4. Heidelberger Re-  
chentest.** Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter.  
Hogrefe Schultests
- Humbach, M. (2008): **Arithmetische Basiskompetenzen in der Klasse  
10.** Berlin: Dr. Köster
- Humbach (2009): **Arithmetisches Basiswissen in der Jahrgangsstufe  
10.** In: Fritz, A./Schmidt, S. (Hrsg.): *Fördernder Mathematikunterricht in der  
Sek. I.* Weinheim: Beltz, S. 58-72
- Jacobs, C./Petermann, F. (2008): **RZD 2-6.** Rechenfertigkeiten- und Zah-  
lenverarbeitungs- Diagnostikum für die 2. bis 6. Klasse. Göttingen u. a.:  
Hogrefe
- Krajewski, K./Ennemoser, M. (2010): **Entwicklung mathematischer Basis-  
kompetenzen in der Sekundarstufe.** In: *Empirische Pädagogik*, 24 (4),  
S. 353-370
- Kretschmann, R. (2006): **„Pädagnostik“ – Optimierung pädagogischer  
Angebote durch differenzierte Lernstandsdiagnosen unter beson-  
derer Berücksichtigung mathematischer Kompetenzen.** In: Grüßing,  
M. / Peter-Koop, A. (Hrsg.): *Die Entwicklung mathematischen Denkens in  
Kindergarten und Grundschule: Beobachten – Fördern – Dokumentieren.*  
Offenburg: Mildenerger, S. 29-54
- Merdian, G./Merdian, F./Schardt, K. (2011): **BADYS 5-8+.** Bamberg: Paepsy
- Moser-Opitz, E. (2007): **Rechenschwäche/Dyskalkulie.** Bern u. a.: Haupt
- Moser-Opitz, E. (2009): **Erwerb grundlegender Konzepte der Grund-  
schulmathematik als Voraussetzung für das Mathematiklernen in der  
Sekundarstufe I.** In: Fritz, A./Schmidt, S. (Hrsg.): *Fördernder Mathematikun-  
terricht in der Sek. I.* Weinheim: Beltz, S. 29-43
- Prediger, S. (2009): **„Aber wie sag ich es mathematisch?“ – Empirische  
Befunde und Konsequenzen zum Lernen von Mathematik als Mittel zur  
Beschreibung von Welt.** In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): *Entwicklung naturwis-  
sensschaftlichen Denkens zwischen Phänomen und Systematik. Jahrestagung  
der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik in Dresden 2009, LIT-  
Verlag, Berlin, S. 6-20*
- Reiss, K. (2009a): **Erwerb mathematischer Kompetenzen in der Sekun-  
darstufe: Zusammenfassung und Forschungsdesiderata.** In: Heinze, A.  
& Grüßing, M. (Hrsg.): *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studi-  
um.* Münster: Waxmann, S. 117-124
- Reiss, K. (2009b): **Mindeststandards als Herausforderung für den Ma-  
thematikunterricht.** In: Heinze, A. & Grüßing, M. (Hrsg.): *Mathematikler-  
nen vom Kindergarten bis zum Studium.* Münster: Waxmann, S. 191-198
- Schäfer, J. (2003): **Rechenschwäche in der Hauptschule.**  
Hamburg: Dr. Korvac
- Schmassmann, M. (2009): **Geht das hier ewig weiter? Dezimalbrüche,  
Größen, Runden und der Stellenwert.** In: Fritz, A./Schmidt, S. (Hrsg.): *För-  
dernder Mathematikunterricht in der Sek. I.* Weinheim: Beltz, S. 167-185
- Schmidt, S./Ennemoser, M./Krajewski, K. (2012): **DEMAT 9.** Deutscher Ma-  
thematiktest für neunte Klassen. Göttingen u. a.: Hogrefe Schultests
- Wartha, S. (2009): **Rechenstörungen in der Sekundarstufe: die Bedeu-  
tung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schu-  
le.** In: Heinze, A./Grüßing, M. (Hrsg.): *Mathematiklernen vom Kindergarten  
bis zum Studium.* Münster: Waxmann, S. 157-180



*Jahrgang 1955, Integrative Lerntherapeutin M. A. und Inhaberin einer Nachhilfeschule, Referentin für Fortbildungsveranstaltungen, selbstständig seit 1994*

## Möglichkeiten der Risikoerkennung, des Screenings und der gezielten Förderung zur Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen im Vorschulbereich

Um die Grundlagen für einen sicheren Schriftspracherwerb zu legen, müssen bis zum Beginn der Schulzeit spezifische Vorläuferfertigkeiten durch das Kind erworben werden. Für die Zuordnung von Laut zu Buchstabe und damit zu Symbol ist es z. B. notwendig, dass das Kind visuelle und auditive Informationen koppeln und verarbeiten kann. Die phonologische Informationsverarbeitung mit den Komponenten phonologische Bewusstheit, phonologisches Arbeitsgedächtnis und gesichertem Zugriff auf das Langzeitgedächtnis (Automatisierung) ist grundlegend für den Erwerb der Schriftsprache. Aber auch über gute allgemeine sprachliche Fertigkeiten sowie ein Maß an Vorwissen über Schrift sollte ein Vorschulkind verfügen. Die Steuerung der visuellen Aufmerksamkeit stellt gleichfalls eine wichtige Vorläuferfertigkeit dar.

Nach Küspert (2010) bestehen damit Risiken beim Erwerb der Schriftsprache:

- bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) oder Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV), die über einen geringen Wortschatz und mangelnde Kenntnisse in der Grammatik verfügen sowie Artikulationsschwierigkeiten zeigen
- bei Kindern mit Schwierigkeiten beim Speichern und Behalten von Informationen über unter-

- schiedliche Zeiträume, z. B. Merken von Farben oder den Namen anderer Kinder und Personen
- bei familiärer Vorbelastung, wenn Legasthenie bei Geschwistern, Eltern oder Großeltern vorliegt
- wenn das Kind noch keine phonologische Bewusstheit entwickelt hat, es u. a. nicht in der Lage ist Reime zu bilden, Reimwörter zu finden oder Silben eines einfachen Wortes zu erkennen.

In der Literatur werden bildungsferne Familie, die soziale Herkunft sowie ein Migrationshintergrund als Risikofaktoren beim Spracherwerb gesehen.

### 1. Vorschulisches Screening

In Kindertagesstätten werden Kinder im Vorschulalter in der Regel von pädagogisch ausgebildetem Personal (Erzieherinnen) betreut. Diese sollen in der Lage sein über genaue Entwicklungsbeobachtungen Rückstände und Defizite beim einzelnen Kind zu erkennen und den Eltern Hinweise zur Einleitung von Fördermaßnahmen zu geben. Günther (2007) entwickelte und erprobte beispielsweise die „Fitness-Probe“ als Beobachtungsinstrument, „... mit dem insgesamt sieben wichtige Aspekte, u. a. die Aussprache von Wörtern und die Bildung von Sätzen, beobachtet werden.“ (Günther 2007, S. 129).

Genauere Ergebnisse über den Entwicklungsstand eines Kindes liefern jedoch standardisierte und normierte Testverfahren. Bereits 1985 wurde mit der „Differenzierungsprobe“ von Breuer & Weuffen (1990) ein förderdiagnostisches Verfahren zur Feststellung der Differenzierungsfähigkeit von Vorschulkindern im mittleren (DP/m) und älteren (DP/ä) Kindergartenalter sowie ein Kurzverfahren zur Einschätzung des Sprachniveaus der Kinder (KVS I und II) erarbeitet und in umfangreichen Längsschnittstudien getestet. Sie erfasst hierbei in Subtests die optische, phonematische, kinästhetische, melodische und rhythmische Differenzierungsfähigkeit von Kindern ein bzw. zwei Jahre vor der Einschulung und gibt Aufschluss über Förderschwerpunkte für das betreffende Kind. Das „Kurzverfahren zur Einschätzung des Sprachniveaus 5;3 bis 7;2 Jahre alter Kinder“ ist bei jenen Kindern einzusetzen, die zu Beginn des letzten Vorschuljahres als förderbedürftig erkannt wurden. Dieses Verfahren ist schon recht lange bekannt und es ist immer noch gut praktikabel, um „Risikokinder“ frühzeitig zu erkennen und zu fördern.

Als standardisiertes und normiertes Screening-Verfahren steht das Bielefelder Screening (BISC) zur Verfügung (Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002). Es ist ca. zehn bis vier Monate vor der Einschulung anwendbar und prüft die spezifischen Vorläufermerkmale des Schriftspracherwerbs. Dieses Screening-Verfahren wurde theoriegeleitet entwickelt und folgt im Aufbau den Modellen des Schriftspracherwerbes. Vier Subtests erfassen den Entwicklungsstand des Kindes in den Bereichen: phonologische Bewusstheit, schneller Abruf aus dem Langzeitgedächtnis, phonetisches Rekodieren im Kurzzeitgedächtnis und visuelle Aufmerksamkeitssteuerung.

Als ein qualitatives Screening-Verfahren stehen die Diagnostischen Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (DES) von Barth (2008) zur Verfügung. Sie können vom letzten Kindergartenjahr bis zum Beginn des schulischen Erstunterrichts genutzt werden und beurteilen den Entwicklungsstand u. a. des auditiven Kurzzeitgedächtnisses, der phonologischen Bewusstheit, der phonematischen Diskriminationsfähigkeit, der optischen Differenzierungsfähigkeit, der visuellen Figur-Grund-Erfassung, der Lautbildungsfähigkeit, des visuellen Gedächtnisses, der auditiven Merkfähigkeit, des Sprachverständnisses und des Sprachgedächtnisses. Das Sprach-Screening für Vorschulkinder (SSV) von Grimm, Aktas & Kießig (2003) ist ein Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder und enthält Subtests u. a. zum phonologischen Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, zur morphologischen Regelbildung und zum Satzgedächtnis. Das Verfahren ermöglicht eine Risikodiagnose für Sprachentwicklungsverzögerungen und liefert in Kopplung mit dem BISC ausreichend Daten für ein fundiertes förderdiagnostisches Gutachten und kann damit die Grundlage für eine gezielte vorschulische Förderung darstellen.

Weiterhin steht das „Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik“ zur Verfügung. Dieses Verfahren ist mit dem Ziel entwickelt worden, bei 4- bis 6-jährigen Kindern Alarmsignale für eine Lese- und Rechtschreibstörung zu erkennen. Das Screening beinhaltet vier Aufgabengruppen: Nachsprechen von Sätzen, Nachsprechen von Kunstwörtern, Wiederholen von Zahlenfolgen und Erkennen von Wortfamilien.

Ein ökonomisches Testverfahren zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit des Kindes ist der Gruppentest zur Früherfassung von Lese-Rechtschreibstörungen (Barth & Gomm, 2004) – PB-LRS. Er kann gut zur Einzeltestung eingesetzt werden und wurde für Kindergartenkinder und Schulanfänger normiert. Der Test verfügt über sechs Untertests, im Vergleich zum BISC sind die Messergebnisse jedoch ungenauer. Alle diese Verfahren haben zum Ziel „Risikokinder“ frühzeitig zu erkennen, um eine gezielte Förderung im Vorschulalter zu ermöglichen. Durch diese primäre Förderung kann einer späteren Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie vorgebeugt werden.

## 2. Gezielte vorschulische Förderung

Klicpera (2003) weist auf die Notwendigkeit der „Entwicklung der familiären Literalität“ als eine Form der frühen Förderung von Vorläuferfertigkeiten im Elternhaus hin. Dabei ist es wichtig die Lautstruktur von Wörtern zu erhören“, zu reimen, Wörter in Silben zu zerteilen und in Laute zerlegte Wörter wieder zusammensetzen. Dies kann durch das neue Programm „Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter“ von Petermann, Fröhlich, Metz & Koglin (2010) unterstützt werden.

Ein weiteres Beispiel ist das Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ von Küspert & Schneider (2006). Es richtet sich an Vorschulkinder und besteht aus sechs Übungseinheiten, die inhaltlich aufeinander aufbauen (Lauschspiele, Reime, Sätze und Wörter, Silben, Anlaute und Phoneme). Das Trainingsprogramm erstreckt sich über einen Zeitraum von 20 Wochen mit täglichen 10-bis 15-minütigen Sitzungen. Ein genauer Trainingsplan und Anleitungen zu den einzelnen Spielen sind vorgegeben. Für Kinder mit erheblichem Förderbedarf wurde das Programm durch „Hören, lauschen, lernen 2“ erweitert. Zu beachten ist, dass ein nachweislicher Trainingseffekt nur bei konsequenter und vollständiger Durchführung erzielt werden kann. Studien haben belegt, dass etwa 80% der Risikokinder damit aufgefangen werden können. Wie bereits durch Breuer & Weuffen (1990) nachgewiesen, kann eine vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit den Schriftspracherwerb in der Schule enorm unterstützen.

Neben den Eltern leisten die Kindergärten einen wichtigen Beitrag zu einer frühen Förderung der Kinder. In



Sachsen zum Beispiel werden auf der Grundlage des Sächsischen Bildungsplans für Kindertageseinrichtungen Kinder zur Vorbereitung auf die Grundschule gezielt gefördert. Der Prävention von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb dienen dafür u. a. folgende Beispiele aus dem Kindergartenalltag:

- Raum und Zeit für Gespräche schaffen (Gespräche beim Spielen anregen; kleine Gesprächskreise zu den Themen, welche die Kinder gerade beschäftigen)
- ruhige Ecken und Räume für individuelle Gespräche zwischen Kindern bzw. Kindern und Erwachsenen schaffen
- Sprechen in ganzen Sätzen anregen und einen Redefluss entwickeln (einander Spielregeln erklären, Erlebnisse erzählen)
- Verse bewusst sprechen, lustige Wörter erfinden, Reime finden, Sprechfreude vermitteln
- spielerisches Üben von Konsonanten (b, d, g / p, t, k) und Zischlauten (Wortsuchspiele: „Finde ein Wort, bei dem du am Anfang ›sch‹ hörst!“)
- häufiges Vorlesen (Märchen, Geschichten, Gedichte)
- Bibliotheken besuchen
- Raumgestaltung (Alphabet und Anlauttabellen für alle Kinder sichtbar, freier Zugang zu Schreibmaterialien)
- andere Sprachen erleben lassen, spielerisches Kennenlernen, Lust auf Verstehen und Nachsprechen wecken

(Sächsisches Ministerium für Kultus, 2008)

# Literatur:

Barth, K. (2008). **Diagnostische Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit**. München: Reinhardt-Verlag

Barth, K., Gomm, B. (2004). **Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS)**. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Breuer, H. & Weuffen, M. (1990). **Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen?** 7. Auflage. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften

Grimm, H., Aktas, M. & Kießig, U. (2003). **Sprachscreening für das Vorschulalter**. Göttingen: Hogrefe-Verlag

Günther, H. (2007). **Schriftspracherwerb und LRS**. Weinheim und Basel: Beltz Verlag  
Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). **Bielefelder Screening**. 2. Auflage, Göttingen: Hogrefe-Verlag

Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). **Legasthenie**. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Küspert, P. (2010). **Studienbrief Modul 18: Legasthenie/LRS**. TUCed Chemnitz

Küspert, P. (2005). **Neue Strategien gegen Legasthenie**. 3. Auflage. Ratingen: Oberstebrink Verlag

Küspert, P., Schneider, W. (2006). **Hören, lauschen, lernen**. 5. Auflage. Hamburg: Libri-Verlag

Petermann, F., Fröhlich, L. P., Metz, D. & Koglin, U. (2010). **Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter**. Göttingen: Hogrefe-Verlag

Sächsisches Ministerium für Kultus (Hrsg.) (2008). **Das Kind im Mittelpunkt – Elternratgeber**  
[www.sachsen-macht-schule.de/publikationen](http://www.sachsen-macht-schule.de/publikationen) Stand: 22.06.2010

# Berichte zum Projekte SchuLe – Schule und Lerntherapie in Berlin-Moabit

Helga Breuninger



*Ehrevorsitzende und Mitbegründerin des Fachverbandes für integrative Lerntherapie e. V. (FiL), Leitung der Breuninger Stiftung GmbH, der Helga Breuninger Stiftung GmbH für Bildung und Erziehung und der Helga Breuninger Consulting GmbH, Arbeitsschwerpunkte: wissenschaftliche Weiterentwicklung der integrativen Lerntherapie für die Professionalisierung von Lehrern, Zukunftsfähige Führung, Prozesskompetenz für Beteiligung, Emotionale Kompetenz*

## Einleitung

Die Erfahrung, die ich mit meinem Grundschullehrer Herrn Pfitzenmaier gemacht habe, hat meinen beruflichen Weg und mein Engagement für personalisiertes Lernen in der Schule wesentlich bestimmt. Herr Pfitzenmaier war davon überzeugt, dass ich Lesen und Schreiben mit ihm lernen werde. Er gab mir Zeit und er interessierte sich gerade für meine Fehler und half mir, dadurch meine Angst vor Fehlern zu überwinden und weckte in mir die Neugier auf meine Lösungsversuche, die in meinen Fehlern steckten. Und Neugier ist das beste Mittel gegen Angst. Zutrauen und Ermutigung machen leistungsstark und Freude am Entdecken und die Erfahrung, wie man Schwierigkeiten bewältigt, sind Grundlagen für erfolgreiches Lernen und Leben.

Angeregt durch meine eigenen Erfahrungen habe ich mich professionell mit Lernprozessen beschäftigt, das Wirkungsgefüge des Lernens entwickelt und als Instrument für pädagogische Professionen weiterentwickelt. Mit Kommunikationsbrücken zu Beziehung, Verhalten, Aufgaben und Bewertung können Lernprozesse im System gedeutet und gestaltet werden.

Schon zu Beginn meines beruflichen Engagements habe ich mich für individuelle Förderung aller Kinder

eingesetzt, die integrative Lerntherapie und den Fachverband für integrative Lerntherapie mitbegründet in der Annahme, dass Lerntherapie zukünftig ein Standardangebot der Schule sein wird. Mit dem Projekt *SchuLe – Schule und Lerntherapie* an Schulen in Berlin Moabit konnten wir nun zeigen, dass die Herausforderungen an individualisiertes Lernen in der Schule eine solide pädagogische Fachkompetenz, ergänzt um eine lerntherapeutische Haltung erfordern. Davon profitieren nicht nur die Schüler, sondern gerade auch die Lehrer.

Das Projekt zeigt, wie die lerntherapeutische Haltung in Schulen etabliert werden und sich ein Klima der Wertschätzung und der Akzeptanz entwickeln kann. Die Hirnforschung und die Entwicklungspsychologie haben nachgewiesen, dass in einem solchen angstfreien Klima mit verlässlichen Beziehungsangeboten und individualisierten Lernangebote alle Schüler mitgenommen werden und in ihre Potentiale gebracht werden können.

In den folgenden Projekt-, Fall- und Evaluationsberichten wird das ermutigende Projekt *SchuLe* als Kooperation von Lerntherapie und Schule vorgestellt.



*Integrative Lerntherapeutin FiL, Mitarbeiterin am Landesinstitut für Lehrerbildung Brandenburg und der Universität Potsdam*

# Projektbericht zum Projekt SchuLe – Schule und Lerntherapie an drei Schulen in Berlin-Moabit

(Zwischenbericht)

Das Projekt wird von der Helga Breuninger Stiftung getragen, in Kooperation mit dem Fachverband für integrative Lerntherapie (FiL) durchgeführt und hat seinen Ausgangspunkt in der Zusammenarbeit mit dem „Quadratkilometer Bildung“ - eine Initiative der Freudenbergstiftung und der Helga Breuninger Stiftung.

## 1 Ausgangsbedingungen und gesellschaftliche Einordnung

Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts „Lerntherapie und Schulentwicklung“ stehen Kinder mit Lernstörungen sowie die sie im alltäglichen Schulbetrieb unterrichtenden Pädagogen. Was benötigen die Kinder zur Überwindung ihrer Lernstörung und was benötigen die Pädagogen, um die frühest mögliche Teilhabe dieser Kinder am normalen gesellschaftlichen Leben zu sichern?

### 1.1 Begründung und Einordnung des Projektes

Im Dezember 2006 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung verabschiedet. Ziel der UN-Konvention ist es, ihnen die Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen zu garantieren. Dabei geht es um die Entwicklung der

Ressourcen jedes Menschen mit einer Behinderung, also die beste Entwicklung seiner ihm möglichen Fähigkeiten (Capability Approach). Das ist eine klare Absage an die bisherige Behindertenpolitik, die primär auf Fürsorge und Ausgleich vermeintlicher Defizite abzielt. Deutschland hat diesen Vertrag 2008 ratifiziert und sich damit verpflichtet, dieses Menschenrecht umzusetzen (vgl. Bundestag 2008).

Damit wird Inklusion (lat.: includere, einschließen) zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe und betrifft auch die Schulbildung aller Kinder. Ziel ist das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen, ihrer Herkunft oder ihres Geschlechts. Das deutsche Bildungssystem muss sich der Herausforderung stellen, für alle Kinder geeignete Entwicklungsmöglichkeiten bereit zu stellen, möglichst an einem gemeinsamen Lernort innerhalb des bestehenden Schulsystems. Für Kinder mit Behinderungen oder Lernstörungen kann das bedeuten, dass sie zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen benötigen, um in ihrer Lerngruppe und in ihrem Lerntempo ihre individuelle Leistungsfähigkeit zu entfalten. Damit ergeben sich neue Anforderungen für alle am Lernprozess beteiligten Personen – Kinder, Lehrer, Eltern und auch an die Solidargemeinschaft, die institutionell an der Gestaltung und Lösung dieser Aufgabe beteiligt ist.

## 1.2 Das Forschungsprojekt Schule und Lerntherapie

Das Modellprojekt Schule und Lerntherapie entwickelt und bewertet Lern- und Arbeitsstrukturen zur Umsetzung individueller Lernkonzepte, die einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung des Inklusionsgedankens an Schulen leisten. Beteiligt sind drei Berliner Grund- und weiterführende Schulen im Stadtgebiet Moabit, der Fachverband für Integrative Lerntherapie und die Helga Breuninger Stiftung.

## 2 Integrative Lerntherapie als Beitrag zur Schulentwicklung auf dem Weg zur inklusiven Schule

### 2.1 Wo wir her kommen – wohin wir wollen: Pädagogik im Umbruch

Historisch betrachtet verstehen die Menschen seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht die Schule als einen Ort, an dem Wissen vermittelt wird. Die Bewertung von Leistungsfähigkeit nach Wissen mit einer Klassifizierung von sehr gut bis ungenügend muss mit dem Gefühl der Angst und Unvollkommenheit verbunden sein, weil nur die Bestnote das befriedigende Gefühl des maximal Erreichten vermittelt. Kritisch ist der Grenzübergang von „genügend“ zu „ungenügend“, denn hier wird die bewertete Gesellschaft zwischen „gerade noch positiv“ und „negativ“ gespalten.

Ein anderer – vor allem positiver – Ansatz ist der, die Schule als einen Hort zu verstehen, an dem ein Kind seine Fähigkeiten entwickeln kann. Und wenn ein Kind die Schule als Ort erlebt, an dem die eigenen Fähigkeiten wachsen und erblühen, warum sollte es dann nicht angstfrei und voller Freude in diese Schule gehen und sich neuen Lernherausforderungen stellen?

Dieser Ansatz ist nicht neu, für eine erfolgreiche Inklusion aber unverzichtbar, denn viele Lernstörungen sind angstbesetzt.

### 2.2 Lernen im System

Die Schule nicht als „Leistungserbringungsraum“, sondern als Lernraum zu definieren, in dem dann Lernleistung entsteht, ist das Fundament des Projekts Schule und Lerntherapie. Einen entscheidenden Beitrag zur Gestaltung eines Lernraumes bietet der systemische Ansatz von Betz/Breuninger mit der Annahme, dass erfolgreiches Lernen immer in vertrauensvollen Beziehungen stattfindet.

Folgende Grundhaltungen stehen hier im Mittelpunkt:

- Lernen ist ein systemischer Prozess, an dem das Kind, die Eltern und die Lehrer beteiligt sind.
- Es werden die Ressourcen aller am Lernprozess beteiligten Personen einbezogen.

- Die Entwicklungspotenziale des Kindes stehen im Vordergrund, nicht die Orientierung an seinen Defiziten.

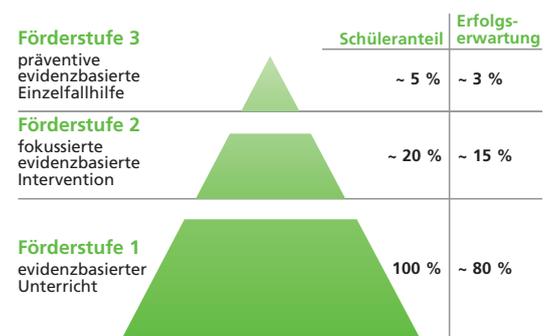
Damit bildet die Abkehr von einer defizitorientierten Beurteilung der Kinder bezogen auf ein festgelegtes Niveau, hin zur konsequenten Ressourcenorientierung, die veränderte Grundhaltung im Projekt.

## 3 Grundüberlegungen und theoretische Verankerungen der Projektkonzeption

Als Orientierungsgrundlage für das Projekt Schule und Lerntherapie haben sich zwei theoretische Konzepte mit Praxiserfahrung als geeignet erwiesen:

- das Konzept von Betz/Breuninger
- das RTI-Modell

### 3.1 Das Präventionskonzept Response to Intervention (RTI) und das Rügener Modellprojekt



Konzeption der Förderstufen, Schüleranteil und Erfolgserwartung

Abb. 1: Quelle: NATIONAL CENTER ON RESPONSE TO INTERVENTION: Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention. Washington, DC 2010, in Hartke, Mahlau, Voß, 2012

„Als Präventionskonzept zielt RTI darauf ab, den Lern-erfolg der Kinder zu sichern, indem Lernlücken frühzeitig erkannt und mit Hilfe besonders bewährter Fördermaßnahmen geschlossen werden. Sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Kinder erhalten bereits bei ersten validen Anzeichen für besondere Begabungen, aber auch Entwicklungsstörungen oder Schulschwierigkeiten, eine gestufte Förderung. Dabei erfolgt keine frühzeitige Segregation, sondern die schrittweise Optimierung der Förderung in der allgemeinen Schule. Zeigen die durch ein Screening, Unterrichtsbeobachtungen oder eine formative Evaluation ermittelten Ergebnisse, dass die Förderung auf der gegenwärtigen Stufe nicht ausreicht, erfolgt zusätzlich eine intensivere Förderung auf der nächst höheren Stufe. In den USA ist die Anzahl der Förderstufen unterschiedlich (NATIONAL CENTER ON RESPONSE TO INTERVENTION 2010, 11 f.). Meist wird, so auch in einem Modellprojekt auf der Insel Rügen, ein Konzept auf drei Förderstufen umgesetzt.“ (Hartke, Mahlau, Voß, 2012); sh. Grafik.

### 3.2 Wirkungsgefüge des Lernens

Das von Helga Breuninger und Dieter Betz entwickelte und von Helga Breuninger mehrfach optimierte Konzept der integrativen Lerntherapie betrachtet das Lernen als systemischen Prozess. Die Zusammenhänge werden in dem Modell „Wirkungsgefüge des Lernens“ dargestellt; sh. Grafik Abb. 2.

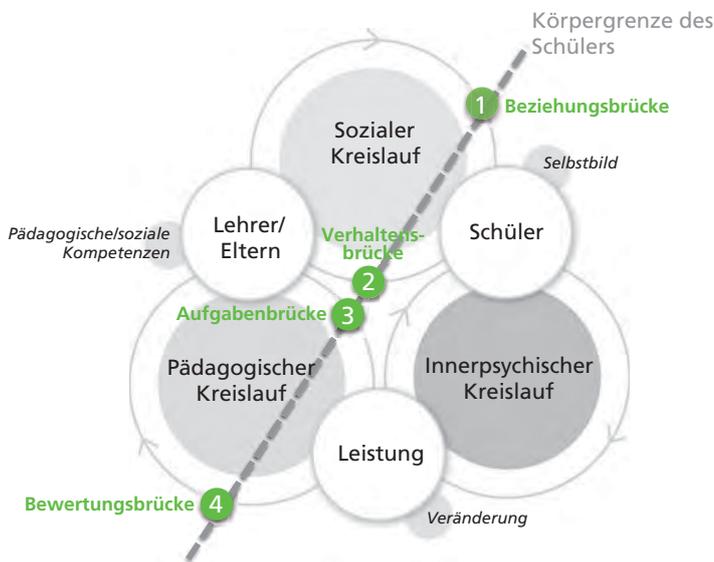


Abb. 2: Wirkungsgefüge des Lernens (Strukturmodell) nach Helga Breuninger; Betz/Breuninger: Teufelskreis Lernstörungen, 1998

Die Grafik visualisiert die komplexen Zusammenhänge des Lernsystems, die den Lernprozess beeinflussen unter Einbeziehung aller am Prozess Beteiligten. Die Darstellung macht es möglich, Ressourcen und Störfaktoren im Lernprozess zu erkennen und bildet eine Grundlage für die Initiierung von Veränderungsprozessen.

Mit Hilfe des Wirkungsgefüges wird es möglich, den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes individuell unter Beachtung aller Bedingungsfaktoren zu erfassen. Störungen und Ressourcen werden gleichermaßen gewichtet. Der so ermittelte Entwicklungsstand des Kindes macht es möglich, passende Lern- und Entwicklungsangebote zu entwickeln.

Diese Angebote beziehen sich nicht nur auf Defizite im Lernprozess, sondern besonders auf die Förderung der Stärken und Begabungen der Kinder.

### 3.3 Erkenntnisse für das Projekt

Bei dem RTI-Modell geht es darum, Lernrückstände bei Kindern möglichst früh zu erkennen und mit evaluierten Förderprogrammen individuelle Unterstützungsangebote zeitnah anzubieten. Im Mittelpunkt steht die diagnostische Erfassung und Förderung der Lernleistungen.

Im Projekt Schule und Lerntherapie wird die diagnostische Erfassung und Förderung von Lernleistungen

(siehe RTI) durch die Analyse und Einbeziehung des Lernumfeldes (Wirkungsgefüge) ergänzt.

Die Lernleistung wird in engem Zusammenhang mit Bedingungsfaktoren im System betrachtet, die den Lernprozess beeinflussen. Alle drei Kreisläufe – der soziale Kreislauf, der innerpsychische Kreislauf und der pädagogische Kreislauf – sind für die Qualität der aktuellen Lernleistungen entscheidend. Deshalb müssen die aus der Analyse aller drei Kreisläufe gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage in die Förderung einfließen. Die individuelle Förderung der Kinder und die Professionalisierung der Pädagogen stehen im Mittelpunkt des Projekts. Die Eltern der Kinder werden als Partner am Lern- und Entwicklungsprozess beteiligt.

## 4 Praktische Umsetzung

Wenn Kinder mit dem normalen Lernangebot in Rückstand geraten, bieten ihnen die Lehrer differenzierte Lernangebote an. Diese basieren auf der Grundlage von Beobachtungen des Lernverhaltens der Kinder und auf Erkenntnissen aus Screening-Verfahren zur Analyse der Lernleistungen. In vielen Fällen führt das bereits zum Erfolg, der sich durch altersentsprechende Lernergebnisse zeigt.

### 4.1 Individuelle Förderung für das Kind

Bleibt dieser o. a. Erfolg aus, steigt der Leidensdruck von Kindern, Eltern und Lehrern, der meistens eine weitere Verschlechterung der Lernerleistungen zur Folge hat. Die Kinder entwickeln sichtbar mehr Ängste und Unsicherheiten, das Misserfolgserwartungen nimmt zu, das Selbstwirksamkeitserleben sinkt, an vielen weiteren Verhaltensweisen werden Auffälligkeiten sichtbar. Die Lehrer und Eltern machen sich große Sorgen um diese Kinder. Im Unterricht werden von den Lehrern binnendifferenzierte Lernangebote unterbreitet.

Liegt eine Lernstörung mit einem komplexen Ursachenfeld vor, bleibt trotz dieser Angebote der Lernerfolg aus und die Lehrer fordern eine lerntherapeutische Unterstützung an (individuelle Lernförderung). Lerntherapeuten verfügen über fachspezifische Kenntnisse zur Diagnose und Förderung von Lernstörungen. In diesem Projekt arbeitet eine Lerntherapeutin einmal in der Woche mit dem Kind im Einzelsetting. Alle Erkenntnisse und Fördermaßnahmen werden zwischen den unterrichtenden Lehrern und der Lerntherapeutin unter Einbeziehung des Elternhauses entwickelt und abgestimmt. In die sich ergebenden Veränderungsprozesse sind alle Beteiligten eingebunden. Das Kind hat bei dieser Vorgehensweise sehr gute Chancen, seine Selbstwirksamkeit zu erfahren und zu stärken.

## 4.2 Fortbildung und Coaching für die Pädagogen

Ein weiteres Ziel des Projekts Schule und Lerntherapie ist die Stärkung des unter 2.2 beschriebenen Lernsystems. Hierfür bieten die Beispiele aus der Lerntherapie den Gesprächsanlass für ein Fortbildungs- und Coachingangebot für alle am Lernprozess beteiligten Pädagogen, die das Kompetenzteam bilden. Das sind unterrichtende Lehrer, Sonderpädagogen, Klassenlehrer, die Lerntherapeutin, die Moderatorin des Teams, darüber hinaus im Bedarfsfall Ergotherapeuten o. ä. Das Team trifft sich alle sechs Wochen mit dem Ziel, die Fördermaßnahmen für das Kind abzustimmen. Weiterhin erweitert dieser Informationsaustausch ständig das Wissen und die Handlungskompetenz der einzelnen Teammitglieder mit positivem Einfluss auf den Lernprozess der gesamten Lerngruppe.

Die Inhalte der Teamsitzungen werden durch die aktuelle Lernentwicklung des zu fördernden Kindes geleitet, umfassen fachdidaktische, lernpsychologische und supervisorische Inhalte und werden auf aktuelle Bedürfnisse der Lehrerinnen angepasst.

Damit entsteht ein Win-Win System, in dem nicht nur die Kinder in der Lerntherapie von der Entwicklung profitieren, sondern auch alle anderen Kinder der beteiligten Klassen und die Pädagogen, die eine starke Entlastung durch die lösungsorientierte Arbeit erleben.

Der Fallbericht von Bea Trüeb im Folgenden illustriert die Projektarbeit. Der Evaluationsbericht von Marlies Lipka beschreibt die Evaluation und stellt die Ergebnisse des Projektes nach einem Jahr Laufzeit dar.

Bea Trüeb



*Lehrerin, Integrative Lerntherapeutin FiL an den Schulen im Projekt in Moabit und bei contact Jugendhilfe und Bildung gGmbH Berlin*

## Zum Beispiel Ole<sup>1</sup>

### Fallbericht

Bei allen Kindern, die im Projekt SchuLe durch eine integrative lerntherapeutische Maßnahme innerhalb der Schule unterstützt werden, kann nach kurzer Zeit eine positive Veränderung der Lernsituation festgestellt und ein Lernzuwachs verzeichnet werden.

Der wichtigste Gelingensfaktor für den Erfolg liegt unseres Erachtens im individuellen Vorgehen auf der Grundlage des Strukturmodells von Betz/Breuninger (Betz/Breuninger, 1998; sh. Abb. 2, S. 41). Mit Hilfe dieses Analyseinstruments wird es möglich, die komplexen Einflussfaktoren in einem Lernprozess sichtbar zu machen und damit eine Grundlage für eine individu-

elle Förderplanung und Prozessbegleitung zu schaffen. Darüber hinaus spielte die enge, für die Kinder erlebbare Zusammenarbeit von Lerntherapeutin und Lehrerinnen eine entscheidende Rolle.

Ole und die anderen Kinder zeigen uns, was ihnen fehlt, was sie brauchen und was nicht, was und wie sie lernen wollen und können. Es sind „Sorgenkinder“, die die Lehrpersonen für die lerntherapeutische Förderung ausgewählt haben. Die Entscheidung, genau mit diesem Kind Neues lernen zu wollen, verändert die Rolle und den Blick der Lehrperson auf das Kind. Mit dabei waren Mütter und Väter, Sonderpädagoginnen, Erzieherinnen, Schulleitungen, manchmal auch Familienhelfer, Logopäden, Verwaltungsange-

<sup>1</sup> Name geändert

Vier Stadien einer Lernstörung			
1. Stadium	2. Stadium	3. Stadium	4. Stadium
<p>Ein Leistungsdefizit wird sichtbar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hilfe durch Binnendifferenzierung im Unterricht möglich?</li> <li>• Zusätzliche Förderung nötig (logopädisch, psychomotorisch, psycho-soziale, lerntherapeutisch)?</li> <li>• Förderung durch den Lehrer möglich?</li> <li>• stärkenorientiert</li> </ul>	<p>Der Schüler reagiert sozial und bildet sich lernhemmende Erklärungen für sein Versagen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhalten aggressiv-provozierend oder depressiv-zurückgezogen</li> <li>• Verhalten ist Reaktion auf Versagen</li> <li>• Umwelt beobachtet Verhalten und reagiert</li> <li>• Verhalten als Hilfeschrei erkennen!</li> <li>• Kleine realistische Erfolgserlebnisse verschaffen</li> </ul>	<p>Erhebliche Lernlücken, Konzentrationsstörungen, Vermeidungsverhalten, Schul- und Versagensangst und Stress (Leistungsstörung)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhebliche Angst-Stress-Blockade</li> <li>• Eltern Angst um ihr Kind</li> <li>• Lehrer häufig Mitleid</li> <li>• Beziehungsarbeit</li> <li>• Abbau von Angst und lernhemmenden Erklärungen</li> <li>• Schon Anstrengung ist Leistung</li> <li>• Lerntherapeutische Förderung nötig</li> </ul>	<p>Stabile negative Lernstruktur mit Misserfolgserwartung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrer resigniert, enttäuscht</li> <li>• Eltern Zukunftsängste</li> <li>• Depressive Verstimmung, Stresssymptomatik, psychosomatische Beschwerden, Verhaltens-, Beziehungs-, allgem. Anpassungsstörungen</li> <li>• Meist kinderpsychotherapeutische und lerntherapeutische Hilfe außerhalb der Schule erforderlich</li> </ul>

Abb. 1: Stadien der Lernstörung nach Breuninger, 1999

stellte aus unterschiedlichen Bereichen, die sich auf den Weg der Veränderung machten.

Die große Bedeutung des sehr individuellen Vorgehens haben wir erlebt und wollen am Beispiel Ole vorstellen, was wir bis jetzt von und in diesem Prozess verstanden haben.

## Warum gerade Ole?

Die Lehrerin von Ole äußert im Erstgespräch und der ersten Teambesprechung große Sorge um die schulische Entwicklung ihres Schülers. Obwohl Ole das zweite Schuljahr besucht, hat er noch keinen Zugang zum Lesen und Schreiben gefunden. Er kennt nur wenige Buchstaben, kann sie nicht zu Wörtern zusammenfügen und auch nicht lesen; ohne persönliche Anleitung und Ansprache schafft er es nicht, Aufgaben zu erledigen. Im ersten Schuljahr zeigte Ole Verhaltensauffälligkeiten, die die Lehrerin als Folge der Lernschwierigkeiten interpretiert. Als auslösenden Faktor, ausgerechnet Ole für dieses Projekt auszuwählen, nennt die Lehrerin Oles oft abweichende und für sie nicht verständliche Denkstruktur. Ihrer Meinung nach, verfügt Ole eigentlich über ausreichende Lernvoraussetzungen, um den Stoff der ersten Klasse zu schaffen. Als Ziel der gemeinsamen Arbeit sieht die Lehrerin, dass sie in Oles Denkstruktur eindringen und Methoden und Strategien entwickeln kann, um mit ihm zu arbeiten. Die auffallenden Schwankungen in den Leistungen sollen verschwinden.

## Die Sorgen sind groß

Auch Oles Mutter äußert im Erstgespräch große Sorgen. Sie sieht, dass ihr Kind eigentlich lernen will, aber vieles nicht kann. Sie beobachtet, dass Ole mehr Zeit und Unterstützung braucht, als andere Kinder. Mögliche Erklärungen für Oles Schwierigkeiten sieht die Mutter hauptsächlich im Verhalten anderer Kinder

und bei der Lehrerin. Die Mutter wünscht sich, dass Ole lesen und schreiben lernen kann. Sowohl die Lehrerin wie auch die Mutter beschreiben Ole als liebenswürdigen Jungen, der in der Klasse sehr beliebt ist. Ole hat scheinbar keinen Leidensdruck. Er ist ein fröhliches Kind, äußerst sympathisch, hat Freunde und ist integriert. Der Leidensdruck liegt bei der Mutter und bei der Lehrerin: Im Deutschunterricht bietet die Lehrerin sehr individuelle Lernformen an, sie kennt die Lernausgangslage des Kindes genau und macht adäquate Lernangebote. Trotzdem gelingen Ole keine Lernfortschritte. Die Sorge um die Entwicklung des Kindes ist groß. Die Mutter und die Lehrerin fühlen sich dadurch stark belastet.

## Erste Begegnungen mit Ole

Ole nun endlich persönlich kennen zu lernen ist spannend: während einer Hospitation in der Klasse und dann bei den wöchentlichen Terminen zur Förderdiagnostik. Von Anfang an ist Ole kooperativ und freut sich, wenn ihm aktiv zugehört wird. Seine Muttersprache und auch die Familiensprache sind nicht deutsch. So steht Ole nur ein kleiner Wortschatz zur Verfügung. Es zeigt sich, dass er eine gedankliche Struktur der Dinge entwickeln kann (z. B. Kategorien bilden), ihm jedoch die passenden Begriffe fehlen. Ole ist in der Lage Zusammenhänge zu verstehen und kann Schlussfolgerungen ziehen. So ordnet er die Bilder einer Bildergeschichte in eine sehr ungewöhnliche Reihenfolge – und kann diese stichhaltig begründen. Ole befindet sich zu Beginn der Lernförderung in der Phase der Laut-Buchstaben-Zuordnung. Er kann einige Wörter auswendig schreiben; Silben anhand von Lautvorgaben zu verschriften, gelingt ihm nicht. Oles Lesestrategie ist das Raten; er hat nicht verstanden, wie Lesen geht. Auffälligkeiten zeigen sich im Bereich der auditiven Hörverarbeitung v. a. der Merkfähigkeit. Ole möchte gute Leistungen bringen und lernen – er scheint jedoch nicht zu wissen, wie das funktioniert. Sein erklärtes Ziel ist es, Lesen und Schreiben zu lernen.

## Bedeutung der kollegialen Teamberatung

Gemeinsam „platzierten“ wir die Beobachtungen aus der Diagnostik und dem schulischen Alltag in das Strukturmodell „Wirkungsgefüge des Lernens“ (sh. Projektbericht, Abb. 2, S. 41). Parallel dazu erfolgte die Analyse nach den vier Stadien der Lernstörungen (Abb.1) und die Auswertung und Interpretation von diagnostischen Erkenntnissen. Wir gehen davon aus, dass Ole sich wahrscheinlich zwischen dem zweiten und dritten Stadium befindet. Das Handeln der Lehrerin ermöglicht ein präventives Eingreifen, um ein völliges Abrutschen Oles in den negativen Teufelskreis der Lernstörung möglichst zu verhindern. Das Wirkungsgefüge macht den (noch!) positiven Blick der Beteiligten auf Ole sichtbar. So zeigte sich die große Herausforderung für unsere Arbeit vor allem im pädagogischen Kreislauf, also dem Lerndialog als strategischer Kreislauf und dem inneren Dialog des Schülers als innerpsychischer Kreislauf; sh. Projektbericht, Abb. 2, S. 41.

Auf dieser Grundlage beraten wir, was Ole außerhalb und innerhalb des Unterrichts und der Lerntherapie braucht, um den Lernprozess zu initiieren – Ole also lesen und schreiben lernen kann. Wir diskutieren die verschiedenen inhaltlichen Lernangebote, die uns aufgrund der Diagnostik und Beobachtung des Kindes angemessen erscheinen. Verschiedene Szenarien werden entwickelt, um die Verbindung zwischen Unterrichtsgeschehen und Lerntherapie zu realisieren.

Emotional belastende Situationen (wie sie z. B. in der Zusammenarbeit mit der Mutter entstehen) für die Lerntherapeutin und die Lehrerin werden bearbeitet. In den Teamberatungen werden auch das Für und Wider eines Antrags auf sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache sowie die Mitarbeit am Förderplan durch die Lerntherapeutin erörtert. Zusätzlich zu diesem Vorgehen soll eine vermutete auditive Verarbeitungsstörung abgeklärt werden. Die Mutter wird in den Prozess eingebunden, wobei auch bei ihr ein Bedarf nach professioneller Unterstützung deutlich wird.

Die kollegiale Teamberatung verbindet auf der Metaebene die lerntherapeutische Einzeltherapie, die individuelle Förderung im Unterricht, das Unterrichts- und Klassengeschehen, die Elternarbeit sowie die Kompetenzerweiterung des gesamten Teams, in dem aktuelle Situationen betrachtet, analysiert und gedeutet und die adäquate Weiterarbeit aller Beteiligten davon abgeleitet und auf einander abgestimmt werden. Eine Beraterin, die nicht am Prozess beteiligt ist, bringt die neutrale Perspektive von außen ein.

## Konkretisierung im Lernprozess

Ole ist in der Lage, sich einen komplexen Arbeitsablauf zu merken. Um die einzelnen Arbeitsschritte dann selbständig realisieren zu können, braucht er eine

intensive und eng begleitete Übungsphase. Dies nutzen wir, um den Schreiblernprozess in Gang zu bringen: in der Lerntherapie üben wir die notwendigen Lernformen ein, so dass Ole diese im Unterricht während der Wochenplanarbeit selbständig realisieren kann. Konkret heißt das, dass die Lehrerin die Inhalte und Methoden aus der Lerntherapie in die Wochenplanarbeit von Ole integriert. Die Kontrolle und die Auswertung der Wochenplanarbeit geschieht dann wieder durch die Lerntherapeutin. So können Strategien, die Ole zur Bearbeitung der Aufgaben nutzt, erkannt und ggf. neue entwickelt werden.

Ole vergisst z. B. immer wieder das passende Graphem für bestimmte Phoneme, was ihm das Schreiben sehr erschwert. Anfänglich versucht er, durch Abzählen mit den Fingern, den richtigen Buchstaben zu finden, was sich nicht als wirklich erfolgreiche Strategie erweist. Eine andere hat Ole jedoch nicht. Ole erkennt den vergessenen Buchstaben sofort, wenn er ihn sieht: aus den 26 Buchstabenkarten findet er schnell den richtigen. So werden die Buchstabenkarten seine ständigen Begleiter.

Ole hat die Lautsynthese schnell verstanden, sowohl fürs Lesen wie auch fürs Schreiben. Im Rahmen der Wochenplanarbeit wird das Lesen auf der basalen Ebene trainiert. Ole übt einfache Texte, zeigt in der Lerntherapie, was er gelernt hat und mit geeigneten Methoden wird im Einzelsetting dann das Leseverständnis überprüft. Selten braucht er eine Erinnerung. Oft kommt er schon strahlend zur Tür herein und erzählt, was und wie viel er geübt hat.

## Ergebnisse im Lernprozess

Ole erlebt, wie Lernen funktionieren kann und hat Erfolg damit. Er entwickelt Ehrgeiz: die zwanzig Büchlein aus der Lesekiste will er alle lesen, die ihm noch unbekanntes Lautverbindungen unbedingt lernen. Durch die intensive Einführung der Lernmethodik in der Lerntherapie kann Ole selbständig an seiner individuellen Lernaufgabe im Unterricht arbeiten, er kann so seinen Arbeitsprozess selber steuern und erlebt dabei seine Selbstwirksamkeit. Das stärkt sein Durchhaltevermögen und motiviert ihn. Die Lehrerin fühlt sich entlastet, kann sich anderen Kindern zuwenden und die gemachten Erfahrungen auf andere Situationen übertragen. Sie spürt, dass Oles Mutter zu ihr Vertrauen aufbauen kann.

Nach eineinhalb Jahren Lerntherapie schlägt die Lehrerin vor, diese zu beenden, da sie sich in der Lage sieht, alleine mit Ole weiter zu arbeiten. Ihm traut sie zu, dass er nun im Klassenverband alles Notwendige lernen kann.

Sie schlägt Julia für die Lerntherapie vor mit der Begründung: „Mit Ole habe ich vieles gelernt, was ich auch für andere Kinder nutzen kann. Jetzt möchte ich mit Julia weiterkommen und lernen.“



*Geschäftsführerin des FiL, Dozentin, Projektkoordinatorin im Projekt SchuLe, Lehrerin (Kunsterziehung/Deutsch), Integrative Lerntherapeutin FiL, Bildungsmanagement M.A.*

## Evaluationsbericht zum Projekt SchuLe – Schule und Lerntherapie an Schulen in Berlin Moabit

### 1 Forschungsprojekt Lerntherapie und Schulentwicklung

Aufgrund der gesellschaftlichen Herausforderungen werden an Lehrerinnen und Lehrer ständig neue und größere Anforderungen gestellt, aber auch weil die Schwierigkeiten vieler Kinder immer vielschichtiger werden. An dieser Stelle setzt das Forschungsprojekt *SchuLe – Schule und Lerntherapie* an. Das Projekt bietet lerntherapeutische Einzelfallhilfe für Kinder und lädt die Lehrerinnen ein, im Rahmen eines lerntherapeutischen Fortbildungs-, Beratungs- und Coachingangebots den Prozess zu beobachten und anhand eigener Unterrichtssituationen zu reflektieren. Erste Ergebnisse des Projekts wurden durch leitfadengestützte Interviews mit den beteiligten Lehrerinnen ermittelt und werden im vorliegenden Evaluationsbericht (Kurzfassung) vorgestellt (vgl. Lipka 2012).

#### 1.1 Integrative Lerntherapie als Beitrag zur inklusiven Schule

Die Integrative Lerntherapie ist die adäquate Hilfeform bei Lernstörungen wie Legasthenie (Lese-Rechtschreib-Störung, LRS) und Dyskalkulie (Rechenstörung) sowie allen komorbid auftretenden Störungen des Verhaltens und der Emotionsebene.

Mit dem „Wirkungsgefüge“ (sh. Abb. 2, Projektbericht, S. 41) kann die Situation der betroffenen Kinder

und aller am Lehr-Lernkontext Beteiligten gedeutet und Optionen für die Umgestaltung und Entwicklung können erklärt und durchgespielt werden. Es ist damit auch ein Instrument, welches für die Reflexion von Prozessen, die Rollenklärung und Beteiligung z. B. im Rahmen von Coachings genutzt werden kann. Lerntherapeutinnen verfügen über spezifische Fach-, Beratungs- und Beziehungskompetenzen, welche auf einer lerntherapeutischen Haltung basieren. Von dieser profitieren Kinder mit Lernstörungen in besonderer Weise, aber ebenso auch alle anderen Kinder. Lerntherapeutische Grundkompetenzen sollten daher zum beruflichen Profil jeder Lehrkraft gehören. **Die lerntherapeutische Haltung beruht auf dem uneingeschränkten Vertrauen in die Lern- und Entwicklungsfähigkeit aller Kinder und kann damit dazu beitragen, inklusives Lernen zu ermöglichen.**

#### 1.2 Beschreibung des Projektes

An vier Schulen im Berliner Bezirk Moabit wird Lehrerinnen angeboten, Kinder mit besonderen Schwierigkeiten beim Lernen auszuwählen und sie zu einer lerntherapeutischen Förderung anzumelden. Die Lerntherapie wird zeitgleich zum Unterricht in bzw. in unmittelbarer Nähe der Schule durchgeführt und dient gleichzeitig als Kommunikationsanlass für eine neue Art der Lehrerfortbildung. Dabei werden Problemsituationen aus dem Schulalltag für die Kompetenzerweiterung der Lehrerinnen genutzt. Eine lerntherapeutische Beraterin von außen bringt not-

wendiges Fachwissen ein, verdeutlicht neue Handlungsmöglichkeiten an Beispielen lerntherapeutischer Interventionen und fördert den Transfer in die Berufspraxis. Indem die Fortbildung nach aktuellen Fragestellungen der Lehrerinnen konzipiert wird, profitieren auch alle anderen Kinder. Die Lehrerinnen entwickeln neue Einsichten und Kompetenzen, die sie befähigen, sich auf die ständigen Veränderungen und Herausforderungen im Schulalltag einzulassen und dabei gesund zu bleiben. Der Austausch unter den Kollegen und Teamarbeit werden etabliert, als Entlastung erkannt und für die Förderung der Schüler genutzt – die Schule wird zum „Lernenden System“. Die genaue Beschreibung des Projekts kann dem Projektbericht entnommen werden.

### 1.3 Beschreibung der beteiligten Schulen

Bildungs- bzw. Bürgerplattformen des Quartiers übernahmen eine wichtige Vermittlungsrolle; sie erleichterten die Kontaktaufnahme und die Kommunikation. Besonders unterstützend zeigte sich *Ein Quadratkilometer Bildung* ([www.ein-quadratkilometer-bildung.org](http://www.ein-quadratkilometer-bildung.org)) als etablierte Vernetzungsplattform von Bildungsangeboten. Dessen Räume der Pädagogischen Werkstatt konnten für die Durchführung der Lerntherapie an der Carl-Bolle-Schule sowie für die Lehrerfortbildungen genutzt werden.

Sowohl die Schulen selbst, die Problemlagen, das Alter der ausgewählten Kinder wie auch der Ablauf des Vorhabens sind sehr unterschiedlich. Während das lerntherapeutische Angebot an der Carl-Bolle-Schule als etabliert gelten kann, beruhen die Erfahrungen der Lehrerinnen der Moses-Mendelssohn-Schule, die durch die Interviews erfasst wurden, auf zwei Fortbildungsveranstaltungen und auf der lerntherapeutischen Förderung eines Kindes über ca. 9 Monate.

Bei der Kurt-Tucholsky-Schule konnten die Lehrerinnen nur sehr unregelmäßig an den Fortbildungen teilnehmen und ein zweites Kind konnte erst im August 2012 ausgewählt und zur Lerntherapie angemeldet werden.

Ein lerntherapeutisches Setting (Therapieeinheit) dauert jeweils 45 Minuten. Zur Diagnostik werden pro Kind zwischen 4-6 Settings benötigt. Diese sind in den genannten Angaben nicht enthalten.

Im Rahmen des Projekts erhielten an den vier Schulen insgesamt acht Kinder lerntherapeutische Förderung. An der Lehrerfortbildung nahmen 13 Lehrerinnen teil. (sh. Abb. 1)

### 1.4 Ablauf

2009 wurde von der Helga Breuninger Stiftung zunächst an der Carl-Bolle-Schule eine lerntherapeutische Förderung für zwei Kinder im Rahmen *Ein Qua-*

Schulen	Carl-Bolle-Schule	Kurt-Tucholsky-Schule	James-Krüß-Schule	Moses-Mendelssohn-Schule
	Waldenserstr. 20/21, 10551 Berlin	Rathenower Str. 18, 10559 Berlin	Siemensstr. 20 10551 Berlin	Stephanstr. 2, 10559 Berlin
Stadtteil	Moabit	Moabit	Moabit	
Rahmen	Quadratkilometer Bildung	BürSte e. V. (Bürger für den Stephanskiez)	Bürgerplattform	
Schulart	Grundschule	Grundschule	erste Gemeinschaftsschule Berlin-Mitte	
Profil	Gebundene sportbetonte Ganztagesgrundschule	1. Musikalische Grundschule in Berlin-Mitte	verlässliche Halbtagsgrundschule	Integration von Kindern mit Förderbedarf
Schüler	380	520	360	500
Kollegium	30 Lehrer/ -innen, 25 Erzieher/ -innen		31 Lehrer/ -innen, 13 pädagogische Mitarbeiter	49 Lehrer/ -innen, 5 Sozialarbeiter (3 Vollzeit)
Schulleiter	Cordula Stobernack	Iris Pakulat	Frau Poggendorf / Frau Rehlitz	
Räume für LT	Pädagogische Werkstatt, in der Nähe der Schule	in der Schule, Bibliothek, Sonderpädagogenraum, Religionsraum	in der Schule, extra Klassenraum	in der Schule, extra Klassenraum
Räume für die FoBi	Pädagogische Werkstatt, in der Nähe der Schule	in der Schule	Pädagogische Werkstatt, in der Nähe der Schule	in der Schule
FoBi seit	05/2011	12/2011	03/2012	03/2012
FoBi Anzahl	8 x	4 x	4 x	2 x
Teilnehmende Lehrerinnen	4	5	2	2
LT-Kinder	4	2	1	1
LT seit	2009	11/2011	12/2011	12/2011
Therapieeinheiten	03/2010-06/2011: (1 Jahr 2 xWoche) 1. Kind: insgesamt 61 2. Kind: insgesamt 63 2011-2012: 3. Kind: insgesamt 26 4. Kind: insgesamt 26	11/2011-08/2012: 1. Kind insgesamt 16 Seit 08/2012: 2. Kind insgesamt 2	12/2011-08/2012: ein Kind mit insgesamt 19	12/2011-08/2012: ein Kind mit insgesamt 15

Abb.1: Tabelle Schulvergleich

*dratkilometer Bildung* etabliert und in dessen Treff- und Vernetzungspunkt im Stadtteil der Pädagogischen Werkstatt in unmittelbarer Nähe der Schule durchgeführt. Aufgrund der vielen positiven Rückmeldungen wurde die Lerntherapie ab 2011 an drei weiteren unterschiedlichen Schulen in Moabit angeboten und zusätzlich eine Lehrerfortbildung angegliedert, um so lerntherapeutische Kompetenzen in den Unterricht zu tragen, damit alle Kinder davon profitieren können.

Alle Angaben beziehen sich auf den Zeitraum vom Beginn der ersten lerntherapeutischen Förderung an der Carl-Bolle-Schule in Berlin-Moabit im Dezember 2009 bis zum Zeitpunkt der Interviews am 30./31.08.2012.

## 1.5 Fragestellungen

Mit dem Projekt sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwiefern die Struktur und Art der Fortbildung (Training on the Job) angenommen, Beziehungsmodelle und Haltungen vermittelt, dadurch die Handlungskompetenz der Lehrer erweitert und als Entlastung erlebt werden kann. Dazu soll ermittelt werden, inwiefern die enge Verbindung der Lerntherapie an den Lehr-Lern-Kontext der Schule sowie die angeleitete multiprofessionelle Zusammenarbeit im Rahmen der Fortbildung einen Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Schule leisten können, im Hinblick auf:

1. das System (Kind, Lehrer, Eltern)
2. den Lehr-Lern-Kontext im Unterricht
3. die Fachkompetenz, Beziehungs-/Beratungskompetenz, psychische Situation der Lehrer wie Stress und Befindlichkeit, Zufriedenheit
4. das System Schule

## 2 Evaluation des Projektes mit leitfadengestützten Gruppeninterviews

Um die Wirksamkeit des Projektes zu ermitteln, wurden unter anderem leitfadengestützte Gruppeninterviews mit den Lehrerinnen von Interviewern durchgeführt, die weder an der Lerntherapie noch an der Fortbildung beteiligt waren. Mit diesem qualitativen Vorgehen wurden die Perspektiven der Lehrerinnen genutzt, um Veränderungen und damit die Wirksamkeit des Projektes zu beschreiben. Erfragt wurden Veränderungen bei den Kindern, den Lehrerinnen, in der Lehr-Lernsituation im Unterricht sowie auf Schulebene, die auf das lerntherapeutische Arbeiten sowie das Fortbildungs-/Coachingangebot zurückzuführen waren. In den Gruppeninterviews konnten die Teilnehmenden zudem eigene Erfahrungen im Gespräch reflektieren und ergänzen.

Über Impulsfragen kamen die Lehrerinnen ins Gespräch, ergänzten, erläuterten und clusterten ihre Aussagen, konnten aufeinander Bezug nehmen, nach-

fragen und unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen. Bei fünf von sieben Fragestellungen war eine Reduzierung auf drei Aspekte bzw. Antworten vorgegeben. Die Lehrerinnen wurden eingeladen, diese zunächst für sich zu überlegen und jeden Aspekt/jede Antwort auf eine Moderationskarte zu schreiben. Damit wurden die Antworten auf Kernaussagen fokussiert. Diese wurden im Anschluss vorgestellt und waren Ausgangspunkt für die Diskussion, Reflexion und Bündelung. Im Gespräch wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Antworten besprochen und die Aussagen zu Themenbereichen zusammengefasst. Im Gespräch waren die Lehrerinnen aufgefordert, ihre Antworten anhand von konkreten Beispielen zu belegen und zu illustrieren.

Ein Interview-Leitfaden gab den Roten Faden vor und stellte sicher, dass alle Interviews nach dem gleichen Muster geführt wurden und die Aussagen damit vergleichbar sind.

### 2.1 Befragungsdesign

An den vier Schulen wurde mit den beteiligten Lehrerinnen je ein Gruppeninterview durchgeführt. Die Gruppengröße variierte zwischen zwei und vier Lehrerinnen.

Die Interviewrunden wurden zu sieben Themen durchgeführt:

- 1 Projektbeschreibung/-reflexion/-ablauf: *Das Projekt soll auch z. B. in Baden-Württemberg durchgeführt werden, daher möchte ich mich mit Ihnen unterhalten, um mehr über das Projekt zu erfahren. Bitte beschreiben Sie das Projekt: Wie ist es abgelaufen? Nennen Sie bitte die drei für Sie wichtigsten Punkte/Aspekte!*
- 2 Kriterien für die Auswahl der Schüler: *Wie sind Sie bei der Auswahl der Schüler vorgegangen? Warum wählten Sie gerade diese Schüler aus? Notieren Sie die Aspekte/Kriterien!*
- 3 Lehrer-Schüler-Verhältnis, Erfolge der Lerntherapie: *Was würden Sie, wenn Sie das Projekt rückwirkend betrachten, als Ihre wichtigsten Erfolge angeben? Nennen Sie max. drei!*
- 4 Kompetenzerwerb persönlich und für die eigene Arbeit, Erfolge der Fortbildung: *Welche Bedeutung hatten die Fortbildungen für Sie? Nennen Sie drei wesentliche Aspekte!*
- 5 Veränderungen/Erfolge auf Schulebene: *Hat das, was Sie jetzt beschrieben haben, auch Auswirkungen über Ihre Klasse/Unterricht hinaus, z. B. Schule/Lehrerkollegium, Verhältnis Lehren-Lernen? Wenn ja, dann notieren Sie max. drei!*
- 6 Veränderungs-/Entwicklungsbedarf/Kritik: *Was würden Sie als wichtigsten Entwicklungs- und Veränderungsbedarf benennen – drei!*
- 7 Abschlussreflexion: *Eine Kollegin aus BW würde Sie anrufen und fragen, ob und warum Sie sich am Projekt beteiligen sollte, was würden Sie ihr sagen/raten? Worauf sollte die Kollegin achten?*

Was würden Sie dem Projektteam raten? Welche Veränderungswünsche hätten Sie? (Bei dieser Frage war es den Lehrerinnen freigestellt, ob und welche Aspekte sie in die Diskussion einbringen wollten und welche nur in die Auswertung einfließen sollten.)

### 3 Zusammenfassung und Perspektive

Die Lehrerinnen beschrieben im Rahmen der Interviews Erfolge, Entwicklungen und Kompetenzerweiterungen für die Kinder sowie für sich selbst durch die Lerntherapie selbst, die enge Zusammenarbeit und das angegliederte Fortbildungs- und Coachingangebot. Die enge Verbindung von Lerntherapie und Schule und die interdisziplinäre Zusammenarbeit wurden als wesentliche Erfolgskriterien herausgearbeitet. Erfolge und Veränderungen konnten jeweils anhand von konkreten Beispielen nachgewiesen werden.

#### 3.1 Ergebnisse ausgehend von den Ausgangsfragestellungen im Hinblick:

##### 1. Auf das System (Kind, Lehrer, Eltern)

Die Evaluation kann die Erfolge der lerntherapeutischen Einzelfallhilfe für die Kinder belegen. Erfolge können sowohl im Leistungs- wie im Persönlichkeitsbereich der Kinder nachgewiesen werden. Die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und der Lerntherapeutin dabei wurde besonders wertvoll erlebt. Die Erfolge der Lerntherapie konnten im Unterricht verstärkt werden, Lerntherapeutin und Lehrerin arbeiten für das Kind sichtbar zusammen, freuen sich gemeinsam über die Fortschritte und ziehen an einem Strang. Für das Kind bietet die Lerntherapie dennoch einen geschützten Raum für einen Neuanfang: *„Das Kind hat einen Raum, wo es einen neuen Anfang starten kann, wenn es mit den Lehrern schon eingefahren ist, aber diese Neutralität auch aufgehoben werden kann und Austausch stattfindet.“* *„Es kann Sicherheit spenden, wenn das Kind weiß, dass sich einmal in der Woche jemand um mich kümmert.“*

Die Zusammenarbeit von Lerntherapeutin und Lehrerinnen wirkte sich auch positiv auf die Entwicklung der Familiensituation bzw. auf die Zusammenarbeit mit den Eltern aus. Regelmäßige Elterngespräche zur Zielklärung und Verlaufsdokumentation gehören zur lerntherapeutischen Förderung. Da diese in Kooperation mit der Schule erfolgt, wird auch die Beziehung Eltern-Schule positiv beeinflusst. Eine Mutter zeigt mehr Gelassenheit und kann sich eher zurücknehmen, lässt dem Kind mehr Entwicklungsraum. Auf Anregung wurde ein anderes Mädchen von den Eltern zu einem Fußballverein angemeldet. Dadurch konnte ihr Selbstwertgefühl gestärkt werden, sie kann sich gegenüber ihren Geschwistern besser behaupten, findet in der Klasse Anerkennung und kann Misserfolge in anderen Bereichen besser verkraften.

Da die Interventionen des Projekts den Kindern, Lehrerinnen und Schulen unterschiedlich lange zugute kamen, waren voneinander abweichende Reaktionen nicht verwunderlich. Interessanterweise wurde der Erfolg der lerntherapeutischen Förderung von den Lehrerinnen nie in Frage gestellt, eher erwartet. Sie betonten, dass die Lerntherapie für die ausgewählten Kinder die einzige Chance darstellte: *„...das hat er hier gelernt, das hätten wir ohne die Förderung nicht geschafft...“* (Carl-Bolle-Schule).

Beachtenswert sind hier die Aussagen der Kurt-Tucholsky-Schule, welche die Erfolge der Lerntherapie auf die Einzelsituation zurückführen. *„... hat Frau T. irgendwelche Geheimrezepte, die landläufig noch nicht verbreitet sind, die man noch nicht kennen könnte, die nur die Breuninger-Stiftung-Lerntherapie hat...? ...es ist was anderes: Habe ich die dreiviertel Stunde alleine mit dem Kind und kann ich mich darauf einlassen?“* Eine weitere Befragung nach ca. einem Jahr wird aufzeigen, ob die bisher leicht abweichende Beurteilung des Projekts durch diese Schule allein auf die kurze Dauer, die unregelmäßige Teilnahme der Lehrerinnen an der Fortbildung oder ggf. auf weitere Faktoren zurückzuführen ist.

##### 2. Auf den Lehr-Lern-Kontext im Unterricht

Die angegliederten alltagsrelevanten, konkreten und handlungsorientierten Fortbildungen, Coachings und Beratungsangebote durch fachkompetente Ansprechpartner wurden von den Lehrerinnen als Hilfe und Unterstützung für die eigene Arbeit angenommen und als Entlastung angesehen. Es war möglich und wurde angeregt, dass Fragestellungen und Lösungsansätze zu kritischen Situationen im Unterricht auch mit anderen Schüler/-innen aus multiprofessionellen Perspektiven betrachtet und diskutiert werden konnten. So profitieren vom Kompetenzerwerb der Lehrer alle Schüler/-innen.

*„Ich bin geduldiger geworden und ich kann mir das bewusst machen: 'Werde nicht hektisch!', das hat mir geholfen, das habe ich hier gelernt und auch den Mut zu behalten, bestimmte Methoden einzusetzen und im Unterricht durchzuführen und damit gegen den Strom zu schwimmen. ... Differenzierung – wie weit kann man gehen? Es herrscht ja die Meinung, es ist ungerecht, der eine braucht so viel und der andere nur so viel ... auch mal unkonventionelle Methoden einsetzen...“*

##### 3. Auf die Fachkompetenz, Beziehungs-/Beratungskompetenz, psychische Situation der Lehrer wie Stress und Befindlichkeit, Zufriedenheit

Indem die Lehrerinnen die Kriterien für die Auswahl der Kinder selbst finden müssen, sind sie von Beginn an am Fortbildungs- sowie Lösungssucheprozess beteiligt. Sie können die Fragen stellen, auf die sie aber bisher keine Antworten fanden. Die Lehrerinnen wählten Kinder aus mit auffälligen Lernschwierigkeiten und Lernrückständen, Selbstwertproblemen und häufig unklaren Verhaltensauffälligkeiten, überwiegend problematischen Familiensituationen, die jedoch immer

Entwicklungsoptionen erahnen ließen: *„Die Schülerin schien mir durch ihr Verhalten am bedürftigsten und gleichzeitig verbunden mit einem wahrscheinlichen Erfolg, also es gibt ein Licht am Ende des Tunnels.“*

Im Verlauf betrachten die Lehrerinnen dann den interdisziplinären Austausch als wesentlichsten Beitrag für den Erfolg des Projektes, in dem gemeinsam Lösungen zu Problemen mit „schwierigen“ Kindern oder Situationen im Schulalltag gefunden werden können und bei dem sie von kompetenten Fachleuten/Beratern unterstützt werden. Sie werden entlastet, weil sie mit den Schwierigkeiten eines oder mehrerer Kinder oder anderen Problemen nicht allein gelassen werden, weil sie Raum und Zeit für ihre Fragen haben und angeleitet Lösungen finden, die ihnen konkret in der jeweiligen Situation helfen. Dies zeigt auch den Coaching-Bedarf auf, die regelmäßige Reflexion von außen. Die Entlastung und Unterstützung beruht nicht allein vordergründig auf einem Wissenserwerb, sondern auf Haltungsänderungen, auf denen letztendlich auch das „Geheimrezept Lerntherapie“ basiert. Diese können am besten unter einer angeleiteten Reflexion von den Lehrerinnen selbst entdeckt und übernommen und nicht wie oft in herkömmlichen Fortbildungen „vermittelt“ werden. Die Lehrerinnen betrachten sich als Expertinnen für das schulische Lernen und möchten die Kompetenzen ihrer Profession in die interdisziplinäre Lösungsfindung auf Augenhöhe einbringen.

*„Ich bin und war nicht alleine mit meinen Problemen, meinen Gedanken, nicht helfen zu können. ... Wir haben eine unheimliche Stärkung bekommen ... dass wir schon alles richtig machen und das Bestmögliche versuchen und dass es anderen auch so geht. Man denkt ja immer, gerade bei solchen Kindern bist du nicht in der Lage zu helfen? Was machst du falsch? Und hier wurde uns immer wieder gesagt: 'Ihr macht nichts falsch, ihr macht das richtig.' ... Frau T. hat versucht uns einzubinden, damit wir uns helfen.“*

Das Wirkungsgefüge des Lernens erwies sich als konstruktives Instrument, mit dem Situationen und Handlungsmuster analysiert und gedeutet werden können. Davon ausgehend werden Ideen zur Veränderung und Neugestaltung abgeleitet. Lehrkräfte und Berater sollten daher nicht aus dem gleichen System kommen bzw. am System beteiligt sein. Damit wird der Perspektivwechsel möglich und der Blick über den Tellerand bewusst genutzt.

#### 4. Auf das System Schule

Auswirkungen auf Schulebene bzw. Einfluss auf die Schulentwicklung kann von den Lehrerinnen noch nicht erkannt werden. Sie werden jedoch als erstrebenswert benannt. Auch werden Möglichkeiten der Ausdehnung auf die Schulebene aufgezeigt, z. B. durch Informationsveranstaltungen. *„Die Projektvorstellung soll auch herausarbeiten, dass alle Beteiligten Gewinner sind, die Kinder sowieso, aber auch wir Lehrer.“*

Von allen Lehrerinnen wurde der Wunsch geäußert, die Lerntherapie an der Schule zu halten:

*„Ich würde mir schon wünschen, dass wir diese Möglichkeit der Lernförderung mehr erhalten würden.“*

*„So eine Lerntherapeutin an unserer Schule wäre toll...“*

*„Ich würde es mir für Maja<sup>1</sup> wünschen, weil sie ein liebes nettes Mädchen ist und ich würde es ungern sehen, dass sie sonst irgendwann unter die Räder kommt.“*

### 3.2 Empfehlungen zur Umsetzung der Quintessenz/Ergebnisse

Das Projekt an den Schulen in Berlin Moabit wird zurzeit von der Helga Breuninger Stiftung finanziert und ist in dieser Form ein Pilotprojekt. Für die Übertragung auf andere Schulen und Standorte muss nach weiteren Finanzierungsmöglichkeiten gesucht werden. Vorstellbar ist ein Bündnis von Jugendhilfe, Schulverwaltung (Etat Lehrerfortbildung) und Sozialhilfe, ebenso eine Beteiligung der Wirtschaft und weiterer Stiftungen.

Ablauf, Einführung und Informationen zum Projekt sollten weiterentwickelt werden. Unsicherheiten und Skepsis bei Projektstart können dadurch abgebaut, die Auswahl der Schüler gestützt und der Beginn strukturiert werden.

Darüber hinaus können folgende Empfehlungen gegeben werden:

1. Lerntherapie ist für Kinder und Jugendliche mit Lernstörungen ein unerlässliches Hilfsangebot. Damit alle Kinder gleiche Chancen auf Unterstützung erhalten, muss **Lerntherapie zum Standardangebot der Schule** werden. Kooperationen mit außerschulisch tätigen Lerntherapeuten/-innen sind denkbar. Wichtig jedoch ist die enge Zusammenarbeit sowie die Integration der Lerntherapie in den interdisziplinären Austausch in den Schulen zu gewährleisten, denn davon profitieren die betroffenen Schüler, aber auch alle anderen. Lerntherapeutisches Denken und Handeln sollte zu den Grundkompetenzen aller Lehrkräfte gehören.
2. Das Projekt zeigt auf, dass die Lehrerinnen, aber auch alle Schüler/-innen vom lerntherapeutischen Kompetenzerwerb profitieren, weil die Lehrerinnen durch Veränderungen in ihren Haltungen und Erweiterung ihrer Handlungsmuster in der Lage sind, Problemsituationen zu entdramatisieren. Durch das Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder werden Lehrerinnen geduldiger, erkennen auch kleine Fortschritte der Kinder, messen diese an individuellen Maßstäben und beziehen den Klassenvergleich erst nachrangig ein. Dies unterstützt die Entwicklung von der leistungs- zur lernorientierten Schule. Es entlastet die Lehrerinnen, sie werden zufriedener mit ihrer Arbeit und sind weniger überfordert. Entsprechend sollten **Fortbildungen und Coachings** angeboten werden, die so gestaltet sind,

<sup>1</sup> Name geändert

dass sie von den Lehrer/-innen angenommen werden können und bei denen kritische Situationen aus dem Schulalltag als Kommunikationsanlässe für das Gespräch auf Augenhöhe genutzt werden. Rahmen und Setting müssen so gestaltet sein, dass Lehrer/-innen offen IHRE Fragen stellen können, die ggf. auch Fehler aufzeigen. Die Fortbildungen müssen zu festen Zeiten aus dem Schulalltag integriert werden, ohne dass die Unterrichtsversorgung leidet.

Es sollte geprüft werden, *inwiefern ein computergestütztes Trainingsprogramm (Performance Simulator)* die Fortbildungen unterstützen kann, in dem anhand von Spielsequenzen zu Standardsituationen aus der Lerntherapie und/oder dem Unterricht Handlungsmuster beurteilt, neue geübt und dadurch lerntherapeutische Kompetenzen auf den Lehr-Lernkontext der Schule übertragen und genutzt werden können.

3. Für die Entwicklung von inklusiven Schulen ist die **multiprofessionelle Zusammenarbeit und Diskussion** unabdingbar sowohl unter den Lehrkräften, allen pädagogischen Mitarbeiter/-innen einer Schule und allen am Lehr-Lern-Kontext Beteiligten außerhalb der Schule. Für entsprechende Teamtreffen muss geprüft werden, in welcher Form und Frequenz, mit welchen Aufgaben und Rahmenbedingungen diese stattfinden können, damit sie nicht als zusätzliche Belastung betrachtet werden. Sie können genutzt werden für:
  - die Unterrichtsplanung einer Woche
  - den multiprofessionellen fachlichen Austausch zu Fragestellungen einzelner Schüler/-innen (kollegiale Teamberatung mit Fallbesprechungen)
  - längerfristige Zielplanungen
4. Ergänzt werden sollten die internen Teamtreffen durch einen regelmäßigen Blick von außen. Zum Beispiel kann in **Coachings** die Reflexion über die eigene Arbeit und die vielschichtigen Beziehungsebenen im System Schule angeregt, Entwicklungen können aufgezeigt und Fortbildungs- oder weiterer Unterstützungsbedarf herausgearbeitet und benannt werden.
5. Damit die Coachingangebote genau auf die Bedürfnisse der multiprofessionellen Teams in der Schule zugeschnitten sind, ist es empfehlenswert, dass diese zum Beispiel in „**Zentren zur Unterstüt-**

**zung der schulischen Arbeit**“ vorgehalten und angefordert werden können. In diesen Zentren könnten Experten aller am schulischen und außerschulischen Lernen beteiligten Professionen zusammenarbeiten, mit dem Ziel, die Arbeit in den Schulen zu unterstützen, z. B. durch:
 

- bedarfsgenaue Coaching-, Beratungs- und Fortbildungsangebote, ggf. unterstützt durch das Trainingsangebot mit dem Performance Simulator
- abrufbares Fachwissen zu Fragestellungen rund um Lehren, Lernen, Erziehen und Beraten
- Aufbereitung aktueller Forschungsergebnisse für die Praxis u. a. durch die Kooperation mit Hochschulen und Universitäten

Geprüft werden sollte ggf., an welche bestehende Strukturen diese Aufgaben angegliedert bzw. wie bestehende Angebote entsprechend gebündelt und aufeinander abgestimmt werden können.

Die lerntherapeutische Grundhaltung kann als pädagogische Basiskompetenz betrachtet werden, welche eine Voraussetzung für inklusive Schulen ist, in der individualisiertes, personalisiertes Lernen ermöglicht wird und die vielgestaltigen Fähigkeiten, Potentiale und Talente unterschiedlicher Schüler entfaltet werden.

#### Dank

Wir möchten uns bei allen beteiligten Lehrerinnen und Schulleitungen bedanken, für ihre Unterstützung, ihre Offenheit, ihre Zeit und ihre Neugier. Wir haben Lehrerinnen kennen lernen dürfen, die sich unendlich für ihre Kinder engagieren und sich um sie sorgen, denen die Kinder am Herzen liegen und die sich dafür einsetzen, dass kein Kind verloren gehen darf. Dafür engagieren sie sich, aber dafür fordern sie auch entsprechende Rahmenbedingungen und Ressourcen, damit sie ihren Beruf gut ausüben und sich wohlfühlen können.

Forschungsprojekt Lerntherapie und Schulentwicklung:  
 Projektleitung: Helga Breuninger  
 Projektteam: Bea Trüeb, Marlies Lipka, Marina Russig  
 Wissenschaftliche Beratung: Dr. Gebhard Stein, IRIS e. V.

Der vollständige Evaluationsbericht ist unter [www.lerntherapie-fil.de](http://www.lerntherapie-fil.de) veröffentlicht.

## Literatur:

Breuninger, Helga (1999). *Teufelkreise*. Lerntherapeutisches Kompendium, Fachverband für integrative Lerntherapie e. V.

Betz, D. & Breuninger, H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen*. 5. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlagsunion

Bundestag: 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, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419-1457. Das Bundesgesetzblatt im Internet: [www.bundesgesetzblatt.de](http://www.bundesgesetzblatt.de)

Hartke, B., Diehl, K., Mahlau, K. & Voß, S. (2012). *Prävention und Integration im Anschluss an den Response-to-Intervention-Ansatz (RTI): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM)* In: Popp, K. & Methner, A. (Hrsg.). *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten: Hilfen für die schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer

Lipka, Marlies (2012). *Evaluationsbericht*. [www.lerntherapie-fil.de](http://www.lerntherapie-fil.de)

Matthes, Gerald. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer

Salzberg-Ludwig, K. & Matthes, G. (Hrsg) (2011). *Lernförderung im Team*. Berlin: Cornelsen-Verlag Scriptor

Marlies Lipka über

# Neuropsychologie von Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten

Fortschritte der Neuropsychologie (Bd. 12)

Angela Heine, Verena Engl, Verna Maria Thaler,  
Barbara Fussenegger, Arthur M. Jacobs  
2012, Göttingen, Hogrefe Verlag  
ISBN 978-3-8017-2245-6, 106 S., 22,95 €

Das Buch bietet eine hervorragende Zusammenschau über die Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten: Lese-Rechtschreibstörung, Rechenstörung sowie Komorbide Störungen und ist damit ein Grundlagen-titel für die lerntherapeutische Praxis. Die Darstellung erfolgt jeweils in der Abfolge: Symptomatik, Epidemiologie, Ursachen, Diagnostik und Therapie. Standardisierte Tests und gängige Therapieverfahren und

-programme werden beschrieben und durch zusammenfassende Übersichten illustriert – kurz und auf den Punkt gebracht, prägnant auf insgesamt 160 Seiten, ein effizientes Nachschlagewerk und bei der zunehmenden Bedeutung neuropsychologischer Erkenntnisse für die Förderung für Lerntherapeuten/-innen sehr zu empfehlen.



Ursula Chaudhuri über

# Rechenproblemen vorbeugen

Grundvorstellungen aufbauen: Zahlen und Rechnen bis 100

Sebastian Wartha/Axel Schulz (2012)  
Berlin, Cornelsen Verlag  
ISBN 978-3-589-05193-9, 112 S., 16,50 €

Fachlich fundiert und gut lesbar werden prozess- und kompetenzorientierte Diagnostik und der Aufbau von Grundvorstellungen im Zahlenraum bis 100 dargestellt. Die Ausführungen werden durch Beispiele aus der Praxis bereichert. Leserinnen und Leser werden eingebunden, indem immer wieder zum Innehalten aufgefordert wird und Impulse zum Weiterdenken gegeben werden. Das wird besonders deutlich während der Diagnostik und bietet auch noch für "alte Hasen" unter Lehrern und Lerntherapeuten Anregungen.

An die Diagnostik muss sich die individuell ausgerichtete Förderung anschließen. Praxisnah wird der Aufbau von Grundvorstellungen zu Zahlen und zum deka-

dischen Zahlensystem, zu Rechenoperationen und Strategien beschrieben. Veranschaulichungsmaterialien und ihre Funktionen werden angesprochen. Für den Zahlenraum bis 100 wird der Rechenrahmen favorisiert, wobei leider die auch zu berücksichtigenden Nachteile dieses Arbeitsmittels nicht genannt werden.

Im Anhang findet sich ein Diagnoseleitfaden, der durch die Benennung der Beobachtungsschwerpunkte für Lehrer und Therapeuten hilfreich ist. Alle in der Förderung bei Rechenproblemen Tätigen finden in diesem Buch hilfreiche Anregungen.



Lilo Gührs über

# IEL-1 Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr

Ein curriculumbasiertes Verfahren zur Abbildung  
des Lernfortschritts

von K. Diehl, B. Hartke  
2012, Göttingen, Hogrefe Verlag, 89,00 €

Das IEL-1 dient vor allem der Lernverlaufs- bzw. der Lernfortschrittsdiagnostik. Das Verfahren kann zu drei Messzeitpunkten im ersten Schuljahr eingesetzt werden. Es besteht aus einem Screening (Einzeltest) und einem Gesamttest (Gruppen- und Einzeltest).

Das Screening enthält eine Liste mit 60 Wörtern, die je eine Minute lang laut gelesen werden müssen. Der Gesamttest sollte durchgeführt werden, wenn sich im Screening ein PR <25 ergibt, er enthält Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit, Phonem-Graphem-Korrespondenzen, zum Silbensegmentieren, Wortlesen, Satzlesen und Textlesen. Damit werden das Leseverständnis und die Lesetechnik erfasst.

Innerhalb einer Aufgabenart nimmt die Komplexität der Anforderungen kontinuierlich zu. Zur Motivierung starten alle Aufgaben mit einfach zu lösenden Items.

Für den Gesamttest benötigt man inklusive Instruktion zwei Unterrichtsstunden, die an zwei kurz aufeinander folgenden Terminen durchgeführt werden können.



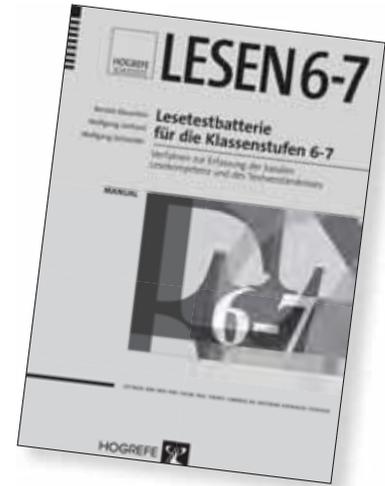
Der IEL-1 soll vor allem Lehrerinnen und Lehrer in Grund- und Förderschulen darin unterstützen, den individuellen Lernfortschritt der Kinder zu erfassen. Es misst erstmals am Ende des ersten Halbjahres die Lesekompetenzen, dann nach jeweils 10 weiteren Schulwochen. Damit können Fördermaßnahmen frühzeitig und zielgerichtet eingeleitet werden.

Für Lerntherapeutinnen und -therapeuten stellt es ein Instrument dar, frühzeitig den Lesestand eines Kindes differenziert zu überprüfen. Der Prozentrang des Screenings wie auch der Gesamttestwert geben Hinweise, ob ein Kind Förderung braucht, die Ergebnisse der einzelnen Subtests zeigen, welche Kompetenzen schwerpunktmäßig gefördert werden sollten. Auch wenn die Normwerte zu späteren Zeitpunkten nicht mehr gültig sind, kann er auch geeignet sein, den Förderverlauf mit Hilfe der Testaufgaben einzuschätzen.

Andrea Maczey über

# Lesen 6-7 – Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6-7

Kerstin Bäuerlein, Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider  
2012, Göttingen, Hogrefe Verlag  
Best.-Nr.: 01 364 02, Test komplett: 98,00 €



Mit dem Test sollen sowohl die basale Lesekompetenz (BLK) wie das Textverständnis (TV) in zwei getrennten Untertests erfasst werden. Damit ist den Autoren ein Verfahren gelungen, das beide Kompetenzbereiche zugleich erfasst ohne nur ein Screening darzustellen. Der Test kann zur Erstellung eines individuellen Lesekompetenzprofils im Einzel- wie auch Klassensetting angewandt werden. Die Bearbeitungszeit inklusive der Anleitung beträgt etwa 45 Minuten. Es liegen gesicherte Normen als T-Werte und Prozentränge für die Klassenstufen 6 und 7 jeweils für das Schuljahresende vor. Beide Subtests können getrennt voneinander, gemeinsam und/oder im Vergleich (mit Signifikanzangabe) ausgewertet werden. Für die Auswertung liegen Schablonen bei, mit denen sie schnell und fehlerminimiert gelingt.

Im Untertest BLK werden dem Schüler 100 einfache, kurze Sätze vorgegeben. Innerhalb von drei Minuten sollen so viele Sätze wie möglich gelesen und nach ihrer inhaltlichen Wahrheit beurteilt werden. Beim Bewertungskriterium für die basale Lesekompetenz steht jedoch die Lesegeschwindigkeit im Vordergrund. Zur Erfassung des Textverständnisses liegen zwei längere Texte unterschiedlicher Genres vor (ein Sach- und ein Erzähltext). Zu jedem Text werden 17 Fragen im Multiple-Choice-Antwortverfahren gestellt. Beide Texte sowie die Fragen sind in jeweils 18 Minuten zu bearbeiten. Das Textverständnis soll sowohl auf Text- wie auf Metaebene erfasst werden. Zum Teil ist das Verständnis für die rhetorische Strategie des Autors und des Genres nötig, um die Verständnisfragen lösen zu können. Bei der Auswertung der bearbeiteten Items ist es möglich, nach Textverständnisebenen zu differenzieren. Dies gibt Aufschluss über das Erkennen von lokalen oder globalen Kohärenzen (Satz-, Abschnitt- oder Textebene) sowie die Verarbeitungstiefe (textbasiert oder situativ). Somit prüft der Test auch das Allgemeinwissen, den Wissenstransfer und die Elaborationsfähigkeit.

Der Test kann im Klassensetting in der Schule, aber auch zur individuellen Diagnosestellung bei Lese-/ Rechtschreibstörung eingesetzt werden. Da ein Lautlesen nicht vorgesehen ist, kann keine qualitative Fehleranalyse vorgenommen werden. Damit fehlen Hinweise auf basale Ursachen (phonologische Bewusstheit, ursächliche visuelle oder auditive Störungen etc.), so dass die Testergebnisse für eine individuelle Therapieplanung nur bedingt verwertbar sind. Für ein individuelles Lesekompetenzprofil ist ggf. eine zusätzliche Diagnostik notwendig.

Der Untertest Textverständnis ist sehr detailliert konstruiert und differenziert besonders im oberen Leistungsbereich. Daher muss geprüft werden, ob der Test aufgrund seines herausfordernden Charakters bei Personen mit einer vermuteten Lesestörung eingesetzt werden sollte, besonders im Hinblick auf die Lesemotivation.

Fazit: Der Test ist für ein Klassensetting gut geeignet, da er in einer Schulstunde durchführbar ist und basale Lesekompetenzen undifferenziert und ökonomisch aufdeckt. Er gibt ausführliche Hinweise über den Grad des Textverständnisses, besonders im oberen Leistungsbereich und kann die individuelle basale und textbasierte Lesekompetenz getrennt, sowohl im Vergleich wie auch gemeinsam normiert beurteilen.

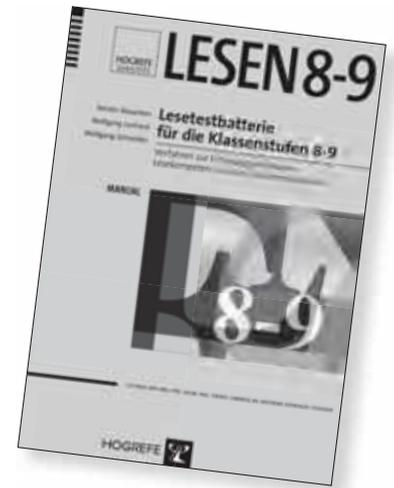
Jedoch scheint der Test schon auf den ersten Blick umfangreich und schwer zu sein. Die Texte sind für leseschwache Kinder sehr herausfordernd und die Auswertungsmöglichkeiten im unteren Leistungsbereich wenig differenziert. Daher ist der Einsatz dieses Tests bei leseschwachen Kindern nur eingeschränkt zu empfehlen.

Lilo Gührs über

# Lesen 8-9 – Lesetestbatterie für die Klassenstufen 8-9

Verfahren zur Erfassung der basalen Lesekompetenz und des Textverständnisses

Kerstin Bäuerlein, Wolfgang Lenhard und Wolfgang Schneider  
2012, Göttingen, Hogrefe Verlag, 98,00 €



Lesen 8-9 überprüft die basale Lesekompetenz sowie das tiefergehende Textverständnis.

Zur Überprüfung der basalen Lesekompetenz (Lesegeschwindigkeit) sind aus einer Liste kurzer, einfacher Sätze innerhalb von 3 Minuten möglichst viele zu lesen und auf inhaltliche Richtigkeit zu beurteilen. Damit kann überprüft werden, ob sich unzureichendes Textverständnis auf basale Schwierigkeiten mit dem Lesen zurückführen lässt.

Zur Erfassung des Textverständnisses werden ein Erzähltext und ein Sachtext vorgegeben. Im Anschluss muss zu jeweils 19 Fragen die richtige Antwort unter mehreren Möglichkeiten ausgewählt werden. Für das Lesen des Textes und das Beantworten der Fragen sind jeweils 18 Minuten vorgesehen.

Mit Hilfe von Schablonen ist der Test leicht auswertbar, auch die Durchführung ist einfach.

Normen liegen für die Klasse acht und neun für das Schuljahresende vor. Die Normstichprobe umfasst 945 Schülerinnen und Schüler aus sieben deutschen Bundesländern. Es liegen schulformbezogene Normen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und schulübergreifende Normen vor.

Der Test ist in Gruppen durchführbar und dauert etwa eine Schulstunde.

Für die Sekundarstufe 1 gibt es bisher nicht viele Lesetests, bislang kann man vor allem Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit überprüfen. Lesen 8-9 über-

prüft das Textverständnis, das sowohl für den schulischen Erfolg wie auch für das genussvolle Lesen nötig ist. Die basale Lesekompetenz, also das mühelose und weitgehend automatisierte Dekodieren der Schriftsprache ist eine Voraussetzung für das Aufnehmen und Verarbeiten des Inhaltes eines Textes. Die Verarbeitung eines Textes ist ein komplexer mehrschichtiger Prozess. Dabei spielen sowohl metakognitive Fähigkeiten als auch das Vorwissen eine Rolle.

Über die T-Wert-Diskrepanz der beiden getesteten Bereiche kann man Stärken und Schwächen erkennen und deren Signifikanz prüfen. Damit gewinnt man Hinweise auf den individuellen Förderbedarf. Im Handbuch werden Hinweise zur Förderung gegeben.

Bei Jugendlichen ist eine nur schwach ausgeprägte Lesekompetenz sicher maßgeblich für die Mitarbeit in fast allen Unterrichtsfächern und somit sehr relevant für den Bildungserfolg. Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten bietet der Test die Möglichkeit, eine weitere Grundlage für ihre Fördermaßnahmen zu schaffen. Auch für den differenzierten Nachweis einer immer noch vorhandenen Leseschwäche erscheint er sehr geeignet.

Die Texte sind sprachlich sehr anspruchsvoll, das sollte man bei sehr schwachen Lesern oder bei Kindern mit sehr geringen sprachlichen Kompetenzen bedenken, ebenso, ob die Konzentration auf den Inhalt über die Dauer einer knappen Schulstunde aufrecht erhalten werden kann.

Nicole Robering über

# Fallbuch AID

## Das Adaptive Intelligenz Diagnostikum in der Praxis

Klaus D. Kubinger und Stefana Holocher-Ertl,  
2012, Göttingen, Hogrefe Verlag  
ISBN 978-3-8017-2389-7, 436 S., 39,95 €

Die Feststellung des IQ im Zusammenhang mit einer (vermuteten) LRS/Legasthenie bzw. Dyskalkulie ist nach wie vor, auch trotz kritischer Stimmen, ein wichtiger Bestandteil in der Diagnostik der sogenannten Teilleistungsstörungen.

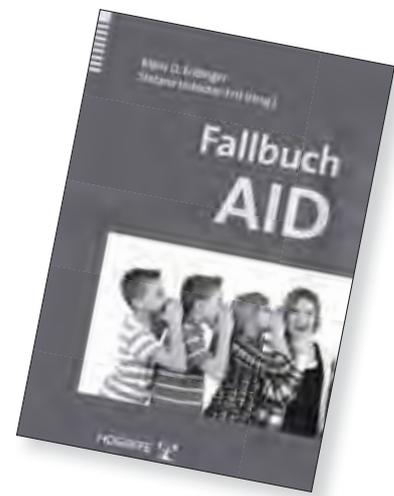
Das AID 2 stellt sich nun als adaptives, also auch noch während der Testdurchführung anpassbares Instrument vor, das in Bezug auf Umfang und Aufbau als Alternative zum HAWIK gesehen werden kann.

Das „Fallbuch AID“ hat es sich nun zum Ziel gesetzt, anhand von Fallbeispielen, die den Großteil des Buches einnehmen, den „Mehrwert“ und die „Vorzüge“ des AID 2 herauszustellen. Der Klappentext verspricht die Vorstellung einer Bandbreite von Fragestellungen in Bezug auf den IQ und den damit verbundenen Interpretationsmöglichkeiten.

Die ersten knapp 50 Seiten des über 400 Seiten umfassenden Buches widmen sich einer kurzen Vorstellung des AID 2, den Vorteilen in der Anwendung und möglichen bzw. häufig gestellten Fragen aus der Praxis zur Durchführung und Interpretation der Testergebnisse. Der Leser erhält hier einen Einblick in den Aufbau und die Besonderheiten des AID 2. Diese einleitenden Kapitel ersetzen jedoch nicht die eingehende, gesonderte Einarbeitung in das komplexe Diagnostik-Instrument.

Der zweite Teil des Buches besteht aus einer Vielzahl von Fallbeispielen, die die Einsatzmöglichkeiten des AID 2 gut nachvollziehbar präsentieren. Die Fallbeispiele, die von Autoren aus ganz unterschiedlichen Arbeitsbereichen beigesteuert wurden, folgen in der Darstellung einem immer gleichen Aufbau, so dass für den Leser Transparenz und Übersichtlichkeit sichergestellt werden. Die Fallbeispiele beziehen sich konkret auf die Bereiche „Kognitive Minderbegabung“, „Lernbehinderung“, „Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten“, „Verhaltensstörungen“, „Schullaufbahnberatung bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache“, „Kognitive Hochbegabung“, „Anwendung im klinischen Alltag“ und „Anwendung außerhalb des ursprünglichen Anwendungsbereiches“. Nach diesem Hauptteil schließt sich noch ein Anhang an, in dem sich unter anderem ein Glossar für die Praxis befindet.

Die versprochene Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten des AID 2 wird deutlich. Dies zeigen bereits die oben genannten Einsatzbereiche, zu denen sich jeweils zwei bis vier Fallbeispiele finden.



Die Fallbeispiele selbst werden in den Punkten Vorgeschichte, Untersuchung mit dem AID 2 sowie Ergebnisse sehr detailliert beschrieben. Die Interpretation bzw. Beratung mit den betreffenden Kindern und Jugendlichen und deren Familien fällt im Vergleich zur Beschreibung der Untersuchung und der Ergebnisse jedoch sehr kurz aus. Gerade die für die lerntherapeutische Praxis interessanten Fallbeispiele, die unter dem Punkt „Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten“ subsumieren, verbleiben in den Unterpunkten Beratung und Interpretation im Allgemeinen. Lerntherapeutisch qualifizierte Personen mit einem förderdiagnostischen Anspruch können weniger Anhaltspunkte und Hinweise für die Lerntherapie und Förderung aus den Testergebnissen ableiten. Im Bereich der Interpretationsmöglichkeiten bleibt das Buch somit aus lerntherapeutischer Sicht hinter seinen eigenen Ansprüchen zurück.

Die Fallbeispiele wurden zumeist aus eher medizinischer Perspektive geschrieben. Vermutlich ergeben sich auch aus diesem Grunde wenig anregende Hinweise für den pädagogischen Umgang etwa mit LRS bzw. Dyskalkulie.

Auffallend ist, dass alle Autoren der Fallbeispiele zu einem durchweg positiven Urteil zum Einsatz und zu den Möglichkeiten des AID 2 gelangen. In der Zusammenschau mit dem ersten theoretischen Teil, in dem die Herausgeber die Vorzüge und den Mehrwert des AID 2 beschreiben, ergibt sich aus meiner Perspektive ein etwas einseitiger Blick auf das Verfahren.

Insgesamt schätze ich die Darstellung der Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten des AID und gerade die detailliert beschriebenen vier Fallbeispiele zu den Abklärungsmöglichkeiten bei Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten als für Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten interessant ein. Da jedoch die lerntherapeutisch relevanten Fälle im gesamten Buch nur einen kleinen Teil ausmachen und wie beschrieben im Bereich der Interpretation wenig konkrete Hinweise liefern, halte ich das Buch für Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten nicht für zwingend relevant, wenn deren Arbeitsschwerpunkt im Bereich der konkreten, praktischen Förderung und Lerntherapie liegt.

Ursula Chaudhuri über

# Diagnostik von Rechenstörungen

Jacobs, Claus; Franz Petermann

2012, Göttingen, 2. überarb. u. erw. Auflage, Hogrefe Verlag

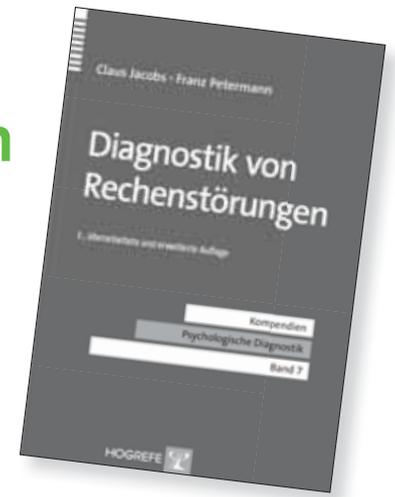
ISBN 978-3-8017-2429-0, 187 S., 24,95 €

Der Vergleich der 1. Auflage (2005) mit der 2. Auflage zeigt eine lohnende Erweiterung. Im Bereich Rechenstörungen erscheinen immer wieder neue Forschungsarbeiten. Neuere Forschungsergebnisse der Neurophysiologie sowie differenziertere Darstellungen zum Erwerb von Rechenfertigkeiten und -fähigkeiten sind eingearbeitet worden. Ebenso werden weitere Ergebnisse aus der Testentwicklung aufgenommen, beschrieben, eingeordnet und bewertet.

Die beiden Fallberichte der 1. Auflage sind ausgetauscht worden. An die ausführliche Diagnostik des ersten Fallbeispiels schließen sich in der 2. Auflage ein Therapieplan für die Verhaltenstherapie und für die

Lerntherapie an. Aufgrund der Diagnostik des zweiten Fallbeispiels wird ein Therapieplan für die Verhaltenstherapie für das Kind und für die Bezugspersonen vorgestellt.

Für die Lerntherapie und andere diagnostizierende Stellen empfiehlt sich auf jeden Fall die 2. überarbeitete Auflage.



Gerald Binder über

# Regelaufbau auf der Basis lautgetreuer Lese-Rechtschreibfähigkeit

Band 1: Training der orthographisch/morphemischen Strategie ohne Ausnahmeschreibungen: Morpheme und Großschreibungen



Carola Reuter-Liehr  
2011, Bochum, Winkler Verlag  
347 Blätter A4 im Ordner, ISBN 978-3-89911-162-0 182 €

„Alles hat seine Zeit“ schreibt die Autorin selbst in ihren einleitenden Worten (S.3). Mancher wird denken, endlich kommt dieses Werk, denn Reuter-Liehrs „Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung“ in 5 Bänden – natürlich immer wieder überarbeitet, aber alle basierend auf dem Prinzip des syllabierenden Mitschwingens – ist seit gut 20 Jahren auf dem Markt, in dem die sechs Phonemstufen behandelt wurden. Nicht alles daran ist unproblematisch: genannt seien hier nur die Doppelschwünge, die schon mal zu Irritationen führen können.

Nun liegt der erste Band des Regelaufbaus vor, in dem sich die Autorin mit der Morphemstruktur beschäftigt.

- Regelteil I: Erkennen von Anfangsmorphemen
- Regelteil II: Großschreibung; Endmorpheme
- Regelteil III: Adjektiv-Endmorpheme

Die Regelteile IV bis VI (Ableitungsstrategien) sowie der Band über „Speichertraining“ für die Ausnahmeschreibungen werden wohl weiteren Bänden vorbehalten sein.

Der vorliegende Band enthält insgesamt 32 detaillierte Stundenentwürfe (zu je 90 Minuten in der Gruppe bzw. 50 Minuten in Einzelstunden).

Für die Autorin ist bei Kindern mit LRS der Lernprozess gestört, ein Teufelskreis aus Misserfolg und Misserfolgserwartung eingetreten. Das Anliegen der Autorin ist es, den Kindern in dieser Situation einen „roten Faden“, eine Systematik der Schriftsprache anzubieten. Der Schwerpunkt liegt damit auf der Systematisierung der schriftsprachlichen Besonderheiten und auf der konsequenten Einhaltung dieser Systematik. In der Konsequenz bedeutet das für die Förderung, dass die von der Verfasserin festgelegte Ordnung nicht unterbrochen werden darf.

Reuter-Liehr will nach erfolgreicher lautgetreuer Förderung nun „das Signalempfinden für Abweichungen von der Lauttreue sukzessiv ... stärken“<sup>1</sup> und setzt hier auf die Fähigkeit zur Morphemstrukturierung. Mit Hilfe des (kompletten) Regeltrainings lassen sich dann 90% der deutschen Orthographie bewältigen. Einsetzbar ist das Programm in jeder Altersstufe.

Wichtig ist der Autorin, dass es weder Über- noch Unterforderung gibt und auch durch kleine spielerische Einlagen unterstützt der Spaß nicht zu kurz kommt. Für die gesamte Behandlung auf der Morphemstufe werden zwischen 80 und 120 Stunden angesetzt. Das ist ein hoher zeitlicher Aufwand und es stellt sich die Frage, wer soviel Zeit und (vor allem bei klammen öffentlichen Kassen) Geld aufbringen kann und inwiefern dieser Umfang für Kinder zumutbar ist, besonders, wenn das lautgetreue Lese- und Rechtschreibtraining bereits mit etwa 40 Doppelstunden absolviert wurde.

So beeindruckend Reuter-Liehrs theoretischer Hintergrund und auch die Materialfülle ist, stellt sich vor allem für integrative Lerntherapeuten die Frage, ob ihr Ansatz die Gesamtpersönlichkeit der Kinder im Blick hat oder nur das Symptom „LRS“.

Reuter-Liehr betont wiederholt (dies lässt sich in fast allen ihren Veröffentlichungen nachlesen), dass nur das gesamte Programm sinnvoll ist. Dies sollte Lerntherapeut/-innen jedoch nicht davon abbringen, dieses Werk als hervorragenden „Steinbruch“ zu nutzen, aus dem gute Bausteine für ein individuell maßgeschneidertes Therapiekonzept für jedes einzelne Kind zu entnehmen sind.

<sup>1</sup> Das Konzept der „Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung“ und seine Fortsetzung im Regelbereich S. 4; zit nach: [http://bvl-legasthenie.de/sites/bvl-legasthenie.de/files/documents/file/Reuter\\_Liehr.pdf](http://bvl-legasthenie.de/sites/bvl-legasthenie.de/files/documents/file/Reuter_Liehr.pdf)

Ursula Chaudhuri über

# Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

## Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung und des Textverständnisses

Christoph Ratz (Hg.)

2011, Oberhausen, Athena Verlag

ISBN 978-3-89896-421-0, 432 S., 27,50 €



Der Untertitel "Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung" ist besonders beachtenswert, unabhängig vom Ort, an dem die Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung stattfindet. Die Lebens- und Arbeitswelt, in die Schüler und Schülerinnen hineinwachsen im weiteren Verlauf wird durchgehend die männliche Form verwendet, Personen beiderlei Geschlecht sind eingeschlossen, verändert sich und stellt neben sozialen Kompetenzen auch zunehmend fachorientierte Anforderungen.

Der erste Beitrag von dem Sonderpädagogen und Herausgeber Christoph Ratz "Zur Bedeutung der Fächerorientierung" bildet die Klammer für alle folgenden. Die weiteren Beiträge werden in der Regel von einem Fachdidaktiker und einem Sonderpädagogen geschrieben und sind in drei Kapiteln angeordnet:

Die Anordnung der einzelnen Beiträge:

### A. Kulturtechniken

(Mündlicher Sprachgebrauch, Schriftspracherwerb, Lesen und Literatur und mathematisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung)

### B. Fächerorientierung in der Grund- und Hauptschule

(Sachunterricht, eine Physik für alle, Biologie, Geschichte, Religion, Musik und Kunst)

### C. Berufsschulstufe

(Arbeitslehre, arbeitsbezogene Bildungsgestaltung, Wohnen, Freizeit als Unterrichtsthema)

In den fachdidaktischen Ausführungen wird in den verschiedenen Beiträgen die Ausgangslage dargestellt. Die perspektivischen Ausführungen zur Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung sind unterschiedlich detailliert. Sie reichen von geeigneten Lernumgebungen bis zu inhaltlichen und methodischen Ausführungen. In einem Fall wird eine sehr gelungene Unterrichtsstunde beschrieben. Im Bereich Berufsschulstufe werden zusätzlich verschiedene Lern- und Arbeitsmöglichkeiten aufgeführt. Zu jedem Beitrag gibt es eine umfangreiche Literaturliste.

Geleitet werden die verschiedenen Ausführungen von den Fortschritten in der Entwicklungspsychologie. Zur geistigen Entwicklung müssen das Lebensalter und die gewonnenen Erfahrungen der Betroffenen in Beziehung gesetzt werden.

Die Heterogenität auch der Gruppe der Lernenden mit geistiger Behinderung erlaubt es nicht oder noch nicht, feste Curricula zu entwickeln. Die vielfältigen Überlegungen und Vorschläge stellen aber eine Fundgrube und einen beachtenswerten Leitfaden für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung dar. Dieser Sammelband kann sehr empfohlen werden.

Inge Kempf-Kurth über

# Disziplin, Respekt und gute Noten

## Erfolgreiche Schüler brauchen klare Erwachsene

Detlef Träbert

2012, Weinheim, Beltz Verlag

1. Auflage, ISBN 978-3-407-85945-7, 237 Seiten, 14,95 €



**„Die Konjunktur der Tigermütter-Mentalität in Familien und Schulen beraubt die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ihrer Menschlichkeit.“ (S. 219)**

Über Disziplin wurde viel geschrieben in den letzten Jahren: nicht nur Zeitschriftenpublikationen vom Spiegel bis zur FAZ, sondern auch Bestseller von Internatsleiter Bernhard Bueb, Kinderpsychiater Michael Winterhoff oder der Supermutter Amy Chua u. a. sorgten in der pädagogischen Diskussion für Kontroversen.

Detlef Träbert, streitbarer Anwalt für eine kindgerechte Schule und Autor zahlreicher Buchveröffentlichungen, stellt nun seine Überlegungen zu einem differenzierten Disziplinbegriff vor.

Schon im Untertitel des Buches "Erfolgreiche Schüler brauchen klare Erwachsene" wird angedeutet, worauf es Träbert ankommt: auf eine sichere, annehmende und klare Beziehung, getragen von den drei Säulen Liebe, Regeln und Grenzen sowie Selbständigkeitserziehung.

In gut lesbarer Form und Sprache beschreibt der Autor zunächst seine pädagogischen Ausgangspositionen,

klärt Begriffe und Werte. Im Mittelpunkt steht der praktische Teil, der sich vor allem mit dem Leben in der Schule und den Bedingungen für erfolgreiches Lernen beschäftigt. Hier setzt er sich u. a. mit den oben erwähnten Autoren auseinander und grenzt sich von ihnen ab, indem er seine Vorstellung eines autoritativen Erziehungsstiles entwickelt.

Einen Kern dieses Praxisteils bildet der Gedanke der Strukturserfahrungen, die Kinder von Anbeginn ihres Lebens begleiten und die bereitzustellen eine wichtige Aufgabe der Erwachsenen ist.

In einem dritten Teil entwickelt Träbert seine Visionen einer kindgerechten Lern- und Lebensumwelt, für die er sich auch an anderen Stellen, z. B. als Vorsitzender der "Aktion Humane Schule" einsetzt.

Dieses Buch wendet sich in erster Linie an Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, aber auch an alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Es bietet neben gesellschaftlich bedeutsamen Überlegungen zu den pädagogischen Leitbegriffen Disziplin und Respekt eine Fülle praktischer Anregungen, die sich im Alltag umsetzen lassen.

## Neues aus der FiL-Landesgruppe Hamburg

**Auf der 14. KREISELtagung am 27. und 28. Oktober 2012 vertrat die FiL-Landesgruppe Hamburg den Fachverband für integrative Lerntherapie e. V. mit einem Stand.**

Die Tagung lief unter dem Motto „ADHS, DaZ, Hochbegabung & Co“-Lernförderung in besonderen Konstellationen. Die jährlichen Tagungen sind gut besucht und bieten den Lerntherapeuten und Lerntherapeutinnen bundesweit eine Plattform für Fortbildung, Treffen und Austausch.

Wir konnten mit unserem Stand zu unterschiedlichen Fragen und Anliegen, insbesondere zum Thema „Drei Wege zum Erwerb des FiL-Zertifikats“, Auskunft geben. Dabei waren die Fragen zum Unterschied der FiL-Zertifizierung zur BVL Zertifizierung ein zentrales Thema. Wir konnten auf die Weiterbildungsordnung und Richtlinien der Zertifizierung zur Integrativen Lerntherapeutin FiL/Integrativen Lerntherapeut FiL (WBO 2003) hinweisen bzw. auf die damit verbundenen höheren quantitativen und qualitativen Anforderungen in der Aus- und Weiterbildung. Die Nachfragen zu einer FiL-Zertifizierung, auch besonders im Rahmen einer Nachqualifizierung, sind gestiegen und werden in der Zukunft besonders in Hamburg zu einer weiteren Sicherung der Qualitätsstandards in der integrativen Lerntherapie führen.

Der KREISEL e. V. und die FiL-Landesgruppe Hamburg sind seit 10 Jahren Kooperationspartner in Hamburg und wir freuen uns, dass wir in diesem Jahr gemeinsam die Öffentlichkeitsarbeit zum Thema „Inklusion und Lerntherapie in der Schule“ planen und durchführen wollen.

Das Landesinstitut für Lehrerfortbildung hatte der FiL-Landesgruppe Hamburg auf ihrer Inklusionstagung „Unterstützung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen“ vom 12.-15. November 2012 ebenfalls

die Präsentation unserer Arbeit auf dem „Markt der Kooperationspartner“ ermöglicht. Es präsentierten sich Institutionen der Stadt mit langjähriger Erfahrung in der Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Benachteiligungen oder Behinderungen, wie:

- Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte Hamburg (BZBS)
- Bildungszentrum Hören und Kommunikation – Elbschule
- Bildungszentrum Haus- und Krankenhausunterricht/Autismus
- Referat Inklusion, Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)/ Information zu Regionalen Bildungs- und Beratungsstellen (ReBBZ)
- Beratungszentrum sehen – hören – bewegen – sprechen  
Beratungs- und Unterstützungszentrum (BUZ)
- Leben mit Behinderung e. V., Hamburg (LmB)
- Lebenshilfe Landesverband Hamburg e. V.
- BHH Sozialkontor gGmbH
- Hamburger Arbeitsassistent / Netzwerk Berufliche Bildung
- Zentrum für Kindesentwicklung
- Werner-Otto-Institut (WOI)
- Landesverband Legasthenie und Dyskalkulie Hamburg e. V.
- Hamburger Arbeitskreis ADS/ADHS e. V.
- Fachverband für integrative Lerntherapie e. V. (FiL), Landesgruppe Hamburg

Da die Hamburger Lerntherapeuten im Rahmen der Außerunterrichtlichen Lernhilfen (AUL) an den Schulen sowie in Praxen tätig sind, aber auch teilweise im Rahmen von Fördermaßnahmen „Fördern statt Wiederholen“ und „Bundesbildungs- und Teilhabepaket (BUT)“, hatten Lehrer, Sonderpädagogen, Schulpsychologen, Sozialpädagogen sowie Behördenvertreter die Möglichkeit, sich über die Qualitätsstandards in der integrativen Lerntherapie und über Aus- und Wei-



terbildungsmöglichkeiten zu informieren. Es wurden interessante Gespräche zwischen den Ausstellern auf dem Markt der Kooperationspartner geführt, Informationsbroschüren ausgetauscht und gegenseitig Veranstaltungstipps weitergegeben, insbesondere mit dem Arbeitskreis ADS/ADHS, Landesverband Legasthenie und Dyskalkulie, dem Werner-Otto-Institut und dem Zentrum für Kindesentwicklung.

Am **15.10.2012** hatte die Abgeordnete Dr. Stefanie von Berg (GRÜNE) im Auftrag der FiL-Landesgruppe Hamburg eine Kleine Anfrage an den Senat zum Thema Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen im Rahmen der Außerunterrichtlichen Lernhilfe (AUL) durch Hamburger Lerntherapeuten gestellt. Weil seit den Sommerferien 2012 keine Neu- und Verlängerungsanträge bewilligt wurden und damit die Zukunft der AUL unsicher geworden war, hatten wir diese Anfrage initiiert.

Am **23.10.2012** erhielten wir die Antwort des Senats. Daraufhin haben wir alle Hamburger Fachtherapeuten, welche im Rahmen von AUL tätig sind, angeschrieben und um Unterstützung gebeten. So konnten wir ein Netzwerk von Hamburger AUL-Fachtherapeuten mit derzeit 42 Mitgliedern gründen und eine Stellungnahme zur Antwort des Senates an den Schulsenator Herrn Ties Rabe abgeben. Dieses Netzwerk wird von Ute Lauth (FiL), Kerstin Krebs (FiL) und Birgit Karabiner (FiL) vertreten.

Am **10.01.2013** fand ein Gespräch mit dem Senatsdirektor Herrn Rosenboom, Frau Pörksen und Frau Dr. Ehlers (Referat Inklusion) in der Behörde statt. Wir konnten die Versorgung der Kinder mit Teilleistungsstörungen im Rahmen von AUL durch Hamburger Lerntherapeuten vorstellen und besprechen. Das Fazit dieses Gespräches war, dass die Diagnostik zur Identifizierung der teilleistungsgestörten Kinder

und die frühzeitige Zuordnung zur AUL-Förderung durch qualifizierte Lerntherapeuten verbessert werden und insbesondere die Vernetzung zwischen AUL-Lerntherapeuten und der inklusiven Schule in Zukunft optimiert werden muss. Eine Vernetzung zwischen dem Netzwerk Hamburger AUL-Fachtherapeuten, dem FiL, der Elternkammer, den Elternverbänden und dem Referat Inklusion in der Behörde ist sinnvoll und soll angestrebt werden. Ein nächstes Gespräch mit dem Senatsdirektor wird in ca. einem Jahr stattfinden und ein Treffen mit Frau Dr. Ehlers (Referat Inklusion) wird nach Abstimmung mit dem Landesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V., der Elternkammer und dem Hamburger Arbeitskreis ADS/ADHS zeitnah vereinbart werden.

Am **23.03.2013** hatte die FiL Landesgruppe mit dem AUL Netzwerk einen Informationsstand bei der Veranstaltung des BVL in Hamburg „Fortbildung für Lehrer und Lehrerinnen“ zum Thema Legasthenie. Dieser fand reges Interesse.

Trotz der intensiven Kontakte mit der Behörde werden seit Anfang 2013 die Bewilligungen für AUL der Haushaltslage angepasst. Das bedeutet eine Verschlechterung der lerntherapeutischen Versorgung von Schülern mit Teilleistungsstörungen. Daher müssen die gemeinsamen Bemühungen auf eine verbindliche Regelung durch die BSB ausgerichtet sein. Hierfür ist u.a. eine wissenschaftliche Evaluation der AUL notwendig.

Die Treffen des Netzwerkes Hamburger AUL-Fachtherapeuten und der FiL-Landesgruppe Hamburg werden zukünftig im Verbund stattfinden. Interessierte sind herzlich zur Mitarbeit eingeladen und mögen sich bitte direkt bei Birgit Karabiner, Tel. 040 606 82 180, E-Mail: birgitkarabiner@lernenundberaten.de melden.



Maria von Orloff

# Regionalgruppen

Innerhalb des FiL gibt es eine Reihe regionaler Aktivitäten. Hier vernetzen sich Lerntherapeuten „vor Ort“ mit dem Ziel, die Qualität des eigenen Angebotes zu verbessern. Hierzu führen sie einen Austausch über Fragen zu Fort- und Weiterbildung, Supervision und Intervision, Finanzierung und Information in der Öffentlichkeit. So tragen sie über den regelmäßigen Austausch zu Professionalisierung und Qualitätssicherung bei.



## Regionalgruppe Baden-Württemberg

### Susanne Balz

Beratung und Therapie bei Lernschwierigkeiten  
Grubwasen 11, 72622 Nürtingen  
Tel.: 07022 / 5 33 28, E-Mail: SBalz@gmx.net

## Regionalgruppe Bayern

### Jörg Reydt

Pädagogische Praxis  
Neuburger Straße 45, 85057 Ingolstadt  
Tel.: 0841 / 99 35 19 55; 0176 / 63 15 37 26  
E-Mail: info@lerntherapie-reydt.de

## Regionalgruppe Bayern/Baden-Württemberg

### Claudia Müller

Lerntherapeutische Praxisgemeinschaft "Silbe"  
An der Sutt 7, 87435 Kempten  
Tel.: 0831 / 960 48 50  
E-Mail: haller@silbe-allgaeu.de

## Regionalgruppe Berlin Brandenburg

### Katrin Hübner

Lerntherapeutische Praxis  
Riedlinger Straße 11, 12305 Berlin  
Tel.: 030 / 74 48 843, Fax: 030 / 74 45 858  
E-Mail: lerntherapie@flossi.de

## Landesgruppe Hamburg

### Christa Weber-Hellmann

Pinneberger Chaussee 59B, 22523 Hamburg  
Tel.: 040 / 57 78 09, Fax: 040 / 57 78 09  
E-Mail: christa.we.he@gmx.de

### Birgit Karabiner

Praxis für integrative Lerntherapie und systemische Familienberatung  
Am Bronzehügel 43, 22399 Hamburg  
Tel.: 040 / 60 68 21 80, Fax: 040 / 69 21 15 55  
E-Mail: birgitkarabiner@lernenundberaten.de

## Regionalgruppe Hessen

### Heidemarie Laufenberg-Born

Praxis für integrative Lerntherapie und Lernförderung  
Rodensteinstraße 22, 64625 Bensheim  
Tel.: 06251 / 6 65 24, Fax: 06251 / 58 18 58  
E-Mail: lernborn@t-online.de

## Regionalgruppe Mitteldeutschland

### Susan Ullmann

PLI - Praxis für Lernförderung & Integrative Lerntherapie  
Untere Hauptstraße 20  
09228 Wittgensdorf Stadt Chemnitz  
Tel.: 037200 / 8 10 70, Fax: 037200 / 82 77 28  
E-Mail: susan.ullmann@web.de

## Regionalgruppe Niedersachsen

### Ursula Chaudhuri

Beratungsstelle für Lernschwierigkeiten  
Im Tale 13, 37079 Göttingen  
Tel.: 0551 / 6 68 09  
E-Mail: ursula.chaudhuri@web.de

## Regionalgruppe Nordrhein-Westfalen

### Maria von Orloff

Praxis für integrative Lerntherapie  
Görrestr. 1, 50674 Köln  
Tel.: 0221 / 56 96 55 68, Fax: 0221 / 56 96 55 68  
E-Mail: maria.von.orloff@web.de

## Regionalgruppe Rheinland-Pfalz

### Judith Schulz

Praxis für Pädagogik  
Bleichstraße 23, 67061 Ludwigshafen am Rhein  
Tel.: 0621 / 5 59 01 53, Fax: 0621 / 5 59 01 54

## Regionalgruppe Schleswig-Holstein

**Bei Interesse zwecks Terminabsprache und Planung bitte bei Maria von Orloff**  
Tel.: 0221 / 56 96 55 68 melden.

# Wichtige Adressen



Adressen und Informationen der Fort- und Weiterbildungsinstitutionen, der Fachgruppe Eingangsberatung und der Fachgruppe Supervision finden Sie unter [www.lerntherapie-fil.de](http://www.lerntherapie-fil.de) im Menüpunkt Fort-/Weiterbildungen in der linken Menüsäule.

## Vorstand des FiL

**Lilo Gührs**, Integrative Lerntherapeutin FiL  
1. Vorsitzende des FiL

*Ansprechpartnerin für: Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsentwicklung in lerntherapeutischen Praxen, Entwicklung des Berufsbildes, Zertifizierung von Lerntherapeuten/-innen*

Ginko-Institut  
Hermannstr. 110 • 53225 Bonn  
Tel.: 0228 / 948 92 17 • Fax: 0228 / 48 62 47  
lilo.guehrs@ginko-institut.de  
www.ginko-bonn.de

**Maria von Orloff**, Integrative Lerntherapeutin FiL  
1. Stellvertretende Vorsitzende

*Ansprechpartnerin für: Fachtagungen, Regionalgruppen, Sprachrohr*

Praxis für integrative Lerntherapie  
Görresstr. 1 • 50674 Köln  
Tel./Fax 0221 / 56 96 55 68  
maria.von.orloff@web.de

**Dr. Kerstin Jeske**, Integrative Lerntherapeutin FiL  
2. Stellvertretende Vorsitzende

*Ansprechpartnerin für: Mitgliedsanträge, Fachgruppe Beratung und Supervision, Info-Brief*

Domino Institut für Lerntherapie  
Potsdamer Allee 66 • 14532 Stahnsdorf  
Tel.: 03329 / 69 99 20 • Fax: 03329 / 69 99 21  
KerstinJeske@web.de

**Sylvia Binder**, Integrative Lerntherapeutin FiL  
Schriftführerin

*Ansprechpartnerin für: Fachgruppe Beratung und Supervision, Öffentlichkeitsarbeit, Fachtagungen*

Praxis für integrative Lerntherapie  
Leutershauser Str. 4 • 90453 Nürnberg  
Tel.: 0911 / 63 07 26 • Fax: 0911 / 63 29 00 67  
lerntherapie.nuernberg@arcor.de

## Ehrenvorsitzende

**Dr. Helga Breuning**  
Breuning Stiftung  
Breitscheidstr. 8 • 70174 Stuttgart  
Tel.: 0711 / 257 88 08 • Fax: 0711 / 257 88 09  
www.breuning-stiftung.de

## Wissenschaftlicher Beirat

**Dr. Claus Jacobs**  
Integrativer Lerntherapeut FiL, Praxis Dyskalkulie und Legasthenie Institut Bremen (DULIB)  
Haferwende 31 • 28357 Bremen  
Tel.: 0421 / 56 63 60 00 • Fax: 0421 / 56 63 60 01  
cjacobs@uni-bremen.de

**Prof. Dr. Cordula Löffler**  
Pädagogische Hochschule Weingarten  
Kirchplatz 2 • 88250 Weingarten

**Prof. Dr. Gerd Mannhaupt**  
Universität Erfurt  
Postfach 900 211 • 99105 Erfurt  
gerd.mannhaupt@uni-erfurt.de

**Prof. i. R. Dr. Carl Ludwig Naumann**  
ehem. Abt. Didaktik der dt. Sprache und Literatur,  
Deutsches Seminar, Universität Hannover  
Alleestraße 35 • 30167 Hannover  
carl.ludwig.naumann@germanistik.uni-hannover.de

**Prof. Dr. Marianne Nolte**  
Universität Hamburg  
FB Erziehungswissenschaften, Institut 9  
Von-Melle-Park 8 • 20146 Hamburg  
marianne.nolte@uni-hamburg.de

**apl. Prof. Dr. paed. habil. Heinz Rosin**  
Integrativer Lerntherapeut FiL  
Lernwerkstatt Zwickau e. V.  
Wostokweg 33 • 08066 Zwickau  
Tel.: 0375 / 47 69 16  
heinz.rosin@web.de

**Prof. Dr. Gerheid Scheerer-Neumann**  
Universität Potsdam, Institut f. Grundschulpädagogik  
Postfach 60 15 53 • 14415 Potsdam  
gscheerer@online.de

**Prof. Dr. med. Dipl.-Päd. Michael von Aster**  
DRK Kliniken Berlin / Westend,  
Spandauer Damm 130 • 14050 Berlin  
Tel.: 030 / 3035 4515  
kinder-jugendpsychiatrie@drk-kliniken-westend.de

## Mitgliederforum ([www.lerntherapie-fil.de](http://www.lerntherapie-fil.de))

**Marlies Lipka**  
gfuuehrung@lernfil.de

## Sprachrohrredaktion

Ursula Chaudhuri, Inge Kempf-Kurth, Marlies Lipka  
redaktion@lernfil.de

## Geschäftsführung

**Marlies Lipka M. A.**  
Integrative Lerntherapeutin FiL  
Monreposstr. 12 • 71679 Asperg  
Tel.: 07141 / 642 69 10  
Beratung, z. B. Fortbildungen, Verband,  
Tagungen, Verbandsmanagement  
gfuuehrung@lernfil.de

## Verwaltung und Sekretariat

**Christa Meyer**  
Mittelheide 1 • 49124 Georgsmarienhütte  
Tel.: 05401 / 365 94 04 • Fax: 05401 / 365 94 05  
Dienstag und Donnerstag: 8.30 – 10.30 Uhr  
Rechnungen, Anträge, Mitgliederverwaltung  
gstelle@lernfil.de

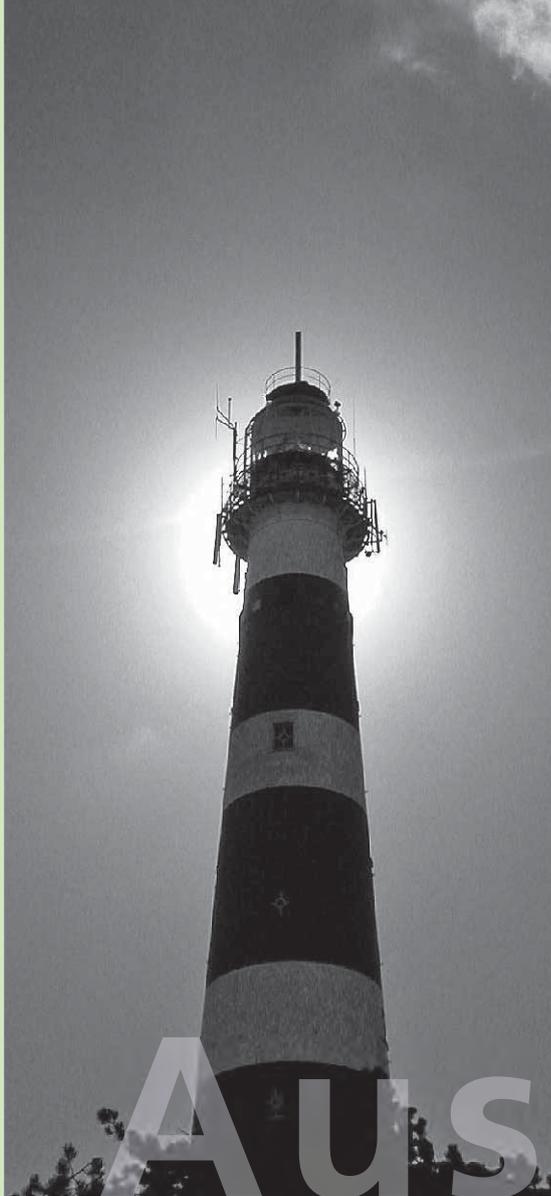
**Bankverbindung:** Volksbank Osnabrück eG  
Konto-Nr.: 11 82 85 95 00 • BLZ: 265 900 25

Internet: [www.lerntherapie-fil.de](http://www.lerntherapie-fil.de)

Der FiL ist Mitglied im



Paritätischen Wohlfahrtsverband,  
Landesverbände Bayern und Niedersachsen



# Sprachrohr 2/2013

Bewährtes bewahren, aber nicht stehen bleiben! Kann man wissenschaftliche Erkenntnisse aus Psychologie und Pädagogik stärker mit Herausforderungen, Fragen und Erfahrungen bei Förderung in und außerhalb lerntherapeutischer Praxis verbinden? Dieser Frage gehen seit einiger Zeit Verantwortliche der Zeitschriften "Lernen und Lernstörungen" und "Sprachrohr" nach. Überlegt wird, ob es ein gemeinsames Probeheft geben wird, bei dem Inhalte aus beiden Zeitschriften verbunden werden sollen. Wir bitten unsere Leserinnen und Leser diesen Versuch mit Wohlwollen durch Anregungen, aber auch konstruktive Kritik zu begleiten. Alle Beteiligten verfolgen die Bemühungen mit Spannung und viel Engagement, damit wir noch besser werden.

Ursula Chaudhuri (ursula.chaudhuri@web.de)  
 Inge Kempf-Kurth (kempf-kurth@t-online.de)  
 Marlies Lipka (gfuehrung@lernfil.de)

**Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe ist der 15. Juli 2013**  
**Das nächste Heft erscheint voraussichtlich im November 2013.**

Aus**blick**

## Impressum

### Sprachrohr Lerntherapie

Zeitschrift für integrative Lerntherapie  
 Organ des Fachverbandes für integrative Lerntherapie

ISSN 1437-1758

Redaktion Ursula Chaudhuri (Göttingen)  
 Inge Kempf-Kurth (Köln)  
 Marlies Lipka (Asperg)  
 redaktion@lernfil.de

Redakt. Überarbeitung Almut Dietzfelbinger (Golzow)

Gestaltung www.machwerk.com

Fotografie Ludwig Migl  
 Jo Hackler  
 © Siegfried Fries/pixelio.de  
 © Willi Heidenbach/pixelio.de  
 © Jürgen Nießen/pixelio.de  
 © Webwebwebber/pixelio.de

Druck: Traumprints Druck und Medien GmbH (Bönningheim)

Autorenrichtlinien sind bei der Redaktion erhältlich.

Erscheinungsweise Zweimal jährlich

Auflage 800

Internet www.lerntherapie-fil.de

Die in dieser Zeitschrift (einschließlich online) veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Auf Nachfrage und gegen Zusendung von 2 Belegexemplaren werden Übersetzungen, Nachdruck, Kopien in der Regel gerne erlaubt – jedoch ist die vorherige Absprache mit der Redaktion erforderlich.

## Autoren dieser Ausgabe

(in alphabetischer Reihenfolge)

**Gerald Binder**  
 Leutershauser Str. 4  
 90453 Nürnberg

**Dr. Helga Breuninger**  
 Helga Breuninger Stiftung  
 GmbH  
 Breitscheidstr. 8  
 70174 Stuttgart

**Ursula Chaudhuri**  
 Im Tale 13  
 37079 Göttingen

**Sigrid Fischer**  
 Hauptstraße 47  
 08294 Lößnitz

**Prof. Dr. Markus Gross**  
 Department of  
 Computer Science  
 Universitätstrasse 6  
 8092 Zürich

**Dr. Martina Humbach**  
 Vogelsanger Str. 27  
 50823 Köln

**Dr. Telse Iwers-Stelljes**  
 Universität Hamburg  
 Von-Melle-Park 8  
 20146 Hamburg

**Tanja Käser**  
 Department of  
 Computer Science  
 Universitätstrasse 6  
 8092 Zürich

**Dr. Karin Kucian**  
 Zentrum für MR-Forschung  
 Universitäts-Kinderspital  
 Steinwiesstrasse 75  
 8032 Zurich

**Marlies Lipka**  
 Monreposstraße 12  
 71679 Asperg

**Kamala Matthes**  
 Universität Hamburg  
 Bogenallee 11  
 20144 Hamburg

**Andrea Maczey**  
 Domino Institut für  
 Lerntherapie  
 Potsdamer Allee 66  
 14532 Stahnsdorf

**Anne-Christin Müller**  
 Hellkamp 75  
 20255 Hamburg

**Hugo Neu**  
 Lerntherapeutische Praxis  
 Valentinsbreite 34  
 37077 Göttingen

**Dr. Nicole Robering**  
 Praxis für systemische  
 Lerntherapie  
 Paulsörter 23  
 45657 Recklinghausen

**Marina Russig**  
 Am Grashorn 12  
 14542 Geltow

**Bea Trüeb**  
 Wilsnacker Str. 66  
 10559 Berlin

**Prof. Dr. Michael von Aster**  
 DRK Kliniken Berlin Westend  
 Klinik für Kinder- und Jugend-  
 psychiatrie, Psychotherapie  
 und Psychosomatik  
 Spandauer Damm 130  
 14050 Berlin

