

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

Helga Breuninger



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

Einleitung

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

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

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

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

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

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



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

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

(Zwischenbericht)

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

1 Ausgangsbedingungen und gesellschaftliche Einordnung

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

1.1 Begründung und Einordnung des Projektes

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

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

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

1.2 Das Forschungsprojekt Schule und Lerntherapie

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

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

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

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

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

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

2.2 Lernen im System

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

Folgende Grundhaltungen stehen hier im Mittelpunkt:

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

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

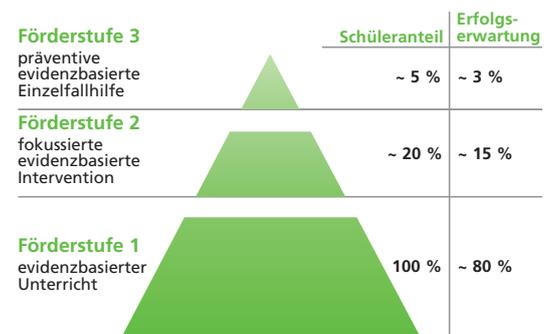
Damit bildet die Abkehr von einer defizitorientierten Beurteilung der Kinder bezogen auf ein festgelegtes Niveau, hin zur konsequenten Ressourcenorientierung, die veränderte Grundhaltung im Projekt.

3 Grundüberlegungen und theoretische Verankerungen der Projektkonzeption

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

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

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



Konzeption der Förderstufen, Schüleranteil und Erfolgserwartung

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

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

3.2 Wirkungsgefüge des Lernens

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



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

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

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

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

3.3 Erkenntnisse für das Projekt

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

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

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

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

4 Praktische Umsetzung

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

4.1 Individuelle Förderung für das Kind

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

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

4.2 Fortbildung und Coaching für die Pädagogen

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

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

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

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

Bea Trüeb



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

Zum Beispiel Ole¹

Fallbericht

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

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

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

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

¹ Name geändert

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

Abb. 1: Stadien der Lernstörung nach Breuninger, 1999

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

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

Warum gerade Ole?

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

Die Sorgen sind groß

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

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

Erste Begegnungen mit Ole

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

Bedeutung der kollegialen Teamberatung

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

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

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

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

Konkretisierung im Lernprozess

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

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

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

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

Ergebnisse im Lernprozess

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

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

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



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

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

1 Forschungsprojekt Lerntherapie und Schulentwicklung

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

1.1 Integrative Lerntherapie als Beitrag zur inklusiven Schule

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

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

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

1.2 Beschreibung des Projektes

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

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

1.3 Beschreibung der beteiligten Schulen

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

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

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

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

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

1.4 Ablauf

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

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

Abb.1: Tabelle Schulvergleich

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

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

1.5 Fragestellungen

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

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

2 Evaluation des Projektes mit leitfadengestützten Gruppeninterviews

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

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

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

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

2.1 Befragungsdesign

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

Die Interviewrunden wurden zu sieben Themen durchgeführt:

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

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

3 Zusammenfassung und Perspektive

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

3.1 Ergebnisse ausgehend von den Ausgangsfragestellungen im Hinblick:

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

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

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

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

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

2. Auf den Lehr-Lern-Kontext im Unterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Auf das System Schule

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

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

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

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

„Ich würde es mir für Maja¹ wünschen, weil sie ein liebes nettes Mädchen ist und ich würde es ungern sehen, dass sie sonst irgendwann unter die Räder kommt.“

3.2 Empfehlungen zur Umsetzung der Quintessenz/Ergebnisse

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

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

Darüber hinaus können folgende Empfehlungen gegeben werden:

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

¹ Name geändert

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

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

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

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

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

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

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

Dank

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

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

Der vollständige Evaluationsbericht ist unter www.lerntherapie-fil.de veröffentlicht.

Literatur:

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

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

Bundestag: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419-1457. Das Bundesgesetzblatt im Internet: www.bundesgesetzblatt.de

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

Lipka, Marlies (2012). *Evaluationsbericht*. www.lerntherapie-fil.de

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

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