

Lerntherapie in Schule

Eine Bestandsaufnahme zu Kooperationsprozessen

Johanna Hilkenmeier¹, Gabi Ricken¹, Marianne Nolte¹, Angela Ehlers²

¹Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

²Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg

Zusammenfassung: *Einleitung:* Vielzählige Bestrebungen, möglichst allen Schüler_innen ein gemeinsames und gleichzeitig individualisiertes Lernen zu ermöglichen, führen zu einer passenden Förderung für einen großen Teil der Schülerschaft. Einzelne Schülergruppen werden jedoch schwieriger erreicht als andere, wenn es um die Diagnostik und Förderung von Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen geht. Eine direkte lerntherapeutische Anbindung vor Ort in Schule ist eine Möglichkeit, Schüler_innen schnell und niederschwellig zu erreichen, die bisher aufgrund unterschiedlicher Barrieren häufig „durchs Raster fallen“. Inwieweit und wie bundesweit Lerntherapie überhaupt in Schule verortet ist, ist bislang nicht bekannt. *Methode:* In diesem Beitrag wird diese Forschungslücke aufgegriffen und mittels einer Onlinebefragung von 327 Lerntherapeut_innen untersucht. *Ergebnisse und Diskussion:* 48 Prozent der Personen gaben an, in Schule tätig zu sein. Die konkrete organisatorische Ausgestaltung erwies sich dabei als heterogen und wurde als unterschiedlich vor- oder nachteilhaft wahrgenommen. Pfadanalysen zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen Bedingungen für Kooperation und dem wahrgenommenen Nutzen, welcher partiell über die tatsächliche Kooperationspraxis zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften vermittelt wird.

Schlüsselwörter: Lerntherapie, Lernstörungen, Multiprofessionelle Kooperation, Inklusion, Bildungsbarrieren

Multidisciplinary Collaboration between Educational Therapists and Teachers

Abstract: *Introduction:* Various efforts to enable joint and individualized learning processes lead to suitable learning support for the majority of schoolchildren. However, some children can be better reached than others when it comes to difficulties in reading, writing and mathematics. Establishing educational therapists in the school system is an approach to reach children who currently „drop through the cracks“ quickly and on a low-threshold level. To what extent and how educational therapists work in schools in Germany is unknown. *Method:* We investigated this research gap through an online-survey with 327 educational therapists. *Results and discussion:* 48 percent of the questioned educational therapists stated that they worked in schools. Organisational conditions and arrangements are heterogeneous and are being differently perceived as beneficial or disadvantageous. Regarding the cooperation between educational therapists and teachers, path analyses showed positive correlations between conditions for cooperation and the perceived benefit. This relation is partially mediated through the actual cooperation practice.

Keywords: educational therapy, learning disorders, multidisciplinary collaboration, inclusive education, obstacles for learning

Einleitung

„Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S. 9).

Am Lernort Schule zeigt sich bei Schüler_innen ein heterogenes Bild an Lernbedingungen und Unterstützungsbedarfen. So erwirbt ein Teil der Schüler_innen nicht erwartungsgemäß Kompetenzen in Schriftsprache und Mathematik (siehe auch Hußmann et al., 2017; Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019). Nach Fischbach et al. (2013)

ist in der Mitte der Grundschulzeit etwa ein Drittel aller Schüler_innen von Lernschwierigkeiten betroffen.

Gelingt es, Rechen-, Lese- und Rechtschreibprobleme frühzeitig zu erkennen und passende Förderansätze zu nutzen, können mögliche Barrieren im Kompetenzerwerb abgebaut werden (z. B. Kaufmann, Handl & Thöny, 2003; Lauth & Brunstein, 2014). Bleibt eine spezifische Förderung aus, ist dies mit einem hohen Risiko für ein Andauern der Störungen (Bender et al., 2017) und für ein Auftreten komorbider Störungen (Visser, Büttner & Hasselhorn, 2019) verbunden. Lernstörungen können sich dabei bis ins Erwachsenenalter auswirken und betroffene Erwachsene sind in ihrer Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben eingeschränkt (Grotluschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer, 2019; Nolte, 2009).

Am Lernort Schule sollten somit möglichst alle betroffenen Schüler_innen früh, niederschwellig und erfolgreich identifiziert und passend gefördert werden. Eine zentrale Frage ist dabei die der Konzipierung von Unterstützungsmaßnahmen.

Erreichbarkeit von Schüler_innen mit Lernschwierigkeiten

Einige Schüler_innen werden durch strukturierten Unterricht und differenzierende Angebote erreicht, andere benötigen eine intensivere Förderung (vgl. Glover & DiPerna, 2007; Reschley & Bergstrom, 2009). Basale Lernvoraussetzungen sind in letzterem Fall in einem solchen Ausmaß nicht vorhanden, dass die Gestaltung individueller Lernbedingungen im Unterricht an Grenzen stößt (Huck & Schulz, 2017; Lauth & Brunstein, 2014). Etwa 10–20 Prozent aller Schüler_innen benötigen in der Schule eine intensivere Förderung, insbesondere im Bereich von Vorläuferfertigkeiten (z. B. Reschley & Bergstrom, 2009). Ein Teil dieser Schüler_innen wiederum wird einen Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten sowie Beratung und Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen zuerkannt bekommen. Bei einem anderen Teil sind die Bedingungen dafür nicht gegeben. Insbesondere bei diesen Schüler_innen sollten frühe temporäre Maßnahmen, die in Kleingruppen umgesetzt werden, einen Anschluss an den Regelunterricht ermöglichen (z. B. Lauth & Brunstein, 2014). Für etwa fünf Prozent der Schüler_innen ist davon auszugehen, dass sie eine intensive Einzelförderung benötigen (z. B. Voß et al., 2016).

Eine Möglichkeit der Einzel- oder Kleingruppenförderung bei anhaltenden Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen ist Lerntherapie. Lerntherapeutische Intervention basiert auf einer systematischen Analyse der Lernsituation und dem Einbezug angemessener Interventionsmaßnahmen unter besonderer Beachtung der Beziehungsebene (Bender et al., 2017; Hülsmann, 2014). Durch eine spezialisierte Ausbildung (z. B. als Master in einem Weiterbildungsprogramm) in Diagnostik und Förderung der Fertigkeitbereiche Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen Lerntherapeut_innen über Expertise sowohl für Diagnostik und Prävention als auch für Interventionen bei Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (z. B. Nolte, 2008; Ricken, 2014).

Um der oben beschriebenen Heterogenität der Schüler_innen gerecht zu werden, ist eine Sensibilität für und eine Gestaltung von Lernbedingungen im Unterricht und ggf. eine spezifische Einzelförderung erforderlich. In bestimmten Fällen ist jedoch mit einer eingeschränkten Zugänglichkeit von Fördermaßnahmen (sowohl schulisch als auch außerschulisch) zu rechnen und einzelne Gruppen an

Schüler_innen werden aufgrund bestimmter Barrieren nicht erreicht, und können somit bspw. keine außerschulische Lerntherapie in Anspruch nehmen. Diese Fälle bzw. Gruppen von Schüler_innen werden im Folgenden beschrieben.

- *Schüler_innen mit kognitiven Leistungen im Grenzbereich zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen:* Nach Lesart der ICD-10-GM (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, 2019) ist eine Störung im Erwerb des Lesens, Schreibens und Rechnens an einen durchschnittlichen Intelligenzquotienten gebunden. Teilweise haben Schüler_innen jedoch unterdurchschnittliche kognitive Leistungen und die Diagnose einer partiellen Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten wird deshalb nicht gestellt. Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen wird jedoch häufig erst spät festgestellt und fokussiert dann ggf. auch nicht auf diese konkreten Störungen des Lesens, Schreibens und Rechnens. Außerschulische Maßnahmen greifen häufig wegen des niedrigen Intelligenzquotienten auch nicht, obwohl diese Schüler_innen dringend eine spezifische Förderung benötigen (z. B. Fischbach et al., 2013; Grissemann & Weber, 1993; Mähler & Schuchardt, 2011).
- *Schüler_innen mit Sprachschwierigkeiten aufgrund ihrer Herkunft:* Bei manchen Schüler_innen ergeben sich Schwierigkeiten in der Diagnostik und Förderung aufgrund ihrer nicht-deutschen Herkunftssprache. Die Einschätzung einer Schulleistungsstörung erweist sich unter diesen Bedingungen als schwierig. Lenhard und Lenhard (2018) gehen bei mehrsprachig aufwachsenden Schüler_innen aus verschiedenen Gründen von einer Unteridentifikation von Lernstörungen aus. Häufig würde bei anhaltenden Schwierigkeiten eher ein unspezifischer Förderbedarf diagnostiziert; vielen Schüler_innen würden somit eine spezifische therapeutische Hilfe und schulische Ausgleichsmaßnahmen vorenthalten (Lenhard & Lenhard, 2018).
- *Schüler_innen mit Lernproblemen in den ersten beiden Schuljahren:* Die Diagnose einer Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten wird häufig erst am Ende des zweiten Grundschuljahres oder sogar noch später gestellt. Eine intensive, außerschulische Förderung in diesen ersten beiden Schuljahren hängt damit oft vom Einsatz, den Kenntnissen und finanziellen Ressourcen der Eltern ab. Schüler_innen aus bildungsferneren Familien geraten hier unweigerlich ins Hintertreffen.
- *Schüler_innen aus bildungsfernen Elternhäusern:* In manchen Fällen sind zwar alle Kriterien für die Finanzierung einer Lerntherapie erfüllt, Familien sind jedoch aufgrund fehlender Ressourcen überfordert. Bekannt ist, dass Familien mit niedrigem Bildungsstand und/oder Eltern mit Migrationshintergrund seltener sozialräumliche Bil-

dungsangebote im Vorschulalter wahrnehmen (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2016) können und auch im Schulsetting schwerer erreichbar sind (z. B. Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013). Sprachbarrieren, Informationsdefizite, elterliches Bildungsniveau sowie fehlende zeitliche und ökonomische Ressourcen werden als Gründe genannt (BMFSFJ, 2016; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). Außerschulische Lerntherapie erfordert Antragstellungen zur Finanzierung durch Sorgeberechtigte (Ricken, 2014). Dies geht mit einem bürokratischen Aufwand einher, der manche Familien überfordert, sodass es nicht zu einer Diagnostik und Genehmigung der Förderung kommen kann. Für viele Elternhäuser entsteht außerdem eine Ressourcenbelastung während einer Lerntherapie, da diese nachmittags über mehrere Wochen stattfindet. Hierdurch ergeben sich Fälle, in denen Schüler_innen eine Förderung bewilligt wurde, diese jedoch trotzdem am Nachmittag nicht den Weg in eine lerntherapeutische Praxis finden.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich somit ein Handlungsbedarf nicht nur für Schüler_innen mit einer gesicherten Diagnose einer Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten. Diese Schüler_innen können größtenteils über schulische Förderangebote und außerschulische, lerntherapeutische Maßnahmen erreicht werden. Am Lernort Schule trifft man auf Schüler_innen mit Bedarfen, denen aufgrund des Grades ihrer Ausprägung, der Bedingungen in den Familien oder der Kombination mit weiteren Schwierigkeiten nicht entsprochen wird oder entsprochen werden kann. Ein Ansatz, um auch diese Schüler_innen zu erreichen und spezifisch fördern zu können, ist eine engere Verzahnung von Lerntherapie und Schule. Diese Verzahnung kann einerseits organisatorisch ermöglichen, dass Schüler_innen gefördert werden können, bei denen die Kriterien einer Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten nur anteilig erfüllt sind. Gleichzeitig wird die Zugänglichkeit insbesondere für Schüler_innen aus bildungsfernen Elternhäusern erleichtert. Eine räumliche Nähe zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften schafft dabei Raum für Kooperationsprozesse. Durch einen engeren fachlichen Austausch und eine strukturierte Zusammenarbeit können Förderangebote gemeinsam gestaltet und Synergieeffekte zwischen den Handlungsfeldern Lerntherapie und Unterricht geschaffen werden.

Lerntherapie in der Schule?

In den gegenwärtigen Organisationsstrukturen von Schule ist das Berufsbild „Lerntherapeut/-in“ nicht vorgesehen. Das bedeutet, dass die Rolle und damit verbundene pro-

fessionelle Aufgaben nicht definiert sind. Rechte und Pflichten sowie die Verortung von Lerntherapeut_innen in den Hierarchiestrukturen von Schule sind unklar. Das erklärt, warum einerseits die Notwendigkeit von Lerntherapie in Schule in politischen Diskussionen viel Zustimmung erfährt, aber andererseits Ansätze zur Umsetzung einer Institutionalisierung auf Widerstand stoßen („Dafür gibt es keine Stellenhülsen“).

Aus informellen Gesprächen und Diskussionen mit Lerntherapeut_innen wird deutlich, dass Lerntherapeut_innen mancherorts bereits intensiv mit Schule kooperieren, teilweise auch vor Ort in Schule arbeiten. Unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang dies jedoch bundesweit geschieht, ist nicht bekannt. Aus einzelnen Projekten (Hülsmann, 2014) liegen Erkenntnisse über Gelingensbedingungen für Lerntherapie in Schule vor. Elf Projekte zur Kooperation zwischen Lerntherapie und Schule wurden publiziert, vier davon (in Teilen) evaluiert (Balke-Melcher, Schuchardt & Mähler, 2016; Breuninger & Rottig, 2017; Huck & Schulz, 2015; Klein, 2011). Organisationsformen, Förderdauer und Alter der Schüler_innen unterschieden sich dabei. Teilweise fanden formalisierte Kooperationsprozesse in Form regelmäßiger Treffen in Kompetenzteams statt (Breuninger & Rottig, 2017; Hülsmann, 2014). Zusammenfassend wurde insbesondere der direkte Austausch zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften als Vorteil wahrgenommen.

Multiprofessionelle Kooperation zwischen Lerntherapie und Schule

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit verschiedener Akteure in der Schule wird als eine Gelingensbedingung für inklusives Handeln betrachtet (Arndt & Werning, 2016; Ehlers et al., 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014; Schuck, Rauer & Prinz, 2018; Scruggs, Mastopieri & McDuffie, 2007). Zu multiprofessioneller Zusammenarbeit zählen auch Kooperationsprozesse zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften, die jedoch bisher kaum systematisch erforscht wurden. Befunde aus der sonderpädagogischen Forschung liefern Hinweise für relevante Bedingungen inklusiver Kooperation, die verstanden werden kann als „(...) auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartnerinnen und -partner beruhendes, zielgerichtetes und gemeinsam verantwortetes Geschehen“ (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115).

Als empirisch begründete Bedingungen für gelingende Kooperation in Schule werden unter anderem Rollensicherheit (Fussangel, 2008; Moser, 2016), Wertschätzung (Meyer, 2017; Moser, 2016), ein gemeinsamer Fokus auf das Lernen von Schüler_innen (Albisser et al., 2013; Fussangel, 2008), ein reflektierender Dialog (Albisser, Keller-

Schneider & Wissinger, 2013), gemeinsame Werte und Normen (Albisser et al., 2013) sowie zeitliche Ressourcen und Strukturen (Fussangel, 2008; Meyer, 2017; Moser, 2016) genannt.

Bezüglich der zeitlichen Strukturen findet Kooperation in Schule oftmals spontan („Tür- und Angelgespräche“) und wenig institutionalisiert statt (Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017; Lütje-Klose & Miller, 2017). Sie sollte jedoch weniger unsystematisch als vielmehr bewusst gestaltet und regelmäßig reflektiert werden (Krauskopf & Knigge, 2017; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016). Dabei stellt das Etablieren fester, verbindlicher Teamzeiten eine bedeutsame Bedingung dar (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose & Miller, 2017). Strukturierte Gelegenheiten zur Kommunikation sind dabei notwendig, um Informationen zu teilen und somit „ein geteiltes Verständnis einer Aufgabe zu erleichtern“ (Krauskopf & Knigge, 2017, S. 91).

Fussangel (2008) beschreibt in ihrem „Arbeitsmodell der Kooperation“ die Beziehung zwischen Rahmenbedingungen für Kooperation, der Kooperationspraxis und dem Nutzen, der aus der kooperativen Arbeitsumgebung gezogen werden kann. Kooperationspraxis kann dabei in drei verschiedene Kooperationsformen oder -stufen unterschieden werden (vgl. Gräsel, Fussangel und Pröbstel, 2006): Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Letztere ist die intensivste Form der Kooperation, welche eine gemeinsame Verantwortungsübernahme, eine Teilung von Autonomie und ein aufeinander bezogenes Handeln beinhaltet. Basierend auf Ergebnissen qualitativer Interviews unterteilt Fussangel (2008) Rahmenbedingungen für Kooperation in die Bereiche *Kooperationsbereitschaft*, *Sympathie*, *Zeitstrukturen*, *Gemeinsames Ziel* und *Zwang zur Kooperation*. Der Nutzen von Kooperation wird unterteilt in die Aspekte *Emotionale Entlastung*, *Fachlicher Nutzen*, *Verbesserter Schülerfokus* und *Arbeitsentlastung*. Meyer (2017) nutzt das beschriebene „Arbeitsmodell der Kooperation“ (Fussangel, 2008) für die Untersuchung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen (Meyer, 2017; Meyer, Nonte & Willems, 2018). Als Rahmenbedingungen werden die Bereiche *Emotionale*

Entlastung, *Wertschätzung*, *Rollensicherheit* und *Arbeitszufriedenheit* operationalisiert. Sowohl Fussangel (2008) als auch Meyer (2017) konnten positive Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und dem Grad an Kooperationspraxis bestätigen. Fussangel (2008) konnte zudem zeigen, dass beides in einem Zusammenhang mit einem hohen, wahrgenommenen Kooperationsnutzen steht.

Fragestellungen

Inwieweit bundesweit Lerntherapie und Schule kooperierende Systeme sind, ist nicht bekannt. Zudem ist unbekannt, unter welchen Bedingungen eine Kooperation zwischen Lerntherapie und Schule vor Ort gelingen kann. Ziel dieser Untersuchung ist es, einen Überblick über die gegenwärtigen Arbeits- und Kooperationsformate und damit verbundene Bedingungen zu geben.

In einem ersten Schritt soll überprüft werden, unter welchen organisatorischen Rahmenbedingungen Lerntherapie in Schule aktuell stattfindet und wie dies von Lerntherapeut_innen in Form von Vor- und Nachteilen wahrgenommen wird.

Fragestellung 1 lautet daher: *Unter welchen organisatorischen Rahmenbedingungen (Zeit, Raum, Vertrag, Finanzierung, Anzahl geförderter Kinder) arbeiten Lerntherapeut_innen vor Ort in Schule und wie werden Vor- und Nachteile beschrieben?*

In einem zweiten Schritt soll das oben beschriebene Arbeitsmodell der Kooperation (Fussangel, 2008) für den Bereich der Zusammenarbeit zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften herangezogen werden. Basierend auf den Arbeiten von Fussangel (2008) und Meyer (2017) wird ein Modell angenommen, welches in Abbildung 1 veranschaulicht ist. Hieraus lässt sich die zweite Fragestellung ableiten: *Welche Bedeutung haben Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften?*

Innerhalb dieser Fragestellung 2 lassen sich zwei Hypothesen spezifizieren: Hypothese 1: Es besteht ein Zusam-

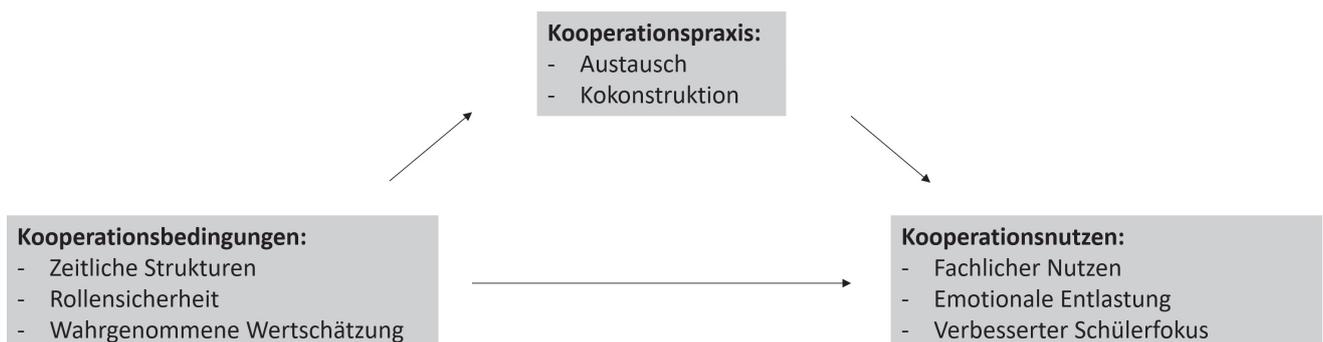


Abbildung 1. Angenommenes Wirkmodell zur Kooperation zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften.

menhang zwischen den Rahmenbedingungen (*Zeitliche Strukturen, Rollensicherheit* und *Wertschätzung*), dem Grad der Kooperation (*Austausch* und *Kokonstruktion*) und dem wahrgenommenen Kooperationsnutzen (*Fachlicher Nutzen, Emotionale Entlastung* und *Verbesserter Schülerfokus*). Zudem wird angenommen, dass direkte Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und Kooperationsnutzen mediiert werden durch den Grad der Kooperation (Hypothese 2).

Methode

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde eine Online-Befragung durchgeführt. Über verschiedene lerntherapeutische Verbände und Alumni-Verteiler wurden im Januar 2020 bundesweit möglichst viele Lerntherapeut_innen mit der Bitte kontaktiert, an der Befragung teilzunehmen.

Stichprobe

Insgesamt wurde der Link zur Befragung von 537 Personen geöffnet. Es wurden alle Fälle aus dem Datensatz gelöscht, welche keine Frage beantwortet haben. Ferner wurden 152 Fälle aus den Analysen ausgeschlossen, die bei der Bearbeitung nicht weiter als zur ersten Fragenseite gekommen sind. Schließlich wurde eine Stichprobe von 327 Personen in die Analysen einbezogen. Hiervon waren 8,3 Prozent männlich und 86,9 Prozent weiblich. Etwa 5 Prozent der befragten Personen waren unter 30 Jahre alt, etwa 30 Prozent waren zwischen 30 und 45, etwa 50 Prozent waren zwischen 46 und 60 und etwa 12 Prozent über 60 Jahre alt. 45,9 Prozent der befragten Personen gaben an, einen lerntherapeutischen Abschluss an einer Hochschule/Universität gemacht zu haben. Mit Ausnahme des Saarlandes und Sachsen-Anhalt nahmen Personen aus allen Bundesländern an der Befragung teil (Max. = 58 [NRW], Min. = 1 [Meck.Pomm.]).

Instrumente

Neben der Erfassung des Geschlechts, Alters, der Ausbildung und des Arbeitsorts wurden zur Beantwortung der ersten Fragestellung Lerntherapeut_innen gebeten anzugeben, ob sie an einer (oder auch mehreren) Schulen lerntherapeutisch tätig sind und wenn ja, an wie vielen.

Erfassung organisatorischer Rahmenbedingungen

Lerntherapeut_innen wurde gefragt, wie die lerntherapeutische Arbeit in Schule finanziert wird, ob ein Vertrag

mit der Schule abgeschlossen wurde und in welchen Räumlichkeiten der Schule die lerntherapeutische Arbeit durchgeführt wird. Außerdem wurden die befragten Personen, die angegeben hatten, in Schule zu arbeiten ($n = 327$), mittels zehn eigens entwickelter Items gebeten einzuschätzen, wie häufig sie bestimmte Gruppen an Schüler_innen lerntherapeutisch in Schule fördern (z.B. „Schulkinder mit einer diagnostizierten Rechenstörung“, „Schulkinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern“ oder „Schulkinder, die eigentlich im Schwerpunkt Aufmerksamkeitsprobleme haben“; siehe Tab. 2). Häufigkeiten wurden dabei auf einer vierstufigen Skala angegeben („oft“ bis „nie“).

Erfassung wahrgenommener Vor- und Nachteile

Grundlage für die Erfassung wahrgenommener Vor- und Nachteile waren Ergebnisse einer vorangegangenen Online-Befragung (mit Fragen offenen Antwortformats) von 78 Lerntherapeuten und Lerntherapeutinnen, 70 Lehrkräften und 75 Schulleitungen (Hilkenmeier, Ricken, Nolte & Ehlers, 2019). Zu den jeweils elf Vor- und Nachteilen konnten alle befragten Personen ($n = 327$) mittels einer fünfstufigen Skala („ich stimme sehr zu“ bis „ich stimme gar nicht zu“) Stellung nehmen (siehe Tab. 3).

Erfassung von Kooperationspraxis, Rahmenbedingungen und Kooperationsnutzen

Merkmale, die zur Beantwortung der zweiten Fragestellung erfasst wurden, sind in Abbildung 1 dargestellt. Es wurden zum einen Kooperationsprozesse in Form von *Austausch* und *Kokonstruktion* operationalisiert. Zudem wurden zur Erfassung möglicher Bedingungen für multiprofessionelle Kooperation zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften Items zu *Zeitliche Strukturen, Rollensicherheit* und *Wahrgenommene Wertschätzung* verwendet. Als Indikatoren für gelungene Kooperation wurden die Aspekte *Emotionale Entlastung, Verbesserter Schülerfokus* und *Fachlicher Nutzen* mit aufgenommen. Alle Items basieren auf veröffentlichten Skalen aus der Forschung zu multiprofessioneller Kooperation und wurden für den Bereich der Lerntherapie sprachlich angepasst (siehe Tab. 1). Die befragten Personen, die angegeben hatten, in Schule zu arbeiten ($n = 157$), konnten mittels einer 5-stufigen Skala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“) antworten. Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen sind in Tabelle 1 dargestellt. Trennschärfen auf Einzelitemebene waren dabei in einem mittleren und zufriedenstellenden Bereich. Aufgrund schlechter Kennwerte wurden zwei negativ formulierte Items (aus der Skala *Zeitliche Strukturen* und *Rollensicherheit*) entfernt und aufgrund eines niedrigen Reliabilitätskoeffizienten wurde die Skala *Austausch* für weitere Analysen ausgeschlossen.

Tabelle 1. Skaleneigenschaften der Skalen zur Erfassung von Kooperationsbedingungen, Kooperationspraxis und Kooperationsnutzen

Skala	Quelle	Itemanzahl	M	SD	Min.	Max.	α	Beispielitem
Austausch	Fussangel (2008)	4	3.89	.70	1	5	.58	„Ich verständige mich mit den Lehrkräften über die Inhalte meiner Lerntherapie.“
Kokonstruktion	Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper (2011)	5	3.61	.95	1	5	.80	„Wenn ein Schulkind Lernprobleme hat, versuche ich, diese zusammen mit den Lehrkräften zu lösen.“
Wertschätzung	Meyer (2017)	4	3.97	.86	1	5	.84	„Meine Meinung zu arbeitsbezogenen Problemen wird von den Lehrkräften respektiert.“
Zeitliche Strukturen*	Fussangel (2008)	3	2.75	1.15	1	5	.82	„Wir haben fest verankerte Zeitstrukturen für die Kooperation.“
Rollen-sicherheit*	Meyer (2017)	3	3.80	.87	1	5	.65	„Mein Aufgabenbereich ist im Rahmen der Kooperation mit den Lehrkräften klar abgesteckt.“
Fachlicher Nutzen	Fussangel (2008)	4	3.47	.86	1	5	.75	„Ich kann von den Erfahrungen der Lehrkräfte und von ihrer Expertise für meine Arbeit profitieren.“
Emotionale Entlastung	Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper (2011)	4	3.26	.89	1	5	.76	„Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften gibt mir bei der Bearbeitung von Schülerproblemen emotionalen Rückhalt.“
Verbesserter Schülerfokus	Fussangel (2008)	3	4.14	.79	1	5	.82	„Die Schulkinder profitieren von unserer gemeinsamen Linie hinsichtlich ihres Leistungszuwachses.“

Anmerkung: *Ein negatives Item wurde aufgrund schlechter Kennwerte aus den Skalen „Zeitliche Strukturen“ und „Rollensicherheit“ gelöscht.

Statistische Analysen

Die erste Fragestellung wurde über deskriptive Statistiken bearbeitet. Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurde pfadanalytisch ein Modell spezifiziert und ermittelt, welche Kooperationsbedingungen auf Kooperationsformen, und welche wiederum auf Variablen zum Nutzen von Kooperationsbeziehungen wirken. Es wurde von einer mediierenden Wirkung durch den Grad der Kooperation ausgegangen. Alle Pfade wurden im Modell zugelassen. Fehlende Werte ($M = 3,75\%$; $Max. = 9,8\%$ pro Variable) wurden mittels Multipler Imputation ersetzt. Aufgrund der Anzahl der zu schätzenden Parameter und der hiermit im Vergleich kleinen Stichprobe (für diese Skalen $n = 157$), wurde von einer Modellspezifizierung auf latenter Ebene abgesehen. Die Analysen erfolgten mittels der Softwarepakete SPSS und AMOS.

Ergebnisse

Fragestellung 1: Unter welchen organisatorischen Rahmenbedingungen (Zeit, Raum, Vertrag, Finanzierung, Anzahl ge-

förderter Kinder) arbeiten Lerntherapeut_innen vor Ort in Schule und wie werden Vor- und Nachteile beschrieben? Insgesamt gaben 157 der 327 Personen (48 %) an, an einer (oder auch mehreren) Schulen lerntherapeutisch tätig zu sein. Hiervon gaben 106 Personen (67,5 %) an, an einer Schule lerntherapeutisch zu arbeiten, 32 Personen (20,4 %) an zwei Schulen, 13 Personen (8,3 %) an drei Schulen und 6 Personen (3,8 %) an mehr als drei Schulen. Bezüglich des stündlichen Umfangs, den die befragten Personen pro Woche in Schule arbeiten, wurden im Mittel 12,5 Stunden angegeben ($SD = 10,88$; $Min. = 1$; $Max. = 40$). Die Antworten auf organisationale Fragen zur Finanzierung lerntherapeutischer Maßnahmen in Schule, zu vertraglichen Rahmenbedingungen sowie zur Nutzung von Räumlichkeiten der Schule sind in Tabelle 2 dargestellt.

Neben den in Tabelle 1 dargestellten Aspekten wurden die 157 Personen, welche angegeben haben, lerntherapeutisch in Schule zu arbeiten, zusätzlich gefragt, wie häufig sie bestimmte Gruppen an Schüler_innen fördern. Die Antworten sind in Tabelle 3 dargestellt.

Wahrgenommene Vor- und Nachteile von Lerntherapie in der Schule sind in Tabelle 4 dargestellt. Die befragten Personen stimmten in großen Teilen den genannten Vorteilen zu (Mittelwerte schwanken zwischen $Min. = 1,40$

und Max. = 1.91; Standardabweichungen schwanken zwischen Min. = .70 und Max.= 1.08). Bei den wahrgenommenen Nachteilen zeigte sich ein differenzierteres Bild. So ergab sich deskriptiv für viele Items eine bimodale Verteilung: Einerseits stimmte ein großer Teil der befragten Personen den Nachteilen zu, ein anderer (auch großer Teil) stimmte den genannten Nachteilen jedoch nicht zu.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden zwei Hypothesen spezifiziert. *Hypothese 1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Rahmenbedingungen (Zeitliche Strukturen, Rollensicherheit und Wertschätzung), dem Grad der Kooperation (Austausch und Kokonstruktion) und dem wahrgenommenen Kooperationsnutzen (Fachlicher Nutzen, Emotionale Entlastung und Verbessertes Schülerfokus).*

Tabelle 2. Organisationale Rahmenbedingungen von Lerntherapie in der Schule (n = 157)

Finanzierung lerntherapeutischer Arbeit in Schule	n	%
Eltern	16	10,2
Stiftung	6	3,8
Schule/Schulbehörde	46	29,3
Jugendamt	36	22,9
Anderes	23	14,6
Kombination	25	15,9
Keine Angabe	5	3,2
Vertrag zwischen Lerntherapeut_innen und Schule	n	%
Kein Vertrag	56	35,7
Honorarvertrag	25	15,9
Ja, angestellt über Mini-Job	1	0,6
Ja, angestellt als Sozialpädagogin	12	7,6
Ja, angestellt als Lehrkraft	20	12,7
Ja, angestellt als Sonderpädagogin	5	3,2
Ja, angestellt als Lerntherapeutin	8	5,1
Ja, als Vertretung/ Aushilfe	2	1,3
Keine Angabe	28	17,8
Genutzte Räumlichkeiten	n	%
Eigener Lerntherapie-Raum/Büro	37	23,6
Klassenzimmer	28	17,8
Förderraum/Differenzierungsraum	29	18,5
Anderer Raum (z. B. Bib, Teeküche, Musikraum ...)	13	8,3
Wechsel zwischen mehreren Räumen	47	29,9
Keine Angabe	3	1,9

zen, Emotionale Entlastung und Verbessertes Schülerfokus). In Tabelle 5 sind alle signifikanten Pfadkoeffizienten des spezifizierten Modells dargestellt. Die Bedingungen *Wertschätzung* und *Zeitliche Strukturen* stehen dabei in einem Zusammenhang mit *Konstruktion*. Insgesamt kann dabei eine Varianz von $R^2 = .35$ aufgeklärt werden. Ebenso zeigt sich ein Zusammenhang zwischen *Konstruktion* und allen drei Variablen zum wahrgenommenen Nutzen (*Fachlicher Nutzen, Emotionale Entlastung und Verbessertes Schülerfokus*).

Hypothese 2: Direkte Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und Kooperationsnutzen werden mediiert durch den Grad der Kooperation. Mit Ausnahme der Variable *Rollensicherheit* zeigen sich signifikante Mediationseffekte: Die Variable *Kooperation* mediiert den Zusammenhang zwischen den Bedingungen und dem wahrgenommenen Nutzen (siehe Tab. 6). Die aufgeklärte Varianz für die abhängigen Variablen beträgt $R^2 = .41$ (*Fachlicher Nutzen*), $R^2 = .42$ (*Emotionale Entlastung*) und $R^2 = .50$ (*Verbessertes Schülerfokus*).

Diskussion

Trotz des inklusiven Desiderats, möglichst allen Kindern ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen, werden einzelne Schüler_innengruppen schlechter erreicht als andere Kinder, wenn es um die Diagnostik und Förderung von Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen geht. Eine direkte lerntherapeutische Anbindung vor Ort in Schule bietet eine Möglichkeit, Schüler_innen schnell und niederschwellig zu erreichen, die bisher aufgrund unterschiedlicher Barrieren häufig nicht angemessen unterstützt werden konnten. Inwieweit und wie bundesweit Lerntherapie in Schule verortet ist, ist bislang nicht bekannt. In diesem Beitrag wurde diese Forschungslücke aufgegriffen und mittels einer Onlinebefragung von Lerntherapeut_innen untersucht.

In einem ersten Schritt wurde der Frage nachgegangen, unter welchen organisatorischen Rahmenbedingungen Lerntherapeut_innen vor Ort in Schule arbeiten und in welchem Ausmaß Vor- und Nachteile bei der Arbeit in Schule wahrgenommen werden. 48 Prozent der befragten Personen gaben an, an mindestens einer Schule lerntherapeutisch tätig zu sein. Finanziert wird die Lerntherapie über vielfältige Wege. 36 Prozent der Personen, die an Schule tätig sind, gaben an, in keinem Vertragsverhältnis mit der Schule zu stehen. 30 Prozent der Personen gaben hingegen an, in der Schule angestellt zu sein (z.B. als Sozial- oder Sonderpädagogin, als Lehrkraft oder als Lerntherapeut_in). Die lerntherapeutische Arbeit findet in sehr unterschiedlichen räumlichen Set-

Tabelle 3. Gruppen von Schüler_innen, die lerntherapeutisch in Schule gefördert werden (n = 157)

Item	nie	selten	manchmal	oft	Keine Angabe
Schulkinder mit einer diagnostizierten Lese-Rechtschreibstörung	11 (7,0 %)	14 (8,9 %)	31 (19,7 %)	86 (54,8 %)	15 (9,5 %)
Schulkinder mit einer diagnostizierten Rechenstörung	19 (12,1 %)	22 (14,0 %)	29 (18,5 %)	67 (42,7 %)	20 (12,7 %)
Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen	34 (21,6 %)	25 (15,9 %)	27 (17,2 %)	41 (26,1 %)	30 (19,1 %)
Schulkinder mit beginnenden Schwierigkeiten in Klassen 1 und 2 (Prävention)	44 (28,0 %)	16 (10,2 %)	24 (15,3 %)	40 (25,5 %)	33 (21,0 %)
Schulkinder der Grundschule	20 (12,7 %)	6 (3,8 %)	9 (5,7 %)	98 (62,4 %)	24 (15,3 %)
Schulkinder der weiterführenden Schule	48 (30,6 %)	11 (7,0 %)	16 (10,2 %)	55 (35,0 %)	27 (17,2 %)
Schulkinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern	17 (10,8 %)	22 (14,0 %)	39 (24,8 %)	48 (30,6 %)	31 (19,7 %)
Schulkinder, die eigentlich im Schwerpunkt Sprachprobleme haben	23 (14,6 %)	35 (22,3 %)	39 (24,8 %)	24 (15,3 %)	36 (22,9 %)
Schulkinder, die eigentlich im Schwerpunkt Aufmerksamkeitsprobleme haben	7 (4,4 %)	20 (12,7 %)	54 (34,4 %)	50 (31,8 %)	26 (16,6 %)
Schulkinder, die eigentlich im Schwerpunkt sozial-emotionale Probleme haben	12 (7,6 %)	24 (15,3 %)	55 (35,0 %)	37 (23,6 %)	29 (18,4 %)

tings statt (von der Teeküche bis zu einem eigenen Lerntherapie-Raum). Somit zeichnet sich ein heterogenes Bild der Arbeitsbedingungen ab; bei einem gleichzeitig etwa hälftigen Anteil von Lerntherapeut_innen, die mit Schulen kooperieren.

Bei der Förderung bestimmter Gruppen von Schüler_innen wird eine große Vielfalt deutlich; so werden sowohl Kinder mit diagnostizierten Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten als auch präventiv bei Bekanntwerden erster Lernstörungen gefördert, aber auch Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen sowie Kinder, bei denen Sprachprobleme im Vordergrund stehen. Zudem geben über 50 Prozent der befragten Personen an, in Schule „manchmal“ bis „oft“ Schüler_innen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern lerntherapeutisch zu fördern.

Bezüglich der wahrgenommenen Vorteile von Lerntherapie in Schule stimmt ein Großteil (über 70 %) der Personen den genannten Vorteilen zu. Bei den Nachteilen zeigt sich ein differenzierteres Bild. So ergibt sich hier eine bimodale Verteilung: Eine Gruppe der befragten Personen stimmt den genannten Nachteilen zu, eine andere (etwa gleich große Gruppe) stimmt den Nachteilen jedoch nicht zu. Hier zeigt sich, dass bei der Arbeit in der Schule sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden, sowohl hinsichtlich der Organisation der Förderung (Räume,

Termine, Finanzierung) als auch hinsichtlich der organisatorischen sowie inhaltlichen Zusammenarbeit mit den Lehrkräften.

In einem zweiten Schritt wurde im Rahmen der Studie der Frage nachgegangen, inwieweit, analog zu bisherigen Forschungsbefunden zu multiprofessioneller Kooperation in Schule (vgl. Fussangel, 2008; Meyer, 2017) die Rahmenbedingungen zeitliche Strukturen, Rollensicherheit und Wertschätzung in einem Zusammenhang stehen mit der Kooperationspraxis zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften und dem wahrgenommenen Kooperationsnutzen (siehe Abbildung 1). Eine Pfadanalyse zeigt Zusammenhänge zwischen fast allen Variablen. So stehen die Bedingungen *Wertschätzung* und *Zeitliche Strukturen* in einem mittleren Zusammenhang mit kokonstruktiver Kooperationspraxis; *Rollensicherheit* hingegen nicht. Personen, die angaben, zeitliche Strukturen in Form fester Zeitfenster für Kooperation zu haben und sich von Lehrkräften in der Kooperation wertgeschätzt fühlen, gaben auch häufiger eine kokonstruktive Kooperationspraxis mit Lehrkräften an. Zudem standen die Bedingungen in einem kleinen bis mittleren Zusammenhang mit Aspekten zum wahrgenommenen Nutzen. Lerntherapeut_innen, die sich beispielsweise wertgeschätzt fühlen oder fest verankerte Zeitfenster zur Kooperation haben, gaben auch häufiger an, sich emotional entlastet zu fühlen, einen fachlichen

Tabelle 4. Vor- und Nachteile von Lerntherapie in der Schule (n = 327)

Ein Nachteil von Lerntherapie in der Schule ist, ...	ich stimme gar nicht zu	ich stimme eher nicht zu	weder / noch	ich stimme eher zu	ich stimme sehr zu	keine Angabe
..., dass es sehr häufig Probleme mit den Räumen gibt.	35 (10,7 %)	52 (15,9 %)	19 (5,8 %)	105 (32,1 %)	89 (27,2 %)	27 (8,3 %)
..., dass man nicht so viel Material vor Ort hat.	34 (10,4 %)	59 (18,0 %)	30 (9,2 %)	92 (28,1 %)	91 (27,8 %)	21 (6,4 %)
..., dass häufig Termine ausfallen (z. B. wegen Ausflug oder Krankheit).	27 (8,3 %)	86 (26,3 %)	54 (16,5 %)	73 (22,3 %)	61 (18,7 %)	26 (8,0 %)
..., dass hierdurch eine zu straffe zeitliche Taktung entsteht.	40 (12,2 %)	94 (28,7 %)	60 (18,3 %)	77 (23,5 %)	28 (8,6 %)	28 (8,6 %)
..., dass die Zeit für Austausch mit den Fachkräften der Schule fehlt.	56 (17,1 %)	99 (30,3 %)	47 (14,4 %)	71 (21,7 %)	27 (8,3 %)	27 (8,3 %)
..., dass es zu wenige Lerntherapeutinnen hierfür gibt.	24 (7,3 %)	40 (12,2 %)	53 (16,2 %)	65 (19,9 %)	104 (31,8 %)	41 (12,5 %)
..., dass immer wieder Kompetenzstreitigkeiten mit den Lehrkräften und anderen Fachkräften der Schule entstehen.	56 (17,1 %)	77 (23,5 %)	59 (18,0 %)	65 (19,9 %)	42 (12,8 %)	28 (8,6 %)
..., dass die Finanzierung oftmals nicht geklärt ist.	33 (10,1 %)	20 (6,1 %)	24 (7,3 %)	70 (21,4 %)	149 (45,6 %)	31 (9,5 %)
..., dass die Anerkennung und Wertschätzung durch die Fachkräfte der Schule fehlt.	52 (15,9 %)	87 (26,6 %)	62 (19,0 %)	51 (15,6 %)	41 (12,5 %)	34 (10,4 %)
..., dass eine Individualisierung nicht so gut möglich ist wie außerhalb von Schule.	47 (14,4 %)	68 (20,8 %)	39 (11,9 %)	84 (25,7 %)	60 (18,3 %)	29 (8,9 %)
..., dass der Kontakt zu den Eltern fehlt.	45 (13,8 %)	71 (21,7 %)	42 (12,8 %)	94 (28,7 %)	47 (14,4 %)	28 (8,6 %)
Ein Vorteil von Lerntherapie in Schule ist, ...						
..., dass ein regelmäßiger Austausch mit den Fachkräften der Schule möglich ist.	2 (3,4 %)	11 (3,4 %)	14 (4,3 %)	90 (27,5 %)	196 (59,9 %)	14 (4,3 %)
..., dass eine inhaltliche Zusammenarbeit und Verzahnung mit den Fachkräften der Schule besser gelingt	3 (0,9 %)	18 (5,5 %)	21 (6,4 %)	89 (27,2 %)	183 (56,0 %)	13 (4,0 %)
..., dass die Wege für den Informationsaustausch kürzer sind	3 (0,9 %)	4 (1,2 %)	10 (3,1 %)	82 (25,1 %)	215 (65,7 %)	13 (4,0 %)
..., dass man sich gegenseitig Impulse geben kann.	2 (0,6 %)	21 (6,4 %)	18 (5,5 %)	98 (30,0 %)	176 (53,8 %)	12 (3,7 %)
..., dass man sich bei Elterngesprächen gegenseitig unterstützen kann.	6 (1,8 %)	30 (9,2 %)	38 (11,6 %)	83 (25,4 %)	151 (46,2 %)	19 (5,8 %)
..., dass lerntherapeutische Expertise direkt vor Ort in der Schule ist.	7 (2,1 %)	6 (1,8 %)	14 (4,3 %)	59 (18,0 %)	226 (69,1 %)	15 (4,6 %)
..., dass sich die eigene Haltung durch neue Einblicke verändert.	5 (1,5 %)	21 (6,4 %)	36 (11,0 %)	103 (31,5 %)	145 (44,3 %)	17 (5,2 %)
..., dass bildungsbenachteiligte Kinder besser erreicht werden können.	7 (2,1 %)	14 (4,3 %)	29 (8,9 %)	55 (16,8 %)	205 (62,4 %)	17 (5,2 %)
..., dass schneller und früher lerntherapeutisch interveniert werden kann.	5 (1,5 %)	20 (6,1 %)	20 (6,1 %)	53 (16,2 %)	214 (65,4 %)	15 (4,6 %)
..., dass man einen besseren Einblick in den Schulalltag bekommt.	5 (1,5 %)	11 (3,4 %)	36 (11,0 %)	96 (29,4 %)	168 (51,4 %)	11 (3,4 %)
..., dass Kinder am Vormittag aufnahmefähiger sind.	6 (1,8 %)	21 (6,4 %)	56 (17,1 %)	82 (25,1 %)	145 (44,3 %)	17 (5,2 %)

Tabelle 5. Pfadkoeffizienten für das angenommene Modell (n = 157)

Zusammenhang zwischen Bedingungen und Kokonstruktion			
Wertschätzung	→	Konstruktion	.29
Zeitliche Strukturen	→	Konstruktion	.40
Rollensicherheit	→	Konstruktion	n.s.
Zusammenhang zwischen Kokonstruktion und wahrgenommenem Nutzen			
Konstruktion	→	Fachlicher Nutzen	.41
Konstruktion	→	Emotionale Entlastung	.43
Konstruktion	→	Verbesserter Schülerfokus	.44
Zusammenhang zwischen Bedingungen und wahrgenommenem Nutzen			
Wertschätzung	→	Fachlicher Nutzen	.31
Wertschätzung	→	Emotionale Entlastung	.27
Wertschätzung	→	Verbesserter Schülerfokus	.38
Zeitliche Strukturen	→	Fachlicher Nutzen	.18
Zeitliche Strukturen	→	Emotionale Entlastung	.19
Zeitliche Strukturen	→	Verbesserter Schülerfokus	n.s.
Rollensicherheit	→	Fachlicher Nutzen	-.22
Rollensicherheit	→	Emotionale Entlastung	-.27
Rollensicherheit	→	Verbesserter Schülerfokus	n.s.
Zusammenhang zwischen Bedingungsvariablen untereinander			
Zeitliche Strukturen	↔	Rollensicherheit	.35
Wertschätzung	↔	Rollensicherheit	.61
Zeitliche Strukturen	↔	Wertschätzung	.45

Nutzen sowie teilweise auch einen verbesserten Schülerfokus zu erleben. Der direkte Einfluss von Bedingungen auf den Kooperationsnutzen wird dabei teilweise vermittelt über die stattfindende Kooperationspraxis.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein großer Teil der Lerntherapeut_innen vor Ort in Schule lerntherapeutisch tätig ist. Bei der konkreten Ausgestaltung zeigt sich ein (unsystematischer) bunter Strauß verschiedener Varianten. Relevant für kokonstruktive Kooperationsprozesse sind zeitliche Strukturen und eine wahrgenommene Wertschätzung. Es wird deutlich, dass eine kokonstruktive Kooperationspraxis, also eine Zusammenarbeit mit gemeinsamer Verantwortungsübernahme, geteilter Autonomie und ein aufeinander bezogenes Handeln zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften sowie dafür vorgesehene zeitliche Strukturen und eine gegenseitige Wertschätzung als nützlich erlebt werden.

Tabelle 6. Mediationseffekte durch Kooperationsprozesse (n = 157)

	Direkter Effekt	Indirekter Effekt	Signifikanz
Wertschätzung → Fachlicher Nutzen	.31	.12	<.01
Wertschätzung → Verbesserter Schülerfokus	.38	.13	<.01
Wertschätzung → Emotionale Entlastung	.26	.13	<.01
Zeitliche Strukturen → Fachlicher Nutzen	.18	.16	<.01
Zeitliche Strukturen → Verbesserter Schülerfokus	.00	.18	<.01
Zeitliche Strukturen → Emotionale Entlastung	.19	.17	<.01

Anmerkung: Signifikanzüberprüfung mittels bootstrapping.

Limitationen

Die Ergebnisse zeichnen zunächst ein recht umfassendes Bild von der aktuellen, bundesweiten lerntherapeutischen Tätigkeit in Schule. Insbesondere bei der pfadanalytischen Spezifizierung der angenommenen Zusammenhänge ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass hier lediglich Zusammenhänge auf Mittelwertebene beschrieben wurden und die Ergebnisse keine kausalen Schlüsse erlauben. Die hier erstellten Befunde zur Bedeutsamkeit von Bedingungen und zur Kooperationspraxis sowie für den wahrgenommenen Nutzen von Lerntherapie sollten in zukünftigen Untersuchungen aus statistischer Perspektive mittels einer größeren Stichprobe und bestenfalls mit mehreren Messzeitpunkten latent modelliert werden. Zudem ist wichtig, dass es sich bei dieser Untersuchung um *eine* Perspektive, nämlich jene der Lerntherapeut_innen, handelt. Zwar werden Vor- und Nachteile von Lerntherapie in Schule auch von Lehrkräften wahrgenommen, es ergeben sich dennoch vermutlich Unterschiede in der Gewichtung. So konnte in einer Voruntersuchung mittels einer Befragung von 70 Lehrkräften gezeigt werden, dass für Lehrkräfte insbesondere die lerntherapeutische Expertise vor Ort und die Veränderung der eigenen Haltung als Vorteil gesehen werden und als Nachteil die fehlende Zeit für Austausch deutlich hervorsteht (Hilkenmeier et al., 2019). Da es sich hierbei jedoch um eine kleine und nicht für Deutschland repräsentative Stichprobe handelt, bleibt offen, wie bundesweit Vor- und Nachteile sowie Kooperationsprozesse bei „Lerntherapie in Schule“ aus Perspektive von Lehrkräften eingeschätzt werden.

Relevanz für die Praxis

Mit dieser Studie sollen Erkenntnisse über die derzeit stattfindende Zusammenarbeit zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften gewonnen werden. Die Ergebnisse können einen Beitrag dazu leisten, konkrete Bausteine und Konzepte der multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lerntherapeut_innen und Lehrkräften abzuleiten und gewinnbringend in Schulen zu implementieren. Vielerorts werden ein hoher Bedarf und ein großes Interesse an lerntherapeutischer Expertise deutlich; die oben beschriebenen Herausforderungen erweisen sich für viele Lehrkräfte als praktisch relevant. Es ist dabei jedoch nicht ausreichend, dass Lerntherapie und Schule im selben Gebäude verortet sind. Vielmehr bedarf es einer bewussten Gestaltung der Zusammenarbeit.

Mit Blick auf die bisher wenig systematische Einbettung von Lerntherapie in Schule auf organisatorischer Ebene können die Ergebnisse auch für zukünftige bildungspolitische Fragen insofern genutzt werden, als sie eine Entscheidungshilfe für die Professionalisierung und Definition der Rolle von Lerntherapeut_innen in Schule bieten können.

Literatur

- Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9 – 29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog_innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 160 – 174).
- Balke-Melcher, C., Schuchardt, K. & Mähler, C. (2016). LeFiS-Lernförderung in Schulen – Evaluation eines Modellprojekts zur schulinternen Lerntherapie für Kinder mit Lese- & Rechtschreibschwierigkeiten. *Lernen und Lernstörungen*, 5, 17 – 31.
- Bender, F., Brandelik, K., Jeske, K., Lipka, M., Löffler, C., Mannhaupt, G. et al. (2017). Die integrative Lerntherapie. Therapieform zur Behandlung von Lernstörungen. *Lernen und Lernstörungen*, 6, 65 – 73.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2016). *Familie und Frühe Bildung. Monitor Familienforschung*. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik, Berlin. Abruf am 17.09.2019 unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/112458/5c2232640b25469ea1ad63711f1312d7/familie-und-fruehe-bildung--monitor-familienforschung-ausgabe-35-data.pdf>.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztage. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2. (S. 117 – 128). Münster: Waxmann.
- Breuninger, H. & Rottig, M. (2017). *Eine lerntherapeutische Haltung für die Schule entwickeln!* Online-Veröffentlichung. Abruf am 24.08.2018 unter <http://www.helga-breuninger-stiftung.de/wp-content/uploads/FILbasistextLernthHaltung2017.pdf>.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*, 3. Erweiterte Auflage. Online-Veröffentlichung. Abruf am 05.02.20 unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2019). ICD-10-GM Version 2019, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision. Köln: Autor.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 114 – 127). Weinheim: Juventa.
- Ehlers, A., Glückstadt, I., Hameyer, R., Heintze, A., Pracht, G. & Staschen, H. (2015). *Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung*. 4. Baustein. Integriertes Förderkonzept. Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg. Abruf am 17.03.20 unter <https://li.hamburg.de/contentblob/7569306/bd0b4d6341fd011881077b7719267506/data/download-pdf-bsb-handreichung-integriertes-foerderkonzept.pdf>.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C. et al. (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2, 65 – 76.
- Fussangel, K. (2008). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. *Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation, Universität Wuppertal.
- Glover, T. & DiPerna, J. C. (2007). Service delivery for response to intervention: core components and directions for future research. *School psychology review*, 36 (4), 526 – 540.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205 – 219.
- Green, L. G., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 532 – 544.
- Grissemann, H. & A. Weber (1993). *Grundlagen und Praxis der Dyskalkulithherapie: Diagnostik und Interventionen bei speziellen Rechenstörungen als Modell sonderpädagogisch-psychiatrischer Kooperation*. Bern: Huber.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Online unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich: schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *Programme for International Student Assessment (PISA) 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 40 – 62). Weinheim: Beltz.
- Hilkenmeier, J., Ricken, G., Nolte, M. & Ehlers, A. (2019, September). Lerntherapie in der Schule – eine erste Bestandsaufnahme. Pos-

- ter präsentiert auf der 17. Fachtagung Pädagogische Psychologie (PAEPS), Leipzig.
- Huck, L. & Schulz, A. (2017). Lerntherapie und inklusive Schule. In A. Schulz & L. Huck (Hrsg.), *Lerntherapie und inklusive Schule* (S. 9–22). Kempten: Duden.
- Huck, L. & Schulz, A. (2015). „Jedes Kind kann Rechnen lernen!“. Erfahrungsbericht aus einem Fortbildungs- und Coaching-Projekt in der Grundschule. *Grundschulunterricht Mathematik* 4, 26–29.
- Hülsmann, M. (2014). „Legafinow – Integrative Lerntherapie kommt in die Schule“. In Paritätischer Wohlfahrtsverband – Landesverband Berlin e.V. (Hrsg.), *Schulbezogene Jugendhilfe mit Wirkung*. Berlin: Paritätischer Wohlfahrtsverband, 12–13.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M. et al. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Kaufmann, L., Handl, P. & Thöny, B. (2003). Evaluation of a numeracy intervention program focusing on basic numerical knowledge and conceptual knowledge: A pilot study. *Journal of learning disabilities*, 36 (6), 564–573.
- Klein, J. (2011). *Früh fördern statt spät ... (sitzen bleiben, Schulabbruch, Hartz V ...). Individuelle Lernförderung inklusive – Erste Klasse: Integratives Lerncoaching im Lesen, Schreiben, Rechnen*. Abruf am 21.01.19 unter https://www.kreiselhh.de/sites/default/files/download/Microsoft_Word_-_2011-10-24_Ausschreibung_Gesamtkonzept_fuer_Schulen.pdf.
- Krauskopf, K. & Knigge, M. (2017). Überzeugungen zu multiprofessioneller Kooperation in der Schule bei angehenden Lehrkräften – Eine Facette (inklusions-)pädagogischer Kompetenz. In N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse – Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung*, Band 2 (S. 87–106). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 140–159).
- Lauth, G. W. & Brunstein, J. C. (2014). Wirkfaktoren beim Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 367–383). Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2018). Diagnostik von Lesestörungen bei Mehrsprachigkeit. *Lernen und Lernstörungen*, 7, 159–169.
- Lütje-Klose B. & Miller S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 203–213). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123.
- Mähler, C. & Schuchardt, K. (2011). Working memory in children with learning disabilities: rethinking the criterion of discrepancy. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (1), 5–17.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Dissertation, Universität Göttingen.
- Meyer, K., Nonte, S. & Willems, A. S. (2018). Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Kooperation mit Schulbegleitungen aus Schulentwicklungsperspektive. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 146–158). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Moser, V. (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 159–169). Münster: Waxmann.
- Nolte, M. (2009). Zur Problematik von Nichtrechnern. *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 72, 14–17.
- Nolte, M. (Hrsg.) (2008). *Integrative Lerntherapie – Grundlagen und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Reschley, D. & Bergstrom, M. K. (2009). Response to intervention. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed., pp. 434–460). Hoboken (N.J.): J. Wiley.
- Ricken, G. (2014). Lerntherapie geht in die Schule. Überlegungen zu einer Ressourcenverknüpfung. *Lernen und Lernstörungen*, 3, 179–184.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.) (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen – Quantitative und qualitative Ergebnisse. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen*, Band 17, Münster: Waxmann.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416.
- Visser, L., Büttner, G. & Hasselhorn, M. (2019). Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten: ein Literaturüberblick. *Lernen und Lernstörungen*, 8, 7–20.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. et al. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.

Historie

Manuskript eingereicht: 17.03.2020

Manuskript angenommen: 03.08.2020



Dr. Johanna Hilkenmeier

Fakultät für Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
Sedanstraße 19
20146 Hamburg
Deutschland
johanna.hilkenmeier@uni-hamburg.de