

Katharina Lühring

# Einführung in die Lerntherapie

Psychologisch-pädagogische  
Grundlagen in Theorie und Praxis

Katharina Lühring  
Einführung in die Lerntherapie



Katharina Lühring

# **Einführung in die Lerntherapie**

**Psychologisch-pädagogische  
Grundlagen in Theorie und Praxis**

Tectum Verlag

Frau Dr. Katharina Lühning bietet in ihrem **VIGESCO Institut für psychologisch-pädagogische Bildung und Entwicklung** auch Ausbildungen, Weiterbildungen und Workshops zu den Themen Lernen und Fördern an.

<http://www.vigesco-institut.de/>

Katharina Lühning

Einführung in die Lerntherapie

Psychologisch-pädagogische Grundlagen in Theorie und Praxis

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018

eISBN 978-3-8288-6931-8

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN 978-3-8288-4084-3 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlaggestaltung: Tectum Verlag, unter Verwendung des Bildes # 128043899 von Dominik Hladik | [www.shutterstock.com](http://www.shutterstock.com)

Besuchen Sie uns im Internet

[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>IX</b>
<b>1 Psychologisch-pädagogische Grundlagen und Lernen</b> ...	<b>1</b>
<b>1.1 Motivation</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Lerntheorien</b> .....	<b>6</b>
1.2.1 Klassische Konditionierung.....	6
1.2.2 Operante Konditionierung.....	7
1.2.3 Verknüpfungslernen/Kontingenzlernen.....	12
1.2.4 Modelllernen – Das Lernen durch Beobachten.....	12
<b>1.3 Lerntypen</b> .....	<b>14</b>
<b>1.4 Lernstile</b> .....	<b>15</b>
<b>1.5 Lernstrategien</b> .....	<b>16</b>
1.5.1 Mnemotechniken.....	17
1.5.2 Mindmapping.....	18
1.5.3 Lernen durch Einsicht.....	18
1.5.4 SQ3R-Methode.....	19
1.5.5 Selbstregulative Methoden.....	20
1.5.6 Selbstregulative Methoden für die Arbeit mit Gruppen.....	20
1.5.7 Kooperatives Lernen.....	22
<b>1.6 Diagnostik</b> .....	<b>23</b>
1.6.1 Klassifikationssysteme.....	28
<b>2 Definition von Lernstörungen</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1 Lernschwäche versus Lernstörung</b> .....	<b>32</b>
<b>2.2 Störung der Lernvoraussetzungen</b> .....	<b>33</b>
<b>2.3 Die nonverbale Lernstörung</b> .....	<b>34</b>

2.4	Der Underachiever / Minderleister .....	35
2.5	Lernstörungen und Nachteilsausgleich.....	35
<b>3</b>	<b>Grundlagen zur Lese-Rechtschreib-Schwäche.....</b>	<b>37</b>
3.1	Prävalenz.....	37
3.2	Begrifflichkeit.....	37
3.3	<b>Aktueller Forschungsstand .....</b>	<b>39</b>
3.3.1	Der störungsfreie Erwerb der Schriftsprache .....	40
3.3.2	Symptomatik.....	40
3.3.3	Vorläuferfertigkeiten .....	43
3.3.4	LRS bei Grundschulkindern .....	43
3.3.5	LRS bei Jugendlichen und Erwachsenen ....	43
3.3.6	LRS und das Erlernen von englischer Sprache .....	44
3.4	<b>Ätiologie .....</b>	<b>45</b>
3.4.1	Phonologische Bewusstheit .....	45
3.4.2	Neuroanatomie .....	46
3.4.3	Sinnesphysiologie.....	46
3.4.4	LRS und implizites Lernen .....	47
3.4.5	Gedächtnis.....	49
3.4.6	Sprachentwicklungsstörung.....	49
3.4.7	Psychosoziale Einflüsse.....	50
3.5	<b>Komorbidität .....</b>	<b>50</b>
3.6	<b>Diagnostik.....</b>	<b>52</b>
3.6.1	Diagnosekriterien ICD-10 .....	52
3.6.2	Diagnosekriterien DSM-5 .....	55
3.6.3	Testverfahren .....	56
3.7	<b>Therapie und Interventionen .....</b>	<b>62</b>
3.7.1	Frühförderung .....	63
3.7.2	Förderprogramme.....	63
3.7.3	Training basaler Funktionen .....	66

---

3.7.4	Medikamentöse Behandlung .....	69
3.7.5	Alternative Verfahren.....	69
3.7.6	Der Nachteilsausgleich .....	70
<b>3.8</b>	<b>Praxistipps.....</b>	<b>72</b>
<b>4</b>	<b>Grundlagen zur Rechenschwäche .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1</b>	<b>Prävalenz.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2</b>	<b>Begrifflichkeit.....</b>	<b>78</b>
<b>4.3</b>	<b>Aktueller Forschungsstand .....</b>	<b>78</b>
4.3.1	Definition Rechenschwäche und Symptomatik.....	78
4.3.2	Entwicklungspsychologische Zahlbegriffsentwicklung nach Piaget .....	80
4.3.3	Vorläuferfertigkeiten .....	83
4.3.4	Rechenschwäche bei Kindergarten- und Grundschulkindern .....	84
4.3.5	Rechenschwäche bei Jugendlichen und Erwachsenen .....	85
<b>4.4</b>	<b>Ätiologie .....</b>	<b>85</b>
4.4.1	Numerische Basiskompetenzen .....	86
4.4.2	Genetik .....	86
4.4.3	Das Vier-Stufen-Modell .....	87
4.4.4	Gedächtnis .....	88
4.4.5	Basales arithmetisches Faktenwissen.....	89
4.4.6	Neuropsychologie: Kerndefizithypothese ...	89
<b>4.5</b>	<b>Komorbidität .....</b>	<b>90</b>
<b>4.6</b>	<b>Diagnostik.....</b>	<b>93</b>
4.6.1	Diagnosekriterien ICD-10.....	93
4.6.2	Diagnosekriterien DSM-IV .....	94
4.6.3	Testverfahren .....	95
<b>4.7</b>	<b>Therapie und Interventionen .....</b>	<b>98</b>
<b>4.8</b>	<b>Praxistipps.....</b>	<b>100</b>



<b>5</b>	<b>Selbstregulative Methoden zur Förderung ADHS-betroffener Kinder</b>	<b>103</b>
5.1	<b>Aktueller Forschungsstand zur Entstehung von ADHS</b>	<b>103</b>
5.2	<b>Grundlagen ADHS: Definition, Symptome und Therapie</b>	<b>107</b>
5.3	<b>Definition Selbstregulation</b>	<b>112</b>
5.3.1	Das selbstregulierte Lernen	113
5.3.2	Selbstinstruktion und Selbstmanagement	117
5.3.3	Selbstregulative Trainingskonzepte in Anwendungsbereichen der pädagogischen Psychologie	118
5.3.4	Selbstregulation bei Kindern mit ADHS	120
5.4	<b>Selbstregulations-Trainings</b>	<b>121</b>
5.4.1	Das Marburger Konzentrationstraining	122
5.4.2	Das THOP	125
5.5	<b>ADHS und Selbstregulation: Diskussion empirischer Befunde</b>	<b>129</b>
5.6	<b>Ausblick</b>	<b>131</b>
<b>6</b>	<b>Lerntherapie – Was ist das?</b>	<b>137</b>
6.1	<b>Lerntherapie als 3-Säulen-Konzept</b>	<b>138</b>
6.1.1	Lerntherapie nach Betz und Breuninger	141
6.2	<b>Kosten einer Lerntherapie</b>	<b>142</b>
6.3	<b>Der § 35a KJHG</b>	<b>143</b>
6.4	<b>Berufsbezeichnung eines Lerntherapeuten</b>	<b>145</b>
6.5	<b>Arbeitsbereiche</b>	<b>145</b>
6.6	<b>Förderpläne</b>	<b>146</b>
6.7	<b>Diagnostik in der Lerntherapie</b>	<b>147</b>
	<b>Anhang</b>	<b>149</b>
	<b>Stichwortliste</b>	<b>154</b>

# Vorwort

Dieses Buch ist aus meiner mehrjährigen Erfahrung als Lerntherapeutin und meiner Arbeit als Dozentin für Lerntherapie entstanden. Mit diesem Buch möchte ich einen Überblick über die wichtigsten Grundlagen der lerntherapeutischen Arbeit geben. Einige Themen wurden bewusst nur angeregt und können bei Interesse durch angegebene Literaturempfehlungen vertieft werden.

Kapitel 1 beschäftigt sich mit den psychologischen Grundlagen, die in der Lerntherapie wichtig sind. Die Themen Motivation, Attribution und Lernen werden hier behandelt. Im zweiten Kapitel geht es allgemein um das Thema Lernstörungen, bevor in den Kapiteln 3, 4 und 5 die Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), die Rechenschwäche sowie das Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) intensiver betrachtet werden. Dabei gibt es neben den Grundlagen auch Hinweise zur Diagnostik und Intervention. Die Kapitel schließen mit einer kleinen Auswahl an Praxistipps. Kapitel 6 beschreibt die Grundlagen zur Lerntherapie, die für eine mögliche selbstständige Tätigkeit als Lerntherapeut/in interessant sind.

Als Anhang befindet sich ein Glossar mit ausgewählten Begrifflichkeiten, die für die Lerntherapie interessant sind, sowie je einen kurzen Fragebogen zur LRS und zur Rechenschwäche. **Diese Fragebögen dienen keinesfalls zur Diagnose einer Lernstörung, sondern sollen dem Verständnis der Symptomatik dienen.**

Ich habe mich dazu entschlossen, inhaltlich nicht zwischen den Begrifflichkeiten Legasthenie/Lese-Rechtschreib-Störung und Lese-Rechtschreib-Schwäche sowie Dyskalkulie/Rechenstörung und Rechenschwäche zu differenzieren. Grund dafür ist die Tatsache, dass die Erscheinungsformen einer Lernstörung so individuell sind, dass eine so einfache Unterscheidung meines Erachtens nicht sinnvoll ist. Vielmehr soll es darum gehen, das Kind in seiner Persönlichkeit wahrzunehmen, zu unterstützen und zu begleiten, ohne Wertigkeit auf eine eventuell bestehende „Störung“ oder „Schwäche“ zu legen. Individualität und Stärken des Kindes sollen stets im Vordergrund stehen.

Im Bereich Lernstörungen wird nach wie vor sehr viel geforscht. So wird es in den nächsten Jahren sicherlich weitere interessante Ergebnisse zur Diskussion geben. Demnach kann dieses Buch sicherlich nicht den gesamten Bereich der Forschung abdecken, sondern soll vielmehr die wichtigsten Grundlagen in Kürze darlegen.

Emden, im November 2017  
Dr. Katharina Lühring

# 1 Psychologisch-pädagogische Grundlagen und Lernen

Das erste Kapitel befasst sich mit den Psychologisch-pädagogischen Grundlagen, die in der Lerntherapie relevant sind. Dazu gehören neben Motivation und Attribution auch die Themen Lernen, Lerntheorien und -techniken sowie die Darstellung einiger Lernstrategien. Das Kapitel schließt mit der einführenden Darstellung der Diagnostik.

## 1.1 Motivation

Die Lernmotivation beschreibt den aktuellen Zustand einer Person, in der sie sich intensiv mit speziellen Lerninhalten beschäftigt. Es liegt dabei eine grundlegende Bereitschaft vor, sich entweder freiwillig oder unfreiwillig mit zeitlich begrenzten Aufgaben auseinanderzusetzen. Warum sich die Person mit diesen Inhalten beschäftigt, kann unterschiedliche Ursachen haben. Bei einer intrinsischen Motivation lernt die Person durch den „inneren“ Antrieb sowie um der Inhalte oder Tätigkeit willen, und die Handlung selbst bereitet Freude und Zufriedenheit. Im günstigsten Fall lernt ein Schüler also, weil ihm das Lernen an sich Spaß bereitet und das Interesse am Thema existiert. Bei der extrinsischen Motivation dagegen wird gelernt, um bestimmte Ziele zu erreichen, die von „außen“ auferlegt wurden, das heißt nicht selbst gewählt sind. Das Lernen dient lediglich dazu, das Ziel zu erreichen, beispielsweise um gute Noten zu erhalten oder belohnt zu werden. Für einen erfolgreichen Lernprozess scheint die intrinsische Motivation erstrebenswerter und sinnvoller, da intrinsisch motivierte Personen bei ansonsten gleichen Rahmenbedingungen eine insgesamt höhere Leistung aufweisen als extrinsisch motivierte Personen. Hier besteht auch der Zusammenhang zu den eigenen Emotionen, denn bereitet eine Tätigkeit Freude, so ist sie emotional positiv besetzt und man setzt sich gern vermehrt mit ihr auseinander. Das wiederum führt zu einer stabileren Verarbei-

tung der erlernten Inhalte und lässt somit einen Lernerfolg wahrscheinlicher werden.

Eng verknüpft mit der Motivation sind die persönlichen Attributionen, denn diese beeinflussen die Motivation. Die Attribuierungstheorie (*attribution theory*) von Fritz Heider beschreibt eine Methode, wie Menschen kausale Erklärungen für das eigene Verhalten und das anderer Personen bilden. Es geht also darum, wie eine Person *Ursachen* für den eigenen Erfolg oder Misserfolg zuschreibt. Es handelt sich dabei um Gedanken und Überzeugungen, die mit einem Streben nach Kontrolle in Zusammenhang stehen und die dementsprechend auch als Kontrollkognitionen bezeichnet werden können. Attributionen können die Emotionen, die Motivation und das Verhalten beeinflussen.

Ein Ereignis kann *external* (durch das Denken und Handeln anderer) oder *internal* (durch das eigene Tun) erklärt werden. Dazu kommt die Stabilität der Erklärungsfaktoren. Eine Ursache für ein Verhalten kann somit entweder lang andauernd wirksam sein (z.B. Intelligenz) oder die Ursache kann kurzfristig eintreten (z.B. momentane Stimmung). Dementsprechend ergibt sich eine Vierfeldertafel, in der die einzelnen Attributionen festgehalten werden können. Das zweidimensionale Attributionsschema:

	Ort der Ursache	
Stabilität	<b>internal</b>	<b>external</b>
<b>stabil</b>	Begabung/Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
<b>variabel</b>	Anstrengung	Pech/Glück

Menschen, die internal und stabil attribuieren, finden eine Ursachenerklärung also in der eigenen Fähigkeit („Ich habe die Klausur bestanden, weil ich das Thema gut kann.“). Eine external, stabile Erklärung wäre dagegen die Aufgabenschwierigkeit („Ich habe die Klausur bestanden, weil die Aufgaben leicht waren.“).

Eine internal und variable Erklärung bezieht sich auf die Anstrengung („Ich habe die Klausur bestanden, weil ich mich sehr angestrengt habe.“), und eine external, variable Attribution erklärt durch Glück oder Pech („Ich habe die Klausur bestanden, weil ich Glück bei der Aufgabenstellung hatte.“).

Ein dreidimensionales Konzept ergänzt die Vierfeldertafel mit der Kontrollierbarkeit. Hier geht es um die Frage, ob die Handlung und deren Rahmenbedingungen steuerbar sind oder die Einflussmöglichkeiten gering sind.

Beispiel mit einer negativen Erfahrung bei einer Klausurbenotung:

	<b>stabil</b>	<b>stabil</b>	<b>variabel</b>	<b>variabel</b>
	<b>kontrollierbar</b>	<b>unkontrollierbar</b>	<b>kontrollierbar</b>	<b>unkontrollierbar</b>
<b>intern</b>	Ich habe (nicht) genug gelernt	Ich habe (kein) Talent	Ich war (un-)konzentriert	Ich hatte Glück/Pech
<b>extern</b>	Lehrer hat (nicht) genug erklärt	Lehrer kann nicht unterrichten	Lehrer war schlecht drauf	Lehrer hatte Glück/Pech

*Tabelle: Beispiel für die Einordnung der Ursache von Erfolg oder Misserfolg auf den drei Dimensionen*

Die Ursachenerklärung von Schülerleistung durch Lehrer/in stellt eine Fremdattribution dar. Hier besteht nach Ross (1977) die Gefahr des **fundamentalen Attributionsfehlers**:

Das Verhalten des Schülers wird internal, stabil und nicht beeinflussbar attribuiert. Dies kann z. B. zum Verzicht auf sinnvolle pädagogische Maßnahmen führen, da der Schüler als untalentierte wahrgenommen wird.

Eng in Verbindung steht dabei der sogenannte Pygmalioneffekt (auch als Rosenthal-Effekt bekannt). Dieser besagt, dass die Erwartungen eines Lehrers bezüglich der Leistungen bestimmter Schüler nicht nur seine Beurteilungen der Schüler, sondern auch die tatsächlichen Leistungen beeinflussen. Unerheblich ist dabei, ob die Schüler von den Erwartungen etwas wissen und der Lehrer versucht, sich neutral zu verhalten. Die Beeinflussung des Schülerverhaltens wirkt dabei indirekt über ein positives emotionales Klima, das der Lehrer erzeugt. Diese Form Lehrer-Attributionen beinhalten differenziertere Rückmeldungen, die Präsentation angemessener Lerninhalte und die Schaffung zusätzlicher Möglichkeiten für den Schüler, sich zu Wort zu melden.

Wenn man gute Erfahrungen immer intern positiv und schlechte immer extern attribuiert, kann es sein, dass man an einer Form von Größenwahn leidet. Diese Form der Attribuierung nennt man auch „Selbstwertdienliche Attributionsverzerrung“.

Menschen mit Depressionen neigen dazu, gute Erfahrungen immer extern und schlechte immer negativ intern zu attribuieren.

Attributionen werden stets mit emotionalen Reaktionen in Beziehung gesetzt. So konnte gezeigt werden, dass eine Attribution auf Fähigkeit nach einem Erfolg die Gefühle wie Kompetenz, Stolz und Selbstvertrauen auslösen und eine Attribution nach einem Misserfolg die Gefühle Inkompetenz, Resignation und Depression zur Folge hat. Die Attribution auf Anstrengung nach einem Erfolg wird mit Erleichterung, Zufriedenheit und Entspannung in Zusammenhang gebracht, während die Anstrengungsattribution bei Misserfolg mit Schuld, Scham und Furcht verbunden werden.

Grundsätzlich sind in dem Zusammenhang auch die Selbstwirksamkeitserwartungen von Bedeutung. Bandura (1977) versteht unter Selbstwirksamkeit die Überzeugung, ein Handlungsergebnis selbst herbeigeführt zu haben. Für die Lernmotivation ist es demnach nachteilig, wenn einem Schüler die Überzeugung fehlt, seine guten oder schlechten Leistungen selbst bewirkt zu haben.

Bei einer Motivationsförderung gibt es grundsätzlich drei Ziele, die erstrebenswert sind:

- Die Lernenden sollten dahin geführt werden, sich selbst ein **realistisches Anspruchsniveau** zu setzen. Das heißt weder zu hohe noch zu niedrige Ziele im Lernziel zu setzen. Bei einem zu niedrigen Ziel findet der Versuch statt, einen Misserfolg zu vermeiden, während ein zu hohes Ziel dazu führt, von vornherein mit einem Misserfolg zu rechnen und damit bereits eine Erklärung für ein Versagen parat zu haben.
- Die Entwicklung eines **erfolgszuversichtlichen Attributionsmusters** ist wichtig für die Motivationsförderung, denn demnach wird ein Erfolg nicht dem Zufall oder einer zu leichten Aufgabe zugeschrieben, sondern dem eigenen Fleiß und der Begabung. Ein Misserfolg ist nicht dem eigenen Unvermögen, sondern fehlendem Fleiß zuzuschreiben.

- Das dritte Ziel bezieht sich auf die **Selbstbewertungsbilanz in Leistungssituationen**. Dabei wird der Lernende dazu ermuntert, sich mehr über Erfolge zu freuen, als sich über Misserfolge zu ärgern.

**Diese drei Punkte helfen nachweislich, die Lernmotivation zu stabilisieren.**

Unter Rückgriff auf verschiedene psychologische Motivationstheorien entstand das aus den USA stammende Motivierungsmodell, das aus vier Komponenten besteht: das ARCS-Modell.

Die vier ARCS-Strategiekomponenten setzen sich wie folgt zusammen:

- A: Aufmerksamkeitsstrategien (*attention strategies*) zur Weckung von Aufmerksamkeit, Neugier und Interessen. Hierbei steht im Vordergrund, persönliche Ressourcen und Interessen des Lernenden zu finden und in die Lernsituation einzubinden.
- R: Relevanz (*relevance strategies*) bedeutet, dass der Lerninhalt für den Lernenden relevant dargestellt werden sollte. Das passiert durch das Verknüpfen des Lehrstoffs mit den Bedürfnissen, den Interessen und der Motivation des Lernenden.
- C: Strategien der Erfolgszuversicht (*confidence strategies*) helfen dem Lernenden, den eigenen Erfolg zu erwarten.
- S: Belohnungsstrategien (*satisfaction strategies*) sollen dem Lernenden die extrinsische und insbesondere die intrinsische Motivation verschaffen.

*Weiterführende Literatur: Rudolph, U. (2003). Motivationspsychologie. Berlin: Beltz Verlag*



## 1.2 Lerntheorien

Neben der auditiven, visuellen und haptischen sowie der kognitiven Entwicklung und den allgemeinen entwicklungspsychologischen Aspekten des Lernens können mehrere **Lerntheorien** dazu genutzt werden, zu verstehen, wie gelernt wird. Zu diesen Theorien gehören die klassische Konditionierung und die operante Konditionierung sowie das Verknüpfungslernen und das Modelllernen. Im Folgenden gebe ich einen Überblick über die genannten Lerntheorien.

### 1.2.1 Klassische Konditionierung

Diese Lerntheorie entstand durch Experimente des russischen Forschers Iwan Pawlow (s. Pawlowscher Hund) Nachdem er erkannt hatte, dass seine Hunde bereits Speichelfluss entwickelten, wenn sie lediglich seine Schritte hörten, ohne Futter zu sehen, machte er sein berühmtes Experiment mit der Glocke, um diese Hypothese zu überprüfen. Den Hunden wurde Futter dargeboten (natürlicher/unkonditionierter Reiz), und die Tiere entwickelten Speichelfluss (natürliche/unkonditionierte Reaktion). Auf das Geräusch einer Glocke erfolgte keine Reaktion.

Brachte Pawlow den Glockenton aber wiederholt gleichzeitig mit der Fütterung, wurde der Speichelfluss schließlich schon allein durch den Ton ausgelöst. Diese Beobachtung nannte er klassische Konditionierung. Die Phasen des Experiments im Überblick sahen folgendermaßen aus:

*Kontrollphase (vor Training):*

- Glockenton (neutraler Reiz) führt zum Ohrensputzen (keine spezifische Reaktion)
- Futter (unkonditionierter Stimulus/Reiz) führt zu Speichelfluss (unkonditionierte Reaktion)

*Lernphase:*

- mehrmalige Paarung von Glockenton (neutraler Stimulus/Reiz) mit Futter (unkonditionierter Stimulus/Reiz) und unkonditionierter Reaktion