

2/2012

*Zeitschrift für integrative Lerntherapie*

**Schwerpunkt:**

***Lerntherapie und  
inklusive Schule***

**SPRACHROHR  
LERNTHERAPIE**



*Fachverband für integrative Lerntherapie e. V.*

„Die Aufdeckung der neurobiologischen Aspekte des Spiegelungsgeschehens bestätigt, was zuvor bereits aus philosophischer Sicht erkannt worden war: Im Antlitz des anderen Menschen begegnet uns unser eigenes Menschsein. Erst indem wir uns gegenseitig erkennen und anerkennen, werden wir zum Mitmenschen, und erst dadurch erleben wir uns als Menschen.“

Joachim Bauer, Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München 13. Auflage 2009, S. 115

## Liebe Leserin, lieber Leser,

in diesem Sprachrohr beschäftigen wir uns mit der Frage, welchen Beitrag die integrative Lerntherapie mit ihren Facetten der (Förder-)diagnostik, Fachdidaktik und Beratungskompetenz zum Bildungsanspruch inklusiver Pädagogik leisten kann. Diesem Anspruch liegt die Wertschätzung der Vielfalt in der Gesellschaft allgemein zugrunde.

Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 fordert, dass alle Kinder gemeinsam zur Schule gehen können, behinderte oder nicht behinderte, laute, stille, lebhaft oder ruhige, Kinder mit ganz unterschiedlichen Begabungen, Stärken und Schwächen. Jedes Kind hat den gleichen Anspruch auf unentgeltlichen inklusiven Unterricht in einer Grund- oder weiterführenden Schule. Nach der Ratifizierung durch den Deutschen Bundestag 2009 übernehmen immer mehr Bundesländer diese Konvention in ihre Schulgesetze.

Gerald Matthes beschäftigt sich aus sonderpädagogisch-wissenschaftlicher Sicht mit der Frage „Wie kann Inklusion gelingen?“ Er fasst Entwicklungen in der Sonderpädagogik zusammen und betont, dass mit dem Rechtsanspruch aller Kinder und Jugendlichen auf inklusive Beschulung die Entwicklung der Ressourcen jedes Menschen im Mittelpunkt steht. Gabi Ricken geht Fragen auf dem Weg zur Umsetzung von Inklusion nach und stellt Überlegungen zur Einbeziehung externer Fachleute in die Schule an wie z. B. integrative Lerntherapeuten. In den Beiträgen beider Wissenschaftler werden Projekte angeführt, in denen Inklusion angestrebt wird.

Unmittelbar aus der Praxis kommt der Bericht von Elisabeth Schmies und Tatjana Leidig, die sich mit allen Beteiligten in der Grundschule Wolperath-Schönau bemühen Inklusion zu leben. Eine andere Form der Unterstützung bietet Hedi Post an: „Heilpädagogische Hausaufgabenbetreuung – eine wirksame Ergänzung zur lerntherapeutischen Praxis“.

Unter Berichten „Aus der Praxis“ finden Sie außerdem von Edeltraud Koschay einen praxisorientierten Wegweiser zur Förderung: „Das RoLeR-Trainingsprogramm“, das Rostocker Lese-/Rechtschreib-Trainingsprogramm. In der Reihe Supervision stellen Inge Kempf-Kurth und Nicole Robering das Modell der kollegialen Beratung vor, welche die Zusammenarbeit verschiedener Fachleute auf dem Weg zu mehr Inklusion im Bildungsbereich wirksam unterstützen kann.

Unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung reflektiert Birgit Hoffmann über den Zertifizierungsprozess an der Akademie für sozialwissenschaftliche Innovation e. V. (asi), welcher im Rahmen der Pilotphase der FiL-Zertifizierung von Weiterbildungsgängen durchgeführt wurde.

Besonders möchten wir auf die Vorstellung der Kandidatinnen aufmerksam machen, die sich bei der nächsten Mitgliederversammlung des FiL am 08.06. 2013 im Rahmen der Fachtagung für den neuen Vorstand zur Wahl stellen.

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

Es grüßen herzlich



Ursula Chaudhuri



Inge Kempf-Kurth



Marlies Lipka

**Ausgabe 2/2012**

<b>Editorial</b>	Ursula Chaudhuri/Inge Kempf-Kurth Marlies Lipka	1
<b>Special</b>		
• Wie kann Inklusion gelingen?	Gerald Matthes	3
<b>Wissenschaft und Praxis</b>		
• Lerntherapie und inklusive Schule	Gabi Ricken	13
<b>Aus der Praxis</b>		
• Grundschule Wolperath-Schönau – eine Schule in inklusiver Entwicklung	Elisabeth Schmies/Tatjana Leidig	17
• Heilpädagogische Hausaufgabenbetreuung als Ergänzung zur lerntherapeutischen Praxis	Hedi Post	23
• Ein praxisorientierter Wegweiser zur Förderung: das RoLeR-Trainingsprogramm	Edeltraud Koschay	26
<b>Supervision</b>		
• Kollegiale Beratung	Inge Kempf-Kurth, Nicole Robering	37
<b>Qualitätsmanagement</b>		
• Zertifizierung von Weiterbildungsgängen	Birgit Hoffmann	44
<b>Rezensionen</b>		
• Schultest KR 3-4	Ursula Chaudhuri	47
• Hofmann/Löhle: Erfolgreich Lernen	Ursula Chaudhuri	48
• Klippert, Heinz: Heterogenität im Klassenzimmer	Marlies Lipka	49
• Lorenz, Jens Holger: Kinder begreifen Mathematik	Ursula Chaudhuri	50
<b>FIL-Forum</b>		
• Nachrichten aus dem Verbandsleben		51
Vorstellung der Kandidaten zur FiL-Vorstandswahl 2013		52
• Regionalgruppe NRW feiert 10jähriges Bestehen	Maria von Orloff	57
• Regionalgruppen		58
• Wichtige Anschriften		59
<b>Ausblick</b>		
• Impressum		60
• Autoren und Quellen		60

**MEMO**

Die nächste Ausgabe der Fachzeitschrift für integrative Lerntherapie „SPRACHROHR LERNTHERAPIE“ erscheint im Mai 2013

**Redaktionsschluss ist der 15. Januar 2013.**

Beiträge und Leserbriefe als Datei bitte an die Redaktion:

Ursula Chaudhuri

Inge Kempf-Kurth

Marlies Lipka

E-Mail: [gfuuehrung@lernfil.de](mailto:gfuuehrung@lernfil.de)



*Prof. em. Dr. Gerald Matthes, Jahrgang 1943  
Sonderpädagoge und Diplom-Psychologe*

*Er war als Lehrer, Lerntherapeut und Hochschullehrer tätig. Sein Arbeitsgebiet ist die individuelle Förderung der Lernfähigkeit bei Lernschwierigkeiten.*

## Wie kann Inklusion gelingen?

Inklusion ist in aller Munde. Man diskutiert über ihre Perspektiven und Chancen, Voraussetzungen und Hindernisse. Zu selten aber wird darüber nachgedacht, woran sich zeigt, ob Inklusion gelingt. Dieses Nachdenken beginnt mit der Frage nach dem Sinn, dem obersten Ziel, von Inklusion. Eine klare Antwort gibt die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Der vorliegende Beitrag nennt diese Antwort, die der oft kontroversen Debatte guttut, und beschreibt, wie Sonderpädagogik sich bereits verändert hat. An zwei empirischen Projekten werden danach unterschiedliche Formen der Inklusion illustriert. Im Mittelpunkt steht die Förderung von Kindern mit allgemeinen Lernstörungen (die in der Vergangenheit als „lernbehindert“ bezeichnet wurden). Der Beitrag weist auf wichtige aktuelle Aufgaben hin und schließt mit einem Blick auf die Beziehung von Sonderpädagogik und Lerntherapie.

### Ziel der Inklusion

Am 13.12.2006 verabschiedete die UNO-Generalversammlung das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Konvention, 2006). Nach der Ratifizierung ist die Behindertenrechtskonvention seit 2009 in Deutschland rechtlich bindend. Im Artikel 1 heißt es: „Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ Das ist der Kerngedanke. Dazu formuliert die Konvention Bestimmungen für eine bessere Lebenssituation der Betroffenen

(Lebensstandard, Chancengleichheit, Unterstützungssysteme, Privatsphäre, Bildung, Arbeit, Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben). Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der Ressourcen jedes Menschen mit einer Behinderung (Capability Approach, Verwirklichungschancen-Ansatz, gerichtet auf die Entwicklung der dem Menschen möglichen Fähigkeiten). „Die Konvention signalisiert nicht nur eine Abkehr von einer Behindertenpolitik, die primär auf Fürsorge und Ausgleich vermeintlicher Defizite abzielt. Sie gibt zugleich auch wichtige Impulse für eine Weiterentwicklung des internationalen Menschenrechtsschutzes“ (Bielefeld, 2009, S. 4).

Der Bildung ist der Artikel 24 gewidmet. Er enthält fünf Absätze. Der Absatz 1 formuliert das „Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung ... ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ und verpflichtet die Vertragsstaaten zu einem „integrativen Bildungssystem“, dessen Ziele darin bestehen,

- „a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“

Der Absatz 2 fordert einen „unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht“, der Kinder mit Behinderungen einschließt, „Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ trifft, die „notwendige Unterstützung gewährleistet“ und „die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“. Im Absatz 3 folgen Festlegungen zur Förderung von Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen. Die Absätze 4 und 5 verpflichten die Vertragsstaaten zu Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften und Schulung von Fachkräften und fordern den Zugang von Menschen mit Behinderungen zur Hochschulbildung, Berufsausbildung und lebenslangem Lernen.

Für das englische Wort „inclusive“ verwendet der amtliche deutsche Text „integrativ“. Jedoch halten viele Autoren die Übersetzung mit „inklusive“ für besser. Sie begründen, mit „Integration“ sei gemeint, dass zuvor ausgesonderte Menschen integriert werden; bei „Inklusion“ aber gehe es darum, gar nicht erst auszugliedern. Diesen Begriffsstreit sollte man nicht zum prinzipiellen Problem hochstilisieren (vgl. Speck, 2010, S. 18ff.). Der Begriff „Inklusion“ bezieht sich umfassend auf die Gesellschaft. Im Konkreten und besonders in der Schule ist eine Unterscheidung von Inklusion und Integration nicht hilfreich. Der Grundsatz „Inklusion statt Ausgrenzung“ bezieht selbstverständlich auch die Verschiedenheit im Migrationshintergrund und im Glauben ein; er betrifft alle sozialen, psychologischen und biologischen Dimensionen.

Für die inklusive Bildung und Erziehung von Kindern in Deutschland fasste die Kultusministerkonferenz 2011 einen Beschluss. Er formuliert:

„Bei der Verwirklichung der bestmöglichen Bildung und Erziehung ist vom Wohl des einzelnen Kindes oder Jugendlichen auszugehen. Das Kindeswohl orientiert sich

- an der **Individualität** als dem Recht des Kindes, in seiner Unverwechselbarkeit, insbesondere auch mit seinen Stärken und Neigungen sowie seinen Kompetenzen und Ressourcen wahrgenommen und an seinen eigenen Möglichkeiten gemessen zu werden;
- an der **Eigenaktivität** als dem Recht des Kindes, eigene Individualität im Tun zu erleben, auszuformen und weiterzuentwickeln und dem Anspruch, Gestaltender seines Lernens zu sein;
- am **Vertrauen** in die eigenen Fähigkeiten als dem Recht des Kindes, ein realistisches Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu entwickeln, die Stärkung seiner individuellen Leistungsbereitschaft und -fähigkeit zu erfahren und umsichtiges, gewaltfreies und verantwortungsvolles Handeln zu lernen;
- an der **Selbstbestimmtheit** und der **Selbstverantwortlichkeit** als dem Recht des Kindes, Eigenaktivität selbstbestimmt zu erleben und darin Selbstverantwortlichkeit zu entwickeln (...);

- an der **Teilhabe** als dem Recht des Kindes, mit seiner Individualität anerkannter Teil der Gemeinschaft zu sein und den Bildungsprozess mitgestalten zu können“ (KMK, 2011, S. 5).

Das sind sehr hohe Anforderungen. Aber unter diesem Niveau verfehlt Inklusion ihren Sinn. Bildungsstrukturelle Veränderungen und Appelle an das Bewusstsein reichen nicht. Alle Kinder sollen ihre Fähigkeiten entwickeln – und dazu benötigen sie kleine Klassen, teilweise individualisierte Anforderungsstrukturen, räumliche und zeitliche Bedingungen für kooperatives Lernen, tätigkeitsorientierte Unterrichtskonzepte, flexible didaktische Strategien, barrierefreie Zugänge, differenzierte Unterstützung. Diese Stichworte betreffen unterschiedliche Ebenen und es bereitet keine Schwierigkeiten, weitere Forderungen hinzuzufügen. Der Bericht der Bundesrepublik Deutschland zur Inklusion zeigt, dass in allen gesellschaftlichen Bereichen Veränderungen notwendig sind (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011).

Die Sonderpädagogik leistet ihren Beitrag. Seit mehr als dreißig Jahren hat sie den integrativ-inklusive Weg beschritten und dabei das Verständnis ihres Gegenstandes, ihre Methoden und Handlungsstrategien weiterentwickelt. Einige Punkte möchte ich nennen.

## Entwicklungen in der allgemeinen Sonderpädagogik

Der inklusive Weg der Sonderpädagogik begann mit einem grundlegenden Wandel: An die Stelle des früheren *Konzepts der Sonderschulbedürftigkeit bei Behinderungen* trat das *Konzept des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Biologistische Modelle traten in den Hintergrund. Im Jahr 1994 beschrieb die Kultusministerkonferenz das neue Konzept so: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 1994, S. 5). Diese Ausgangsposition bündelte die damals bereits erreichten Fortschritte und führte zu weiteren Veränderungen: Verfahren zur Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit wurden zu Verfahren zur Diagnostik des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die vorher übliche Überweisung des Kindes in eine Sonderschule wurde ersetzt durch die Zuordnung des Kindes zu einem *Förderschwerpunkt* (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung usw.), getrennt von Entscheidungen über den möglichen Ort der Förderung (allgemeine Schule oder Förderschule). Immer mehr verstanden sich Sonderpädagogen nicht mehr nur als Lehrer an Sonder-

schulen. Sie wollen die Förderung beeinträchtigter Kinder an Regelschulen unterstützen.

Bald empfanden viele Fachkräfte die neue Klassifikation nach Förderschwerpunkten als starr. Vielerorts suchten sie nach sinnvollen Abstufungen des Förderbedarfs. So unterschieden wir im Modellversuch des Landes Brandenburg zur Gestaltung der flexiblen Schuleingangsphase drei Stufen (Landesinstitut, 2003, Handbuch 6a):

**Stufe 1** – Zusätzlicher Förderbedarf: Leichte Beeinträchtigung im schulischen Lernen, in der Sprache, im Verhalten, im Erleben o. ä.; schülerorientierte Förderung im Rahmen der Möglichkeiten der Regelschule.

**Stufe 2** – Erhöhter Förderbedarf: Erhebliche und anhaltende Beeinträchtigung im schulischen Lernen, im Verhalten, im Erleben o.ä.; schülerorientierte Förderung unter Ausschöpfung aller Möglichkeiten der Regelschule, sonderpädagogische Beratung und zeitweilige sonderpädagogische Begleitung.

**Stufe 3** – Sonderpädagogischer Förderbedarf: Schwerwiegende, massive und in der Regel dauerhafte Beeinträchtigung im schulischen Lernen, in der Sprache, im Verhalten, im Erleben o. ä.; kontinuierliche sonderpädagogische Förderung.

Diese Abstufung grenzt den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein und schafft Übergänge zum regelpädagogischen Bereich. Nicht jede Lernhilfe, sei sie auch relativ intensiv, ist eine sonderpädagogische Intervention. Wie Otto Speck (2010, S. 43 f.) zeigt, kann ein zu weiter Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu irreführenden Angaben über das Ausmaß der Inklusion führen.

Mittlerweile werden überall in Deutschland Abstufungen des Förderbedarfs verwendet. Es gibt Systeme der individuellen Lernhilfe und Lernförderung, LernStütz-Systeme an allgemeinen Schulen, präventive Aufgaben des mobilen sonderpädagogischen Dienstes oder sonderpädagogischer Förder- und Beratungszentren. In Gang gekommen ist ein Prozess, in dem „die globale Zweiteilung in Normal- und Sonderschulen (Förderschulen) zu Gunsten eines differenzierten und durchlässigen Systems mit mehr Möglichkeiten für heterogene und koedukative Lerngruppen“ (Speck, 2008, S. 417) aufgegeben wird. Großes Interesse finden Erfahrungen, die in anderen Ländern gesammelt wurden, zum Beispiel mit den Individuellen Erziehungsprogrammen (IEP) in den USA oder mit den flexiblen sonderpädagogischen Organisationsformen finnischer Gesamtschulen.

Heimlich bilanziert: „Wir können heute festhalten, dass die Empfehlungen (KMK 1994) zu einer Pluralisierung der Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung beigetragen haben. Das sonderpädagogi-

sche Fördersystem ist in Bewegung gekommen. Die innere Dynamik zeigt sich in einer Vielfalt an innovativen Organisationsformen, die über die verschiedenen Formen von Förderzentren und Förderklassen in der Allgemeinen Schule bis hin zu Integrationsklassen, integrativen Regelklassen und Kooperationsklassen reichen. Auch wenn der quantitative Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler in den Allgemeinen Schulen nach wie vor unbefriedigend ist, so muss doch festgehalten werden, dass er in den 1990er Jahren behutsam ausgeweitet wurde“ (Heimlich, 2011, S. 48 f.).

Im Jahr 2010 betrug der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogisch gefördert wurden, bundesweit 6,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (= Förderquote, alle Förderschwerpunkte); 4,9 Prozent besuchten Förderschulen (Förderschulquote) (Statistische Veröffentlichungen, 2012, S. XI-XII). Folglich wurden 1,5 Prozent in allgemeinen Schulen gefördert. Im Förderschwerpunkt Lernen betrug die Förderquote 2,64 Prozent und die Förderschulquote 2,02 Prozent (ebenda, S. 4 und S. 7).

Das Konzept des individuellen Förderbedarfs rückt die Besonderheiten des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt des Interesses. Das ist das Gute an diesem Konzept. Jedoch gibt es ein *begriffliches Problem*. Die Begriffsbestimmung besagt, dass sonderpädagogischer Förderbedarf dann vorliegt, wenn sonderpädagogische Förderung erfolgen muss, weil das Kind ohne diese nicht ausreichend gefördert werden kann. Ist das nicht ein Zirkelschluss?

Richtig ist zunächst, dass der Förderbedarf nicht einseitig aus einer Behinderung abgeleitet wird. Die Begriffe „Behinderung“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ sind nicht deckungsgleich. Viele Kinder mit einer Behinderung haben sonderpädagogischen Förderbedarf, aber nicht alle, und es gibt nicht behinderte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. KMK, 2011, S. 6).

Wir können den vermeintlichen Zirkelschluss auflösen, indem wir genauer sagen, was es heißt, dass ein Kind sonderpädagogische Unterstützung benötigt. Das heißt nämlich, dass der gewohnte Unterricht an den Lernvoraussetzungen des Kindes vorbei gehen würde. Die Methoden und Inhalte müssen besser auf das Kind zugeschnitten werden. Es „ist stets eine mehr oder minder starke Irritation“, die sonderpädagogische Überlegungen nach sich zieht (Bach, 1999, S. 11). „Weshalb komme ich mit meinen, eigentlich doch sehr gut durchdachten, bewährten und flexiblen Methoden und Lernhilfen bei diesem Kind nicht weiter?“, mag eine Lehrerin sich wiederholt fragen. Die bloße Intensivierung von Maßnahmen, die im Allgemeinen zu erwünschten Wirkungen führen (ein „mehr desselben“ kann sogar zum echten Problem werden, so dass weitere Störungen drohen, lehrte Watzlawick (2009, S. 51 ff.).

So, wie eben kurz skizziert, konstituiert sich Sonderpädagogik heute, jedenfalls wenn sie vom Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgeht.

Heimlich sagt es noch kürzer: „Der Ausgangspunkt sonderpädagogischer Förderung ist damit die Entstehung eines Problems im Lernen oder in der Entwicklung. Sonderpädagogik wird hier also aus problematischen Lern- und Entwicklungssituationen konstituiert ...“ (2011, S. 51). Das heißt auch: Ein Kind mit bestimmten Lernvoraussetzungen mag in einer Grundschule A sonderpädagogischen Förderbedarf entwickeln, was aber unter günstigeren Bedingungen der Schule B nicht geschähe.

Lerntherapeutisch arbeitende Kolleginnen und Kollegen könnten jetzt fragen: „Wenn Sonderpädagogik sich heute so begründet, wie es eben geschildert wurde – worin unterscheiden sich dann Lerntherapie und Sonderpädagogik des Lernens? Auch Lerntherapie wird nötig, wenn der allgemeine Unterricht die Lernvoraussetzungen des Kindes ungenügend beachtet. Zum Beispiel gerät das Kind beim Schriftspracherwerb in größte Schwierigkeiten, wenn der Unterricht bestimmte phonematische Schwierigkeiten nicht aufängt.“ Das ist richtig. Meiner Meinung nach unterscheiden sich Lerntherapie und Sonderpädagogik des Lernens in ihrem Gegenstand dadurch, dass Lerntherapie bei *umgrenzten tiefgreifenden* Schwierigkeiten relevant wird (besonders wenn bereits emotionale Wirkungen eingetreten sind), Sonderpädagogik aber bei *generellen tiefgreifenden* Lernschwierigkeiten. Übergänge sind möglich. Teilleistungsschwierigkeiten können generalisieren, wenn Hilfe ausbleibt.

Aus dem neuen Verständnis von Sonderpädagogik ergeben sich beträchtliche praktische Schlussfolgerungen. Die wichtigsten betreffen das Verhältnis von Diagnostik und Förderung. Diagnostik hat mehrperspektivisch und prozessbegleitend vorzugehen: Untersuchung der psychischen Lernvoraussetzungen des Kindes *und* Analyse des Unterrichts und der äußeren Bedingungen – beides ist wichtig. Sonderpädagogik kann ihre Aufgaben erst dann erfüllen, wenn sie Diagnostik, Förderplanung, Förderung und Evaluation so eng verbindet, dass das eine ohne das andere nicht denkbar ist. Hier wird „eine enge Verschränkung der Elemente Diagnostik, Intervention und Evaluation postuliert“ (Heimlich, 2011, S. 49). Prozesse der Entwicklung und Realisierung eines Förderkonzepts sind:

1. **Bestandsaufnahme als Entwicklung eines Förderkonzepts (erste diagnostische Phase):** „Sie dient der Vergewisserung über die gegenwärtige Situation, über die wirksamen Bedingungen des Entwicklungsprozesses und die verfügbaren individuellen und lebensweltlichen Ressourcen.“ (Schuck, 2004, S. 134)
2. **Förderplan:** „Im Förderplan sind auf dem Hintergrund verfügbarer Ressourcen und Möglichkeiten die pädagogischen Maßnahmen ... festzuhalten.

Im Förderplan sind Aussagen über den institutionellen Ort der Förderung und die Zeithorizonte erwarteter Veränderungen zur treffen.“ (ebenda, S. 134 f.)

3. **Lernprozessbegleitung und Evaluation (pädagogische und zweite diagnostische Phase):** Der Förderplan wird im Unterricht und außerunterrichtlich umgesetzt. „Die Umsetzung wird begleitet durch eine Dokumentation der Veränderung und ihre Bewertung bezogen auf die definierten Erfolgskriterien.“ (ebenda, S. 136; vgl. auch Schuck, Lemke & Schwohl, 2007)

Nur wenn man die diagnostische Untersuchung *aus den Zusammenhängen* entwickelt, *in denen die Probleme entstanden sind*, sind die Diagnoseresultate praktisch brauchbar.

Um konkreter zu werden und Beispiele zu nennen, beschreibe ich im nächsten Abschnitt zwei inklusive Projekte. Sie vertreten die geschilderten Arbeitsstandpunkte der Sonderpädagogik und zeigen die wechselseitige Bedingtheit von Diagnostik und Förderpraxis.

## Zwei inklusive Projekte

In beiden Projekten arbeiten Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen eng zusammen. Sie fördern Kinder im Lernen, der Sprache und der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dazu ermitteln sie die Ergebnisse des Lernens und schneiden die Unterrichtsinhalte und -methoden auf die Lernvoraussetzungen zu. Hierin gleichen sich die beiden Ansätze. Unterschiede bestehen in folgendem Punkt: Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) stützt sich hauptsächlich auf populationsstatistisch verifizierte Untersuchungsverfahren und evaluierte Förderprogramme. Dagegen stellt die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) die Entwicklung individueller Förderkonzepte und einzelfallanalytische Strategien in den Mittelpunkt.

## Rügener Inklusionsmodell (RIM)

Das Rügener Inklusionsmodell basiert auf dem US-amerikanischen „Response to Intervention“-Ansatz (RTI), dessen Wirksamkeit sich in vielen Studien zeigte. Mahlau, Diehl, Voß & Hartke (2011) stellen das Modell am Beispiel der ersten Klasse vor (siehe auch Hardtke & Diehl, o. J.). Prinzipien sind die Mehrebenenprävention, evidenzbasierte Praxis, Diagnostik als datengeleitete Praxis und Lernfortschrittsdokumentation:

**Mehrebenenprävention:** Sie zielt „darauf ab, den Lernerfolg der Kinder zu sichern, indem Lernlücken frühzeitig erkannt und mit Hilfe besonders bewährter Fördermaßnahmen geschlossen werden“ (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011, S. 465). Präventionsebenen sind:

- „Auf der Förderstufe Eins werden alle Kinder gemeinsam beschult. Die verwendeten Unter-

richts- und Fördermaterialien sind in sich kompatibel und evidenzbasiert. Verantwortlich für den Unterricht ist die Grundschullehrkraft. Der Sonderpädagoge berät hinsichtlich spezifischer Maßnahmen, z. B. sprachheilpädagogisch förderlicher Unterrichtsanteile. Bei allen Kindern erfolgt monatlich in den Bereichen Lesen und Mathematik eine kurze Lernfortschrittsmessung.

- Auf der Förderstufe Zwei werden Schüler gefördert, die in der Eingangsdiagnostik oder im Unterrichtsverlauf durch unterdurchschnittliche Leistungen auffallen. Es wird davon ausgegangen, dass dies ca. 20 Prozent der Kinder betrifft. Die unterrichtsintegrierte Förderung auf Stufe Eins erweist sich also für diese Schüler als nicht ausreichend, so dass spezifisch fokussierte Interventionen den Regelunterricht ergänzen müssen. Verantwortlich ist auch hier der Grundschulpädagoge, der die Kinder in zusätzlichen Stunden gezielt fördert. Reagiert ein Kind auf dieser Ebene nicht responsiv, d. h. zeigt es trotz Förderung nicht den angestrebten Lernerfolg, schließt sich eine Förderung auf Förderstufe Drei an.
- Auf der Förderstufe Drei, zu der ca. fünf Prozent aller Schüler gerechnet werden, diagnostiziert der Sonderpädagoge das Lern- und Entwicklungsvermögen des Kindes. In kooperativen Fallbesprechungen werden die Diagnostikergebnisse dargestellt und analysiert, Ansatzpunkte für die Förderung bestimmt und ein Förderplan erstellt. Verantwortlich für die Einzelfallhilfe ist der Sonderpädagoge in Absprache mit dem Grundschulpädagogen. In der präventiven Einzelfallhilfe erhält das Kind in Abhängigkeit vom festgestellten Förderbedarf eine mehrere Bereiche umfassende Förderung“ (ebenda).

**Evidenzbasierte Praxis:** Evidenzbasiertes Vorgehen beruht auf empirisch verifizierten Daten und Wissen. Das heißt in diesem Fall, dass Methoden, Materialien und Programme eingesetzt werden, deren Wirksamkeit in empirischen Untersuchungen nachgewiesen wurde.

**Diagnostik (Datengeleitete Praxis):** Mittels Screeningverfahren erfolgt eine begleitende Diagnostik. Wenn notwendig, wird dies durch eine differenzierende und qualitative Diagnostik vertieft.

**Lernfortschrittsdokumentation (Curriculumbased Measurements, CBM):** Die Lernfortschritte werden in regelmäßigen Abständen mittels paralleler Kurzverfahren gemessen.

Das Rügener Inklusionsmodell stützt sich auf ein System von erprobten Diagnoseverfahren und Diagnosehilfen, die unterschiedlichen Niveaustufen zugeordnet sind. In der Förderstufe Eins decken die Verfahren die Lernbereiche Deutsch und Mathematik im ersten Schuljahr ab. Für die Förderstufe Zwei liegen differen-

zierende Verfahren zu den Förderbereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung bereit. Korrespondierend damit können erprobte Förderprogramme durchgeführt werden, die sich oft auch in der lerntherapeutischen Praxis bewährt haben, wie zum Beispiel das Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit „Leichter lesen und Schreiben mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2008) und die Übungs- und Spielmaterialien zum Kieker Leseaufbau (Dummer-Smoch & Hackethal, 2002). Das Konzept ist „umfassend strukturiert“ (Mahlau, Diehl, Voss & Hartke, 2011, S. 464).

Das Rügener Projekt läuft seit dem Beginn des Schuljahres 2010/2011. Die Ergebnisse werden mit Spannung erwartet. Wie gestaltet sich zum Beispiel das Verhältnis von Diagnosen und Förderung? Gibt es hier eine Individualisierung? Wie nutzen die Förderprogramme die pädagogisch-didaktischen und sozialen Besonderheiten in der jeweiligen Klasse?

## Förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL)

Auch dieses Projekt legt Wert auf ein überprüfbares diagnostisches Handeln und bewährte Förderprogramme. Im Mittelpunkt aber steht die Entwicklung der Förderkonzepte durch die Grundschul- und Sonderpädagoginnen. Sie analysieren den Lernstand und die Lernbedingungen aus ihrer Sicht, handeln Förderstrategien aus und diskutieren Fördermaßnahmen. Individuelle Förderkonzepte sind die Resultate dieser Überlegungen und umfassen beschreibende Feststellungen, Annahmen über Ursachen und Hintergründe, Erwartungen, Ziele, methodische Pläne, also all das, was das pädagogische Handeln bei einem Kind leitet.

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) dient dem Ziel, die Förderung in der Grundschule zu verbessern und mit einer flexiblen sonderpädagogischen Unterstützung zu verbinden. Im Verfahren des Landes Brandenburg zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist die FDL ein Kernstück. Darüber hinaus findet sie in der flexiblen Schuleingangsphase statt. In einem meist mehrmonatigen Förderprozess finden die Pädagogen die Lernangebote und Fördermaßnahmen, die das Kind benötigt. Danach können sie auch den weiteren Förderbedarf einschätzen.

Abbildung 1 zeigt ein Prozessmodell, das Lehrerinnen und Lehrer in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung angewendet haben. Es setzt voraus, dass die Anwender das Kind unterrichten und bereits einiges Wissen über dessen Entwicklung, Förderung und Lebenssituation besitzen. Im Verlauf des förderdiagnostischen Prozesses entwickelt sich dieses Wissen weiter.

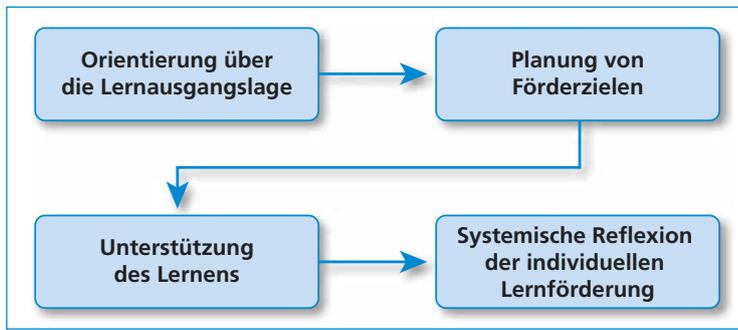


Abbildung 1: Förderdiagnostisches Prozessmodell (OPUS-Modell)

Zeichnet sich ab, dass das Kind besser als bisher gefördert werden muss (erhöhter oder sonderpädagogischer Förderbedarf, siehe oben), absolviert man die folgenden Schritte:

1. Die Lehrkräfte orientieren sich problembezogen über die Lernausgangslage. Sie beobachten, wie das Kind Anregungen aufgreift, und suchen Erklärungen für die Besonderheiten. Hat ein Kind zum Beispiel in Mathematik größere Schwierigkeiten, so analysieren die Lehrkräfte: Was ist dem Kind bisher gelungen? Wie beteiligt es sich am Unterricht? Welche Informationen sind ihm zugänglich, welche nicht und warum? Welche Strategien wendet es an?
2. Die Lehrkräfte entwickeln geeignete Förderziele und planen die Verbesserung von Bedingungen.
3. Sie schneiden die Lernangebote und Lernhilfen darauf zu und unterstützen das Kind in seiner Lernfähigkeit und Gemeinsamkeit mit anderen Kindern.
4. Das Team reflektiert über das Geschaffte und betrachtet die Lern- und Lebenssituation, die sich herausgebildet hat. Es analysiert die Ursachen für Erfolge und Misserfolge und zieht Schlussfolgerungen.

Nach dem vierten Schritt treten die Pädagogen auf einer höheren Ebene erneut in den Bogen der Lernbeobachtung und -förderung ein, der sich im Kleinen wie im Großen zeigen kann: zum Beispiel im Kleinen in einer Reihe von Unterrichtsstunden; im Großen in einer Förderplanungsphase über ein halbes Jahr.

Den Lehrerinnen und Lehrern stehen Beobachtungs-, Diagnose- und Planungshilfen zur Verfügung. Zum Werkzeugkasten gehören Strategien zur Ableitung von Förderzielen, Vorschläge zur Orientierung über die Lernausgangslage, Leitfäden für Fördermethoden und Strategien für die Reflexion der Förderhandlungen und Durchführung von Fallberatungen (vgl. Matthes & Salzberg-Ludwig, 2010; Internetseite [www.individuelle-lernförderung.de](http://www.individuelle-lernförderung.de)). Das Modell wurde formativ evaluiert (Matthes, Salzberg-Ludwig & Nemetz, 2008). Der Projektansatz, der die Erarbeitung individueller Förderkonzepte als Entwicklung subjektiver Theorien zur Förderung der Kinder versteht (vgl. Schlee, 2007), hat sich bewährt. Die Lehre-

rinnen und Lehrer griffen gern auf bestimmte methodische Mittel aus dem Werkzeugkasten zurück und konnten selbst am besten einschätzen, was ihnen weiterhilft.

## Wichtige Aufgaben

Inklusion erfordert viele Veränderungen – im Bewusstsein, in der Struktur der Bildungsangebote, in der Lehrerbildung, in der Didaktik u. a. m. Der Index für Inklusion (siehe Kasten) zeigt die Dimensionen der Inklusion und systematisiert die Aufgaben, die auf dem Weg zu Inklusion gelöst werden müssen. Oft dient der Index als Arbeitsinstrument zur Entwicklung der Schulen. Die in ihm formulierten Prüffragen sind Impulsgeber.

**Struktur des Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln** (Booth & Ainscow, 2000; deutsche Übersetzung: Boban & Hinz, 2003)

### Dimension A: Inklusiv KULTUREN schaffen

*Indikator A 1: Gemeinschaft bilden:* – Jede(r) fühlt sich willkommen. – Die SchülerInnen helfen einander. ...

*Indikator A 2: Inklusive Werte verankern:* – An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt. – Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt. ...

### Dimension B: Inklusiv STRUKTUREN etablieren

*Indikator B 1: Eine Schule für alle entwickeln:* – Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht. – Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. ...

*Indikator B 2: Unterstützung für Vielfalt organisieren:* – Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert. – 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert. ...

### Dimension C: Inklusiv PRAKTIKEN entwickeln

*Indikator C 1: Lernarrangements organisieren:* – Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant. – Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen. ...

*Indikator C 2: Ressourcen mobilisieren:* Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt. – Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen. ...

Je nach Arbeitsfeld und Blickwinkel mögen andere Probleme im Vordergrund stehen. An dieser Stelle möchte ich auf drei Aufgaben hinweisen, deren Wichtigkeit uns in den Projekten täglich vor Augen stand.

## Den Fördererfolg an der Lerntätigkeit messen!

Den Fördererfolg bildet man heute gewöhnlich ergebnisbezogen ab. Bildungsstandards haben sich fest

etabliert und sind überall wirksam. Eine solche Normierung schmälert die Entwicklungschancen beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Lernschwierigkeiten werden nach wie vor primär als Zurückbleiben hinter den Standards wahrgenommen. Angesichts der Behindertenrechtskonvention ist das ein Anachronismus. „Mit der Feststellung, dass Kinder mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten abtestbaren Mindeststandards nicht genügen, ist niemandem gedient, denn dies ist ohnehin bekannt“, schreibt Biewer (2012, S. 16) und beklagt die „Ignorierung von Problemlagen von Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen, die ungenügende Berücksichtigung der Perspektive der Chancengerechtigkeit, der Marginalisierung bis hin zum Ausschluss behinderter und lernbeeinträchtigter Schüler aus den internationalen Schulleistungsstudien“ (ebenda, S. 19).

Individuell zugeschnittene Maßstäbe, Nachteilsausgleich, Portfolio-Arbeit und einige Formen curriculumbasierter Messungen sind pädagogisch ungleich wertvoller als Messungen an Standards und populationsbezogene Vergleiche. Diese Entwicklungen müssen viel stärker vorangebracht werden. Um zu sehen, ob der Unterricht das beeinträchtigte Kind anspricht, benötigt man Prozesskriterien.

In den folgenden beiden Beispielen aus dem FDL-Projekt wurden unter anderem die Prozess-Skalen für integrative und kooperative Situationen (Matthes, 2006) verwendet. Sie bündeln die Lernbeobachtungen in folgenden Einschätzungsdimensionen:

- 1. Tätigkeitsinhalte:** Beschäftigung des Kindes mit den pädagogisch angestrebten Inhalten und Handlungsgegenständen (höchstens kurzzeitige Zuwendung  $\leftarrow \rightarrow$  konzentrierte, ausdauernde Tätigkeit)
- 2. Kontaktgeschehen:** Zugehörigkeitsgefühl und Kontakte zu anderen Schülern (Kontakte fehlen oder sind nur negativ  $\leftarrow \rightarrow$  angemessene, gelingende Kontakte),
- 3. Emotionale Lage:** emotionale Sicherheit und emotionales Wohlbefinden des Kindes (Unsicherheit, Vermeidung  $\leftarrow \rightarrow$  Wohlbefinden, Sicherheitsgefühl). Jede Skala repräsentiert ein Einschätzungscontinuum, zu dem Ankerwerte zwischen 1 und 6 definiert sind.

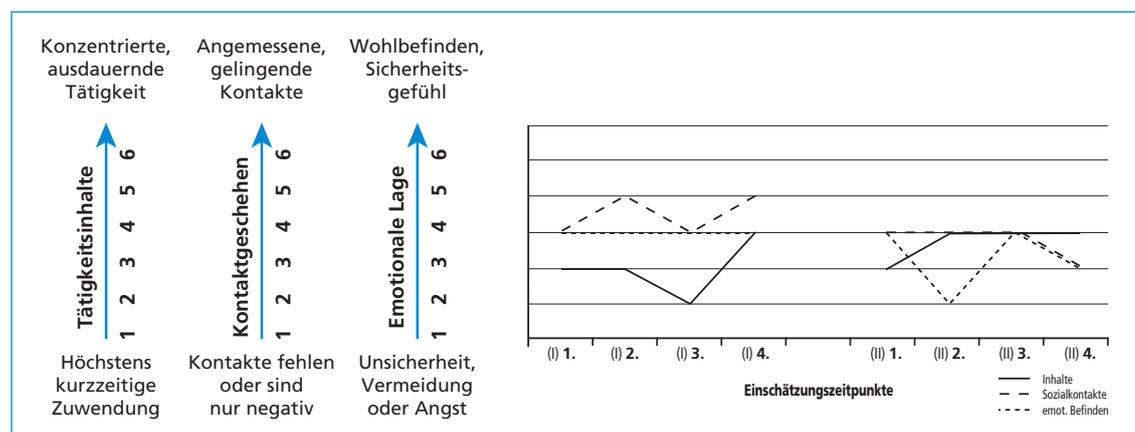


Abbildung 2: PIKS-Einschätzungen: Erik (2. Schulbesuchsjahr; Lesen/Schreiben)

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen die einzelfallanalytischen Ergebnisse von zwei Schülern (Namen geändert). Abgebildet sind jeweils acht vergleichbare Beobachtungseinheiten (je 20 bis 35 Minuten); vier lagen am Beginn der Beobachtungs- und Förderphase (Januar/Februar) und vier an deren Ende (Mai/Juni).

**Erik:** Am Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung beschäftigte Erik sich im Unterricht nur teilweise mit den Lerngegenständen. Manche Aufgaben sprachen ihn an, viele taten es nicht (sh. Abbildung 2).

Phasen befriedigender Mitarbeit waren ungefähr ebenso umfangreich wie Inaktivität, Ablenkung und aktives Vermeiden. Emotional war Erik noch relativ ausgeglichen, und er hatte inhaltliche Kontakte zu anderen Kindern und fühlte sich in der Gemeinschaft wohl. Besonders nach dem dritten Messpunkt erkannten die Grundschullehrerin und die unterstützende Sonderpädagogin, dass Erik in mehreren Bereichen einfachere und andere Aufgaben brauchte, als er bisher erhalten hatte.

In der Folge achteten sie noch mehr als zuvor auf ein passendes Anforderungsniveau. Erik profitierte von einem sehr planmäßig durchgeführten Förderunterricht. Gegen Ende der förderdiagnostischen Lernbeobachtung stellten die Lehrerinnen stark individualisierte Anforderungen, so dass der Junge sich meist ausreichend beteiligte, was in den Ergebnissen allerdings weit unter dem Rahmenplan der Grundschule blieb. In seinen Kontakten brauchte er immer wieder Unterstützung und musste emotional aufgefangen werden. Emotional und sozial-kommunikativ blieb die Lernsituation bis zum Ende der mehrmonatigen FDL-Phase sehr labil.

Die Lehrerinnen zogen folgendes Resümee: In seinem Lernen benötigt Erik auch in Zukunft intensive sonderpädagogische Begleitung. Als Integrationsschüler sollte er im nächsten Schuljahr in seiner Klasse bleiben.

Auf diesem Weg könnte die Inklusion bei Erik gelingen. Ablesbar sein wird der Erfolg daran, ob sowohl die kognitive als auch die emotionale Seite seines

Lernhandelns dominant positiv sein werden und Erik gute Kontakte zu seinen Mitschülern haben wird.

**Andrea:** Auch bei ihr bemühten sich die Klassenlehrerin und die Sonderpädagogin sehr, die Anforderungen an das Lernniveau anzupassen. Bereits im Februar, zu Beginn der FDL, orientierten sie sich am Rahmenplan für den Förderschwerpunkt Lernen. Einen kontinuierlichen Förderunterricht erhielt Andrea allerdings nicht. Die Sonderpädagogin weilte nur an einem Tag der Woche an der Schule und hatte sich an diesem Tag noch um andere Schüler zu kümmern (sh. Abbildung 3).

In der ersten Beobachtungsphase (Einschätzungszeitpunkte 1 bis 4) befand sich Andrea in keiner guten, aber noch vertretbaren Entwicklungssituation; am Ende aber ganz und gar nicht mehr. Den Lehrerinnen fiel es immer schwerer, die Schülerin in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen (keine Überforderung, aber auch keine Unterforderung durch bloße Beschäftigung). Zwar verwendeten sie immer mehr individuelle Aufgaben, berücksichtigten zum Beispiel die Buchstabenkenntnisse und das Niveau des Zahlbegriffs genau. Dennoch war die Schülerin oft nicht bei der Sache und hätte in kleinen Schritten interessiert und geführt werden müssen, was aber unter den gegebenen Bedingungen zu selten möglich war. In der Folge war Andrea häufig inaktiv, desinteressiert, isoliert. Emotional dominierten Unsicherheit und Unzulänglichkeitsgefühle.

Fazit: Die Lernstörung hatte sich verfestigt und ein neues Stadium erreicht. Am Ende der FDL-Phase stellte der Förderausschuss fest, dass Andrea eine intensive und langfristige sonderpädagogische Unterstützung benötigt. Eine entsprechende Vermutung hatten die Lehrerinnen bereits mehrere Monate zuvor geäußert, sahen aber durchaus Chancen für einen erfolgreichen integrativen Unterricht. Sie erfüllten sich nicht. Am Ende war klar geworden, wie anspruchsvoll eine adäquate Förderung der Schülerin sein würde. Das hier gegebene inklusive Setting konnte das Nötige nicht leisten. Ohne ruhige und auch engmaschige Führung, spezielle Förderprogramme und lerntherapeutische Maßnahmen war kein Fortschritt möglich.

Wie ihre Eltern es wünschten, besuchte Andrea im neuen Schuljahr eine Schule im Förderschwerpunkt Lernen. Es bleibt zu hoffen, dass sie dort adäquat unterrichtet werden kann. Als Außenstehender möchte ich bemerken: Natürlich wäre es besser gewesen, wenn die Grundschule die nötigen Ressourcen aufgebracht hätte. Ein leichtfertiges Handeln aber kann den Pädagoginnen nicht unterstellt werden.

## Die Erfolgsbedingungen individueller Lernförderung verwirklichen!

Schrader, Helmke und Hosenfeld (2008) stellten ein Modell der Kompetenzentwicklung vor. Es nennt familiäre, schulische und soziokulturelle Bedingungen der Entwicklung allgemeiner und schulischer Kompetenzen. Teils wirken die Bedingungen direkt aufeinander, teils vermittelt über andere Bedingungen.

Dieses und ähnliche Modelle beschreiben allgemeine korrelative Zusammenhänge. Wodurch der Erfolg einer integrativen Förderung bei Lernstörungen bestimmt wird, zeigen sie nicht. Dazu gibt es nur wenige Untersuchungen, deren Ergebnisse noch nicht verallgemeinert werden können. Genannt seien eigene Ergebnisse (vgl. Matthes, 2009), die sich gut mit denen von Rechter (2011) vereinbaren lassen. Bei lernbeeinträchtigten Kindern hängt der Erfolg von folgenden Faktoren ab (Abbildung 4):

1. Aktivierung von Hoffnung. Das Kind muss sich angenommen fühlen und eine erfolgsorientierte Motivation entwickeln können. Inwiefern das gelingt, ist wiederum abhängig von der Lehrerpersönlichkeit und dem Setting der Förderung.
2. Anpassung der Anforderungen im Regelunterricht, d. h. entschiedener Abbau von Über- und Unterforderungen, so dass das Kind seine Lerntätigkeit entfalten kann.
3. Spezifische (rehabilitative) Förderziele, die kontinuierlich angestrebt werden müssen. Dafür ist Förderunterricht mit speziellen Programmen notwendig.

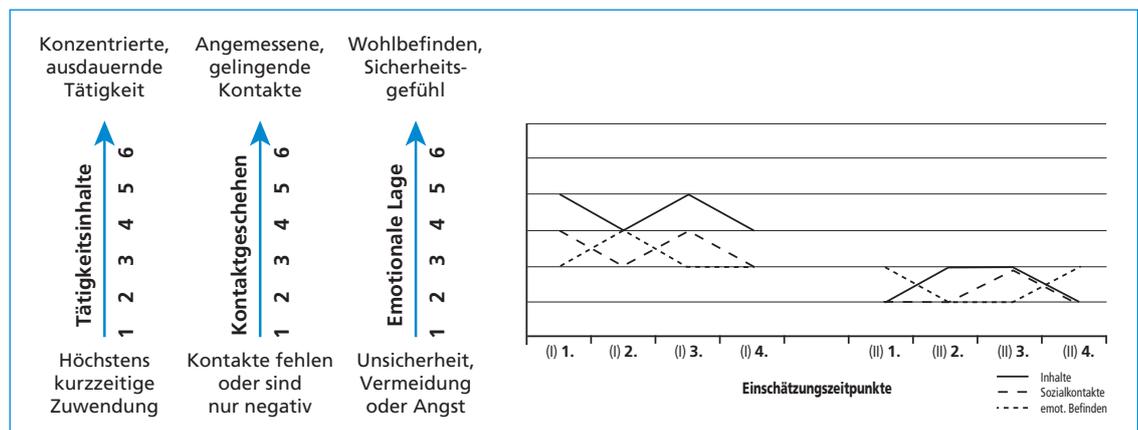


Abbildung 3: PIKS-Einschätzungen: Andrea (2. Schulbesuchsjahr; Lesen/Schreiben)

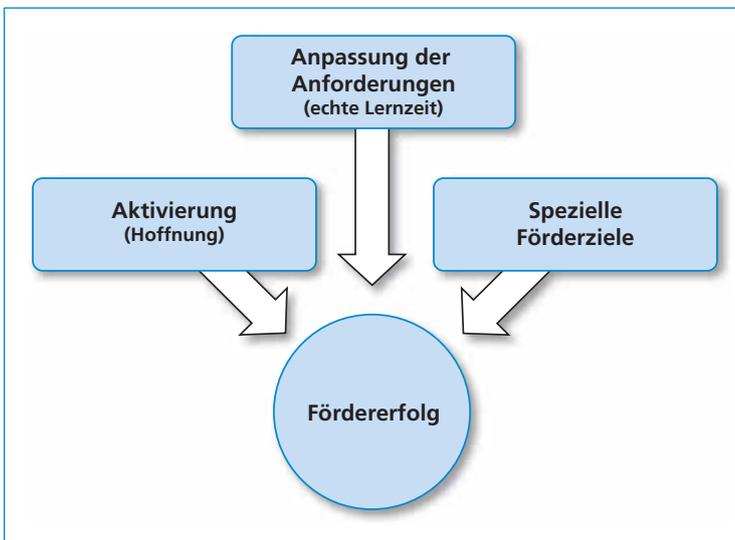


Abbildung 4: Erfolgsbedingungen individueller Lernförderung in der Inklusion

Fehlte auch nur eine dieser Bedingungen, blieb ein nachhaltiger Erfolg aus. Die zu allgemeine Frage: „Ist die Inklusion eines Schülers gelungen?“ lässt sich im Anschluss an die Abbildung 4 in beantwortbare Fragen aufgliedern: Konnte das entmutigte Kind eine *erfolgsorientierte Motivation* entwickeln? Förderte der Unterricht das Kind in seiner *Zone der nächsten Entwicklung*, ohne es zu über- oder unterfordern? Entwickelten sich *diejenigen Kompetenzen, deren defizitärer Entwicklungsstand das Lernen behinderte* und die deshalb bei dem Kind für das Weiterlernen besonders wichtig waren? Muss auf eine oder mehrere dieser Fragen „Nein!“ geantwortet werden, ist Inklusion noch nicht erfolgreich, jedenfalls in dem Bereich, dem die Fragen galten.

### Fördern als planvolle Veränderung subjektiver Theorien verstehen!

Es ist ein neues Verständnis von sonderpädagogischer Kompetenz erforderlich. In ihrem Mittelpunkt befindet sich meiner Meinung nach die Entwicklung und ständige Veränderung individueller Förderkonzepte. Schlee versteht „Fördern als planvolle Veränderung subjektiver Theorien“; so lautet der Titel seines Beitrages (2007). Soll dieses Programm realisiert werden, müssen Grundschul- und Sonderpädagoginnen eng zusammenarbeiten und auch die Sonderpädagoginnen sich im Kollegium der Regelschule heimisch fühlen können (nicht nur eine Gastrolle spielen).

In den Projekten, an denen wir beteiligt waren, erwiesen sich kooperative Beratungen als wichtiges Feld der Arbeit an Förderkonzepten (Mutzeck, 2005; Salzberg-Ludwig & Matthes, Hrsg., 2011). In diesem Sinn formulierte der Verband Sonderpädagogik (vds) folgende Leitlinien:

„Der Wandel des Tätigkeitsfeldes hat das Berufsbild Sonderpädagogik um neue Aufgaben und Anforderungen erweitert und macht folgende Kompetenzen erforderlich:

- Fähigkeit zur individuellen Förderung auf der Grundlage einer sorgfältigen prozessbegleitenden sonderpädagogischen Diagnostik, die auf erklärender und verstehender Basis erstellt wird,
- Beziehungsfähigkeit (Beratungskompetenz, Team- und Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit, Kompetenzen zur Berufsvorbereitung, umfassende Kenntnisse über das System von Hilfen, Angeboten und Rechtsfragen, Medienkompetenz“ (Leitlinien, 2012, S. 83f.).

### Abschließende Bemerkungen

Wir befinden uns in einer Umwälzung, die im Sinne des bedeutenden Soziologen Max Weber durch soziales Handeln bestimmt wird, in dem sich Handlungsziele und Handlungsfolgen in der Regel deutlich voneinander unterscheiden. Manche Veränderung oder Entwicklung ist schwer vorherzusehen. Eine „feste Größe“ besteht in der Einheit von Inklusion und Subjektorientierung. Inklusion heißt, dass alle Menschen „in einer gemeinsamen Bildung Relevanz, Würde und Anerkennung“ (Leitlinien, 2012, S. 80) finden (eine reale Utopie), und Subjektorientierung heißt, dass jeder Mensch in einem dialogischen Prozess „persönliche Stärken und ein positives Selbstkonzept“ (ebenda) entwickelt. Kriterien für den Erfolg bestehen in Prozessmerkmalen der Lerntätigkeit.

Sonderpädagogik des Lernens und integrative Lerntherapie sind in ihren Anliegen enger zusammengedrückt. Lerntherapie entwickelte sich vor allem aus der Notwendigkeit, entmutigte Kinder mit erheblichen Schwierigkeiten im Erlernen der Schriftsprache oder des Zahlbegriffs außerschulisch zu fördern, während Lernbehindertenpädagogik entstand, weil die Regelschule ungenügend in der Lage war, Kinder mit generalisierten und tiefgreifenden Lernschwierigkeiten gut zu fördern. Indem Lerntherapie sich für die Schule öffnet und Sonderpädagogik des Lernens präventive Strategien und gelingendes Lernhandeln anstrebt, vereinigen sich Möglichkeiten beider Gebiete. Sonderpädagogen ist es zum Beispiel sehr wichtig, bei ihren Kindern erlernte Hilflosigkeit zu überwinden, sie also durch die Befähigung zum Lernen zu ermutigen. Dafür gibt es in der integrativen Lerntherapie viele Erfahrungen.

Die Idee der schulischen Inklusion ist eine starke motivierende Kraft für die Verbesserung der Entwicklungsbedingungen der Kinder. Wahrhaft inklusive Prozesse erwachsen aus der Praxis, in der die Idee verwurzelt ist; sie entwickeln sich nicht aus allgemeinen Aufforderungen, die „Top-down“ durchgesetzt werden sollen. Empirische Studien können die Praxis unterstützen, indem sie helfen, stets von den konkreten Bedingungen auszugehen. Diese Haltung wird von Grüning (2012) unterstützt, der schreibt: „Wohl

bedachte Kleinschrittigkeit zu mehr inklusiven Prozessen erscheint angemessen“ (S. 195). Kurz zuvor hatte er resümiert: „Aus keinem Land der Welt liegt bisher ein umfassendes und als effizient evaluiertes Modell vor, das allen Kindern gerecht wird“ (ebenda). Beide

Sätze stimmen. Auf dem offenen Weg, auf dem sich die schulische Praxis befindet, soll die Orientierung an dem Menschenrecht, alle persönlichen Ressourcen zu entfalten, als Leitmotiv dienen.

# Literatur:

(Die Internetquellen entsprechen dem Stand vom 02.07.2012.)

- Bach, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (UTB).
- Bielefeldt, H. (2009). Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Biewer, G. (2012). Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. Vierteljahrschrift für Heilpädagogik u. ihre Nachbargeb., 81, 9-21.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.) (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. London: Center for Studies on Inclusive Education. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz, Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). Bericht der Bundesrepublik Deutschland zur Inklusion. PDF-Quelle: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_state\\_report\\_germany\\_1\\_2011\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_state_report_germany_1_2011_de.pdf)
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2002). Kieler Leseaufbau. 6. Auflage. Kiel: Veris.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2008). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Donauwörth: Auer.
- Grüning, E. (2012). Inklusive Bildung – ein Menschenrecht (?). Zeitschrift für Heilpädagogik, 63 (5), 192-196.
- Hartke, B. & Diehl, K. (o. J.). Für eine präventive und integrative Grundschule in Mecklenburg-Vorpommern – Das Beispiel Rügen. [http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/isoheilp/RTI\\_Praesentation\\_2010.pdf](http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/isoheilp/RTI_Praesentation_2010.pdf).
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 62 (2), 44-54.
- KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. PDF-Quelle: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf)
- KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). PDF-Quelle: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hrsg.) (2003). FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. 9 Handbücher. Ludwigsfelde-Struvseshof: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.
- Leitlinien des Verbandes Sonderpädagogik e.V. (vds) (2012). Zeitschrift für Heilpädagogik, 63 (02), 80-85.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hardtke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (11), 464-471.
- Matthes, G. & Salzberg-Ludwig, K. (2010). Kooperative Beratung und Förderdiagnostik – ein Handlungskonzept für die individuelle Lernförderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 61 (12), 454-461.
- Matthes, G. (2006). Prozess-Skalen für integrative und kooperative Situationen. <http://individuelle-lernfoerderung.de/1-orientierung-ueber-die-lernausgangslage/lernhandeln-detailgenau-beobachten/beobachtungsbogen/>
- Matthes, G. (2009). Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Matthes, G., Salzberg-Ludwig, K. & Nemetz, B. (2008). Fördern und Diagnostizieren. Ein Forschungsprojekt zur Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Schuljahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Potsdam: Universitätsverlag.
- Mutzeck, W. (2005). Kooperative Beratung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rechter, Y. (2011). Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Salzberg-Ludwig, K. & Matthes, G. (Hrsg.) (2011). Lernförderung im Team. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Schlee, J. (2007). Fördern als planvolle Veränderung Subjektiver Theorien. In W. Mutzeck (Hrsg.), Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. 3. überarb. u. erw. Aufl. (S. 178-198). Weinheim: Beltz.
- Schrader, F.-W., Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2008). Stichwort: Kompetenzentwicklung im Grundschulalter. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (1), 7-29.
- Schuck, K. D. (2004). Lernprozessdiagnostik und individuelle Förderplanung. In Verband Sonderpädagogik Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V., Förderplanung in der sonderpädagogischen Arbeit (S. 124-139). Meckenheim: Verband Sonderpädagogik, Landesverband NRW.
- Schuck, K. D., Lemke, W. & Schwohl, J. (2007). Förderbedarf, Förderkonzept und Förderplanung. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), Sonderpädagogik des Lernens. Band 2 (S. 207-218). Göttingen: Hogrefe.
- Speck, O. (2008). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 6., überarbeitete Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, O. (2010). Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2012). Dokumentation Nr. 196 – Februar 2012. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. PDF-Quelle: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation\\_SoPaeFoe\\_2010.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf)
- UN-Konvention (2006). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jg. 2008, Teil II Nr. 35 v. 31. Dezember 2008.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (2009). Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. : 7. Aufl. Bern: Huber.

#### Kontakt:

Gerald Matthes  
E-Mail: [gmatthes@uni-potsdam.de](mailto:gmatthes@uni-potsdam.de)



*Prof. Dr. Gabi Ricken, Jahrgang 1958, ist an der Universität Hamburg an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft tätig als Professorin für „Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie, Schwerpunkt Diagnostik und Förderplanung bei Behinderung und Benachteiligung“. Sie beschäftigt sich dort in der Forschung und Lehre mit Fragen erschwerter Entwicklungs- und Lernbedingungen. Zudem trägt sie mit Verantwortung für den Berufsbegleitenden Masterstudiengang in Lerndiagnose, Lernförderung und Lerntherapie auf den Gebieten Lesen, Rechnen und Schreiben an der Universität Hamburg.*

## Lerntherapie und inklusive Schulen

Die aktuelle Veränderung von Schule zu einem Förderort für alle Kinder führen zu neuen Wirkungs- und Vernetzungsmöglichkeiten für Lerntherapeutinnen und -therapeuten. Im Folgenden sollen einige Ansatzpunkte für diese Arbeit entwickelt und zu bearbeitende Fragen skizziert werden.

### Heterogenität als Entwicklungsbedingung

Schulen in Deutschland stehen durch die Unterzeichnung des „Übereinkommens über Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (2008) vor einer recht großen Herausforderung. Sie sollen Orte werden, an denen alle Kinder lernen können. Jeder soll die Möglichkeiten bekommen, entsprechend seiner Erfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen gefördert zu werden. Alle Kinder sollen gemeinsam teilnehmen und an Bildungsangeboten partizipieren, Barrieren, die dies negativ beeinflussen, sind abzubauen. Handlungsräume für Kinder sollen sich erweitern, in denen sie ihren Interessen gut nachgehen können. Bedürfnisse des Einzelnen sollen deutlich besser berücksichtigt werden können.

Die Heterogenität der Lerngruppe wird als Chance verstanden, um Lebensvielfalt in die Schulen zu bringen, unterschiedliche Lebensweisen erfahrbar zu machen und Kindern gleiche Entwicklungschancen einzuräumen. Dazu braucht es in verschiedenen Punkten einerseits ein Umdenken sowohl hinsichtlich vertrauter Denkmuster, als auch ein Neudenken von Verbindung verschiedener fachlicher Perspektiven. Andererseits sind Forschungsarbeiten hinsichtlich der Gestaltung

von Lernkontexten (diagnostische und didaktische Fragen) für alle Kinder erforderlich. Am Beispiel des derzeit häufig verwendeten Namens „Inklusionspädagogik“ lässt sich erkennen, dass ganze Fachrichtungen neue Konzeptionen entwickeln, nicht nur als wissenschaftliche Disziplin, sondern auch für die Aus- und Weiterbildung für Pädagogen (Pabst 2012).

Seit einigen Jahren wird in der Behindertenpädagogik z. B. untersucht, inwieweit Kinder (insbesondere Kinder mit Lernschwierigkeiten) von Schulformen profitieren. Die Entwicklung von Kindern an Sonderschulen wurde verglichen mit der von Kindern, die integrativ beschult wurden. Der Befund fällt eindeutig aus: In ihrer kognitiven Entwicklung profitieren Kinder mit Lernschwierigkeiten, wenn sie an Allgemeinen Schulen lernen (u. a. Schuck 2007). Hinsichtlich der emotionalen Situation kann es sowohl in Sonderschulen als auch in Allgemeinen Schulen zu Entlastungs- aber auch Belastungssituationen für leistungsmäßig randständige Kinder kommen (Hinz et al. 1998, Schuck 2007). Konkrete Klassen- und Schulbedingungen sind für diese unterschiedlichen Wirkungsrichtungen verantwortlich zu machen.

In Folge solcher Befunde wurde in der Behindertenpädagogik die Homogenisierung von Kindern hinsichtlich ihrer Beeinträchtigungen als Förderbasis zunehmend in Frage gestellt. Schuck (2007) und viele andere Autoren plädieren für eine Orientierung von Schulen an Kindern und eine entsprechende Schulgestaltung. Heterogene Kindergruppen gelten als anregende Entwicklungskontexte.



Kinder unterscheiden sich aber nicht nur hinsichtlich ihrer bisherigen Entwicklungen. Ebenso unterschiedlich sind ihre Lebensumstände, Lebenslagen und -erfahrungen. Unterschiedliche Sozialisationsbedingungen könnten, so es gelingt sich damit auseinander zu setzen, authentische Lernquellen für Kinder darstellen.

## Beachtung von Entwicklungsdynamik

Fragen, die damit noch nicht beantwortet sind, sind z. B. die folgenden. Wie muss man Lernbedingungen für Kinder mit unterschiedlichen Biografien und Bedingungen gestalten? Gibt es übergreifende Merkmale, die pädagogische Relevanz besitzen? Gibt es die nicht? Ist alles individualisiert zu denken? Wie kann man in einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2009) unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden und Kinder zugleich auch wirkungsvoll in ihrer Entwicklung anregen? Wie vor allem muss dies organisiert werden, wenn Kinder Lernangebote aufgrund ihrer vorhandenen Voraussetzungen eben nicht verarbeiten können und nicht in ihrer Entwicklung angeregt werden.

In der Tradition der Behindertenpädagogik spielte die Kategorisierung nach Förderbedarfen eine große Rolle und spielt sie immer noch. Gibt es z. B. Lernschwierigkeiten grundsätzlicher Art, Schwierigkeiten in der sprachlichen Formulierung, eingeschränkte Merkfähigkeiten, die sich immer auswirken? Helfen Annahmen über „typische“ Schwierigkeiten für die Förderung von Kindern im konkreten Fall? Was folgt aus der Aussage

„Paul ist ein leseschwaches Kind“? Reicht diese Problembenennung aus? Kann Paul nicht besser gefördert werden, wenn „sein Leseprozess unter dem Mikroskop eines Leseprozessforschers liegt“?

Befunde zu Förderprogrammen belegen in der Regel allgemeine Effekte. Viele Programme erweisen sich als nützlich und gelten damit als evidenzbasiert, so lange man Studien auswertet und Kontroll- und Trainingsgruppen vergleicht. Insofern ist die Forschung zur Effektivität von Konzepten und Programmen nicht wegzudenken. Es zeigt sich aber auch, dass einzelne Kinder nicht von der Förderung profitieren (Walter 2008). Zu begründen ist dies mit der Komplexität von Entwicklungsprozessen. Merkmale von Kindern erklären die Wirkung nicht allein, hier sind mehrere Faktoren im Spiel, die in komplizierten Wechselwirkungen zueinander stehen und im individuellen Fall über Gelingen und Misslingen entscheiden.

Situationsabhängigkeiten sind also zu beobachten. Paul wird viele Texte erwartungsgemäß nicht lesen können, andere Texte wird er jedoch zumindest in Grundaussagen verstehen. Kinder können sich in manchen Situationen nicht aufmerksam verhalten, in anderen sehr wohl. Kinder können sich schulrelevante Fakten nicht merken, Helden von Comicgeschichten sind ihnen bis ins kleinste Detail vertraut. Heterogenität in der Leistungsfähigkeit begegnet uns also bei jedem Kind. In der Konsequenz kann dies nur bedeuten, dass in der Förderung von Kindern diese sehr spezifischen und spezifisch wirkenden Bedingungen zu berücksichtigen sind. Förderung muss adaptiv gestaltet werden.

Nimmt man diese Beobachtungen ernst, dann sind Gruppenbildungen von Kindern nach Störungskategorien wie „lernbehindert“, „rechenschwach“, „aufmerksamkeitsgestört“ oder auch „wahrnehmungsbeeinträchtigt“ nur wenig hilfreich. Bestenfalls sind sie als Abstraktionen zu verstehen und für die Beantwortung einzelner Fragen – wissenschaftliche Studien – nützlich. Vielmehr weichen Grenzen zwischen Kindergruppen, zum Beispiel zwischen denen mit bestimmten Förderbedarfen, auf. Aus aktuellen Entwicklungsständen – und damit Zuordnungen – von Gruppen kann auf zukünftige Entwicklungen nur bedingt geschlossen werden. Entwicklungsbedingungen sind ausschließlich als Wahrscheinlichkeitsfaktoren hinsichtlich positiver und negativer Wirkrichtungen zu betrachten. Die aktuell sichtbare Situation eines Kindes kann damit bestenfalls eine hypothetische, relative Arbeitsgrundlage für eine Abschätzung nächster Entwicklungen sein sowie ein pädagogisches Konzept liefern, mit dem ein Kind zukünftig gefördert werden soll. Die immer wieder nötige Anpassung und Korrektur des Konzeptes wird in der behindertenpädagogischen Literatur seit langem als Teil eines zyklischen Prozesses betrachtet, findet aber erst nach und nach Eingang in die Praxis (Schuck 2007, von Knebel 2009, Ricken 2010). Für Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten bedeutet dies z. B., dass sorgfältige Beobachtungen und Beurteilungen von Entwicklungswegen erforderlich sind, dass darauf zu schauen ist, wie sich jedes Kind mit dem jeweiligen Lernangebot auseinandersetzt, dass eine Lehr-Lernprozess-Diagnostik erforderlich ist (vgl. Probst 1983, Schuck 2004, 2007).

Alles zusammengenommen bedeutet, dass wir Förderbedürfnisse von Kindern in der Auseinandersetzung mit ganz konkreten Anforderungen betrachten müssen. Das ist aus meiner Perspektive nicht gleich zu setzen mit einem Verzicht auf die Benennung von Problemlagen, der Auflösung von Störungskonzeptionen und ähnlichem. Vielmehr müssen sehr spezifische Schwierigkeiten in Lernprozessen, in Aneignungsprozessen in den Fokus gerückt werden, zur Grundlage von Planung und Bewertung von Förderung gemacht werden (Matthes 2009, Ricken 2010). Dies erfordert dann auch flexible Unterstützungssysteme mit einer hohen fachlichen Expertise, die sehr schnell und sehr konkret auf Bedürfnisse von Kindern reagieren können.

## Gestaltung schulischer Bedingungen

Wie Schulen dem Anspruch der individuellen Förderung im Detail gerecht werden können, wie mit Problemlagen in heterogenen Lerngruppen konkret umgegangen wird, wann pädagogische Unterstützung durch weitere Expertisen erweitert werden muss, muss erprobt und wissenschaftlich untersucht werden. Einige der Bedingungen wie das Lernklima, investierte Lernzeit, individuelle Aufgaben, flexible Teamarbeit, didaktische Vielfalt, unmittelbare, ermu-

tigende Rückmeldungen, Wertschätzungen von Anstrengungen und Entwicklungsfortschritten sind unmittelbar durch die Arbeit in der Klasse beeinflussbar (Sundermann/Selter 2006, Walter 2008). Zusätzlich sind additive Phasen erforderlich, in denen in sehr konzentrierter Weise einzelne Kinder unterstützt werden. Varianten, wie diese Verschränkungen zu leisten sind, wie die Übergänge in verschiedene Phasen intensiver Förderung erfolgen, werden gegenwärtig in einem empirisch umfangreichen Projekt an der Universität Rostock erarbeitet (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke 2011, Hartke, Diehl, Mahlau & Voß 2012). Zugrunde liegt der Gedanke, dass bei nicht sichtbaren Erfolgen (eine Erhebung von Veränderungsdaten vorausgesetzt) Förderkonzepte verändert werden müssen. Ausgegangen wird von einem gestuften System von Hilfen, in dem unterschiedliche fachliche Expertisen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zum Tragen kommen (Response to the Intervention-Ansatz, vgl. Walter 2008).

## Inklusive Bedingungen in Hamburg

Mit der Behindertenrechtskonvention, Artikel 24, und der Ratifizierung durch die Bundesrepublik im Jahr 2009 sind die Rahmenbedingungen für die Umgestaltungen von Schulen vorhanden. In Hamburg liegt z. B. seit Mai dieses Jahres ein durch die Bürgerschaft (2012) beschlossenes Konzept vor, in dem Eckpunkte für die Gestaltung von Schulen ausgewiesen sind. Für die inhaltliche Gestaltung der Förderung relevant sind folgende Punkte:

- dass sonderpädagogische Ressourcen den Schulen aufgrund ihrer sozialen Lage zur Verfügung gestellt werden. Schulen in „Brennpunktgebieten“ erhalten mehr Stunden als Schulen in sozial weniger problematischen Stadtteilen. Damit wird der Auffassung Rechnung getragen, dass Entwicklungsschwierigkeiten (Lernen, Sprache und sozial-emotionales Verhalten) in erheblichem Maße sozial bedingt sind,
- dass durch Screeningverfahren im Vorschulalter Kinder, die ein Risiko für die Entwicklung von schulischen Schwierigkeiten tragen, möglichst früh erkannt und gefördert werden können,
- dass pädagogische Arbeit in multiprofessionellen Teams stattfinden wird, die eine Qualifikation aller Pädagogen einschließt,
- dass Ressourcen präventiv, zeitweise einzusetzen sind,
- dass Schulen selbst in Abhängigkeit von ihren konkreten Bedingungen über den Einsatz und die Gestaltung ihrer Ressourcen beschließen können,
- dass Förderkoordinatoren an den Schulen geeignete Konzepte entwickeln, deren Umsetzung steuern und auswerten und mit weiteren Einrichtungen im Sozialraum kooperieren.

Im Detail betrachtet sind damit eine Reihe völlig neuer Fragen hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung aufgeworfen: Wann und wie werden Beobachtungs- und Entscheidungsprozesse stattfinden? Mit welcher Differenziertheit von Planung werden die besten Erfolge erreicht werden können? Wie sind Nachsteuerungsprozesse möglich, wenn schulische Ressourcen erschöpft sind? Entstehen tatsächlich Arbeitsformen auf mehreren Ebenen oder besteht die Gefahr der Ressourcenversandung? Wie entwickelt sich Professionalität auf dieser Basis weiter? Wie gestaltet sich die Arbeit zwischen „allgemeinen“ Pädagogen und „Spezialisten“ (Wocken 2009)?

In der Konsequenz dieser oder auch anderer Regelungen in anderen Bundesländern wird man aber an einer Tatsache nicht vorbeikommen: Die Organisation der Beachtung individueller Bedürfnisse von Kindern erfordert Teamarbeit, hochwertige inhaltliche Konzepte, eine intensive formale Bewertung pädagogischer Prozesse und „Arbeitsnetzwerke“, die flexibel auf die Entwicklung von Kindern reagieren können.

## Lerntherapeutisch interessante Aspekte

Schwierigkeiten von Kindern in unmittelbaren Aneignungsprozessen, also z. B. beim Lesen, Schreiben und Rechnen, erfordern eine möglichst präzise **Beobachtung von Prozessen** vor dem Hintergrund theoretischen Wissens des Beobachters einschließlich grundsätzlicher Wirksamkeitsforschung. Dies ist nicht trivial und in der Praxis mögen viele Förderprozesse nicht zu gewünschten Ergebnissen führen, nicht weil Kinder förderresis-

tent sind, sondern weil der Ansatzpunkt nicht gut gewählt ist und Kinder unter- oder überfordert werden. Als inhaltliche Spezialisten sollten Lerntherapeuten in der Kooperation mit Lehrern im Sinne der **Entwicklung möglichst passender, hochwertiger und wirksamer Konzepte** zusammenarbeiten.

Auch die Umsetzung, Begleitung, Evaluation und Veränderung von Konzepten sind Aufgaben, die dann, wenn sie engmaschig in kleinen Zeiträumen gedacht werden (Korrektur und Planänderung nicht erst nach einem Jahr) von externen Ressourcen profitieren können, **Supervisionsangebote** als auch direkte Beteiligung an der Förderung in ausgewählten Phasen stellen mögliche Herausforderungen für Lerntherapeuten dar. Letztlich dürfte sich durch eine viel engere Einbindung lerntherapeutischen Wissens in tägliche Lernprozesse von Kindern die Intensität und Effektivität der Arbeit steigern lassen, die mit einer Stunde pro Woche in einer lerntherapeutischen Praxis auch über mehrere Monate hinweg nicht zu erreichen sind.

Denkt man in dieser Richtung weiter, dann sind Lerntherapeuten ein Teil eines Netzwerkes, das Schulen brauchen, um individuellen Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. Unwichtig ist dabei, wo die Arbeit des Netzwerkpartners stattfindet (am Nachmittag oder im Unterricht, additiv oder inklusiv).

Lerntherapeuten sind auch ein Teil präventiver Netzwerke, weil in gleicher Weise auch Kinder im Vorschulalter unterstützt werden können.

Lerntherapeuten mögen sich damit aufgefordert fühlen, sich bei der Entwicklung eben der dazu nötigen kooperativen Arbeitsnetze zu beteiligen.

# Literatur:

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 20/3641 vom 27.03.12. Mitteilung des Senates an die Bürgerschaft. Inklusive Bildung an Hamburger Schulen.

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 K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten: Hilfen für die schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998). *Die Entwicklung der Kinder in der Inklusiven Grundschule*, Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 464-472.

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

Pabst, A. (2012). *Inklusion in der Lehrerbildung – eine Herausforderung auch für die KMK*. [http://www.zlhhamburg.de/zlh/wpcontent/uploads/2012/03/120228\\_ap\\_kmk\\_inklusion\\_frm.pdf](http://www.zlhhamburg.de/zlh/wpcontent/uploads/2012/03/120228_ap_kmk_inklusion_frm.pdf).

Pregel, A. (2009). Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In R. Hinz & R. Walther (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim: Beltz, S. 168-177.

Probst, H. (1983). Diagnostik? Wenn ja, welche? – Argumente und Beispiele für eine inhaltsbezogene pädagogische Diagnostik. In R. Kormann, H. Meister & J. Schlee (Hrsg.), *Förderdiagnostik*, Heidelberg: Schindele, S. 113-124.

Ricken, G. (2010). Ansätze einer (behinderten-)pädagogischen Diagnostik in einer inklusiven Schule. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung*.

Schuck, K. D. (2004). Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 350-365.

Schuck, K. D. (2007). Wegmarken der Entwicklung diagnostischer Konzepte. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen: Hogrefe, S. 147-166.

Sundermann, B. & Selzer, C. (2006). *Beurteilen und Fördern im Mathematikunterricht*. Berlin: Cornelsen.

UN, United Nations (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008) (Manuskriptdruck).

URL: [http://www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&bk=Bundesanzeiger\\_BGBl&start=//%5B@attr\\_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D](http://www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&bk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//%5B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D) (6.8.2012).

von Knebel, U. (2010). Auf dem Weg zu einer inklusions-tauglichen Diagnostik. *Entwicklungsnotwendigkeiten und Orientierungsgrundlagen – exemplarisch konkretisiert für den Förderschwerpunkt Sprache*. *Sonderpädagogische Förderung heute* 55, 231-251.

Walter, J. (2008). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systemischer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem RTI – Paradigma. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 202-215. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript, S. 315-332.

Wocken, H. (2009). Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In Stein, A. Krach, St. & Niediek, I. (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 204-235.

**Kontakt:**  
Gabi Ricken  
E-Mail: [Gabriele.Ricken@uni-hamburg.de](mailto:Gabriele.Ricken@uni-hamburg.de)



*Elisabeth Schmies, Jahrgang 1951, langjährige Tätigkeit als Lehrerin für die Grund- und Hauptschule mit den Fächern Katholische Religion, Deutsch und Sport in Köln, Konrektorin an den Grundschulen KGS Sankt Augustin-Müllendorf und Ritter-Göttscheid-Grundschule Neunkirchen, seit 2005 Rektorin an der neu gegründeten Grundschule Wolperath-Schönau (Schule in inklusiver Entwicklung), langjährige Tätigkeit im Bereich der Moderation und Schulentwicklung mit den Schwerpunkten Katholische Religion und Inklusion*

*Tatjana Leidig, Jahrgang 1975, Sonderpädagogin der Fachrichtungen Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln, mehrjährige Tätigkeit an einer Förderschule, langjährige Beratungs- und Moderationserfahrung mit den Schwerpunkten Gesprächsführung, Beratung, Förderplanung und Umgang mit herausfordernden Lehr-Lernsituationen, Unterrichtsbeauftragte an der Universität zu Köln, Mitglied des Beirats der Zeitschrift Praxis Fördern, seit August 2009 Sonderpädagogin an der Grundschule Wolperath-Schönau*



## Grundschule Wolperath-Schönau – eine Schule in inklusiver Entwicklung

Inklusiv denken bedeutet, bis an die Wurzeln unseres Denkens, unserer Gestaltung von Bildung und unserer Weltkonstruktion nach Elementen zu graben, die es uns ermöglichen, zu einer Überwindung der defizitären Sichtweise von Menschen zu finden.

Walther Dreher (1998)

### Die Grundidee

Seit ihrer Neugründung im Jahr 2005 verfolgt die Gemeinschaftsgrundschule Wolperath-Schönau (Nordrhein-Westfalen) das Ziel, die pädagogische Leitidee der Inklusion umzusetzen. Die inklusive Grundidee findet sich in der Präambel, die der Arbeit zugrunde liegt:

*Auf dem Fundament des christlichen Welt- und Menschenbildes wird die Grundschule Wolperath-Schönau als inklusive Schule d. h. eine „Schule für alle“ geführt.*

*Sie wird in dem Bewusstsein geführt, dass jedes Kind ein besonderes Kind ist und jedes Kind das Recht auf eine Pädagogik der Vielfalt hat.*

*Sie soll für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrer, Erzieher und Mitarbeiter zu einer besonderen Lern-, Erfahrungs- und Begegnungsstätte werden, in der in gegenseitiger Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung Bildung, Verantwortung, soziale Kompetenz und Umweltbewusstsein erfahren, erlebt und gelebt werden.*

Zentrale Fragen in der konzeptionellen Arbeit waren und sind vor diesem Hintergrund:

- Wie muss unsere Schule gestaltet sein, damit alle Kinder hier leben und lernen können? Wie können wir eine wertschätzende Erziehungskultur an unserer Schule verankern?
- Wie muss unsere Schule gestaltet sein, damit sich nicht die Kinder dem System anpassen müssen, sondern sich unser System auf die Kinder, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse einstellt?
- Über welche Ressourcen verfügt unser System und wie können wir unsere Ressourcen für alle Kinder optimal nutzen?
- Welche Barrieren und Hindernisse für gemeinsames Leben und Lernen gibt es in unserem System und wie können diese beseitigt werden?
- Welche Strukturen, Regeln und Rituale sind sinnvoll und notwendig, damit das Ziel des gemeinsamen Lebens und Lernens in unserer Schule erreicht werden kann?
- Welche Strukturen in der Teamarbeit, im gemeinsamen Arbeitsprozess benötigen wir als inklusive Schule?
- Wie muss Unterricht an unserer Schule gestaltet sein, um allen Kindern zu ermöglichen, aus-

gehend von ihrem individuellen Entwicklungsstand maximale Leistung zu erbringen?

- Wie muss Unterricht an unserer Schule gestaltet sein, um auf der einen Seite individuelle Förderung, auf der anderen Seite gemeinsames Lernen zu ermöglichen?

Als wertvolles Instrument zur inklusiven Schulentwicklung wird von Beginn an der „Index für Inklusion für Schulen“ (Boban/Hinz 2004) genutzt. Inzwischen besuchen Kinder mit unterschiedlichsten Förderbedarfen (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung) unsere Schule. Dazu gehören auch Kinder mit Schwerstmehrfachbehinderungen. Auch die Beschulung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation sowie Sehen ist möglich. Etwa zehn Prozent unserer Schülerschaft hat einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Darüber hinaus zeigen viele Kinder individuellen Förderbedarf in einzelnen Bereichen.

## Die Erziehungskultur

Es gab an der Gemeinschaftsgrundschule Wolperath-Schönau von Anfang an eine inklusive Grundhaltung, ein uneingeschränktes „Ja!“ zu der pädagogischen Zielsetzung einer wertschätzenden, inklusiven Erziehungskultur. Ausgangspunkt für eine inklusive Erziehungskultur und Werteerziehung ist die Erkenntnis, dass Lernfreude und Lernerfolg wesentlich von einer Atmosphäre des eindeutigen und wertschätzenden Miteinanders beeinflusst werden. Das Lernen und Entfalten emotionaler und sozialer Kompetenzen des einzelnen Kindes in der Gemeinschaft wird im Rahmen des ganzheitlich systemischen Konzeptes der Erziehungskultur besonders gefördert.

Auf dieser Basis wurde die Schule mit einem Kleinteam beginnend in den Jahren 2005 bis 2009 sukzessive aufgebaut, es wurden Strukturen entwickelt und

erprobt, die in allen Klassen, angepasst an den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder, umgesetzt werden. Diese Strukturen konkretisieren sich beispielsweise in einem gemeinsamen Wochenbeginn und -abschluss in der gesamten Schulgemeinde einschließlich einer Präsentations- und Feedbackkultur.

Wichtige demokratische Strukturen werden in Formen wie der Steuergruppe zur inklusiven Schulentwicklung (mit gewählten Vertretern der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft sowie der Offenen Ganztagschule OGS und der Schulleitung) und den klassenbezogenen, wöchentlichen, parallel stattfindenden Schülerkonferenzen umgesetzt. Wesentliches Kennzeichen des Unterrichts ist die Parallelisierung der Unterrichtsstunden, Inhalte, Methoden und Materialien in den jeweiligen Jahrgängen, die durch die Gestaltung der Räumlichkeiten in ihrer analogen Grundausstattung und -einrichtung (farbliche Kennzeichnungen der Materialien und Standorte, Sitzkreis...) unterstützt wird.

Zudem wurden Rituale eingeübt und Regeln für ein wertschätzendes Miteinander implementiert wie:

- Wir beginnen und beenden die Schulwoche gemeinsam in der Schulgemeinschaft. Hier werden auch alle wichtigen Ereignisse besprochen, Gäste willkommen geheißen und die Geburtstagskinder gefeiert.
- Beim Betreten der Schule begrüßen wir uns und unsere Gäste.
- In der Schule tragen wir Hausschuhe.
- Wenn wir die Schule betreten, ziehen wir die Straßenschuhe aus und hängen sie an die Klassenkakteen. Im Gebäude tragen wir unsere Hausschuhe.
- Wir kommen leise in der Schule an.
- Während des offenen Leseanfangs zwischen 7:50 und 8:15 Uhr haben wir die Möglichkeit, in unserer Klasse in Büchern unserer Wahl an frei gewählten Plätzen zu lesen. Währenddessen



Im Wochenabschluss präsentieren Schülerinnen und Schüler ihre Lernergebnisse



In der Steuergruppe für inklusive Schulentwicklung erarbeiten die Beteiligten Projekte für die Schulgemeinschaft.

läuft eine Stillemusik. Wenn wir lieber reden und spielen wollen, bleiben wir auf dem Schulhof, bis der Gong ertönt.

- Wir frühstücken in der Klasse. Die Hofpause ist Spielepause.
- Zwischen 10:30 und 10:40 Uhr frühstücken wir zusammen in der Klasse. Danach gehen wir zum Spielen auf den Hof. Die Lebensmittel bleiben im Gebäude.
- Nach der Hofpause stellen wir uns auf dem Schulhof auf und betreten klassenweise das Schulgebäude. Im Klassenraum starten wir mit einer Stillephase.
- Wir halten uns an die Leisesignale.
- Unsere Leisesignale sind das Klatschzeichen, die Klangschaale und das Stichwort „Eisblock“.
- In der Sporthalle halten wir uns an die Hallenregeln.
- Wir können mit den Lehrern in der Schülersprechstunde über unsere Anliegen sprechen.
- In der wöchentlichen Schülerkonferenz besprechen wir unsere gemeinsamen Themen.

Die exemplarisch beschriebenen Strukturen, Rituale und Regeln geben den Kindern und Erwachsenen in unserer Schule Halt und Sicherheit, sie sind eindeutig und stehen damit für eine Klarheit, die für die Kinder eine entlastende Funktion hat. Die Umstellung auf die jeweilige Lehrkraft fällt bei einheitlichem Erziehungsverhalten und verlässlichen Strukturen leichter, die Orientierung im Schulgebäude insgesamt und in den einzelnen Klassenräumen gelingt schneller, die aktive Lernzeit wird erhöht. Störungen werden durch diesen präventiv wirksamen Rahmen deutlich reduziert.

## Die Teamarbeit

Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule verstehen sich als Schulteam. Entsprechend findet ein enger Austausch zwischen den einzelnen Abteilungen mit festen Terminen statt; gemeinsame Feste und Feiern gehören zum ritualisierten Ablauf des Schuljahres.

Die Lehrkräfte haben sich auf der Grundlage einer freiwilligen Vereinbarung zur täglichen Arbeitspräsenz von 7:30 Uhr bis 16:00 Uhr entschieden, die sie im Rahmen eines Besprechungssystems konstruktiv nutzen. Diese Arbeitspräsenz stellt die unverzichtbare Basis für das abgestimmte pädagogische Arbeiten an unserer Schule dar. Das Besprechungssystem beinhaltet: Dienstbesprechung/Konferenz – gemeinsame Unterrichtsvor- und -nachbereitung – Curriculumarbeit – Schulprogrammarbeit – Diagnostik – Coaching/Praxisberatung/Förderplanung.

An allen Nachmittagen sind wir für die Eltern grundsätzlich erreichbar, donnerstags halten wir eine regelmäßige Elternsprechzeit vor.

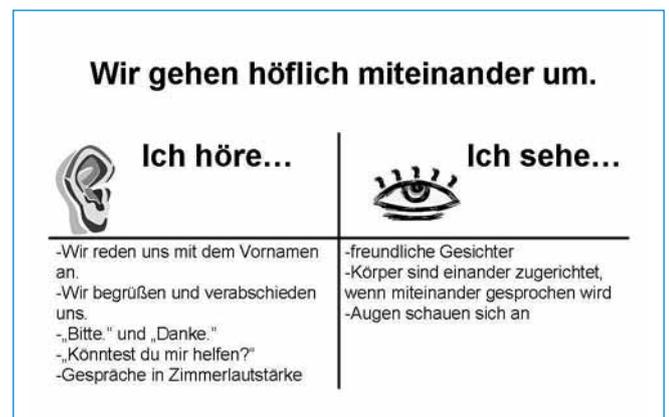
Die Vernetzung mit dem Team des Offenen Ganztags ist integrierter Bestandteil kooperativer Arbeit;

gemeinsam verantwortete Erziehungs- und Förderplanungen sowie abgestimmtes Arbeiten mit Eltern und außerschulischen Helfersystemen werden durch gemeinsame Präsenz- und Besprechungszeiten erst ermöglicht. Dies erfordert die Berücksichtigung der sozialen Belange der Lehrkräfte und Mitarbeiter/innen. So können zum Beispiel Kinder unserer Mitarbeitenden den benachbarten Kindergarten sowie die Schulen in der Gemeinde besuchen, auch wenn sie nicht in der Gemeinde Neunkirchen-Seelscheid wohnen.

In einem inklusiven System ist ein wesentliches Kriterium für die Weiterentwicklung die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die über regelmäßige externe Fortbildungen hinaus auch durch die gegenseitige Qualifizierung im Schulteam geschieht. Ziel ist es, im Team vorhandenes Wissen für alle nutzbar zu machen, um damit Barrieren und Hindernisse für die Teilhabe aller Kinder zu überwinden.

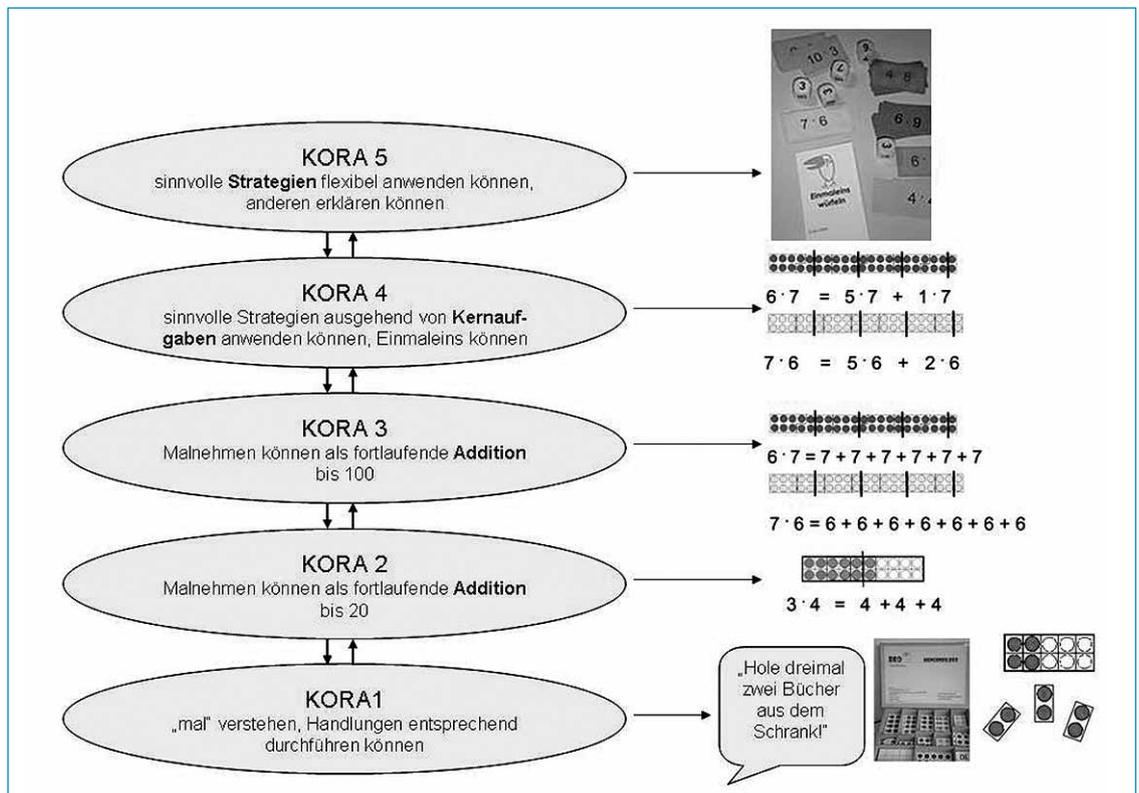
## Die inklusive Unterrichtsentwicklung

Im Rahmen der inklusiven Unterrichtsentwicklung legen wir einen Schwerpunkt auf die Weiterentwicklung unserer differenzierten unterrichtlichen Arbeit. Arbeiten mit Kompetenzrastern, Classroom-Management, Kooperative Lernformen und handlungsorientierter Unterricht sind wesentliche Bestandteile unseres unterrichtlichen Vorgehens. Kooperative Lernformen bieten uns in besonderer Weise die Möglichkeit, soziales und curriculares Lernen miteinander zu verbinden. So werden zum Beispiel nach intensiver Auseinandersetzung mit den Kindern Sozialziele in Form von T-Diagrammen in der Klasse visualisiert und im Unterrichtsprozess eingeübt und reflektiert.



Die T-Diagramme mit den jeweiligen Sozialzielen werden im Klassenraum visualisiert.

Im Mathematikunterricht binden wir lerntherapeutische Elemente wie z.B. die Mengenbilder der Lerntherapeutin Lilo Gührs ein. Sie unterstützen insbesondere in der Eingangsstufe die Rechenentwicklung der Kinder im Kontext der arithmetischen Grundthemen.



Die Abbildung verdeutlicht die KORA-Arbeit in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase mit den Mengenbildern am Beispiel der Multiplikation.

Im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2011/12 ergab sich durch eine Änderung der Ausbildungsordnung Grundschule (AO-GS) die Möglichkeit, die Leistungsbewertung ohne Ziffernnoten deutlich auszuweiten. Die Schulkonferenz beschloss, den größtmöglichen Genehmigungszeitraum zu nutzen, und entschied, auf die Bewertung mit Ziffernnoten einschließlich des Versetzungszeugnisses in Klasse 4 zu verzichten. Wir haben damit einen weiteren wichtigen Schritt geschafft, um inklusives Denken auch im Bereich der Leistungsbewertung an unserer Schule umzusetzen. In der Konsequenz bekommen die bereits praktizierten alternativen Formen der Leistungsdokumentation wie Portfolios und Lerntagebücher einen anderen Stellenwert. Ein wichtiger Schwerpunkt unserer aktuellen Arbeit liegt entsprechend in der Verfeinerung unserer Instrumentarien zur Leistungsmessung und -beurteilung.

Die sonderpädagogische Arbeit ist immanenter Bestandteil einer inklusiven Schulentwicklung. In unserem System arbeiten die sonderpädagogischen Fachkräfte nicht in erster Linie kind-, sondern systembezogen. Das bedeutet im Alltag konkret, dass sie in den Jahrgangsteams aktiv mitarbeiten, diese bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -nachbereitung begleiten und beraten und selbst als Fachlehrer auch Unterrichtsprozesse gestalten. Grundlage der gemeinsam verantworteten Förderung aller Kinder sind auch diagnostische Erhebungsverfahren, deren Ergebnisse in die Unterrichtsplanung und in die Entwicklung von Differenzierungsangeboten einfließen. Die sonderpädagogischen Fachkräfte übernehmen zudem wichtige koordinative Aufgaben im Kontext der Übergänge Kindergarten/Schule und Grundschule/weiterführende Schule sowie in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen und externen Professionen.



Die Abbildung verdeutlicht die KORA-Arbeit in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase mit den Mengenbildern am Beispiel der Multiplikation.

Als konkretes Beispiel für die Verzahnung von Unterricht und sonderpädagogischer Förderung in gemeinsamer Verantwortung des Schulteams stellen wir die Grundzüge unseres Förderplankonzepts vor:

Die individuelle Beratung und Förderplanung ist das zentrale Gestaltungsinstrument der sonderpädagogischen Förderung. Sie beschreibt im mehrperspektivischen Austausch aller Fachkräfte und in Abstimmung mit den Eltern die Ausgangssituation der Stärken und Entwicklungsbedürfnisse jeden einzelnen Kindes, formuliert Förderziele für überschaubare zeitliche Etappen und konkretisiert die entsprechenden Fördermaßnahmen in ihre didaktisch-methodische Umsetzung und in die Gestaltung sonderpädagogischer Programme. Die Förderplanung wird in festgelegten zeitlichen Etappen evaluiert und fortgeschrieben. Das Konzept der Beratung und Förderplanung an der Grundschule Wolperath-Schönau orientiert sich an dem Konzept der Kooperativen Beratung von Prof. Dr. Wolfgang Mutzeck.

Die Methode der Kooperativen Beratung setzt auf eine verstehende, symmetrische und kooperierende Interaktion aller am Beratungsprozess Beteiligten. Basierend auf einem humanistischen Menschenbild bietet sie die Möglichkeit, systematisch und ressourcenorientiert Problemlagen zu erörtern, Ziele zu formulieren und Lösungen zu erarbeiten. Die verschiedenen Elemente der Methode können situationsangepasst verwendet werden. (Sonder-)pädagogische Beratung bedeutet vor diesem Hintergrund – abgestimmt auf den jeweiligen Bedarf – unter anderem

- Einzelberatung von Kindern, Kolleg(inn)en oder Eltern
- Kollegiale Beratung im Team (insbesondere im Kontext Förderplanung und AO-SF)
- Coaching von Kindern und Kolleg(inn)en
- Unterrichtsberatung
- ...

Im Rahmen des Prozesses der Förderplanung kommt der Beratung ein besonderer Stellenwert zu. Förderplanung darf nicht „nebenher“ geschehen – Förderplanung ist der Kernprozess (sonder-)pädagogischer Arbeit, um eine bestmögliche individuelle Förderung für das einzelne Kind zu realisieren.

Grundsätzlich gelten für das hier vorgestellte Konzept folgende Prämissen:

- **Alltagstauglichkeit**  
Förderplanung muss in allen Phasen des Prozesses einen hohen Grad an Alltagstauglichkeit aufweisen, um tatsächlich im täglichen Arbeiten präsent und umsetzbar zu sein. Dies umfasst auch die effiziente Dokumentation einschließlich der Fortschreibung des Förderplans. Ziele der Förderplanung können nur dann realisiert werden, wenn sie mit dem Alltag verwoben werden können und die Umsetzung für die pädagogischen Fachkräfte leistbar ist.

- **Möglichst optimale Abstimmung und Kooperation der an der Erziehung und Bildung beteiligten pädagogischen Fachkräfte**

Verschiedene Perspektiven erweitern die Sichtweisen im Förderplan- und im Förderungsprozess und bieten Alternativen in der Analyse von Problemlagen. Die unterschiedlichen Sichtweisen gilt es auszutauschen und abzugleichen; vielfach ergeben sich in diesem Abstimmungsprozess wichtige neue Erkenntnisse, auch im Hinblick auf die Stärken der Kinder. Durch eine möglichst enge Abstimmung und Kooperation lassen sich in besonderem Maße Handlungspläne in der Förderung effektiv und effizient umsetzen – gerade in der Kooperation mit der OGS ergeben sich für das einzelne Kind wertvolle Effekte.

- **Hohes Maß an Transparenz und Überprüfbarkeit**  
Förderplanung benötigt ein hohes Maß an Transparenz, insbesondere auch in der Dokumentation, damit alle am Prozess beteiligten Erwachsenen in guter Abstimmung miteinander arbeiten können. Förderung ist eine Aufgabe aller pädagogischen Fachkräfte, so dass die Transparenz des Anteils der einzelnen Kolleg(inn)en einen wesentlichen Beitrag zur Optimierung der individuellen Förderung darstellt. Grundsätzlich müssen Ziele jedoch nicht nur transparent, sondern auch überprüfbar sein. Sie sind klar, kleinschrittig und handlungsnah zu formulieren, um im Alltag umsetzbar zu sein.
- **Einheitliches, systematisches Vorgehen**  
Ein einheitliches, systematisches Vorgehen fördert die Abstimmung und Kommunikation der Fachkräfte untereinander. Die vorliegende Systematik gibt einen klaren roten Faden mit einer festgelegten Zeitschiene vor, um effektives und effizientes Arbeiten zu unterstützen.

Der Prozess der Beratung und Förderplanung findet in zwei Teilen statt. Am ersten Teil (Dauer: 60 Minuten) nehmen alle im Stufenteam (1/2 oder 3/4) beteiligten Pädagog(inn)en teil, den zweiten Teil bearbeiten die unmittelbar mit dem Kind arbeitenden Fachkräfte (Dauer: 30 bis 45 Minuten). Die Moderation erfolgt durch eine/n Sonderpädagogen/Sonderpädagogin, der/die auch für die mit- und nachgehende Begleitung verantwortlich ist.

Die Beratung und Förderplanung folgt einem festgelegten Ablauf:

#### Vorbereitung

strukturiertes Brainstorming Stärken/Problem-  
bereiche durch den/die Klassenlehrer/in  
Visualisierung und Strukturierung des Brain-  
stormings durch die sonderpädagogische Lehrkraft



#### 1.1 Informationsdarstellung und Ergänzung durch alle Kolleg(inn)en

Kurzvorstellung des Brainstormings durch  
Klassenlehrer/in und Moderator/in  
Fragen und Ergänzungen durch alle Anwesenden,  
Konkretisierungen, Beispiele



### 1.2 Perspektivwechsel

alle Anwesenden äußern mögliche Gedanken, Gefühle, Sichtweisen des Kindes in Form von „Ich als“-Sätzen  
mögliche Ergänzungen oder neue Erkenntnisse werden visualisiert



### 1.3 Analyse der Situation und Fokussierung der Förderschwerpunkte

Herausarbeiten von Zusammenhängen, Mustern ... und Formulierung von Hypothesen  
Benennung der zentralen Förderschwerpunkte und Förderbereiche



### 2.1 Erarbeitung von Förderzielen

Entscheidung für i. d. R. höchstens zwei Förderschwerpunkte/-bereiche  
Ableitung von höchstens 3-4 konkreten Förderzielen



### 2.2 Sammlung von und Entscheidung für konkrete Fördermaßnahmen

zu jedem Förderziel werden konkrete, umsetzbare Maßnahmen im Brainstorming gesammelt  
Pädagog(inn)en entscheiden sich für Maßnahmen



### 2.3 Vorbereitung der Umsetzung

Maßnahmen werden in konkrete Handlungsschritte zerlegt, Zeitplan der Umsetzung wird festgelegt ggf. findet Materialaustausch, -vorbereitung etc. statt



### 3. Mit- und nachgehende Begleitung

durch den/die Sonderpädagogen/Sonderpädagogin verantwortet

Die Dokumentation und Fortschreibung der Förderplanung erfolgt in dafür vorgesehenen Formularen. In regelmäßigen Abständen leitet der/die Sonderpädagoge/Sonderpädagogin die Evaluation des Förderplanprozesses an, ggf. erfolgen dabei Veränderungen in den Förderschwer-

punkten, den Zielen oder in der Handlungsbeschreibung. Sind Ziele erreicht oder wird deutlich, dass die Ansatzpunkte der Förderung verändert werden müssen, werden – ausgehend von der erfolgten Analyse der Situation und ggf. Ergänzung durch neue Erkenntnisse, Beobachtungen etc. – neue Ziele und zugehörige Fördermaßnahmen erarbeitet. Beratung und Förderplanung ist somit als ein zirkulärer Prozess zu begreifen, um eine individuelle, stets an die aktuelle Situation angepasste Förderung des einzelnen Kindes zu realisieren.

## Der Ausblick

Auch wenn in den letzten zwei Jahren Inklusion immer mehr zum (schul-)politischen Thema in Nordrhein-Westfalen geworden ist, stellen die Übergänge auf die weiterführenden Schulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach wie vor eine besondere Herausforderung dar.

Um eine Schule erfolgreich inklusiv zu entwickeln, ist die Einbindung in eine regionale Bildungslandschaft von entscheidender Bedeutung.

Von September 2010 bis November 2011 engagierten wir uns daher gemeinsam mit weiteren Vertreterinnen und Vertretern regionaler Einrichtungen und Institutionen in der Steuergruppe des Pilotprojekts „Kommunaler Index für Inklusion“ der Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft. In diesem Zuge entstand aus den Erfahrungen und Berichten aller Pilotkommunen das Handbuch „Inklusion vor Ort“, das den „Index für Inklusion für Schulen“ aus kommunaler Perspektive ergänzt. Wir führen diese Arbeit gemeinsam mit weiteren Interessierten der Gemeinde Neunkirchen-Seelscheid in der „Initiative Inklusion“ fort.

Inklusiv arbeiten bedeutet für uns immer, sich mit allen am Unterrichts- und Erziehungsprozess Beteiligten (Kinder, Eltern, Schulteam, Schulträger und Schulaufsicht) auf den Weg zu machen, die eigene Arbeit sowohl durch interne als auch durch externe Evaluation in regelmäßigen, überschaubaren Abständen kritisch zu betrachten, notwendige Veränderungsprozesse zu initiieren und gemeinsam mit allen umzusetzen. Das Erleben des Alltags gibt uns immer wieder die Bestätigung, dass wir das richtige Ziel verfolgen: Leben und lernen gemeinsam in Vielfalt.

# Literatur:

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Dreher, Walther (1998): Vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen. Unveröffentlichtes Manuskript: Universität zu Köln, zitiert nach Gitta Bintinger (2000): Der Jenaplan im Kontext von Integration und Inklusion. In: Harald Eichelberger/Marianne Wilhelm: Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag, S. 258.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V.

Mutzeck, Wolfgang (2008a): Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. Weinheim: Beltz.

Mutzeck, Wolfgang (2008b): Methodenbuch Kooperative Beratung. Weinheim: Beltz.

#### Kontakt:

Elisabeth Schmies  
E-Mail: [grundschule\\_wolperath@t-online.de](mailto:grundschule_wolperath@t-online.de)

Tatjana Leidig  
E-Mail: [grundschule\\_wolperath@t-online.de](mailto:grundschule_wolperath@t-online.de)



*Hedi Post, Jahrgang 1954,  
Diplom-Sozialpädagogin*

*Integrative Lerntherapeutin FiL, seit 1990  
Leitung der Lernpraxis e. V. Zentrum für  
ganzheitliches Lernen in Au, Dozentin beim  
berufsbegleitenden Weiterbildungsmaster  
Integrative Lerntherapie, Uni Hamburg in  
Kooperation mit der Leibniz Universität Han-  
nover und dem Fachverband für integrative  
Lerntherapie.*

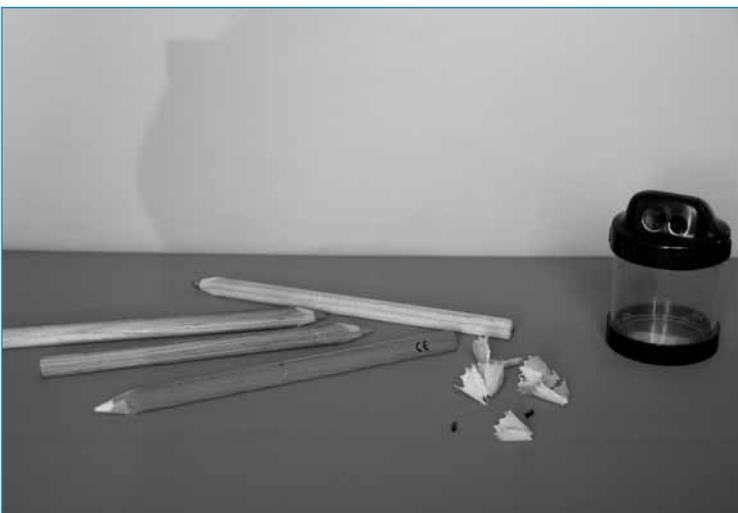
## Heilpädagogische Hausaufgabenbetreuung als Ergänzung zur lerntherapeutischen Praxis

In unserer lerntherapeutischen Praxis haben wir festgestellt, dass die Komplexität des Förderbedarfes in den letzten Jahren zugenommen hat. Häufig waren die Familiensysteme so aus dem Gleichgewicht geraten, dass die höchste Stufe des Teufelskreises Lernstörungen erreicht war. Die Kommunikation zwischen den Eltern und den Kindern war in diesen Fällen äußerst schwierig, vor allem dann, wenn es um Schule und insbesondere um die Hausaufgaben-situation ging. Meist waren die Familien durch äußere Umstände, wie Trennung der Eltern, ein alleinerziehender Elternteil oder die Berufstätigkeit beider Eltern zusätzlich stark belastet. Die klassische Lerntherapie mit einer Einheit in der Woche reichte nicht mehr aus. Die

vielfältigen Frustrationen innerhalb der Familien, die Überforderung der Eltern und Kinder, bedurften einer umfassenderen und kontinuierlichen Betreuung.

Wir versuchten unsere Beobachtungen möglichst genau zu analysieren. Mit Hilfe unserer familien- und lerntherapeutischen Kompetenzen entstand dann das Konzept für eine heilpädagogische Hausaufgabenbetreuung. Sie sollte ein Angebot an die Familien sein, die mit der schulischen Situation überfordert waren und ein weiteres stabilisierendes Element benötigten. Es war an ein längerfristig konzipiertes Projekt gedacht, das mindestens über ein Schuljahr läuft. Vor allem sollte es ein früh stützender Faktor sein, der in den Bereichen Erziehung, der schulischen Unterstützung und Bildung, sowie der Elternarbeit eine Betreuungslücke schließen sollte.

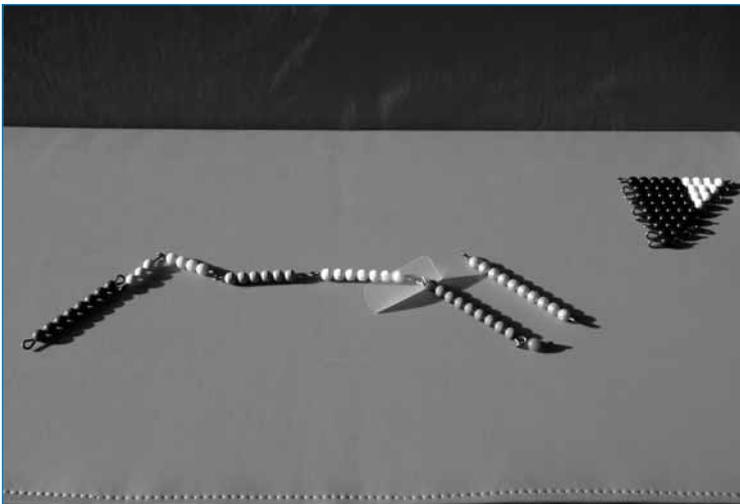
Oberstes Ziel der pädagogischen Arbeit ist die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls durch das Erleben von eigenen sozialen Fähigkeiten auf Grund der Erfahrungen innerhalb der Gruppe. Zentrale Themen sind das Erfahren und Akzeptieren von unterstützenden Tugenden wie Zuverlässigkeit, Freude und Stolz entwickeln über erlebte Fähigkeiten und Leistungen. Die heilpädagogische Hausaufgabenhilfe ist der Rahmen, in dem grundlegende und komplexe soziale Fähigkeiten eingeübt und gefestigt werden können. Kinder lernen auf schulische Anforderungen angemessen zu reagieren und dadurch eine Stärkung ihrer Stellung innerhalb der Klasse und der Familie zu erlangen.





Um den Anforderungen der Schule gerecht zu werden, werden die Kinder insbesondere in der Motivations- und Leistungsbereitschaft gestärkt und gefördert. Zentrales Thema ist das Hinführen zu Selbstorganisation und Eigenverantwortung sowie die Vorbereitung auf den Unterricht und besonders herausfordernde Situationen. Die Hilfestellung bei den Hausaufgaben enthält das Training von angemessenen Lernstrategien.

Die Arbeit an übergeordneten Fähigkeiten wird in die Arbeit vor Ort eingebunden. Die Unterstützung der Persönlichkeit des Kindes liegt vor allem im Aufbau von Selbstsicherheit und einem stabilen Selbstbild. Grundlage dafür ist die Förderung von realistischer Selbst- und Fremdwahrnehmung und die aktive Verbesserung von Selbstkontrolle und Arbeitshaltung.



## Intensive Elternarbeit

Um eine nachhaltige Wirkung der erlernten Fähigkeiten in der heilpädagogischen Hausaufgabenhilfe zu erreichen, ist eine intensive Elternarbeit Voraussetzung. Zunächst steht dabei die Entlastung der familiären Situation bei gleichzeitiger Stützung und Professionalisierung der Erziehungsberechtigten im Vordergrund. Auf diesem Wege wird eine Entspannung der häuslichen Atmosphäre erreicht und die elterliche pädagogische Kompetenz stabilisiert.

Um diese weit gesetzten Ziele zu erreichen, ist das Setting eine wichtige Bedingung. Die Kleingruppe umfasst idealerweise vier Schüler. Den äußeren Rahmen bildet ein fester Gruppenraum, der den Bedürfnissen der Kinder entsprechend eingerichtet ist und eine freundliche ansprechende Atmosphäre ausstrahlt. Jedes Kind hat seinen persönlichen Arbeitsplatz, der es ihm ermöglicht konzentriert zu arbeiten. Dabei achten wir auf eine geeignete Möblierung. Die Gruppe wird von einer erfahrenen Lerntherapeutin geleitet, die sich in systemischer Familienarbeit qualifiziert hat.

Die Beratung und Begleitung der Eltern und die Kooperation mit den Netzwerken – Schule, Fachleute, örtliche Vereine – ist ein wesentliches Element der Betreuung. Dafür sind im Monat für jedes Kind zusätzlich zwei Einheiten für Gespräche vorgesehen. Die Elternarbeit kann sehr individuell gestaltet sein und reicht von persönlichen Gesprächen, Hospitationen in der häuslichen Hausaufgaben-situation bis hin zur Begleitung von sinnvoller Freizeitgestaltung für die Kinder. Die sehr intensive Elternarbeit beinhaltet in Einzelfällen auch den Aufbau eines Freizeitnetzwer-



kes für das Kind in seinem häuslichen Umfeld. Die Eltern formulieren übergreifende, gemeinsame Themen, die im Rahmen von Elterngruppen aufgearbeitet werden. Das Konzept der heilpädagogischen Hausaufgabenbetreuung sieht den engen Kontakt zu den jeweiligen Lehrkräften der Kinder vor. Alle beteiligten Erwachsenen tauschen sich regelmäßig aus. Das signalisiert den Kindern wie wichtig sie sind und dass die Verantwortlichen an einem Strang ziehen.

Die pädagogische Arbeit wird geleitet von dem integrativen lerntherapeutischen Grundsatz, dass erfolgreiches Lernen nur dann stattfindet, wenn die Kinder in ihrer Gesamtpersönlichkeit gesehen, angenommen und sowohl liebevoll als auch konsequent ganzheitlich gefördert werden. So ist das Gruppenleben bestimmt durch klare Strukturen, Regeln und Rituale. Sie vermitteln durch ihre Ordnung und Vorhersehbarkeit die zum Lernen nötige Ruhe und Sicherheit.

## Lernen mit Tieren

Neuland betreten wir mit dem Versuch, das Lernen mit Tieren zu erproben. Es gibt viele neuere Berichte von pädagogisch gezieltem Einsatz von Tieren, sogar in Klassenzimmern. Lehrer und Erzieher machen die übereinstimmende Erfahrung, dass auch hyperaktive Kinder sich deutlich selbstverständlicher zu rücksichtsvollem verantwortlichem und mitfühlendem Verhalten selber erziehen, wenn Tiere dies durch ihre bloße Anwesenheit fordern. Neben der meist sitzenden Tätigkeit in der Schule und bei den Hausaufgaben ist eine ausreichende Bewegung unerlässlich. Unsere Einrichtung liegt neben einer Grundschule mit einem angegliederten Sportplatz. Viel Bewegung an der frischen Luft und Platz für lautes Toben sind die Highlights der Kinder.

Unsere Lernpraxis entwickelte dieses Konzept in Kooperation mit dem zuständigen Jugendamt. Nun bewährt es sich bereits im dritten Jahr und kann schon heute als Erfolgsmodell bezeichnet werden.

Die Gruppengröße von vier Kindern im Grundschulalter hat sich als geeignet erwiesen. Eine Erweiterung auf vier Tage in der Woche wäre wünschenswert, wird jedoch finanziell zurzeit noch nicht vom Jugendamt getragen. Die Gruppe beginnt in der Regel zu Schuljahresbeginn und wird für ein Schuljahr bewilligt. Die Fluktuation ist sehr gering. Nach einem Jahr sollte die Begleitung enden.

Die heilpädagogische Hausaufgabenhilfe ist nicht von der schulischen Leistung abhängig. Der Bedarf wird von Fachärzten festgestellt. Dadurch können auch Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen und anderen Lernstörungen eine von der öffentlichen Hand geförderte Maßnahme erhalten. Die Finanzierung wird im Rahmen eines Modellprojekts vom Jugendamt über § 35a SGB VIII genehmigt. Die heilpädagogische Hausaufgabenhilfe schließt eine zusätzliche lerntherapeutische Begleitung bei Bedarf nicht aus.

Das Projekt wird sowohl von den Schulen als auch von den Eltern und den zuständigen Jugendämtern sehr wohlwollend beobachtet und anerkannt. Für die lerntherapeutische Praxis ist die heilpädagogische Hausaufgabenbetreuung eine große Bereicherung. Für die Familien bedeutet sie eine frühe und intensive Interventionsmöglichkeit mit hoher Effektivität.

### Kontakt:

Hedi Post

E-Mail: [post-au@t-online.de](mailto:post-au@t-online.de)

Im Heft 1/2012 erschien der Artikel von Heidemarie Hoffmann zum „Kompendium zum Abbau von Schwierigkeiten beim Lesen und beim Rechtschreiben“ (Behrndt & Hoffmann & Koschay). Darin stellte sie das Anliegen der Herausgeberinnen/Autorinnen mit der Erstellung dieser Hefreihe dar. Des Weiteren beschrieb sie die Hefte 1 und 4 (Behrndt & Hoffmann 2010) aus dieser Reihe als praxisorientierte Wegweiser zur Bestimmung des Lese-Rechtschreibniveaus eines Lernenden.

In dem folgenden Beitrag werden die praktischen Materialien vorgestellt

Edeltraud Koschay



*Edeltraud Koschay, Jahrgang 1947, Diplomlehrerin für Deutsch/Russisch, Sonderschullehrerin, LRS-Lehrerin;*

*38 Jahre im Schuldienst, davon 25 Jahre in der Schule an der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Rostock*

*Tätigkeitsfeld insbesondere auf dem Fachgebiet der LRS: Diagnostik, Förderung, Forschung und Fortbildung; Veröffentlichungen in Materialien des Bildungsministeriums Mecklenburg-Vorpommern zum Thema LRS, Mitherausgeberin und Mitautorin der Hefreihe „Kompendium zum Abbau von Schwierigkeiten beim Lesen und beim Rechtschreiben“ (Behrndt/Hoffmann/Koschay)*

## Ein praxisorientierter Wegweiser zur Förderung: das RoLeR-Trainingsprogramm

In der Arbeit mit Kindern/Jugendlichen mit extremen Schwierigkeiten im Schriftsprachbereich an der Klinikschule Rostock sind im Laufe vieler Jahre praxiswirksame Arbeitsmaterialien entwickelt worden. Sie entstanden aus der Not der Betroffenen heraus – für sie und gemeinsam mit ihnen. Beim Zusammenstellen der Materialien zur Veröffentlichung wurde rasch deutlich, dass diese mehr sind als nur Übungsblätter zu einzelnen Schriftsprachbereichen. Der systematische, eng verzahnte Aufbau sowie ihre spezifische Aufbereitung offenbarten bald den Programmcharakter. Die gesamten praktischen Materialien (Koschay – Hefte 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 sowie Hoffmann & Koschay – Heft 2) erhielten nun den Namen RoLeR-Trainingsprogramm (RoLeR-TP), Rostocker Lese-/Rechtschreib-Trainingsprogramm, der als Werktitel so bisher nicht vorliegt.

Das RoLeR-TP ist eine Weiterentwicklung der LRS-Therapie nach Hans-Joachim Kossow (1977; 1991) durch seine langjährigen Mitarbeiterinnen Edeltraud Koschay und Heidemarie Hoffmann. In ihm sind nicht nur bewährte Strategien aus der Kossow-Therapie,

sondern auch neu entwickelte Vorgehensweisen verständlich erklärt und praktisch aufbereitet. Somit ist die Kossow-Therapie im doppelten Sinne aufgehoben: „aufbewahrt“ sowie „auf eine höhere Stufe gehoben“.

### Aufbau des Trainingsprogramms

- Das RoLeR-Trainingsprogramm ist zum einen konzipiert als praktisch veranschaulichte „Förderstrategie“ bei auftretenden Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung – auf jeder Schriftsprachebene und für jede Altersstufe. Es lässt sich sowohl in der Einzel- als auch in der Gruppenförderung einsetzen.
- Zum anderen bietet es sehr viele Ansätze, die in den Deutschunterricht einfließen können, um dem Auftreten von extremen Schriftsprachschwierigkeiten entgegenzuwirken.
- Die Arbeitsmaterialien enthalten verständliche Erklärungen zu den einzelnen Lese-/Rechtschreibthemen und zur Vorgehensweise. Sie lassen

sich in der Arbeit mit Betroffenen sogar wörtlich übernehmen. Somit werden nicht nur TherapeuTinnen und LehrerInnen, sondern auch Eltern angesprochen, die ihrem Kind selbst helfen möchten. Eine Zusammenarbeit mit einer Fachkraft ist in jedem Fall ratsam.

- „Füchlein“ am oberen Rand geben Hinweise auf die Bearbeitung:  
Ein Füchlein heißt: Nach Besprechung der Aufgabenstellung und der Beispiele kann das Kind die Seite selbstständig bearbeiten.  
Zwei Füchlein zeigen an: Diese Seite sollte zusammen mit dem Betreuer bearbeitet werden – oder sie ist als Gruppenarbeit konzipiert.
- Das RoLeR-TP besteht aus dem Basistraining und dem Aufbautraining, wobei beide Teile eng miteinander verbunden sind.  
Das Basistraining umfasst die silbische Ebene, setzt hier tief an. Es werden grundlegende phonologische und sprachstrukturelle Elemente erarbeitet, gestärkt und zusammengeführt sowie basale Lern- und Handlungsstrategien trainiert.  
Darauf aufbauend und zugleich daraus ableitend werden im Aufbautraining Schriftsprachstrukturen auf morphematischer, orthografischer und semantisch-syntaktischer Ebene bearbeitet sowie Strategien vermittelt und gefestigt. Das Ziel ist es, beim Lernenden eine Vernetzung von phonologischen und sprachlich-kognitiven Verarbeitungsprozessen herbeizuführen.
- Der Trainingsaufbau folgt methodisch-didaktischen Grundsätzen. Das Führen des Lernenden vom Leichten zum Schweren, der Rückgriff auf Bekanntes/bereits Erlerntes sowie Wiederholungen und Systematisierungsübungen schaffen die notwendige Basis für eine nächsthöhere Lernstufe.
- Die Arbeitsmaterialien sind in Module eingeteilt. Diese ermöglichen sowohl eine Anpassung an die Schriftsprachentwicklung eines Lernenden als auch eine handhabbare Einbindung in den muttersprachlichen Unterricht.
- Eingearbeitete Niveaustufen erleichtern zudem die Berücksichtigung der Lernstandsentwicklung des Einzelnen und geben Unterstützung bei bindendifferenzierenden Maßnahmen zur Schriftsprachförderung leistungsschwacher/leistungsstarker Lernender – auch im Rahmen der Inklusion.
- Im RoLeR-TP wird die Vokallänge/-kurze früh in die Arbeit einbezogen. Sie bildet das **Herzstück** ❤️ des Trainingsprogrammes und zieht sich wie ein roter Faden durch alle Schriftsprachstufen. Lediglich auf der syntaktischen Stufe hat sie keine Bedeutung.
- Zwei „Schrittmacher-Strategien“ erleichtern dem Lernenden den Umgang vor allem mit der Vokalkürze erheblich: Das Hör-Bewegungstraining „Silben-Karate“ sowie die „Visualisierte Pilotsprache“.

- Das Vorgehen auf allen Schriftsprachstufen ist anschaulich dargestellt. Symbole als verdichtete Aussagen oder objektivierte Regeln sowie ein hoher Grad an Visualisierung erleichtern dem Lernenden das Aufnehmen, die Verarbeitung und die Anwendung des Lernstoffes. Auch sprachlich anschauliche, eingängige Begriffe für schwierige Schriftsprachstrukturen, Vorgehensweisen sowie Strategien können von den Lernenden gut angenommen werden.
- Und ganz entscheidend:  
Der sichtbar gemachte, fassliche Aufbau des Schriftsprachlernprozesses sowie die stetigen Erweiterungen des Gelernten unter Rückgriff auf bereits Erarbeitetes führen den Lernenden von Beginn an zum Erleben von Erfolgen, vermitteln Erfolgsgewissheit und stärken sein Selbstvertrauen.

## Trainingsgrundsätze in Anlehnung an Kossow

### Analytisch-synthetische Erschließung von Schriftsprachstrukturen:

Die analytisch-synthetische Betrachtungsweise ist ein Grundprinzip im RoLeR-TP. Auf diese Weise erfassen die Lernenden den Schriftsprachaufbau – auf allen Schriftsprachebenen – und entdecken Schriftsprachprinzipien, die ihr orthografisches Schwierigkeitsbewusstsein entwickeln und stärken.

### Verbindung des Lesenlernens mit dem Schreibenlernen:

Lesen und Rechtschreiben werden als eine Einheit zweier unterschiedlicher Tätigkeiten betrachtet, die sich wechselseitig fördern. Zu Beginn des Schriftsprachlernprozesses wird deshalb das Dekodieren/Kodieren am gleichen Wortmaterial vorgenommen. Mit zunehmenden Laut-Buchstabenkenntnissen und Lesefertigkeiten vergrößert sich der Umfang des zu lesenden Schriftmaterials im Vergleich zu dem des Geschriebenen.

### Einbindung der Lautbildung in den Lernprozess:

Die bewusste Analyse der Lautbildung ist eine entscheidende Stütze bei der Entwicklung fester Laut-Buchstaben-Assoziationen. Die Lernenden werden in die Lautbildung eingeführt. Zeichnerische Darstellungen und verständliche Beschreibungen geben dazu hilfreiche Anleitungen.

### Gezielte Lautdifferenzierung:

Erarbeitete Kriterien bilden eine Orientierungsgrundlage bei der Lautdifferenzierung. Dies gilt vor allem für die Differenzierung von ähnlich klingenden Lauten: Gleiches wird erkannt, Unterschiedliches herausgearbeitet. In dem anschließenden Training wird – Niveaustufen der Handlung (Galperin 1969) beachtend – zielgerichtet an der Verbesserung der phonematischen Differenzierungsfähigkeit gearbeitet.

**Aufgliederung des Lese-/Rechtschreibprozesses in Teilprozesse:**

Schwierige Schriftsprachelemente werden isoliert und bis zur Verinnerlichung geübt, um sie dann, gefestigt, in ein Ganzes zu integrieren.

Als besonders wirksam im Basistraining hat sich die Kopplung schwieriger Phoneme/Grapheme bzw. Teilstrukturen an die grobe Gliederung eines Wortes erwiesen (siehe unter Basistraining, Punkt 3).

Doch auch die Isolierung/das Training von Teilstrukturen auf „höherer“ Schriftsprachebene ist hilfreich, um einen raschen Zugriff auf häufig vorkommende sprachliche Einheiten sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben zu erreichen.

**Stützfunktion der Sprechsilbe:**

Die Sprechsilbe als eine basale phonologische Struktur bildet vor allem in der Anfangsphase eine wesentliche Stütze beim Schreiben/Lesen. Jedoch auch bei der rechtzeitig einsetzenden Morphemorientierung bleibt der Rückgriff auf die silbische Gliederung eine Hilfe beim Schreiben.

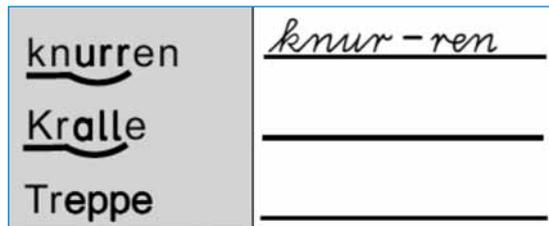


Abb. 1: Teilstrukturen auf morphematischer Ebene, Koschay, H. 6 (2009), S. 46

**Multisensorische Integration:**

Die Einbeziehung aller sensomotorischen Analysatoren in den Schriftsprachlernprozess ist von großer Wichtigkeit. Eine besonders entscheidende Position nimmt dabei die Beachtung der Pilotsprache ein. Das zunächst hörbare, später leise Begleitsprechen beim Schreiben wird mithilfe der „Visualisierten Pilotsprache“ in vier Stufen sichtbar gemacht – mehr dazu unter Basistraining, Punkt 3.



Abb. 2: Schreib-Kontrollleure, Koschay, H. 3 (2010), S. 9

**Handlungsstrategien im Schreibprozess:**

Das Einprägen und die Selbstkontrolle sind basale Handlungsstrategien im gesamten Lernprozess. Um diese gezielt auch in der Arbeit am Schriftmaterial einsetzen zu können, werden sie in ihrem Ablauf trainiert.

**Algorithmisches Lernen:**

Algorithmen werden mit dem Lernenden erarbeitet und bilden eine wertvolle Orientierungsgrundlage im Schriftsprachlernprozess. Das Ausschließen von Komponenten bis zur Entscheidungsfindung wird bis zur Automatisierung geführt.

**Verbindung des Lernens mit Bewegung:**

Kinder lernen besser mit Bewegung (Rollwagen 2007, Zimmer 2007). Dies gilt auch für den Schriftsprachlernprozess. Bewegungsübungen aktivieren das sprachliche Lernen/Denken in hohem Maße – sowohl im Vorfeld des Schreibens als auch zur Festigung. Der Lernende wird dadurch rascher zu Erfolgen geführt.

Zum Beispiel unterstützen Bewegungsübungen die Intensivierung von phonologischen Wahrnehmungsleistungen wie die Gliederungsfähigkeit durch Schwingen oder Schreiten/Hüpfen von Silben und das Erspüren/Bestimmen der Vokale bzw. der Vokallänge durch das Hör-Bewegungstraining „Silben-Karate“.

Bewegungsübungen unterstützen auch sprachlich-kognitive Lernprozesse (Koschay 2010 – Heft 7, S. 32), helfen bei der Entwicklung des orthografischen Schwierigkeits- und Strategiebewusstseins, beim Einschleifen schwieriger grammatikalischer Formen sowie beim Einprägen von Besonderheiten – z. B. Gehen beim Auswendiglernen (auch hilfreich beim Vokabellernen) oder Wurf-Fang-Übungen. Diese lassen sich auf allen Schriftsprachebenen einsetzen. Sie sind nicht nur sehr effektiv, sondern auch freudvoll für Kinder und Betreuer, fördern zugleich das Denken und die Aufmerksamkeit.

**Aktive Auseinandersetzung mit Schriftsprache:**

Die Lernenden werden – unter Berücksichtigung ihres Lernstandes – zu einer aktiven, handlungsorientierten Auseinandersetzung mit der Schriftsprache geführt, ob in der Lerngruppe, bei der Partnerarbeit oder bei der selbstständigen Tätigkeit – sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Lernphasen. „Fördern“ durch „Fordern“ bestätigt den Lernenden in seinem Denken und Tun und löst selbstmotivierendes Handeln aus.

**Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit:**

Lernende mit Schwierigkeiten im Schriftsprachbereich benötigen nicht nur Hilfe, sondern auch Verständnis für ihre Probleme. Zuwendungen und Interventionen jeglicher Art müssen stets die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit im Blick haben. Die Herausbildung der Selbstreflexion gehört ebenso dazu wie die Arbeit mit Verstärkern, wobei das echte Lob an erster Stelle steht.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt im Umgang mit dem Lernenden ist die „Stärkung seiner Stärken“, um sein Selbstvertrauen zu fördern und Kräfte zur erfolgreichen Arbeit an den Schwächen zu mobilisieren.

## Schriftsprachaufbau unter dem Aspekt der Vokallänge/-kürze Aus dem Basistraining

Im Basistraining (Hefte 2+3 als Einheit und Heft 5) wird die Gliederung der Schriftsprache in grundlegende Verarbeitungseinheiten betrachtet – wie mit einer Lupe in der Hand: Wie baut sich ein Wort, wie baut sich ein Satz auf. Als Ergänzung und Verbindung zum Aufbautraining wird hinzugenommen: Wie baut sich eine einfache Wortgruppe mit Substantiv/Nomen auf.

### 1. Grobe Gliederung von Wörtern

Das Gliedern von Wörtern in voneinander abgehobenen Sprechsilben stabilisiert eine Vorläuferfähigkeit (Küspert & Schneider 2002, S. 12), die den erfolgreichen Erwerb des Lesens und Schreibens unterstützt. (vgl. auch Breuer & Weuffen 2006). Die Silbenstruktur eines Wortes wird dabei sprechmotorisch-auditiv erspürt – unter Einbeziehung der Körpermotorik (Silbenspringen, Silbenspringen, ...).

Beim Schreiben des Wortes als Silbenbogenwort tritt die schreibmotorisch-visuelle Komponente hinzu. Dabei wird das „Grundschema für das eigentliche Schreiben“ (Kossov 1977, S. 60) eines Wortes sichtbar. Diese „grobe Gliederung“ (ebenda) kann auch als Vorstufe des eigentlichen Schreibens bezeichnet werden, in der quasi das „Skelett“ eines Wortes (bzw. eines Satzes) objektiviert und fixiert wird.

Bereits auf dieser basalen Stufe ist es wichtig, dem Lernenden die Bedeutung der Pilotsprache, des Zusammenführens der vier Schreibkontrollleure (Koschay 2010 – Hefte 3 und Koschay 2008 – Heft 5), bewusst zu machen. Es „liegt eine Wechselwirkung im Steuerungsprozess von Sprechen und ‘Schreiben’ vor. Das Silbensprechen steuert das Schreiben, das die Gliederung sichtbar macht und aufbewahrt“. (Kossov 1977, S. 60)

### Warum ist der Rückgriff auf diese basale phonologische Gliederung so bedeutsam?

Nachfolgend einige wesentliche Aspekte:

- Die grobe Gliederung eines Wortes festigt das phonologische Bewusstsein, das „Sprachgefühl“. Während des Sprech-/Schreib-Bewegungsablaufes entstehen neuronale Vernetzungen, die das spätere „eigentliche“ Schreiben vorbereiten. Die Lernenden erfassen das „Skelett“, den „groben Bauplan“ eines Wortes: die Aufeinanderfolge der Silben, die Silbenanzahl, die Wortlänge – ggf. verbunden mit einer Korrektur. Und sie bekommen ein „Gespür“ für die Lautstruktur einer Silbe – insbesondere für den Endrand der Stammvokalsilbe. Damit wird bereits hier der Grundstein gelegt

zur Erfassung grundlegender Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln in Bezug auf Vokallänge/-kürze, auch als Basis für die spätere Morphembeachtung.

- Das Vorsetzen der groben Gliederung vor das eigentliche (silbenweise) Niederschreiben bewirkt in der Übergangsphase zum Schreiben eines vollständigen Schriftwortes eine Aktivierung von Sprachgedächtnisprozessen: Es erfolgen sowohl phonologische Rekodierungen als auch Vorab-Zugriffe auf bereits vorhandene morphematisch-orthografische Gedächtniseinträge – einschließlich auf erlernte Strategien, die dann beim eigentlichen Schreiben rascher und zielgerichteter umgesetzt werden können.
- An der groben Gliederung lassen sich Teilstrukturen befestigen, die – auf diese Weise isoliert geübt – Bestandteil des Ganzen bleiben: z. B. das vokalische Zentrum, die Groß- oder Kleinschreibung eines Wortes (siehe „Parkplatz für Wörter“ – Koschay, 2008) oder Grapheme von kritischen Phonemen.



Abb. 3: Beispiel für Koppelung von Graphemen schwieriger Phoneme an die grobe Gliederung, Koschay, H. 5 (2008), S. 22

Auch Mehrfachankoppelungen sind möglich und sinnvoll, z. B. die Groß- und Kleinschreibung sowie kritische Teilstrukturen, im RoLeR-TP „Blitzer“ genannt.

- Der Zugriff auf die Silbe als grundlegende Stütze und überschaubare Verarbeitungseinheit beim Lesen/Schreiben/bei der Kontrolle wird insgesamt gestärkt.
- Die Kinder können sich gut mit ihrem Erfahrungsschatz einbringen.
- Die Lautsprache wird verbessert, der Wortschatz erweitert usw.

### 2. Vokalisches Zentrum in Silben

Der Vokal (Symbol: **S** für Selbstlaut) in einer Silbe gibt Orientierung beim Lesen und Schreiben: Jede Silbe hat einen Vokal in seinem Zentrum. Um den Vokal gruppieren sich Konsonanten (Symbol **M** für Mitlaut). Doch nicht immer sind alle Positionen besetzt. Hier gilt es, Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln zu beachten, die manch Lernender nicht ohne zusätzliche Hilfe erkennt.

Zum einen liegt es daran, dass sich Kurzvokale schlechter innervieren lassen – die Folge sind Vokalauslassungen. Zum anderen fällt die Differenzierung der Vokale schwer (insbesondere die der Kurzvokale e-i / o-u) – dies zieht Vokalverwechslungen nach sich. Doch vor allem ist es die Erfassung der Vokallänge/-kürze, die Probleme und damit erhebliche Schwierigkeiten bei der orthografischen Verschriftlichung bereitet, insbesondere in Bezug auf die Mitlautverdoppelung.

Nach der Erarbeitung der Vokale über die Lautbildung werden diese in den einzelnen Silben eines Wortes erspürt, bestimmt und eingesetzt, wobei – mit einfachen Wortstrukturen beginnend – auch bald Wörter mit schwierigeren Strukturen für die Wortanalyse ausgewählt werden können.

Hilfestellung beimerspüren und Bestimmen der Vokallänge in einer Silbe bietet die „Lineal-Probe“ (Koschay 2010 – Heft 3, S. 12). Hierbei wird die Sprechdauer des Vokals mithilfe eines Lineals „abgemessen“.

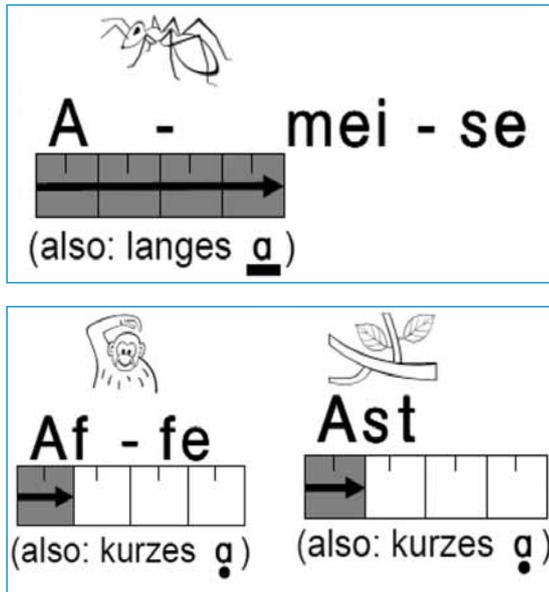


Abb. 4: Lineal-Probe, Koschay, H. 3 (2010), S. 12

Schon die Visualisierung dieses phonologischen Phänomens ist für Lernende mit Schwierigkeiten im Schriftsprachbereich eine wesentliche Hilfe. Kinder mit einer schwerwiegenden Problematik benötigen eine noch weiter reichende Unterstützung. Hier kommt die erste „Schrittmacher-Strategie“ zum Einsatz, die den Umgang mit der Vokallänge und -länge erleichtert: das Hör-Bewegungstraining „Silben-Karate“ (Koschay 2010 – Heft 3, S. 14-19). Karate-ähnliche Hand- und Körperbewegungen unterstützen das Isolieren des Vokals aus einer Silbe sowie den anschließenden Hör- und Spür-Abgleich. Dieses multisensorisch-multimotorischeerspüren des Vokals in einer Silbe und vor allem dessen Länge bzw. Kürze verschafft dem Lernenden nicht nur einen hilfreichen Zugang zu dieser schwierigen und so entscheidenden Schriftsprachproblematik. „Silben-Karate“ bereitet zugleich viel Freude – eine wesentliche Komponente im gesamten Lernprozess.

Die langen und kurzen Umlaute werden später erarbeitet (Koschay 2011– Heft 8). Auch hier greift „Silben-Karate“.

### 3. Strukturen von Einzelsilben

Bei der Betrachtung des Phonem-Graphem-Aufbaus einer einzelnen Silbe wird dem Lernenden die Bedeutung der Vokalposition klar: Steht der Vokal am Silbenende, wird dieser lang gesprochen. Steht ein Konso-

nant am Silbenende, dann wird der davor stehende Vokal kurz gesprochen. (Die Begriffe „geschlossene Silbe“ und „offene Silbe“ werden nicht verwendet.) Um dem Lernenden die Silbenstrukturen zu verdeutlichen, kommt der „Silben-Fahrstuhl“ zum Einsatz: Ein Dauerkonsonant (z. B.: m, n, l, r, s) wird zunächst vor den untereinander geschriebenen Vokalen – und danach (oder später) hinter den Vokalen heruntergezogen. Dabei werden die entstehenden Silben gelesen (Koschay 2010 – Heft 3, S. 24).

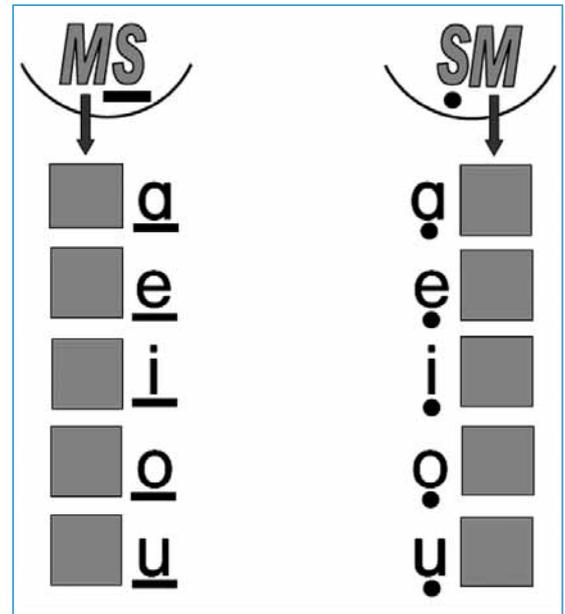


Abb. 5: Silben-Fahrstuhl, Koschay, H. 3 (2010), S. 24

Vor allem das Verschmelzen „Kurzvokal + Konsonant“ fällt vielfach schwer. Diese Silbenstrukturen (auch als aufgefüllte Silben) müssen deshalb intensiv gehört/ gesprochen/gelesen/geschrieben werden. In den Arbeitsmaterialien werden dazu vielfältige Übungen angeboten.

Ein Zusammenfügen von Silben zu mehrsilbigen Wörtern ist dann nur noch ein kleiner Schritt (Koschay, Heft 3 – S. 29). Auf dieser Stufe ist das Kennzeichnen der Silbengrenzen (Schreiben mit Silbenstrich oder Silbenpunkt) unbedingt noch notwendig. (An dieser Stelle kann ein „Abkürzungsweg“ für den Übergang auf die morphematische Stufe genommen werden. Dieser Übergang wird im Aufbautraining weiter unten dargestellt.)

Unter den Silben nehmen die mit den Phonemkombinationen (Kossow, 1991) en/ne, el/le, er/re, es/se eine besondere Position ein. Ihre Bildung wird systematisch erarbeitet. Dabei werden die „Blitzer“ en – el – er – es (= Blitzer 1) herausgestellt (Koschay 2010 – Heft 3, S. 30).

„Sie müssen dir beim Lesen in die Augen 'springen', gerade so, als ob dich auf der Autobahn die aufblitzenden Scheinwerfer vor einer Baustelle warnen. Wenn du die 'Blitzer' rasch mit deinen Augen erfasst, dann kannst du schneller lesen.“ (Koschay 2010 – Heft 3, S. 30).

Das Erkennen von „Blitzern“, das „Rechnen“ mit ihnen, das Auffüllen von „Blitzer“-Silben“, das rasche Erfassen von „Blitzern“ in Silben – später dann auch in silbisch gegliederten Wörtern, das Erspüren und Niederschreiben von „Blitzern“ in Wörtern in Verbindung mit der Koppelung an der groben Gliederung (s. o.) sind Übungsformen, die den Umgang mit diesen häufig vorkommenden Teilstrukturen verbessern helfen. Auch „Blitzer“ mit Anhänger (ern/eln) (Koschay 2010 – Heft 3, S. 40) werden gesucht und bestimmt.

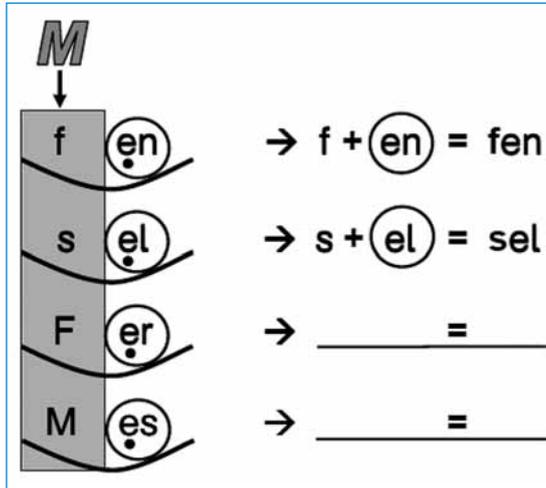


Abb. 6: Auffüllen von „Blitzer“-Silben, Koschay, H. 3 (2010), S. 32

Das intensive „Blitzer“-Training fungiert wie ein „Siebenmeilenstiefel“. Die Kinder machen deutliche Fortschritte beim Lesen/Schreiben, da diese Teilstrukturen in vielen Wörtern vorhanden sind.

Die Nicht-„Blitzer“-Phonemkombinationen ne – le – re – se enthalten in unbetonter Stellung das „schwachtonige e am Silbenende“, einem weiteren Phonem des „e“ – z. B. in: **N**ase oder **E**lefant oder **S**eife. Neben Hinweisen im Übungsteil befinden sich im Anhang Erklärungen zu diesem phonologischen Phänomen (Koschay, 2010 – Heft 3, S. 20, 30 und 53).

In diesem Zusammenhang soll auf eine Strategie hingewiesen werden, die das Umsetzen der Pilotsprache beim Schreiben unterstützt. Die „Visualisierte Pilotsprache“ (Koschay, 2008 – Heft 5, S. 42-48) macht den Schreib-Sprechverlauf beim Silbenschreiben für den Lernenden sichtbar und damit gut nachvollziehbar.

Die „Visualisierte Pilotsprache“ ist in vier Stufen aufgebaut. Auf den Stufen 1-3 wird die „Pilotsprache“ anhand von Silben mit Langvokal visualisiert. Die Stufeneinteilung liegt in der Wahl der Konsonanten. Die Stufe 4 ist die zweite „Schrittmacher-Strategie“ ❤️. Sie gibt dem Lernenden Hilfestellung bei der phonemisch-graphemischen Umsetzung des Kurzvokals in einer Silbe – in enger Korrespondenz mit dem nachfolgenden Konsonanten. Schrittweise wird die Schreibung des Kurzvokals kombiniert mit den Konsonanten der Stufen 1-3.

Das Training der „Pilotsprache“ mithilfe der Visualisierung unterstützt den Lernenden bei der Verschriftlichung von Phonemen, insbesondere in Kombination mit einem Kurzvokal.

#### 4. Strukturen von geschriebenen Wörtern

So wie sich Wörter vom Sprechen her in Silben aufgliedern lassen, lassen sich auch geschriebene Wörter in silbische Graphem-Einheiten einteilen. Diese Silbensegmentierung folgt sprech- und sprachphysiologischen Gesetzmäßigkeiten (Lindner & Kinszky 1978, S. 321ff.) und entspricht phonotaktischen Regeln (Nottbusch 2004, S. 2).

In der „Rostocker Lesehilfe“ (Hoffmann & Koschay 2010), einer basalen Lese-Lernstrategie, erlernen Kinder systematisch das selbstständige Aufgliedern von Wörtern in Silben. Einsetzen lässt sich diese Strategie, sobald Kinder die alphabetische Stufe erreicht haben. Voraussetzungen sind Kenntnisse der einfachen Vokale (Länge/Kürze) und einiger Konsonanten. Die „Rostocker Lesehilfe“ ist anwendbar bei einfachen, deutschen, mehrsilbigen Wörtern.

Die „Rostocker Lesehilfe“ ist stufenförmig aufgebaut. Zunächst wird „schriftlich“ gelesen: Im Fokus stehen die Vokale des Schriftwortes. Diese werden markiert. Dann erfolgt die Suche nach der Silbengrenze: Zwischen zwei Vokalen stehen im Allgemeinen ein oder zwei Konsonanten. Der eine Konsonant (bzw. der letzte Konsonant einer Konsonantengruppe) gehört, bis auf wenige Ausnahmen, zur zweiten Silbe. Hier ist die Silbengrenze, sie wird mit einem Stift markiert. Die Silbenstruktur der ersten Silbe (siehe Punkt 3) wird deutlich, das Wort kann nun – in überschaubare Silben gegliedert – gelesen werden.

Dann übernehmen beide Zeigefinger die Aufgliederung – bis die Silbenstrukturierung allein durch das „Erschauen“ vorgenommen wird. Eine unterstützende „Lesehaltung“ sollte beim Lesen jedoch noch lange eingenommen werden (Koschay, in Hoffmann & Koschay 2010, Teil 2 – Arbeitsmaterialien, S. 44).

Die „Rostocker Lesehilfe“ als Leselernstrategie unterstützt und stabilisiert in erster Linie die Herausbildung der technischen Lesefertigkeit des Kindes, denn mit ihrer Hilfe erlernen sie, Wörter selbstständig in Silben zu gliedern. Das beschriebene Vorgehen lenkt und trainiert die Blicksprünge des Lesenden, dadurch können Silbeneinheiten rascher gelesen werden, wobei die Sinnentnahme – besonders in der Anfangsphase – unterstützt wird durch ein nochmaliges, zusammenhängendes Lesen des Satzes, des Textes.

Im rascheren und zunehmend flüssigeren Erlesen liegt aber auch eine entscheidende Grundlage für die erfolgreiche Sinnfindung, die letztendlich Ziel der Bemühungen ist. Um die Sinnentnahme zu forcieren, wird die Herausbildung des sinnschrittgliedernden Lesens trainiert (Koschay – Heft 10, in Vorbereitung).

## 5. Ältere Lernende

Schwierigkeiten älterer Legastheniker sind nicht nur auf Probleme in der orthografischen Verarbeitung, sondern ebenso auf eine nach wie vor mangelnde phonologische Verarbeitungsfähigkeit zurückzuführen sowie auf eine unzureichende „Vernetzung“ beider Verarbeitungssysteme. Dies haben Untersuchungen (Romonath & Gregg 2002, S. 15-116) ergeben.

Eigene Analysen bestätigen diese Untersuchungsergebnisse (Koschay 1997). Dabei ist es insbesondere die Erfassung der Vokallänge/-kurze, deren Verarbeitung Probleme bereitet.

Das Wissen um basale phonologisch-strukturelle Zusammenhänge legt den Grundstein für das Verständnis des Wortaufbaus – auch auf „höherer“ Ebene. Es ist also notwendig, auch bei älteren Lernenden basale Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Schwierigkeiten im Schriftsprachbereich „abzuklopfen“ und ggf. zu erarbeiten:

- silbische Gliederung
- vokalisches Zentrum einer Silbe
- Erfassen der Vokallänge/-kurze
- Strukturen von Silben

## Aus dem Aufbaustraining

Im Aufbaustraining (Hefte 6 bis 10) werden Schriftsprachstrukturen auf morphematischer, orthografischer und semantisch-syntaktischer Ebene herausgearbeitet und trainiert. Ziele sind die Entwicklung des orthografischen Schwierigkeitsbewusstseins in Verbindung mit einem raschen Rückgriff auf erlernte Strategien sowie die Vernetzung von phonologischen mit morphematisch-orthografisch-syntaktischen Verarbeitungsstrategien.

### 1. Wortstamm-Kernstrukturen

Nach allgemeinen Betrachtungen/Überlegungen zum Wortstamm und seiner immensen Bedeutung für die Sprachproduktion wird aus den silbischen Wortstrukturen die morphematische Gliederung von Wörtern entwickelt (Koschay, 2009 – Heft 6, S. 6). Dieser Schritt auf die nächste Schriftsprachebene bildet für den Lernenden erfahrungsgemäß kaum Probleme. Es beginnt für ihn lediglich eine andere Wort-Betrachtungsweise, die er dankbar annimmt, denn sie bringt ihn seinem Ziel, der Verbesserung seiner Lese-Rechtschreibfertigkeiten, näher.

Auf dieser Schriftsprachstufe wird die Betonung als Orientierungspunkt einbezogen. Schließlich ist es der Vokal in der betonten Silbe, der Stammvokal, um den sich entscheidende phonologisch-orthografische Verknüpfungen ranken.

Unter dem Aspekt der Länge bzw. Kürze des Stammvokals werden die drei Wortstamm-Kernstrukturen, kurz: Stammstrukturen (Koschay, 2012 - Heft 6), her-

ausgearbeitet, denen einfache deutsche Wörter (mit ganz wenigen Ausnahmen) zugeordnet werden können. Es folgen Einordnungsübungen, die durch ein umfangreiches Zusatzmaterial „Training der Stammkernstrukturen“ ergänzt werden können.

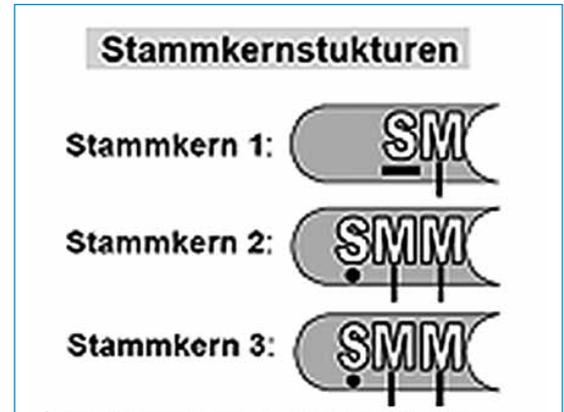


Abb. 7: Schematisierung der Wortstamm-Kernstrukturen, Koschay, H. 6 (2. Aufl. 2012), S.6

Übungsschwerpunkt dieser Thematik bildet die Stammkernstruktur 2 mit der "Blitzer"-Signalgruppe (= Blitzer 2). Es gelten jedoch nur Wörter mit Mitlautverdoppelung (einschließlich „ck“ und „tz“ als Sonderschreibungen) zu diesen „Blitzern“.

Vielfältige Übungen zur Stammkernstruktur 3 festigen den Umgang mit den „Blitzern“: Zunächst sind es Leseübungen, dann wird auch das Schreiben eingebunden: „Entschlüsseln“ und „Verschlüsseln“ von Wörtern, Finden von Wortpaaren durch Veränderung der Vokallänge, Reimbildungen. Auch Bewegungsübungen gehören in diese Übungsphase. „Kleine Wörter“ in Ausnahme-Schreibweise werden ebenso einbezogen.

Wörter mit verschiedenen Konsonanten im Wortstammkern gehören zur Stammstruktur 3. Insbesondere schwierige Konsonantengruppen werden intensiv geübt. Zu diesen gehören auch Wörter mit dem

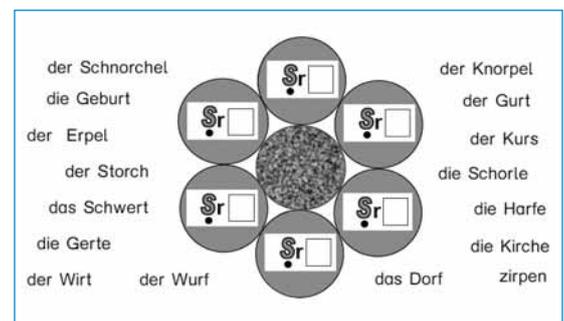


Abb. 8: Das vokalisierte r nach Kurzvokal, Koschay, H. 6 (2009), S. 41

vokalisierten „r“ nach einem Kurzvokal – im Arbeitsmaterial aufbereitet als „verflixtes r“ (Koschay, 2009 – Heft 6, S. 36 ff.).

Hinweis:

Das „verflixte r“ ist im Heft 6 weit gefasst. Erklärt und zum Üben aufbereitet sind die Lautbildung, das r am Wortanfang sowie das vokalisierte r am Wortende und nach Kurzvokal.

Bei Unsicherheit im Schreibprozess in Bezug auf die Beachtung einer Mitlautverdoppelung bildet der Rückgriff auf die Silbenstruktur für den Lernenden noch lange eine Stütze bzw. Vergewisserungsmöglichkeit. Dies gilt insbesondere auch für einsilbige Wörter (Koschay 2009 – Heft 6, S. 27f.) bzw. für gebeugte Verbformen (Koschay 2010 – Heft 7, S. ff.) unter Einsatz der „Klick-Schaltung“ als Verlängerungsstrategie.

Schließlich werden – nach Einführung und Übung der "Blitzer"-Konsonantengruppe am Wortanfang, des dritten „Blitzers“, (Koschay 2009 – Heft 6, S. 27f.) – die schwierigsten Wortstrukturen unserer Schriftsprache betrachtet: KKVKK(VK). Es schließt sich ein Lese-Schreibtraining an, in dem phonologische und morphologische Verarbeitungsstrategien gezielt miteinander verknüpft werden.

Für „Zu-langsam-Leser“ wird zudem ein „Blitzer“-Lese-training (Koschay, 2009 – S. 55f.) angeboten, mit dem das rasche Erfassen der drei erlernten „Blitzer“ forciert wird. Dieses Lesetraining gehört zu den „Vorstufen“ zur Entwicklung einer Lesekompetenz. (Im Aufbau-training befinden sich weitere dieser „Vorstufen“.)

## 2. Wortbildung

Das Prinzip der Wortstamm-schreibung wird mithilfe der „Wörterwerkstatt“ (Koschay 2010 – Heft 7, S. 5) erklärt. In ihr sind die Stamm-morpheme optisch hervorgehoben. Sie werden auf Vokallänge/-kurze untersucht. Die Funktions-morpheme sind dreigeteilt: Präfixe, Substantiv-suffixe, Adjektiv-suffixe. Auch Fugen-morpheme und grammatikalische Morpheme, die eine große Bedeutung haben bei der „Satz-produktion“, haben ihren Platz in der „Wörterwerkstatt“.

In den Materialien sind Erläuterungen zu den verschiedenen Wortbildungsmöglichkeiten – gestützt durch Visualisierung – sowie vielfältige Übungs- und Systematisierungsangebote enthalten. In etlichen von ihnen wird auf die Beachtung der Vokallänge/-kurze im Wortstamm hingewiesen.

## 3. Verbformen

Die Arbeit am Verb nimmt im RoLeR-TP eine zentrale Rolle ein. In den Heften 6 bis 9 ist es die morphematisch-orthografische Bearbeitung von Verbformen unter grammatikalischem Aspekt. Im letzten Heft, dem 7. Teil von „Silben-Stämme-Stolperstellen“, steht das Verb wiederum im Fokus, und zwar unter semantisch-syntaktischem Aspekt.

Bei der Konjugation von Verben im Präsens wird zunächst vorhandenes Wissen reaktiviert. Es werden die Verbformen herausgearbeitet und trainiert, bei denen die Rückführung auf die Grundform die Schreibung unterstützt. Diese „Denk-Schaltung“ wird als „Klick-Schaltung“ (Koschay, 2010 – Heft 7, S. 31) bezeichnet. Besonders bei Verbformen mit der Stammkernstruktur 2 (Kurzvokal mit nachfolgendem Doppelkonsonant) muss sie gut funktionieren.

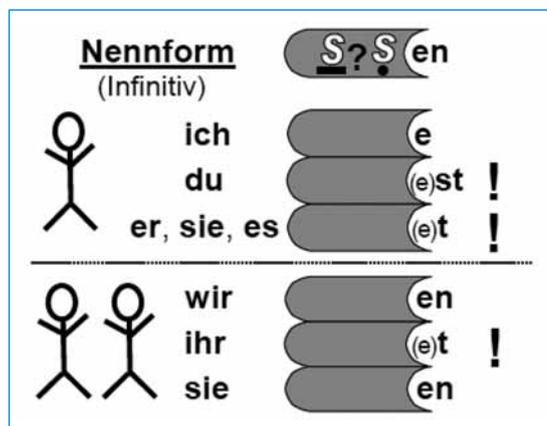


Abb. 9: Schematisierung der Konjugation im Präsens, Koschay, H. 7 (2010), S. 31

Das Training der gebeugten Verbformen erfolgt vielfältig – am Einzelwort, in Wortfamilien sowie am Text. Auch ein Zusatzmaterial mit Lückenwörtern gehört dazu.

Die Präteritalformen werden später in ähnlicher Weise trainiert. Davor steht jedoch eine intensive Arbeit an den „Stammformen“ (Leitformen) von Verben, die auch für Lernende mit Migrationshintergrund eine große Hilfe ist beim Erlernen. Es werden die Stammformen von starken und schwachen Verben herausgearbeitet, die im Deutschen bei der Bildung der grammatischen Zeiten (erklärt an einem Zeitstrahl) beachtet werden müssen.

Die Formen der starken Verben bereiten ja bekanntlich auch Muttersprachlern hinsichtlich ihrer Schreibung manchmal Probleme. Müssen hier doch Stammvokalveränderungen auch in Bezug auf Vokallänge/-kurze und der damit verbundenen orthografischen Umsetzung beachtet werden. Starke und unregelmäßige Verbformen sind deshalb in den Arbeitsmaterialien (Koschay 2010 – Heft 7) nach dem Ordnungsprinzip der Vokalveränderungen – und dabei, wenn es möglich ist, in Reimgruppen – zusammengefasst: Wechsel des Stammvokals mit Erhalt der Vokalkürze, mit Erhalt der Vokallänge, mit Wechsel der Vokallänge-Vokalkürze. Es werden vielfältige Übungen dazu angeboten.

Auch Verben mit unterschiedlichen Stammformen (wie z. B. schaffen – schuf – geschaffen / schaffen – schaffte – geschafft) sind aufgeführt sowie zum Üben aufbereitet.

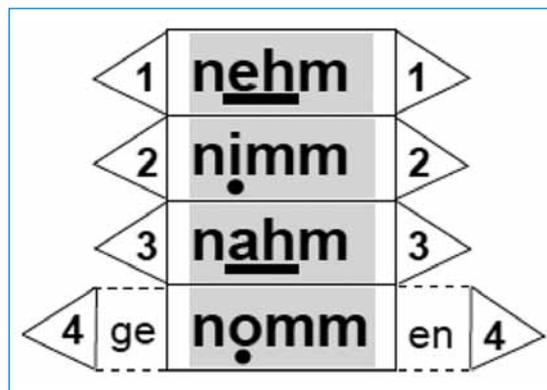


Abb. 10: Stammformen des Verbs „nehmen“, Koschay, H. 7 (2010), S. 51

#### 4. Orthografische Regeln und Strategien

Das Herausspüren der Vokallänge/-kurze ist auch im orthografischen Regelbereich von Bedeutung:

##### S-Laut-Schreibung:

Die Schreibung der S-Laute hat sich seit der Rechtschreibreform deutlich vereinfacht, dennoch bereitet sie nach wie vor Probleme – gerade weil das Erspüren der Stimmhaftigkeit/Stimmlosigkeit sowie der Vokallänge manch Lernendem so schwerfällt – doch beide Kriterien sind für die Wahl des richtigen Graphems ausschlaggebend.

Für die Schreibung der S-Laute wird ein Algorithmus eingesetzt, der zur richtigen Schreibung führt. Der Übungsablauf beginnt beim Einzelwort mit dem „s“ in der Wortmitte, darauf am Wortende, dann in Zusammensetzungen, in gebeugten Verbformen – bis hin zur Schreibung in einem Text. Zu Beginn nehmen Zuordnungsübungen einen breiten Raum ein – zunächst gekoppelt mit Bildern, dann als Lückewörter in Wortgruppen. Auch der Wechsel der Vokallänge/-kurze vor dem S-Laut wird visualisiert herausgearbeitet und trainiert.

Unter „Besonderheiten der S-Laut-Schreibung“ sind auch Homophone zum Üben aufbereitet.

##### Bezeichnete Dehnung:

Einem Kurzvokal folgen zwei Konsonanten (s.o.), doch er wird niemals mit einem Dehnungs-h geschrieben. Einem Langvokal folgt nur ein Konsonant, doch der Vokal kann mit einem Dehnungszeichen versehen sein.

Das Dehnungs-h wird unterschieden nach „silbentrennendem h“ und „Schwarzfahrer-h“ = „h“ vor l, m, n, r (Koschay – Heft 8, S. 12ff.). Ausnahmewörter der letztgenannten Gruppe werden ebenfalls bearbeitet. Vielfältige Übungen auf verschiedenen Niveaustufen helfen beim Einprägen dieser orthografischen Besonderheit. Auch Homophone werden in die Übung einbezogen.

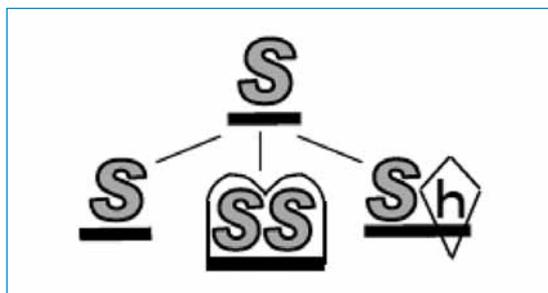


Abb. 11: Schematisierung der Schreibung eines Langvokals, Koschay, H. 8 (2011), S. 4

##### Umlautierung:

Die einfachen Umlaute haben – wie die einfachen Vokale – jeweils zwei Vokalphoneme. Bei der Differenzierung der Länge eines Umlautes können die „Lineal-Probe“ und, wenn es notwendig ist, auch das Hör-Bewegungstraining „Silben-Karate“ zum Einsatz kommen (s. Basistraining).

Das lang gesprochene Umlautphonem „ä“ hat zwei Aussprachemöglichkeiten (regional abhängig), das kurz gesprochene „ä“ wird stets wie ein kurzes „e“ gesprochen. Daraus resultieren viele Fehler, solange die Umlautierung noch nicht sicher ist.

Einen breiten Übungsraum im Training nehmen „Einprägewörter mit „ä“ ein, die sich nicht umlautieren lassen.

#### 5. Orthografisches Regel- und Strategietraining:

Die Entwicklung des orthografischen Schwierigkeitsbewusstseins ist eines der Ziele im Rechtschreibunterricht. Im Heft 8 wird dieses Anliegen konkretisiert. Während die ersten beiden in diesem Heft dargestellten Niveaustufen für den Einsatz ab Klasse 1 empfohlen werden, sollte die höchste Stufe, das Rostocker orthografische Regeltraining (Koschay – Heft 8, S. 53ff.) erst ab Klasse 4 – in verkürzter Form auch schon eher – eingesetzt werden. Voraussetzungen für den Einsatz dieses Regel- und Strategietrainings sind das Wissen um die Vokallänge/-kurze und ihre Bedeutung im Schriftsprachlernprozess, Kenntnisse einiger orthografischer Regeln/Strategien sowie solcher zur Wortbildung.

Die Lernenden suchen Andersschreibungen und bestimmen sie mithilfe der orthografischen Regelkarte – zunächst in Wörtern (ohne und mit Bestimmung der Groß- und Kleinschreibung), dann auch in Texten, wobei diese zunächst in orthografisch richtiger Schreibung, bei ausreichender Sicherheit auch „regelfalsch“ vorgegeben sind. Der Aufbau und die Durchführung dieses Trainings sind genau erklärt und mit Beispielen sowie Übungsmaterialien versehen.

Dieses orthografische Regeltraining entwickelt das orthografische Strategiebewusstsein, forciert die Vernetzung von sprachlichen Verarbeitungsstrategien und unterstützt die Herausbildung des automatisierten Schreibens. Zudem bereitet es sehr viel Freude.

#### Zusammenfassende Bemerkungen

Das RoLeR-Trainingsprogramm ist ein Förderprogramm bei Schwierigkeiten im Schriftsprachbereich – sowohl für jüngere als auch für ältere Lernende.

Sein basaler Ansatz erhellt grundlegende Strukturierungsprinzipien der Schriftsprache, die im weiteren Lese-Rechtschreiblernprozess von entscheidender Bedeutung sind. Hilfestellung gibt dabei die explizite, multisensorische Erarbeitung der Vokallänge/-kürze sowie das Bewusstmachen und Trainieren der eng mit ihr verbundenen Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln – sowohl auf silbischer als auch auf morphematisch-orthografischer Stufe.

Das RoLeR-Trainingsprogramm zeigt nicht nur Vorgehensstrategien auf zum Abbau von Schwierigkeiten beim Lesen und in der Rechtschreibung, sondern auch zu deren Vermeidung durch den Einsatz im Rahmen des Deutschunterrichts.

Die LRS-Therapie nach Kossow gehört zu den evaluierten Trainingsprogrammen (Huemer & Pointner & Landerl 2009), die auf die Verbesserung des Lesens und der Rechtschreibung abzielen. Die LRS-Kinder der Trainingsgruppen (2. bis 4. Klasse) erzielten eine signifikante Verbesserung in ihrer Rechtschreibung (Kossow 1977).

Für das RoLeR-Trainingsprogramm als Weiterentwicklung der LRS-Therapie nach Kossow liegen Erfahrungsberichte (Koschay 1998; Koschay & Hoffmann 2002) vor sowie Zusammenstellungen von Förderergebnissen in LRS-Fördergruppen (Hoffmann & Koschay 1996; Hoffmann 1998). Abschlussüberprüfungen bei älteren LRS-Schülern nach einer einjährigen Förderung in einer Kleingruppe (zwei Unterrichtsstunden wöchentlich) bzw. in einem einjährigen, als Intervallförderung gestalteten Kurs (zweistündiger Unterricht mit Teilnahme der Eltern in Abständen von 4-6 Wochen – als Anschubförderung zur selbstständigen Arbeit) zeigten deutliche Leistungssteigerungen in der Rechtschreibung (Hoffmann & Koschay 2002).

Insbesondere ältere LRS-Schüler aus ambulant und stationär betreuten Fördergruppen schrieben für die Schülerzeitschrift unserer Klinikschule „Die Ver-Rückten“ – neben Berichten zu anderen Themen – auch Artikel über Probleme, die im Zusammenhang mit ihrer Teilleistungsstörung standen. In ihren Texten und Gedichten brachten sie auch Freude und Stolz auf Verbesserungen ihrer Leistungen durch die spezifische Förderung zum Ausdruck.

Das Rostocker Lese-Rechtschreib-Trainingsprogramm wurde in Vorträgen/Workshops bereits auf mehreren Kongressen des Bundesverbandes Legasthenie/Dyskalkulie skizziert bzw. neu entwickelte Strategien daraus vorgestellt (1995, 1997, 2002, 2005, 2008, 2011).

Das RoLeR-Trainingsprogramm gehört seit langem zur LRS-Förderstrategie in Mecklenburg-Vorpommern (MV) und ist Bestandteil im LRS-Lehrer-Ausbildungsprogramm. Die von Hoffmann und Koschay in einer vom Ministerium einberufenen Arbeitsgruppe erarbeitete „Ergänzung zu den vorläufigen Rahmenrichtlinien der Grundschule für den Lese-Rechtschreiblehrgang in LRS-Klassen der Klassenstufen 2 und 3“ (Kultusministerium MV 1993) – gleichzeitig auch Richtschnur für die inhaltliche Gestaltung in den schulischen LRS-Fördergruppen – ist auch heute noch als „Unterrichtsempfehlungen für selbstständige LRS-Klassen 2 und 3“ fest in der Handreichung (2005) zur Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern verankert.

Im März 2011 wurde das Kompendium mit dem darin enthaltenen RoLeR-TP vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern anerkannt als Fördermaterial für die Grundschule und den Sekundarbereich. Die Materialien werden bereits in vielen Schulen unseres Bundeslandes im Förderunterricht eingesetzt. Zudem sind Strategien aus dem Basis- und Aufbaukurs schon vielfach Bestandteil des Deutschunterrichts, vor allem im Grundschulbereich. Unsere über das Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV) angebotenen Fortbildungen und Praxiskurse zum RoLeR-TP werden von den Lehrern gut angenommen.

Auch in anderen Bundesländern und in Österreich führen wir Fortbildungen in Schulen, Lehrer-Fortbildungseinrichtungen sowie in LRS-Lehrer-Ausbildungseinrichtungen zu den Materialien durch. Im Schuljahr 2012/13 beginnt zudem an der Kleeblatt-Grundschule in Ludwigfelde/Brandenburg ein Pilotprojekt, in dem das RoLeR-TP von Klasse 1 an in die Unterrichtsarbeit einbezogen wird.

In der o. g. österreichischen Studie wird das in der Heftreihe „Kompendium zum Abbau von Schwierigkeiten beim Lesen und beim Rechtschreiben“ enthaltene RoLeR-Trainingsprogramm als „modernisierte Version der Kossow-Therapie“ (Huemer & Pointner & Landerl 2009, S. 27) bezeichnet. Es wird zu den LRS-Förderprogrammen gezählt, die evidenzbasierte Förderkomponenten enthalten.

# Literatur:

- Behrnt, S.-M. & Hoffmann, H. & Koschay, E. (Hrsg.) (seit 2006): Kompendium zum Abbau von Schwierigkeiten beim Lesen und beim Rechtschreiben. Hefreihe. Eigenverlag: Greifswald/Rostock.
- Behrnt, S.-M. & Hoffmann, H. (2010): Förderansätze mit Beobachtungshinweisen auf den Lese-Entwicklungsstufen (3., bearb. Aufl.). Heft 1 in o.a. Hefreihe.
- Behrnt, S.-M. & Hoffmann, H. (2010): Förderansätze mit Beobachtungshinweisen auf den Rechtschreibentwicklungsstufen (2., überarb. Aufl.). Heft 4 in o.a. Hefreihe.
- Breuer, H. & Weuffen, M. (2004): Lernschwierigkeiten am Schulanfang – Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg (7. Auflage 2006). Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.
- Die Ver-Rückten,, Jugendzeitschrift der Schüler der Schule für Kranke am Zentrum für Nervenheilkunde Rostock.
- Ergänzung zu den vorläufigen Rahmenrichtlinien der Grundschule für den Lese-Rechtschreiblehrgang in LRS-Klassen der Klassenstufen 2 und 3 (1993). Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern. cw Obotritendruck GmbH: Schwerin.
- Galperin, P. J. (1969): Die Entwicklung der Untersuchung über die Bildung geistiger Operationen. In: H. Hiebsch (Hrsg.), Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart: Klett.
- Handreichung mit Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen (2005). Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V. Druckhaus Panzig: Greifswald.
- Hoffmann, H. & Koschay, E. (1996): Zusammenhang von Lernstörungen und einer neuropsychiatrischen Symptomatik. in: Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern: Hilfe zur Selbsthilfe. Beratung, Diagnostik und Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Zachow Offsetdruck: Parchim. S. 17-20.
- Hoffmann, H. (1998): Ausgewählte Aspekte aus der schulpraktischen Arbeit der Leiteinrichtung Rostock. Vortrag auf dem 4. Münchener kinder- und jugendpsychiatrischen Symposium über psychische Entwicklungsstörungen. Gehalten am 9. Mai 1998. in: [http://www.kjp.uni-muenchen.de/veranstaltungen/fsym98/lrs\\_meck\\_vorp.php](http://www.kjp.uni-muenchen.de/veranstaltungen/fsym98/lrs_meck_vorp.php)
- Hoffmann, H. & Koschay, E. (2002): Ist schulische Förderung machbar? Poster und Postersitzung auf dem 14. LRS-Kongress in Freiburg. Hinweis darauf in: Abstractband zum 14. Kongress des Bundesverbandes Legasthenie in Freiburg vom 19.-21.9.2002. Neue Wege in die Zukunft – Aktuelle Ergebnisse aus Praxis und Forschung. BVL 2002.
- Hoffmann, H. & Koschay, E. (2010): Selbstlaut-Selbstlaut weg! Rostocker Lesehilfe (3., bearb. Aufl.), Heft 2 (zwei Teile) in o.a. Hefreihe.
- Huemer, S.M. & Pointner, A. & Landerl, K. (2009): Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen. Broschüre der Schulpsychologie – Bildungsberatung. Erstellt im Auftrage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. download unter: <http://www.schulpsychologie.at>
- Koschay, E. & Hoffmann, H. (2002): Die Intervallförderung als Kursunterricht. in: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation 2002 „LRS-Förderstrategie in Mecklenburg-Vorpommern“. Rahmenbedingungen und Materialien zur spezifischen Umsetzung der schulischen LRS-Förderung in Mecklenburg-Vorpommern. cw Obotritendruck: Schwerin. S. 125-127.
- Koschay, E. (1998): Fallstudie zur Förderung älterer Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche in der klinischen Intensivbetreuung. in: Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern: Forschungsgruppe „Frühförderung 1993-1998“ (1998). Abschlussbericht zur Früherkennung und Frühförderung von Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Zachow Offsetdruck: Parchim. S. 112-119.
- Koschay, E.: LRS-Anerkennungen 1992-1995 in Klinikschule Rostock – Fehlererhebung Klassen 4-11. unveröffentlicht.
- Koschay, E.: Silben-Stämme-Stolperstellen. Arbeitsmaterialien. Hefte 3, 5-9 (2008-2012) in o.a. Hefreihe.
- Koschay, E.: LRS-Anerkennungen 1992-1995 in Klinikschule Rostock – Fehlererhebung Klassen 4-11. unveröffentlicht.
- Kossow, H.-J. (1977): Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche (5. Aufl.). Verlag der Wissenschaften: Berlin.
- Kossow, H.-J. (1991): Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-Rechtschreibschwäche (2. Aufl.). Übungsbuch und Kommentare. Verlag der Wissenschaften: Berlin.
- Kossow, H.-J. (1995): Zu einigen theoretischen Grundpositionen der Rostocker LRS-Trainingsprogramms. Referat auf der Internationalen Bremer Arbeitstagung vom 17.-20.9.1991. in: Wilhelm Niemeyer (Hrsg.): Sprachaneignung, Lesen, Schreiben, Rechtschreiben. Dr.-Winkler-Verlag: Bochum.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2002): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 3. Aufl., Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Lindner, G. & Kinszky, J. (1978): Analyse der Sprechbewegungen in verschiedenen Silbenarten. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Heft 3/1978. Berlin.
- Lindner, G. & Kinszky, J. (1978): Analyse der Sprechbewegungen in verschiedenen Silbenarten. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe Berlin. S. 321-325.
- Nottbusch, G.: Schriftspracherwerb: kognitive Grundlagen. Universität Bielefeld/Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Studienseminar 2004: Teil 12: Wortsegmente im Schriftspracherwerb. in: [http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/gnottbusch/doc/Schriftspracherwerb\\_12.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/gnottbusch/doc/Schriftspracherwerb_12.pdf)
- Romonath, R. & Gregg, N. (2002): Auswirkungen phonologischer und orthographischer Verarbeitungsfähigkeiten auf die Lese- und Rechtschreibleistungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Muttersprachliche Fähigkeiten als Prädiktoren für das Fremdsprachenlernen bei Legasthenie. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Optimierung von Lese-Rechtschreibfähigkeiten bei Legasthenikern im Jugendalter. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt (1999-2002) „Optimierung von Lese-Rechtschreibfähigkeiten legasthener Schülerinnen und Schüler im mittleren und älteren Schulalter. Untersuchung der phonologischen und orthografischen Verarbeitungsfähigkeiten“. Druckhaus Panzig: Greifswald.
- Rollwagen, Bettina (2007): Laban-Bartenieff-Bewegungsstudien für Kinder mit Lernstörungen; Neurobiologie und Praxis. In: Bender & Koch: Bewegungsanalyse. Logosverlag: Berlin.
- Zimmer, Renate (2007): Besser Lernen mit Bewegung. Unterricht mit Schwung und Spaß. Techniker Krankenkasse. Hamburg.

**Kontakt:**  
Edeltraud Koschay  
E-Mail: [edeltraud.koschay@freenet.de](mailto:edeltraud.koschay@freenet.de)



*Inge Kempf-Kurth, Jahrgang 1948, integrative Lerntherapeutin FIL, Supervisorin DGSv, Lehrerin. Ehemalige Vorstandsvorsitzende im Fachverband für integrative Lerntherapie FIL e.V. Seit 2002 Fortbildungen und Supervision in verschiedenen lerntherapeutischen Weiterbildungen, Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, Beratungseinrichtungen. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Beratungskompetenz, Begleitung in Veränderungsphasen und Übergängen, Stärkung eigener Ressourcen im Umgang mit Belastungen, interdisziplinäre Zusammenarbeit.*

*Dr. Nicole Robering, Jahrgang 1972, Diplom-Pädagogin, Lerntherapeutin, Mitglied im FIL, systemische Beraterin, systemische Supervisorin, langjährige Tätigkeit an verschiedenen Hochschulen, seit 2011 lerntherapeutische Tätigkeit in eigener Praxis. Arbeitsschwerpunkte: systemische Lerntherapie, systemische Beratung bei Lern- und Leistungsstörungen und Prüfungsangst, Weiterbildungen, Supervision*



## Schritte zu mehr Inklusion – Der Beitrag von kollegialer Beratung

### Warum kollegiale Beratung?

In einer Sprachrohr-Ausgabe mit dem Schwerpunkt-Thema Inklusion gilt es neben einer Reihe pädagogisch-fachlicher Aspekte auch den Entwicklungsbedarf auf der Beratungsebene anzusprechen. Kollegiale Beratung als spezifische Form der Beratung bahnt Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Kooperation etwa zwischen Lehrerinnen<sup>1</sup> und Lerntherapeutinnen an und trägt somit zu einer Umsetzung des Inklusionsgedankens in die Praxis bei. Wir sind davon überzeugt, dass sich eine zumindest teilweise Verwirklichung des Inklusionsgedankens im pädagogischen Feld als eine langwierige Aufgabe zeigt. Auch wenn es in einigen Regionen bereits Mut machende Modellprojekte gibt (vgl. die Praxisbeiträge in diesem Heft), ist ein inklusives Bildungssystem oder gar eine inklusive Gesellschaft eine Utopie, von der wir noch weit entfernt sind. Mit diesem Artikel möchten wir dazu anregen, sich mit dem Modell der kollegialen Beratung intensiver zu beschäftigen. Denn wir nehmen an, dass diese Spezialform der Intervention als einer lebendigen Form des kooperativen Lernens in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern von integrativer Lerntherapie, schulischer Förderarbeit und interdisziplinärer Zusammenarbeit in Teams und Netzwerken im pädagogisch-therapeutischen Feld einen Beitrag auf dem Weg zu mehr inklusivem Handeln leisten kann.

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit haben wir uns für die durchgängige Verwendung der weiblichen Form entschieden. Männliche Kollegen und Klienten sind selbstverständlich ebenso gemeint.

Kollegiale Beratung ist eine methodisch strukturierte Form von Intervention, die auf eine gründliche Einführung durch Fort- und Weiterbildung angewiesen ist. Wir unterscheiden zwischen angeleiteten und nicht angeleiteten Beratungsformen im beruflichen Feld und vermeiden daher den weit verbreiteten Begriff „kollegiale Supervision“ (vgl. zu den unterschiedlichen Definitionen den Überblick bei Bernd Schmid u. a.: Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg 2010, S. 100 ff.)

Kollegiale Beratung knüpft unmittelbar an die Kompetenzen der Beteiligten im pädagogischen, sozialen und therapeutischen Feld an. Insbesondere sind zu nennen

- **Selbstkompetenz:** Die pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte haben sich im Laufe der Entwicklung ihrer Professionalität mit ihrer beruflichen Identität beschäftigt. Sie kennen ihre Motive und Bedürfnisse und nehmen die Bedürfnisse ihres Gegenübers wahr. Sie kennen ihre Grundüberzeugungen und Einstellungen und wissen, dass ihr Gegenüber auch durch erworbene Werte und Normen in seiner Haltung geprägt ist. Sie wissen um ihre besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten und gestehen diese auch den Mitgliedern des jeweiligen Teams, der Fachgruppe oder des Netzwerkes zu.
- **Wahrnehmungskompetenz:** Wir Menschen sind in besonderer Weise in der Lage, unsere Sinneswahrnehmungen nicht nur zu registrieren, sondern

wahrscheinlich als einzige Lebewesen auch zu bewerten, zu reflektieren und mit bisherigen Erfahrungen zu vergleichen und in Beziehung zu setzen (vgl. Hühner 2007, S. 105). Wir können uns selbst wahrnehmen, aber auch unser Gegenüber. Wir können unsere Wahrnehmungen entwicklungsbezogen, auf Veränderung, Anpassung und Kooperation ausgerichtet einsetzen (ebenda, S. 111).

Aus den Ergebnissen der Neurowissenschaften wissen wir auch, dass „das Geheimnis der Spiegelneurone“ dafür zuständig ist, dass wir empathisch in Kontakt mit uns selbst und anderen in eine Resonanz mit anderen gehen können, was als eine wesentliche Voraussetzung für die kollegiale Beratung angesehen werden kann (Bauer 2009, S. 55).

- Kommunikationskompetenz: Im pädagogischen und/oder therapeutischen Feld verfügen professionell Tätige in der Regel über gut entwickelte kommunikative Kompetenzen. Sie sind in der Lage, sich klar auszudrücken, wissen um die Mehrdimensionalität des Kommunikationsgeschehens („die vier Seiten einer Nachricht“), interessieren sich für ihr Gegenüber, können ihren Standpunkt vertreten und verfügen über Moderations- und Leitungskompetenz (Schulz von Thun u. a. 2008, S. 64 ff.).

Diese drei Kernkompetenzen bilden neben dem methodischen Vorgehen, das weiter unten erläutert wird, wesentliche Voraussetzungen für das Modell der kollegialen Beratung. In ihnen zeigen sich auch berufsethische Grundhaltungen sowie ein entsprechendes Menschenbild, welches sich an den Leitideen der humanistischen Psychologie orientiert (vgl. Schmid 2010, S. 107). Dieses Menschenbild ist auch maßgeblich für die integrative Lerntherapie.

Kollegiale Beratung als individuumzentrierte Arbeits- und Lernform setzt Grundhaltungen der Beteiligten voraus, die sich aus einem offenen, akzeptierenden und konkurrenzarmen Kommunikationsstil ableiten lassen. Dazu gehört die Bereitschaft, sich als Person mit den eigenen Wahrnehmungen einzubringen und auch umgekehrt die Wahrnehmungen der anderen Gruppenmitglieder ernst zu nehmen. Als unmittelbare Praxisreflexion dient sie der Reduzierung von Stress und Belastung am Arbeitsplatz und damit der Selbstsorge. Sie stärkt die Resilienzfaktoren der Beteiligten und leistet dadurch einen Beitrag zur Gesundheitsvorsorge in Arbeitsfeldern mit hoher individueller Belastung.

## Kollegiale Lernkultur

Kollegiale Beratung als „selbstorganisiertes, arbeitsplatznahes Lernen“ (Schmid 2010, S. 7) dient sowohl dem individuellen Kompetenzerwerb als auch der Organisationsentwicklung und der demokratischen Öffnung auf den verschiedenen (Hierarchie-) Ebenen von Institutionen. Sie stellt dem herkömmlichen Hierarchie- das Teamprinzip gegenüber.

Sie kann als Arbeitsform zur Entwicklung einer kollegialen Lernkultur (Schmid 2010, S. 111) beitragen und

verfolgt dabei folgende Ziele:

- gemeinsam an Veränderungen arbeiten
- sich gegenseitig beraten und unterstützen
- miteinander die Arbeit reflektieren.

Als effektive Lernform unterstützt die kollegiale Beratung die Teilnehmenden unmittelbar in der Bewältigung und Verbesserung ihrer beruflichen Praxis (vgl. hierzu Schmid 2010, S. 66 ff.). Sie knüpft an die individuellen beruflichen Erfahrungen an und liefert davon ausgehend Modelle zum Umgang mit schwierigen Situationen. Sie ermöglicht Selbsterfahrung, Reflexion und Kooperation durch ihre zwar streng strukturierte, aber dennoch ganzheitliche Vorgehensweise.

## Voraussetzungen

Eine wesentliche Voraussetzung für die Arbeit mit dem Modell der kollegialen Beratung ist die qualifizierte Anleitung durch eine externe Fachperson. Optimal ist es nach unserer Einschätzung, wenn sich diejenigen, die das Modell praktizieren wollen und noch keine Erfahrungen damit haben, auch gemeinsam fortbilden.

Eine kollegiale Beratungsgruppe geht eine hohe Verbindlichkeit ein, die die kontinuierliche Zusammenarbeit sichert. Sie benötigt einen durch Schweigepflicht geschützten Rahmen, der überdies in einem möglichst festen Ort und einer klaren Zeitabsprache besteht. Wenn die Beratung beendet ist, wird (außerhalb der Gruppenarbeit) nicht mehr über das Thema gesprochen.

Die Gruppe sollte für die Zusammenarbeit Regeln vereinbaren. Diese enthalten

- methodische Abläufe des Beratungsverfahrens
- Schweigepflicht-Vereinbarung
- Einhaltung des Beratungsrahmens
- Bereitschaft zur Mitarbeit (Rollenübernahme)
- Verbindlichkeit der Teilnahme

## Methoden kollegialer Beratung

Im Folgenden soll nun das Modell der kollegialen Beratung konkret vorgestellt und seine Umsetzungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit von Schule und Lerntherapie näher, das heißt anhand von konkreten Fragestellungen und praktischen Beispielen, ausgeleuchtet werden. Bei der Vorstellung des Modells der kollegialen Beratung beziehen wir uns auf die Ausführungen von Kim-Oliver Tietze (2012) und Bernd Schmid u. a. (2010).

## Themen und Inhalte

Welche Themen und Inhalte können in einer kollegialen Beratung besprochen werden?

Für die kollegiale Beratung eignen sich im Grunde alle Themen und Fragestellungen, die im Zusammenhang mit der Beschulung, Förderung und Begleitung von

Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten stehen. Bei der Auswahl der Fälle, die in einer kollegialen Beratung bearbeitet werden, sollte jedoch darauf geachtet werden, dass die Fragestellungen relativ umgrenzt sind und sich wirklich deutlich an einem Erleben in der konkreten pädagogischen bzw. lerntherapeutischen Arbeit orientieren. Nur so kann gewährleistet werden, dass das konkrete Anliegen auch adäquat und für die Fallgeberin befriedigend mit dem Instrument der kollegialen Beratung bearbeitet werden kann.

## Fallbeispiele

**Einschätzung von Schwierigkeiten:** „Ich beobachte, dass Florian in letzter Zeit in meinem Deutschunterricht deutlich in seinen Leistungen im Lesen und Schreiben nachgelassen hat. Er macht jetzt Fehler in Bereichen, die er vorher eigentlich schon konnte. Ich bin unsicher, wie ich die Schwierigkeiten einschätzen soll und was ich konkret machen soll. Also: welche Faktoren sollte ich beachten und wie soll ich weiter vorgehen?“

**Arbeit in der LRS-Fördergruppe in der Schule:** „In meiner LRS-Fördergruppe mittwochs in der sechsten Stunde scheint die Arbeit zu stagnieren. Nach einem recht guten Start sind jetzt alle irgendwie unmotiviert und wollen nicht mehr so recht mitmachen. Was kann ich da tun?“

**Therapeutische Beziehung zu einem Schüler:** „Sebastian hat sehr große Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben. Diese haben sich bereits deutlich auf sein Selbstwertgefühl ausgewirkt. In der Einzeltherapie ist es schwierig, an ihn heranzukommen. Wie erlebt ihr ihn hier in der Schule? Wie kann ich besser mit ihm in Kontakt kommen?“

**Arbeit mit den Eltern:** „Ich erlebe die Eltern von Dana in den Elterngesprächen in meiner Praxis als sehr ungeduldig gegenüber ihren Schwierigkeiten und sehr fordernd mir gegenüber. Wie kann ich mich den Eltern gegenüber angemessen verhalten?“

**Konkrete lerntherapeutische Arbeit:** „Ich habe jetzt mit Tobias sehr intensiv im lautgetreuen Bereich gearbeitet. Ich bin mir aber nicht ganz sicher, ob er seine neuen Kenntnisse auch in der Schule umsetzen kann. Könnt ihr mir eine Rückmeldung geben, damit ich meine weitere lerntherapeutische Arbeit planen kann?“

**Konkrete pädagogische Arbeit in der Schule:** „Ich habe jetzt in meiner ersten Klasse eine ganze Reihe von Schülern, die sich immer noch sehr schwer mit einzelnen Buchstaben tun. Was kann ich da noch machen?“

## Herkunft

Bereits in den siebziger Jahren etablierten sich vor allem in pädagogischen Handlungsfeldern Gruppen, in denen etwa Lehrer/-innen und Referendare/-innen ihre Schwierigkeiten mit Schüler/-innen als „Fälle“ bearbeiteten. Kollegiale Beratung als Form der selbst-

gesteuerten, strukturierten und gegenseitigen Beratung hat bis heute verschiedene Formen herausgebildet, die alle ein strukturiertes Vorgehen gemeinsam haben, sich aber in der Grundorientierung (auch hier sind analog zu den verschiedenen Beratungs- und Therapieschulen u. a. verhaltenorientierte, psychodramatische, gestalttherapeutische oder systemische Ansätze entstanden), in der Anzahl und Funktion der einzelnen Phasen und in ihrer Komplexität unterscheiden. Verschiedene Konzepte kollegialer Beratung finden sich z. B. bei Schlee (1996) als „Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)“, bei Roterberg-Steinberg (1999) als „Kollegiale Supervision“ oder bei Mutzeck (1999) als „Kooperative Beratung“. Die Autorengruppe um Bernd Schmid (2010) entwickelt Konzepte, die nicht nur im sozialen, therapeutischen und pädagogischen Bereich Anwendung finden, sondern darüber hinaus auch in Organisationen von Verwaltung und Wirtschaft.

## Anforderungen

Das Konzept der kollegialen Beratung geht generell davon aus, dass die unterschiedlichen Kompetenzen und Praxiserfahrungen, die etwa bei Lehrerinnen und Lerntherapeutinnen vorhanden sind, sich im Beratungsvorgang für das Finden von Lösungen für konkrete Praxisschwierigkeiten als sehr wertvoll erweisen. Die Beratungskompetenzen, die für das Durchführen von kollegialer Beratung erforderlich sind, sind relativ leicht erlernbar und können beispielsweise in einer ein- bis zweitägigen Veranstaltung durch erfahrene Supervisorinnen (die aufgrund ihrer Ausbildung und Tätigkeit über umfassendere Beratungskompetenzen und Erfahrungen mit schwierigen und komplizierten „Fällen“ verfügen) angebahnt werden. Eine solche Veranstaltung kann zugleich auch als Start für die Initiierung und Arbeit in einer kollegialen Beratungsgruppe dienen. Ebenso kann die Gruppe durch die Supervisorin in Form von einzelnen Fortbildungen beispielsweise zur Erweiterung des Methodenrepertoires begleitet werden. Ausgehend von den o. g. Grundkompetenzen sind Offenheit, Vertrauen und die Bereitschaft, sich aufeinander einzulassen, unabdingbare Voraussetzungen für die Arbeit in einer kollegialen Beratungsgruppe, aber auch für Kooperationen zwischen Lehrerinnen und Lerntherapeutinnen allgemein und stellen somit auch einen wichtigen Baustein für das Gelingen von Inklusion dar. Die Faktoren Offenheit, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft zwischen den verschiedenen, mit Kindern mit Lernschwierigkeiten arbeitenden Berufsgruppen können in einer kollegialen Beratungsgruppe gefestigt und weiter ausgebaut werden.

## Rollen in der kollegialen Beratung

Zum strukturierten Vorgehen in der kollegialen Beratung gehört das Verteilen von verschiedenen Rollen, die von Sitzung zu Sitzung wechseln, so dass jede Teilnehmerin die Möglichkeit hat, ihre Praxisfragen aber

auch ihre Fähigkeiten als Moderatorin oder Beraterin einzubringen.

### Hauptrollen:

Die **Fallerzählerin** oder **Fallgeberin** steht im Mittelpunkt einer kollegialen Beratungssitzung. Sie schildert die Ausgangssituation und ihr Erleben und beantwortet Nachfragen der anderen Teilnehmerinnen zu ihrem Fall.

Wer die Rolle der **Moderatorin** übernimmt, sollte gegen Ende der vorherigen Sitzung festgelegt werden. Sie eröffnet und schließt die jeweilige Sitzung, für die sie den Vorsitz übernommen hat und leitet die Anfangsrunde ein, in der die Teilnehmerinnen anmelden können, ob sie einen Fall besprechen möchten. Sie moderiert die Auswahl des Falls oder der beiden Fälle für die jeweilige Sitzung. Sie achtet auf die Verteilung der Rollen, auf die Einhaltung der einzelnen Phasen und Zeiten sowie auf das Herausarbeiten einer konkreten Fragestellung im Anschluss an die Erzählung der Fallgeberin. Sie moderiert die Auswahl der Beratungsmethoden und den Beratungsprozess und hält engen Kontakt zur Fallgeberin, um sicher zu stellen, dass der Beratungsprozess für sie hilfreich verläuft. Da die Moderatorin für die Rahmung des Beratungsprozesses zuständig ist, nimmt sie an inhaltlichen Aspekten, also der konkreten Beratung der Fallzählerin, nicht teil.

Die anderen Teilnehmerinnen der kollegialen Beratung bringen sich als **Beraterinnen** ein. Während oder nach der Fallzerählung können sie zeitlich begrenzt Informations- und Verständnisfragen stellen, um einen guten Zugang zu dem Fall zu entwickeln. Ihre Aufgabe ist es dann, im Rahmen der gewählten Beratungsmethode, Ideen, Gedanken und Sonstiges in Bezug auf die konkrete Fragestellung der Fallgeberin zu entwickeln.

### Weitere hilfreiche Rollen:

Bei Bedarf kann noch die Rolle der **Sekretärin** vergeben werden, die die Beiträge der Beraterinnen auf Wunsch für die Fallzählerin schriftlich festhält.

Die Aufgabe der **Prozessbeobachterin** ist es, den Beratungsablauf mit ein wenig Abstand zu beobachten, und im Sinne einer Qualitätssicherung ein Feedback darüber zu geben, wie aus ihrer Perspektive die Beratung insgesamt verlaufen ist. Gerade zu Beginn der Arbeit in einer kollegialen Beratungsgruppe kann die Prozessbeobachterin wichtige Hinweise für „Kurskorrekturen“ geben.

### Ablauf bzw. Phasen

Das Schaubild verdeutlicht in allgemeiner Form den Ablauf, die verschiedenen Phasen und den zeitlichen Rahmen einer kollegialen Beratungssitzung:

Phase	Leitfrage	Dauer etwa
1. Casting	Welche Fälle sind da? Wer übernimmt welche Rolle?	5 Minuten
2. Spontanerzählung	Worum geht es? Wie stellt sich die Situation für die Fallzählerin dar?	5 bis 10 Minuten
3. Schlüsselfrage	Welchen Klärungswunsch hat die Fallzählerin in Bezug auf ihre Situation?	5 Minuten
4. Informations- und Verständnisfragen	Die Beraterinnen fragen nach Einzelheiten, um sich ein vertieftes Bild zu machen.	10 Minuten
5. Methodenwahl	Welche Beratungsmethode wählen wir aus?	5 Minuten
6. Beratung	Was geben wir der Fallzählerin in Bezug auf ihre Schlüsselfrage mit?	15 bis 30 Minuten je nach gewählter Methode
7. Abschluss	Was nimmt die Fallzählerin aus der kollegialen Beratung mit? Rückmeldungen der Beraterinnen.	5 Minuten Insgesamt: ca. 60 - 70 Min.

(teilweise entnommen aus: Kim-Oliver Tietze: *Kollegiale Beratung*, rororo 2012, S.60 u. 114)

## Methodenbausteine

Im Folgenden sollen nun exemplarisch vier Beratungsmethoden für die Phase der Beratung vorgestellt werden (weitere Methoden finden sich in der angegebenen weiterführenden Literatur). Wie schon vorab erwähnt, entscheidet sich die Gruppe unter Anleitung der Moderatorin für eine Methode, die zu der Art der Fragestellung passen sollte. Die Moderatorin achtet darauf, ob die Fallgeberin sich damit wohlfühlt. Immer im Anschluss an die Beratungsphase mit der jeweils gewählten Methode bewertet die Fallgeberin die Ideen für sich im Hinblick auf ihre Nützlichkeit für sie. Im Anschluss an die kurze Beschreibung der Methode findet sich jeweils ein Beispiel für die Umsetzung. Als Ausgangspunkt dienen vier der weiter oben vorgestellten konkreten Fragestellungen.

### Brainstorming

Hier wird das klassische Brainstorming für die Beratung genutzt. Es kommt darauf an, ausgehend von der durch die Fallgeberin umrissenen Fragestellung möglichst viele Ideen zu produzieren. Hierbei gilt: „Möglichst viele Ideen entwickeln. Jede Idee ist erlaubt. Ideen können weiterentwickelt werden. Kritik ist verboten“.

#### Beispiel:

„Ich beobachte, dass Florian in letzter Zeit in meinem Deutschunterricht deutlich in seinen Leistungen im Lesen und Schreiben nachgelassen hat. Er macht jetzt Fehler in Bereichen, die er vorher eigentlich schon konnte. Ich bin unsicher, wie ich die Schwierigkeiten einschätzen soll und was ich konkret machen soll. Also: welche Faktoren sollte ich beachten und wie soll ich weiter vorgehen?“

„Hast Du mal nachgehört, wie es zu Hause aussieht?“/ „Vielleicht steht bei den Eltern eine Scheidung an.“/ „Hast Du schon mal 'n Fehleranalyse gemacht?“/ „Wie ist er denn in anderen Fächern? Hat er da auch einen Leistungsabfall?“/ „Wie sieht es denn mit seinen sozialen Kontakten aus?“/ „Wie ist er denn so insgesamt drauf?“/ „Wie sieht er selbst denn seine Schwierigkeiten?“/ „Was hast Du denn selbst dabei für ein Gefühl?“/ „Vielleicht machst du mal ein Gespräch mit ihm?“/ „Wie wäre es, wenn ihr beide zusammen einen Förderplan für ihn erstellt?“/ „Ich habe gute Erfahrungen mit Lernverträgen gemacht.“/ „Meinst Du es ist ein Motivationsproblem oder hat er ein Defizit bei bestimmten Regeln bzw. Rechtschreibphänomenen?“/ „Ich würde ein Gespräch mit den Eltern vereinbaren.“/ „Magst du den Jungen, oder nervt der dich irgendwie im Unterricht?“

### Kopfstand-Brainstorming

Hierbei handelt es sich um eine Variation des klassischen Brainstormings, die jedoch eine Verfremdung des Problems zum Ziel hat und somit eine paradoxe

Intervention darstellt. Dieses Vorgehen bietet die Möglichkeit, den Horizont der Fallgeberin zu erweitern, Denkblockaden zu überwinden und neue Möglichkeiten der Problemlösung zu entdecken. Statt Antworten auf die konkrete Fragestellung der Fallgeberin zu entwickeln, beschäftigen sich die Beraterinnen mit dem Gegenteil, also wie etwa eine bestimmte Situation aufrechterhalten oder verschlimmert werden kann.

#### Beispiel:

„In meiner LRS-Fördergruppe mittwochs in der sechsten Stunde scheint die Arbeit zu stagnieren. Nach einem ganz guten Start sind jetzt alle irgendwie unmotiviert und wollen nicht mehr so recht mitmachen. Was kann ich da tun?“

„Mach hauptsächlich Arbeitsblätter!“/ „Ich würde sehr viel Regeln wiederholen.“/ „Auf jeden Fall nichts mit Bewegung.“/ „Auch wenig mit Interaktion.“/ „Auf keinen Fall würde ich die Schüler mit einbeziehen, und fragen, woran es liegt und was wir anders machen könnten.“/ „Du solltest bei dir selber dafür sorgen, dass du den Mittwochmorgen über schon sehr viel zu erledigen hast, am besten auch viele unangenehme Sachen.“/ „Du solltest auf jeden Fall nichts verändern und alles so weiter machen wie vorher.“/ „Du solltest dich freiwillig für noch zwei Fördergruppen melden.“/ „Du solltest auf jeden Fall noch ein oder zwei verhaltensgestörte Schüler in die Gruppe aufnehmen.“/ „Ich würde auf keinen Fall einen Kollegen bitten, mit in meinen Förderunterricht zu kommen.“/ „Ich würde die Gruppe noch deutlich vergrößern.“/ „Vielleicht kann man den Förderunterricht noch weiter nach hinten verschieben, vielleicht auf den frühen Nachmittag?“

### Bilder und Assoziationen

Hier ist es die Aufgabe der Beraterinnen, alle Bilder und Assoziationen, die ihnen bei der Fallbeschreibung in den Sinn gekommen sind, wiederzugeben. Dies können, Kindheitserinnerungen, Filmszenen, Romantitel, Allegorien, Phantasiegeschichten, Kunstwerke oder ähnliches sein. Die Fallzählerin kann sich dadurch ebenfalls anregen lassen und eigene Bilder und Assoziationen zu ihrem Fall entwickeln und so möglicherweise zu einer anderen Sichtweise gelangen.

#### Beispiel:

„Ich erlebe die Eltern von Dana in den Elterngesprächen in meiner Praxis als sehr ungeduldig gegenüber ihren Schwierigkeiten und sehr fordernd mir gegenüber. Wie kann ich mich den Eltern gegenüber angemessen verhalten?“

„Ich sehe dich da auch als kleines Kind, das versucht gegen die Eltern anzukommen!“/ „Die Eltern sind in ihrer Ungeduld so übermächtig, sie erscheinen mir riesig.“/ „Die Eltern walzen mit ihrem Leistungsdruck dich und das Mädchen platt wie eine

Lokomotive.“/ „Mir kommen die Eltern eher wie der Scheinriese bei Jim Knopf vor, von weitem sieht der riesengroß aus und wenn man näher kommt, wird der immer kleiner.“/ „Ich habe auch das Gefühl, die Eltern pusten sich selber unglaublich auf und wenn man in diesen Ballon rein sticht, bleiben da zwei völlig verängstigte Menschen über, die in einer Ecke kauern.“

## Hypothesen und Lösungsvorschläge

In dieser Vorgehensweise absolvieren die Beraterinnen zwei Arbeitsschritte, während derer die Fall erzählerin aus der Runde geht und zuhört. Hilfreich für die Hypothesenrunde sind Formulierungen wie „Ich vermute, dass ...“, „Es könnte sein, dass ...“. In der Runde mit den Lösungsvorschlägen versetzen sich die Beraterinnen in die Rolle der Fall erzählerin: „Ich an Xs Stelle würde als nächstes ...“ Jeweils im Anschluss an die beiden Runden gibt die Fall erzählerin Rückmeldungen dazu, welche Äußerungen der Beraterinnen für sie hilfreich bzw. weiterführend sind.

### Beispiel:

„Sebastian hat sehr große Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben. Diese haben sich bereits deutlich auf sein Selbstwertgefühl ausgewirkt. In der Einzeltherapie ist es schwierig, an ihn heranzukommen. Wie erlebt ihr ihn hier in der Schule? Wie kann ich besser mit ihm in Kontakt kommen?“

„Ich vermute, dass Sebastian bereits völlig resigniert und sich in sein Schneckenhaus zurückgezogen hat.“/ „Es könnte sein, dass er bisher mit der Rückzugsstrategie erlebt, dass man ihn in Ruhe lässt.“/ „Ich vermute, dass er z. B. in seiner Familie verbal mit vielen Hilfsangeboten überhäuft wird.“/ „Es könnte sein, dass er es nicht gewohnt ist, über sich zu reden.“ „Ich an Xs Stelle würde ihn nach seinen Interessen fragen und nach meinen Möglichkeiten darauf einsteigen.“/ „... würde ihm passende Aktivitätsangebote machen.“/ „... würde ihn fragen, ob er mir mal etwas aus der Schule mitbringen mag.“/ „... würde ihm vorschlagen, mal sein Haustier/ einen Gegenstand aus seinem Hobby mitzubringen.“/ „... würde ihm sagen, dass es ok ist, wenn er nicht so gern reden mag.“/ „... würde ihn mit ... überraschen.“

Die Fallbeispiele machen deutlich, welche Ressourcen die kollegiale Beratung für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten sowohl für Lehrerinnen als auch für Lerntherapeutinnen bereitzustellen vermag. Kollegiale Beratung kann langfristig zu einer weiteren Professionalisierung der pädagogisch tätigen Personen und zu einer Nachhaltigkeit in der Förderung von betroffenen Schülerinnen und Schülern beitragen und somit auf der Beratungsebene einen weiteren Schritt in Richtung Inklusion bedeuten.

Die hier vorgestellten konkreten Beispiele und Umsetzungsmöglichkeiten für kollegiale Beratung beziehen sich auf mögliche Teams, die sich durch Kooperationen zwischen Schule und Lerntherapie gebildet haben. Denkbar sind jedoch auch andere Anwendungsmöglichkeiten, etwa zwischen Lerntherapeutinnen in eigener Praxis, die sich so noch stärker untereinander vernetzen können.

## Praxiserfahrungen

Wir verfügen über praktische Erfahrungen mit der Vermittlung von Modellen der kollegialen Beratung in den folgenden Feldern:

### • Hochschule/Universität

In der Ausbildung von Lehramtsstudierenden etwa aus dem Förderschulbereich, aber auch aus dem Bereich der beruflichen Bildung konnten sehr positive Erfahrungen mit dem Anbieten von konkreten Veranstaltungen zum Thema kollegiale Beratung und Fallbesprechungen gesammelt werden. Der Bedarf und die Aufgeschlossenheit bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern sind definitiv gegeben, auch wenn derartige Themen und Veranstaltungen noch nicht fest in den jeweiligen Hochschul-Curricula und somit in der ersten Phase der Lehrerausbildung verankert sind.

### • Weiterbildungsstudiengänge

In den Weiterbildungsstudiengängen und den Weiterbildungen in freier Trägerschaft, soweit sie sich an den FiL-Standards orientieren, ist die weiterbildungsbegleitende Arbeit in Peergruppen obligatorisch. Hier kann das Modell der kollegialen Beratung im Rahmen der Lehrveranstaltungen eingeführt und eingeübt werden, damit es als Instrument in der Kleingruppenarbeit genutzt werden kann. Regelmäßige Praxis in dieser Beratungsform während der Weiterbildung unterstützt darüber hinaus auch die therapeutische Rollenfindung und die Entwicklung der eigenen Beratungskompetenz.

### • Schule

Die Bedeutung des Modells kollegialer Beratung ist an Schulen schon lange bekannt. Einige der oben genannten Autoren haben ihre Konzepte für diese Arbeitsform speziell für den schulischen Rahmen entwickelt. Trotz großen Interesses gelingt in Lehrerteams bzw. Beratungsgruppen nicht immer eine regelmäßige Gruppenarbeit. Die entlastende Funktion dieser kooperativen Arbeitsform zu erleben sichert deren Aufrechterhaltung. Zunehmend wird bereits während der zweiten Phase der Lehrerausbildung in Peergruppen mit diesem Modell gearbeitet, so dass die jungen Lehrkräfte mit entsprechenden Erfahrungen an die Schulen kommen.

### • Supervision in Gruppen und Teams

Das Modell der kollegialen Beratung wird auch im Rahmen von supervisorischen Settings eingesetzt. In der Gruppen- und Teamsupervision bewährt sich die Arbeit mit dem kompletten Modell unter

Anleitung der Supervisorin ebenso wie der Einsatz von einzelnen Phasen oder Elementen als strukturierende Intervention. Nach unseren Erfahrungen lassen sich einzelne Elemente auch mit Visualisierungsverfahren und systemischen Interventionen kombinieren.

Allgemein gilt: Kollegiale Beratung ist ein sehr effizientes und lösungsorientiertes Verfahren für kooperative Lern- und Arbeitsformen. Es bedarf einer gründlichen Einarbeitung, die neben der Vermittlung der einzelnen Arbeitsschritte auch die Reflexionsebene einbezieht. Es lebt von der Kompetenz der Gruppe sowie von der Kompetenz jedes einzelnen Gruppenmitglieds, das zur Übernahme verschiedener Rollen in diesem Setting bereit ist und die Ablaufregeln des Verfahrens sicher beherrscht.

Wir sehen bei sachgerechter Anwendung eine Reihe von Vorteilen in dieser Methode:

- Kurzfristige Anwendung im beruflichen Kontext und praxisorientierte Problemlösungen;
- Entwicklung einer Lern- und Arbeitskultur, die durch das Miteinander- und Voneinanderlernen geprägt ist;
- Unterstützung von Netzwerken durch kollegiale Beratungskultur;
- Ergebnisorientierung durch Anwendung von implizitem Erfahrungswissen;
- Verbindung von Arbeiten und Lernen in Berufen mit hoher Komplexität.

## Ausblick

Wir haben uns nun genauer mit der Beschreibung und Reflexion der Methode „kollegiale Beratung“ auseinandergesetzt und die Vorteile auch für inklusive Entwicklungen aufgezeigt. Nach unseren Erfahrungen ist es jedoch auch erforderlich, die Grenzen dieser

Arbeitsform zu erkennen (vgl. Kühl 2007, S.44 bis 46). Nicht alle im beruflichen Kontext entstehenden Beratungsanlässe sind in dieser Beratungsform gut aufgehoben. Durchaus passend und effektiv lässt sie sich bei konkreten fall- oder projektorientierten Anfragen anwenden. Beratungsanfragen, bei denen die Person in ihrer beruflichen Ausprägung im Vordergrund steht, gehören in der Regel in ein supervisorisches Setting. Auch bei Stagnationen im Prozess der kollegialen Beratung oder Konflikten in der Arbeitsgruppe oder im Team sollte eine supervisorische Fachkraft hinzugezogen werden.

Wir sind der Überzeugung, dass es einen zunehmenden Bedarf an kollegialen Arbeitsformen in Lerntherapie, Schule und anderen edukativen und psychosozialen Einrichtungen gibt und geben wird. Wir verbinden mit unserem Engagement für diese Methode die Hoffnung, dass wir uns dem pädagogischen Ziel der Inklusion im Bildungsbereich zusätzlich unterstützt durch solche Arbeitsformen Schritt für Schritt annähern können. Dort, wo bereits konkrete Inklusionsmodelle entwickelt und in einer Zusammenarbeit von inner- und außerschulischen Fachkräften umgesetzt werden, gehören Formen von kollegialer Beratung zum erforderlichen Handwerkszeug. Als Supervisorinnen und integrative Lerntherapeutinnen teilen wir ein inklusives Menschenbild, wie es u. a. in den Formulierungen der Kultusministerkonferenz von 2011 niedergelegt ist (vgl. hierzu den Artikel von Gerald Matthes in diesem Heft).

Wir möchten dazu anregen, sich mit dieser Beratungsform zu beschäftigen, sich entsprechend fortzubilden und so einen Beitrag zu einer lebendigen, demokratischen Lebens- und Arbeitsweise im Bildungs- und Sozialbereich und damit zu gesellschaftlicher Inklusion zu leisten.

# Literatur:

Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 13. Auflage, München 2009.

Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 2007.

Kühl, Wolfgang: Intervision – billig, aber auch gut? In: Sozialmagazin, 32. Jg. 1/2007, S. 38-47.

Schlee, Jörg: Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe, Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Kohlhammer, Stuttgart 2004.

Schmid, Bernd u. a.: Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg 2010.

Schulz von Thun, Friedemann u. a. (Hg.): Miteinander reden. Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. , 9. Auflage, Hamburg 2008.

Tietze, Kim-Oliver: Kollegiale Beratung, Problemlösungen gemeinsam entwickeln, rororo, Hamburg 2012.

### Kontakt:

Inge Kempf-Kurth

E-Mail: kempf-kurth@t-online.de

Nicole Robering

E-Mail: info@lerntherapie-robering.de

Birgit Hoffmann



*Birgit Hoffmann, Jahrgang 1966, Soziologin und Philosophin, M. A.*

*Zurzeit Leitung Seminarwesen bei der Akademie für sozialwissenschaftliche Innovation e. V. (ASI), seit 2004 Vorbereitung und organisatorische Leitung des Kontaktstudiums Pädagogisch-psychologische Lerntherapie*

*Zuvor: Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Evaluationsprojekte bei der Johanniter-Unfall-Hilfe e. V. in Baden-Württemberg, Lehrbeauftragte an Fachhochschulen*

## Analyse eines Prozesses der Qualitätssicherung

### Pilotphase zur FiL-Zertifizierung von Weiterbildungsgängen

Im Juni 2012 erhielt die Akademie für sozialwissenschaftliche Innovation e. V. (ASI) in Waiblingen für den berufsbegleitenden Kontaktstudiengang Pädagogisch-psychologische Lerntherapie das Zertifikat **WBOPlus** des Fachverbandes für integrative Lerntherapie e. V. (FiL).

Der Studiengang ist nach dem Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg durch die Evangelische Hochschule Ludwigsburg (EH LB) als Kontaktstudiengang zertifiziert und startet im Wintersemester 2012/13 zum zwölften Mal. Um die Qualität des dreijährigen

lerntherapeutischen Aufbaustudiengangs extern beurteilen zu lassen, wurde das neue Zertifikat des FiL **WBOPlus** für lerntherapeutische Weiterbildungen angestrebt. Die Entscheidung dafür fiel nicht schwer, ist doch der Fachverband für integrative Lerntherapie e. V. der Berufsverband für Lerntherapeut(inn)en, der eine bewährte, durch Kostenträger anerkannte Weiterbildungsordnung (WBO, 2003) vorgelegt hat und damit professionelle Standards prägt und vorgibt. Für die Zertifizierung wurden drei Varianten entwickelt, unter denen die Weiterbildungsanbieter auswählen können:

#### 1. FiL-Zertifikat-WBOPlus:

Hat der Weiterbildungsanbieter dieses Zertifikat erworben, räumt er damit seinen Absolventen die Möglichkeit ein, den FiL-Titel „Integrative Lerntherapeutin **FiL**“ bzw. „Integrativer Lerntherapeut **FiL**“ zu erwerben sofern sie ordentliche Mitglieder des FiL sind. Dafür muss der Weiterbildungsgang allen Anforderungen und Standards der WBO formal, inhaltlich sowie bezüglich des Anbieter- und Dozentenprofils entsprechen. Zusätzlich ist eine vom FiL autorisierte Person am Abschlussverfahren beteiligt.

#### 2. FiL-Zertifikat-WBO:

Dieses Zertifikat bestätigt die Erfüllung der Weiterbildungsordnung und entspricht der Zulassung zur Zertifizierung durch den FiL. Absolventen, die ordentliche Mitglieder im FiL sind, können nach Abschluss der Weiterbildung die FiL-Zertifizierung beantragen und müssen an den FiL-Zertifizierungsgesprächen teilnehmen. Auch für das Zertifikat WBO muss der Weiterbildungsgang allen Anforderungen und Standards der WBO formal und inhaltlich sowie bezüglich des Anbieter- und Dozentenprofils entsprechen.

#### 3. FiL-Zertifikat-Modul:

Mit diesem Zertifikat werden einzelne Module (siehe WBO, S. 7ff) im Sinne der Weiterbildungsordnung anerkannt. Sie werden im Zertifizierungsverfahren des FiL in vollem Umfang angerechnet. Jedoch muss auch für dieses Zertifikat das entsprechende Modul allen Anforderungen und Standards der WBO formal und inhaltlich sowie bezüglich des Anbieter- und Dozentenprofils entsprechen. (vgl. Leitfaden zur Zertifizierung, FiL 2011)

## Die Akademie für sozialwissenschaftliche Innovation

Das Kontaktstudium Pädagogisch-psychologische Lerntherapie ist ein gemeinsames Weiterbildungsangebot der eva Evangelischen Gesellschaft Stuttgart e. V. und der Akademie für sozialwissenschaftliche Innovation e. V. (ASI). Die eva ist der größte Jugendhilfeträger in Stuttgart und der Region und Anbieter zahlreicher sozialer Dienstleistungen für alle Altersgruppen. Sie vertritt das Kontaktstudium in Hochschulgremien wie dem Weiterbildungsverbund des Diakonischen Werks Württemberg. Im Weiterbildungsverbund wurden Qualitätskriterien für Kontaktstudiengänge entwickelt, um diese auf Bachelor- und Masterstudiengänge abzustimmen und anschlussfähig zu machen. Die Kontaktstudiengänge bieten besonders sozialen Professionen Weiterqualifizierungsoptionen mit Hochschulbindung.

Die ASI hat sich in ihrer Satzung zum Engagement in der Jugendhilfe verpflichtet. Das Spektrum reicht von Projekten in der Eltern- und Lehrerverarbeit über Aus-, Fort- und Weiterbildungen für alle Personengruppen, die an der Bildung von Kindern und Jugendlichen beteiligt sind, bis hin zur frühkindlichen Bildungsförderung. Als einer der wenigen externen, durch das Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg zertifizierten Anbieter hat sich die ASI als Fortbildnerin für alle im Orientierungsplan Baden-Württemberg definierten Bildungs- und Entwicklungsfelder etabliert (Hinweis: Der Orientierungsplan legt in BW die Bildungsstandards für die vorschulische Bildung fest).

Ausgewählte lerntherapeutische Projekte der ASI im Kontext von Schule und Jugendhilfe:

- „Implementierung eines speziellen Förderangebotes für Kinder mit Teilleistungsschwächen und Verhaltensauffälligkeiten aus bedürftigen Familien in der Steigschule Bad Cannstatt“ (Abschlussbericht vorgelegt im Juli 2012) – Ein Projekt der Inklusion unter Beteiligung der Schulsozialarbeit der eva mit dem Ziel der Rückschulung von Förderschüler/-innen in die Regelschule.
- In Kooperation mit der Arbeiterwohlfahrt AWO (Sozialpädagogische Jugend- und Familienhilfe gGmbH) wird zurzeit im Ostalbkreis ein Projekt zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Schulschwierigkeiten durchgeführt. Dabei werden klassische sozialpädagogische Familienhilfe, Lerntherapie und sozialpädagogisches Lernkompetenztraining miteinander kombiniert. Das Projekt ist vom zuständigen Jugendamt im Rahmen der Hilfen zur Erziehung anerkannt. Ziel ist es, den betroffenen Kindern und Jugendlichen und deren Familien, wenn möglich, die Einweisung in stationäre Maßnahmen (Jugendhilfe/Psychiatrie) zu ersparen und sie auf einem erfolgreichen Weg in der Regelschule zu unterstützen.

Die ASI e. V. bewarb sich daher um die Zertifizierung im Rahmen der Pilotphase. Dies erwies sich als vorteilhaft, denn es ermöglichte den Einstieg in eine Diskussion über den Prozess, die eingesetzten Instrumente der Qualitätserfassung, die angelegten Bewertungskriterien, das Verhältnis inhaltlicher und formaler Aspekte zueinander und auch die Verhältnismäßigkeit des zu leistenden Aufwands von Antragsteller und Kommission.

Durch ein gewünschtes wechselseitiges Feedback konnten zusätzliche Informationen und Ideen vermittelt werden, wie der Prozess reibungslos gestaltet werden kann, indem z. B. Dokumentationsinstrumente klarer konzipiert wurden und Rückmeldungen den Prozess kontinuierlich begleiten. Als richtungweisend für künftige Zertifizierungsverfahren bei Anbietern lerntherapeutischer Weiterbildungen erlebten wir außerdem die atmosphärischen Rahmenbedingungen im Umgang miteinander, die von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt – auch bei gelegentlich unterschiedlichen Auffassungen – geprägt waren sowie dem Prinzip der Transparenz. Die Vertreter/-innen der ASI und des FiL ajierten auf Augenhöhe.

## Der Zertifizierungsprozess

Im ersten Schritt wurden wir aufgefordert für die Datenerfassung den Weiterbildungsstudiengang nach

den Vorgaben der FiL-Zertifizierungskommission umfassend zu dokumentieren, mit Angaben zu:

- I. dem Profil der Leitungsebene/ Entscheidungsträger/-innen
- II. den Inhalten und Unterrichtseinheiten der Module/Fachbereiche
- III. den Referenten/-innen in der Lehre
- IV. den Zulassungsvoraussetzungen und
- V. dem Qualitätsmanagement der Einrichtung

Mit der Rückmeldung zur Auswertung der Dokumente erhielten wir Hinweise und Fragestellungen, denen im Rahmen des Audits nachgegangen werden sollte. Dies ermöglichte uns eine gute Vorbereitung auch auf klärungs- und entwicklungsbedürftige Punkte.

Das Audit selbst beinhaltete Interviews mit dem Leitungsteam, den Fachbereichen Leseschwäche/Deutsch und Rechenschwäche/Mathematik und Teilnehmenden in Form eines 360°-Feedbacks sowie die Besichtigung der Räumlichkeiten. Ergänzende interne Unterlagen von eva und ASI zur Dokumentation der Studienleistungen wie Curriculum oder Studienbuch sowie der Auditbericht stützten die Ergebnisse der Datenerfassung, die zur Empfehlung der Weiterentwicklung des Kontaktstudiums Pädagogisch-psychologische Lerntherapie unter Hinzuziehung wissenschaftlicher Berater/-innen führte.

Linguistische bzw. mathematische Fachgrundlagen, die Fachdidaktiken Deutsch und Mathematik sowie die Schulpädagogik überhaupt sollten stärker repräsentiert werden.

Im gemeinsamen Gespräch wurden Ideen zum weiteren Vorgehen entwickelt, um die Standards für die FiL-Zertifizierung vollständig umzusetzen. Die dort gegebenen Anregungen betrachteten wir als Impuls im Sinne der Qualitätssicherung und des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Wir entschieden uns für eine umfassende Revision des Kontaktstudiums Pädagogisch-psychologische Lerntherapie in den Modulen zu den Störungsbildern der Lese-/Rechtschreibschwäche und der Rechenschwäche unter wissenschaftlicher Beratung von Frau Prof. Dr. Silvia Wessolowski und Frau Prof. Dr. Iris Füssenich, beide PH Ludwigsburg.

Durch den angestoßenen Qualitätsentwicklungsprozess konnte zugleich eine stärkere Vernetzung mit dem Hochschulbereich über die EH Ludwigsburg hinaus erreicht werden sowie die Erhöhung des Anteils an Hochschullehrer/-innen in der Lehre, gerade in den Schlüsselfachbereichen.

Kleine Studiengruppen und die ausgeprägte Anbindung an die lerntherapeutische Praxis bieten auch Wiedereinsteiger/-innen gute Möglichkeiten für eine berufliche Neuorientierung. Die Verbindung zur Praxis ist durch Kooperationen mit Anbietern sozialer Dienstleistungen gegeben wie etwa Trägern der Jugendhilfe und/oder Pädagogisch Therapeutischen Einrichtungen (PTE). PTE Einrichtungen sind lerntherapeutische Dienstleister mit teilweise über 15-jähriger Erfahrung in der Unterstützung von Klienten/-innen mit Lernstörungen.

Als Alleinstellungsmerkmal des Kontaktstudiums Pädagogisch-psychologische Lerntherapie kann die Spezialisierung auf die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung betrachtet werden, die neben der Lese-/Rechtschreibschwäche und der Rechenschwäche besondere Berücksichtigung findet.

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse, die politisch motivierten Veränderungen im Sozial- und Bildungssystem und neue Anforderungen, die die förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen selbst an uns herantragen, geben immer wieder Impulse zur Überarbeitung von Weiterbildungscurricula und Weiterbildungsrichtlinien. Ein Beispiel aus jüngerer Zeit sind die vermehrten Diagnosen von Störungen aus dem Autismus-Spektrum bei Schüler(inne)n mit erheblichen Schulschwierigkeiten.

Der Austausch des FiL mit einer Reihe von Universitäten und Hochschulen, die in Kooperation mit dem FiL lerntherapeutische Master-Studiengänge anbieten, sowie mit anderen Weiterbildungsanbietern, die das Zertifizierungsverfahren beim FiL durchlaufen, impliziert eine permanente Reflexion auf professionelle Standards integrativer Lerntherapie.

Nach wie vor wünschenswert ist unseres Erachtens eine Einigung mit dem Elternverband BVL – Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie e. V. hinsichtlich der Weiterbildungsrichtlinien. Ausgangspunkt sollte die fachlich umfassendere, über die Richtlinien des BVL deutlich hinaus reichende Weiterbildungsordnung des FiL sein.

Für die Administration und organisatorische Betreuung der Teilnehmenden am Kontaktstudium Pädagogisch-psychologische Lerntherapie ist die ASI verantwortlich.

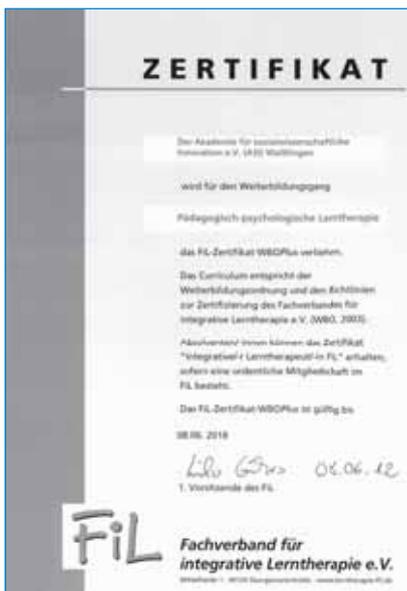
Kontaktdaten und Ansprechpartner/-innen können unter anderem den Websites der ASI und des FiL entnommen werden: [www.asi-waiblingen.de](http://www.asi-waiblingen.de), [www.lerntherapie-fil.de](http://www.lerntherapie-fil.de)

Abschließend wollen wir der FiL-Zertifizierungskommission für die intensive und konstruktive Begleitung im Zertifizierungsprozess und dem FiL-Vorstand für die Zertifizierung herzlich danken und mit diesem Beitrag auch andere Weiterbildungsanbieter ermutigen, die FiL-Zertifizierung anzustreben. Dadurch wird die

Wir sind sicher, dass von diesen Entwicklungen und Veränderungen der Studiengang sehr profitiert. Sie führen zu einer Verbesserung unseres Studienangebotes und stellen eine sinnvolle Weiterentwicklung für Anbieter und Studierende dar.

Am 08. Juni 2012 wurde dem Weiterbildungsstudiengang das FiL-Zertifikat WBOP*lus* verliehen.

Darüber freuen wir uns sehr und betrachten dies als Auszeichnung und als Auftrag zu stets neuen Anstrengungen im Prozess einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung zugleich.



## Qualitätssicherung als Zukunftsaufgabe der ASI e.V. und der Lerntherapie

Das Zertifikat-WBOP*lus* des FiL ermöglicht Absolventen/-innen des Kontaktstudiums Pädagogisch-psychologische Lerntherapie bei Mitgliedschaft im FiL den parallelen Erwerb des Zertifikats Integrative/-r Lerntherapeut/-in **FiL**. Module und Seminare der Weiterbildung können zudem auch einzeln belegt werden, etwa, um im Rahmen eines Einzelzertifizierungsverfahrens zum Erwerb des FiL-Titels fehlende Inhalte nachzuholen.

Weiterbildungslandschaft für Interessenten/-innen transparenter. Die FiL-Standards für die Weiterbildung von Lerntherapeuten/-innen können durchgängig etabliert werden, wodurch letztendlich die lernthera-

peutische Dienstleistung verbessert wird zum Nutzen der Kinder und Jugendlichen, die lerntherapeutische Hilfe dringend benötigen.

# Literatur:

Fachverband für integrative Lerntherapie e. V.: Leitfaden zur Zertifizierung von Weiterbildungsgängen, 2011

Kunkel, P.-Ch. (Hrsg.): Sozialgesetzbuch VIII, Kinder- und Jugendhilfe. Lehr- und Praxiskommentar. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2011, 4. Auflage

Sautter, H., Schwarz, K. und Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Kohlhammer, Stuttgart 2012

Spiegel, H. von: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. Reinhardt, München u. a. 2006, 2. Auflage

#### Kontakt:

Birgit Hoffmann

E-Mail: b.hoffmann@asi-waiblingen.de

Ursula Chaudhuri über

Aus der Reihe Deutsche Schultests

## KR 3-4 – Kettenrechner für dritte und vierte Klassen

Thorsten Roick, Dietmar Göltz, Marcus Hasselhorn  
Göttingen 2012. Hogrefe Verlag  
Best.-Nr.: 04 254 02, Test komplett: 168,- €

Mit dem Schultest KR 3-4, Kettenrechner für dritte und vierte Klassen, sollen abrufbare arithmetische Grundaufgaben des Einspluseins und des Einmaleins im Zahlenraum bis 20 erfasst werden. Mit der Einschränkung auf den Zahlenraum bis 20 konnten nur wenige Multiplikationsaufgaben aufgenommen werden. Unter Kettenaufgaben werden hier Vergleiche von Termen verstanden, bei denen jeweils der vierte Operand ergänzt werden muss, das Operationszeichen ist schon vorgegeben.

Beispiele:  $5 + 4 = 16 - \underline{\quad}$ ,  $7 \cdot 2 = 8 + \underline{\quad}$ ,  $12 + 4 = 8 \cdot \underline{\quad}$ ,  
 $20 - 13 = 5 + \underline{\quad}$ .

Ziel des Tests ist es, den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler bezüglich arithmetischer Grundaufgaben zu erfassen. Das Verfahren „berücksichtigt, dass die Probleme von Kindern mit Rechenschwierigkeiten insbesondere im Bereich des zeitabhängigen LöSENS komplexer arithmetischer Faktenaufgaben liegen“ (Manual, S. 7).

Es handelt sich um einen Speed-Test, in dem unter Zeitbegrenzung aus dem Gedächtnis Grundaufgaben abgerufen werden. Der Test besteht aus „insgesamt vier gleichartigen Skalen mit je 40 Aufgaben zum

arithmetischen Faktenwissen“ (S. 7), Fehlern aus diesem quantitativen Test kann zwar anschließend in einer qualitativen Analyse nachgegangen werden, in der Intention des Tests mit der vorgegebenen Auswertung liegt das nicht.

Durch eine veränderte Reihenfolge der Aufgaben innerhalb einer Skala werden Pseudoparallelförmige A und B angeboten. Der Test kann Mitte oder Ende des dritten sowie des vierten Schuljahres mit angepassten Zeitvorgaben durchgeführt werden. Die Durchführung des Tests dauert mit der Einführung ca. 25 Min. Die Skalen können als Gruppen- oder Einzeltest eingesetzt werden, im Rahmen von Screening- oder Prozessdiagnostik können auch nur einzelne Skalen bearbeitet werden.

Bei der Auswertung werden die verschiedenen Untersuchungszeitpunkte berücksichtigt, zusätzlich wird nach Jungen und Mädchen unterschieden. Durch entsprechende Tabellen für verschiedene Aussagen werden die Auswertung und Interpretation erleichtert.

Der Test ist in der Schule und in der Lerntherapie einsetzbar.



Ursula Chaudhuri über

# Erfolgreich Lernen Effiziente Lern- und Arbeitsstrategien

für Schule, Studium und Beruf

**Eberhardt Hofmann, Monika Löhle**  
2012<sup>2</sup>. Göttingen, Bern. Hogrefe Verlag  
ISBN 978-3-8017-2470-2, 232 S., 24,95 €



Der Psychologe Eberhardt Hofmann und die Gymnasiallehrerin Monika Löhle legen gemeinsam „Erfolgreich Lernen“ vor und bieten Hilfen für die Begleitung von Lernenden in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern an. „Erfolgreich Lernen“ ist in vier Teile gegliedert:

- „Lernen und Gedächtnis“
- „Komponenten für erfolgreiches Lernen“
- „Individuelles Lernen“ und
- „Prüfungen meistern“ mit Vorschlägen für mentale Hilfen

Hofmann und Löhle sehen ihre Leserinnen und Leser als „Gesprächspartner“. Sie werden einbezogen, indem sie angesprochen, ihnen Fragen gestellt, Übungen zur Selbsterfahrung und verschiedene Möglichkeiten zum Beispiel für Entspannungstechniken angeboten werden. Die Lesenden werden selbst in einen Lernprozess mit hinein genommen.

In den ersten beiden Teilen „Lernen und Gedächtnis“ und „Komponenten für erfolgreiches Lernen“ werden relevante wissenschaftliche Ergebnisse zusammengestellt. Diese Teile beinhalten allgemeine Grundlagen wie „Die Funktionsweise des Gedächtnisses“, „Assoziationslernen und Verarbeitungslernen“, „Strukturierung als Gedächtnisstrategie“, „Visualisierung als Methode der Elaboration“ und als Komponenten erfolgreichen Lernens Zeitmanagement, Motivation, Techniken der Entspannung und Lernplanung.

Die folgenden Teile „Individuelles Lernen“ und „Prüfungen meistern“ sind auf einzelne Fragen von Lernenden ausgerichtet mit dem Ziel, dass möglichst jeder für sich und sein Arbeitsfeld Nutzen daraus ziehen kann.

Es werden Möglichkeiten angeboten, den eigenen Lerntyp herauszufinden und damit für sich selbst günstige Lernmöglichkeiten zu testen. Kommunikative Aspekte für die Einzelperson und Kommunikations-

formen für verschiedene Lernfelder werden erörtert. Zur besseren Bewältigung von Prüfungen werden Lockerungsübungen mit Hilfe von Atemtechniken und gezielten Bewegungen vorgeschlagen, aber auch Fragen wie „Was steht meinem Lernen und dem Abrufen von Wissen im Wege?“ nachgegangen. Wie kann ich störenden Gedanken durch Veränderung der Vorstellungen begegnen?

Es wird betont, dass die Sprache eine wichtige Rolle in allen Lernprozessen einschließlich der Kommunikation spielt. „Lernen ist ein Sammelbegriff für sehr verschiedene Sparten von Dingen, die wir uns aneignen oder einprägen. Dieser Begriff vermittelt den Eindruck, als ob es dasselbe wäre, ob man sich zum Beispiel eine Fremdsprache einprägt oder ob man mathematische Sachverhalte lernt. Tatsächlich benötigen wir für verschiedene Fachgebiete aber total unterschiedliche Lernstrategien,“ (S. 125) die in differenzierter Form erläutert werden.

Dieses Buch zeichnet sich dadurch aus, dass es theoretische Grundlagen mit unterschiedlichen Möglichkeiten anbietet, die für das eigene Lernen, aber auch für die Vermittlung von Lernhilfen genutzt werden können. In den Angeboten sind die Autoren sehr offen. Sie helfen, die eigenen möglichst optimalen Lernmöglichkeiten zu entdecken und ermuntern Leser und Leserinnen ihren Weg zu finden. Skizzen, Grafiken, Tabellen geben zusätzliche Informationen und gleichzeitig Anregungen, dieses und jenes in die eigene Arbeit zu integrieren. Im ersten Abschnitt jedes Kapitels leitet ein kurzer Überblick in die folgenden Inhalte ein, Zusammenfassungen lassen immer wieder innehalten.

Ein lesenswertes Buch für das eigene Lernen und für alle, die Lernende unterstützen, ihre Lernmöglichkeiten besser zu nutzen. Das Lernen des Lernens!

Marlies Lipka über

# Heterogenität im Klassenzimmer

Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können

Klippert, Heinz

2010. Weinheim und Basel, Beltz Verlag,  
ISBN 978-3-407-62683, 320 Seiten, 29,95 €

Der Autor Heinz Klippert ist bekannt für seine Beiträge zur Unterrichtsentwicklung und zum Schulmanagement, besonders jedoch zum Handlungsorientierten Unterricht, zu Unterrichtsmethoden und zum Methodentraining. Das vorliegende Buch soll Lehrer/-innen bei ihrer Arbeit unterstützen und entlasten, indem es sich offen und kritisch mit den Chancen, aber auch Herausforderungen und Grenzen von Lehr-Lernbedingungen in heterogenen Lerngruppen auseinandersetzt. Auch wenn eingangs die Heterogenität etwas idealisiert dargestellt und auf die Schwierigkeiten der Kinder mit Lernstörungen beim gemeinsamen Lernen wenig speziell eingegangen wird, gibt der Autor vielfältige Impulse für die Gestaltung lernorientierter Lehr-Lernprozesse, welche das individuelle Lernen der Schüler ermöglichen und gleichzeitig Lehrer/-innen entlasten kann. Davon werden bildungspolitische Notwendigkeiten abgeleitet wie u. a. Doppelbesetzungen, kleinere Klassen, konsequente Lehrerfortbildung sowie die Einstellung von Förderlehrern zur Behebung von Lernstörungen, neben Schulsozialarbeitern und Schulpsychologen.

Der Autor stellt Lern- und Unterrichtsmethoden vor, bei denen die heterogene Zusammensetzung in den Klassen für die Binnendifferenzierung und das individuelle Lernen genutzt werden kann. So regt besonders die sogenannte „Lernspirale“ die intensive und vielschichtige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand an, bei der gleichzeitig unterschiedliche Stärken und Begabungen der Schüler/-innen angesprochen, eingebracht und entwickelt werden können, die vielfältige Wiederholungs- und Übungsmöglichkeiten bietet und zusätzlich die Entwicklung



sozialer Kompetenzen fördert, weil Teamarbeit und gegenseitige Unterstützung durchgängige Prinzipien darstellen. Zudem wird betont, dass für das selbständige und selbstbestimmte Lernen auch der Erwerb von Lern- und Präsentationsmethoden erforderlich ist und entsprechend angeleitet werden muss. Gleichzeitig werden Probleme angesprochen, die z. B. Gruppenbildungen und -arbeit innerhalb einer Klasse mit sich bringen können. Der Autor liefert keine Rezepte oder „Königswege“, aber er bietet Anregungen und Möglichkeiten zur Ideenentwicklung.

Für Lerntherapeuten/-innen ist das Buch insofern interessant, weil es sich mit aktuellen schulpolitischen Themen wie Inklusion, individuelle Förderung und Chancengerechtigkeit auseinandersetzt, Verständnis für die Situation der Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Schule in Deutschland vermittelt und dabei auch den internationalen Vergleich mit einbezieht. Es liefert damit wichtige Informationen über die Situation der Lehrer/-innen und der Schule, die besonders für die Vorbereitung von Kontakt- und Beratungsgesprächen mit Schulleitungen und Lehrer/-innen hilfreich sein können.

Darüber hinaus können einige der dargestellten Methoden und besonders die Grundprinzipien der Lernspirale auf die Lerntherapie übertragen und angewendet werden.

Ursula Chaudhuri über

# Kinder begreifen Mathematik

## Frühe mathematische Bildung und Förderung

Jens Holger Lorenz (2012).  
Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer  
ISBN 978-3-17-021388-3, 281 S., 32,90 €



Jens Holger Lorenz ist den Sprachrohr-Lesern durch seine Artikel bekannt. Darin kommen immer wieder seine beiden „Wurzeln“, Mathematik und Psychologie, zum Tragen. In dem vorliegenden Buch beschäftigt er sich mit der „Frühe(n) mathematische(n) Bildung“. Dabei versucht Lorenz schon in seiner Einleitung, unsere Vorstellungen von Mathematik auszuweiten auf mathematische Ideen in Alltagssituationen. „Das Buch handelt von dem erkenntnisreichen Weg, den Kinder im Vor- und Grundschulalter beschreiten, und den Bemühungen, ihre Kenntnisse über den reichhaltigen Schatz mathematischer Ideen ständig auszuweiten.“ (S. 12)

Zunächst stellt Lorenz wissenschaftliche Ergebnisse dar, die zur „Entwicklung mathematischer Basis-kompetenzen im Alter von 0-3 Jahren“ (Kapitel 2) und „... im Alter von 3-6 Jahren“ (Kapitel 3) vorliegen. Es ist immer wieder überraschend zu sehen, welche Stadien das Kind in seiner Entwicklung durchläuft. Wenn wir Kinder auf dieser Entdeckungsreise begleiten wollen, muss unser Blick geschärft werden, damit wir das Kind gewähren lassen und nicht versuchen, ihm die Sichtweise des Erwachsenen aufzudrücken. Es ist ein spannender Weg, den Lorenz beschreibt und auf den er den Leser mitnimmt.

Im Kapitel 4 setzt Lorenz sich mit „Zählen und Sprache“ auseinander. Die „Zahlwortkonstruktion“, aber auch „Spezifische Sprachfaktoren, die mathematisches Lernen erschweren“, werden dargestellt. Jeder Lernprozess ist individuell geprägt, Lernen vollzieht sich häufig in Sprüngen; da sind Zurückhaltung und Geduld des Begleitenden gefordert. „Es ist wesentlich, die Fehler nicht als Defizite zu betrachten, sondern als Ausdruck eines eigenständigen Umgangs mit Zahlen, sie zu sehen als Ausdruck einer weiter sich entwickelnden Kompetenz.“ (S. 61) Dieser Satz gilt für die gesamte Entwicklung.

Zur Erfassung des Entwicklungsstandes des Kindes bezogen auf seine vorschulischen mathematischen

Kompetenzen stellt Lorenz verschiedene Erhebungsverfahren vor. Nach einer „Bestandsaufnahme“ gilt es gegebenenfalls Fördermaßnahmen zu konzipieren. In der zweiten Hälfte („die größere Hälfte“) werden Anregungen für die Förderung gegeben, die thematisch geordnet sind: „Raum und Form“, „Muster und Strukturen“, „Größen und Messen“ usw. Wir hören sofort die mathematischen Inhalte, die jedoch als Angebote für den vorschulischen Bereich für die entsprechenden Altersstufen sehr anregend aufbereitet sind. Die einzelnen Themenbereiche sollen nicht nacheinander „abgearbeitet“, sondern immer wieder einzelne Bausteine, je nach Bedarf, angeboten werden. Zusätzlich werden Hinweise zur Beobachtung und Beurteilung der Kinder angeboten, die in tabellarischer Form den einzelnen Angeboten mit Aktivitätsbeispielen zugeordnet sind. Jedes Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und weiteren Literaturhinweisen.

Mit diesem Buch wendet sich Lorenz an alle, die Kinder begleiten, Erzieher/-innen, Lerntherapeut/-innen, Lehrer/-innen und Eltern. Als Hilfe und Anregung dafür werden Aktivitäten, auch Spielformen und geeignete Materialien beschrieben. Die Lernbegleiter/-innen werden dabei unterstützt, Anregungen zu geben, zu beobachten und sich auf eine dem Alter angemessene individuelle Beurteilung einzulassen. Die Vorschulzeit ist auch für die frühe mathematische Bildung eine „kostbare Zeit“, die nicht ungenutzt verstreichen sollte, dennoch aber nicht verschult werden darf. Gehen wir von einem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder bei Schuleintritt aus, finden sich in diesem Buch ebenso lohnende Angebote für die Eingangsstufe. Alle Ausführungen von Lorenz können dazu beitragen, dass Kinder auf natürlichem altersangemessenem Weg einen Zugang zu mathematischen Inhalten gewinnen und sich gar nicht erst ein „Schreckens-gepenst Mathematik“ entwickeln kann.

## Liebe Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten im FiL,

wie Sie hier sehen, fehlt mein Name unter den neuen Vorstandskandidatinnen. Ich werde also nicht mehr kandidieren. Auf diesem Wege möchte ich Ihnen für Ihr Vertrauen danken, das Sie in meine Vorstandsarbeit gelegt haben. Durch mein vierjähriges Engagement und die intensive Kooperation des Vorstandes habe ich in dieser Periode gemeinsam mit meinen Kolleginnen aus Vorstand und Geschäftsführung weitere Meilensteine zum Berufsbild des FiL auf den Weg gebracht, so zum Beispiel die Mitgliedschaft im Paritätischen Wohlfahrtsverband Bayern, die Anerkennung der FiL-zertifizierten Lerntherapeuten durch das Landesjugendamt Bayern, die Entwicklung eines Handbuchs für regionale Tagungen, die Erarbeitung des Zertifizierungsverfahrens für Weiterbildungsanbieter und vieles mehr. Für diese erfolgreiche Arbeit bin ich sehr dankbar.

Mein Entschluss, die Vorstandsarbeit zu beenden, ist nun die wohldurchdachte Konsequenz aus psychohygienischen Abwägungen, mit meinen Kräften und Ressourcen sorgsam umzugehen, um sowohl meinen beruflichen Verpflichtungen nachkommen wie auch auf der anderen Seite meinen privaten Bereich leben zu können. Damit versuche ich das umzusetzen, was wir unter anderem auch unseren Kindern vermitteln, dass unsere Verpflichtungen nur einen Teil unseres Lebens ausmachen, wir unsere anderen Lebensziele allerdings auch nicht aus den Augen verlieren dürfen.

In diesem Sinne wünsche ich dem neuen Vorstand weiterhin eine erfolgreiche und zielführende Umsetzung der FiL-Interessen.

Sylvia Binder



# Vorstellung der Kandidaten zur FiL-Vorstandswahl 2013



## Franziska Bender

*Diplom-Pädagogin, Lerntherapeutin FiL,  
Psychotherapeutin VT i. A.*

*1982 in Berlin geboren, 2001 – 2002 Auslandsaufenthalt in Frankreich, Studium der Erziehungswissenschaften an der FU Berlin und in Paris, Praktikum in Argentinien, dreijährige Weiterbildung zur Integrativen Lerntherapeutin bei Kreisel e. V., Leiterin und Inhaberin der lerntherapeutischen Praxis LERNWEG in Berlin, zurzeit Ausbildung zur Psychotherapeutin am IVB in Berlin.*

### Erfahrungssammlung

Während meines Studiums konnte ich erste Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern in verschiedenen Praktika im In- und Ausland (Frankreich, Argentinien) sammeln. Im Rahmen meines Studiums habe ich bewusst Themen zu lerntherapeutischen Schwerpunkten u. a. zur Diagnostik, ADHS, Phonologischen Bewusstheit gewählt. Nach dem Studium begann ich zunächst ein Praktikum und konnte meine Erfahrungen bei der Arbeit mit legasthenen und dyskalkulischen Klienten erweitern und begann eine Weiterbildung zur Integrativen Lerntherapeutin beim Kreisel e. V. in Hamburg. 2009 konnte ich die lerntherapeutische Praxis LERNWEG in Berlin-Tempelhof übernehmen. Zurzeit arbeiten in der Praxis drei fest angestellte Lerntherapeutinnen und zwei Honorarkräfte. Schwerpunkte unserer Arbeit sind neben der Lerntherapie, Entspannungs-, Konzentrations- und Soziale Kompetenztrainings.

Die regelmäßige Teilnahme an Supervisionen, Interventionen, Seminaren, Vorträgen, Treffen der Regionalgruppe Berlin-Brandenburg und an Netzwerktreffen in Tempelhof ist für mich selbstverständlich.

Aufgrund des zunehmenden Bedarfs an psychotherapeutischen Inhalten im lerntherapeutischen Setting entschied ich mich für eine Ausbildung zur Psychotherapeutin für Verhaltenstherapie. Bereits jetzt fließen die neu gewonnenen psychotherapeutischen Erkenntnisse und Methoden in unsere Team-Sitzungen ein

und tragen zu einer neuen lerntherapeutischen Qualität und somit zu unserer professionellen Weiterentwicklung bei.

### Der Fachverband und ich

Während meiner Ausbildung zur Lerntherapeutin hörte ich zum ersten Mal vom Fachverband. Seit 2010 nehme ich regelmäßig an den Regionaltreffen Berlin-Brandenburg bzw. an den Treffen im Rahmen der Qualitätssicherung teil. Wichtig ist für mich ein steter Austausch über die Arbeit in den einzelnen Bezirken. Welche Veränderungen gibt es? Wie können wir auf positive oder negative Entwicklungen reagieren?

Meine Ziele in der Verbandsarbeit:

- eine Manifestierung und Schutz des Berufsbildes Lerntherapeut/-in
- produktive und offene Zusammenarbeit mit anderen Verbänden
- eine stärkere Vernetzung der Lerntherapeuten untereinander z. B. in Intervisionsgruppen z. B. zur Bearbeitung fachlicher Themen, Besprechung von Fachliteratur und neuen Testverfahren
- Öffentlichkeitsarbeit
- Weiterentwicklung der Qualitätsstandards für die Lerntherapie und lerntherapeutische Praxen

Ich freue mich sehr darauf gemeinsam mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen die Verbandsarbeit gestalten zu können und möchte gerne meine Kompetenzen in die Vorstandsarbeit mit einbringen, für unseren Beruf, für den Verband und die Mitglieder.



## Lilo Gührs

*Lerntherapeutin FiL, Sonderpädagogin  
Seit 2000 Inhaberin und Leitung des Ginko-  
Instituts Bonn*

*Seit 2006 gemeinsam mit Margit Widmann  
Inhaberin und Leitung der Ginko-Akademie  
Bonn, Entwicklung der FiL-zertifizierten Wei-  
terbildung integrative Lerntherapie*

*Haupttätigkeitsgebiete: integrative Lernthe-  
rapie, Fort- und Weiterbildung, Kooperation  
mit Schulen, Entwicklung des BEO-Konzeptes  
zur Förderung rechenschwacher Kinder*

Seit dem Jahr 2005 bin ich Vorstandsmitglied im FiL. Den Austausch und die Zusammenarbeit mit den engagierten Kolleginnen empfinde ich als Bereicherung.

Als Marina Russig ihr Amt aus persönlichen Gründen leider vorzeitig niederlegen musste, habe ich angeboten, den Vorsitz zu übernehmen. Ich habe mich sehr gefreut, dass mir die Kolleginnen dieses Amt übertragen haben. Deshalb möchte ich nun auch für den Vorsitz des FiL kandidieren.

Vieles haben wir gemeinsam schon erreicht. Darauf können wir stolz sein! Das FiL-Zertifikat entwickelt sich zum Qualitätssiegel und wird von öffentlichen Kostenträgern zunehmend respektiert. Der FiL wird als Fachberatung angefragt, in der Weiterbildungslandschaft setzt er Maßstäbe und in seiner Außendarstellung hat er einen deutlichen Schritt nach vorn getan.

Viele Aufgaben liegen noch vor uns und viele Themen bewegen mich zur Weiterarbeit. Ich möchte mich auch in Zukunft einsetzen für die Kinder und Jugendlichen, die wir in ihrem Anspruch auf ungehinderte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unterstützen wollen.

Angesichts der vielen Leidenswege, die wir beobachten, finde ich es skandalös, dass Menschen mit Teilleistungsstörungen noch immer zu wenig Rechte haben, so dass Hilfen kaum eingefordert werden können. Auch in der Diskussion um Inklusion sind Kinder mit

Lernstörungen wenig erkennbar. Ich befürchte, auch bei diesem Thema werden andere Herausforderungen Vorrang haben.

Ebenso gilt mein Engagement den Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten, die mittlerweile hoch professionell ausgebildet sind und über beste Erfahrungen in der individuellen Förderung verfügen. Noch immer werden sie sowohl in der Fachliteratur als auch in der Schullandschaft zu wenig wahrgenommen. Die Finanzierung von Lerntherapie ist weder ins Gesundheits- noch ins Bildungssystem klar eingebunden. Vorwiegend müssen Eltern die notwendige Hilfeleistung finanzieren. Dies erschwert nach meiner Einschätzung auch die Verzahnung von Lerntherapie mit Schule. Wir übernehmen unterstützende Bildungsarbeit und benötigen dafür einen klaren Rahmen. Das betrifft strukturelle Bedingungen ebenso wie die Finanzierung. Viele Schritte sind hier noch zu tun, ein wesentlicher wird die Definition und der Schutz unseres Berufsbildes sein.

Hierfür möchte ich mich stark machen. Ich möchte mich für die bessere Vernetzung mit Wissenschaftlern, Eltern und anderen Verbänden einsetzen, damit wir unserem Verband in der Bildungslandschaft, bei Politikern und Entscheidungsträgern mehr Aufmerksamkeit verschaffen.

Über eine Wahl und über viele Mitstreiterinnen und Mitstreiter würde ich mich freuen!



### Dr. Martina Humbach

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 Lerntherapeuten/-innen und Lehrer/-innen, Forschungsprojekte zum Thema Rechenschwäche und Entwicklung von Lernspielen für die Mathematikförderung.

info@praxishumbach.de

#### Was mich bewegt

Nach einigen Jahren in der Erwachsenenbildung führte mich mein beruflicher Weg 2001 zur Lerntherapie. Ich lernte die Dyskalkulietherapie von der Pike auf, indem ich in einem Zentrum für Dyskalkulietherapie arbeitete und eine Weiterbildung zur Integrativen Dyskalkulietherapeutin an der ev. FH Bochum absolvierte. Im Verlauf dieser Anfangsjahre wurde mir klar, dass die Forschung zum Thema Rechenschwäche noch am Anfang steht und es für die praktische Therapie an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen und Konzepten fehlt. Viele meiner Fragen blieben offen.

2003 entschied ich mich, meinen Wissensdurst durch eine „nebenberufliche“ Promotion zu stillen. In enger Zusammenarbeit mit meiner Betreuerin Prof. Annetta Fritz-Stratmann trug ich Wissen über die mathematische Entwicklung zusammen. Meine zentrale wissenschaftliche Erkenntnis war, dass spezifisches mathematisches Vorwissen wesentlich für das Verstehen der Mathematik ist. In meiner eigenen empirischen Studie belegte ich, dass dies auch für ältere Schüler in der Sekundarstufe gilt. Ohne hinreichendes arithmetisches Vorwissen haben sie keine Chance, die Mathematik zu verstehen.

Heute gebe ich meine Erfahrungen aus Praxis und Forschung in pädagogischer Aus- und Fortbildung weiter. Mein zentrales Anliegen ist es, für die Probleme rechenschwacher Menschen zu sensibilisieren und

aufzuzeigen, dass jeder Mensch mit entsprechender Unterstützung rechnen lernen kann. In meiner Praxis in Köln arbeite ich weiterhin mit rechenschwachen Kindern und Erwachsenen, die nach wie vor meine größten Lehrmeister sind.

#### Meine bisherige Arbeit im FiL

Aufgrund der Veränderungen innerhalb des FiL-Vorstands übernahm ich 2012 kurzfristig und kommissarisch die Aufgabe der Schatzmeisterin. Auf diese Weise erfüllte sich mein Wunsch, mich zusammen mit engagierten Kolleginnen aktiv für die Lerntherapie im Fachverband einzubringen.

#### Meine Anliegen für den FiL

Auf dem Hintergrund meiner Arbeit als Wissenschaftlerin liegt es mir besonders am Herzen, die Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft auszubauen. Wie produktiv eine solche Kooperation sein kann, habe ich während meiner Promotion selbst erfahren. Damit einher geht auch die Professionalisierung des Berufsbilds Lerntherapeut/-in und die entsprechende Qualitätssicherung. Aber auch die Lerntherapie in die Schule zu bringen, Fragen der Kostenübernahme zu klären und die Verbandsarbeit zu stärken, ist mir ein Anliegen. Zahlreiche und große Ziele! Vieles hat der FiL schon auf den Weg gebracht. Die weiteren Schritte zur Realisierung dieser Ziele möchte ich tatkräftig unterstützen.



### Dr. Kerstin Jeske

1964 in Halle/Saale geboren, Mutter einer 15-jährigen Tochter, Diplom-Lehrerin für Biologie und Chemie, 1992 Promotion an der Uni Potsdam in Biologie, Unterrichtserfahrung an verschiedenen Schulen in Deutschland und den USA, Arbeit in der Familienbildung

2003 Gründung der eigenen lerntherapeutischen Praxis „Domino Institut für Lerntherapie“, Lerntherapie mit Kindern und Jugendlichen, Beratung, Fortbildungen für Lehrer/innen, Erzieher/innen und Lerntherapeuten/innen, seit 2007 Mitglied im FiL, Integrative Lerntherapeutin FiL

Aus- und Weiterbildungen: Pädagogik der Erwachsenenbildung, Kreativitätspädagogin, integrative Lerntherapie, Heilpraktikerin für Psychotherapie, Neurophysiologische Entwicklungsförderung INPP/INDD.

Mein beruflicher Lebensweg führte mich u. a. in eine Brandenburgische Grundschule, wo ich erstmals Kinder mit LRS und AD(H)S sah. Als Naturwissenschaftslehrerin war ich darauf nicht vorbereitet und stand diesem Thema damals recht hilflos gegenüber. Das war unbefriedigend und ich begann, mich damit intensiver zu beschäftigen. Bei meinen Lehraufträgen an amerikanischen High Schools konnte ich erleben, dass dort das Thema „Dyslexia“ einen ganz anderen Stellenwert als in unseren Schulen hatte.

Der Kreis schloss sich, als ich mich 2003 beruflich neu orientierte. Aus dem Buch „Teufelskreis Lernstörungen“ konnte ich Grundlagen für mein lerntherapeutisches Konzept ziehen. 2005 traf ich im Rahmen des BVL-Kongresses FiL-Mitglieder – und sah auch das Wirkungsgefüge aus dem „Teufelskreis“ wieder. 2007 schließlich, durch einige äußere und innere Anstöße angeregt, entschloss ich mich – nun hoch motiviert – Mitglied im FiL zu werden und auch die Zertifizierung anzustreben.

Seit 2009 engagiere ich mich im Vorstand des FiL. Die Definition unseres Berufsbildes und die Anerkennung des Berufes in der Öffentlichkeit ist mir ein besonde-

res Anliegen. Dazu gilt es Standards zu setzen und den Titel „Integrative/-r Lerntherapeut/-in FiL“ als Qualifizierungsnachweis zu etablieren. In Eingangsberatungen begleite ich daher Kollegen/-innen auf dem Weg zur Zertifizierung. In den letzten Jahren gewinnt das Thema „Lerntherapie und Schule“ an Bedeutung: individuelle Förderung auch durch Lerntherapie wird im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen thematisiert. Kooperationen von Lerntherapie und Schule werden die Entwicklung unseres Berufes beeinflussen. Das sind spannende Prozesse und ich freue mich darauf, gestaltend mitwirken zu können.

Die Arbeit im Vorstand hat mir bisher viel Freude bereitet, meinen Blick auf den FiL und für die Lerntherapie geweitet und geschärft. Gern würde ich mich weitere vier Jahre für den Fachverband engagieren wollen.

Dr. Kerstin Jeske  
Potsdamer Allee 66  
14532 Stahnsdorf  
Tel.: 03329-69 99 20  
E-Mail: [kj@domino-lerntherapie.de](mailto:kj@domino-lerntherapie.de)



### Dipl.-Päd. Maria von Orloff

*Integrative Lerntherapeutin FiL*

*Nach dem Abitur über den zweiten Bildungsweg Studium der Germanistik und Pädagogik an der Universität Köln.*

*Langjährige Dozententätigkeit in der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Alphabetisierung. Gründung der lerntherapeutischen Praxis 1993. Schwerpunkte: LRS, Dyskalkulie, Arbeits- und Lerntechniken für Jugendliche und Erwachsene.*

*Eigene Fortbildungen in letzter Zeit: Gestaltpädagogik für Kinder, Elterntraining STEP, systemische Beratung*

Als die Regionalgruppe NRW in diesem Sommer ihr 10-jähriges Bestehen feierte, begegneten mir im Gründungsprotokoll sehr vertraute Themen: Qualitätssicherung, Öffentlichkeitsarbeit, Supervision, Kooperation mit Kostenträgern, Berufsbild, ... also alle die Themen, die uns auch heute noch beschäftigen! Aber – und das ist der entscheidende Unterschied – wenn auch die Themen die gleichen sind, die Inhalte haben sich sehr verändert!

Es gibt inzwischen ein Evaluationsinstrument zur Qualitätssicherung lerntherapeutischer Praxen und ein QM-System für die Weiterbildungsanbieter – beides auf der Grundlage der Qualitätsstandards des FiL. Der Fachverband steht in Verhandlungen mit einem renommierten Verlag, um die Verbandszeitschrift noch professioneller herausgeben zu können. Wir sind gut vernetzt mit dem DPWV und erhalten darüber viel Unterstützung. Es gibt eine Reihe von SupervisorInnen im FiL und es wird demnächst eine Weiterbildung zum/zur SupervisorIn mit dem Schwerpunkt „Lernen“ geben. Viele KollegInnen im FiL haben sich zu Intervisions- oder Supervisionsgruppen zusammengeschlossen. In etlichen Kommunen bzw. Bundesländern gibt es Vereinbarungen bzw. laufende Verhandlungen mit Kostenträgern, die sich auf die Qualitätsstandards des Fachverbandes stützen.

Es gäbe noch einiges aufzuzählen, was sich in den letzten Jahren verändert hat. An diesen Entwicklun-

gen mitzuwirken, bedeutet Anstrengung und Herausforderung, aber auch Freude über das Erreichte.

Aus meiner Sicht ist das Wichtigste in den kommenden Jahren, das Berufsbild „Lerntherapeutin/-therapeut“ auf dem hohen Qualitätsniveau, wie es der FiL in seiner Weiterbildungsordnung verankert hat, zu etablieren. Es ist schon einiges in diese Richtung vorgebracht worden; die nächsten Schritte werden sein, unserem Beruf einen rechtlich sicheren Rahmen zu geben.

Darin liegt mein wesentliches Motiv, noch einmal für den Vorstand zu kandidieren. Ich möchte dazu beitragen, dass Eltern, die auf der Suche nach Hilfe für ihr Kind sind, sicher sein können, dass sie eine qualifizierte, wissenschaftlich begründete Therapie bekommen. Dass sie sich darauf verlassen können, dass ihr Kind befähigt wird, seine Fähigkeiten zum Lernen (wieder) voll zu entfalten und schließlich ohne die „Krücke Therapie“ auf seinem Schul- und Lebensweg weitergehen kann. Dass Kostenträger wissen, was sie „einkaufen“, wenn sie integrative Lerntherapie nach den FiL-Richtlinien finanzieren und dass sie „Etikettenschwindel“ erkennen können. Und nicht zuletzt: dass wir Lerntherapeutinnen und -therapeuten, die wir viel Zeit, Geld und Engagement in unsere berufliche Qualifizierung gesteckt haben, eine entsprechende Anerkennung und Würdigung erfahren.

# Regionalgruppe NRW feiert 10jähriges Bestehen

Im Juni 2002 trafen sich sechs Lerntherapeutinnen in Siegen, um eine FiL-Regionalgruppe in NRW ins Leben zu rufen. Die organisatorischen **Rahmenbedingungen** für die regelmäßigen Treffen, wie sie damals erarbeitet wurden, haben sich bis heute bewährt:

- Treffen an wechselnden Orten, damit im flächenmäßig großen Bundesland mal für die einen, mal für die anderen die Anfahrt näher bzw. weiter ist und wir verschiedene Praxen kennenlernen können,
- Termine an einem Samstag, um Therapieausfälle zu umgehen,
- zu Fachthemen sollten Referenten eingeladen werden,
- genügend Raum für den kollegialen Austausch.

Den größten Teil des Gründungstreffens nahm die Erarbeitung der **Inhalte** ein: Welche Themen beschäftigen uns? Worüber wollen wir unsere Erfahrungen austauschen? Für welche Themen brauchen wir externe Referenten/Berater?

Im Gründungsprotokoll wurde schließlich u. a. festgehalten: Qualitätssicherung, Bandbreite von integrativer Lerntherapie, Berufsbild/Identität, Rechtliches, Umgang mit dem Jugendamt, Arbeit mit Schulen, Öffentlichkeitsarbeit, FiL-Selbstverständnis, kollegiale Supervision, gemeinsame Projekte, Arbeit mit Eltern.

Nun könnte man sagen: Daran hat sich ja bis heute nichts geändert! Ja und nein. Die Themen sind die gleichen, weil sie die Grundlage unseres Berufes und unserer Verbandsarbeit abbilden. Aber die Inhalte haben sich weiterentwickelt! Hier ein kleiner Ausschnitt:

- Wir organisierten Vorträge mit wichtigen Informationen und Impulsen für unsere Berufspraxis, wie z. B.: Vereinsgründung und Franchising, Finanzierung über § 35a, Funktionaloptometrie, Verhaltenstherapeutische Interventionen in der LT, Konzentrationstrainings (u. a. Attentioner) usw.
- Für die Kooperation mit Eltern und Schule wurden Konzepte, Ideen, Projekte vorgestellt und ausgetauscht und somit fest im lerntherapeutischen Alltag verankert.
- Viele Kolleginnen und Kollegen haben inzwischen mit den örtlichen Jugendämtern eine gute Zusammenarbeit aufgebaut, z. T. mit Abschluss von Leistungsverträgen und Einbeziehung ins Hilfeplanverfahren. Der Informationsaustausch in der Gruppe sorgte für mehr Klarheit und verhalf vielen Mitgliedern zu einem selbstbewussteren Auftreten gegenüber den Kostenträgern.
- Ein Flyer für die Kompetenzzentren mit Fortbildungsangeboten von Lerntherapeuten für Lehrer wurde erarbeitet, als sich 2007 die Regelung für die Lehrerfortbildung in NRW änderte.

- Die Gruppe beteiligte sich zweimal an einem Info-Tag an der Uni Dortmund und am Grundschultag in Leverkusen; 2010 halfen Mitglieder aus NRW am FiL- Stand auf der didacta in Köln mit.
- Rentenversicherungs- und Umsatzsteuerpflicht, Mitgliedschaft in der Berufsgenossenschaft und einige andere rechtliche Themen konnten geklärt werden.
- Die Regionalgruppe diente als Plattform für die Gründung von Supervisions- bzw. Interventionsgruppen.

Seit nunmehr 10 Jahren trägt die Regionalgruppe dazu bei, dass unsere tägliche Arbeit an Professionalität gewinnt; der Austausch mit Kollegen/-innen gibt Sicherheit und stärkt unser berufliches Selbstverständnis; die Diskussion in der Gruppe über aktuelle Erkenntnisse und Konzepte aus der Forschung und über rechtliche Neuregelungen erweitert unsere individuellen Kompetenzen und festigt den Konsens über Qualitätsstandards der integrativen Lerntherapie.

Auch wenn es noch Vieles gibt, das es anzupacken gilt, so kann die Regionalgruppe NRW doch auch mit Stolz auf 10 Jahre erfolgreiche Arbeit zurückschauen. Und diese konnten wir am 23.06.12 mit einem köstlichen Buffet, zu dem alle etwas beisteuerten, in lockerer Runde feiern!

## Blitzlichter:

*Wie immer war es eine Freude und unglaubliche Bereicherung sich mit den Kolleginnen und Kollegen auszutauschen! So bunt wie das Buffet waren auch die Kontakte untereinander!!!*

Marion Buchmüller

*Als neue Häsin wusste ich nicht genau, was mich erwartet, fand es aber sehr angenehm bei dir und mit euch. Ich habe ein paar alte Bekannte getroffen, aber auch neue Kontakte knüpfen können. Besonders angetan war ich von der Idee eines Fördervereins oder Freundeskreises.*

Birgit Meyer-Lenzen

*Nette Gespräche in einer heiteren Atmosphäre.*

Wiltrud Proft

*Es war gut, mit anderen Lerntherapeuten die Höhen und Tiefen unseres Berufsfeldes auszutauschen. Angenehme Atmosphäre und Offenheit!*

Maria Anderson

*Haben die ganze Atmosphäre und den kollegialen Austausch genossen.*

Hanna Gjakonovski und Lisa Völker

*Ein schöner Einstieg in eine tolle Gemeinschaft. Ein gemeinsames Thema bereichert mit einer unendlich scheinenden Vielfalt.*

Susanne Pullem

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 Intervention, 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

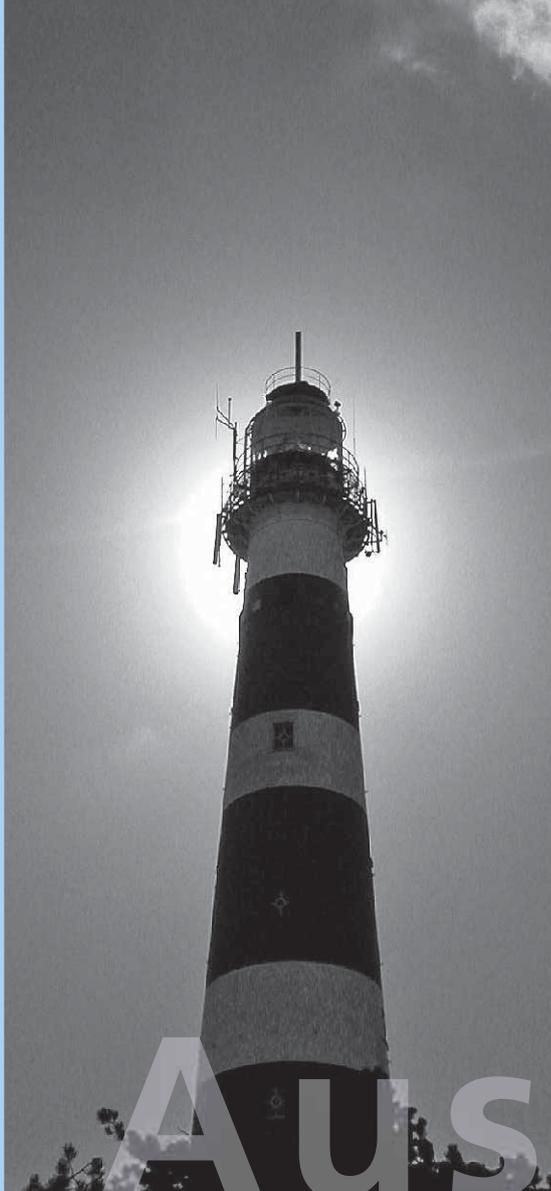
Internet: [www.lerntherapie-fil.de](http://www.lerntherapie-fil.de)

Der FIL ist Mitglied im



Paritätischen Wohlfahrtsverband,  
Landesverbände Bayern und Niedersachsen

Foto: Jo Hackler



# Sprachrohr 1/2013

Innerhalb des Fachverbandes für integrative Lerntherapie (FiL) zeigt sich eine Vielfalt von Aktivitäten. Das Thema des nächsten Heftes wird „Berufsfeld Lerntherapie“ sein. Neben den Arbeitsschwerpunkten der einzelnen Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten nehmen wir allgemeine Themen in unsere Arbeit mit auf, insbesondere wenn sie die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen betreffen.

Der Hirnforscher und Neurobiologe Manfred Spitzer beschäftigt sich mit der Nutzung digitaler Medien und den Auswirkungen auf das Lernen. Er sieht in ihrem Gebrauch nicht nur Vorteile, sondern zeigt, gestützt auf wissenschaftliche Studien, auch die (ungeheuren) Gefahren auf, die sich im Verhalten der Nutzer und darüber hinaus in der Veränderung der Nervenzellen nachweisen lassen.

Einen Schwerpunkt in diesem Heft bilden Kooperationsmodelle zu „Lerntherapeuten in Schule“. Ausgehend von dem Fachtag SchuLe – Schule und Lerntherapie in Paretz werden wir einzelne Projekte vorstellen.

In Gesprächen zeigen sich immer wieder vielfältige, auch für andere anregende Aktivitäten von Mitgliedern. Wir bitten unsere Leserinnen und Lesern ihre Ideen, Erfahrungen, aber auch Schwierigkeiten unserem Leserkreis zugänglich zu machen und ins Gespräch zu bringen. Besonders ansprechen möchten wir Kolleginnen und Kollegen, die sich zu wissenschaftlichen Artikeln der Zeitschrift Lernen und Lernstörung zu Wort melden oder diese aus Sicht der Praxis kommentieren wollen. Bei der Gestaltung von Beiträgen und der Umsetzung unterstützen wir Sie gern. Bitte senden Sie Ihre Ideen, Anregungen, Leserbriefe, Fragen oder eigenen Beiträge an:

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

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

## 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) <a href="mailto:redaktion@lernfil.de">redaktion@lernfil.de</a>
Redakt. Überarbeitung	Sonja Henning (Ludwigsburg)
Gestaltung	<a href="http://www.machwerk.com">www.machwerk.com</a>
Fotografie	Ludwig Migl Jo Hackler
Druck:	Traumprints Druck und Medien GmbH (Bönningheim)
Autorenrichtlinien sind bei der Redaktion erhältlich.	
Erscheinungsweise	Zweimal jährlich
Auflage	800
Internet	<a href="http://www.lerntherapie-fil.de">www.lerntherapie-fil.de</a>

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)

- Ursula Chaudhuri**  
 Im Tale 13  
 37079 Göttingen
- Birgit Hoffmann**  
 Akademie für sozialwissenschaftliche  
 Innovation – ASI e.V.  
 Ernst-Bihl-Straße 5  
 71332 Waiblingen
- Inge Kempf-Kurth**  
 Fridolinstraße 47  
 50825 Köln
- Edeltraud Koschay**  
 Tschaikowskistraße 62  
 18069 Rostock
- Tatjana Leidig**  
 Grundschule Wolperath-Schönau  
[grundschule\\_wolperat@t-online.de](mailto:grundschule_wolperat@t-online.de)
- Marlies Lipka**  
 Monreposstraße 12  
 71679 Asperg
- Prof. em. Dr. Gerald Matthes**  
 Universität Potsdam,  
 Bereich Sonderpädagogik  
 Murtzener Ring 76  
 12681 Berlin
- Hedi Post**  
 Lernpraxis e.V.  
 Untere Hauptstraße 21  
 84072 Au
- Prof. Dr. Gabriele Ricken**  
 Universität Hamburg  
 Von-Melle-Park 8  
 20146 Hamburg
- Nicole Robering**  
 Praxis für systemische Lerntherapie  
 Paulsörter 23  
 45657 Recklinghausen
- Elisabeth Schmies**  
 Grundschule Wolperath-Schönau  
[grundschule\\_wolperat@t-online.de](mailto:grundschule_wolperat@t-online.de)
- Maria von Orloff**  
 Görestraße 1  
 50674 Köln

