

Zehn Fördermethoden

Gerald Matthes

Inhalt

Zehn Fördermethoden	1
1. Förderdiagnostischer Unterstützungsdialog	1
2. Arbeit mit der Selbsteinschätzungsleiter	3
3. Flow-Erfahrungen ermöglichen	5
4. Stärken- und lösungsorientierte Gespräche	6
5. Ressourcen mithilfe des Ankers aktivieren	8
6. Blockaden externalisieren – Erfolgsstrategien aktivieren	10
7. Metakognitives Interview	12
8. WOOP (Zielmotivierung plus Planung der Überwindung von Hürden)	13
9. Poster „So werde ich noch besser lernen“	15
10. Selbstinstruktionstraining	17

1. Förderdiagnostischer Unterstützungsdialog

Adressaten: Kinder mit Schwierigkeiten im Lernprozess

Zielbausteine: Anforderungen in der Zone der nächsten Entwicklung

Neben Lernerfolgskontrollen müssen förderdiagnostische Unterstützungsdialoge treten. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrperson unmittelbar mit dem Schüler kommuniziert. So wird erforscht, wie der Schüler lernt. In der einfühlsamen Kommunikation kann sich zeigen, auf welche Lernimpulse der Schüler gut reagiert und welche Begriffe und Strategien er nutzt. Erst daraus ergibt sich, auf welchen Kompetenzen der Unterricht aufbauen kann.

Gewählt werden Aufgaben, bei denen das *Lernhandeln beobachtet* werden kann (Wie geht der Schüler bei der Lösung einer schriftlichen Rechenaufgabe vor? Wie konzentriert und ausdauernd arbeitet er? Lässt er sich entmutigen, wenn ihm die Lösung nicht sofort gelingt?). Gut eignen sich offene Aufgaben, die den Schülern Wahlmöglichkeiten bieten. „Solche Aufgaben können, wenn Sie das Interesse und den Nerv der Kinder treffen, Kinder aktivieren und kognitiv in Bewegung setzen“ (Wember, 2013, S. 9¹). Förderdiagnostische Unterstützungsdialoge haben zwei Phasen:

- Beobachtung ohne Hilfestellung: Aus beobachteten Lösungswegen und Fehlern werden Hypothesen abgeleitet, was im Kopf des Kindes vorgeht, wie es die Aufgabeninformationen

¹ Wember, F. (2012). Ein präventiv orientiertes Modell individuellen und gemeinsamen Lernens. Beitrag auf dem sonderpädagogischen Kongress vom 25. bis 27.04.2013 in Weimar.

auffasst, welche Lösungsmöglichkeiten es erkennt, wo es in Sackgassen geraten ist, unzulässig verkürzt usw. (z. B. bei der Bearbeitung einer schriftlichen Subtraktionsaufgabe).

- Variation der Anforderungen und Hinweise, Anregungen und spezielle Hilfen zur Lösung: Die Lehrerin greift die emotionalen und inhaltlichen Mitteilungen des Schülers während der Bearbeitung einer Aufgabe auf, stellt Fragen und gibt Impulse zum Lernen. Sie verändert die Schwierigkeit einer Aufgabe, spricht unterschiedliche Repräsentationsebenen an (z. B. eine bildhafte Vorstellung oder Veranschaulichung), demonstriert eine Lösungsstrategie und schlägt der Schülerin bzw. dem Schüler vor, welche Hilfsmittel die Bearbeitung der Aufgabe erleichtern könnten (z. B. die Hundertertafel beim Rechnen, Silbenbögen beim Lesen). Diese Anforderungsvariation soll auch vom Kind selbst mitgestaltet werden (z. B. mit Hilfe der Fragen: Was kannst du schon? Wie hast du das gemacht? Was möchtest du als Nächstes lernen? Wie kann ich dir dabei helfen?).

Förderdiagnostische Unterstützungsdialoge zeichnen sich durch eine positive Körpersprache und Interesse am Denken des Kindes aus. Eilige Lösungsvorschläge, Belehrungen und unüberlegte Rat schläge sind Kommunikationshindernisse. Wenn der Erwachsene viel spricht, endet der Dialog meist ziemlich schnell. In einem wirklichen Dialog gibt die Lehrkraft dem Lernenden die Chance, seine Gedanken und Gefühle mitzuteilen. Sie hört aktiv zu und spiegelt die Äußerungen des Lernenden, indem sie dessen Gedanken und Gefühle bestätigt und ihm im Vorankommen hilft. Moog (1990, S. 79²) formuliert folgenden Regeln:

Kommunikative Regeln:

- Bemühen um eine komplementäre Gesprächsführung (an den Äußerungen des Schülers anknüpfen, diese erforschen),
- Appelle des Lernenden erkennen und beantworten (Ich-Botschaften und Du-Botschaften unterscheiden, Motive des Schülers wahrnehmen, Situation darf für den Lernenden nicht bedrohlich werden),
- Respekt vor den Denkweisen und den Gefühlen des Lernenden bezeugen,
- Interpersoneller Spannungen, die bei Überforderung auftreten können, abbauen,
- Anerkennung vor der Leistung des Schülers auszudrücken.

Sachbezogene Regeln:

- die Initiative möglichst lange beim Schüler belassen,
- die Schüleräußerungen fortlaufend interpretieren,
- klare Anweisungen geben,
- die Beziehungen des Schülers zu den einzelnen Aufgabenanteilen wahrnehmen.

Kinder mit Beeinträchtigungen benötigen solche Dialoge dringend, auch zur Selbstvergewisserung der Beziehung. Als Dauerzustand sind Zeitnot und Handlungsdruck verheerend. Die Kinder fühlen ihre Besonderheiten von einem bestimmten Zeitpunkt an auf sehr sensiblen Kanälen. Sie spüren, wie sie von Erwachsenen wahrgenommen werden, haben ein Grundgefühl für Resonanz und sehen subtile Signale, wie man auf sie reagiert. Sie möchten gezeigt bekommen, wer sie sind und dass sie gut sind. So wirken sich selbst erfüllenden Prophezeiungen (self fulfilling prophecy).

² Moog, W. (1990). Aneignungsprozessanalyse. Eine notwendige Ergänzung zum standardisierten Schulleistungstest. Zeitschrift für Heilpädagogik, 41 (H. 2). 73–87.

2. Arbeit mit der Selbsteinschätzungsleiter

Adressaten: Kinder mit unsicherer Selbsteinschätzung und schwachen Leistungserwartungen, erlernter Hilflosigkeit und Entmutigung, Lernschwierigkeiten in einzelnen Fächern, Schwierigkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten

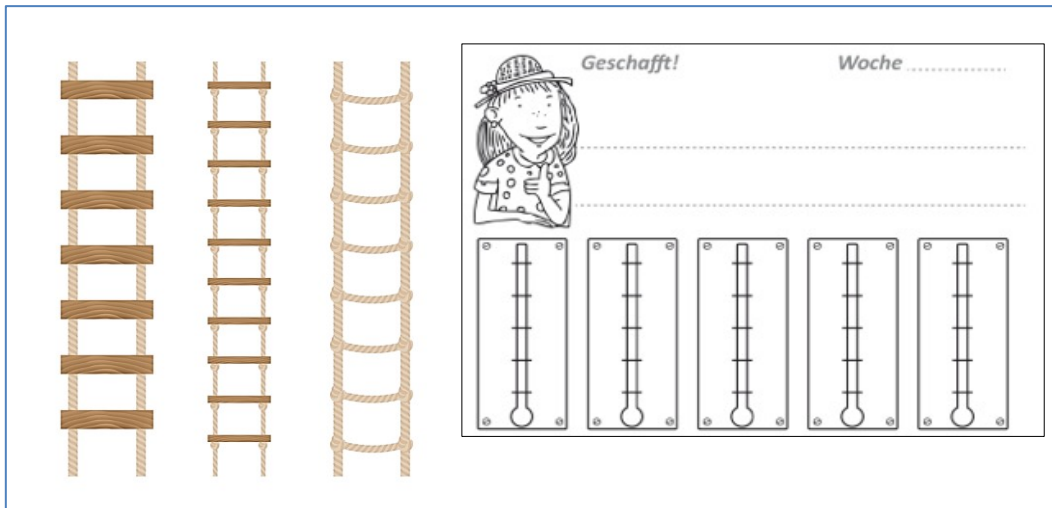
Zielbausteine: Lern- und Arbeitsgewohnheiten, Erfolgserwartung ermöglichen, Ermutigung, Vertrauen in die eigene Stärke, Rückmeldung über den Erfolg der eigenen Anstrengung

Die Metapher der Leiter hat in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit eine gute Tradition. Auf diesem Wege können Selbsteinschätzungen reflektiert, Lernerfolge nachgewiesen und neue Vorhaben fixiert werden. Oft werden lernschwache Kinder von entmutigenden Gedanken beherrscht. Ohne einen Wandel zur positiven Sicht kann es nicht vorangehen.

Das Prinzip der Selbsteinschätzungsleiter kann in entwicklungsorientierten Gesprächen verwendet werden; vor allem ist es auch ein heuristisches Prinzip. Man benötigt die Darstellung einer Leiter mit Sprossen (zehn, acht oder sechs). Die Einordnung auf der Leiter erfolgt mit Spielfiguren oder anderen Symbolen. Methodische Schritte:

- *Kennzeichnung der Anforderung, der die Einschätzung gelten soll:* Im Gespräch mit dem Kind thematisiert die Lehrkraft bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften, zum Beispiel: Vorlesen eines Lesetextes, Rechnen bis 20, Basteln, Schwimmen, Vokabeln lernen, Lesekompetenz in Englisch, Kenntnisse in einem bestimmten Fach, Beliebtheit des Faches, mit Kritik umgehen (oder sie äußern), in der Wochenplanarbeit die Zeit einteilen, mit Stress umgehen, einen eigenen Standpunkt vertreten, anderen zuhören, Arbeitsergebnisse präsentieren.
- *Bedeutung der unteren und der oberen Sprosse:* Zum Beispiel für die Vorlesekompetenz: „Sieh, ich habe hier eine kleine Geschichte zum Lesen. Ein Kind kann diese Geschichte noch nicht vorlesen. Es hat das Lesen noch nicht gelernt. Das Kind stellen wir auf die erste Stufe. Ein anderes Kind kann schon sehr gut vorlesen. Dieses stellen wir auf unserer Leseleiter ganz oben hin.“ So ist die unterste und die oberste Sprosse definiert.
- *Selbsteinschätzung:* Das Kind soll angeben, auf welcher Stufe es sich selbst sieht. „Wo würdest du auf dieser Leiter stehen? Stehst du genau in der Mitte, etwas mehr in der Nähe des Kindes, das schon sehr gut vorlesen kann, oder eher in der Nähe des Kindes, das noch nicht lesen kann?“ Das Kind setzt seine Figur zum Beispiel auf die dritte oder vierte Stufe. Die Einschätzung wird in der Regel akzeptiert.
- *Begründung der Einschätzung:* „Ja, manches kannst du beim Vorlesen schon gut und manches noch nicht so gut. Was kannst du denn schon gut?“
- *Erarbeitung des nächsten Ziels und Gedanken über den Weg dorthin:* Jetzt wird herausgearbeitet, was der nächste Schritt sein kann, zum Beispiel besser auf die Endungen achten, ausdrucksvoller lesen, nach dem Punkt eine Sprechpause setzen.
- *Erarbeitung von Kriterien für das neue Ziel:* Schließlich wird darüber gesprochen, woran man sieht, dass das Ziel erreicht ist. Das neue Ziel kann in altersgemäßer Form fixiert werden.

Die Selbsteinschätzungsleiter oder ähnliche Werkzeuge sollen unkompliziert und rasch verfügbar sein. Sie können, wie gesagt, nicht nur für die Einschätzung der Lesekompetenz verwendet werden, sondern auch für die Anwendung von Lernstrategien, das Maß der Anstrengung, die Selbstbeherrschung und -regulation bei Ärger. Auch einfache Kartonstreifen können verwendet werden. Auf dem Kartonstreifen befindet sich eine Skalierung von 1 bis 10. „1“ bedeutet zum Beispiel: „Ich kann das nicht. / Ich mag das nicht.“ „10“ bedeutet „Ich kann das sehr gut. / Ich mag das gar nicht“. Das Skalierungsinstrument ist fast universell für die Reflexion und Zielbildung nutzbar.



Kopiervorlagen für die Selbsteinschätzungsleiter

Anhand der Leiter kann man erörtern, welche Übungen und Arbeitsmittel helfen würden. Die entsprechenden Dinge müssen dann auch vorbereitet werden, so dass der Lernweg tatsächlich erfolgreich wird. So geht die Arbeit mit der Selbsteinschätzungsleiter oftmals direkt zur konkreten Förderung über, zur Vorbereitung auf das „Wie“ des nächsten Schrittes: Was kann der Lernende tun, um sich nicht weiterhin in Details zu verlieren? Welche „Tricks“ gibt es, um bei kleinen Schwierigkeiten nicht gleich ärgerlich zu werden? Welche Hilfe kann der Lernende sich holen?

Die Selbsteinschätzungsleiter kann zu einem Teil der Portfolio-Arbeit werden (Dokumentation von Arbeitsergebnissen über einen längeren Zeitraum, Ergebnisse vom Anfang und vom Ende der Behandlung eines Fehlerschwerpunktes in Diktaten, Dokumentation des Fortschritts in der Wortleseprobe und anderen Screenings, Lernerfolgskurven, Darstellung der Fortschritte in curriculum-basierenden Messungen, CBM). CBM ähneln täglichen Übungen und können den Lernfortschritt zum Beispiel in der Lesefertigkeit oder im Rechnen ausschnittsweise abbilden. Beispiel: Wieviel Aufgaben einer bestimmten Schwierigkeitsstufe können innerhalb der vorgegebenen Zeit gelöst werden?

Im Unterschied zu oft entmutigenden gruppenbezogenen Vergleichen dient die Leiter dem Vergleich mit früheren Leistungen („Was konntest du am Anfang dieses Schuljahres, wo stehst du heute?) und der Darstellung der Annäherung an Lernziele (vgl. Kompetenzraster). Der Aufwand für eine sorgfältige grafische Darstellung ist gerechtfertigt. Er bringt neue Anstrengungsbereitschaft hervor. Die Darstellung signalisiert die Wichtigkeit der Sache. Lernkurven lassen den Übungsfortschritt z.B. anhand der Zahl der richtig geschriebenen Wörter vor Augen treten. Kinder verstehen solche Grafiken relativ leicht und sie verfolgen die eigene Lernkurve mit einer gewissen Spannung.

Anhand der Arbeitsergebnisse entsteht ein Bild vom erreichten Stand und den nächsten Zielen, wenigstens in illustrativen Ausschnitten. Viele Schüler erleben Schule leider als eine unaufhörliche Abfolge von Anforderungen und Aufgaben. Die Arbeit nach dem Prinzip der Selbsteinschätzungsleiter ist also ein ausgezeichneter Ausgangspunkt für eine Draufsicht und somit für aktivierende Gespräche über das Erreichte, über Stärken, Schwächen und Ursachen für Erfolge sowie Misserfolge.

3. Flow-Erfahrungen ermöglichen


Adressaten: Kinder mit erniedrigtem Aktivitätsniveau, eigentlich aber alle Kinder, Kinder mit Konzentrationsschwierigkeiten

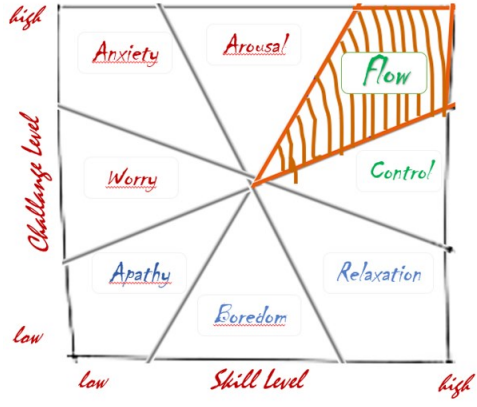
Zielbausteine: Verbesserung der Selbstständigkeit und Handlungsorganisation, Steigerung der Freude am eigenen Gestalten.

Das Anliegen besteht in der Organisation von Tätigkeiten mit „Flow-Potenzial“. Wenn das Kind sich im Flow befindet, ist sein Lernfenster so weit geöffnet, wie nur irgend möglich. Es fühlt sich in seiner Leistungsfähigkeit herausgefordert, denkt aber nicht an soziale Vergleiche. Die Tätigkeit fesselt und hat subjektiv einen hohen Ernstcharakter. Die Informationsverarbeitung ist optimal; das Kind steuert sein Handeln und verhält sich kooperativ.

Gerade für Kinder, die bisher nur wenige positive Lernerfahrungen sammeln konnten, ist wichtig, dass sie in der Schule ab und an völlig in einer Tätigkeit aufgehen und sich zugehörig fühlen. Flow ist der Gegensatz von erniedrigtem Aktivitätsniveau, das bei Lernstörungen aus verständlichen Gründen so häufig gegeben ist. Von Flow-Momenten können wunderbare Wirkungen ausgehen. Manchmal mag es den Kindern als Spiel erscheinen, manchmal ist es forschendes Lernen. Die Kinder entdecken ihre Fähigkeiten – und zeigen uns, wozu sie fähig sind. Der Sonderpädagoge André Zimpel³ meint sogar: „Was dem Kind aktuell im gemeinsamen Spiel schon möglich ist, das ist seine Zone der nächsten Entwicklung“ (2013, S. 77). Nachgewiesene Wirkungen von Flow-Erfahrungen sind die Verbesserung der Selbstständigkeit und Handlungsorganisation und die Steigerung der Freude am eigenen Gestalten. Im Flow haben AD(H)S-Kinder keine Konzentrationsschwierigkeiten.

In dem Beispiel (s. Foto) wussten die Kinder, dass es darum ging, einen tragfähigen Bogen zu bauen. Es war ihnen klar, wann das Ziel erreicht ist. Fragen zum Material, zu den Bedingungen und Handlungsschritten stellten sich ihnen nicht.





Psychischer Flow (Csikszentmihályi)

Gesichtspunkte zur Gestaltung von Flow-Situationen (Rheinberg & Vollmeyer, 2011⁴):

- Notwendig sind eindeutige Handlungsziele, die der Schüler auch verstanden haben muss. Sie müssen einfach und klar sein, so dass die Beteiligten sie innerlich präsent haben.
- Die Aufgaben bzw. Problemsituationen müssen von der Struktur her eindeutig sein. Wenn hier Fragen offenbleiben, behindert das die Motivation und stört die Konzentration und den Handlungsablauf. Denn dann muss die Aufmerksamkeit sich Dingen zuwenden, die eigentlich vorher geklärt sein müssten.

³ Zimpel, A. (2013). Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

⁴ Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2011) Grundriss der Psychologie: Motivation Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, Band 555) Taschenbuch – 15. Dezember 2011

4. Stärken- und lösungsorientierte Gespräche

Adressaten: Kinder, deren Selbstregulation verbessert werden soll und die sich der eigenen Stärken und Lernfortschritte bewusst werden sollen

Zielbausteine: Erarbeitung von Förderzielen mit dem Kind gemeinsam, Entwicklung der Selbstwirksamkeit, Übung der Stärken

Entwicklungsorientierte Gespräche orientieren sich an Grundgedanken der lösungsfokussierten Beratung. Der Psychotherapeut Steve de Shazer (1990) betont, dass die Aufmerksamkeit der Klienten von Anfang an auf die positiven Verhaltensmöglichkeiten gerichtet und das Gespräch in deren Sprache geführt werden soll. Das sorgt für die Aktivierung der persönlichen Ressourcen der Klienten. In seiner „Logik des Erfolgs“ übertrug Walter Spiess (2000) diesen Ansatz auf die Förderung von Kindern.

Im Gespräch fokussiert die Lehrperson auf bereits erworbene Kompetenzen. So kann das Kind begreifen, was ihm möglich ist, und die weiteren Schritte können gemeinsam geplant werden. Das Gespräch widmet sich den folgenden Fragen: Was alles funktioniert wie gewünscht? Wie wurden diese Kompetenzen erworben? Wie sieht die Kompetenz ganz konkret aus, die das Kind (in Absprache mit der Lehrperson) als Nächstes erwerben will? Was müsste (ggf. unter Mithilfe der Lehrperson, der Mitschüler, der Eltern) passieren, damit das Kind diese Kompetenz erwirbt?

Der folgende Gesprächsleitfaden führt vom Erkennen und Bekräftigen des Beherrschten zu den nächsten Schritten. Das Kind erhält eine bestimmte Verantwortung für seine Lernziele und richtet die Aufmerksamkeit auf die Lernstrategien und die Arbeitsweise.

1. Begrüßung, Einstimmung

2. Beschreibung aktueller Stärken und Suche nach Bedingungen des Gelingens

„Wenn du an ... (Fach, Kompetenzbereich, Anforderungen) denkst: Was kannst du schon gut? Was gelingt dir? Woran kannst du das erkennen?“ „Zeige mir die Aufgaben (z. B. die Wörter), die du schon kannst! Was kannst du hier schon? Was weißt du darüber?“. Die Lehrperson sorgt dafür, dass das Kind konkret reflektieren kann. Sie fragt etwa: „Was muss man tun, um herauszufinden, was man bereits kann?“

In Mathematik beispielsweise kann die Lehrperson eine Aufgabengruppe oder Situation (Einkaufen, Geld, Bezahlen usw.) heranziehen und folgende Fragen stellen:

„Was kannst du hier gut? Wie machst du das, damit es dir gelingt?“

„Was kannst du bei diesen Aufgaben jetzt besser als beim letzten Mal? Wie machst du das, dass es dir jetzt besser gelingt?“

3. Analyse der Entwicklungsgeschichte aktueller Stärken

Hier wird konkret an Lernaufgaben gearbeitet. Zum Beispiel löst das Kind einige der als „gekonnt“ angegebenen Aufgaben. Es überprüft, ob seine Selbsteinschätzung zutrifft.

Impulse können sein: „Zeige mir, wie du das machst! Wie hast du das gemacht, dass du das jetzt so gut kannst? Wie bist du so gut geworden?“

4. Entwurf künftiger Stärken

„Was von dem, was du derzeit tust, möchtest du (noch) besser machen/können?“ Man einigt sich auf ein klar sichtbares Ziel: „Zeige mir, welche Aufgaben du lernen möchtest!“

Das Gespräch beschäftigt sich damit, woran man erkennen kann, dass das Ziel erreicht wurde: „Du wirst besser und besser. Wenn du diese Aufgaben kannst, woran wirst du das merken?“

5. Anregungen und Tipps

Dieser Schritt knüpft an den beherrschten Strategien an. Diese werden noch einmal ins Bewusstsein gehoben: „Was hat dir (oder anderen) bei der Lösung vergleichbarer Aufgaben geholfen?“ Das Kind entwickelt feste Vornahmen für die Realisierung. Anregende Fragen sind: „Wie kannst du das schaffen? Was willst du tun?“

6. *Gemeinsame Reflexion, Abschluss des Gesprächs*

Abschließend überschauen die Lehrperson und das Kind ihr Gespräch: „Was haben wir diesmal gemacht? Was ist gelungen?“

Die Lehrperson ist in dem Gespräch weitgehend offen. Das Kind selbst muss die Ziel-Zug-Motivation entwickeln. Darin besteht der Sinn des Gesprächs. Das Kind wird in dem bestärkt, was es schon „gut“ macht und wird dazu angehalten sich vorzustellen, das auch auf anderen Gebieten so zu tun (ohne es in irgendeiner Weise zu bedrängen (nicht moralisieren, keine Normen aufzwingen, nicht bewerten). Auf diesem Weg kann das Kind, anknüpfend an dem, was bereits gelingt, realistische Vorhaben für ein bestimmtes Fach bilden, was es lernen will. Diese Ziele können auch fachübergreifend sein, also bestimmte allgemeine Strategien oder Verhaltensweisen betreffen, zum Beispiel:

- Ich sage mir: Fehler sind nicht schlimm. Aus ihnen kann man lernen.
- Ich erkläre anderen Kindern, was ich möchte.
- Ich sammle Sorgfaltspunkte (Helfer-Punkte, Lesepunkte).
- Ich biete meine Hilfe an.

 Stärkenorientierte Förderplanung Spiess & Bischoff-Weiß 2012	 Stärkenorientierte Förderplanung Spiess & Bischoff-Weiß 2012
<p>Am Gespräch vomnehmen teil:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Aktuelle Stärken: <i>Was kannst du schon gut? Was gelingt dir? Was kannst du seit dem letzten Mal besser?</i></p> <p>Erwünschte Stärken: <i>Was möchtest du bis zum nächsten Mal besser können?</i></p> <p>Lernwege: <i>Was müsste passieren und was trägt jeder dazu bei?</i></p> <p>Eine Kopie dieses Förderplanes geht an:</p> <p>.....</p> <p>Das nächste Gespräch soll amstattfinden.</p>	<p>Gespräch zwischen</p> <p>und</p> <p>am</p> <p><i>Das gelingt mir schon gut / Das kann ich seit dem letzten Gespräch besser:</i></p> <p><i>Ich erkenne das daran:</i></p> <p><i>Meine Mitschüler(innen) oder meine Lehrer(innen) erkennen das daran:</i></p> <p><i>So habe ich es geschafft, so gut zu werden:</i></p>

5. Ressourcen mithilfe des Ankerns aktivieren

Adressaten: Kinder, die bei den ersten Schwierigkeiten aufgeben; Kinder, bei denen die Grundgefühle der Zuversicht und eigenen Richtigkeit gestärkt werden müssen

Zielbausteine: Hoffnung auf Erfolg, Bereitschaft zur Anstrengung, Gefühl der eigenen Richtigkeit, Umgang mit Angst

Dass Kinder bei Lernaufgaben Schwierigkeiten empfinden, ist normal. Gut ist dann, dass das Kind sich erinnert, wie es in anderen Fällen durch Nachdenken und Anstrengung zum Erfolg gekommen ist. So kann es sich auf die Aufgabe einstellen und dann neue Erfahrungen mit den eigenen Fähigkeiten sammeln. Leider geben aber manche Kinder ihre Konzentration bereits bei den ersten Anzeichen von Schwierigkeiten auf. Sie können folglich keine besseren Erfahrungen gewinnen.

Doch kann jedes Kind auf Erlebnisse zurückblicken, wo es Schwierigkeiten erfolgreich bewältigt hat. Nur haben diese Erfahrungen nicht immer in der Schule stattgefunden. Ganz wichtig wäre es nun, dieses Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten lebendig werden zu lassen! Es müsste ein „Anker“ gesetzt werden, der an die eigenen Fähigkeiten erinnert. Diese Zuversicht kann dann auf die neue Situation übertragen werden, etwa: „Das war toll. Ich hatte einen Plan und Geduld und habe es geschafft“. Der damalige Gefühlszustand kann in der neuen Situation helfen.

Der Ankerreiz kann ein Energiestein, eine Ermutigungsfigur, eine bestimmte Geste sein. Damit die Konditionierung funktioniert, ist es erforderlich, dass das Kind sich mit allen Sinnen an die positive, gelingende Situation erinnert, sich so hineinversetzt, als würde es alles noch einmal erleben. Zum Beispiel erinnert sich das Kind daran, wie schnell es bei einem Wettlauf durchs Ziel gerannt ist, wie sehr sein Herz pochte, wie stolz es dann war.

Für den Konditionierungsvorgang ist ein geeignetes Setting wichtig: ein ruhiger Platz mit entspannter Atmosphäre, wohin sich die Lehrperson mit dem Kind zurückziehen kann. Konditionierung heißt, dass die Erinnerung an die Kraft und Fähigkeiten „auf Knopfdruck“ verfügbar gemacht wird. Die Methode gehört zum klassischen Repertoire der Psychologie. Im Neurolinguistischen Programmieren wurde sie in eine Schrittfolge umgesetzt, an die man sich halten kann, auch ohne „NLPer“ zu sein.

Schritt 1: Vorbereitungsphase. Das Kind erinnert sich an eine Situation im Unterricht, die es hätte schaffen können, aber leider nicht geschafft hat. Vielleicht, weil es zu wenig Mut aufbrachte, zu schnell aufgegeben hat, sich ablenken ließ. Im Gespräch mit der Lehrperson wird herausgearbeitet, was das Kind in der Situation am meisten gebraucht hätte. Dieses Fehlende benennt das Kind nun, zum Beispiel: Konzentration, Mut, Selbstsicherheit, das Gefühl: „Ich kann es schaffen!“. Die Lehrperson hilft dabei, sich für das Wichtigste zu entscheiden (für *ein* Gefühl oder *einen* Gedanken, *eine* Strategie).

Schritt 2: Jetzt müssen das Kind und die Lehrperson ein **Zeichen (Anker) entwickeln**, das für diese Ressource (also zum Beispiel für Konzentration, Mut, Selbstsicherheit, das Gefühl: „Ich kann es schaffen!“) stehen soll. Es kann ein Bildchen, ein Spruch, ein Energiestein, eine Ermutigungsfigur, eine Bewegung oder Berührung (z. B. das linke Ohrfläppchen mit Daumen und Zeigefinger drücken) sein. Dieses Zeichen soll das Kind später in den zuversichtlichen, leistungsbereiten Zustand bringen. Kind und Lehrkraft bestimmen das Zeichen gemeinsam.

Schritt 3: Wie im ersten Schritt vorbereitet, erinnert das Kind sich lebendig an die **positive Referenz-erfahrungen**, von denen es meint: „Das habe ich toll gemacht!“ oder „Da habe ich mich angestrengt und bin für meine Mühe belohnt worden“. Dabei kann es sich zum Beispiel um das vom Kind erlebte selbstständige Lösen einer schwierigen Aufgabe oder die Bewältigung einer Herausforderung beim Sport, Computerspiel, Klettern, Basteln oder Helfen im Elternhaus gehen. Die Lehrperson unterstützt

das Kind mit Fragen. So fragt die Lehrperson: Gab es schon einmal etwas, das dir richtig schwergefallen ist, was du aber dann doch gut hinbekommen hast? Zu Hause, als du mit deinen Freunden zusammen warst, bei Klassenausflügen, beim Erledigen von Hausaufgaben oder bei einem Hobby? Wo warst du richtig konzentriert, wirklich mutig? Wo hattest du das Gefühl „Ich schaffe das!“, obwohl es ganz schön schwierig war? Wenn das Kind auf erhaltene Hilfe verweist, sollte die Lehrperson es dazu bringen, den „Eigenanteil“ wahrzunehmen.

Schritt 4: Festigung der Referenzerfahrung und Koppelung mit dem Anker. Zur Festigung der Referenzerfahrung muss das Kind sie mit allen Sinnen nacherleben. Die Lehrperson führt das Kind in die zuvor gewählte Referenzsituation, sicherlich auch ein wenig suggestiv: Wie war es für dich, als du diese Situation erlebt hast, was hast du gedacht, was gefühlt? Wie hat sich das angefühlt, als du so richtig stolz warst, weil du etwas Besonderes geleistet hattest? Wo spürst du es im Körper? Wie groß ist es? Gab es etwas, was du dir in dem Moment gesagt hast? Was hast du gedacht? Wenn das Kind will, kann es dabei die Augen schließen. Wenn diese Assoziation richtig lebendig ist, spricht die Lehrperson: „Nimm jetzt dein Bildchen (deinen Spruch, deinen Energiestein, deine Ermutigungsfigur) in die Hand. Denke ganz fest daran“. Oder wenn man sich für einen taktilen Anker entschieden hat, sinngemäß: „Nimm jetzt diese tolle Erinnerung, atme nun einmal tief ein und aus und drücke dein linkes Ohrfläppchen mit Daumen und Zeigefinger. Halte den Anker für eine Weile ... und dann lasse ihn behutsam wieder los. Man kann natürlich auch andere „nicht schon belegte“ Stellen am Körper wählen.

Schritt 5: Allmähliche Verinnerlichung. Das Kind befindet sich in einer Situation, in der es die geankerte Ressource (den damit verbundenen Gemütszustand) braucht. Es soll den Anker anwenden und kann ihn selbst auslösen und die Wirkung spüren. Diese Verbindung muss durch Wiederholung gefestigt werden. Zum Beispiel den kinästhetischen Anker immer einmal einsetzen, so dass das gewünschte Gefühl sich einstellt. Die Verbindung zwischen dem Gegenstand, den das Kind in die Hand nimmt, und der gewünschten Reaktion festigt sich. Dasselbe gilt natürlich für einen Spruch, den es sich in Gedanken abrufft. Am Ende benötigt das Kind den symbolischen Gegenstand oder die Geste gar nicht mehr, um an die gewünschte Ressource heranzukommen.

6. Blockaden externalisieren – Erfolgsstrategien aktivieren

Adressaten: Kinder mit Blockaden im Lernhandeln (Angst, erlernte Hilflosigkeit, Entmutigung, Misserfolgsschmerz)

Zielbausteine: Die Kraft von Blockaden abziehen, Strategien zur Anforderungsbewältigung

Neben mangelnden Lern- und Arbeitstechniken verhindern Misserfolgsschmerz und Vermeidungsverhalten den Lernerfolg. Sobald das Kind in eine misserfolgsorientierte Motivationslage geraten ist, schaukeln sich Vermeidungs- und Angstkreisläufe auf. Ein pädagogisches Eingreifen wird schwerer. Ein Kind, das Misserfolge innerlich vorwegnimmt, wehrt sich gegen entsprechende Anforderungen und baut Widerstände gegen Förderversuche auf. Erfolge führt es nicht mehr auf eigenes Handeln zurück; es bemerkt sie gar nicht oder betrachtet sie als Zufall.

In Anforderungssituationen, denen das Kind nicht ausweichen kann, führen die verunsichernden Befürchtungen zu blockierenden Einstellungen: Sicherlich kann ich in der Prüfungssituation nicht bestehen. Ich bin zu aufgeregt. Ich werde alles vergessen... Das bewirkt, dass große Teile des operativen Gedächtnisses für die Beschäftigung mit den Inhalten ausfallen. Die negativen Emotionen blockieren die kognitiven Prozesse. Das Kopfkino des Versagens und der damit verbundenen Kränkung lässt einen freien Gedankenfluss nicht zu.

Aus diesen Kreisläufen herausführen können authentische und einfühlsame Beziehungen. Zwar können Verbesserungen nicht erzwungen werden, aber es ist möglich, in Resonanz zu dem Kind zu gehen und ihm ermutigende Erfahrungen zu ermöglichen.

Anschließend werden vier Komponenten der Externalisierung von Blockaden und Aktivierung von Erfolgsstrategien beschrieben. Die folgende Beschreibung soll helfen, zunächst eigene Erfahrungen zu sammeln. Das ist die Voraussetzung der späteren Anwendung bei Kindern oder Jugendlichen.

1. Entspannung / Status der Positivität: Einige Male tief ein und ausatmen und die Spannungen in den Gliedern lösen. Dann zeitlich bewusst zurückgehen und an eine Situation erinnern, in der Sie das Gefühl hatten: Ja, jetzt stimmt alles. Aktualisieren Sie diese Situation in Ihren Vorstellungen. In welcher Umgebung befanden Sie sich? Was haben Sie gedacht und emotional gefühlt? Welche Körperempfindungen hatten Sie? Lammers⁵, der diese Übung empfiehlt, nennt ein paar Beispiele: Wir waren verliebt und tanzten. – Mir war eine schwierige Arbeit gelungen. – Ich war hoch in den Bergen. – Ich schaute mir die Sonnenblumen von van Gogh an. – Ich war in einer Kirche und habe gebetet... All diese geschilderten Momente haben viel gemeinsam: Nur das Hier und Jetzt ist wichtig. – Die Zeit scheint still zu stehen, Vergangenheit und Zukunft verlieren ihre Bedeutung. – Die Erfahrungen sind sehr intensiv. – Das Leiden fehlt.

Einen derartigen Bezugspunkt benötigen wir (und das Kind) bei der Auflösung von Blockaden. Er kann innere Ruhe schaffen und Energie geben. Diese Einstellung kann später auf die Problemsituation übertragen werden.

Zunächst einmal gilt es also, den Stress allgemein zu reduzieren und eine entspannte und angstfreie Atmosphäre mit Freiräumen zu schaffen, getragen von einer sicheren Beziehung (unbedingte Akzeptanz, ohne Erwartungen). Hier ist Konkurrenzdenken Gift. Auch gibt es möglicherweise in der Beziehung zu dem Kind unbewusste Elemente, die Abwehrverhalten auslösen. Empfindet das Kind die Beziehung wirklich als wertschätzend und unterstützend – oder empfängt es widersprüchliche Signale?

⁵ Lammers, W. (2012). Selbstcoaching mit Logosynthese: Blockaden auflösen, Krisen bewältigen. Kösel-Verlag.

2. Visualisieren der Blockade: Oft sind Blockaden zu wenig bewusst. Aber in ihrer Diffusität können sie nicht überwunden werden, bleiben angstausslösend und übermächtig. Deshalb müssen wir aus unfassbaren Problemen Konkretes machen. Das, was uns blockiert, können wir „gegenständlich“ visualisieren und diese „innere Behinderung“ aus unserem inneren Raum „auslagern“ (Lammers, ebenda). Man mag das Hindernis zum Beispiel in Gestalt eines „dunklen Wichts“ halbrechts seitlich vor sich sehen. Ein Anwender sah das „Angstgespenst“ direkt vor sich, groß und drohend.

3. Die Energie vom blockierenden Moment abziehen: Komarek⁶ beschreibt ein Beispiel aus ihrer Arbeit mit Kindern: „Nimm die Blockade einfach aus deinem Kopf heraus und lasse sie ein beliebiger Gegenstand werden. Ist es beispielsweise eine allgemeine Unlust, die dich vom Lernen abhält, kannst du so tun, als sei ein bestimmtes Kissen diese Blockade. Bringe es an einen Platz, an dem es dich nicht stören kann.“ Die Autorin meint, dass die Visualisierung des Hindernisses eine besondere Kraft besitzt, nämlich, „aus unfassbaren Problemen Konkretes zu machen, um handlungsfähig zu werden. So kann Aufregung zu einer innerlich verlaufenden Ameisenstraße, die Unkonzentriertheit zu einem kleinen frechen Monster oder der Stress zu einem roten Ball werden. Nutze die Bilder, die dir spontan in den Sinn kommen. Nun kannst du mit ihnen arbeiten: die Ameisen anhalten und schlafen lassen, das freche Monster ins Schwimmbad schicken oder den roten Ball in ein Regal legen.“

Hier kann auch suggestiv vorgegangen werden, doch ist das keine in die Irre führende Suggestion, sondern eine Hilfestellung, zu sich selbst zu finden. Blockaden binden sehr viel Energie. Wenn wir es selbstsuggestiv oder mit Hilfe einer Partnerin / eines Partners schaffen, diese Angst zu schwächen, so ist das nur gut. Man kann sich von der Zuversicht der Begleiterin anstecken lassen, wenn sie sagt: Die Angst hat jetzt keine Macht mehr über dich. Du hast sie besiegt ...

4. Geschützte Annäherung in angstfreiem Zustand und Aktivierung von Erfolgsstrategien: Die Lehrperson muss die blockierenden, angstausslösenden Situationen kennen. Wie in vielen Arbeiten zur Bewältigung von Angst betont wird, benötigt man pädagogisch-therapeutische Schritte für

- die Vorbereitung auf die Situation (Hauptprinzip: Geschützte Annäherung in angstfreiem Zustand),
- die Aktivierung der erfolgsorientierten Strategien in der eigentlichen Situation (genaues Besprechen der Handlungen, Visualisieren von Erfolgsschritten und -bildern). Beispiele: siehe „Ressourcen aktivieren“ (S. 47-48), „Selbstinstruktionstraining“ (S. 49), „Wenn-Dann-Pläne“ (S. 51-52),
- die Nachbearbeitung der Situation (Bewusstwerden der erfolgreichen Handlungselemente, Stolz auf den Erfolg).

Das Gefühl der Eigenkontrolle darf nicht verloren gehen.

Wir können erreichen, dass ein Erfolgsbild und konkrete Handlungsschritte an die Stelle der vormaligen hemmenden Blockade treten. Die entsprechenden Situationen bleiben aber störrisch. Erst durch häufige Bewältigungserfahrungen kann sich die neue Erfolgsorientierung festigen (sich angemessen schwierige Aufgaben zutrauen und sie möglichst selbstständig bewältigen).

⁶ Komarek, I. (2010). Ich lern einfach: Einfaches, effektives und erfolgreiches Lernen mit NLP. Südwest Verlag.

7. Metakognitives Interview

Adressaten: Kinder mit metakognitiven Defiziten

Zielbausteine: Bewusste Anwendung von Lern- und Denkstrategien.

Lernen kann der Schüler, wenn er Erfolgsrezepte findet und *diese dann verstärkt werden*. Beispiele: „Ich sehe mir die Aufgabe genau an.“ – „Ich löse nicht bloß die leichtesten Aufgaben, sondern traue mir etwas zu.“ – „Ich arbeite Schritt für Schritt.“ **Gruppen von Strategien:**

- Stopp und konzentrationale Anpassung (orientiert sich vor Aufgabenbeginn; stoppt ab, wenn Probleme auftauchen; versucht, sie zu überwinden, steigert dafür seine Konzentration),
- operatorische Anpassung (geht schrittweise vor; kontrolliert Zwischenergebnisse und korrigiert sich, wenn erforderlich; lässt sich nicht ablenken; vergleicht sorgfältig mit der Vorlage),
- Geschwindigkeitsanpassung, Selbstberuhigung (wird sorgfältiger, wenn es die Anforderung verlangt, bleibt ganz bei der Sache, löst die Aufgabe zügig, kann Fehler sachlich verarbeiten),
- Selbstermutigung und Motivation (lässt sich nicht gleich entmutigen; freut sich über Teilerfolge, macht dann eifrig weiter).

Solche Strategien besitzt jeder Schüler in Ansätzen und wendet sie bei Aufgaben an, die ihn interessieren. Sie müssen ins Bewusstsein gehoben werden. Dazu kann die Lehrperson ein metakognitives Interview mit dem Lernenden führen, in dem sie einige der folgenden Fragen stellt:

1. „Wenn du noch mal überlegst, wie du vorgegangen bist, was war der erste Schritt, womit hast du angefangen?“
2. „Wie hast du herausgefunden, worum es geht?“ „Wie bist du vorgegangen?“
3. „Was hast du gemacht, wenn dir nicht gleich eine Lösung einfiel?“ „Hast du etwas zu dir gesagt?“ „Hat das was genutzt?“ „Was machst du, wenn eine Aufgabe nicht so gut klappt?“
4. „Wie hast du bemerkt, dass da was falsch läuft?“ „Was hast du daraufhin gemacht?“ „Kann man das auch bei anderen Aufgaben so machen? Bei welchen?“

Zur Festigung der Strategien eignet sich zum Beispiel die Poster-Arbeit (siehe die 9. Methode).

8. WOOP (Zielmotivierung plus Planung der Überwindung von Hürden)

Adressaten: Kinder, die bei Schwierigkeiten sofort aufgeben; Kinder, denen die Verwirklichung realisierbarer Wünsche und Ziele schwerfällt; Kinder mit erlernter Hilflosigkeit

Zielbausteine: Reduzierung von Ablenkungsquellen, Überwindung ungünstiger Gewohnheiten, Anwendung von Lern- und Bewältigungsstrategien, Selbstermutigung

WOOP ist ein englisches Akronym für eine Methode zum Erreichen kurz- oder langfristiger Ziele. Die Methode beruht auf motivationspsychologischen Modellen und wurde von einer deutsch-amerikanischen Forschergruppe um Gabriele Oettingen (2015)⁷ ausgearbeitet. Die Bedeutung der Buchstaben:

W = Wish (Wunsch, emotional verankertes, persönliches Ziel)

O = Outcome (Ergebnisse, die eintreten, wenn dieses persönliche Ziel erreicht wird)

O = Obstacle (Problem, das im Wege liegt; Aufgaben, die gelöst werden müssen; Hürden)

P = Plan (Wenn-dann-Plan: Was ich tue, wenn das Hindernis auftritt)

Mein Wochenziel

Mein Wunsch für diese Woche: *In Mathematik Mut haben und ausprobieren, was ich kann.*

Mein bestes Ergebnis: *Ich freue mich. Ich bin stolz.*

Achtung, Stolperstein: *Die Aufgaben sind schwer.*

So mache ich es: *Ich nehme mein Schritt-für-Schrittkärtchen*

Mein Wunsch für heute

Mein Wunsch für heute: *Ich konzentriere mich auf den Unterricht*

Mein bestes Ergebnis: *Bessere Leistungen in Mathematik*

Achtung, Stolperstein: *Wenn andere laut quatschen, muss ich auch stören und Geräusche machen.*

So mache ich es: *Ich nehme die Lärmuschelkoffhörer. Ich höre zu, melde mich, arbeite leise.*

wann wie

Beispiele für Arbeitsblätter nach dem WOOP-Prinzip (kann für Kopiervorlagen verwendet werden)

Selbstverständlich kann das Arbeitsblatt individuell gestaltet und mit verschiedenen Symbolen versehen werden (*Mein Wunsch für heute:* Zielscheibe, Wegweiser, Ziellinie. *Mein bestes Ergebnis:* Plus-Zeichen für die positiven Folgen der Verwirklichung des persönlichen Ziels. *Achtung, Stolperstein:* Stein, Hürde. *So mache ich es:* Schritte, ineinandergreifende Zahnräder).

Zu dem Praxisbeispiel (s. die linke Abbildung) teilte die Lehrerin mit: „Ich arbeite mit allen Schülerinnen und Schülern nach diesem Prinzip. Montags setzen sie sich ein Ziel. Am Montag darauf werten wir aus und nehmen uns gegebenenfalls ein neues Ziel vor. Wenn es nicht erfolgreich war, überlegen wir, warum es nicht geklappt hat, sprechen also über die Stolpersteine und den Wenn-dann-Plan. Mit dem Arbeitsblatt haben wir eine Chance, Kinder zu stärken.“

Ein weiteres Beispiel: Der Schüler (8. Schuljahr) galt als sehr introvertiert. Bei Gruppenvorhaben sprach er kaum und ärgerte sich hinterher darüber, dass er sich kein Gehör verschafft hatte. In Entwicklungsgesprächen in der Gruppe wurde darüber gesprochen und bald formulierte der Schüler folgendes WOOP-Kärtchen (ohne die comic-artige Vorlage nutzen zu wollen):

W: Ich möchte es schaffen, meine Meinung zu sagen.

O: Ich werde mit mir zufrieden sein und mich gut fühlen. Ich werde akzeptiert.

O: Ich habe Angst, dass ich Unsinn rede.

P: Ich verändere meine Körperhaltung (Kopf hoch ...) und lege einfach los. (Bei diesem Schritt (P) erarbeitete die Pädagogin mit dem Schüler gemeinsam einen unterstützenden Gedanken. Der Schüler erinnerte sich an ein Erlebnis, in dem Mitschüler seinen Namen rhythmisch

⁷ Oettingen, G. (2015). Die Psychologie des Gelingens. München: Pattloch

gerufen und ihn so angespornt hatten. Daran wollte er denken, wenn er sich wieder einmal beinahe „unter Wert verkaufte“.

Die folgende Darstellung der vier Schritte mag den Eindruck erzeugen, es handle sich um einen langwierigen, zeitlich sehr aufwendigen Vorgang. Das muss aber nicht zutreffen. Je natürlicher das Gespräch abläuft, umso besser ist es. Das Vertrauen des Kindes in die Lehrkraft ist eine selbstverständliche Voraussetzung. In unseren Beispielen dauerten die Gespräche (einschließlich der Übungselemente) zwischen etwa 10 und 25 Minuten (im Förderunterricht oder in Förderplanungsgesprächen).

W (Wunsch). Wir benötigen einen Raum, in dem ein ungestörtes und für das Kind angenehmes Gespräch möglich ist. Nach der Gesprächseröffnung kann das Thema des ersten Schrittes sinngemäß so eingeleitet werden: „Ich möchte mit dir über deine Wünsche in der Schule sprechen. Was wünschst du dir denn für dein Lernen?“ Zur Sprache kommen soll ein Anliegen des Kindes, keines der Erwachsenen. Sicherlich schweben der Lehrkraft viele Ziele der Verbesserung von Leistungen oder Verhaltensweisen des Kindes vor Augen. Das ist hier nicht relevant. Es kommt auf den Wunsch des Kindes an. Dessen Äußerungen aufgreifend kann die Lehrkraft Impulse geben.

Bei Wünschen, was ein Erwachsener oder ein anderes Kind tun soll, kann man sagen: „Ja, das wäre schön, aber das kannst du ja nicht selber machen. Was möchtest du für dich schaffen? Was wünschst du dir da?“ Bereitliegende Unterlagen, wie ein Kompetenzraster oder eine Selbsteinschätzungsleiter (thematisch), können das Entwickeln eines realistischen Wunsches erleichtern.

O (Ergebnis). Hier geht es um die positiven Folgen der Wunscherfüllung: „Was wäre das Schönste, wenn dein Wunsch in Erfüllung ginge?“, „Was würde passieren?“, „Wie würdest du dich dann fühlen?“, „Was würdest du dann können?“, „Was würden deine Eltern denken?“, „Was würden deine Freunde sagen?“ Gemeinsam mit dem Kind malen wir uns derartige Vorstellungen möglichst lebhaft aus und können dabei auch einmal die Augen schließen, um den Phantasien und Gedanken ihren Lauf zu lassen. So gewinnt das Ziel an Aktualität und Anziehungskraft.

O (Hindernis). Jetzt stehen nicht mehr der Wunsch und die schönen Folgen seiner Realisierung im Mittelpunkt des gemeinsamen Vorstellungsflusses, sondern Schwierigkeiten, die im Handeln auftreten können (Ablenkung, etwas nicht verstehen, keine Lust mehr haben, äußere Störungen, nicht alles schaffen können, einen Fehler machen ...). „Manchmal klappen Dinge nicht so, wie wir das gerne möchten. Da gibt es Stolpersteine und Hürden. Was wäre denn schwierig, wenn du das tun willst, was du dir vornimmst? Gibt es ein Hindernis, das im Wege stehen kann?“ Die Aufmerksamkeit wird auf den wichtigsten Stolperstein gelenkt.

P (Plan). „Was machst du, wenn es so kommt? Wir wollen überlegen, wie du dir helfen kannst oder was dir helfen kann.“ Lernender und Lehrkraft spielen die Bewältigung dieser Schwierigkeit durch: „Hast du einen guten Gedanken? Kennst du einen Trick? Was wäre schlau?“ „Wie kannst du das schaffen?“ Ein Wenn-Dann-Plan entsteht. „Wenn“ ist das Hindernis, „Dann“ die Reaktion. Der Lernende hat aktive und eher vermeidende, ausweichende Möglichkeiten. Jetzt ist eine Lehrkraft wichtig, die ihren Glauben an den Erfolg verkörpert. Beinhaltend kann der Plan zum Beispiel: eine bestimmte Denkstrategie oder Arbeitstechnik wählen, die Lösung kooperativ suchen, an kluge Gedanken und Glaubenssätze denken, eine Ermutigungsfigur heranziehen, auf ein Kärtchen mit dem Lösungsweg schauen, sich mit Hilfe eines Entspannungsankers selbst beruhigen. Sehr wichtig: Nur eine solche Handlungsmöglichkeit kann in dem Gespräch auf die Tagesordnung gesetzt und gewählt werden, die dem Lernenden schon einmal geholfen hat und die er gut beherrscht, gegen die er keinen Widerwillen aufbaut. Der Plan muss ihm erfolgsversprechend, ja attraktiv erscheinen. Sonst würde er das Besprochene im Ernstfall in die Tat umsetzen.

9. Poster „So werde ich noch besser lernen“

Adressaten: Kinder mit unzureichenden Lern- und Arbeitsgewohnheiten und Konzentrations-schwierigkeiten, kognitiver Impulsivität, misserfolgsbedingter Demotivation, zögerlich-ängstlichem Verhalten.

Zielbausteine: Bereitschaft zur Anstrengung, Festigung von Lern- und Arbeitsstrategien.

Das Poster mit der Lernburg (auf A4-Format vergrößern) dient der Begleitung und Verstärkung. Es kann je nach Neigung der Schüler individuell gestaltet und auch für Förderziele genutzt werden, die über Lernstrategien hinausgehen. Rubriken des Posters sind:

1. *Meine Ziele:* Hier wird in der Regel ein Förderziel (Erfolgsrezept) eingetragen. Praxisbeispiele:

<ul style="list-style-type: none"> • Ich nehme das Signalkärtchen „STOPP, erst genau hinsehen!“. • Ich erledige eins nach dem anderen (gemeint war hier die Wochenplanarbeit). • Ich denke an meinen Plan. • Ich suche, was ich schon kann, und beginne damit. • Alle richtigen Bücher und Mappen liegen auf dem Tisch. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Leseübungen arbeite ich so gut wie in Mathematik mit. • In Mathematik denke ich daran, dass ich wenigstens ein paar Aufgaben schaffen kann. • Ich beginne die Aufgabe gleich nach der Aufforderung. • Ich probiere die Aufgabe so, wie ich es kann, und weine nicht.
--	---

2. *Baustein für Baustein:* Die Lernburg dient der Abbildung von Fortschritten und der Bekräftigung des angestrebten Verhaltens. In die *drei Felder vor der Lernburg* werden bis zu drei sicht- und kontrollierbare Ziele eingetragen. Die Felder erhalten unterschiedliche Farben. Oft wird am Anfang nur ein Feld ausgefüllt. Die anderen Felder ergeben sich später. In Auswertungsgesprächen erfährt der Schüler, wie viele Bausteine er für den vergangenen Zeitraum (Aufgabe, Stunde, Woche) in der entsprechenden Farbe ausmalen darf. So kann er sich einer zuvor festgelegten Belohnung annähern.

3. *Das wird mir helfen* (im Poster unter der Lernburg): In dieser Rubrik sollen Hilfen festgelegt werden die der Schüler erhält.

4. *Das tun wir gleich morgen* (im Poster auf der Rückseite): Kurzfristig müssen Absprachen getroffen, Materialien besorgt, Verbündete gesucht, Ziele bekanntgegeben, Ablaufpläne vorbereitet werden. Für Notizen kann die Rückseite des Arbeitsposters verwendet werden.

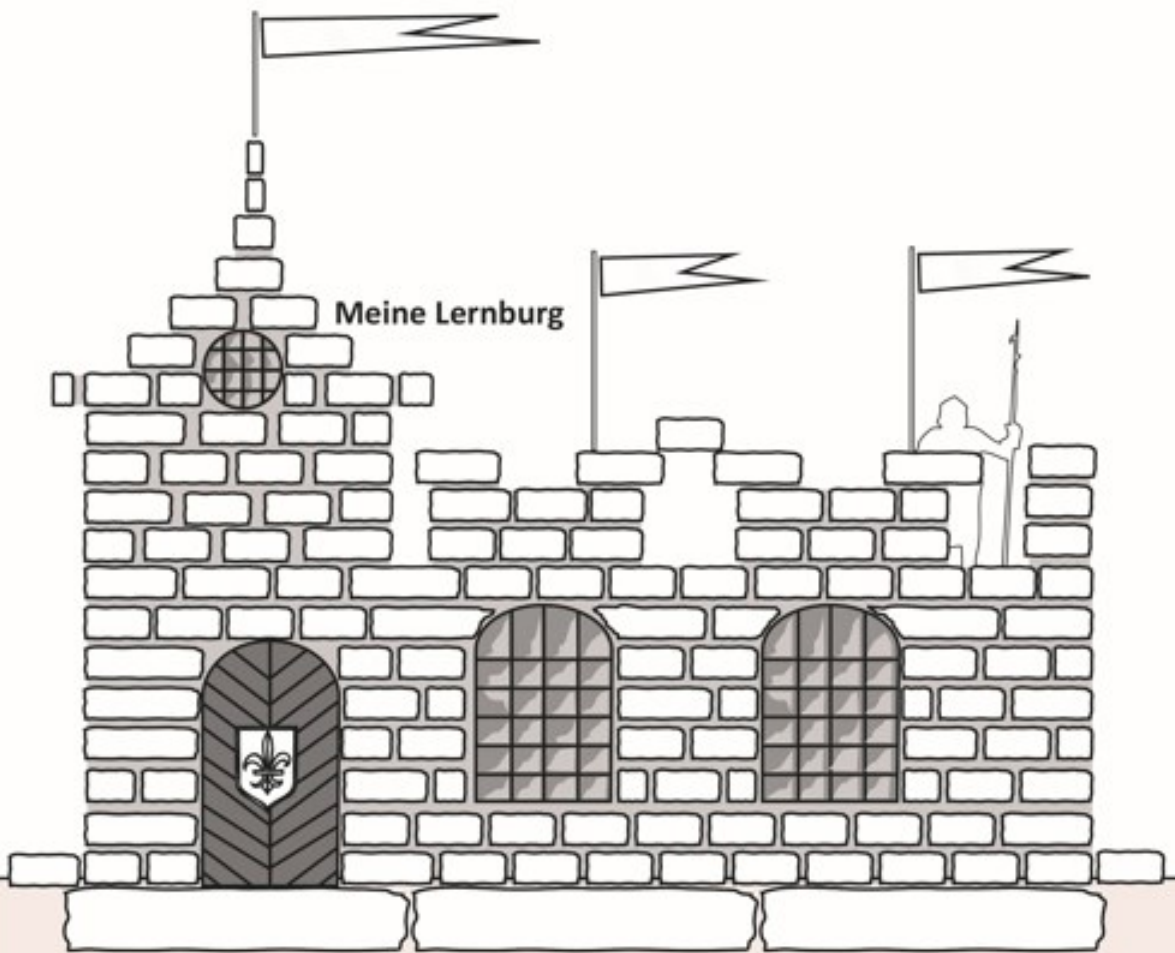
Die Arbeit mit der Lernburg kann sich auf einige Wochen oder einen längeren Zeitraum erstrecken, letzteres aber nur, wenn die Ziele einander ablösen, die Aufgaben der beteiligten Parteien (Lehrperson, Schüler) und alle Durchführungs- und Abbruchbedingungen jeweils eindeutig geklärt werden.

So werde ich noch besser lernen ...



Mein Name _____

Meine Ziele _____



Das wird mir helfen...

10. Selbstinstruktionstraining

Adressaten: Kinder mit geringer Eigenregulation; Kinder mit schwachen Selbstwirksamkeitserwartungen; Kinder mit Leistungsangst

Zielbausteine: Selbststeuerung in der Lerntätigkeit, Lern- und Arbeitsgewohnheiten, gesundheitsförderliche Aktivitäten, Rhythmisierung von Beanspruchung und Erholung

Hinweis: Material zu diesem Selbstinstruktionstraining dazu finden Sie an folgender Stelle: www.individuelle-lernfoerderung.de im Menüpunkt „Unterstützung des Lernens / Ausgewählte Fördermethoden“.

Komplexe Handlungen werden durch die Sprache gesteuert, meist innersprachlich, mitunter flüsternd oder laut. Jeder kann das an sich beobachten, wenn er an besonders wichtigen oder schwierigen Stellen seines Vorhabens handlungsbegleitend spricht. Solche Selbstinstruktionen müssen erarbeitet, geübt und verinnerlicht werden. Kognitiv impulsiven und lernbeeinträchtigten Kindern bleiben die psychischen, innersprachlichen Anteile der Auseinandersetzung mit der Aufgabe verborgen. Durch eine Darstellung der „Selbstgespräche“, hilft die Lehrperson an einer zentralen Stelle der Handlungssteuerung. Sie bringt sich als Modell in die Übungen ein, indem sie ihre steuernden Impulse in einer Handlung laut äußert.

Als exemplarische Handlung mag das Durchfahren eines Labyrinths dienen. Die Lehrperson betätigt sich schauspielerisch. Sie sagt, während sie sich mit der Aufgabe beschäftigt: „Das ist aber schwer! Wie geht das denn? Ich versuche es einmal so ... Ja, in der Ruhe liegt die Kraft ... Und wie soll ich jetzt weitermachen? ... Langsam! In kleinen Schritten geht es vorwärts!“ Am Ende sagt sie: „Das habe ich toll gemacht!“ So bietet sie das Modell einer selbstermutigenden Auseinandersetzung mit der Aufgabe, einschließlich des Eigenlobs (Selbstbegründung). Das Modellverhalten präsentiert die Lehrperson zuerst anhand unterrichtsferner, spielerischer Aufgaben, später an Aufgaben aus dem Unterricht. Sie regt die Kinder an, es ihr gleichzutun, zuerst laut sprechend und ausführlich, später leise und verkürzt.

Signalkärtchen unterstützen die Steuerungsimpulse beim Lernhandeln (s. die Tabelle). Sie können das Sprechen zum Teil ersetzen. Welche Signalkärtchen eingeführt werden, ist individuell zu entscheiden. Oft ist „STOPP – IMMER MIT DER RUHE“ eine erste Wahl. Auf dem Kärtchen befinden sich die Worte und ein Symbol. Die Kinder gestalten es selbst. Beim Lernen kann, individuell zugeschnitten, ein oder mehrere Signalkärtchen im Blickfeld liegen.

Signalkärtchen und ihre Schwerpunkte (vgl. Emmer, Hofmann & Matthes, 2007, S. 158)

<p>Klare Ziele setzen, sich etwas fest vornehmen, feste Absichten bilden im Sinne von „Das will ich wirklich!“</p>	<p>Zielbezogene, systematische Informationsaufnahme; „ordnendes“ Sehen</p>	<p>Unterbrechen des Handlungsflusses, um sich neu zu orientieren, wenn es nötig ist, den Erregungspegel zu senken oder Kontrollprozesse einzuleiten; Einsatz der Atemtechnik als Möglichkeit zum Umgang mit Misserfolg und Leistungsangst</p>	<p>Einleitung von Planungsprozessen; planvolles, schrittweises Vorgehen, um Sicherheit zu erlangen und Fehler zu vermeiden</p>	<p>Selbstverstärkung, Wahrnehmen von Erfolgen und eigenen Kompetenzen; Selbstmotivierung durch Gedanken an positive Konsequenzen</p>

Bei der Einführung eines Signalkärtchens sollen die Kinder sich für die Strategie begeistern. Anderenfalls würden sie sich im Bedarfsfall nicht daran erinnern. Deshalb erzählt die Lehrerin eine spannende Geschichte. In dieser erkennt die Hauptperson, wie wichtig der „Trick“ ist. Für das „STOPP“ benutzten Emmer, Hofmann & Matthes (2007, S. 192) die folgende Geschichte:

Philipp ist ein kleines braunes Eichhörnchen, mit einem buschigen Schwanz und funkelnden schwarzen Knopfaugen. Philipp liebte es schon, als er noch klein war, mit Paul, einem anderen Eichhörnchen, in den Bäumen herumzutoben. Dabei sprangen sie von einem Ast zum anderen und kletterten die Stämme auf und ab. Philipp war besonders schnell und versuchte immer, der Erste zu sein. Paul war immer langsamer. Er war jedoch nie traurig darüber.

Auch jetzt, wo Philipp schon größer ist, springt er ganz schnell in den Bäumen umher. Fast könnte man meinen, dass er gar nicht mehr langsam machen kann. Nie hält er inne, um Ausschau zu halten. Er ist ständig in Eile. Die anderen Eichhörnchen erzählen ihm immer, was es alles Tolles im Wald zu sehen gibt. Sie berichten von bunten Blumen, leuchtenden Schmetterlingen, leckeren Samen und Nüssen. Doch Philipp hat all die Dinge noch nie bemerkt. Gern würde auch er sie sehen. Aber er weiß nicht, wie er es anstellen soll.

Eines Tages trifft er seinen alten Freund Paul aus der Kinderzeit. Er erinnert sich an das Wettklettern und daran, dass auch Paul über so viele interessante Dinge aus dem Wald berichtet hatte. Heute nun will Philipp von Paul wissen, was sein Geheimnis war.

Paul sagt: „Es ist ganz einfach. Du musst versuchen, ganz langsam zu sein. Mach immer mal wieder eine Pause und schau dich um. Dann wirst auch du die schönen Dinge sehen.“

Am Ende probiert Philipp das „Langsamsein“ und „Stopp“ aus. Nun entdeckt er die schönen Dinge, die er zuvor nie gesehen hatte. Die Kinder diskutieren über die Geschichte. Sie sprechen über den Rat, den Philipp erhalten hat. Wo hätten sie selbst vielleicht einen solchen Rat gebraucht? Die Lehrerin fragt: „Fallen euch Beispiele ein, wo ihr zu schnell geworden seid / zu aufgereggt wart? Wo ist es nützlich, langsam zu arbeiten?“

Auf die Einführungsgeschichte folgt die Modellphase, in der die Lehrerin genau vormacht, wie ihr das STOPP-Kärtchen beim Lösen einer Problemaufgabe hilft, zum Beispiel beim genauen Abzeichnen eines Musters. Sie spricht ihre Gedanken, Gefühle, Fragen, Zweifel usw. laut aus (Verbalisierung) und verwendet das Signalkärtchen. Die Lehrerin verdeutlicht die gedanklichen Steuerungsprozesse, die in der Regel fast automatisiert ablaufen.

An diese Modellierung schließen sich Übungen an, bis die Kinder die jeweilige Strategie verinnerlicht haben und darauf zurückgreifen können. Auf neue Situationen übertragen und wirklich anwenden werden die Kinder eine erlernte Strategie aber erst, wenn sie in ihren Erfahrungen positiv eingegraben ist. Es ist ein langer Prozess, bis eine Strategie wie „von selbst“ auf die „innere Bühne“ gelangt.