

SPRACHROHR LERNTHERAPIE



Zeitschrift für integrative Lerntherapie

Schwerpunkt:

***Integrative Lerntherapie
in Forschung und Praxis***



Fachverband für integrative Lerntherapie e. V.

Der Mann, der den Berg abtrug, war derselbe, der angefangen hatte, kleine Steine wegzuräumen.

Weisheit aus China

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Unsere tägliche Arbeit in den Praxen, aber auch im Fachverband lässt sich immer wieder mit dem Mann, der die Steine bewegte, vergleichen. Eine neue Aufgabe tut sich auf, viele kleine Teilstücke müssen bewältigt werden, bis es letztlich geschafft ist. Dafür braucht jeder von uns Mut und Kraft. Im gemeinsamen Austausch bekommen wir neue Ideen, Unterstützung und Zuspruch.

Das vorliegende SPRACHROHR "Lerntherapie und Forschung" schließt so eine Aufgabe ab und eröffnet Neues. Im Dezember 1990 erschien das erste SPRACHROHR, die Ausgabe 2/2013 beendet zunächst 23 Jahre SPRACHROHR-Tradition und macht den Weg frei für eine neue. Denn nach vielen Schritten der Annäherung werden ab 2014 unsere SPRACHROHR-Inhalte in die Zeitschrift "Lernen und Lernstörungen" einfließen. Die Zeitschrift „Lernen und Lernstörungen“ wird damit die neue Mitgliederzeitschrift des Fachverbandes für integrative Lerntherapie e.V. Als Zeitschrift des Hans Huber Verlages kann sie aber auch einen weit größeren Leserkreis erreichen. Darin sehen wir einen Beitrag, die Themen der Lerntherapie und des Berufes Lerntherapeut/-in in der Öffentlichkeit bekannt zu machen sowie die Integrative Lerntherapie in Forschung und Praxis weiterzuentwickeln.

Im Hinblick auf den Anspruch der „Lernen und Lernstörungen“, Forschung und Anwendung mit einander zu verbinden, setzt sich Marianne Nolte im Special des vorliegenden SPRACHROHRS mit der Frage auseinander: "Neurowissenschaftliche und psychologische Forschung – brauchen wir das wirklich für die Praxis?" Sie richtet den Blick auf Ergebnisse aus der Forschung und aus der Praxis und stellt dar, wie beide Seiten einander bedingen, wenn sie sich weiterentwickeln wollen.

Claus Jacobs zeigt die Bedeutung der DMS V/ICD 11 – übersetzt aus dem Englischen – für die Lerntherapie auf.

In ihrem sehr lebhaft geschriebenen Beitrag "Therapeutisches Zaubern® für Kinder und Jugendliche in der Lerntherapie" lässt Annalisa Neumeyer Erinnerungen an die Fachtagung wach werden und macht sicher weitere Lerntherapeuten/innen neugierig auf "Therapeutisches Zaubern".

Besonders hinweisen möchten wir auf den Fallbericht von Angela Musan-Berning "Rechnen lernen mit der Kraft der Vier", denn in Fallberichten wird die lerntherapeutische Tätigkeit plastisch beschrieben, womit die angestrebte Diskussion zwischen Anwendern und Wissenschaftlern angeregt werden kann. Wir möchten unsere Leserinnen und Leser ermutigen, Fallberichte auch weiterhin einzureichen und bieten gern Unterstützung beim Schreiben an.

Auch Cornelia Pflüger wünscht sich in ihrem Leserbrief "Zum Stellenwert des zählenden Rechnens" die Diskussion mit Leserinnen und Lesern. Wir freuen uns auf Ihre Stellungnahmen, Kommentare, Rückmeldungen.

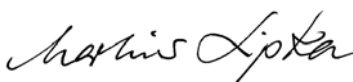
Wie schon auf der Mitgliederversammlung bekannt gegeben, hat Inge Kempf-Kurth ihre Mitarbeit in der Redaktion beendet. Wir waren ein gutes Team und haben von der Zusammenarbeit sehr profitiert. Wir wünschen ihr für die neuen Schwerpunkte in ihrer Arbeit viel Erfolg und hoffen auf spannende Artikel von ihr aus dem Bereich Beratung und Supervision. An dieser Stelle möchten wir allen, allen, die an der Entwicklung und Gestaltung des SPRACHROHRS in den letzten 23 Jahren mitgewirkt haben, ganz herzlich für die engagierte Mitarbeit danken.

Wir wünschen uns, dass unsere Leserinnen und Leser die Entwicklung der Zeitschrift "Lernen und Lernstörungen" mit Wohlwollen begleiten und diese durch Rückmeldungen unterstützen.

Es grüßen herzlich



Ursula Chaudhuri



Marlies Lipka

AUSGABE 2/2013

EDITORIAL	Ursula Chaudhuri/Marlies Lipka	1
SPECIAL		
• Neurowissenschaftliche und psychologische Grundlagenforschung	Marianne Nolte	3
WISSENSCHAFT UND PRAXIS		
• Das DSM-V: Möglichkeiten und Implikationen für den Lerntherapeuten	Claus Jacobs	12
• Therapeutisches Zaubern® für Kinder und Jugendliche in der Lerntherapie	Annalisa Neumeyer	15
• Rechnen lernen mit der Kraft der Vier	Angela Musan-Berning	20
REZENSIONEN		
• Annemarie Fritz, Gabi Ricken: Rechenschwäche	Ursula Chaudhuri	26
• Claus Jacobs/Franz Petermann: Training für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen Das neuropsychologische Gruppenprogramm ATTENTIONER	Nicole Robering	27
• Felix Winter: Leistungsbewertung	Ursula Chaudhuri	28
• Günther Thomé: ABC und andere IRRTÜMER über ORTHOGRAPHIE, RECHTSCHREIBEN, LRS/LEGASTHENIE	Marlies Lipka	29
FIL-FORUM		
• Leserbrief zum Stellenwert des zählenden Rechnens	Cornelia Pflüger	30
• Qualitätsdialog am 13. Mai 2013 in Berlin	Karin Hauke	32
• Gespräch im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen	Maria von Orloff	34
• Blitzlichter zur Fachtagung 2013 „Faszination Lernen“		36
• Regionalgruppen		38
• Wichtige Anschriften		39
AUSBLICK		
• Impressum		40
• Autoren und Quellen		40

MEMO

Die 1. gemeinsame Ausgabe der Fachzeitschrift „Lernen und Lernstörung“ erscheint voraussichtlich im Januar 2014.

Redaktionsschluss für Heft 2/2014 ist der 15. Januar 2014.

Beiträge und Leserbriefe als Datei bitte an die Redaktion:

Ursula Chaudhuri

Marlies Lipka

E-Mail: gfuuehrung@lernfil.de



Prof. Dr. Marianne Nolte, Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Mathematik, besonders im Anfangsunterricht; Arbeitsschwerpunkte: Rechenstörungen bei Kindern und Erwachsenen, mathematische Hochbegabung im Grundschulalter

Neurowissenschaftliche und psychologische Grundlagenforschung – brauchen wir das wirklich für die Praxis?

Einführung

Maurice war 10 Jahre alt, als er wegen seiner Schwierigkeiten beim Rechnen in eine lerntherapeutische Praxis kam. Er hatte ebenfalls Probleme in der visuell-räumlichen Orientierung. Seine Verhaltensweisen waren sehr angepasst, d. h., er war ausgesprochen höflich und zuvorkommend. Das wirkte jedoch nicht natürlich, sondern so, als habe er Sorge, etwas nicht richtig zu machen. Maurice besuchte ein Gymnasium. Seine Leistungen in den meisten Fächern waren gut. Mit Klassenkameraden hatte er aber Probleme. Es fiel ihm schwer Freundschaften zu schließen. Verschiedene Situationen zeigten, dass er leicht in die Rolle des Verlierers kam. Oft wurden ihm Streiche allein angelastet, an denen er nicht allein beteiligt war und die er in der Regel nicht initiiert hatte. Seine Mutter war sehr besorgt um ihn und hielt den Kontakt mit der Schule aufrecht. Lehrpersonen dort hatten an Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich sensorische Integration teilgenommen. Sie waren darum bemüht, das Kind zu unterstützen.

Maurice ist ein typisches Beispiel für ein Kind mit einer Teilleistungsstörung. Probleme in der visuell-räumlichen Orientierung werden häufig bei Kindern mit Rechenstörungen beobachtet. Das führt dann auch zu Schwierigkeiten in anderen Leistungsbereichen, die auf visuell-räumlichen Orientierungsleistungen beru-

hen. Maurice kann sich z. B. nicht auf einer Landkarte orientieren. Auch das Einschätzen von Situationen, von Gestik und Mimik anderer Personen fällt ihm schwer, was Unsicherheiten im Umgang mit anderen hervorruft und vermutlich zu seinem überangepassten Verhalten beiträgt.

Kinder wie Maurice finden wir häufig in lerntherapeutischen Praxen. Für sie müssen aus einer didaktischen Perspektive Lernsituationen angeboten werden, die ihnen ein rasches Aufarbeiten fehlender mathematischer Kompetenzen ermöglichen. Unterstützend wirken in Maurices Fall Übungen zur Entwicklung visuell-räumlicher Fähigkeiten. Es ist weiterhin wichtig, mit dem Kind Kompensationsmöglichkeiten zu besprechen, die ihm die visuell-räumliche Orientierung erleichtern. Dazu kommen seine psychischen Probleme. Es ist schön, wenn Kinder höflich sind, aber wichtig ist, dass dies mit einem angemessenen Selbstbewusstsein verbunden ist. Gespräche mit der Mutter und den Lehrpersonen sind ebenfalls entscheidend für die therapeutische Intervention, um gemeinsam Möglichkeiten der Arbeit mit dem Kind abzugleichen.

Kinder mit Lernstörungen haben im Alltag in der Regel kein klar abgrenzendes Problem. Es ist vielmehr meistens so, dass die Arbeit umfassend und komplex ist. Fehlende Kompetenzen im Leistungsbereich befinden sich in Wechselwirkung mit Schwächen



oder Störungen in Lernvoraussetzungen und/oder in der Entwicklung und sie stehen ebenfalls in Wechselwirkung mit den verschiedenen sozialen Umfeldern wie Elternhaus, Hort und Schule. In der Praxis gilt es für jedes dieser Kinder ein individuell zugeschnittenes Förderangebot zu entwickeln und im Verlauf des Förderprozesses ständig zu evaluieren und anzupassen. Die erfolgreiche Arbeit von LerntherapeutInnen basiert deshalb darauf, dass sie Kompetenzen aus den unterschiedlichsten Fachgebieten fallbezogen zusammenfügen können und für das Kind ein passendes therapeutisches Konzept entwickeln können.

Was zeichnet Forschung aus?

Forschung versucht verallgemeinerbare Aussagen zu finden und zu überprüfen. Sie entwickelt Theorien, z. B. über das Lernen. Dabei ist sie abhängig von technischen Möglichkeiten und wird ebenfalls vom Zeitgeist beeinflusst. Bildgebende Verfahren haben in den letzten 20 Jahren rapide Fortschritte gemacht und den Zugang zu Fragen eröffnet, die vorher undenkbar waren. Diese Techniken in der Forschung einzusetzen ist zur Zeit ebenso aktuell wie große Studien zur Bildung durchzuführen wie z. B. PISA (Artelt, Baumert et al. 2001).

Fallstudien

Hier gibt es sehr viele verschiedene Ansätze. Auch Forschung analysiert Fälle. Fallstudien, die sich auf einzelne Personen oder kleine Gruppen beziehen, erheben

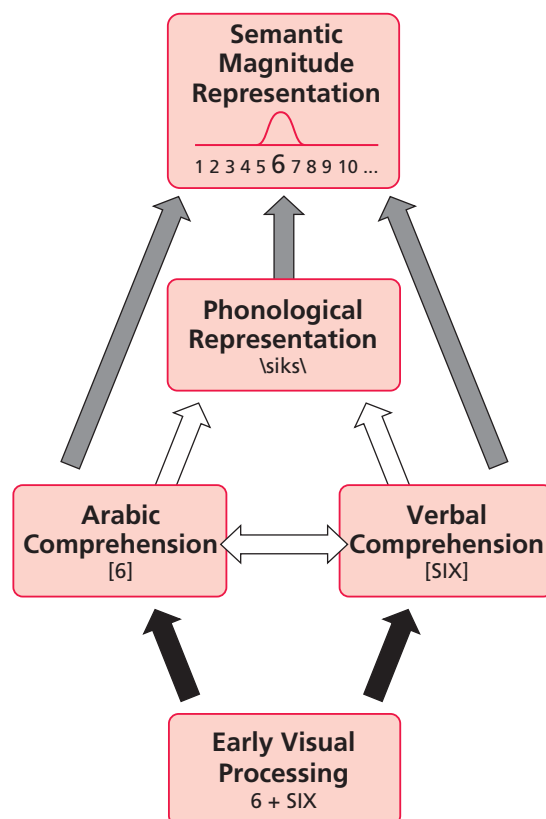
umfassende Wechselwirkungen von verschiedenen Faktoren. Sie schließen, je nach Fokus, oft die natürliche Umgebung ein, ganz so wie die lerntherapeutische Praxis oder gegebenenfalls auch die Praxis in der Schule. Auf diese Weise kann sehr genau ein Bedingungsgefüge erfasst werden. Dies ist mit dem Problem verbunden, dass die Aussagen spezifisch für den bestimmten Fall sind. Auf diese Weise kann Forschung aber Hypothesen generieren. Immer wieder neue Falldarstellungen ermöglichen es, diese Hypothesen zu verfeinern und das Gemeinsame und die Unterschiede der Fälle herauszuarbeiten. Studien dieser Art werden als qualitative Studien bezeichnet.

Qualitative Studien zeichnen sich durch ihre Flexibilität aus. Oft gibt es Leitideen, anhand derer verschiedene Fragen gestellt werden. Entscheidend ist aber, dass die Beobachter in der Situation frei sind, sich daran anzupassen, was gerade erforderlich ist. Wenn sich in einem qualitativen Interview ein Kind weigert, kann ein Spiel gespielt, die Fragestellung verändert oder es können andere Maßnahmen eingesetzt werden, um Zugang zu dem Kind zu gewinnen. Dieses den Bedingungen der jeweiligen Situation angepasste Vorgehen führt zu vertieften Einblicken in die Fragestellung. In einer Testsituation würde der Test abgebrochen. Damit läge zwar ein Ergebnis vor, das jedoch nur eine begrenzte Aussagekraft über das durch den Test zu messende hätte.

In der Neuropsychologie werden Fallstudien als wichtige Methode angesehen. Im Zusammenhang mit

Rechenstörungen bei Erwachsenen wurden z. B. Einzelfälle gesammelt und beschrieben, welche Folgen Verlustsyndrome wie Schlaganfälle oder Unfälle für die mathematischen Kompetenzen haben können. Da gibt es den Fall einer Frau G., die nach einem Schlaganfall nur noch bis 4 zählen kann. Sie kann nicht sagen, wie viele Tage eine Woche hat, wie alt sie ist oder welche Schuhgröße sie hat. Frau G. hat eine 13-jährige Schulbildung, und vor einem Schlaganfall die Rechnungen für das Familienhotel bearbeitet (Butterworth 1999). Beides lässt erwarten, dass sie vor dem Schlaganfall rechnen konnte und mit Größen wie Geld, Längen oder anderen alltagsrelevanten Größen umgehen konnte. Eine andere Person verfügt nicht mehr über bestimmte Einmaleinssätze wie $7 \cdot 7 = 49$, kann sich diese aber über arithmetische Gesetze wie $7 \cdot 7 = 7 \cdot 10 - 7 \cdot 3$ ableiten (Hittmair-Delazer, Semenza et al. 1994). Fälle wie diese bieten, gemeinsam betrachtet, eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Modellen über die Organisation unseres Wissens im Gehirn. Die Deutung verschiedener Befunde führte zu einer Isolierung von neuronalen Teilfunktionen, die bei der Informationsverarbeitung mathematischer Inhalte beobachtet werden konnten (Nolte 2001).

Eines der bekanntesten Modelle ist das Modell von Dehaene (1992). Es geht davon aus, dass wir drei unterschiedliche Module miteinander kombinieren, eins für die Fähigkeit, Zahlen als Folge arabischer Ziffern zu speichern, eins zu wissen, wie man sie liest und ausspricht zu entwickeln und ein weiteres Modul zu Vorstellungen über die Größe bzw. deren Bedeutung zu aktivieren.



(Dehaene und Akhaverin 1995, S. 315)

In diesem etwas erweiterten Modell beschreibt er die verschiedenen Komponenten, die zusammenwirken, wenn die Zahl 6 erfasst werden soll. Sie wird verbal oder als arabische Ziffer visuell identifiziert. Dabei wird ihre Bedeutung auf verschiedenen Ebenen erfasst. Sie wird gehört und gelesen, als 6 erkannt, ihre Größe, hier als Beispiel für den semantischen Gehalt, wird in eine Abfolge von Zahlen eingeordnet.

In der kindlichen Entwicklung wirken alle diese verschiedenen Aspekte zusammen. Kinder erwerben die Fähigkeiten zu zählen, sie lernen Vorstellungen zu Größen zu aktivieren, sie lernen Zahlen zu schreiben und zu lesen. Auch hier beobachten wir, dass Kinder nicht immer über alle Komponenten verfügen. Einige können zwar Zahlen aufschreiben, aber sie nicht lesen, einige entwickeln keine Vorstellungen dazu usw. In einem erfolgreichen Lernprozess wirken alle diese Module zusammen, in einem gestörten Lernprozess ist das häufig nicht der Fall.

Als Einzelfall betrachtet hilft uns eine Falldarstellung nicht weiter. Ob Frau G. noch rechnen kann oder nicht, ob sie ihre Schuhgröße noch kennt oder nicht, scheint zunächst keine Übertragung zuzulassen. Die Vielzahl der Fälle zeigt uns jedoch, dass Wissen in einzelnen Modulen gespeichert wird. Für das Lernen mathematischer Inhalte ist z. B. ein interessantes Ergebnis, dass die Einmaleinssätze wie $7 \cdot 7 = 49$ oder $12 \cdot 2 = 24$ einzeln gespeichert werden, die Multiplikation mit Null oder Eins hingegen auf dem Abruf von Regeln basiert: $a \cdot 1 = a = 1 \cdot a$ und $a \cdot 0 = 0 = 0 \cdot a$. Dies hat direkte Auswirkungen darauf, wie das Einmaleins gelernt wird. Die populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen von Oliver Sacks machen es auch Laien leicht, die Phänomenologie verschiedener psychiatrischer bzw. neuro-wissenschaftlicher Störungsbilder nachzuvollziehen.

Für jede Forschung, insbesondere für qualitative Methoden, die sehr stark subjektive Bedingungen berücksichtigen müssen, ist es entscheidend, den Prozess der Forschung, der Vorgehensweisen, der Beobachtungen und der Analysen für andere transparent zu machen. Dies ermöglicht Kritik und Überprüfbarkeit der Forschungsergebnisse. Es unterscheidet Forschung an einzelnen Fällen von Erfahrungsberichten. Ich bin jetzt so lange Lehrerin und habe die Erfahrung gemacht, dass die Leistungen der Kinder immer schlechter werden! Eine solche Aussage basiert auf der Erfahrung einer einzelnen Person. Sollte überprüft werden, ob diese über eine persönliche Meinung hinausgeht, müssten die Bedingungen analysiert werden, aufgrund derer diese Lehrerin zu diesem Zeitpunkt zu dieser Einschätzung gelangt. Damit wäre immer noch nicht die Ebene der persönlichen Einschätzung verlassen. Ob es wirklich so ist, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Zeit ihrer Arbeit als Lehrerin schwächer geworden sind, müsste noch untersucht werden.

Quantitative Studien

Studien, die sehr viele Personen oder Situationen mit einbeziehen und statistische Aussagen über Häufigkeiten machen, führen zu Aussagen, die nicht so differenziert die Situation einzelner Personen oder einzelner Ereignisse widerspiegeln. Auf diese Weise gelingt es, ein allgemeines Bild zu erheben, das gleichzeitig für den Einzelfall nicht zutreffend sein muss. Diese Studien werden quantitative Studien genannt.

Quantitative Studien arbeiten mit sehr vielen Probanden. Die Auswahl der beteiligten Personen soll repräsentativ für eine bestimmte Gruppe sein. Gemessen werden bestimmte Merkmale, z. B. der Zusammenhang zwischen verschiedenen Kompetenzen und der absolvierten Ausbildung von Lehrpersonen (Blömeke, Kaiser et al. 2010; Döhrmann, Kaiser et al. 2010). Auch aus solchen Studien werden Modelle entwickelt. Sie öffnen den Blick für allgemeine Zusammenhänge und haben im Bildungsbereich oft Auswirkungen auf politische Entscheidungen. Aus der Praxis wissen wir, dass Kinder aus einem sozial schwachen Umfeld häufiger Probleme haben und geringere Unterstützung von den Eltern erfahren. Werden solche Beobachtungen durch Studien belegt, können damit politische Diskussionen angestoßen werden.

Die Ergebnisse verschiedener Studien zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund machen darauf aufmerksam, dass sprachliche Kompetenzen für schulische Bildungsprozesse wichtig sind. Dieses Wissen ist zunächst etwas, das jeder, der von den Ergebnissen dieser Studien gehört hat, sofort als selbstverständlich angesehen hätte. Eine solche Aussage ist jedoch unter einer wissenschaftlichen Perspektive nicht differenziert genug. Wir kennen Kinder, die gut deutsch sprechen, die in deutsche Kindergärten gingen und deren Eltern bereits in Deutschland geboren wurden. Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass gut deutsch sprechen ungenügend differenzierte Aussagen über die sprachlichen Kompetenzen macht, die in der Schule relevant sind. Z. B. die Forschungen von Gogolin (2006; Gogolin und Lange 2011) haben gezeigt, dass die im Unterricht verwendete Sprache andere Anforderungen stellt. Gogolin bezeichnet sie als *Bildungssprache*. Der Begriff weist auf die Spezifik der im Schul- und Bildungskontext benutzten Redemittel und zugleich darauf hin, dass diese Mittel auch in diesem Kontext erworben bzw. vermittelt werden müssen – eben weil sie für diesen spezifisch und anderswo eher ungebräuchlich sind. (Gogolin 2012, S. 162). Forschungen wie diese haben dazu geführt, dass in vielen Bundesländern bereits im Kindergartenalter Sprachförderung angeboten wird.

Quantitative Studien können die Besonderheiten des Einzelfalls nicht berücksichtigen. Sie werden standardisiert durchgeführt, das heißt z. B. alle bekommen den gleichen Fragebogen oder in Interviews werden

die Fragestellungen und die Durchführung genau vorgegeben. Auf diese Weise können Statistiken erstellt werden, die Aussagen über eine Gesamtheit zulassen, nicht aber über einen Einzelfall. Oft werden quantitative Studien eingesetzt, um auf andere Weise entwickelte Hypothesen zu überprüfen.

Was bewirken Studien?

Manche Studien erwecken den Anschein, dass sie gar nichts dazu beitragen können, die komplexen Fragen des Alltags zu verstehen. So wurde eine Untersuchung bekannt, mit der sinnlose Vokabeln an Land gelernt und abgefragt, im Wasser gelernt und abgefragt oder im Wasser gelernt und an Land abgefragt wurden und umgekehrt (Godden und Baddeley 1975). Die wenigsten Menschen werden beim Tauchen Vokabeln oder Gedichte lernen und erst recht keine sinnlosen Silbfolgen. Aber die Ergebnisse führten zu einer Deutung, die in weiteren Untersuchungen differenziert überprüft wurden. Ebenfalls wurde in weiteren Studien deren Design weiter entwickelt. Die Ergebnisse dieser ersten Studie lassen vermuten, dass es leichter ist, Informationen zu erinnern, wenn sie in der gleichen Umgebung, in der sie gelernt wurden, abgerufen werden. Die Untersuchungen verweisen auf die Rolle der Umgebung beim Lernen und Erinnern von Materialien. Wenn diese mit richtigen Wörtern oder anderem Material, das einen Sinn enthält, durchgeführt worden wären, wären die Ergebnisse nicht so klar gewesen, denn das Einprägen und das Abrufen von Informationen wird durch das bereits vorhandene Wissen beeinflusst. Ebenso würde eine natürliche Umgebung eine Vielfalt von Kriterien mit einbringen, die letztlich das Erinnern von Material mit steuern.

Experimente werden oft sehr stark eingeschränkt, damit die das Experiment ausmachenden Variablen kontrolliert werden können. Eine Untersuchung für sich allein ist oft noch wenig aussagekräftig. Oft werden die Versuche wiederholt, um sie zu bestätigen, oft werden kleine Veränderungen durchgeführt, um den Einfluss bestimmter Aspekte zu überprüfen.

Viele verschiedene Untersuchungen mit Variation der entsprechenden Variablen führen zur Entwicklung von Theorien. In Folge der Studie von Godden und Baddeley (1975) wurden weitere Studien durchgeführt, die sich mit dem Phänomen des Abrufens und Erinnerns von Inhalten und den sie beeinflussenden Variablen befassen. Welche Rolle spielen z. B. Hinweisreize und wie müssen diese genau beschaffen sein, damit sie den Abruf von Informationen erleichtern? Ist es immer sinnvoll Hinweise zu geben oder sind sie manchmal hinderlich? Wie kommt es, dass Hinweise in Laborsituationen den Abruf von Wissen erschweren, aber wir alle wissen, dass Hinweise die Erinnerung unterstützen können? Wie vielfältig bereits für eine eingeschränkte Fragestellung die Untersuchungsmethoden sind und wie sich damit die Hypothesen präzisieren, lässt sich z. B. bei Samenieh (2009) nachlesen.



Aus solchen Studien lassen sich für die Praxis folgende Schlüsse ziehen:

1. Wenn der Kontext des Lernens für den Abruf des Wissens wichtig ist, sich aber gleichzeitig in der Regel der Ort des Lernens und der Ort des Überprüfens unterscheiden, versuche ich mich an den Kontext des Lernens zu erinnern, bevor ich in eine Prüfung gehe. Wie sah die Umgebung aus, in der ich gelernt habe?
2. Wenn ich offensichtlich kontextspezifische Informationen mitlerne, kann ich diese nutzen, um mich zu erinnern: Ein Kind sollte Aufgaben zur Bruchrechnung bearbeiten und erinnerte sich nicht mehr an notwendige Verfahrensweisen. Die Erinnerung an den Kontext, in dem gelernt wurde, half dem Kind sich auch an den mathematischen Inhalt zu erinnern (Doblaev 1969). *Kannst du dich erinnern, was wir gelernt haben, als ich euch Murmeln mitgebracht habe?* Dies kann eine typische Frage sein, die ein Kind darin schult, sich über den Kontext einem bestimmten Inhalt zu nähern.

Studien eröffnen eine Diskussion unter Wissenschaftlern bevor aus den Ergebnissen verschiedener Studien eine Theorie gebildet wird. Ein Beispiel für eine solche Diskussion aus der Mathematikdidaktik soll hier vorgestellt werden. Im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Sachaufgaben zeigen viele Schülerinnen und Schüler Herangehensweisen, die deutlich machen, dass sie sich nicht mit dem sachlichen Gehalt der Fragestellung befassen. Unsinnige Aufgaben, die zum Nachdenken veranlassen sollen, finden sich deshalb bereits in Schulbüchern vom Anfang des 20. Jahrhunderts. Ein Beispiel neueren Datums: 10 Musiker spielen einen Marsch in 4 Minuten. Wie lange brauchen 5 Musiker? (Athen und Griesel 1973), S. 85). In einer Studie untersuchte Radatz (1983) wie Kindergarten- und Schulkinder Sachaufgaben bearbeiten. Neben den üblichen Sachaufgaben stellte er auch unsinnige Aufgaben. Bezüglich unsinniger Aufgaben beobachtete er, dass sich Kindergartenkinder und Erstklässler

deutlich mehr mit dem Sachinhalt befassen als Kinder der dritten und vierten Klassen. Während in der ersten Gruppe nur 10,7 % der Kinder sich an einer Lösung versuchten, waren es unter den älteren Kindern 70,7% (Radatz 1983, S. 214). Diese Ergebnisse werden dahingehend gedeutet, dass die schulische Sozialisation Kindern den Eindruck vermittelt, alle vorgegebenen Aufgaben seien lösbar. Provokativ könnte man fragen, ob der Unterricht negative Auswirkungen auf die Fähigkeit der Kinder hat, Sachaufgaben zu lösen. Freudenthal (1984) wies im Zusammenhang mit unsinnigen Aufgaben (Kapitänsaufgaben) auf den magischen Kontext hin, den Kinder suchen um Aufgaben einen Sinn zu verleihen. Mit der Veröffentlichung der Untersuchungen von Baruk (1989) als Buch wurde eine breite Diskussion um unsinnige Aufgaben eröffnet. Mit ihren Veröffentlichungen hat sich die Bezeichnung Kapitänsaufgaben für diese Aufgabenklasse durchgesetzt, weil eine der von ihr eingesetzten Aufgaben lautete: Auf einem Schiff befinden sich 26 Schafe und 10 Ziegen. Wie alt ist der Kapitän? Die meisten der Zweit- und Drittklässler antworteten, der Kapitän sei 36 Jahre alt. Die Veröffentlichung dieser Befunde verbunden mit den provozierenden Ergebnissen der Studie von Radatz (1983) löste eine große Diskussion aus. Zunächst bestätigten weitere Studien die Befunde. Eine der Fragen war, ob sie diese Ergebnisse auch in anderen Ländern wiederholen konnten. Das war der Fall. Auch andere Kinder suchten bei vergleichbaren Aufgaben nach Lösungen und produzierten Ergebnisse. Burmester und Bönig (1994) fragten, ob eine Variation der Aufgabenvorgabe zu gleichen Ergebnissen führen würde und wiesen die Kinder darauf hin, die Aufgabenstellungen auf ihren Sinn hin zu überprüfen. Damit wurde der Anteil der Bearbeitung unsinniger Aufgaben drastisch reduziert. Weitere Studien bestätigten den Einfluss von Hinweisen wie: *einige der Aufgaben sind nicht lösbar* (Stern 1992; Selter 1994) auf die Vorgehensweise der Kinder. Selter (1994) führte darüber hinaus Interviews mit den Kindern durch und befragte sie nach Begründungen für ihre Vorgehensweisen. Die Ergebnisse dieser Interviews führten zu interessanten und lustigen Antworten.

ten seitens der Kinder. Selter griff den Gedanken von Freudenthal (1984) auf. Er veränderte mit seiner Suche nach einem Sinn in unsinnigen Antworten die Perspektive weg von einer defizitorientierten Perspektive auf Kinder und Unterricht hin zu Überlegungen, welchen Sinn es für die Kinder machen könnte, solche Aufgaben zu bearbeiten. Eine kompetenzorientierte Perspektive ist seit langem die Basis für eine erfolgreiche Lerntherapie. Die Analyse seiner Interviews macht deutlich, dass der Unterricht die Kinder nicht verdrängt, sie hingegen nach einem Sinn in unsinnigen Aufgabenstellungen suchen. So könnte der Kapitän zu jedem Geburtstag ein Tier geschenkt bekommen haben.¹ Überlegungen von Schülerinnen und Schülern sind oft vernünftiger, organisierter und intelligenter als wir es in der Flüchtigkeit des Unterrichts wahrnehmen (Selter 1994, S. 22). Die Untersuchungen zur Auseinandersetzung mit der Bearbeitung von Kapitänsaufgaben werden weiter geführt.

Die Analyse der verschiedenen Studien zu Kapitänsaufgaben zeigt, dass sich die Deutung der Befunde über Veränderungen in den Versuchsanordnungen und über Veränderungen in den Fragestellungen deutlich verschoben hat. Diese Ergebnisse gehen ein in Theorien zur Didaktik des Sachrechnens. Sie führen darüber hinaus zu methodischen Vorschlägen zur Gestaltung des Sachrechnens. Heute bilden Kapitänsaufgaben eine wichtige Grundlage, um Kinder dazu zu erziehen kritisch mit Sachtexten umzugehen. Sie sollen lernen, sich mit dem Kontext, der in einer Aufgabe angesprochen wird, zu befassen und die dabei notwendigen Fragestellungen mit den Mitteln der Mathematik zu lösen. Das ist weit mehr als Reproduktion von Rechenverfahren. Es entspricht vielmehr dem Ziel Sachrechnen zu lernen, um dabei mehr über unsere Umwelt zu erfahren.

Einige weitere Beispiele

1. Motivation – Dopamin

In seinem Vortrag auf der FiL-Tagung 2009 erläuterte Korte (2009) die Bedeutung der Dopamin-Ausschüttung für die Möglichkeit der Kinder Aufgaben zu bearbeiten. Er wies darauf hin, dass unbewusst ablaufende Bewertungsprozesse überprüfen, ob eine Aufgabe lösbar ist, ob sie zu leicht oder zu schwer ist. Nur wenn sie als angemessen schwer bewertet wird, wird Dopamin ausgeschüttet. Da Dopamin neuronale Repräsentationen im Arbeitsgedächtnis stabilisiert (Durstewitz, Kelc et al. 1999), ist die Ausschüttung von Dopamin eine wesentliche Voraussetzung für die Steuerung und Kontrolle von Prozessen im Arbeitsgedächtnis. Diese neurobiologischen Befunde bestätigen die Ergebnisse der Motivationsforschung, allerdings nur zum Teil. Dass Aufgaben einen angemessenen Schwierigkeitsgrad haben müssen, um die Kinder dazu zu motivie-

¹ Beispiele für die teilweise lustigen Antworten finden sich unter <http://www.kira.tu-dortmund.de/upload/media2/Kapitaensplakat.pdf> Abruf 1.10.2012

ren, sie zu bearbeiten, ist kein neuer Befund, siehe z. B. Atkinson (1964). Die Psychologie befasst sich seit langer Zeit mit Fragen zur Motivation, in diesem Kontext zur Leistungsmotivation. Was veranlasst eine Person dazu, Aufgaben zu bearbeiten? Eine wichtige Rolle spielt dabei der Wille, etwas zu tun. Das ist aber nicht alles. Wir tun auch Dinge, die wir nicht wollen. Was beeinflusst uns, eine Aufgabe zu bearbeiten, wann entwickeln wir Widerstände? Die Forschung dazu basiert auf vielen verschiedenen Richtungen, die sich aus vielen verschiedenen Experimenten der Grundlagenforschung ergeben.

Die Forschung zur Leistungsmotivation untersucht die Bedingungen, unter denen Personen Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad aussuchen. Ein bedeutender Autor im deutschsprachigen Raum, der sich mit Leistungsmotivation befasst hat, ist z. B. Heinz Heckhausen (1977). Er modifizierte die Versuche Atkinsons (Cofer 1975) und stellte ebenfalls fest, dass die Erwartung eine Aufgabe lösen zu können, zur Entwicklung von Leistungsmotivation führt. Seine Untersuchungen zeigten, dass nicht jeder gleich auf den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben reagiert. Wenn jemand erfolgsmotiviert ist, werden Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad bevorzugt. Damit ist zu erwarten, dass ein Erfolg eintritt und das Gefühl der Selbstwirksamkeit wird verstärkt. Misserfolgsorientierte hingegen wählen eher zu leichte oder zu schwere Aufgaben. Auf diese Weise vermeiden sie Misserfolg. Sind die Aufgaben sehr leicht, ist deren Lösung zu erwarten. Sind sie hingegen sehr schwer, ist es immer möglich, das Versagen auf das zu hohe Niveau der Aufgabenstellung zu schieben. Auf diese Weise verbindet Heckhausen das Motiv Erfolg zu erzielen und Misserfolg zu vermeiden mit Ansätzen zur Attribuierung (Heckhausen 1977). Als günstiges Attributionsmuster wird ein Muster bezeichnet, mit dem die Selbstachtung bzw. die Selbstwirksamkeit verstärkt wird. Es schreibt einen Erfolg den eigenen Fähigkeiten zu (Kündiger, Schmidt et al. 1997, S. 54).

Misserfolge werden bei günstiger Attribuierung mangelnder Anstrengung zugeschrieben, der Erfolg wird als Folge angemessener Anstrengung gesehen. Bei ungünstiger Attribuierung wird ein Erfolg auf äußere Faktoren zurückgeführt wie "Ich hatte Glück." oder "Das war Zufall.". Hingegen wird ein Misserfolg auf Faktoren wie mangelnde Begabung o. ä. zurückgeführt. Eine günstige Attribuierung ist deshalb mit Handlungsmöglichkeiten verbunden, eine negative schreibt die Ergebnisse der Leistung äußeren Faktoren zu.

Wenn man die Ergebnisse der neurobiologischen Forschung und der psychologischen Forschung vergleicht, sollten weitere Untersuchungen erfolgen, mit denen erfragt wird, ob die Ergebnisse der neurobiologischen Forschung für alle Personen verallgemeinerbar sind. Damit würden sie einen Teil der Befunde, die im Kontext Motivationsforschung erhoben wurden, widerlegen. Es lässt sich jedoch auch fragen, ob durch den

Versuchsaufbau der Neurowissenschaftler die Gruppe der misserfolgsorientierten Versuchspersonen zufällig nicht angesprochen wurde.

Diese Befunde haben direkte Auswirkungen auf die Arbeit mit Kindern. In der therapeutischen Praxis erleben wir immer wieder Kinder, die misserfolgsorientiert sind und einen Erfolg äußeren Faktoren wie Glück und Zufall zuschreiben. Misserfolge interpretieren diese Kinder aber nicht als fehlende eigene Anstrengung. Am Anfang bietet es sich deshalb an, Aufgaben zu wählen, die Aktivitäten erfordern, die das Kind überschauen und leisten kann. Langfristig kann die therapeutische Arbeit nur erfolgreich sein, wenn Kinder lernen, dass sich Anstrengung lohnt und ihr Attribuierungsschema ändern von misserfolgs- zu erfolgsorientiert. Hilfreich sind dabei Reaktionen des Therapeuten, die bewusst eine aktive Haltung der Kinder verstärken und die Dinge loben, bei denen die Kinder etwas mit Anstrengung erreicht haben. Bei einer schlechten Arbeit bietet es sich nicht an, so etwas zu sagen wie Da hast du einfach Pech gehabt!, sondern Wir müssen uns ansehen, was du noch lernen musst, damit du das nächste Mal mehr Erfolg hast!. Hinweise wie Hier sind noch viele Fehler. Aber das hast du alles schon gut gemacht! sind hingegen wichtig, weil sie dem Kind eine Perspektive bieten.

2. Eine nicht alltagstaugliche Methode: Eye tracking

Die Analyse der Augenfolgebewegung gehört zu den Methoden, die üblicherweise nur in der Grundlagenforschung eingesetzt werden. Es ist eine Methode, mit der aufgezeichnet werden kann, wohin Versuchspersonen blicken, wenn sie eine bestimmte Aufgabe bearbeiten. Sie wird in vielen Studien mit unterschiedlichen Fragestellungen eingesetzt und basiert auf der Annahme, dass die Aufmerksamkeit einer Person auf die Dinge gelenkt ist, auf die sie schaut.

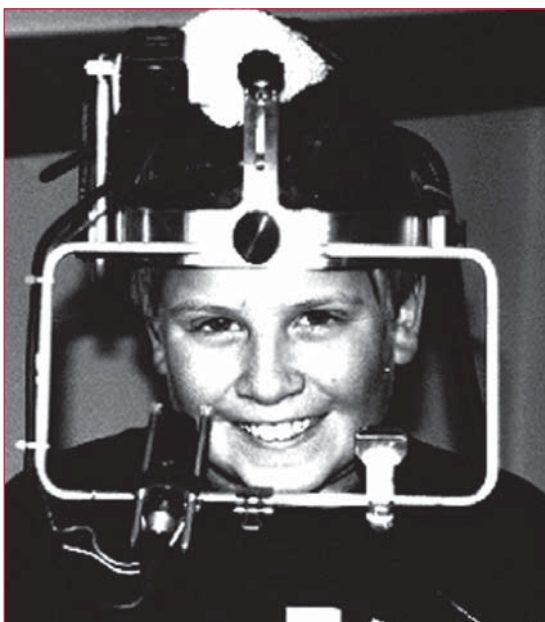


Bild 1

Diese Form der Untersuchung ist auch deshalb eine typische Methode aus der Grundlagenforschung, weil damit zunächst eine eingeschränkte Fragestellung in einer Laborsituation überprüft wird. Die Ergebnisse können jedoch weitreichende Auswirkungen auf die konkrete Arbeit mit Kindern haben. Merschmeyer-Brüwer (1998) verwendete sie, um zu überprüfen, wohin Kinder sehen, wenn sie geometrische Objekte betrachten.

Das erste Bild zeigt ein Kind mit einem solchen Gerät, das zweite die Augenfolgebewegung eines Kindes (siehe <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/e/gdm/1998/merschmeyer3.pdf>). Nicht alle Kinder waren in der Lage, dem Bild die notwendigen Informationen zu entnehmen und damit die geforderte Aufgabe zu bewältigen. Kurz gesagt gibt es Kinder, die sich die Struktur und wesentliche Eigenschaften über das Ansehen der Objekte erschließen und andere, denen das nicht gelingt. Die eye tracking Methode (Bild 2) zeigt, woran das liegt. Die Kinder sehen nicht überall dahin, wo sie wichtige Informationen erhalten.

In einer Studie zum Problemlösen wurden Kindern Aufgaben vorgelegt, die zu ähnlichen Schlussfolgerungen führten (Nolte und Kießwetter 1996). Die Lösung einer der Aufgaben basierte u. a. darauf, dass Kinder ein bestimmtes Muster in einem Papier erkannten, das sie zuvor bearbeitet hatten. Gefordert wird bei dieser Aufgabe, dass die Kinder das Papier wiederholt falten und die Ecken abschneiden. Auf diese Weise wird folgendes Muster erzeugt:

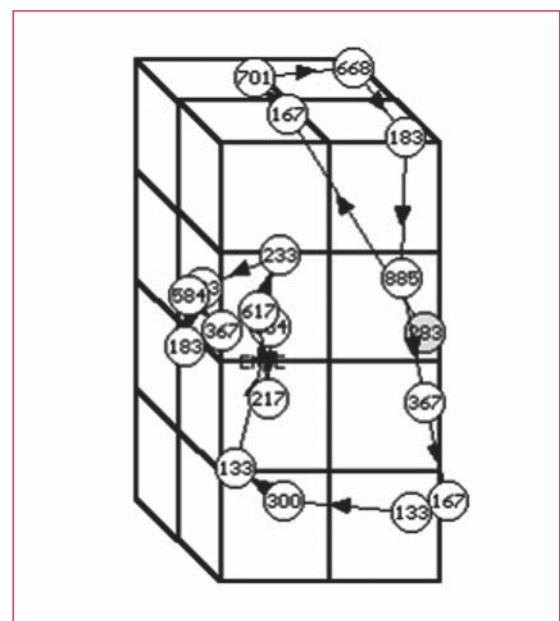
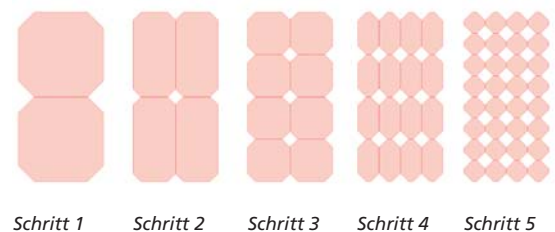


Bild 2

Gefragt wird, wie das Papier Schritt für Schritt nach der nächsten Faltung aussieht bzw. wie viele Löcher in dem Papier sein werden, wenn erneut geschnitten wird. Die erfolgreichen Kinder bezogen das gesamte Papier in ihre Überlegungen mit ein, die nicht erfolgreichen betrachteten nur Teile des Papiers. Diese Ergebnisse wurden den entsprechenden Antworten der Kinder entnommen. In unserer Arbeit mit mathematischen Problemstellungen beobachten wir immer wieder, dass Kinder nicht auf alle Informationen zurückgreifen, die sie brauchen und die auch vorliegen. Vermutlich würden diese Beobachtungen durch die Methode des eye trackings bestätigt, ebenso wie es interessant sein könnte, mit dieser Methode Kinder zu beobachten, die spontan auf Anzahligkeit fokussieren und solche, die das nicht tun (Kucian, Kohn et al. 2012).

Was bedeutet das für die Praxis? Immer dann, wenn es darum geht, Texten, Bildern oder Objekten Informationen zu entnehmen, wird es Kinder geben, denen das schwerer fällt als anderen. Das muss nicht daran liegen, dass sie Probleme mit der visuellen Wahrnehmung haben oder dass sie zu wenig gehandelt haben, es kann einfach daran liegen, dass sie nicht richtig hinschauen. Kurzfristig kann es dann sinnvoll sein, den Kindern Hinweise zu geben und sie auf bestimmte Aspekte aufmerksam zu machen. Langfristig ist es allerdings hilfreich, mit den Kindern zu erarbeiten, wie sich Informationen erschließen lassen und sie darin zu schulen, zu überprüfen, ob sie auf möglichst alle Informationen zurück gegriffen haben. Abgebildete Objekte können nachgebaut werden, Bilder können abgedeckt und sukzessive wieder aufgedeckt werden, Tabellen können mit Bildern verglichen werden – es gibt viele Möglichkeiten, die Komplexität der vorgegebenen Information so zu reduzieren, dass sie sich dem Kind nacheinander erschließt.

3. Abschließende Bemerkungen

Es gäbe eine Vielzahl weiterer Forschungsergebnisse vorzustellen, auf denen Praxis basiert. Wir alle wissen, wie wichtig es ist, zu lernen, zu üben, sich anzustrengen, um ein Ziel zu erreichen. So zeigen Studien zu Intelligenz, Begabung und Vererbung, dass die Gehirnstruktur im Frontalhirn, (und evtl. die Myelinisierung) genetisch bedingt sind (im Präfrontalkortex bis 85%) (Neubauer 2012, Folie 25). Da jedoch die Struktur von Bereichen, mit denen wir Wissen speichern auf Lernen basiert, z. B. Strukturen die unser Wissen steuern, zu eher 20 – 30% genetisch bedingt scheinen (a. a. O.), können wir uns nicht mit einer besonderen Begabung ausruhen. Wir müssen allerdings bei einer schwachen Begabung auch nicht aufgeben. Diese Forschung zeigt, wie wichtig unser eigenes Lernen ist (siehe auch Neubauer und Stern 2009). Theoriebasierte Praxis beruht darauf, dass bestimmte Methoden bewusst eingesetzt werden, weil Experten anhand der Forschungsergebnisse diese empfehlen. Der sinnvolle Einsatz theoretischen Wissens erfolgt

jedoch nicht immer bewusst. Experten verwenden bestimmte Methoden oft intuitiv. Die Expertiseforschung zeigt, dass die intensive Arbeit in einem bestimmten Feld dazu führt, dass Erfahrungen erworben werden, aufgrund derer bestimmte Bewertungsprozesse nicht mehr bewusst reflektiert werden müssen. Im Unterschied zu einer Bauchentscheidung eines Nichtexperten kann ein Experte seine Vorgehensweise jedoch bei Bedarf auf Theorien beziehen und begründen.

Nicht jede Grundlagenforschung erscheint auf den ersten Blick sinnvoll. Aber Theorien basieren auf Grundlagenforschung. Diese verwendet wissenschaftliche Methoden, die Fragen sehr differenziert beleuchten und die von der Forschungsgemeinschaft kritisch diskutiert werden. Hinter Theorien steht die öffentliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Forschungsergebnissen, die in der heutigen Zeit in vielen Bereichen international diskutiert werden. Theoretische Ansätze können widersprüchliche Ergebnisse liefern. Modelle werden entwickelt und vielleicht später für überholt erklärt. Es ist jedoch nicht möglich, zurück zu einer Ausbildung nach einem Lehrlingsmodell zu gehen. Dieses basiert auf Nachahmung und gemeinsamer Weiterentwicklung und sicher auch auf Reflexion. Es beruht überwiegend auf Erfahrungswissen. Eine theoriebasierte Praxis ist mehr. Sie umfasst die Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Ansätzen, die von der Forschungsgemeinschaft entwickelt wurden. Erfahrungswissen wird mit einbezogen, aber wird nur dann als verallgemeinerbar bewertet, wenn es auf mehr als der eigenen Erfahrung beruht. Qualitative Studien leisten insbesondere in jungen Forschungsgebieten und bei komplexen Fragestellungen einen wichtigen Beitrag. Qualitative Forschung beobachtet, konstatiert, analysiert und entwickelt Hypothesen in einem natürlichen Umfeld. Lerntherapie beobachtet, konstatiert und analysiert. Sie entwickelt Hypothesen zur Situation des Kindes theoriegeleitet.

Zurück zu Maurice

Die Grundlagenforschung macht auf den Zusammenhang von Problemen in der visuell-räumlichen Orientierung und Rechenstörungen aufmerksam. Sie untersucht z. B. verschiedene Störungsbilder, den Zusammenhang von Störungsbildern und bestimmten Fehlern, eine bestimmte Ausprägung von Rechenstörungen und neuronalen Auffälligkeiten usw. siehe z. B. Geary (1993); von Aster (2001); Rotzer, Loenneker et al. (2009). Bereits Weinschenk (1970) machte auf den Zusammenhang von Störungen in der Verarbeitung visuell-räumlicher Informationen und Verhaltensweisen aufmerksam. Aus solchen Erkenntnissen erwachsen konkrete therapeutische Ansätze für die Arbeit mit Kindern wie Maurice. Seine Verhaltensweisen werden nicht in erster Linie auf einen unangemessenen Erziehungsstil zurückgeführt, sondern auf seine Störung der Verarbeitung von visuell-räumlichen

Informationen, mit denen es ihm schwer fällt, soziale Situationen zu erfassen. Gespräche mit Eltern und Lehrpersonen werden entsprechend geführt werden. Auch therapeutische Interventionen mit dem Kind sowie didaktisch-methodische Überlegungen zur Entwicklung seiner mathematischen Kompetenzen unterscheiden sich bei Kindern mit diesem Störungsbild von Kindern mit anderen Entwicklungsauffälligkeiten. Die

Arbeit mit dem Kind erwächst dann nicht allein aus der persönlichen Erfahrung von Therapeuten, sondern erfolgt theoriebasiert. Dementsprechend hat Integrative Lerntherapie die anspruchsvolle Aufgabe, verschiedene Theorien aus verschiedenen Disziplinen zusammen zu führen, je nachdem, was die konkrete Situation des Falles verlangt und daraus eine erfolgreiche Therapie zu entwickeln.

Literatur:

- Artelt, Baumert, et al. (2001). **Pisa 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde**. Berlin, www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/dt.
- Aster, M. v. (2001). **Zareki. Neurobiologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern**. Göttingen, Hogrefe.
- Athen, H. and Griesel, H. (1973). **Mathematik heute 7**. Hannover, Schroedel.
- Atkinson, J. W. (1964). **An introduction to motivation**. New York, Van Nostrand.
- Baruk, S. (1989). **Wie alt ist der Kapitän? Über den Irrtum in der Mathematik**, Birkhäuser Verlag.
- Blömeke, S., Kaiser, G. et al. (2010). **TEDS-M. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich**. Münster, Waxmann.
- Burmester, K. and Bönig, D. (1994). **"Das kann man nicht rechnen." – "Das ergibt doch keinen Sinn."** Schüler im Umgang mit Kapitänsaufgaben. *Mathematische Unterrichtspraxis*.
- Butterworth, B. (1999). **The Mathematical Brain**. London, Papermac.
- Cofer, C. N. (1975). **Motivation und Emotion**. München, Juventa.
- Dehaene, S. (1992). **Varieties of numerical abilities**. *Cognition* 44: 1- 42.
- Dehaene, S. and Akhavein, R. (1995). **Attention, Automaticity, and Levels of Representation in Number Processing**. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition* 21(2): 314-326.
- Doblaev, L. P. (1969). **Thought Processes Involved in Setting up Equations**. *Soviet Studies in the Psychology of Learning and Teaching Mathematics III*, University of Chicago.
- Döhrmann, M., Kaiser, G. et al. (2010). **Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur**. TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. S. Blömeke, G. Kaiser and R. Lehmann. Münster, Waxmann 2010: 169-194.
- Durstewitz, D., Kelc, M. et al. (1999). **A Neurocomputational Theory of the Dopaminergic Modulation of Working Memory Functions**. *The Journal of Neuroscience* April 1, 19(7): 2807-2822.
- Freudenthal, H. (1984). **Wie alt ist der Kapitän?** *Mathematik lehren* 5: 38-39.
- Geary, D. C. (1993). **Mathematical Disabilities: Cognitive, Neuropsychological, and Genetic Components**. *Psychological Bulletin* 114: 345-362.
- Godden, D. R. and Baddeley, A. D. (1975). **Context-dependent memory in two natural environments: on land and under water**. *British Journal of Psychology* 66: 325-331.
- Gogolin, I. (2006). **Bilingualität und die Bildungssprache der Schule**. Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. P. Mecheril and T. Quehl, Münster, Waxmann: 79-85.
- Gogolin, I. (2012). **Sprachliche Bildung im Mathematikunterricht**. Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrprofessionalität. W. Blum, R. B. Ferri and K. Maass. Wiesbaden, Vieweg+Teubner Verlag, Springer Fachmedien.
- Gogolin, I. and Lange, I. (2011). **Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung**. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. S. Fürstenau and M. Gomolla. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer: 107-127.
- Heckhausen, H. (1977). **Achievement motivation and its constructs**. A cognitive model. *Motivation and Emotion* 1(4): 283-329.
- Hittmair-Delazer, M., Semenza, C. et al. (1994). **Concepts and facts in calculation**. *Brain* 117: 715-728.
- Korte, M. (2009). **Im Gespräch zum Vortrag: Lernen lernen – Lehren lernen – Lernen fördern: Anmerkungen aus Sicht der Hirnforschung**. XIX. Fachtagung FIL, Erkner 8./9. Mai 2009.
- Kucian, K., Kohn, J. et al. (2012). **Kinder mit Dyskalkulie fokussieren spontan weniger auf Anzahligkeit**. *Lernen und Lernstörung* 1(4): 241-253.
- Kündiger, E., Schmidt, S. et al. (1997). **Leistungsbezogene Kognitionen angehender Grundschullehrerinnen und -lehrer**. *Journal für Mathematikdidaktik* (1) 18: 51-80.
- Merschmeyer-Brüwer, C. (1998). **How do primary school pupils see and structure twodimensional representations of cube configurations?** Case studies with analyses of eye movements during spatial structuring processes *Developments in Mathematics Education in German-speaking Countries. Selected Papers from the Annual Conference on Didactics of Mathematics*, Munich, 1998. G. f. d. d. Mathematik, H.-G. Weigand, A. Peter-Koopet al. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/egdm/1998/merschmeyer3.pdf> Goettingen State and University Library.
- Neubauer, A. (2012). **Systemische Begabungsförderung aus psychologischer und neurowissenschaftlicher Perspektive**. Vortrag bei den 13. ECHA-Österreich Tagen 2012, Linz.
- Neubauer, A. and Stern, E. (2009). **Lernen macht intelligent**. Warum Begabung gefördert werden muss. München, Wilhelm Goldmann Verlag.
- Nolte, M. (2001). **Rechenschwäche bei Kindern und Erwachsenen – Mathematikdidaktische und neuropsychologische Ansätze**. Beiträge zum Mathematikunterricht 2001. Vorträge auf der 35. Tagung für Didaktik der Mathematik in Ludwigsburg. G. Kaiser. Hildesheim, Verlag Franzbecker: 35-42.
- Nolte, M. and Kießwetter, K. (1996). **Können und sollen mathematisch besonders befähigte Schüler schon in der Grundschule identifiziert und gefördert werden?** Ein Bericht über einschlägige Überlegungen und erste Erfahrungen. *ZDM Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 5: 143-157.
- Radatz, H. (1983). **Untersuchungen zum Lösen eingekleideter Aufgaben**. *Journal für Mathematikdidaktik* 4: 205-218.
- Rotzer, S., T. Loenneker, et al. (2009). **Dysfunctional Neural Network of Spatial Working Memory Contributes to Developmental Dyscalculia**. *Neuropsychologia* 47(13): 2859-2865.
- Samenieh, A. (2009). **Selektives Erinnern: Hemmende und fördernde Effekte auf den Abruf verwandter Gedächtnisinhalte**. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät II (Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft) der Universität Regensburg. Regensburg, Publikationsserver der Universität Regensburg
- Selter, C. (1994). **Jede Aufgabe hat eine Lösung**. Vom rationalen Kern irrationalen Vorgehens. *Grundschule* 3: 20-22.
- Stern, E. (1992). **Warum werden Kapitänsaufgaben gelöst**. *Mathematikunterricht* 5: 7-30.
- Weinschenk, C. (1970). **Rechenstörungen**. Stuttgart.

Claus Jacobs



Dr. Claus Jacobs, Jahrgang 1967, langjähriger Mitarbeiter und Leiter der Psychologischen Kinderambulanz der Universität Bremen, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, Leiter und Inhaber einer Psychotherapeutischen Praxis sowie des Dyskalkulie- und Legasthenie-Instituts Bremen und Fortbildungshauses DULIB, Supervisor, Buchautor und Referent

Das DSM-V: Möglichkeiten und Implikationen für den Lerntherapeuten

Diagnostik von umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten nach dem DSM-V

Das DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Klassifikationssystem der American Psychiatric Association) folgt der Vielzahl von empirischen Befunden zur Ursache von umschriebenen Entwicklungsstörungen (für einen Überblick siehe auch Jacobs & Petermann, 2012) und ordnet diese den Hirnreifungsstörungen (Neurodevelopmental Disorders) zu und benennt sie als **spezifische Lernstörungen** (Specific Learning Disability). Als Diagnosekriterien werden, verkürzt dargestellt und vom Autor übersetzt, genannt:

- A.** Schwierigkeiten beim Erlernen und Anwenden schulischer Fertigkeiten, durch mindestens eines der folgenden Symptome gekennzeichnet und bereits länger als sechs Monate anhaltend, und zwar trotz eventueller Interventionen, die die Beseitigung dieser Schwierigkeiten zum Ziel hatten:
1. fehlerhaftes oder langsames und mühsames Lesen einzelner Worte
 2. Schwierigkeiten im Leseverständnis
 3. Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung
 4. Schwierigkeiten im schriftlichen Ausdruck (Grammatik, Zeichensetzung, Textgliederung oder Verständlichkeit)
 5. Schwierigkeiten beim Verständnis und der Aneignung von Zahlensinn, Zahlen- und Rechenfakten sowie des Rechnens

6. Schwierigkeiten beim mathematischen Denken und Schlussfolgern

Im englischen Originaltext werden diese Symptome durch gut verständliche Beispiele erläutert.

- B.** Die Leistungen bei den betroffenen schulischen Fertigkeiten sind substantiell und quantifizierbar unterhalb dessen, was nach dem Alter des betroffenen Individuums zu erwarten wäre und verursachen signifikante Probleme bei der schulischen oder beruflichen Leistung oder im Alltag, und sind durch individuell durchgeführte, standardisierte Leistungstests und gründliche klinische Untersuchungen bestätigt. Für Personen, die 17 Jahre oder älter sind, kann eine dokumentierte Historie der Lernschwierigkeiten die standardisierten Tests ersetzen.
- C.** Die Lernschwierigkeiten beginnen während des Schulalters, können sich aber unter Umständen auch erst dann manifestieren, wenn die Anforderungen in den betroffenen schulischen Fertigkeiten die individuell begrenzten Ressourcen übersteigen.
- D.** Die Lernschwierigkeiten sind nicht anderweitig erklärbar durch Intelligenzminderung, beeinträchtigte visuelle oder auditive Wahrnehmung, andere geistige oder neurologische Störungen, psychosoziale Belastungen, mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache oder unzureichende Beschulung.

Es wird darauf hingewiesen, dass die Diagnose auf der klinischen Synthese von Informationen aus der Anamnese der betroffenen Person (entwicklungsbedingte, medizinische, familiäre und bildungsbasierte Fakten), Zeugnissen und psychometrischen Testverfahren basieren soll.

Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass alle betroffenen schulischen Fertigkeiten zu benennen sind. Ist mehr als ein Bereich beeinträchtigt soll jede einzeln codiert werden. Dabei wird unterschieden in

315.00 (F81.0) Mit Beeinträchtigung im Lesen

Inhaltlich kann hier unterschieden werden in korrektes Lesen einzelner Worte, Lesegeschwindigkeit oder -flüssigkeit sowie Leseverständnis. Auch wird darauf hingewiesen, dass Dyslexie eine alternative Bezeichnung für die genannten Leseschwierigkeiten ist. Wenn der Begriff Dyslexie für die Codierung verwendet wird, sollten weitere eventuell vorhandene Schwierigkeiten wie z. B. im Leseverständnis oder im Bereich mathematisch-schlussfolgernden Denkens benannt werden.

315.1 (F81.1) Mit Beeinträchtigung im schriftlichen Ausdruck

Inhaltlich wird unterschieden in Beeinträchtigung in der Rechtschreibung, in der Grammatik und Zeichensetzung sowie bei der Verständlichkeit und Textgestaltung des schriftlichen Ausdrucks.

315.2 (F81.2) Mit Beeinträchtigung in der Mathematik

Hier wird differenziert in Beeinträchtigung im Zahlensinn, im Lernen und Memorieren von arithmetischen Fakten, im korrekten und flüssigen Rechnen sowie im mathematisch-schlussfolgernden Denken. Es wird darauf hingewiesen, dass Dyskalkulie eine alternative Bezeichnung ist. Sollte der Begriff Dyskalkulie bei der Codierung verwendet werden, müssen jedoch andere eventuell vorhandene Schwierigkeiten, wie z.B. Schwierigkeiten im Leseverständnis oder mathematisch-schlussfolgernden Denken, benannt werden.

Schweregrad der spezifischen Lernstörung

Bei der Codierung soll der Schweregrad der Beeinträchtigung angegeben werden: leicht, moderat oder schwerwiegend.

Leicht: Beeinträchtigung in ein oder zwei schulischen Lernbereichen, allerdings so leicht, dass der Betroffene dies durch angemessene Unterstützung oder Hilfe während der Schullaufbahn kompensieren kann.

Moderat: deutliche Schwierigkeiten in einem oder mehreren schulischen Lernbereichen, so dass der Betroffene ohne spezielle Förderung oder intensives

Training während der Schullaufbahn wahrscheinlich keine altersgerechte Leistung erzielt. Um effiziente und genaue Leistungen in den betroffenen Bereichen zu erzielen sind wahrscheinlich einige unterstützende Maßnahmen zumindest während eines Teils des Unterrichts, am Arbeitsplatz oder im Alltag notwendig.

Schwerwiegend: schwerwiegende Beeinträchtigung beim Erwerb schulischer Fertigkeiten in mehreren Bereichen, so dass der Betroffene diese Fertigkeiten ohne andauernde intensive und individualisierte Förderung während des Großteils der Schullaufbahn wahrscheinlich nicht erlernt. Der Betroffene wird wahrscheinlich auch mit angemessener Unterstützung in der Schule, im Alltag oder am Arbeitsplatz die erwarteten Anforderungen nicht erfüllen.

Wesentliche Unterschiede des DSM-V zum DSM IV-TR

Die bisher jeweils einzeln aufgeführten Lese-, Rechtschreib- und Rechenstörungen werden nun gemeinsam unter den spezifischen Lernstörungen aufgeführt. Damit wird die Darstellung einfacher, da die Diagnosekriterien in diesen Bereichen weitgehend identisch sind. Allerdings wird dann doch bei der Codierung spezifiziert. Dabei wird der im Gegensatz zur Störung (Disorder) der häufig als weicher wahrgenommene Begriff Beeinträchtigung (Impairment) gewählt. Es soll jeder Bereich einzeln codiert werden, Mehrfachcodierungen sind also gefordert. Eine Kombinationsdiagnose vergleichbar der kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (F81.3) im ICD 10 ist nicht vorgesehen. Die Begriffe Dyskalkulia (Dyskalkulie/ Rechenstörung) und Dyslexia (Lesestörung) werden nun deutlicher hervorgehoben, wenn auch nur als alternative Bezeichnung. Eine Entsprechung für die Rechtschreibstörung wird nicht angegeben.

Der Diagnostiker ist außerdem aufgefordert, qualitativ auch innerhalb eines Bereiches (z. B. einer spezifischen Lernstörung mit Beeinträchtigung im Lesen) die betroffenen Teilleistungen zu differenzieren, hier etwa Leseverständnis. Damit wird insgesamt eine genauere Diagnostik verlangt, die es dem Lerntherapeuten besser ermöglicht, aus der Diagnose spezifische Interventionen abzuleiten.

Mögliche Implikationen des DSM-V auf die Kostenübernahme bei Jugendämtern und Krankenkassen und Bildungsbehörden sowie unseren Berufstand als Lerntherapeuten

In Deutschland wird nur die Diagnostik von Lese-, Rechtschreib- und Rechenstörungen über die Krankenkasse finanziert, genauer auch nur dann, wenn sich die Schulschwierigkeiten im Zusammenhang mit

einer kassenwirksamen Verdachtsdiagnose zeigen, etwa Verdacht auf Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung. Das DSM-V macht deutlich, dass eine individuelle, klinische, professionelle und standardisierte Diagnostik zwingend ist. Eine Veränderung der gängigen Kostenübernahmepraxis ist hier wohl nicht zu erwarten. Allerdings wäre aus dem DSM V ableitbar, dass die Diagnostik nun umfassender erfolgen sollte, um den Ausschlusskriterien gerecht zu werden, aber auch um die Lernstörung genauer zu spezifizieren. Bei Jacobs und Petermann (2012) findet sich eine ausführliche Beschreibung zum diagnostischen Vorgehen, die bereits diesen neuen Diagnostikstandards gerecht wird. Dies ist angesichts der nur niedrig gewichteten Vergütung für testdiagnostische Untersuchungen nach dem EBM (Einheitlicher Bewertungsmaßstab der kassenärztlichen Bundesvereinigung) in der Praxis schwer durchsetzbar. Hier sollte ein Umdenken bei den Krankenkasse einsetzen. Eine umfassende professionelle Diagnostik hilft Therapieinterventionen konkreter auszuwählen und in der Folge Therapiezeiten zu verkürzen.

Die Einführung des Begriffes „Spezifische Lernstörungen“ könnte bei den Kostenträgern (in der Regel das Jugendamt) nach §35a SGB VIII zu Irritationen führen, allerdings bieten sie auch eine Chance zum neuen Verständnis. Zunächst einmal könnte die gängige Praxis einiger Jugendämter in Frage gestellt werden, nach der bei gemeinsamem Vorliegen von Lese-, Rechtschreib- und Rechenstörung eine allgemeine Lernbehinderung angenommen oder bei gleichzeitigem Vorliegen eines ADHS die Lernstörung in Frage gestellt und in der Folge eine Förderung abgelehnt wird. Im DSM-V wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Vergabe einer ADHS Diagnose parallel zu der einer spezifischen Lernstörung erfolgen kann. Die neue Bezeichnung spezifische Lernstörung im DSM-V macht

deutlich, dass Lernstörungen in verschiedenen Bereichen dennoch Lernstörungen sind, also förderungswürdig bei Vorliegen oder Drohen einer seelischen Behinderung, die die Teilhabe an der Gesellschaft gefährdet. In diesem Zusammenhang sind auch die weiteren Ausführungen im DSM-V von Interesse.

Es wird explizit darauf hingewiesen, dass spezifische Lernstörungen mit einem erhöhten Risiko für Selbstmordversuche bei Kindern assoziiert sind. Droht da nicht in jedem Fall, wenn eine spezifische Lernstörung vorliegt, eine seelische Behinderung, die die Teilhabe an der Gesellschaft gefährdet, wie es der §35a SGB VIII verlangt? Dann wäre das Antragsverfahren deutlich zu verkürzen und die Diagnose einer spezifischen Lernstörung durch einen professionellen Untersucher müsste grundsätzlich zu Leistungspflicht nach §35a SGB VIII führen. Die Schweregradeinstufung könnte eine Hilfe sein bei der Einschätzung des benötigten Therapieumfangs durch die Jugendämter und eine Differenzierung erlauben. Die höhere qualitative Genauigkeit erhöht die Transparenz der notwendigen lerntherapeutischen Interventionen. Das Jugendamt kann genauer erkennen, was getan werden sollte und was schon an Intervention erfolgt ist.

Für unseren Berufsstand als Lerntherapeuten ist eine Einführung einer gleichnamigen Bezeichnung „Lernstörung“ eher förderlich auf dem Weg zu einer geschützten Berufsbezeichnung. Im ICD 11 wäre eine Aufnahme sowohl der Bezeichnung „spezifische Lernstörung“ als auch einer weiteren Spezifizierung wie im DSM-V sehr empfehlenswert. Dabei sollten bei der weiteren Spezifizierung die in Deutschland gängigen Begriffe Dyskalkulie/Rechenstörung und Dyslexie/Lesestörung sowie Rechtschreibstörung verwendet werden, wie auch zuletzt in anderen Beiträgen gefordert (Schulte-Körne, 2013).

Literatur:

American Psychiatric Association (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition. Arlington: American Psychiatric Publishing.

Jacobs, C. & Petermann, F. (2012). **Diagnostik von Rechenstörungen**. (2. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Remschmidt, H., Schmidt, M. & Poustka, F. (Hrsg.) (2006). **Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO**. (5. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.

Saß, H., Wittchen, H. & Zaudig, M. (2003). **Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen**. (DSM-IV-TR): Textrevision. Göttingen: Hogrefe.

Schulte-Körne, G. (2013). **Umschriebene schulische Entwicklungsstörungen – Gefahr für die häufigen Lernstörungen durch neue Klassifikationssysteme?** *Lernen und Lernstörungen* 2 (2), 63-64.



Annalisa Neumeyer, Dipl. Sozialpädagogin, approbierte Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten, Therapeutin für Klinische Hypnose (M.E.G.), Urheberin des Therapeutischen Zauberns®. Praxis für Klinische Hypnose (M.E.G.), Institut für Therapeutisches Zaubern®. Sachbuchautorin, Ausbilderin für zertifizierte Zaubertherapeuten und Zaubertherapeutinnen, Referentin bei nationalen und internationalen psychotherapeutischen und zahnärztlichen Veranstaltungen und Kongressen sowie an Ausbildungs-Instituten für Klinische Hypnose (M.E.G.)

Therapeutisches Zaubern® für Kinder und Jugendliche in der Lerntherapie

Beim Zaubern macht sogar das Lernen Spaß

Mit dem Zauberstab Lernschwierigkeiten und -blockaden verschwinden lassen?

Wenn der Lernfrust zu groß geworden ist, Kinder Ängste oder Aggressionsgefühle dem Lernen gegenüber entwickelt haben, wenn jeder Zugang zum Kind verbaut erscheint – dann helfen oft nur noch scheinbar unkonventionelle Mittel.

Zaubern fördert bei Kindern und Jugendlichen die unterschiedlichsten Fähigkeiten, zum Beispiel das Konzentrationsvermögen, die Fähigkeit, Handlungen zu planen und bis zum Ende durchzuführen und vor allem auch die Feinmotorik. Zaubern trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei und vermittelt Selbstsicherheit. Nachdem die jungen Zauberlehrlinge beispielsweise alleine vor anderen aufgetreten sind und dabei frei reden konnten, wird diese Fähigkeit von ihnen, fast ohne es zu merken, zauberhaft in den Schulalltag integriert. Das Zaubern ist ein Kommunikationsmittel, um Zugang zu schwer erreichbaren Kindern und Jugendlichen zu erhalten. Ein wichtiger Aspekt beim therapeutischen Zaubern® ist, dass der ganze Körper mit einbezogen wird. Eine Verbesserung der sensomotorischen Fähigkeiten entspricht einer besseren Lernfähigkeit (vgl. auch: Manfred Spitzer, 2012). Das Zaubern kann so Einfluss auf verschiedene Kompetenzbereiche nehmen, wie beispielsweise die Motorik und das Schreiben, Sprechen und Rechnen.



Therapeutisches Zaubern

Was versteht man unter dem Begriff "Therapeutisches Zaubern®" ?

Therapeutisches Zaubern® ist eine **Kombination aus Zaubern und Hypnotherapie**, ausgearbeitet vor dem Hintergrund meiner jahrelangen Erfahrung als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin.

Hypnotherapie ist ein psychotherapeutisches Verfahren, das hypnotische Trance, als einen veränderten Bewusstseinszustand, dazu nutzt, Verhaltensänderungen zu ermöglichen, gedankliche Strukturen neu zu verknüpfen, unproduktive Einstellungen und Haltungen zu korrigieren, affektive Muster zu verändern (minimieren, verstärken, neu konditionieren), emotional belastende Ereignisse und Empfindungen zu

restrukturieren und physiologische/biochemische Veränderungen für Heilungsprozesse zu fördern.¹

Hypnotische Trance ist als ein Zustand absoluter Entspannung zu verstehen, in dem negative Verhaltens- und Denkmuster einfacher durchbrochen werden können.

Das Erlernen von Zauberkunststücken ist in diesen theoretischen Hintergrund eingebettet. Beide Teile, sowohl der hypnotherapeutische Teil, der der Entspannung dient, wie auch jener, der das tatsächliche Ausführen von Zauberkunststücken beinhaltet, ergänzen einander und gehen in der tatsächlichen Anwendung fließend ineinander über. Je nachdem, welche Problemstellung bei dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen vorliegt, wird ein stärkerer Fokus auf den hypnotherapeutischen oder den Teil mit der tatsächlichen Ausführung von Zauberkunststücken gelegt.

Meine persönliche Motivation, mit dem therapeutischen Zaubern® als Therapieform zu arbeiten, entwickelte sich aus meinem Alltag als Heilpädagogin: Vor vielen Jahren arbeitete ich in einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe. Dort „machte“ der zwölfjährige Stephan viele Probleme. Er zeigte impulsives Verhalten und hatte mehrmals täglich von den anderen Kindern und dem Betreuungspersonal gefürchtete Wutausbrüche. Als er während einer solchen Zornattacke einem anderen Kind heißen Tee über den Arm schüttete, war dies Anlass für eine Fallbesprechung im Großteam. Schnell wurde deutlich, dass alle nur „Schlimmes“ berichten konnten: Stephan stand durch die schwierige Alltagsgestaltung und durch häufige Beschwerden von Erzieherinnen, Lehrerinnen und Kindern negativ im Mittelpunkt.

Schon damals beschäftigte ich mich mit dem Zaubern und hatte als Zauberkünstlerin Auftritte. Ich sah darin eine Möglichkeit, diesen Jungen zu erreichen. Ich bot Stephan an, bei mir einige Zauberkunststücke zu erlernen und er stimmte zu. Zunächst skeptisch und vorsichtig, dann aber begeistert übte er. Kaum, dass er die ersten Zauberkunststücke erlernt hatte, führte er anderen sein Können vor. Das Zaubern war für Stephan ein positives Kontaktmittel und bald erzählte er strahlend: „Selbst der Lehrer hat nicht geblickt, wie ich das gemacht habe!“

Stephans Wutausbrüche waren nicht weggezaubert, aber sein Selbstwertgefühl veränderte sich zusehends. Plötzlich wurde er sogar zu Geburtstagsfesten anderer Kinder eingeladen, da er zaubern konnte. Der Teufelskreis – Stephans verzweifelte Suche nach Kontakt und Anerkennung mit auffälligem und destruktivem Verhalten und die stets darauf folgende Ablehnung – war durchbrochen.

¹ Dirk Revenstorf
Expertise zur Beurteilung der wissenschaftlichen Evidenz des Psychotherapieverfahrens Hypnotherapie entsprechen den Kriterien des Wissenschaftlichen Beirats Psychotherapie (§11 Psychotherapeutengesetz): In *Hypnose – Zeitschrift für Hypnose und Hypnotherapie*, Band 1/Okttober 2006; MEG-Stiftung, Konradstr. 16, 80801 München.

So entstand die Idee, Zaubern als Medium in Pädagogik und Therapie einzusetzen.

Wie und warum hilft therapeutisches Zaubern bei konkreten Lernschwierigkeiten?

Ich möchte Ihnen nun, anhand einiger Beispiele aus meiner Praxis, zeigen, auf welcher vielfältigen Art und Weise das therapeutische Zaubern bei Lernschwierigkeiten helfen kann und wie es genau wirkt.

Hypnotherapeutischer Teil des therapeutischen Zaubern®

Beginnen wir mit einem einfachen Beispiel, das sich sehr leicht lösen ließ. Für gewöhnlich arbeite ich allerdings selten mit einer so starken Fokussierung auf den hypnotherapeutischen Teil des therapeutischen Zaubern®.

Ich hatte vor einigen Jahren einen jungen Patienten, nennen wir ihn Dennis, der regelmäßig vergaß, sein Hausaufgabenheft mit in die Schule zu nehmen. Obwohl seine Eltern sich immer wieder bemüht hatten, sowohl durch regelmäßige Aufforderungen, wie auch feste Rituale, dieses vermeintlich kleine Problem zu beseitigen, war er immer wieder ohne Schulmaterialien im Unterricht erschienen. Sämtliche Vorschläge von Seiten seiner Eltern brachten keine endgültige Besserung.

Nachdem seine Eltern mich um Rat gefragt hatten, wie sie bei ihrem Sohn in diesem Punkt mehr Eigenständigkeit fördern könnten, überlegte ich, wie ich ihm am besten helfen könnte. Ich entschied mich, bei Dennis hauptsächlich mit Entspannungsübungen zu arbeiten. Als Dennis sich in einem Zustand tiefer Entspannung befand, entwickelte er von sich aus die Idee, er könne sein Heft doch einfach mit einer Schnur an seinem Schulranzen befestigen, um es nicht mehr zu vergessen. Er hatte also in der "Trance" selbständig eine Lösung für sein Problem gefunden, die für ihn in Zukunft auch wirklich funktionierte. Wichtig war in diesem Zusammenhang auch, dass er selbst die Verantwortung für die Situation übernahm und so eine für ihn negative Situation in eine positive, die er selbst bestimmen konnte, umwandelte. In der Zeit danach benötigte er die Unterstützung durch "seine Schnur" noch, doch schon bald war er in der Lage, die Materialien für seinen Unterricht selbständig mitzubringen. Er war nicht mehr das Kind, das regelmäßig Ärger mit der Lehrerin und seinen Eltern bekam, sondern jenes, das sein Problem selbständig gelöst hatte.

Therapeutisches Zaubern® als Kombination aus Hypnotherapie und Zauberkunststücken

Ein weiteres Beispiel behandelt ein Themengebiet, das selbst für manch Erwachsenen noch immer mit negativen Gefühlen verbunden ist; die allseits belieb-

te Mathematik. Sie werden sehen, dass man gerade in diesem Bereich mit therapeutischem Zaubern® ganz wunderbare Ergebnisse erzielen kann.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, zwischen Problemdenken und Lösungsdenken zu unterscheiden. Das Problemdenken entsteht aus Erlebnissen, die als schmerzhaft und beeinträchtigend erlebt wurden. Sie begleiten die betroffenen Kinder in ihrem Leben und tauchen immer wieder auf. Kinder mit vorherrschendem Problemdenken orientieren sich nur am Misserfolg und geraten dadurch immer weiter in die Enge von Angst und Ohnmacht. Sie fühlen sich „wie gelähmt“. Dies trifft sehr häufig auf Kinder zu, die in der Vergangenheit oft schlechte Erfahrungen im Mathematikunterricht gemacht haben, und mittlerweile nicht einmal mehr in der Lage sind, Aufgaben zu lösen, die ihren eigentlichen Fähigkeiten entsprechen. So kann es sein, dass ein Kind, wenn es „Mathe“ hört, augenblicklich in einen belasteten physisch-psychischen Zustand gerät, blass wird und Herzrasen bekommt und selbst die Bearbeitung leichter Aufgaben zum Problem wird. Manchmal ist es in der Therapie ein langer und anstrengender Weg, um aus diesem Problemdenken herauszukommen.

Zaubern als Befreiung aus dem Problemdenken

Leon ist zwölf Jahre alt und besucht das Gymnasium. Er hasst Mathe. In der Zaubergruppe lernt er ein Zauberkunststück mit Zahlen. Er führt diesen Zahlenzauber seinem Mathelehrer vor. Dieser ist beeindruckt und will sofort wissen, wie es geht. Aber Leon, ein ehrenhafter Zauberlehrling, verrät das Trickgeheimnis nicht.

Ein paar Wochen später erzählt Leon in der Zaubergruppe, er habe jetzt bessere Noten in Mathe. „Was glaubst du, woran es liegt?“, frage ich. „Ich glaube, ich bekomme einen Zauberbonus,“ sagt Leon stolz.

Bei seinem Zauberkunststück musste Leon rechnen. So konnte er seinen Mathelehrer verblüffen, und das freute den Jungen sehr. Der Mathelehrer sah nun in Leon nicht nur den schlechten Matheschüler, sondern einen Jungen mit geheimnisvollen Fähigkeiten. So wurde das alte Muster auf beiden Seiten durchbrochen.

Gerade bei Kindern mit einer Mathematik-Aversion erlebe ich Zahlen-Zauberkunststücke als äußerst wertvoll und hilfreich: Für viele Kinder sind diese Zahlenzaubereien eine hohe Motivation, sie üben und trainieren und erleben sich bei jeder Präsentation selbstwirksam und erfolgreich, nicht nur in der Schule, sondern auch bei Verwandten und Freunden. Des Weiteren sind Zahlen jetzt nicht mehr nur verhasste Auslöser negativer Gefühle. Die Kinder erleben, dass es Spaß machen kann, sich mit Zahlen zu beschäftigen und diese Beschäftigung ihnen Anerkennung durch andere verschafft.

Lösungsdenken ist das Gegenteil von Problemdenken: es stärkt das Selbstvertrauen durch Fokussierung auf

positive Erfahrungen und ermöglicht eine konstruktive Auseinandersetzung mit schwierigen Situationen. Das Therapeutische Zaubern® induziert Lösungsdenken. „Für Erfolg in Therapie und Beratung ist es besonders relevant, ob die „(Lösungs-(Anm. der Verfasserin))Trance“ einen wichtigen Unterschied einführt in die bisher problemstabilisierenden Muster.“ (Schmidt 2005, S.17).

Diese Effekte sind möglich, indem man bereits bei der Auswahl und auch der Ausführung der Zauberkunststücke Aspekte der Hypnotherapie mit einfließen lässt. Die Lernatmosphäre während dessen ist nicht zufällig entspannt und angenehm, sondern beruht darauf, dass ich mich auf eine bestimmte Art und Weise verhalte (Mimik, Gestik, Stimme ...) und Zauberticks so präsentiere, dass für die Kinder ein angenehmes, am Positiven orientiertes Lernen möglich ist.

Ein weiteres Beispiel für die Anwendungsmöglichkeit des therapeutischen Zaubern® ist das Zaubern mit einem jungen ADS-Patienten:

Dieser war alt, als er zu mir kam. Er zeigte die für Kinder mit ADS typischen Symptome. Dies hatte dazu geführt, dass er sowohl bei Gleichaltrigen, wie auch bei Lehrern, oft "aneckte". Ich konnte ihn dazu überreden, mit mir zusammen ein paar Zauberkunststücke zu erlernen. Dabei war es wichtig, dass er den Handlungsablauf von A bis Z einhielt, da die Kunststücke sonst nicht funktionierten. Er war nach anfänglichem Zögern mit Begeisterung bei der Sache und konnte die gute Erfahrung machen, wie es sich anfühlt, eine Aufgabe endlich einmal zu Ende zu bringen.



Als er jedoch seine Zauberkunststücke das erste Mal vor Publikum zeigen wollte, funktionierte nicht alles auf Anhieb, woraufhin er in seine alten Muster (Aggressivität etc.) zurückfiel und seine Lehrerin ihn daran hinderte, weiterzumachen. Er kam dann, sichtlich angeschlagen, wieder zu mir zurück und wollte unbedingt weiterhin zaubern lernen. Ich habe mich mit ihm darauf geeinigt, in kleinen Schritten und über einen längeren Zeitraum verschiedene Kunststücke zu üben. Schließlich konnte er bei einem Schulfest, bei dem Geld für einen Ausflug gesammelt wurde, mit seiner Zauberei einen großen Teil zu den Einnahmen beitragen. So bekam er endlich auch einmal positives Feedback von seinen Klassenkameraden und konnte sich selbst anders wahrnehmen.

Bausteine, die zum Erfolg beitragen

Wie bereits erwähnt, kombiniere ich in der Therapie verschiedene Erkenntnisse aus meiner Tätigkeit als Kinder- und Jugendpsychotherapeutin und Hypnotherapeutin und verbinde sie mit dem Erlernen von Zauberkunststücken. Hierbei haben sich über die Jahre hinweg einige therapeutische Elemente als äußerst hilfreich erwiesen, von denen ich Ihnen nachfolgend das ein oder andere vorstellen oder in Erinnerung rufen möchte.

Positive Sprache

Ein wichtiger Schwerpunkt beim therapeutischen Zaubern sind positive Formulierungen. **„Zauberworte“** – so nenne ich sie wegen ihrer wundersamen Wirkung – erleichtern das Lernen und sollten auch im Alltag und in jeder anderen Lernsituation an Bedeutung gewinnen. Obwohl inzwischen schon ziemlich bekannt, wird dies in der Praxis oft vergessen.

Zauberworte sind Aufforderungen, die in positiven Formulierungen klare Handlungsanleitungen oder -strategien vermitteln.

Worte können sagen, was ein Kind nicht tun soll (eine Negativ-Aussage) oder was ein Kind tun soll (eine Positiv-Aussage). Das Verrückte daran ist, dass wir oft unbewusst Dinge sagen, die ein Kind nicht tun soll, erwarten aber, dass es genau weiß, was es statt dessen tun soll. Das verraten wir dem Kind aber nicht! „Jetzt habe ich dir schon fünf Mal gesagt, dass du nicht auf die Straße rennen sollst!“ (Negativ-Aussage) Was hindert uns daran, zu sagen: „Bleib bitte auf dem Gehweg?“ (Positiv-Aussage).

Statt: „Spreche beim Auftritt nicht zu leise!“ :
„Sprich mit lauter und kräftiger Stimme!“
Statt: „Vergiss das nicht!“ : „Denke an...!“
„Das war doch gar nicht so schwer“ lässt sich besser ersetzen durch: „Das ist doch richtig gut gegangen!“.
Statt: "Halte den Stift nicht so fest" : "Halte den Stift locker in der Hand".

Immer dann, wenn Kinder etwas Neues lernen, kommen Zauberworte besonders gut zum Tragen. Gerade weil es beim Zaubern darum geht, eine Handlungsanweisung von A bis Z richtig einzuhalten, weil sonst das Zauberkunststück nicht funktioniert, ist es möglich, klar formulierte Handlungsanweisungen zu geben; hier können Erwachsene und Kinder positive Formulierungen regelrecht üben.

Das Geheimnis, auf früher Gelerntes zurückzugreifen

Die allermeisten unter uns kennen diese Situation: Sie wollen einen andern Menschen – egal ob Kind, Jugendlicher oder Erwachsener – darin unterstützen,

eine Aufgabe anzugehen, von welcher der andere überzeugt ist: „Ich kann das nicht!“

Ein Beispiel:

Mara sitzt verzweifelt über ihren Mathe-Aufgaben:
„So ein Mist, ich kann das sowieso nicht!“ Mutter:
„Komm, jetzt versuch's doch erst mal, Du kannst das doch!“

Mara: „Nein, ich kann das überhaupt nicht!“

Mutter: „Jetzt streng dich halt mal ein bisschen an!“

Mara: „Wenn ich's doch aber eh nicht kann!“

Dieser „Kuhhandel“ kann endlos weitergehen und hinterlässt meist mindestens zwei frustrierte, manchmal auch zerstrittene – unglückliche – Menschen. Bei aller gut gemeinten „Aufmunterung“ enthält die „Unterstützung“ keinerlei Hinweis, sondern eine Paradoxie: „Glaube das von dir, was du eigentlich nicht glaubst!“ Und: Der andere fühlt sich in seiner Not nicht ernst genommen. „Du bildest dir nur ein, das nicht zu können!“.

Es gibt die Möglichkeit, zauberhaft aus dem „Kuhhandel“ auszusteigen: Stärken Sie die Verzweifelte, indem Sie ihr vor Augen führen, was sie schon alles gelernt hat: „Erinnerst du dich noch, als du zu lesen begonnen hast? Wie schwer es war, die Buchstaben voneinander zu unterscheiden, wie du dann die einzelnen Buchstaben erkennen und aneinanderreihen konntest? Und wie es schließlich einfach so ein zusammenhängendes Wort gab, das du gleich erkennen konntest. Und heute siehst du manchmal den ganzen Satz schon vor dir und kannst ihn so lesen, dass er spannend wird!“

Wichtig ist, das Kind zu beobachten und Worte so zu wählen, das es angenehme Erinnerungen mit dem Gelernten und dem Prozess des Erlernens verbindet: das Kind beginnt zu strahlen, blüht richtig auf, spürt seine eigenen Fähigkeiten.

Pacing, Leading und Yes-Set

„**Pacing**“ bedeutet, sich dem Patienten anzupassen und im übertragenen Sinne mit ihm „mitgehen“ oder auch „Schritt halten“. Das heißt, den Problemschilderungen des Patienten immer mit vollständiger Akzeptanz zu begegnen, indem das Kind da abgeholt wird, wo es sich befindet. Unter Umständen ist das sehr schwer. Doch erst dadurch wird die Vertrauensgrundlage geschaffen. Erst, wenn der Patient sich vollständig verstanden fühlt, können neue Perspektiven (das **„Leading“**) aufgezeigt werden.

Dies bedeutet auch, dass ich dem Kind in seinem Weltbild begegnen muss. Der Gedanke „Wie kann man nur ...“ impliziert bereits ein Nicht-Annehmen des Patienten und ist dem Beziehungs- und Vertrauensaufbau abträglich.

„**Leading**“ bedeutet führen, leiten. Im Leading geht es darum, mit dem Kind das Problem aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und ihm dabei neue Pers-

pektiven aufzuzeigen. Wichtig ist, dass immer erst das Pacing eingesetzt wird, dann das Leading. Wenn Sie zu früh in das Leading gehen, dann werden die neuen Perspektiven und die sich daraus ergebenden neuen Möglichkeiten weder auf- noch wahrgenommen.

"Yes-Set": Dem ein oder anderen von Ihnen wird vielleicht das sogenannte "Yes-Set" ein Begriff sein. Hierbei handelt es sich, vereinfacht gesagt, um "innerliches Kopfnicken", also Zustimmung des Patienten zu einer Idee oder einer Sache. Dies macht eine Therapie überhaupt erst sinnvoll möglich. Das therapeutische Zaubern® eröffnet einen Zugang zum Patienten auf anderer Ebene und hilft so, ein Yes-Set zu erzeugen.

Hier ein Beispiel für Pacing und Leading:

Das rote Rennauto

Bei einer Fortbildung zeigte Peter Nemetschek in seiner Kontaktaufnahme mit einem Kind mit hyperaktivem Verhalten, wie Pacing und Leading gelingen kann:

Nach der Begrüßung fragte er:

„Wenn du ein Auto wärst, wärst du wahrscheinlich ein superschneller Flitzer, was wärst du denn für ein Auto?“ „Ein Ferrari.“ „Ein toller Flitzer. Und welche Farbe hätte dieser Flitzer?“ „Rot.“ „Wie viel PS hat dieses Auto dann?“ „200.“

Danach fachsimpelten die beiden ein wenig über Daten und Fakten und technische Raffinessen. Peter Nemetschek konnte so einen Kontakt herstellen.

„Hast Du schon mal beobachtet, wie gut so ein Ferrari-Fahrer auf seine Karosserie aufpasst?“

„Und weißt Du, was für gute Bremsen er hat, damit er das kann, wenn er so schnell ist?“

„Du bist wie so ein toller Ferrari, aber: Bremsen wie ein labbriges Fahrrad!

Wir arbeiten jetzt gemeinsam daran, dass du echte Ferrari-Bremsen bekommst!“

Nach diesem Pacing war das Kind bereit, sich leiten zu lassen, ein Leading war möglich.

Ein wichtiger Aspekt beim therapeutischen Zaubern® ist, dass der ganze Körper mit einbezogen wird. So können, wie in der Einführung bereits beschrieben, verschiedene Kompetenzbereiche verbessert werden.

Ich arbeite regelmäßig mit der Vorwegnahme von Situationen, die ich dann in der Arbeit mit meinen jungen Klienten von negativ besetzten in positiv besetzte umwandle. Zentrales Ziel meiner Arbeit ist es, meinen Patienten zu helfen, negativ empfundene Situationen in positiv empfundene umzuwandeln und ihnen so Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen und ihr Selbstbild und jenes, das andere von ihnen haben, zu verändern

Kurz gesagt: Das „Bäh – schon wieder lernen“ verwandeln in „*Oh ja, ich lerne zaubern*“.

Wer mehr erfahren möchte: In meinen Büchern im Anhang finden Sie noch weitere Zauberkunststücke, die für den pädagogischen und therapeutischen Bereich sehr gut geeignet sind. Wer vom Zaubergeist angesprochen worden ist und das therapeutische Zaubern lernen möchte, der kann sich bei mir zum Zauberberater ausbilden lassen.

Informationen finden Sie im Flyer, der dem Sprachrohr beiliegt oder auf meiner Homepage : www.therapeutisches-zaubern.de unter „Institut“.

Ein Kunststück zum Ausprobieren

Zauberkunststück: Ich finde dein Ergebnis.

So lieber Leser nun probiere ich bei Ihnen aus, ob ich bereits über die Ferne auch Ihr Endergebnis finden kann. Achtung, es geht los! Setzen Sie sich bequem hin. Wählen Sie zuerst eine Ziffer zwischen 1 und 10. Gut! Nun addieren Sie zu Ihrer Ziffer 5 dazu, nun noch einmal 3 dazu. Jetzt ziehen Sie 4 ab und addieren 2. Ziehen Sie jetzt Ihre ausgedachte Zahl ab und addieren 2 und nochmal 3. Ziehen Sie 1 ab und addieren dann 3. Nun konzentrieren Sie sich ganz fest auf das Ergebnis. Schreiben Sie das Ergebnis mit Ihrem rechten Zeigefinger auf diese Stelle. Abra Kadabra Simsalabim. Ihr Ergebnis ist 13! Stimmt das? Wenn ja, bitte nicken.

Herzlichen Glückwunsch, wir beide sind mit dem Zaubergeist verbunden. Ich beglückwünsche Kinder zu kleinen Fortschritten regelmäßig mit Handschlag und habe den Eindruck, dass diese Glückwünsche die Kinder gleich ein Stück größer und selbstbewusster werden lassen. Probieren Sie es mal aus, eine wunderbare und Glückwunsch-intensive Sequenz in Ihrer Arbeit einzubauen. Sie werden merken, da verändert sich etwas.

Literatur:

Neumeyer, A. (2003): *Wie Zaubern Kindern hilft*, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2003. 3. Auflage 2012.

Neumeyer, A. (2009): *Mit Feengeist und Zauberpuste – Zauberverhaftes Arbeiten in Pädagogik und Therapie*, Lambertus-Verlag Freiburg 2000. 4. Auflage Nov. 2009.

Neumeyer, A. (2013): *Einführung in das therapeutische Zaubern*, Carl-Auer-Verlag, Heidelberg September 2013

Revenstorf, D. (2006): *Expertise zur Beurteilung der wissenschaftlichen Evidenz des Psychotherapieverfahrens Hypnotherapie entsprechen den Kriterien des Wissenschaftlichen Beirats Psychotherapie (§11 Psychotherapeutengesetz)*: In *Hypnose – Zeitschrift für Hypnose und Hypnotherapie*, Band 1/Okttober 2006; MEG-Stiftung, Konradstr. 16, 80801 München.

Schmidt, G. (2005): *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*, Heidelberg (Carl-Auer Systeme).

Spitzer M. (2012): *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, Droemer Verlag München

Angela Musan-Berning



Angela Musan-Berning, Jahrgang 1961; seit 1992 Grundschullehrerin an einer integrativen Grundschule in Hamburg; Gestaltpädagogin, Integrative Lerntherapeutin (Kreisel, Hamburg), Dyslexietherapeutin nach BVL; seit 2009 eigene lerntherapeutische Praxis, LERNwerkstatt Wentorf

Rechnen lernen mit der Kraft der Vier

Fallbericht

Was kann ich als Lerntherapeutin tun, wenn ein Kind mit neun Jahren immer noch keine Vorstellung von der Fünf entwickelt hat? Max (Name geändert) wurde seit drei Jahren im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sonderpädagogisch gefördert und hatte bei mir fast ein Jahr Lerntherapie erhalten, als alle Möglichkeiten ausgereizt schienen, ihm weitere mathematische Fortschritte zu ermöglichen. Aber auch wenn ich in der etablierten Fachdidaktik keine Hilfen mehr finden konnte, war die Suche nach einem eigenen Weg zuletzt doch erfolgreich.

Max und die Mathematik – ein hoffungsloser Fall?

Max ist acht Jahre alt, als er zur ersten Diagnostikstunde in meine Praxis kommt. Er besucht als Integrationskind die zweite Klasse einer integrativen Grundschule und soll lerntherapeutische Unterstützung im Bereich Mathematik erhalten. Da ich die empfohlene Arbeit mit den Kieler Zahlenbildern (Rosenkranz 2001) anbiete, haben die Eltern einen langen Anfahrtsweg in meine LERNwerkstatt in Kauf genommen. Nun stehen alle drei etwas unsicher in meinem Flur. Ich versuche, das Eis zu brechen und wende mich als erstes an Max: „Du bist ja wirklich groß für deine acht Jahre. Hast du denn bald Geburtstag?“ Max' Blick verschwimmt: „Weiß nicht.“

Das ist eine Antwort, die ich in den nächsten Stunden häufiger zu hören bekomme: „Wie heißt denn dein Freund?“ „Weiß nicht.“ – „Kennst du dieses Zeichen?“

„Weiß nicht.“ Inzwischen habe ich alle Diagnostikmaterialien, die sich auf den Zahlenraum bis 100 beziehen, unauffällig zur Seite geräumt. Wir beschäftigen uns stattdessen mit Farben und Formen, legen einfache Muster, sortieren Karten zu Oberbegriffen und vollziehen kurze Handlungsabläufe nach. Im pränumerischen Bereich zeigt sich genau wie bei der Arbeit mit kleinen Mengen, dass Max viele Inhalte offensichtlich schon kennengelernt hat. Allerdings schwanken seine Fähigkeiten beträchtlich; oft hat er auf das Wissen, über das er gerade noch zu verfügen schien, im nächsten Moment keinen sicheren Zugriff mehr.

Häufige Methodenwechsel, kurze Handlungseinheiten und eine spielerische Verpackung der Lerninhalte helfen Max, die Konzentration über einen längeren Zeitraum aufrecht zu halten. Er arbeitet bereitwillig, oft auch neugierig mit und versucht sich nur Aufgaben, die seine Fähigkeiten überschreiten, durch Rückzug und Vermeidung zu entziehen. Das geschieht allerdings immer seltener, denn mit fortschreitender Kenntnis seiner Lernvoraussetzungen kann ich mich immer genauer auf seine Bedürfnisse einstellen. Auch weiß ich inzwischen ganz offiziell von Max' Eltern, dass ihr Sohn im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet wird. In der lerntherapeutischen Arbeit soll Max nun „endlich das Rechnen lernen“.

Ich versuche es zunächst mit einer Aufteilung der wöchentlichen Therapiestunde auf zwei unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte: Einerseits arbeiten wir im pränumerischen Bereich mit den unterschiedlichsten

Materialien zu den Bereichen Körperschema und räumliche Orientierung, Eins-zu-eins-Zuordnung, Invarianz, Klassifikation und Seriation. Hier macht Max im Tagesgeschehen kaum merkliche, auf längere Sicht aber doch spürbare Fortschritte.

Anders sieht es im numerischen Bereich aus, in dem wir zunächst hauptsächlich mit den Kieler Zahlenbildern arbeiten. Auf den ersten Blick erscheinen Max' Kenntnisse hier durchaus ausbaufähig: Er kann die Zahlwortreihe bis 18 aufsagen, alle Ziffern gut lesbar aufschreiben und Zahlen und Mengen bis 10 richtig zuordnen. Die Gefahr, dass er sich beim Abzählen noch vertut, lässt sich durch häufiges Üben deutlich verringern.

Eine andere Schwierigkeit aber scheint fast unüberwindbar: Max ist kaum in der Lage, eine Menge in Teilmengen zu zerlegen und Operationen auch mit kleinsten Mengen im Geiste zu vollziehen. Alle Lernschritte vollziehen sich in quälender Langsamkeit und müssen beinahe gegen Max' Widerstand erzwungen werden. Obwohl Max die Kieler Zahlenbilder bis zur Neun inzwischen auf einen Blick erkennen kann, erweisen sich die hier erworbenen Kenntnisse als Splitterfähigkeiten, die ihm nicht helfen, einen tragfähigen Zahlbegriff zu erwerben.

Immer häufiger nehme ich in Anlehnung an das Stufenmodell von de Vries (de Vries, 2010) unterschiedliche konkrete Materialien zur Hilfe, um Max eine Idee von der Drei, der Vier und schließlich auch von der Fünf zu vermitteln. Dieses „kombinierte Modell“ soll „sowohl den Strukturen mathematischer Inhalte als auch der Entwicklungsgemäßheit der Schüler gerecht werden“ (de Vries, S. 35). Die Stufenfolge im pränumerischen Bereich, die von der Ausbildung des Körperschemas bis zur Erkenntnis der Mengenerhaltung (Invarianz) führt, soll in die Entwicklung des Zahlbegriffs auf zunehmend abstrakte Ebenen münden (de Vries, S. 36 ff.).

Wie kann es weitergehen?

Als nach neun Monaten schließlich das zweite Bilanzgespräch ansteht, muss ich mir eingestehen, dass ich mit meinen Förderbemühungen in eine Sackgasse geraten bin: Obwohl Max auch im pränumerischen Bereich noch großen Förderbedarf hat, widmet er sich entsprechenden Spielen und Übungen zunehmend widerwillig – er möchte „richtig mit Zahlen rechnen“ wie die anderen Kinder seiner Klasse auch. Doch ich kann es drehen und wenden, wie ich möchte: Die Fünf erweist sich als eine Hürde, die Max noch nicht zu nehmen weiß. Im Zahlenraum bis vier kann Max mittlerweile Zerlegungen, Additionen und Subtraktionen nach kurzer Überlegung selbstständig und ohne Hilfsmittel durchführen. Die Fünf hingegen kann er zwar als Ziffer und als Würfel- oder Fingerbild ohne Schwierigkeiten erkennen, von ihrem Gehalt vermag er sich jedoch noch keinen Begriff zu machen. So geht es

schon viele Wochen lang, ohne dass sich irgendwelche Fortschritte abzeichnen.

Ich bin jetzt an einem Punkt angelangt, an dem ich der Mutter mit der gebotenen Fairness sagen muss, dass meine Möglichkeiten ausgeschöpft sind und ich ihrem Sohn nicht wirklich weiterhelfen kann. Das Gespräch erweist sich als äußerst schwierig: Die Eltern, die die Lerntherapie aus eigener Tasche bezahlen, haben all ihre Hoffnungen, dass ihr Sohn jemals rechnen lernen wird, auf mich gesetzt. Wenn wir die Lerntherapie jetzt abbrechen, wird es keine weitere außerschulische Förderung mehr geben. So verständigen wir uns schließlich darauf, die Arbeit mit den Kieler Zahlenbildern zunächst ruhen zu lassen. Die Mutter ist bereit, mir noch einmal einen Vertrauensvorschuss zu geben und sich auch auf unkonventionelle Förderideen einzulassen.

Ich entschieße mich noch entschiedener als zuvor, an Max' Lernvoraussetzungen anzuknüpfen und sie ganz ausschließlich zum Ausgangspunkt einer Förderung zu machen, die wirklich punktgenau an seinem Bedarf ansetzt. Mir ist inzwischen klar geworden, dass ich dafür die Wege der etablierten Mathematikdidaktik ein gehöriges Stück weit verlassen und mich auf neues Terrain begeben muss. Meine Recherchen in der Forschungsliteratur und in unterrichtspraktischen Werken haben sich als wenig hilfreich erwiesen. Ich musste feststellen, dass das Thema Mathematik und Geistige Behinderung in Theorie und Praxis einerseits weitgehend ignoriert wird, andererseits greifen die dort gemachten Vorschläge bei Max nicht. So finde ich mich letzten Endes auf meine eigenen Beobachtungen und Überlegungen zurückgeworfen.

Also: Was genau hindert Max daran, sich einen Begriff von der Fünf zu machen? Was haben seine Schwierigkeiten mit der Zahl Fünf zu tun, in welcher Hinsicht steckt er möglicherweise aber auch insgesamt in der Entwicklung des Zahlbegriffs fest? Und schließlich die alles entscheidende Frage: Welche aussichtsreichen Möglichkeiten stehen mir als Lerntherapeutin nach drei Jahren intensiver sonderpädagogischer Förderung und einem Dreivierteljahr Lerntherapie überhaupt noch offen?

Bei genauerer Betrachtung lassen sich unterschiedliche Hindernisse ausmachen, die für Max im Moment noch unüberwindbar sind. Das eine liegt auf der Darstellungs- bzw. Verarbeitungsebene: Lineare Darstellungsformen wie die Plättchen auf dem Zehnerfeld sind für Max trotz der Unterteilung in Fünferfelder nicht überschaubar. Das in der Fünferstruktur liegende Angebot auf einen sicheren visuellen und mentalen Zugriff greift bei Max nicht. Mehr als vier Elemente in einer Reihe sind für ihn einfach nur „viele“, die zu einer unüberschaubaren Menge verschwimmen und den unwiderstehlichen Drang auslösen, die genaue Anzahl der Elemente zählend zu ermitteln.

Zum anderen hat Max das Konzept der Invarianz noch nicht sicher erworben. Vier Gegenstände sind für ihn in jeder Anordnung vier Gegenstände. Wenn fünf Dinge jedoch einmal in der Reihe, dann wieder ungeordnet oder in zwei Häufchen auf dem Tisch liegen, ist er sich seiner Sache nicht mehr so sicher. Er muss auf alle Fälle noch einmal nachzählen, um herauszufinden, ob es sich tatsächlich immer noch um fünf Elemente handelt.

Die Vier als Schlüssel: von der visuellen Simultanerfassung zur Zahl

Was Max noch zu fehlen scheint, ist die „geistige Klammer“, ein Vorstellungsbild, mit dessen Hilfe er in der Lage ist, sich einen tragfähigen Begriff von einer Zahl wie der Fünf zu machen. Dieses geistige Bild müsste so prägnant sein, dass es ihm einen direkten mentalen Zugriff auf den Gegenstand erlaubt. Die gedankliche Fokussierung auf ein starkes inneres Bild könnte ihm schließlich die Möglichkeit eröffnen, mathematische Operationen auch ohne gegenständliche oder bildliche Veranschaulichungshilfen durchzuführen.

Wenn die Grenze von Max' mathematischer Vorstellungskraft bei der Vierermenge liegt, muss also jeder Versuch, ihm ein tragfähiges mentales Bild zur Verfügung zu stellen, seinen Ausgang genau an dieser Stelle nehmen.

Nun spielt die Vier bei der Entwicklung des Zahlbegriffs anscheinend generell eine besondere Rolle, und der Schritt von der Vier zur Fünf ist beim Aufbau einer Vorstellung qualitativ etwas anderes als der Schritt von einer beliebigen anderen Zahl zur nächsten. Schon junge Kinder besitzen die Fähigkeit, kleine Anzahlen auf einen Blick zu erfassen. Der Mechanismus der visuellen Simultanerfassung basiert ausschließlich auf der visuellen Verarbeitung, verbales Zählen spielt keine Rolle. Erst ab vier Punkten reicht dieser nonverbale Mechanismus offenbar nicht mehr aus, so dass bei größeren Mengen zumindest subvokal jeder einzelne Punkt gezählt werden muss. Dadurch steigt auch die Reaktionszeit beim Erkennen der Mengen systematisch an (Landerl/Kaufmann 2008, S. 115ff.).

Die simultane Zahlerfassung wird heute als ein wichtiges Element der Entwicklung von Zahlverständnis angesehen. Man geht davon aus, „... dass numerische Sachverhalte zunächst an Mengen mit bis zu vier Elementen entdeckt und dann auf größere Mengen generalisiert werden“ (Weißhaupt/Peucker 2009, S. 56). Das ist die Bestätigung meiner Überlegungen zu Max' Förderung: Ich muss von der Vierermenge ausgehen, die jedoch in eine einprägsame visuelle Form gebracht werden muss. Indem ich Max' Vorkenntnisse in ein System bringe und seine Aufmerksamkeit auf das fokussiere, was er schon weiß, eröffne ich ihm eine stabile Ausgangsbasis, um den noch unsicheren Zahlbegriff zu festigen und weiter zu entwickeln.

Und so wähle ich als Grundlage für die Mengendarstellung ein kompaktes Zahlenbild für vier Elemente, eine 2 x 2-Matrix, die sich ganz unmittelbar erschließt. Das durch ein Linienkreuz in vier gleiche Teile geteilte Quadrat eröffnet eine Vielzahl von Möglichkeiten, die Grundvorstellung des Viereraufbaus in unterschiedliche Handlungsbezüge zu überführen und auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen zu behandeln:

- auf der konkreten Handlungsebene als Teppichquadrat mit einer Familie aus vier Plüschfröschen (Abb. 1) bzw. einem Vierer-Eierkarton mit vier Schleichtier-Fröschen; bereits auf einer abstrakteren Ebene ein Teppichquadrat mit farbigen Mousepads für die Mengendarstellung (Bezugsquellen s. Anhang);



Abb. 1

- auf der bildlichen Ebene als Frosch-Sticker auf laminierten Papierquadraten bzw. auf einzelnen Quadranten; auch hier gibt es eine abstraktere Zwischenebene mit farbigen Kreisen an Stelle der Froschbilder (Abb. 2 und 3);

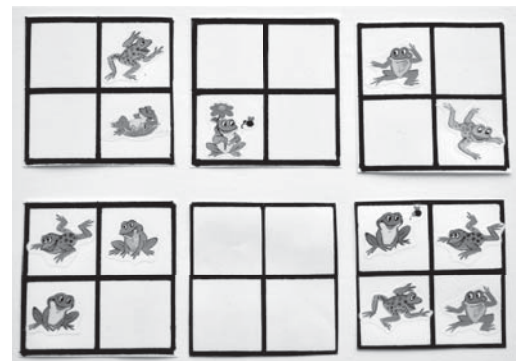


Abb. 2

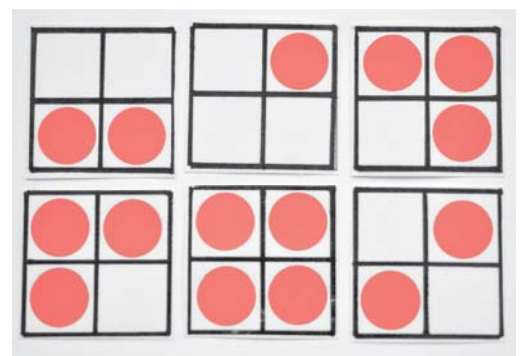


Abb. 3

- auf der symbolischen Ebene als Arbeitsblätter, auf denen die Handlungen der bildlichen Ebene noch einmal festgehalten werden (Abb. 4); schrittweise wird hier der Übergang zur Verwendung von Termen und schließlich zu Rechenaufgaben ohne bildliche Anschauungshilfen vollzogen.

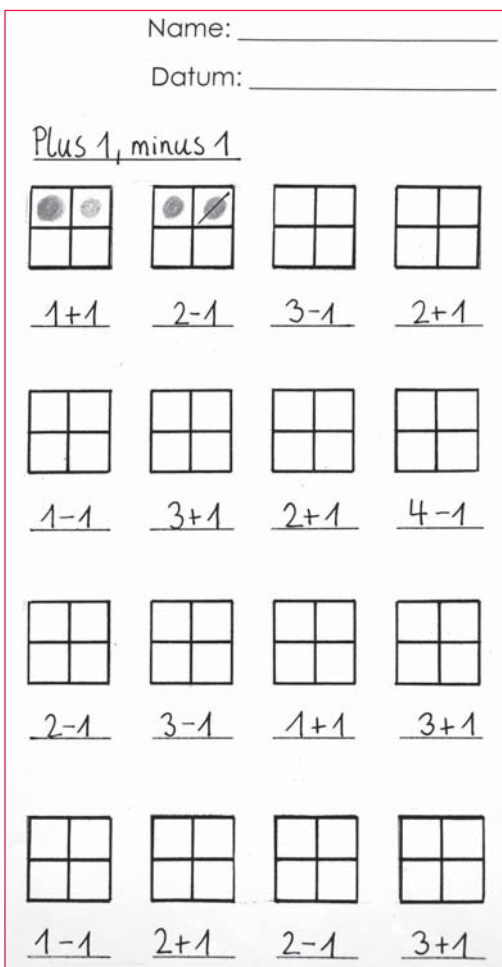


Abb. 4

- Später kann diese Ausgangskonstellation um ein zweites Quadrat erweitert werden, in dem andere Tiere – auf Max' ausdrücklichen Wunsch Pinguine – die Hauptrolle spielen. So wird der mittlerweile gesicherte Zahlenraum bis vier weiter bis zur Acht geöffnet (Abb. 5).

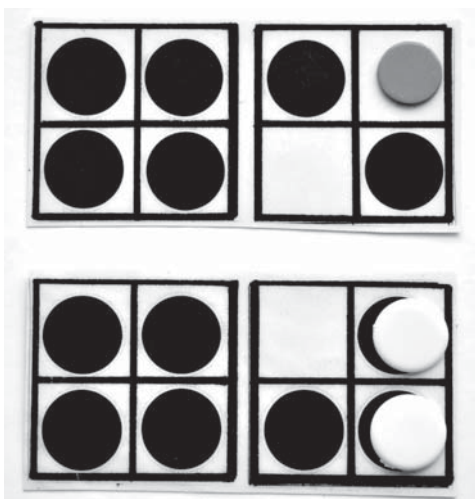


Abb. 5

Der Makel eines solchen Modells ist auf den ersten Blick ersichtlich und wiegt schwer: Ich begeben mich aller Möglichkeiten, die „Kraft der Fünf“ zu nutzen und damit gezielt das Tor zur Erschließung des dekadischen Zahlensystems zu öffnen. In der Mathematikdidaktik gibt es jedoch keinen Zweifel an der Notwendigkeit, die Fünferstruktur als Grundlage für das denkende Rechnen im Stellenwertsystem einzusetzen (vgl. Krauthausen 1995, S. 87 ff.; zusammenfassend Gaidoschick 2010, S. 211 f.).

Doch treffen all diese Überlegungen nur auf Kinder zu, die in der Lage sind, die Fünferstruktur auch zu erfassen, sie sich als Vorstellungsbild anzueignen und für reale oder vorgestellte mathematische Operationen zu nutzen. Max kann dies alles nicht, und ob er jemals in der Lage sein wird, sich höhere Zahlenräume zu erschließen, kann zu diesem Zeitpunkt niemand sagen. Dass er ohne diesen neuen Versuch auf dem Feld der Mathematik scheitern wird, scheint hingegen unumgänglich: Die schulischen Möglichkeiten sind ausgeschöpft und eine weitere Lerntherapie würde es nicht mehr geben, falls diese scheitern sollte. Das ist nun mal der Stand der Dinge.

Die Arbeit mit dem Vierer-Aufbau

Wir beginnen mit Frosch-Geschichten. Ich habe die vier Plüschtiere mit den menschlichen Gesichtszügen quasi als Türöffner, als Einladung zum Ausspielen von Rechengeschichten ausgesucht. Eine klassische Familienkonstellation – die Eltern und zwei Kinder – soll als Ausgangspunkt für die handelnde Erforschung der „Vierheit“ dienen, als emotional ansprechender Anker für die später nachfolgenden mathematischen Überlegungen. Und so mache ich Max nacheinander mit den vier Protagonisten bekannt: Vater und Mutter Frosch, Kind und Baby sind anhand ihrer unterschiedlichen Größe, aber auch durch die Zuordnung bestimmter Requisiten (Schlips, Handtasche und Babyrassel) eindeutig erkennbar und laden zum Rollenspiel ein.

Mit Max geht an dieser Stelle eine Veränderung vor sich, deren Intensität ich so nicht vorhergesehen habe. Mit heiserer, fast tonloser Stimme, beinahe wie in Trance wiederholt er die Namen der Tiere und beginnt umgehend mit dem Rollenspiel, in dem ein blaues Tuch und runde Mousepads als Teich mit Booten dienen. Max ist das Kind, und er ist es mit jeder Faser seines Daseins – das Kind, das seinen Platz bei den Eltern behaupten und sich gegen den fordernden Eindringling, das Baby, durchsetzen muss. Die Frösche schwimmen und tauchen, werfen einander aus dem Boot, teilen ihr Essen und nehmen es einander weg, gehen fort und kehren einer nach dem anderen nach Hause zurück. Schließlich liegen alle miteinander im großen Froschbett: das Kind zwischen Mutter und Vater, mit Bedacht etwas abseits platziert das Baby. Das einfache Setting hat Max angerührt, wie dies wohl nur eine archetypische Konstellation kann; denn Max ist ein Einzelkind, das die Konkurrenzsituation mit einem

Geschwisterkind gar nicht aus eigener Erfahrung kennt und dem es im wirklichen Leben an nichts fehlt.

Jetzt geht es darum, die Zahlen bis vier noch einmal auf den drei Abstraktionsebenen der Handlung an konkreten Materialien, der bildhaften und der symbolischen Darstellung (nach Aebli in Lorenz 1998, S. 85 – 131) zu erarbeiten. Diese verschiedenen Ebenen müssen so in Beziehung zueinander gesetzt und miteinander verschränkt werden, dass die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten, Vorstellungsbilder und Beziehungsmuster aufeinander verweisen und sich in der Vorstellung gegenseitig stützen.

- **Handlungen an konkreten Materialien**

Indem Max Mitglieder der Froschfamilie weggehen oder zurückkommen lässt, vermindert und vergrößert er spielerisch Mengen. Gleichzeitig wird mit der bewussten Verwendung der Ausdrücke „plus“ und „minus“ (plus (+) und minus (-) gehören zur symbolischen Ebene) die Übersetzung in die symbolisch geprägte „Rechensprache“ eingeleitet. Wenn für die Frösche eingekauft und der Tisch gedeckt wird, jeder Frosch liebevoll ins Bett gelegt und sorgfältig zugedeckt wird, übt Max die Eins-zu-Eins-Zuordnung und auch die Seriation – denn die Einhaltung der Reihenfolge Vater – Kind – Mutter – Baby liegt ihm sehr am Herzen.

Dass eine Anzahl gleich bleibt, egal in welcher Anordnung die einzelnen Elemente dargeboten werden, hatte Max für vier Gegenstände schon zuvor erkannt. Jetzt können wir diese Einsicht mit Blick auf die Figuren genau wie auf den Mousepads noch einmal explizit formulieren; dasselbe gilt für die Durchführung von Zerlegungen. Die Einkaufssituation und das Verteilen der erworbenen Waren auf die Froschkinder führt zu ersten Einsichten in den Charakter „gerechter“ (gerader) und „ungerechter“ (ungerader) Zahlen und zu angestregten Überlegungen, wie das Dilemma drei zu verteiler Kekse gelöst werden könnte (vielleicht, indem man den störenden dritten Keks am besten gleich selbst isst?).

- **Bildhafte Darstellung**

Ich biete Max zwei unterschiedliche Darstellungsformen an, deren Strukturgleichheit er auf Anhieb erkennt: Frosch-Sticker auf laminierten Papierquadraten sowie farbige Kreise, die sich ebenfalls auf den bekannten laminierten Papierquadraten oder einzelnen Quadranten befinden. Mit Hilfe dieser Zahlenbilder üben wir „zunächst“ das „Blitzlesen“ – ein Schritt, der nur in methodischer Hinsicht wichtig ist als Vorbereitung auf den erweiterten Zahlenraum bis zur Acht, denn die kleinen Mengen kann Max ja schon sicher simultan erkennen. Trotzdem bleibt sein Eifer beim Blitzlesen ungebrochen, die

Freude am Stapel schon erkannter Mengenbilder ist groß (und ein weiterer Anlass, das Erreichte zählend noch einmal zu überprüfen). Um den Übergang vom Handeln zur bildhaften Darstellung zu erleichtern, legen wir Plättchen auf die Zahlenbilder, farbige zur Verdeutlichung von Additionen, weiße zum Verdecken der Abbildungen bei Subtraktionen. Von dieser Hilfe löst Max sich rasch, da er sich die operationalen Zusammenhänge in diesem Zahlenraum bereits sicher vorstellen kann. Nach der Erweiterung des Zahlenraumes bis zur Acht greift er jedoch bereitwillig wieder auf dieses Hilfsmittel zurück und fordert es sogar von selbst ein. Die vorgenommenen Handlungen und die geistige Auseinandersetzung müssen auf allen Abstraktionsebenen immer verbal begleitet und die Übersetzungsleistungen von einer Ebene zur anderen explizit benannt werden. Dies bleibt ausschließlich meine Aufgabe, da Max kaum in der Lage ist, seine Gedanken selbst in Worte zu fassen. Während des Tuns kann er sich nur auf seine Tätigkeit konzentrieren, ohne sich gleichzeitig dazu äußern zu können; danach wiederum ist die Angelegenheit für ihn abgeschlossen und so weit außerhalb seines Fokus, dass er ebenfalls nichts mehr dazu sagen kann.

- **Symbolische Darstellung**

Mit der Nutzung und Beherrschung der symbolischen Darstellungsweise tut Max sich erwartungsgemäß besonders schwer, obwohl er die Ziffernschreibweise seit der ersten Klasse beherrscht. Plusaufgaben zu notieren, gelingt ihm hingegen nur mit Mühe und nur als Nachvollzug eines vorgegebenen Musters. Daran ändert sich auch dann nichts, als wir schon im Zahlenraum bis acht arbeiten. Aber Max kann Additionsaufgaben rasch lösen und die Ergebnisse deutlich lesbar an der vorgesehenen Stelle eintragen.

Die Bedeutung des Gleichheitszeichens bleibt für Max lange Zeit ein Gegenstand der Spekulation, ebenso die Lösung von Platzhalteraufgaben. Diese Problematik zeigt sich auch bei Subtraktionsaufgaben, und zwar unabhängig davon, wie weit er den entsprechenden mathematischen Sachverhalt schon verinnerlicht hat. Dagegen gelingt es Max mit routinierter Selbstverständlichkeit, Zahlenhäuser mit Zerlegungsaufgaben auszufüllen und dabei jeweils auch das Tasuchgesetz zu berücksichtigen – eine in der Schule häufig geübte und vorstellungsmäßig vollständig durchdrungene Übungsform. Bei der Automatisierung der Rechensätze zeigt sich besonders deutlich, wie wirksam der Einsatz der Zahlenbilder und ihre sorgfältige Verankerung im aktiven Handlungsvollzug sind. Ohne weiteres Üben, quasi im Spiel, hat Max die additiven Grundaufgaben automatisiert.

Die Erweiterung des Zahlenraumes

Natürlich darf man nicht vergessen, dass Max im Zahlenraum bis vier keine ganz neuen Erkenntnisse über Zahlen und ihre Beziehungen zueinander gewonnen hat. Nicht zu unterschätzen ist jedoch der Beitrag der Systematisierung dieses eher informellen Wissens durch die Zahlenbilder: Einerseits lernt Max, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Zahlaspekte zu fokussieren, andererseits nutzt er die vorgegebene Form jetzt zielgerichtet als Informationsträger.

Das Fundament für die Erweiterung des Zahlenraumes ist sicher und tragfähig. So ergänzen wir den Vierer-Aufbau um eine weitere Viererdarstellung, sobald Max alle operationalen Bezüge bis zur Vier sicher beherrscht. An die Stelle der simultanen tritt nun die quasi-simultane Zahlerfassung. Die Struktur mit den beiden Quadraten dient jetzt ganz explizit als Hilfe bei der Mengenerfassung. Jede Zahl zwischen fünf und acht wird als eine Menge dargestellt, die sich aus $4 + x$ Elementen zusammensetzt.

Weil Pinguine in Max' Vorstellung die besten Freunde der Frösche sind, bevölkern nun also Pinguin-Eltern mit ihren Zwillingen das zweite Teppich-Quadrat. Oft besuchen die Pinguine in unterschiedlichen Konstellationen die Frosch-Familie und geben reichlich Anlass, neue Rechengeschichten im Zahlenraum bis acht zu erfinden. Da Max das Prinzip von Grund auf verstanden hat, gelingt es ihm ohne weitere Erläuterungen, auch die abstrakteren Darstellungsformen im neuen Zahlenraum zu erschließen und für die Verdeutlichung der unterschiedlichen Operationen zu nutzen.

Der Vierer-Aufbau dient über mehrere Monate als ein attraktives und nützliches Verfahren, um Max einen emotional ansprechenden und einprägsamen Zugang

zu einem sicheren Zahlen- und Operationsverständnis zu ermöglichen. Später löst Max sich zunehmend von dieser Darstellungsweise und kann jetzt auch mit Hilfe seiner Finger, anderer Materialien oder im Kopf Rechenaufgaben lösen.

Max zeigt nun keinerlei Schwierigkeiten mehr bei dem Übergang von einer Darstellungsform zur anderen. So versteht er am PC auch die in der Budenberg-Software (Stoll 2011) verwendeten Born'schen Zahlenbilder auf Anhieb. Sein Zahlen- und Operationsverständnis ist jetzt so weit gefestigt, dass er am Ende der fünften Klasse die Zahlensätze bis acht automatisiert hat und Additionsaufgaben bis zwanzig zählend lösen kann. Max hat verstanden, dass größere Zahlen sich aus Zehnern und Einern zusammensetzen. Er kann Zahlen bis 100 sicher lesen und meistens auch richtig notieren. Im Kaufmannsladen bezahlt er Summen bis zu 100 ct und kann Geldbeträge bis zu 20 ct auf unterschiedliche Arten auslegen. Von einer Beendigung der Lerntherapie ist schon lange keine Rede mehr. Die Eltern haben mittlerweile akzeptiert, dass ihr Sohn besonders viel Zeit beim Lernen braucht. Sie unterstützen jeden Schritt durch häusliche Übungen und freuen sich, wenn Max wieder ein Stückchen vorangekommen ist.

Insgesamt sind dies Fortschritte, mit denen zwei Jahre zuvor niemand gerechnet hätte – schienen doch alle Möglichkeiten ausgereizt, Max auch nur zu einem tragfähigen Verständnis der Fünf zu führen. Für Max mit seinen umfassenden Beeinträchtigungen beim Lernen braucht einfach jeder Lernschritt viel Zeit und es bedarf nach wie vor zahlreicher Spiel- und Übungsanlässe, um das Erlernte dauerhaft abzuspeichern. Aber es gibt keine unsichtbare Grenzlinie mehr, deren Überschreitung unmöglich scheint, obwohl der nächste, scheinbar kleine Fortschritt schon in greifbarer Nähe liegt.

Literatur:

Gaidoschik, Michael (2010): **Wie Kinder rechnen lernen – oder auch nicht**. Eine empirische Studie zur Entwicklung von Rechenstrategien im ersten Schuljahr. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Krauthausen, Günter (2009): **Die „Kraft der Fünf“ und das denkende Rechnen**. – In: Müller, Gerhard N.; Wittmann, Erich Ch. (Hrsg.): Mit Kindern rechnen. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e. V.: Frankfurt/Main, S. 87-108.

Landerl, Karin; Kaufmann, Liane (2008): **Dyskalkulie. Modelle, Diagnostik, Intervention**. München: Reinhardt.

Lorenz, Jens Holger (1998): **Anschaung und Veranschaulichungsmittel im Mathematikunterricht**. Mentales visuelles Operieren und Rechenleistung. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Rosenkranz, Christel (2001): **Kieler Zahlenbilder**. Ein Förderprogramm zum Aufbau des Zahlbegriffs für rechenschwache Kinder. Zahlenraum 1-20. Handbuch. Kiel: Veris.

Stoll, Meik (2011): **Budenberg Software. Lernprogramme für Grundschulen und Förderschulen**. Version 5/11 Friedberg: Budenberg.

De Vries, Carin (2010): **Mathematik an der Schule für Geistigbehinderte**. Grundlagen und Übungsvorschläge für Diagnostik und Förderung. 2. Auflage, Dortmund: Modernes Lernen.

Weißhaupt, Steffi; Peucker, Sabine (2009): **Entwicklung arithmetischen Vorwissens**. In: Fritz, Annemarie; Ricken, Gabi; Schmidt, Siegbert (Hrsg.) (2009): Handbuch Rechenschwäche. Erw. und akt., Weinheim/Basel: Beltz: S. 52-76.

Bezugsquellen

Frosch als Plüschtier: Kuschel-Wuschel Plüschtiere, Karstadt

Frosch als Schleich-Tier: Internet: www.spielzeug-versand.com, Art. Nr. 14407

Frosch-Sticker: Internet: www.stickershop.info, Art. Nr. 53168

Mousepads: LAGIS Mauspad rot/schwarz: Ikea, Art. Nr. 101.044.55

Ursula Chaudhuri über

Rechenschwäche

Annemarie Fritz, Gabi Ricken,
2008, München, Ernst Reinhardt Verlag,
ISBN 978-3-8252-3017-3, 96 Seiten, 12,99 €

Die Autorinnen haben Literatur zur Rechenschwäche aufgearbeitet und in ihre Ausführungen eingebunden. Sie gehen von fünf Kompetenzstufen in der Entwicklung mathematischer Fähigkeiten von der frühen Kindheit bis in die Schuleingangsphase aus. Die Kompetenzstufen, die sich auch überlappen, werden als Strukturierungshilfe gesehen. "Die Entwicklung dieser komplexen mathematischen Konzepte ist ein langfristiger, nicht-linearer Prozess, der bei Kindern mit "normaler" Entwicklung bis in das dritte Schuljahr hineinreicht. Nicht-linear bedeutet, dass Einsichten und Kompetenzen allmählich gelernt werden." (S. 43) Um Kindergarten- und Schulkinder beim Erwerb mathematischer Kompetenzen angemessen unterstützen zu können, bietet das fünfstufige Entwicklungsmodell eine gute Hilfe. Diagnostische Konzepte werden benannt und es wird beschrieben, auf welche Kompetenzen jeweils fokussiert wird.

Bei der Erweiterung der Zahlbereiche ist das Verständnis des Stellenwertsystems oftmals eine besondere Hürde. Mit Blick auf das Stellenwertsystem wird bei Addition und Subtraktion auf Zehner +/- Zehner und Einer +/- Einer abgehoben, wobei sich ggf. neue Bündelungen oder Entbündelungen ergeben. Die Autorinnen entwickeln bewusst keine didaktischen Konzepte.



Aus der Kenntnis häufiger Schülerfehler sollte aber darauf hingewiesen werden, dass für nicht so flexible Rechner bei der Addition und Subtraktion der 1. Summand und der Minuend nicht in Zehner und Einer zerlegt werden sollten. Beispiel: $63 + 28 = 63 + 20 + 8$, $45 - 18 = 45 - 10 - 8$

Das Wissen um die Kompetenzstufen in der Entwicklung mathematischer Fähigkeiten kann Erzieher/innen, Lehrer/innen und Lerntherapeuten/innen in die Lage versetzen, nach einer guten Diagnostik mit ihren didaktisch-methodischen Kenntnissen eine individuelle Förderung anzubieten und Schüler/innen möglichst vor größeren Rechenschwierigkeiten zu bewahren.

Ein hilfreiches, übersichtlich strukturiertes und gut lesbares Buch!

Ursula Chaudhuri über

Leistungsbewertung

Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen

Felix Winter, 2012, 5. überarb und erw. Aufl.
Hohengehren, Schneider Verlag,
ISBN 978-3-8340-1122-0, 403 Seiten, 19,80 €

Die Bewertung von Schülerleistungen innerhalb der Notenskala von 1 – 6 ist immer wieder hinterfragt worden. Verbale Aussagen sind hinzugekommen und dennoch bleibt die Frage: Was ist gerecht und aussagekräftig? Wie weit sind die Leistungen einzelner Schüler miteinander vergleichbar?

Mit einer "neuen Lernkultur" sollen Lern- und Kompetenzentwicklungen der Schüler durch eine breitere Schwerpunktsetzung in den Lernangeboten, eine stärkere Einbindung der Schüler in die Unterrichtsgestaltung und durch eine verbesserte Begleitung der individuellen Lernprozesse bereichert und vertieft werden. Jeder Schüler soll herausfinden, welche Formen des Lernens ihm entgegen kommen. Das Lernen des Lernens gewinnt an Bedeutung. In dem vorliegenden Buch finden sich viele Vorschläge zur Unterrichts-



gestaltung und zur Dokumentation der Schülerleistungen in unterschiedlichen Formen.

Die Entwicklung einer "neuen Lernkultur" ist ein langer Weg, aber es gibt Mut machende Vorschläge, es in kleinen Schritten zu versuchen. In der individuell ausgerichteten Lerntherapie haben wir schon heute Möglichkeiten, mit den Schülern zusammen ihre Formen des Lernens für unterschiedliche Inhalte zu finden und ihre Lernentwicklungen zu dokumentieren. So können auch hier Wechselwirkungen zwischen Schule und Lerntherapie mit Blick auf Lern- und Kompetenzentwicklungen entstehen.

Dr. Nicole Robering über

Training für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen

Das neuropsychologische Gruppenprogramm ATTENTIONER

Claus Jacobs/Franz Petermann (2013), 3. Auflage, Göttingen, Hogrefe
ISBN 978-3-8017-2430-6, 189 Seiten, 59,95 €

In der lerntherapeutischen Praxis kommt es häufiger zur Vorstellung von Kindern und Jugendlichen, bei denen nicht nur Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben oder Rechnen, sondern auch im Bereich der Aufmerksamkeit vorliegen. Häufig wird von den Eltern auch eine „Behandlung“ dieser Schwierigkeiten gewünscht. Eine Auseinandersetzung mit Literatur zum Bereich Aufmerksamkeitsstörung und deren Therapie scheint daher lohnend und die eigene Tätigkeit bereichernd.



Das vorliegende Werk der Autoren Jacobs und Petermann erscheint bereits in der dritten aktualisierten und ergänzten Auflage und umfasst 186 Seiten Text zuzüglich eines Literaturverzeichnisses und einer beiliegenden CD.

In vier einleitenden theoretischen Kapiteln werden die Grundlagen von Aufmerksamkeitsstörungen im Allgemeinen sowie grundlegende Aspekte des Trainings und dessen allgemeine Ziele erläutert. Das fünf-

te Kapitel liefert als Kern des von Jacobs und Petermann vorgelegten Trainings die detaillierte Beschreibung von fünfzehn Sitzungen á 60 Minuten zur Behandlung von Schwierigkeiten bei der fokussierten, selektiven Aufmerksamkeit und der geteilten Aufmerksamkeit. Jacobs und Petermann bieten eine Fülle von Spielen und Aufgaben, die die Aufmerksamkeit trotz ablenkender Geräusche im geschützten Rahmen einer Kleingruppe trainieren oder die Konzentration auf zwei Aktivitäten gleichzeitig fordern und ebenso die Eigenverantwortung der Kinder und Jugendlichen stärken. Die Kinder werden in den Sitzungen jeweils in zwei Teams eingeteilt und können bei den verschiedenen Aufgaben und Spielen Punkte erwerben. Dies dient der Motivation. Eingebettet sind die Übungen, Spiele und „Geheimaufträge“ (Hausaufgaben) in die Geschichte von „Taifun“, einem kleinen Drachen, der lernen möchte, sich richtig zu konzentrieren, damit er Feuer spucken kann wie sein Papa.

Geplant sind die Stunden für eine Gruppe von 4 Kindern, die von zwei Therapeuten begleitet werden. Ist nur die Anwesenheit von einem Therapeuten möglich, so bietet die CD Unterstützung bei der Durchführung der Spiele.

Das sechste Kapitel beschreibt fünf Sitzungen Elterngruppentraining á 100 Minuten. Hier werden den Eltern Informationen zum Phänomen Aufmerksamkeitsstörungen, zur Familiendynamik (auch eher systemisch anmutende Themen wie generationsübergreifende Aspekte, Hierarchieumkehr und Geschwisterkonflikte werden beleuchtet) und zum Umgang mit Verstärkern gegeben. Die Planung sieht unter anderem Rollenspiele vor, in denen Eltern belastende Situationen mit ihren Kindern nachspielen und mit Hilfe der Gruppe zu neuen Sichtweisen und alternativen Verhaltensmöglichkeiten gelangen können.

Das abschließende siebte Kapitel beschäftigt sich mit der Evaluation des Trainings und weist auf belegbare kurz- wie auch langfristige Aspekte hin. Laut Jacobs und Petermann kommt es bei den mit dem ATTENTIONER-Programm behandelten Kindern zu einer deutlichen Verbesserung der Impulskontrolle (ablenkenden Reizen wird also nicht mehr so häufig nachgegeben). Dies sei umso erfreulicher, da die Autoren von einer beachtenswerten Häufung der Ausbildung von

komorbiden Störungen (also Lese-Rechtschreibstörungen, Rechenstörungen oder auch oppositionellem bzw. aggressivem Verhalten) ausgehen, wobei die Aufmerksamkeitsstörung eine Vorläuferstörung darstelle.

Der Aufbau des Buches ist sehr übersichtlich und transparent, die Gliederung ist logisch und nachvollziehbar. Die sehr starke Strukturierung, etwa bei der Darstellung der 15 Sitzungen mit einem immer gleichen Aufbau hat jedoch für den Leser auch etwas Ermüdendes.

Die Frage nach der Relevanz des Buches für die lerntherapeutische Arbeit ist nicht einfach zu beantworten. Bedeutsam war für mich die Beschreibung von zwei kurzen Fallbeispielen, Laura und Peter, zu Anfang des Buches, die auf den ersten Blick ähnliche Symptome einer Aufmerksamkeitsstörung zeigten. Erst durch eine eingehende Diagnostik (Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung, TAP) stellte sich heraus, dass Laura versuchte, ihre verminderte Aktivierungsbereitschaft zu kompensieren, während Peter Schwierigkeiten bei der Aufmerksamkeitssteuerung aufwies, was wiederum zu sehr unterschiedlichen Therapieempfehlungen führte. Nur die Schwierigkeiten von Peter wären mit dem ATTENTIONER-Programm behandelbar.

Für die lerntherapeutische Praxis würde dies bedeuten, dass die eigenen Kompetenzen im Bereich Diagnostik noch einmal deutlich für den Bereich Aufmerksamkeitsstörungen ausgebaut werden müssten.

Auf der anderen Seite entspricht der Hinweis von Jacobs/Petermann einer Komorbidität von Aufmerksamkeitsstörungen mit lerntherapeutisch relevanten Schwierigkeiten meinen Beobachtungen in der Praxis. Insgesamt halte ich das Programm von Jacobs/Petermann für die lerntherapeutische Praxis für durchaus relevant. Wer bereit ist, sich auf dieses zusätzliche Thema einzulassen, sich in das Programm einzuarbeiten und seine diagnostischen Fähigkeiten auszubauen und wen der sehr stark vorgegebene Trainingscharakter des ATTENTIONER-Programms nicht stört, hält ein sehr praxisnahes, auf eine klar umrissene Schwierigkeit abgestelltes und recht erfolgversprechendes Konzept in Händen.

Marlies Lipka über

ABC und andere IRRTÜMER über ORTHOGRAPHIE, RECHT- SCHREIBEN, LRS/LEGASTHENIE

harte Fakten – wissenschaftlich untermauert –
locker dargestellt



Günther Thomé (2013). 2. Überarbeitete Ausgabe
Oldenburg, Institut für sprachliche Bildung
ISBN 978-3-942122-05-4 124 Seiten, 9,80 €

Ein Buch für alle, die Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen einen Zugang zur deutschen Rechtschreibung vermitteln wollen, sollen ... aber auch für alle Bildungspolitiker, die über die Ausbildung und den Einsatz von Lehrkräften entscheiden.

Neun IRRTÜMER (Kapitel) stellt der Autor vor, in denen er sich mit den „allgemeinen Irrtümern“ oder Halbwahrheiten zum Schriftspracherwerb, den Regeln (oder besser Prinzipien) der Orthographie sowie zu deren Vermittlung auseinandersetzt.

Der Autor stellt sein Basiskonzept vor, welches „sprachdidaktische Entwicklungs- mit sprachwissenschaftlicher Häufigkeitsorientierung verbindet“ (S. 56). Bei der Vermittlung geht er von Standardschreibungen oder häufigen Schreibungen aus und einem Aufbau in drei Stufen: Laute (Standardlautung, Lautanalyse), häufige Schreibzeichen (Basisgrapheme) und seltene Schreibzeichen (Orthographeme) (vgl. S. 57).

Auf fehlerhafte bzw. unkorrekte Unterrichtsmaterialien wird ebenso hingewiesen wie auf die Sinnlosigkeit des Diktateschreibens, welches weder die Rechtschreibkompetenzen der Schreibenden ermittelt noch eine Übung ist. Es bestätigt bestenfalls, was bereits

alle wissen, dass die guten Rechtschreiber kaum Fehler machen und die Schüler mit Rechtschreibproblemen viele.

Am Beispiel des Rechtschreibunterrichts richtet der Autor einen Appell an die Bildungspolitik, die Lehrerbildung zu verbessern und begründet dabei erneut, dass besonders die Kinder mit Schwierigkeiten bessere Chancen haben, je kompetenter die Lehrkraft ist. Er wirft die Frage auf, inwiefern ein Bezug besteht zwischen immer weniger Professuren im Bereich Orthographie und der seit 30 Jahren nachweislich schlechter werdenden Rechtschreibkompetenz der Schüler.

Dem Autor ist es gelungen einen Bogen zu spannen von den landläufigen Irrtümern der Orthografie, über die Auswirkungen der fehlerhaften und halbwahren Vermittlung, teilweise durch die unzureichende Kompetenz der Lehrenden begründet, bis zum bildungspolitischen Statement. Die Ausführungen sind fachlich fundiert und mit Angaben zur aktuellen Forschung und Literatur untermauert, zum Weiterlesen einladend, gut lesbar, spannend, immer mit einem Augenzwinkern, enthusiastisch – ein Fachbuch, was begeistert und sich auch als Urlaubs- oder Feiertagslektüre eignet.

Cornelia Pflüger

Leserbrief zum Stellenwert des zählenden Rechnens

Zu meinem Hintergrund:

Ich bin Lehrerin, Schulpsychologin und Lerntherapeutin. In der Schulpsychologie ist seit 19 Jahren Rechenschwäche mein Schwerpunkt. Parallel war ich stets mit 4 Stunden pro Woche an einer Grundschule für den Förderunterricht Mathematik eingesetzt, wie es das frühere Schulpsychologie-Modell in Berlin vorsah. Seit 9 Jahren arbeite ich zusätzlich als Lerntherapeutin, zunächst zum Thema Mathematik, kurze Zeit später dann auch zu Deutsch.

Ich fand über viel Versuch und Irrtum schließlich zu einem eigenständigen Ansatz, die Grundlagen von Mathematik – die Zahlenraumvorstellung, Addition, Subtraktion und Multiplikation – so anschaulich und leicht zu vermitteln, dass Kinder, die zur Lerntherapie angemeldet worden sind, nach 10 – 15 Terminen Boden unter die Füße bekamen.

In meiner Funktion als Schulpsychologin stellte ich bei der Bearbeitung von Verlängerungsanträgen für die Lerntherapie fest, dass eine Reihe von Kindern nach einem Jahr immer noch unsicher bei den Grundrechenarten und Zahlraumvorstellungen waren.

In dem Bestreben herauszufinden, was in meiner Lerntherapie anders lief, stellte ich fest, es ist die hohe Wertschätzung des zählenden Rechnens und die Arbeit am Zollstock ist. Der Ansatz bei anderen Lerntherapeuten ist häufig ganz ähnlich wie in der Schule, was sich in Gesprächen mit Lerntherapeuten herausstellte.

In vielen Fortbildungsseminaren, die ich als Schulpsychologin für LehrerInnen durchführte, die Kindern mit einer Rechenschwäche helfen wollten, erlebte ich besonders großes Interesse bei LehrerInnen, die Mathematik nicht als Fach studiert hatten und große Skepsis bei den LehrerInnen, die in Mathematik ausgebildet worden waren.

Sie kritisierten mehr oder weniger scharf, dass die Kinder bei meinem Ansatz (zunächst) zählend rechnen dürfen, gerne auch am Zollstock. Mit der Zeit verstand ich, dass sich die Ablehnung des zählenden Rechnens durch ganz Deutschland zieht. Auch ich bin keine ausgebildete Mathematik-Lehrerin.

Prof. Schipper u. a. erstellten 2008 eine Handreichung für die Berliner Schulen zur Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen. Darin nennt er als erstes Haupt-Symptom für Rechenstörungen das verfestigte zählende Rechnen. Etwas später allerdings stellt er fest: „Es mag paradox klingen, ist aber dennoch richtig: Eine gute Voraussetzung für die Ablösung vom zählenden Rechnen ist das sichere Beherrschen des zählenden Rechnens.“ (Rechenstörungen als schulische Herausforderung. Handreichung zur Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Rechnen, LISUM, 2008, S. 27)

Diese Feststellung kann m. E. nicht ernst genug genommen werden.

Ich habe häufig erlebt, dass Kinder über zählendes Rechnen, z. B. am Zollstock, oft überhaupt erst verstehen, um was es bei Addition, Subtraktion und Multiplikation eigentlich geht und dass sie über regelmäßiges (zählendes) Rechnen bis 100, später bis 200, sich diesen Zahlenraum nach und nach sicher erschließen und später dann rasch zu ihren Mitschülern aufholen können.

Ein Entwicklungsmodell früher mathematischer Kompetenzen von Fritz, Ricken und Gerlach (2007) wurde auf der FiL-Tagung 2011 von Dr. Martina Humbach vorgestellt:

Entwicklungsmodell früher mathematischer Kompetenzen

Stufe I (im Alter von ca. zwei bis drei Jahren)

Die **Zahlwortreihe** wird unverstanden aufgesagt (einszweidreivierfünf ...)

Mengen werden **unpräzise** wahrgenommen.

Stufe II (im Alter von ca. vier bis fünf Jahren)

Eine Anzahl von Dingen kann **1-zu-1 ausgezählt** werden. Das Kind muss die Zahlwortreihe jedoch immer wieder bei eins beginnen.

Erste **Rechenaufgaben** können durch vollständiges Auszählen (**Alleszählen**) bewältigt werden.

Erste Idee der **Subtraktion über Alleszählen** (für schwache Rechner eine große Hürde).

Stufe III

Es wird erkannt, dass Zahlen für die Anzahl der Elemente einer Menge stehen und dass Mengen in Mengen enthalten sind. Das letztgenannte Zahlwort (beim Abzählen) steht für die Anzahl der ausgezählten Objekte. Damit entsteht der **kardinale Zahlbegriff**.

Stufe IV

Das **Teil-Teil-Ganzes-Konzept** beginnt sich zu entwickeln.

Der **relationale Zahlbegriff** entwickelt sich.

Stufe V (Schulanfangsphase)

Das **Teil-Teil-Ganzes-Konzept** entwickelt sich weiter. Der **relationale Zahlbegriff** wird weiter entwickelt. Es entsteht ein auf Erkennen von mathematischen Zusammenhängen basierendes **denkendes Rechnen**.

Nach diesem Modell bezeichnet Stufe V die Kompetenzen, die in der Schulanfangsphase stillschweigend als natürlich gegeben vorausgesetzt werden.

Allerdings werden und wurden immer auch solche Kinder eingeschult, die noch nicht bei Stufe V angekommen sind.

Ich arbeite in der zweiten Klasse oft noch mit Kindern, die bei einem Wurf mit zwei Würfeln alle Punkte abzählen müssen (Stufe II). Zum Teil können sie die Summe auf einem Würfel erkennen, müssen dann aber die Punkte des zweiten Würfels einzeln dazu zählen. Damit befinden sie sich auf Stufe III. Sie zählen weiter. Diese Kinder befinden sich somit auf der Stufe des zählenden Rechnens.

Wenn diese Kinder Rechenaufgaben von Stufe V lösen sollen, sind sie heillos überfordert.

Die beste Unterstützung bei Kindern mit einem Entwicklungsrückstand ist, sie dort abzuholen, wo sie stehen. Das ist eine pädagogische Selbstverständlichkeit.

Ziel dabei wäre, dass die Kinder sich so ‚ihre‘ Stufe ganz und gar ‚erobern‘ und mit dieser erworbenen Sicherheit die nächste Kompetenz schon ein Stück vorbereiten können.

Mein Ziel ist, dass das Kind eine sichere Zahlenraumvorstellung erwirbt in Verbindung mit sicherem arithmetischen Manövrieren, nämlich von einer bestimmten Zahl aus um eine bestimmte Anzahl von Schritten vor (Addition) oder zurück zu gehen (Subtraktion).

Die Arbeit mit Analogien sowie der Erwerb weiterer Lösungsstrategien kämen erst deutlich später, wenn die Grundlagen fest verankert sind.

Ich fürchte, dass diese Sicht sehr unkonventionell ist und vielleicht auch an einem Tabu kratzt, das da heißt, dass zählendes Rechnen in der Schule eigentlich nichts verloren hat und dass es gar kein ‚richtiges‘ Rechnen sei.

Meine Hoffnung ist, dass eine offene Diskussion im Sprachrohr dazu beitragen könnte, die Situation der überforderten Kinder wahrzunehmen und geeignete Herangehensweisen zu finden, um diesen Kindern ein echtes Verständnis von Mathematik zu ermöglichen.

Hoffnungsvoll klingt für mich die Feststellung von Wesolowski und Martignon in ihrem Kommentar zu Moeller und Nuerk: „(Es – C. P.) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass zählendes Rechnen und die Verwendung der Finger von den Mathematikdidaktiker/innen als erster wichtiger Schritt von kleinen Kindern hin zum Verständnis von Zahlen und zum Rechnen wertgeschätzt werden und an diese Vorerfahrungen im Sinne einer Zwischenstation auch in einem modernen Anfangsunterricht angeknüpft wird.“ (Lernen und Lernstörungen. JG 1/Heft 1/März 2013, S. 58)

Wenn dies zutrifft, dann wäre es m. E. wichtig, diese Wertschätzung für das zählende Rechnen als notwendige Zwischenstation noch viel bekannter zu machen.

Cornelia Pflüger, Berlin 2013

E-Mail: Cornelia.Pflueger@SenBJW.berlin.de

Qualitätsdialog am 13. Mai 2013 in Berlin

Alle Praxen in Berlin, die mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie einen Trägervertrag abgeschlossen haben, sind verpflichtet im Rhythmus von 2 Jahren einen Qualitätsentwicklungsdialog durchzuführen.

Der erste Qualitätsdialog, der als Gemeinschaftsdialog geführt wurde, fand am 13.5.13 statt. Beteiligt waren sieben lerntherapeutische Praxen aus fünf verschiedenen Stadtbezirken, die alle in der FiL-Regionalgruppe Berlin/Brandenburg vernetzt sind.

1. Vorbereitung/Prozess

Während der ersten Treffen, die bis ins Jahr 2008 zurückreichen, beschäftigten wir uns mit allgemeinen Fragestellungen zum Thema Qualitätsentwicklung wie zum Beispiel, was ist Qualität überhaupt, welchen Anforderungen müssen wir genügen, wie kommen wir an Informationen. In der Regionalgruppe organisierten wir Fortbildungen, mit dem Ziel uns einen ersten Überblick zu verschaffen.

Eine große Erleichterung war die Einführung des Q-Checks, der als Selbstevaluationsinstrument von der Paritätischen Gesellschaft für Qualität und Management (PQ GmbH) für soziale Einrichtungen entwickelt wurde. Nachdem der FiL die Rechte für die Verwendung erworben hatte, wurde dieser in Kooperation der PQ GmbH, FiL-Vertretern aus Vorstand und Geschäftsführung und auch Berliner FiL-Lerntherapeutinnen auf die Bedingungen lerntherapeutischer Praxen angepasst und steht nun seit 2009 allen FiL-Mitgliedern als Selbstevaluationsinstrument zur Verfügung.

Alle Berliner Praxen, die sich für den gemeinsamen Qualitätsdialog zusammengeschlossen hatten, führten zunächst den Q-Check durch. Anschließend wurde er über die FiL-Geschäftsstelle ausgewertet. Dieser ermöglichte uns nicht nur die Einsicht in organisatorische, administrative, vertragliche und fachliche Voraussetzungen zum Führen einer Praxis, sondern auch, eine Bestandsaufnahme der eigenen Strukturen sowie das Erkennen von Verbesserungsbedarfen. Damit konnte der Qualitätsentwicklungsprozess begonnen werden. Jede Praxis nahm zunächst für sich selbst erste Veränderungen vor, die von der Entwicklung neuer Formulare bis zur Beschäftigung mit dem Thema Datenschutz reichten. Gleichzeitig gab es immer wieder Zusammenkünfte, z. T. mit den FiL-Ansprechpartnern, um uns gegenseitig auf den aktu-

ellen Informationsstand zu bringen, weitere Schritte zu planen und uns auch besser kennenzulernen.

Im Oktober 2009 trafen sich Vertreter der Berliner Senatsverwaltung, des FiL-Vorstandes und der PQ GmbH, um sich über die Qualitätsstandards der Integrativen Lerntherapie auszutauschen. Dabei wurde auch der Stand der Qualitätsentwicklung im FiL, insbesondere der Q-Check vorgestellt. Zudem konnte mit den Vertretern der Senatsverwaltung ein gemeinsamer Qualitätsdialog von interessierten Praxen und dem FiL vereinbart werden. Dies wurde seitens der Praxen gerne aufgenommen und in weiteren Vorbereitungstreffen mit Vertretern der Senatsverwaltung, des FiL-Vorstandes und der beteiligten Einrichtungen in einem konstruktiven und kooperativen Rahmen konkretisiert.

Die Vorbereitung und Organisation des Qualitätsdialogs nahm vor allem in den letzten Monaten vor der Veranstaltung viel Zeit in Anspruch. Neben zahlreicher logistischer Dinge, wie Veranstaltungsort, Catering, Stellwände, Einladungsliste und Einladungen, galt es vor allem, sich inhaltlich vorzubereiten: welche Prozesse wollen wir betrachten und diskutieren, in welcher Form und wie präsentieren wir uns und unsere Praxis.

2. Dialog/Veranstaltung

Um unsere inhaltliche Nähe zur Schule zu dokumentieren, wählten wir als Veranstaltungsort eine Schulaula. Da es für uns alle die erste Veranstaltung dieser Art war, waren wir entsprechend aufgeregt. Letztendlich hat sich aber unsere gute Vorbereitung ausgezahlt.

Heidrun Kohlhaas von der Senatsverwaltung stellte zunächst die Auswertung der zuvor eingereichten Qualitätsberichte vor, danach folgten Vorträge von Marlies Lipka zum Q-Check und Lilo Gührs zum Thema Integrative Lerntherapie. Inhaltlich hatten wir uns entschieden die Themen Merkmale einer guten Zusammenarbeit mit dem Jugendamt/Therapiekoordination, des Fachdienstes, der Familie und der Schule in vier OpenSpace-Runden zu diskutieren, was von den anwesenden Vertretern der bezirklichen Jugendämter, der Schulpsychologie, der Eltern- und Familienberatungsstellen, aber auch einer Klinik rege in Anspruch genommen wurde. Die Gelingensfaktoren wurden von Verantwortlichen der einzelnen Praxen dokumentiert, zusammengefasst und dem Plenum vorgestellt.



Die Atmosphäre war sehr angenehm und es gab sehr konstruktive Diskussionen und Beiträge. Insgesamt zeigte sich alle Beteiligten überaus wohlwollend, zugewandt und zufrieden mit der Veranstaltung.

3. Nachbereitung

Anfang Juni trafen wir uns zur ersten internen Nachbereitung, mit dem Ziel den gesamten Prozess und die Veranstaltung auszuwerten. Alle beteiligten Praxen formulierten zahlreiche Vorteile hinsichtlich der gemeinsamen Durchführung des Qualitätsdialogs. Dies bezieht sich vor allem auf die gemeinsame Verantwortung, die Möglichkeit Aufgaben aufzuteilen, aber auch den Austausch mit anderen PraxisleiterInnen, was sonst im Alltagsgeschäft sehr schwierig ist. Die Beteiligung des FiL gab der ganzen Veranstaltung

einen sehr professionellen Rahmen. Allerdings zeigte sich auch, dass es innerhalb der Gruppe z. T. unterschiedliche Wünsche, Ansprüche und Vorstellungen bezüglich Kommunikation und Kooperation gibt und noch viel Diskussionsbedarf besteht. Auch das ist ein Prozess!

Mitte August gab es zum Abschluss des 1. Qualitätsdialogs ein weiteres Treffen von Vertreterinnen der Senatsverwaltung, des FiL und der beteiligten Praxen. Neben dem gelungenen Ablauf wurden vor allem der Zusammenschluss der Praxen und die Zusammenarbeit mit dem FiL als sehr positiv beurteilt, da dies Fachlichkeit und Qualität bedeute. Deutlich wurde auch, dass nicht unbedingt die Ergebnisse, sondern letztendlich der Prozess und die Fortführung der Qualitätsentwicklung im Vordergrund stehen.

Gespräch im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen



Nach der erfolgreichen Tagung im September letzten Jahres, die von Mitgliedern der FiL-Regionalgruppe NRW und der Uni Köln/Lehrstuhl Prof. Lauth durchgeführt und von der Schulministerin Sylvia Löhrmann eröffnet worden war, bot der FiL (vertreten durch Vorstand und Geschäftsführung) in einem Dankeschreiben der Ministerin an, die Kompetenzen des Verbandes in die Bildungspolitik einzubringen. Daraufhin erhielten wir im Mai dieses Jahres eine Einladung zu einem Gespräch zum Thema Inklusion.

Das Gespräch fand am 12.08.13 statt. Von Ministeriumsseite nahmen Frau Mauermann (Referatsleitung Inklusion) und Frau Voß (Referatsleitung Grundschule) teil; der FiL war vertreten durch Lilo Gührs (Erste Vorsitzende), Marlies Lipka (Geschäftsführerin) und Maria von Orloff (für NRW).

Erfreulicherweise fand sich gleich zu Beginn ein Konsens zwischen Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) und FiL: Kinder mit Teilleistungsstörungen gehören nicht zu den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf! Somit gehört es auch nicht in den Aufgabenbereich der Sonderpädagogen, LRS und Dyskalkulie zu therapieren. Aber: die betroffenen Kinder gehören zwar nicht zur Gruppe derer, die in der UN-Behindertenrechtskonvention gemeint sind, trotzdem bedürfen auch sie einer besonderen Aufmerksamkeit im Schulalltag. Wir konnten unsere Befürchtung zum Ausdruck bringen, dass diese Kinder und Jugendlichen wieder „durchs soziale Netz“ fallen, weil sich keiner so richtig für ihre Belange zuständig fühlt.

Diese Befürchtung wurde teilweise bestätigt: Frau Mauermann und Frau Voß betonten, dass mit dem LRS-Erlass alle notwendigen Voraussetzungen geschaffen seien, lernschwache Kinder „mitzunehmen“. Dass der Erlass aber allein nicht ausreicht, dass es tatsächlich Lehrkräfte gibt, die den Erlass nicht einmal kennen (geschweige denn umsetzen), schien auf der politischen Entscheidungsebene nicht gesehen zu werden. Das Schulministerium regt die Schulen an, dass im Rahmen des Nachteilsausgleichs die betroffenen Kinder weniger durch *Ersatz-* als vielmehr durch *Ergänzungsaufgaben* die „Chance“ erhalten sollten, ihre Note zu verbessern, sprich: LRS-Kinder sollen das Gleiche machen wie alle anderen, können aber ihre Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten dadurch ausgleichen, dass sie eine zusätzliche Arbeit (wie z. B. ein „kleines Referat“) abliefern. Für uns LerntherapeutInnen hat dieser Gedanke schon etwas Zynisches.

Kinder und Jugendliche, die von Dyskalkulie betroffen sind, schienen noch weniger das politische Interesse zu wecken; einen entsprechenden Erlass wird es auch weiterhin in NRW nicht geben.

Obwohl an mehreren Stellen die kontroversen Sichtweisen deutlich gemacht wurden, verlief das Gespräch insgesamt sehr positiv – getragen von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung. Es gelang uns, den Gedanken der *Teilhabe an der Gesellschaft* und *Chancengleichheit* über die eigentliche Schulzeit hinaus darzulegen und klar zu machen, dass integrative Lern-



therapie sich nicht nur an Schulkinder richtet, sondern auch beim Übergang Schule-Ausbildung greift mit dem Ziel: „Analphabetismus verhindern – Berufsabschlüsse ermöglichen“.

Auch für die Kooperation von Schule und Lerntherapie konnte auf politischer Ebene kaum Spielraum aufgezeigt werden. Wir erhielten den Hinweis, dass sich Lerntherapeutinnen am besten in oder an Schule direkt vor Ort verankern, z. B. durch Kooperation mit den Bildungsträgern oder über Fortbildungsangebote in Schulen – was viele unserer Kolleginnen und Kollegen ja ohnehin schon tun.

Wir freuten uns über die Zusage von Frau Mauermann, einen internen Vermerk über unser Gespräch an den Referatsleiter der Abteilung „Individuelle Förderung“ weiterzuleiten, so dass wir mit dem entsprechenden Ansprechpartner in Kontakt kommen können, da die Lerntherapie am besten dieser Abteilung zuzuordnen sei.

Resümee:

- Wenn wir über das Thema Lernstörungen mit politischen Entscheidungsträgern sprechen, müssen wir uns über die unterschiedlichen Perspektiven klar sein. Frau Mauermann formulierte es so: Das Ministerium unterstütze das *System* (gemeint war das System *Schule*), unser Ansatz sei die *individuelle* Unterstützung.

- Kinder und Jugendliche mit LRS bzw. Dyskalkulie profitieren gar nicht oder nur in sehr geringem Maß von der UN-Behindertenrechtskonvention (evtl. dadurch, dass eine Schule personell besser aufgestellt ist und sich zufällig die Gelegenheit ergibt, dass jemand einen individuellen Blick auf „unsere“ Kinder wirft), zumindest zurzeit nicht in NRW. Für ihre Belange werden wir uns weiterhin stark machen müssen.
- Die politischen Entscheidungsträger können offensichtlich nicht sehen, dass:
 - der LRS-Erlass in vielen Schulen nicht umgesetzt wird,
 - viele Lehrer den Erlass nicht einmal kennen,
 - Schulen oft eine außerschulische Diagnostik verlangen, um dem Kind den Nachteilsausgleich zu gewähren,
 - trotz guter Beschulung immer ein gewisser Prozentsatz an Kindern in der Schule nicht ausreichend lesen, schreiben, rechnen lernen kann und zusätzlicher individueller Förderung bedarf.

Politisch aktiv zu werden, ist für unseren Fachverband noch relativ neu. Das Gespräch im Schulministerium NRW stellt eine wertvolle Erfahrung dar und bestärkt uns darin „am Ball zu bleiben“, auch wenn wir erfahren mussten, dass es noch einen langen Atem braucht, bevor Lerntherapie ein etabliertes Standardangebot für Kinder mit Lernstörungen wird.



Blitzlichter zur Fachtagung 2013 „Faszination Lernen“

07./08. Juni, BKK Akademie in Rotenburg a. d. Fulda

Einblick in die Fachverbands- tagung des FiL unter dem Motto „Faszination Lernen“

Gemeinsam machten wir uns am Freitag den 06.06.2013 auf den Weg, um an der für uns ersten Fachverbands-
tagung des FiL teilzunehmen.

Viele Erwartungen waren unsere Begleiter.

Nach Ankunft und Bezug der Zimmer in der BKK Akademie in Rotenburg folgte ein kleiner Imbiss und schon hier konnten wir einige bekannte Gesichter erblicken und neue dazugewinnen.

Eröffnet wurde die Tagung von der Geschäftsführerin Marlies Lipka und der ersten Vorsitzenden Lilo Gührs. Daran schloss sich ein Vortrag von der Psychologin und Psychotherapeutin Susy Signer-Fischer aus Basel an. Sie griff das spannende Thema der Selbstwirksamkeit auf, welches sie in ihrem daran anschließenden Workshop mit einigen Gruppenerfahrungen untermalte und stützte.

Das Highlight jedoch war der Vortrag von Annalisa Neumeyer, die die gesamte Gruppe mit ihrem Thema des therapeutischen Zauberns in der Lerntherapie in Staunen versetzte. Der Tag endete mit einer eindrucksvollen Zaubervorstellung von Frau Neumeyer in der Panoramabar des Hotels über den Dächern der Stadt. Es war ein tolles Erlebnis!

Danach bestand die Gelegenheit für die Regionalgruppen sich auszutauschen. Hierbei war es sehr aufschlussreich, die Berichte aus den verschiedenen Regionen zu hören, mit welchen, zum Teil schwierigen Situationen umgegangen werden muss.

Am folgenden Seminartag gab es leider wenige Möglichkeiten für den Austausch mit Kollegen aus anderen Regionen, da der Zeitplan doch recht knapp bemessen war.

Erstaunlich, wie auch verwunderlich für uns war die wohl auch in der Zukunft weiter zu führende kontroverse Diskussion während der Mitgliederversammlung über die verschiedenen Bildungswege, über die der Beruf Lerntherapie erworben werden kann und deren Wertigkeit. Es wird sehr spannend werden, dieses Thema und dessen Folgen weiter zu verfolgen!

Alles in allem war es ein spannendes und aufschlussreiches Wochenende. Neben gewonnenen Erkenntnissen über die Arbeitsumfelder und -bedingungen vieler Kolleginnen in den jeweiligen Regionalgruppen sind wir mit vielen Eindrücken nach Hause gefahren.

Carina Harsch, Esslingen

Zwei Tage „Fachinsel“ liegen hinter uns

Langsam tauchen wir wieder auf.

Ein schöner Rahmen, nette Menschen, gepaart mit interessanten Themen haben uns angeregt und Interesse auf „Mehr“ (oder Meer) geweckt.

Fachlicher Input mit viel Kompetenz war in gutem Verbund mit Unterhaltung und zauberhaften Momenten, die über das eine oder andere technische Problemchen hinwegtrösteten.

Wir gehen bereichert in eine neue Etappe.

*Susanne Pullem, Troisdorf
Petra Weißborn-Krämer, Bad Honnef*



Ich fahr hin

Hinter mir lagen der Alltag und die Herausforderungen der Gründungsphase meiner Praxis für Lerntherapie in Mainz. Nach einer ziemlich anstrengenden Zeit entschied ich mich dann doch: „Ich fahr hin“.

Ich freute mich auf ein Wochenende mit Gleichgesinnten, über den Austausch mit anderen LerntherapeutInnen und auf das nähere Kennenlernen des FiL. Gleich zu Beginn hat sich die sehr gute Organisation gezeigt; am Bahnhof stand für alle Ankommenden ein Gruppentaxi bereit. Ein herzlicher Empfang und die Bereitstellung weiteren Infomaterials im Hotel folgten. Danke!

Ich freute mich auf eine Fachtagung mit vielversprechenden Vorträgen, über ausgewählte Themen zu „Faszination Lernen“. Gleich am ersten Tag bot Frau Susy Signer-Fischer interessante Ausführungen zu den Themen „ADHS, ADS, POS & Co – Steuern, bremsen, Gas geben und mehr Einfluss nehmen“ und „Wirksam die Selbstwirksamkeit erhöhen“. Dabei stützte sie ihre Aussagen immer wieder mit hilfreichen Beispielen aus der Praxis, die im lerntherapeutischen Alltag gut umzusetzen sind.

Ganz besonders neugierig war ich, die Theorie und Praxis des Zauberns kennen zu lernen. Und so fiel mir die Wahl meiner Workshops auch nicht schwer. Gerne wollte ich für mich selbst ein klein bisschen zaubern lernen. Mich bewegte die Frage wie das Zaubern im lerntherapeutischen Kontext sinnvoll als pädagogisch-psychologische Intervention integriert werden kann. Hierzu stellte Annalisa Neumeyer ein ausführliches Gesamtkonzept „Therapeutisches Zaubern in der Lerntherapie“ vor. Dabei ging es nicht darum, einfache sogenannte Zaubertricks zu lernen. Vielmehr stand die magische Atmosphäre, das Geheimnis bzw. das Kunst-

stück in Verbindung mit seinen – therapeutisch begleiteten – Verwandlungsprozessen im Mittelpunkt. Der Aufbau positiver Sprache und Suggestionen – u. a. in möglicherweise entstehenden „Malheursituationen“ – hilft dabei die Gewissheit zu entwickeln, dass es immer eine Lösung gibt. Viele positive Effekte wie das lösungsorientierte Denken und Handeln, das Bewusstsein etwas zu können was andere nicht können, die Verbesserung des Selbstbildes, Steigerung der Konzentration u. a. ... stellen sich bei Zauberkindern ein. Diese werden mit spielerischem Lernen verbunden. Mit außergewöhnlichen Kenntnissen über Zahlengeheimnisse kann das Zauberkind dem Mathelehrer imponieren. Auch die Fähigkeit des „Gedankenlesens“ kann sonst weit und breit niemand bieten. Sowohl in den theoretischen Darlegungen als auch die ansprechenden Praxisanregungen in den Workshops haben mich überzeugt, das Zaubern in meine eigenen Förderstunden integrieren zu wollen. Eine tolle Anregung und Möglichkeit persönlicher beruflicher Weiterentwicklung! Ein Genuss auch die Zaubershow von Frau Neumeyer am Samstagabend.

Zwischen den verschiedenen Terminen und auf dem Regionalgruppentreffen gab es auch reichliche Möglichkeiten, Kontakte mit anderen KollegInnen zu knüpfen, Erfahrungen auszutauschen und Perspektiven zu erörtern.

Es hat mir sehr gut gefallen und ich freue mich schon wieder auf die nächste Fachtagung!

Silke Sachs, Mainz

Maria von Orloff

Regionalgruppen

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



Regionalgruppe Baden-Württemberg

Susanne Balz

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

Regionalgruppe Bayern

Jörg Reydt

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

Regionalgruppe Bayern/Baden-Württemberg

Claudia Müller

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

Regionalgruppe Berlin Brandenburg

Katrin Hübner

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

Landesgruppe Hamburg

Christa Weber-Hellmann

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

Birgit Karabiner

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

Regionalgruppe Hessen

Heidmarie 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, Weiterbildungsinstitutionen, zur Supervision und der Fachgruppe Eingangsberatung finden Sie unter www.lerntherapie-fil.de im Menüpunkt Fort-/Weiterbildungen in der linken Menüspalte.

Vorstand des FiL

Lilo Gührs, Integrative Lerntherapeutin FiL

1. Vorsitzende des FiL

Ansprechpartnerin für Qualitätsentwicklung
in lerntherapeutischen Praxen

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 die Regionalgruppen und
Fachtagungen

Praxis für integrative Lerntherapie

Göresstr. 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

Domino Institut für Lerntherapie

Potsdamer Allee 66 • 14532 Stahnsdorf

Tel.: 03329/69 99 20 • Fax: 03329/69 99 21

KerstinJeske@web.de

Franziska Bender, Integrative Lerntherapeutin FiL

Schatzmeisterin

Ansprechpartnerin für Mitgliedsanträge

Lernweg

Friedrich-Franz-Str. 19 • 12103 Berlin

Tel.: 030/7060 2203/5704 • Fax: 030/7060 5703

kontakt@lernweg.eu

Juliane Tepasse, Integrative Lerntherapeutin FiL

Schriftführerin

Ansprechpartnerin für Öffentlichkeitsarbeit

Sozial-Pädagogische Praxis Essen

Wallotstr. 25 • 45136 Essen

Tel.: 0201/8133930

j.tepasse@ssp-essen.de

Ehrenvorsitzende

Dr. Helga Breuninger

Breuninger Stiftung

Breitscheidstr. 8 • 70174 Stuttgart

Tel.: 0711/257 88 08 • Fax: 0711/257 88 09

www.breuninger-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

Prof. Dr. Gabriele Ricken

Universität Hamburg

FB Erziehungswissenschaft

Sedanstr. 19 • 20146 Hamburg

Gabriele.Ricken@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

Sprachrohrredaktion

Ursula Chaudhuri, Marlies Lipka

redaktion@lernfil.de

Geschäftsführung

Marlies Lipka M. A.

Integrative Lerntherapeutin FiL

Myliusstr. 13 • 71638 Ludwigsburg

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

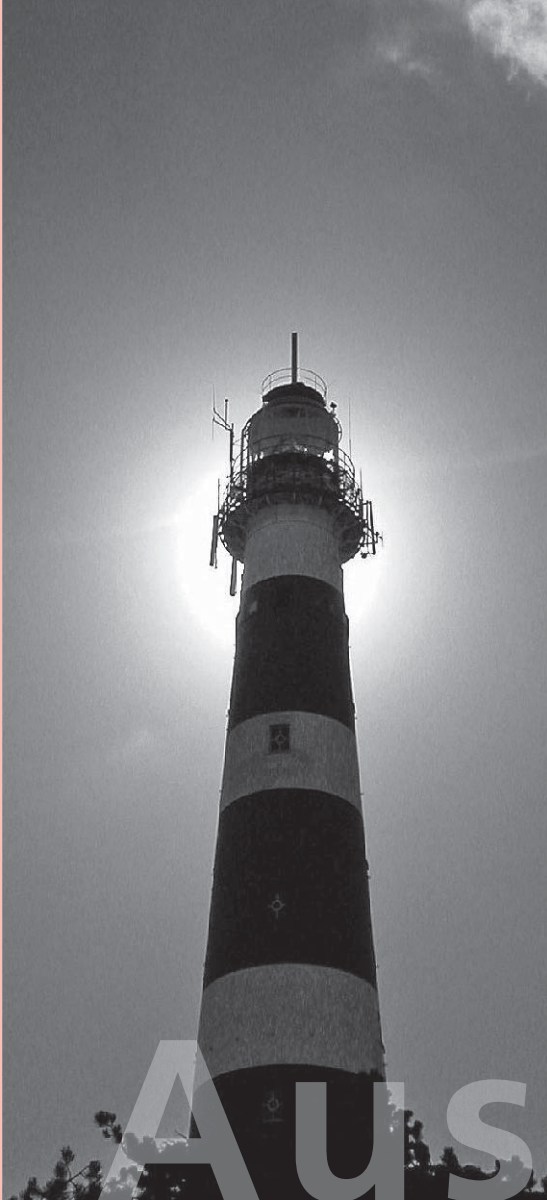
Internet: www.lerntherapie-fil.de



Der FiL ist Mitglied im

Paritätischen Wohlfahrtsverband,
Landesverbände Bayern und Niedersachsen

Foto: Jo Hackler



Sprachrohr 1/2014

Der Leuchtturm soll uns weiterhin "leuchten" und helfen, die Orientierung nicht zu verlieren. Wir werden unsere Ideen aus dem Sprachrohr in "Lernen und Lernstörungen" einbringen können. Wir haben uns zum Ziel gesetzt, Forschung und Anwendung einander näher zu bringen zum gegenseitigen Nutzen und zur Weiterentwicklung beider Seiten und als Gewinn für unsere Leserinnen und Leser. Dass es gelingen kann, hat uns die Arbeit am vorliegenden Sprachrohr gezeigt. Bei mehreren Beiträgen stellte sich uns die Frage, ob wir sie im "Sprachrohr" oder 2014 in "Lernen und Lernstörungen" veröffentlichen sollten.

Diese Sprachrohr-Ausgabe ist etwas kleiner ausgefallen, denn bereits Ende Januar 2014 wird das erste Heft "Lernen und Lernstörungen" unter Beteiligung des FiL erscheinen.

Ursula Chaudhuri
Marlies Lipka

Aus**blick**

Impressum

Sprachrohr Lerntherapie

Zeitschrift für integrative Lerntherapie
Organ des Fachverbandes für integrative Lerntherapie

ISSN	1437-1758
Redaktion	Ursula Chaudhuri (Göttingen) Marlies Lipka (Asperg) redaktion@lernfil.de
Redakt. Überarbeitung	Almut Dietzfelbinger (Golzow)
Gestaltung	www.machwerk.com
Fotografie	Ludwig Migl Jo Hackler Guenter Hamich_pixelio
Druck:	Traumprints Druck und Medien GmbH (Bönningheim)
Autorenrichtlinien sind bei der Redaktion erhältlich.	
Auflage	800
Internet	www.lerntherapie-fil.de

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

Autoren dieser Ausgabe

(in alphabetischer Reihenfolge)

- Ursula Chaudhuri**
Im Tale 13 · 37079 Göttingen
- Karin Hauke**
BeThe Beratung und Therapie bei
Lernschwierigkeiten
Am Comeniusplatz 2 · 10243 Berlin
- Carina Harsch**
LTE Lern-Therapeutische Einrichtung
Pliensaustr. 17 · 73728 Esslingen
- Dr. Claus Jacobs**
Praxis Dyskalkulie und Legasthenie Institut
Bremen (DULIB)
Haferwende 31 · 28357 Bremen
- Marlies Lipka**
Fachverband für integrative Lerntherapie e.V.
Myliusstr. 13 · 71638 Ludwigsburg
- Angela Musan-Berning**
Integrative Lerntherapie und Lernförderung
Dörpstrat 49 · 23898 Wentorf A.S.
- Annalisa Neumeyer**
Eichrodtstr. 13 · 79117 Freiburg
- Prof. Dr. Marianne Nolte**
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8 · 20146 Hamburg
- Susanne Pullem**
Lernallee
Pfarrer-Kentniemich-Pl. 26 · 53840 Troisdorf
- Cornelia Pflüger**
Ruhe in Bewegung
Johannisberger Str. 33 · 14197 Berlin
- Dr. Nicole Robering**
Praxis für systemische Lerntherapie
Paulsörter 23 · 45657 Recklinghausen
- Silke Sachs**
Praxis für Pädagogisch-psychologische
Lerntherapie
Neubrunnenstr. 8 · 55116 Mainz
- Maria von Orloff**
Praxis für integrative Lerntherapie
Görrestr. 1 · 50674 Köln
- Petra Weißenborn-Kremer**
Lernoase – Lerntherapeutische Praxis
Aegidienbergerstr. 54 · 53604 Bad Honnef

