

Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten (Emmer, Hofmann & Matthes, 2007)

Gliederung:

1. Einleitung
2. Theoretische Grundlagen
3. Beschreibung des Trainings
4. Evaluationsstudien

1. Einleitung

In der Schule sind Kinder mit vielen unterschiedlichen Lern- und Leistungssituationen konfrontiert, die sie auf Basis ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihres Alters unterschiedlich bewältigen können. Bereits im Grundschulalter lassen sich Lernschwierigkeiten und -beeinträchtigungen sowie Motivationsprobleme beobachten. Die Ursachen dafür sind sehr komplex und individuell unterschiedlich. Es ist daher besonders wichtig, die Kinder zu unterstützen, ihnen Selbstvertrauen und auch die Lust und die Freude am Lernen zu vermitteln. Jedoch stehen viele Lehrer der Problematik zum Teil selbst hilflos gegenüber und so stellt sich uns die Frage, wie sich Motivationsprobleme insbesondere bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen beseitigen lassen.

Hierzu wurde in den letzten Jahren eine große Anzahl von Trainingsansätzen entwickelt und erprobt. In unserer Seminararbeit möchten wir das „Elementare Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten“ von Emmer, Hofmann & Matthes (2007) vorstellen, welches speziell für Schüler mit Lernschwierigkeiten und Motivationsstörungen konzipiert wurde. Das Trainingskonzept basiert auf der Handlungskontrolltheorie von Kuhl (1996) und den drei Stadien der Bewältigung von Schwierigkeiten bei handlungsorientierten Personen nach Walschburger (1994), welche in späteren Ausführungen näher erläutert werden.

Das Training besteht aus zwei elementaren Bestandteilen - dem Motivationstraining und dem metakognitiven Lernfähigkeitstraining und ist insbesondere auch für Lehrer durchführbar. Begonnen wird zunächst mit einem Intensivprogramm, welches aus zwölf Sitzungen besteht.. Jedoch ist es notwendig, anschließend eine Stützförderung zu ermöglichen, um die nachhaltigen Effekte zu gewährleisten.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Die Handlungskontrolltheorie von Kuhl (1996)

Eine wichtige theoretische Grundlage des Elementaren Trainings bei Kindern mit Lernschwierigkeiten (Emmer, Hofmann & Matthes, 2007) stellt die Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1996) dar. Im Zuge der Theorie werden zwei elementare Prozesse - motivationale und volitionale - unterschieden. Die motivationalen Prozesse sind von entscheidender Bedeutung bei der Zielselektion, wohingegen volitionale Prozesse die Realisierung von einmal gesetzten Zielen vermitteln. Nach Annahmen Kuhls (1996) haben Menschen stets mehrere zur selben Zeit bestehende Ziele. Da diese nicht alle gleichzeitig realisiert werden können, ist es notwendig, sie im Langzeitgedächtnis solange zwischenspeichern, bis deren Ausführungsbedingungen erfüllt sind. Dabei geht Kuhl (1996) davon aus, dass selbstverpflichtende Absichten eine höhere Priorität gegenüber unverbindlichen Wünschen haben und somit mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit umgesetzt werden. Treten dann in der Realisierungssituation keine konkurrierenden Handlungstendenzen auf, so ist die Umsetzung der Absicht mittels instrumenteller Tätigkeiten möglich. Ist jedoch die Umsetzung durch konkurrierende Motivationstendenzen oder starke Gewohnheiten gefährdet, so müssen Handlungskontrollstrategien eingesetzt werden. Diese sollen im nachfolgenden Abschnitt eingehender betrachtet werden.

2.1.1 Handlungskontrollstrategien

Kuhl (1996) beschreibt im Zusammenhang seiner Handlungskontrolltheorie (1996) eine Reihe von Handlungskontrollstrategien, die es ermöglichen sollen, gesetzte Absichten trotz auftretender Realisierungsschwierigkeiten in die Tat umzusetzen. Dazu zählen:

- **Umweltkontrolle:** ist gekennzeichnet durch die bewusste Herstellung von Umweltbedingungen, die sicherstellen, dass etwaige Versuchungen, die die Realisierung der Absicht stören oder behindern, nicht auftreten bzw. wirken können.

Als Beispiel wäre ein Student zu nennen, der sich auf eine wichtige Prüfung vorbereiten will und aufgrund dessen die Bibliothek zum Lernen aufsucht, ohne einen Laptop mitzunehmen. Er ist dadurch in der Lage, sich voll und ganz auf sein Ziel (eine gute Prüfungsleistung) zu konzentrieren und läuft keinerlei Gefahr, durch Surfen im Internet abgelenkt zu werden.

- **Aufmerksamkeitskontrolle:** stellt einen der elementarsten volitionalen Mechanismen dar und zeichnet sich vor allem durch eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf absichtsrelevante Sachverhalte aus. Störende Reize, die von der Zielrealisierung ablenken, werden dabei ausgeblendet.

Eine Aufmerksamkeitskontrolle bei dem vorangegangenen Beispiel des Studenten wäre u.a. der Fokus auf das Lernen in der Bibliothek und demgegenüber das Vermeiden von Gesprächen mit anderen Studenten oder aktiver Partnersuche während der Lernphase.
- **Enkodierungskontrolle:** besteht darin, dass solche Reizmerkmale bevorzugt enkodiert werden, die für die Realisierung der aktuellen Absicht von Bedeutung sind.
- **Motivationskontrolle:** zeigt sich durch ein gezieltes Bewusstmachen von positiven Anreizen und Folgen, die mit der Realisierung der aktuellen Absicht verbunden sind. Hingegen werden konkurrierende Ziele abgewertet.

Der Student würde sich also während des Lernprozesses vor Augen führen, dass sich die anstrengende Arbeit am Ende mit einer guten Note verdient macht. Ferner könnte er sich verdeutlichen, dass eine aktuell anstehende Einladung zu einer Party wohl nicht die letzte in seinem Leben sein wird und er später nach seiner Prüfung noch genug Gelegenheiten zum Feiern haben wird.
- **Emotionskontrolle:** ist gekennzeichnet durch die Erzeugung eines Emotionszustandes, der für die Absichtsrealisierung förderlich ist. Die Emotionskontrolle spielt vor allem bei der Bewältigung von Misserfolgen und beim Umgang mit aktuellen Rückschlägen eine wichtige Rolle, da die hierbei hervorgerufenen negativen Emotionen hinderlich bei der Initiierung neuer alternativer Handlungswege sind und darüber hinaus die Konzentrationsleistung beeinträchtigen.

Im Falle des Studenten wäre ein möglicher Rückschlag das Nicht-Bewältigen von Übungsaufgaben zu einem bestimmten Thema. Ist der Student jedoch in der Lage, die damit verbundenen negativen Emotionen zu regulieren, indem er

sich vor Augen hält, was er alles bereits gelernt hat, so kann er effektiv seinen Lernprozess fortsetzen.

Die Grundlage aller Handlungskontrollstrategien stellt das metakognitive Wissen über die eigenen motivationalen und kognitiven Prozesse dar. Dieses Wissen erlangen wir erst im Laufe unserer Kindheitsentwicklung. Aufgrund dessen fällt es jüngeren Kindern oftmals noch sehr schwer, unangemessene aktuelle Bedürfnisse und Impulse zu unterdrücken und ihre Handlungen aktiv zu regulieren. Als Beispiel seien hier nur die Experimente von Mischel (1996, zit. n. Müsseler, 2008) zum Belohnungsaufschub, sowie die 1976 durchgeführten Studien zur Versuchungsresistenz (Mischel & Patterson, ebd.) erwähnt.

2.1.2 Handlungs- und Lageorientierung

Die Realisierung aktueller Absichten und der Einsatz dazu notwendiger Handlungskontrollstrategien ist nach Kuhl unter anderem vom aktuellen Kontrollzustand der betreffenden Person abhängig. Kuhl unterscheidet dabei zwei wesentliche Zustandsformen, in denen man sich befinden kann:

- **Handlungsorientierung:** als Zustand, in dem die Initiierung angestrebter Handlungen und der Einsatz förderlicher Kontrollstrategien gewährleistet ist.
- **Lageorientierung:** bei der eine Handlungsinitiierung sowie der Gebrauch von volitionalen Strategien nur eingeschränkt bzw. gar nicht gegeben ist.

In welchen Zustand eine Person gelangt, ist Ergebnis einer komplexen Interaktion von Situationsbedingungen und individueller Disposition. Nach Kuhl neigen Menschen mit einer Disposition zur Lageorientierung vorrangig in Stresssituationen oder bei wiederholtem Misserfolgserleben dazu, in einen aktuell lageorientierten Zustand zu kommen. Die Annahmen zur Lage- und Handlungsorientierung werden in nachfolgender Tabelle (Goschke, zit n. Müsseler, 2008) noch einmal verdeutlicht und konkretisiert.

Tabelle 1: Formen der Lage- und Handlungsorientierung

	Lageorientierung	Handlungsorientierung
prospektiv	Zögern - Ausführungshemmung - übermäßige Aufrechterhaltung von Absichtsrepräsentationen - mangelnde Mobilisierung positiven Affekts	Initiative - Initiierung intendierter Handlungen - situationsgemäße Deaktivierung von Absichtsrepräsentationen - Mobilisierung positiven Affekts
misserfolgsbezogen	Präokkupation - Grübeln über Misserfolge - beeinträchtigte Bewältigung negativen Affekts - Selbsthemmung	Ablösung - Ablösen von unerreichten Zielen - aktive Herabregulierung negativen Affekts - Selbstbestimmtheit

2.2 Weiterführende theoretische Annahmen von Walschburger (1994)

Wie bereits im vorherigen Abschnitt angedeutet, treten bei handlungsregulatorischen Prozessen oftmals Hindernisse und Schwierigkeiten auf. Walschburger (1994) geht davon aus, dass diese Art von Komplikationen insbesondere in Verbindung mit Schwierigkeiten der Aufgabenbewältigung in verschiedenen Phasen des Lösungsprozesses stehen. Die Reaktionen in solchen Kontexten sind durch drei aufeinander aufbauende Phasen gekennzeichnet.

- **Phase eins:** Es überwiegt trotz auftretender Komplikationen das optimistische Gefühl, die Aufgaben mittels eigener Fähigkeiten lösen zu können. Dabei bestehen kaum Zweifel an der Zielerreichung. Hinzukommende Anforderungen werden als Herausforderungen betrachtet.
- **Phase zwei:** Es wird zunehmend versucht, Schwierigkeiten durch Anstrengungssteigerung zu bewältigen. Eine erste Bedrohung der personalen Fähigkeiten wird wahrgenommen, gekoppelt mit auftretenden negativen Gefühlen und nicht aufgabenorientierten Gedanken.
- **Phase drei:** ist gekennzeichnet durch sinkende Erfolgserwartungen bis hin zu einem Gefühl der Hilflosigkeit und Resignation.

Handlungsorientierte Personen gelangen nach Walschburger (1994) weniger schnell in die dritte Phase des Aufgebens und sind eher in der Lage, mittels geeigneter Selbstkontrollstrategien aufgabenorientiert und zielgerichtet sich aus den Problemen herauszuarbeiten. Dagegen generieren lageorientierte Menschen in belastenden Situationen eher weniger oft Strategien zur Überwindung von Schwierigkeiten und haben größere Probleme, sich aus derlei Situationen freizuarbeiten. Die unter Punkt 2.1 und 2.2 beschriebenen Theorien stellen wichtige Grundlagen für die Konzeption des Trainings für Kinder mit Lernschwierigkeiten dar und sollen im nachfolgenden Abschnitt auf den Kontext der Lernschwierigkeit übertragen werden.

2.3 Theoretische Ansätze der Trainingsautoren

Nach Auffassung der Trainingsautoren Emmer, Hofmann und Matthes (2007) zeichnen sich lernschwache Kinder insbesondere dadurch aus, dass sie bei Misserfolgslebnissen bzw. beim Auftreten von Problemen bei der Aufgabenbewältigung schnell in die unter Abschnitt 2.2 beschriebene dritte Phase des Aufgebens gelangen. Der Aufgabenabbruch ist begleitet von Resignation und unterschiedlichen Formen der emotionalen Bewältigung wie etwa Verdrängung, Ablenkung oder Clownerien. Sie haben somit wenig Chancen, schwierigkeitsüberwindende Strategien zu erlernen und zu erproben. Wichtige und für das Lernen elementare Handlungskontrollstrategien (siehe Abschnitt 2.1) sind oft nur wenig gefördert oder werden nicht hinreichend angewendet. Dieser Umstand hat zur Folge, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten ihre Lösungsstrategien entweder impulsiv gesteuert auswählen oder nur sehr zögerlich an Aufgaben herangehen. Sie agieren oftmals nach dem Prinzip des Versuchs und Irrtums. Darüber hinaus wissen Kinder mit Lernschwierigkeiten wenig oder nur diffus über ihre eigenen Fähigkeiten Bescheid und haben damit verbunden häufig Probleme, Aufgabenanforderungen korrekt abzuschätzen. Daraus resultieren unangemessene Zielsetzungen und Aufgabenwahl.

Motivationale Schwierigkeiten treten bei lernschwächeren Kindern vor allem in Form von wenig leistungsförderlichen Attributionsmustern auf. Schulische Erfolge werden demnach nicht auf Anstrengung und das eigene kompetente Vorgehen zurückgeführt, sondern sind vielmehr bedingt durch eine leichte Aufgabe und Glück. Misserfolge hingegen werden von den Kindern als persönliches Versagen gewertet. Durch häufige Handlungsabbrüche bei auftretenden Problemen und die damit kurzfristig entstehende emotionale Entlastung, der unangenehmen Situation entkommen zu sein, werden lernschwächere Kinder in ihren Annahmen bestätigt und in zukünftigen Lagen ähnlich reagieren. Diesen sich

aufschaukelnden Prozess zu unterbrechen und den Kindern wieder einen Zugang zum schulischen Lernen zu schaffen ist Ziel des Trainings von Emmer, Hofmann und Matthes (2007).

Die Autoren beschreiben in Anlehnung an Kuhl (1986) zwei Typen von Kindern mit spezifischen Lern- und Aufgabenverhalten, für die das Training als besonders geeignet erscheint.

- **Impulsiv-lageorientiert:** Diese Kinder sind antriebsstark, lernwillig und anstrengungsbereit, gleichzeitig aber durch frühere Erfahrungen verunsichert. Sie verlieren bei schwierigen Aufgaben schnell den Mut und lassen sich durch Misserfolg stark beirren. Ihr allgemeines Selbstvertrauen ist relativ gefestigt, im Gegensatz zu Lern- und Arbeitsgewohnheiten sowie Sorgfalt bei der Aufgabenbearbeitung.
- **Zögerlich-lageorientiert:** Diese Kinder sind bemüht, schulische Anforderungen zu erfüllen, haben jedoch ein geringes Selbstvertrauen. Deshalb neigen sie in Misserfolgssituationen zum schnellen Aufgeben und zu Resignation. Die emotionale Bewältigung von Rückschlägen ist wenig selbstwertdienlich. Zögerlich lageorientierte Kinder zeigen in Lernkontexten häufig rückversicherndes Verhalten.

Nach Emmer, Hofmann & Matthes (2007) soll beiden Typen mittels des Trainings ermöglicht werden, aktiv Lernanforderungen zu bewältigen und Angst vor Misserfolgen zu relativieren bzw. zu beseitigen. Im Folgenden wird auf das Trainingskonzept sowie dessen einzelne Komponenten genauer eingegangen.

3. Beschreibung des Trainings

3.1 Ziele und Indikation

Ziel des „Elementaren Trainings bei Kindern mit Lernschwierigkeiten“ nach Emmer, Hofmann & Matthes (2007) ist es, Schulkindern mit einer der in Abschnitt 2 angegebenen Formen von Lernschwierigkeiten allgemeine Strategien zur Förderung der Lernleistungsmotivation und der Lernfähigkeit zu vermitteln. Dazu ist das Training in zwei Teile gegliedert: ein Motivationstraining und ein Lernfähigkeitstraining. Zur Erhöhung der Leistungsmotivation sollen die Kinder ihre Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Ziele und Fähigkeiten verbessern, selbstwertdienliche Attributionen vornehmen und lernen, ihre

Lernumgebung aktiv so zu gestalten, dass ein entspanntes und kreatives Arbeiten verbunden mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit ermöglicht wird. Im Lernfähigkeitstraining steht die Vermittlung kognitiver Strategien zur Planung und Analyse des eigenen Lernverhaltens im Vordergrund.

Der Einsatz des Programms wird bei impulsiv-lageorientierten sowie zögerlich-lageorientierten Schülern, aber auch bei Schülern mit Teilleistungsschwierigkeiten, die infolge von Motivationsverlusten, Blockaden oder ineffizienten Lernstrategien entstehen, empfohlen. Darüber hinaus kann das Training auch bei Schülern ohne Lernbeeinträchtigung angewendet werden, um eine stabilere Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Dies kann u.a. durch die Vermittlung der Selbstregulationsstrategien und durch eine Auseinandersetzung mit ihren individuellen Stärken und Schwächen erreicht werden. Im Folgenden soll das Motivationstraining genauer beleuchtet werden.

3.2 Aufbau und Struktur des Trainings

Beide Trainings sind aus verschiedenen Zielbausteinen zusammengesetzt, zu denen entsprechende Übungsaufgaben gestaltet wurden. Das Lernfähigkeitstraining enthält folgende Zielbausteine:

- (1) Absichtsbildung und Selbstverpflichtung
- (2) Informationsaufnahme
- (3) Planung
- (4) Unterbrechung der Handlung – Einsatz der Freeze-Funktion
- (5) Einsatz von Selbstberuhigungstechniken
- (6) Selbstbekräftigung und Selbstermutigung.

Das Motivationstraining setzt sich aus folgenden Zielbausteinen zusammen:

- (1) Anspruchsniveau
- (2) Selbstbewertung
- (3) Selbstwirksamkeit
- (4) Entspannung, Fantasie und Kreativität

Da Kinder verschiedene Lernschwierigkeiten aufweisen können und sich daher bezüglich der zu trainierenden Fähigkeiten und Strategien unterscheiden, werden im Manual zunächst

einige diagnostische Hilfestellungen für die Förderplanung vorgestellt, um den individuellen Trainingsbedarf zu ermitteln. Dazu haben die Autoren einen Handlungsregulationsbogen mit den Skalen *Sorgfalt*, *Überwindung*, *Lageorientierung*, *Unsicherheit*, *Energiedefizit*, *Anstrengungsverzicht* und *Abhängigkeit* entworfen, um die verschiedenen Dimensionen der Handlungsregulation im Unterricht zu überprüfen. Das bisherige Zielsetzungsverhalten kann anhand von Probeaufgaben ermittelt werden, bei denen die Kinder sich zunächst ein konkretes Leistungsziel setzen und dieses anschließend anhand ihrer tatsächlichen Performanz überprüfen sollen. Dafür können die Zielsetzungsaufgaben aus dem Motivationstraining verwendet werden (siehe Abschnitt 3.3). Des Weiteren können beispielsweise anhand von Aufgaben aus altersadäquaten Intelligenztests typische Attributionen für Erfolg und Misserfolg erfasst werden, indem die Kinder nach Bearbeitung der Aufgaben gefragt werden, ob sie ihre Leistung selbst als Erfolg werten oder nicht, ob sie die Aufgabe als leicht oder schwierig empfanden und woran es gelegen haben mag, dass sie die Aufgabe so gut bzw. nicht so gut bewältigen konnten. Ergänzend können hier Beobachtungen des Arbeitsverhaltens der Schüler bei unterschiedlich schwierigen Aufgaben durchgeführt werden. Nach Durchführung des Trainings können die Veränderungen durch ähnliche Aufgaben, aber auch beispielsweise anhand des emotionalen oder Sozialverhaltens, der leistungsbezogenen Kognitionen oder der motorisch-physiologischen Reaktionen bei der Aufgabebearbeitung und der Leistung in Transferaufgaben überprüft werden.

Im Folgenden werden die Zielbausteine des Motivationstrainings näher erläutert.

3.2.1 Zielbaustein 1: Anspruchsniveau

Der Zielbaustein 1 bezieht sich auf das Anspruchsniveau der Schüler. Aufgaben dieses Trainingsbausteins sollen den Schülern helfen, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu entdecken, um sich infolge einer realistischen Fähigkeitseinschätzung anspruchsvolle, aber erreichbare Ziele zu setzen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm, um Wettbewerbsdenken und den damit verbundenen dysfunktionalen Aufwärts- und Abwärtsvergleichen entgegenzuwirken. Außerdem sollen die Schüler durch den Fokus auf selbstgewählten Zielen ein höheres Gefühl der Selbstverpflichtung entwickeln.

3.2.2 Zielbaustein 2: Selbstbewertung

Der zweite Zielbaustein richtet sich auf die Verbesserung der Selbstbewertung. Dazu ist es nötig, dass die Kinder nach der Analyse ihrer individuellen Stärken und Defizite lernen, mit diesen selbstwertdienlich umzugehen, d. h. Erfolg vor allem auf die eigenen Fähigkeiten und persönliche Anstrengung zu attribuieren und bei Misserfolgen erst einmal zu prüfen, ob die gewählte Aufgabe ein realistisches Ziel war. Ist die Aufgabe trotz Eignung nicht bewältigt worden, so werden die positiven Aspekte der Leistung wie z. B. die erzielten Fortschritte und die Anstrengungsbereitschaft hervorgehoben und es wird nach Möglichkeiten gesucht, sich die fehlenden Kenntnisse anzueignen, sodass die Aufgabe in Zukunft lösbar sein wird. Zu diesem Modul gehört jedoch auch die Fähigkeit, von zu anspruchsvollen Zielen abzulassen oder diese entsprechend anzupassen. Zusätzlich sollen die Kinder auch mit negativen Emotionen, die mit Misserfolgen einhergehen, besser umzugehen lernen.

3.2.3 Zielbaustein 3: Selbstwirksamkeit

Der dritte Zielbaustein beinhaltet die Erfahrung persönlicher Selbstwirksamkeit. Schüler sollen hierbei in verschiedenen Übungen erleben, dass das Erreichen von Zielen durch ihre eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten möglich ist. Dazu sollen sie zunächst selbst die Bestandteile der einzelnen Sitzungen mitgestalten und anschließend zielgerichtet an diesen selbst gewählten Aufgaben arbeiten. Da die Schüler bei fortwährender Übung lernen, ihre eigenen Fähigkeiten immer besser einzuschätzen, ist zu erwarten, dass ihre Zielsetzungen auch immer realistischer werden. Auf diese Weise schaffen sich die Schüler selbst Möglichkeiten zum Kompetenzerleben. Durch den Vergleich mit dem zuvor gesetzten jeweiligen Zielkriterium lenkt man den Fokus auf eine individuelle Bezugsnormorientierung, wodurch die Freude über die erreichten Leistungen und die dadurch geschöpfte Motivation zu weiteren Anstrengungen nicht durch unangemessene soziale Vergleiche ausgebremst wird. Ferner soll das Modul durch den Wechsel von Schüler- und Trainerrolle (die Schüler wählen selbst ihre Aufgaben, der Trainer macht bei den Übungen mit) den Kindern Gelegenheiten einräumen, ihre Wünsche auch gegenüber anderen Personen angemessen auszudrücken.

3.2.4 Zielbaustein 4: Entspannung, Fantasie und Kreativität

Der vierte Zielbaustein schließlich dient zur Erprobung und Förderung von Fantasie und Kreativität und soll zum entspannenden Ausklang der Sitzungen beitragen. Hier wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, in lösungsoffen gestalteten Spielen Mut zum Probieren zu entwickeln und zu lernen, Freiräume individuell zu nutzen. Von dem Umstand, dass bei

diesen Aufgaben mehrere Lösungen denkbar sind, erwarten sich die Autoren die Förderung von Akzeptanz und Empathie gegenüber neuen Ideen sowie die Schulung Toleranz und Flexibilität im Denken. Entspannungsübungen, in denen die Wahrnehmung eigener körperlicher Zustände geschult und die Fertigkeit trainiert wird, sich in kritischen Situationen selbst zu beruhigen, ergänzen das Modul.

3.2.5 Durchführungshinweise

Die Zielbausteine greifen z. T. ineinander. In den Übungen werden häufig mehrere Zielfertigkeiten parallel trainiert. Angelegt ist das Programm auf 12 Sitzungen zu je 45 Minuten, bei denen folgende Prinzipien eingehalten werden sollen: Jede Sitzung beginnt mit einer Wiederholung der Inhalte der letzten Stunde. Am Ende jeder Sitzung können die Kinder eine Abschlussaktivität frei wählen. Dazu kann ein Spiel, ein Rätsel o. Ä. aus mehreren Vorschlägen ausgewählt und bearbeitet werden. Für diese frei gewählte Aktivität sollten zehn Minuten zur Verfügung stehen. Eine Trainingsgruppe sollte nicht mehr als zwei Schüler umfassen, damit der Fokus auf die individuellen Stärken und Schwächen nicht verloren geht und eine Anpassung der Sitzungen an die Bedürfnisse der Kinder möglich ist. Außerdem können zwei Schüler sich gegenseitig bei der Aufgabenbewältigung unterstützen und lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen. Die individuell angepasste Förderung vermindert zudem das in Klassenverbänden typische Wettbewerbsdenken. Sollte dieses dennoch bei einzelnen Schülern auftreten, kann ein Bewertungssystem eingeführt werden, bei dem für jeden Schüler die Differenzen zwischen den selbstgewählten Zielen und der Zielerreichung registriert wird, um den individuellen Lernfortschritt zu verdeutlichen. „Gewinner“ ist derjenige, der sich selbst am besten einschätzt. Durch dieses System haben auch leistungsschwächere Kinder eine Chance, sich als kompetent zu erleben und in einem wahrgenommenen Leistungswettbewerb zu bestehen.

Das Verhalten der Trainer sollte stets unterstützend und einführend sein und eine freundliche Lernatmosphäre begünstigen. Der Trainer sollte sich seiner Rolle als Modellperson bewusst sein und daher mit gutem Beispiel in der Anwendung der Strategien vorangehen. Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Trainer und Schüler ist eine wichtige Voraussetzung, um einen offenen Umgang mit Stärken und Schwächen zu ermöglichen. Wichtig ist zudem, die Stärken und Verbesserungen unmittelbar anerkennend hervorzuheben. „Das ist falsch“ gibt es nicht – Anregungen wie „Schau’ noch einmal genauer hin“ sollen die Selbstüberprüfung der Schüler anregen. Wissen wird nicht durch direkte Anleitung, sondern durch geleitetes

Entdecken vermittelt, um die Motivation aufrechtzuerhalten und eine weniger verschulte, unvoreingenommene und spielerische Auseinandersetzung mit den Inhalten anzuregen. Die Inhalte der Aufgaben sind dementsprechend zunächst unterrichtsfern zu gestalten und können im Laufe des Trainings zunehmend an Schulhalte angepasst werden, um den Transfer der Strategien zu erleichtern.

Die Emotionen der Kinder können dabei durch so genannte „Gefühlsgesichter“ (ausgeschnittene Papiergesichter, die verschiedene Gefühlszustände ausdrücken) in Erfahrung gebracht werden. Gleichzeitig lernen die Schüler dabei, ihren Emotionen Beachtung zu schenken und angemessen Ausdruck zu verleihen.

Während des Trainings sollten die Lehrer Informationen über das Geschehen im Training erhalten, um stützende Elemente auch in ihrem Unterricht wieder aufzugreifen und so den Transfer zu fördern. Im Anschluss an das gesamte Training kann eine längere Förderphase zur Verfestigung des Gelernten sinnvoll sein.

3.3 Beispiele für einzelne Trainingselemente

Im Folgenden sollen für die einzelnen Zielbausteine einige Beispielübungen beschrieben werden.

3.3.1 Beispiele für den Zielbaustein 1: Anspruchsniveau

Um das Setzen realistischer Ziele auf einem geeigneten Anspruchsniveau zu üben, kann die Geschichte von der Schnecke vorgetragen werden. Insbesondere in Situationen, in denen die Schüler Misserfolg erleben und diesen auf mangelnde Fähigkeit attribuieren, soll die Geschichte helfen, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, erreichbare Verbesserungen ins Auge zu fassen und von unrealistischen Zielen Abstand zu nehmen.

Die Geschichte beschreibt eine Schnecke, die in verschiedenen Disziplinen wie Klettern und Laufen im Wettbewerb mit anderen Tierarten stets verliert. Die Schnecke ist darüber sehr traurig und glaubt, nichts richtig gut zu können. Einmal jedoch gibt es einen Wettbewerb, bei dem derjenige Sieger ist, der am schnellsten auf ein Hochhaus klettern kann. Alle anderen Tiere gleiten an der Hauswand ab und können sie nicht erklimmen, die Schnecke jedoch kann sich mit ihrer Schleimspur an der glatten Oberfläche halten und kriecht langsam, aber stetig nach oben. Schließlich gewinnt sie den Wettbewerb. Mit dieser Analogie soll an die dysfunktionalen Gedanken der Kinder über eigene Fähigkeitsdefizite angeknüpft und auf Basis einer differenzierteren Betrachtung der eigenen Stärken und Schwächen ein besseres Selbstkonzept entwickelt werden.

Eine praktische Übung zum Trainingsfeld „Anspruchsniveau“ stellt das Zielwerfen dar. Hier sollen die Kinder Steine, Knöpfe o. Ä. aus selbst gewählten Entfernungen in einen Korb werfen. Vor jeder Wurfrunde sollen die Kinder angeben, wie viele Treffer sie wohl landen werden. Auf diese Weise werden die Kinder mit ihren Über- und Unterschätzungen der eigenen Fähigkeiten vertraut und können diese im Sinne einer den persönlichen Voraussetzungen besser angepassten Zielerfassung korrigieren. Diese Übung kann im Laufe der Sitzungen mit anderen Inhalten wiederholt und im Schwierigkeitsgrad erhöht werden, beispielsweise durch die Verwendung von Bild- oder Wortpaaren, die zu lernen sind und bei denen vorher Prognosen über die Anzahl der richtig wiedergegebenen Paare entwickelt werden müssen.

3.3.2 Beispiele für die Zielbausteine 2 und 3: Selbstbewertung und Selbstwirksamkeit

Um die Selbstbewertung durch selbstwertdienliche Attributionen zu verbessern und das Erleben von Selbstwirksamkeit zu unterstützen, werden Einschätzungsbogen vor jeder Übung eingesetzt. Auf diesen ist zunächst das selbst gewählte Ziel einzutragen. Im Anschluss an die Übung tragen die Schüler auf dem Bogen ein, ob sie sich richtig eingeschätzt haben und wie zufrieden sie mit ihrer Leistung sind. Außerdem sollen sie Gründe für das Gelingen bzw. Misslingen der Aufgabenbearbeitung angeben. Hier sind vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die sich auf die Attributionen auf gute bzw. mangelnde Anstrengung, Glück bzw. kein Glück, leichte bzw. schwierige Aufgabe und vorhandene bzw. nicht vorhandene Fähigkeit beziehen. Die Aufgaben, bei denen die Selbsteinschätzungsbögen zum Einsatz kommen, sind zunächst spielerischer Art und werden im Laufe der Sitzungen an schulische Inhalte angepasst. So ist beispielsweise ein Diktatspiel im fortgeschrittenen Trainingsverlauf vorgesehen, bei dem die Schüler ein Diktat lesen und anschließend angeben sollen, welche Wörter sie bei einem solchen Diktat fehlerfrei schreiben könnten. Das Diktat wird dann geschrieben und die Schwierigkeitseinschätzungen der Wörter werden mit der tatsächlichen Schreibleistung verglichen. Im Anschluss an das Diktat füllen die Kinder den Einschätzungsbogen aus. Auf diese Weise können sie zu einer zunehmend differenzierteren Selbsteinschätzung gelangen, die die Basis für zielgerichtete Lernaktivitäten darstellt. Erhöhen die Kinder in einem späteren Durchgang ihr Anspruchsniveau und bewältigen die Anforderungen, kann dies zu einer positiveren Selbstbewertung und zum Erleben von Selbstwirksamkeit beitragen. Bewältigen sie die Aufgabe nicht, kann aufgrund des Vergleichs mit vorher erfolgreich gelösten Aufgaben eruiert werden, welche Kenntnisse oder Fähigkeiten dem Schüler noch fehlen, wo es Verständnisschwierigkeiten gibt etc.

3.3.3 Beispiele für den Zielbaustein 4: Entspannung, Fantasie und Kreativität

Zur Anregung der Fantasie werden insbesondere die frei wählbaren Aktivitäten am Ende einer Sitzung genutzt. Schüler können zum Beispiel unvollständige, mehrdeutige Zeichnungen zu einem Bild ergänzen, doppeldeutige Wörter wie Häusermeer, Torjäger oder Himmelspforte malen, ein eigenes Würfelspiel entwerfen oder zusammen mit dem Trainer bzw. der Trainerin das Spiel „Die unendliche Geschichte“ spielen, bei der jeder Teilnehmer abwechselnd einen Satz formuliert und auf diese Weise eine gemeinsame Erzählung zustande kommt.

4. Evaluation des Trainings

4.1 Allgemein

Die Wirksamkeit des Motivationstrainings wurde gemeinsam mit dem Lernfähigkeitstraining in einem umfangreichen Projekt von den Autoren evaluiert (Hofmann, Matthes & Emmer, 1997; Matthes, Hofmann & Emmer, 1998, 1999, 2001, 2002; Matthes, 2006).. An dem Evaluationsprojekt nahmen insgesamt 211 Kinder mit Lernschwierigkeiten aus den Klassenstufen vier bis sechs teil. Zur Untersuchung der Wirksamkeit einzelner Trainingsfaktoren auf die Schüler wurden diese in die Gruppen der *zögerlich-unsicheren* und der *impulsiv-überhasteten* Kinder unterteilt. Hierfür wurden Beobachtungen zum Lernverhalten durch die Lehrer und der Handlungsregulationsbogen, für eine tiefergehende Beobachtung, herangezogen. Zudem gab es in jeder Studie eine Kontrollgruppe, in der sich die ihr zugeordneten Kinder ausschließlich mit kognitiven Problemen beschäftigten.

Vor (Prätest) und nach (Posttest) der Intervention nahmen alle Schüler an einer umfassenden Diagnostik teil, welche sich auf das Zielsetzungsverhalten, die Attributionen, die Intelligenzleistungen, die Handlungsregulation beim Lernen und auf den Umgang mit Schwierigkeiten bei kognitiven Anforderungen bezog. Zur Untersuchung der Nachhaltigkeit des Trainings fanden zudem vier bis sechs Monate nach dem Posttest weitere Nachuntersuchungen statt, die sich vorwiegend auf die Leistungen der Schüler konzentrierten. Im Folgenden soll die Evaluation des Motivationstrainings im Fokus stehen.

4.2 Ergebnisse

Das *Zielsetzungsverhalten* wurde mit Aufgaben erfasst, bei denen sich die Kinder in Bezug auf ihre erreichbare Leistung selbst einschätzen und sich selbst Leistungsziele stellen sollten. Vor dem Training zeigten die Kinder in beiden Tests erhebliche Unter- und Überschätzungen. Unmittelbar nach dem Training hatten sich die Überschätzungen in den Versuchsgruppen vermindert, nicht aber in der Kontrollgruppe. Unterschätzungen hingegen schienen sich nicht

so leicht abbauen zu lassen. Insgesamt hat sich das Zielsetzungsverhalten bei den mit dem Motivationstraining geförderten Schülern deutlich verbessert, wobei die impulsiven Kinder deutlich mehr als die zögerlichen profitierten. Die Kinder setzten sich stärker mit ihrem Leistungsvermögen auseinander und konnten die Zielsetzung besser auf dieses abstimmen. Die Nacherhebungsmessungen zeigten, dass die zuvor gewonnenen Ansätze einer realistischen Selbsteinschätzung nicht dauerhaft erhalten werden konnten. Zur Festigung des erlernten Zielsetzungsverhaltens ist demnach eine Stützförderung von größter Wichtigkeit.

Die *Attributionen* wurden bereits im Rahmen der Diagnostik nach verschiedenen Aufgaben erfragt. Die Kinder sollten nach der Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe einschätzen, ob sie mit dem Leistungsergebnis zufrieden oder unzufrieden waren. Außerdem sollten sie angeben, ob sie die Aufgabe als schwierig oder leicht und anstrengend oder nicht anstrengend empfanden. Aus den Antworten konnte dann im Nachhinein abgeleitet werden, inwiefern die Kinder mit der Aufgabe selbstwertstützende Erfahrungen gemacht haben. Im Posttest bewerteten die Kinder aller Gruppen ihre Leistungen im Durchschnitt kritischer als im Prätest. Durch das Training wurden sie somit zu mehr Selbstreflexion aufgefordert und lernten die Realität genauer und konkreter zu überprüfen.

Um den Einfluss der Trainingsmaßnahmen auf die *Intelligenzleistungen* zu erfassen, wurden den Kindern vor und nach dem Training verschiedene Intelligenztestaufgaben aus dem CFT 1 (Grundintelligenztest Skala 1; Cattell, Weiß & Osterland, 1980) und dem Mosaik-Test des HAWIK-R (Tewes, 1984) vorgelegt. Mithilfe des Motivationstrainings wurden ausschließlich mittelstarke Effekte erreicht. Verbesserungen erreichten lediglich die Kinder mit impulsivem Lern- und Arbeitsverhalten. Dieses Ergebnis ließ sich auch durch die Nacherhebungsmessung bestätigen, sodass von einer nachhaltigen Wirkung des Motivationstrainings auf die Intelligenzleistungen impulsiver Kinder ausgegangen werden kann.

Zur Erfassung der Wirkungen des Trainings in Bezug auf die *Handlungsregulation* wurde der Handlungsregulationsbogen (Matthes, 1999) eingesetzt. Die Lehrer schätzten neben dem Entwicklungsstand der selbstregulatorischen Kompetenzen auch den Einfluss psychischer Faktoren ein, durch die die Handlung beeinträchtigt sein könnte (z.B. entmutigende Misserfolgsverarbeitung, Misserfolgsschmerz, Energiemangel, allgemeine Unsicherheit und Angst etc.). Die Handlungsregulation verbesserte sich vor allem bei den zögerlichen Schülern. Insbesondere die Furcht vor Misserfolg sank und die Lageorientierung wurde verringert. Bei

den impulsiven Schülern wurden keine Veränderungen registriert. Im Fähigkeitstraining wurden weitaus mehr und größere Veränderungen erreicht (z.B. Verbesserung der Planung und Ausführung, Erhöhung der Anstrengungsbereitschaft etc.). Erstaunlich große positive Auswirkungen zeigte das Motivationsförderprogramm auf die Rechtschreibleistungen.

Um zu ermitteln, inwieweit die Kinder durch das Training lernten, mit *Schwierigkeiten* umzugehen und auch handlungsorientierte Strategien einzusetzen, wurden die Aufgaben des Mosaiktests aus dem HAWIK-R (Tewes, 1984) genutzt. Die Kinder hatten die Aufgabe, vorgegebene Mosaikmuster ohne Zeitbegrenzung nachzulegen und dabei ihr Vorgehen und ihre Gedanken zu formulieren. Das Verhalten der Kinder wurde mittels Video aufgezeichnet und anschließend mit Hilfe von Beobachtungsskalen eingeschätzt (vgl. u.a. Emmer, Hofmann & Matthes, 1999). Der Posttest ergab, dass sich die Kinder bei Schwierigkeiten sichtbar besser selbst beruhigen konnten und dass sie weniger desorganisiert wirkten. Sie gelangten somit nicht gleich in ein Vermeidungsverhalten. Das längere Durchhalten wurde bei beiden Kindergruppen beobachtet, stärker jedoch bei den impulsiven Kindern. In der emotional hoch belasteten Misserfolgsphase fanden sich jedoch keine Verbesserungen, stattdessen verstärkte Zeichen von Aufgeben-Wollen und Frustration. Jedoch konnten die Kinder im Allgemeinen emotional besser mit Misserfolgen umgehen.

4.3 *Fazit und Ausblick*

Das Motivationstraining wirkte in verschiedener Weise ermutigend und verbesserte das Zielsetzungsverhalten, die Selbstbewertung und die Initiative der Schüler. Die angeregte Selbstreflexion unterstützte den Einsatz metakognitiver Kompetenzen bei der Realisierung von Lernaufgaben. Diese Veränderungen führten zu einer besseren Handlungsausführung und somit zu besseren Leistungen.

Jedoch waren die Trainingsgewinne bei der Gruppe der impulsiven Kinder umfangreicher und insgesamt schneller zu erreichen als bei den zögerlichen Kindern. Zögerliche Schüler sind besonders auf das motivationale Programm angewiesen. In Verbindung mit der Vermittlung metakognitiver Strategien können sie Leistungsängstlichkeit und Blockierungen teilweise abbauen und ihre Fähigkeiten dann besser einsetzen.

Um die erzielten Erfolge auf Dauer beizubehalten, ist das Intensivprogramm mit 12 Sitzungen jedoch nicht ausreichend. Vielmehr muss eine anschließende, langzeitige Stützförderung, die innerhalb des Unterrichts stattfindet, gewährleistet werden.

Die Kombination von Motivations- und Lernfähigkeitstraining ist ebenso unabdingbar.

Quellen

- Emmer, A., Hofmann, B. & Matthes, G. (2007). *Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Hofmann, B., Emmer, A. & Matthes, G. (1997). Differentielle Wirkungen dreier selbstreflexiver Trainingsprogramme auf lernbeeinträchtigte Schüler. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 98-112.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Matthes, G., Hofmann, B. & Emmer, A. (1998). *Selbstregulation des Lernens bei lernbehinderten Schülern und Bedingungen ihrer Förderung*. Unveröffentlichter DFG-Abschlussbereich. Universität Potsdam.
- Matthes, G., Hofmann, B. & Emmer, A. (1999). Lerntraining mit lernbeeinträchtigten Schülern. *Sonderpädagogik*, 29, 138-148.
- Matthes, G., Hofmann, B. & Emmer, A. (2001). Brauchen wir ein spezielles Training zur Förderung des Lernverhaltens? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52, 360-367.
- Matthes, G., Hofmann, B. & Emmer, A. (2002). Training des Lernhandelns. Ergebnisse einer Trainingsstudie mit lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern. Online im Internet: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/58/pdf/matthes.pdf>.
- Matthes, G. (2006). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Müsseler, J. (2008). *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Springer.