

besonders wichtig ist und wie es erreicht werden kann. In ihrem Leitfaden behandelt Bischoff-Weiß (2012, S. 26 ff.) folgende Schritte:

1. Begrüßung und Darstellung der geplanten Vorgehensweise
2. Beschreibung und Analyse erreichter Kompetenzen (Ist-Zustand)
3. Entwurf erwünschter Kompetenzen (Soll-Zustand)
4. Entwicklung eines Weges vom Ist- zum Soll-Zustand
5. Gute Wünsche und Vereinbarung eines Folgetermins

Das Gespräch zeichnet sich dadurch aus, dass der Lernende wirklich zum „Autor“ der Beschreibung und Analyse aktueller Kompetenzen wird, sein Ziel entwirft und seinen Weg entwickelt. In dieser Hinsicht ist das Gespräch nach Spiess & Bischoff-Weiß (2012) ein Vorbild für unsere handlungsorientierten Lernfördergespräche.

3.7.3 Handlungsorientierte Lernfördergespräche

In handlungsorientierten Gesprächen bereitet sich das Kind mit Hilfe der Lehrkraft auf eine Verbesserung in seinem Lernhandeln vor. Oft muss dafür viel besprochen werden. Immer vertreten sein werden die psychologischen Elemente *Wunsch*, *Ziel*, *Hindernisse* und (Realisierungs-) *Plan*. Das sind wesentliche Strukturkomponenten bewusster Handlungen (die Handlungsausführung und die Bewertung von Ausführung und Ergebnis kommen hinzu). Es gibt sie sowohl bei ganz einfachen als auch bei höchst vielschichtigen Handlungen. Relativ einfach ist die Struktur einer Handlung, in der ein Kind am Abend zu Hause den *Wunsch* verspürt, zu seiner Entspannung etwas zu lesen, das *Ziel* bildet, jetzt in seinem aktuellen Buch zu schmökern, das *Hindernis* sieht, Mama könnte dagegen sein, weil etwas anderes noch zu erledigen ist, und nun einen *Plan* entwickelt, wie es dies doch tun kann.

In unserem Zusammenhang denkbare Wünsche sind beispielsweise: bessere Leistungen in Mathematik; die Eltern sollen sich über meine Leistungen freuen; die Anderen sollen staunen, wie klug ich bin. Wünsche müssen zu erreichbaren Zielen geführt werden. Da bei der Realisierung bestimmte Schwierigkeiten zu erwarten sind, entsteht ein Realisierungsplan.

Entsprechende Beratungen können viele Formen haben, sich situativ ergeben oder vorgeplant, lang oder kurz sein, mit einem oder mit mehreren Kindern durchgeführt werden etc. Die folgende Darstellung widmet sich dem ausführlichen, geplanten Gespräch einer Lehrerin¹² mit einem Kind. So können wir die Inhalte systematisch und ins Einzelne gehend darstellen und Anregungen auch für kürzere, weniger umfas-

12 In diesen Abschnitten verwende ich ausschließlich „Lehrerin“ für die Person, die das Gespräch führt.

sende Gespräche geben. Auf einige allgemeine Erläuterungen folgt eine Übersichtstabelle zu den Gesprächsabschnitten, die danach detailliert dargestellt werden.

Allgemeine Erläuterungen

1. Die Basis ist eine vertrauensvolle Beziehung. Der Grund dafür ist elementar: Beeinflussbar ist das Verhalten, indem der Mensch in seiner Gefühlswelt angesprochen und in seinem Selbst berührt wird. Sich etwas rational vorzunehmen, es für vernünftig zu halten, hat noch keine Auswirkungen auf die neuronalen Netzwerke des realen Handelns. Weiterentwicklung des Handelns und Veränderung von Gewohnheiten geschehen über die Gefühle und das Erleben von Beziehungen (grundlegend zu dieser Erkenntnis: Damasio, 2021). Im Gespräch muss das Kind sich öffnen können. Das tut es Menschen gegenüber, in deren Gegenwart es sich sicher und aufgehoben fühlt und deren Autorität es spürt. Es ist nicht ganz einfach, eine Situation zu schaffen, in der das Kind die Worte der Lehrerin annimmt. Angenehme räumliche Bedingungen, Vermeidung von Zeitdruck und vorsorglicher Ausschluss von Störungen sind Voraussetzungen. Die Lehrerin wird keine Lernberatung ansetzen, wenn es gerade zu Spannungen mit dem Kind gekommen ist. Die einleitenden Worte und Gesten schaffen Sicherheit. Auch falls es etwas pathetisch klingt: Die Lehrerin mag das Kind so, wie es ist, und spricht mit ihm wohlwollend und um seiner selbst willen. Das erzeugt Resonanz. Wenn das Kind spürt: „Es ist ein Gespräch, das mich angeht und mir weiterhilft“ (ein Bauchgefühl!), ist es bereit, auch seine Schwierigkeiten zu sehen, ohne sich verletzt zu fühlen. Dann kann es Gedanken entwickeln, die ihm zuvor verschlossen waren. Im Gespräch wird nichts übergestülpt, auch nicht die positive Sicht auf die Dinge. Die Lehrerin kann sie nahelegen, vielleicht auch ein wenig suggerieren (dies aber doch nur, wenn ein sichtbarer Wahrheitsgehalt da ist). Für das Kind muss es sich gut anfühlen, auf eine Anregung einzugehen. Das erfordert Freundlichkeit und Optimismus. Es erfordert, emotionale und Beziehungsbotschaften des Kindes aufmerksam wahrzunehmen, ohne Bewertung und spontan-oberflächliche Ratschläge. So wird das Gespräch für beide Seiten befriedigend und effektiv.
2. Im Gespräch befassen sich die Lehrerin und das Kind mit einem Lernthema, das den vorangegangenen Analysen zufolge wichtig ist und in dem das Kind sein Handeln weiterentwickeln soll (im Zusammenhang mit einem Unterrichtsfach, mit der Gruppen- oder Partnerarbeit, mit Präsentationen, mit schriftlichen Arbeiten, mit der Mitarbeit bei Unterrichtsgesprächen oder der Vorbereitung auf Lernkontrollen, mit der Bereitschaft, sich im Morgenkreis zu äußern, mit der Werkstattarbeit, der Mitarbeit in der Schülerfirma, dem Lernen in der Lerninsel). Die Lehrerin hat Vorstellungen entwickelt, was sie besprechen möchte und mit welchen Zielen etwa. Sie bleibt aber offen. Allgemeine Themen (z. B.: Was sind gute Lernmethoden? Wie kann ich mich besser konzentrieren? Wie verbessere ich mich in Mathematik?) sind meist viel zu weitgreifend. Selbst wenn dazu gute Ideen entwickelt würden, in das reale Lernhandeln schaffen sie es bei lernproblemmatischen Kindern nicht. Gemeinsam werden ein Lern- oder Verhaltensziel ent-

wickelt und die Realisierung vorbereitet. Später muss das Kind an das erarbeitete Ziel und das Wie denken. Das geht nur, wenn es konkrete Handlungsvorstellungen gebildet hat und bei der Realisierung unterstützt wird.

3. Der Aufbau des handlungsorientierten Lernfördergesprächs ähnelt den ersten vier Phasen der Lernhandlung (siehe Abbildung 7 auf S. 36):
- Die 1. Phase der Lernhandlung sichert die Anfangsmotivation. Im Gespräch entwickelt das Kind einen Wunsch.
 - Die 2. Phase der Lernhandlung besteht in der Übernahme der Aufgabe. Im Gespräch erarbeitet das Kind ein genaues Ziel. Dazu schätzt es zunächst das bereits erreichte Niveau ein und bestimmt dann das nächste Etappenziel, verbunden mit Überlegungen, woran das Erreichen des Ziels zu erkennen ist.
 - Die 3. Phase der Lernhandlung ist die Schwierigkeitswahrnehmung. Und auch im Gespräch werden Hindernisse oder Schwierigkeiten antizipiert.
 - Die 4. Phase der Lernhandlung ist die Vermittlung. Im Gespräch bildet das Kind einen Plan für das Gelingen (z. B., wie es eine Lernhilfe verwenden oder auf eine Schrittfolge achten kann).

Die 5. Phase der Lernhandlung ist die selbstwirksame Ausführung. Seinen Plan setzt das Kind im Unterricht oder in anderen Situationen um. Die 6. Phase der Lernhandlung ist die Selbstbewertung. In der Lernberatung kann es darum gehen, was seit dem letzten Gespräch besser geworden ist und worin ein neues Ziel bestehen kann.

In der Tabelle 5 folgt nun der bereits angekündigte Überblick über die Abschnitte des Lernfördergesprächs.

Gesprächsabschnitt	Schlüsselfragen	Anregungen, Materialien
Begrüßung, Einstimmung, Themenstellung	<i>Worüber wollen wir sprechen?</i>	Stärken (Anlage 2), Schwerpunkte der Lernförderung (siehe Abbildung 23 und Anlage 5)
Entwicklung des Wunsches	<i>Was kannst du schon gut? Was geht seit dem letzten Mal besser? Was ist dein Wunsch? Was möchtest du noch besser können? Was soll anders werden?</i>	Evtl. Arbeit mit Gesprächskärtchen (frei oder Auswahl aus Anlage 8)

Tabelle 5: Allgemeiner Plan des handlungsorientierten Lernfördergesprächs

Gesprächsabschnitt	Schlüsselfragen	Anregungen, Materialien
Erarbeitung eines Ziels	<i>Auf welcher Stufe stehst du jetzt? Weshalb hast du dich hier eingeordnet? Was ist das genaue Ziel? Woran erkennen wir, dass du das Ziel erreicht hast?</i>	Skalierungsfragen (siehe 3.7.4)
Einstellung auf das Hindernis oder die Schwierigkeit	<i>Welche Hürde gibt es? Was kann schwierig werden? Welche Schwierigkeiten müssen gemeistert werden?</i>	Beispiele aus Lernfördergesprächen (Anlage 6), Übungskärtchen zum Bogen „Mein gutes Lernen“ (Anlage 7)
Entwicklung des Plans für das Gelingen	<i>Wie machst du es? Was tust du? Was wird dir helfen? Was trägt jeder dazu bei?</i>	

Tabelle 5: Allgemeiner Plan des handlungsorientierten Lernfördergesprächs (Fortsetzung)

Den Punkten ‚Wunsch – Ziel – Hindernis – Plan‘ folgt auch der Bogen ‚Mein gutes Lernen‘ (Anlage 7), der das Gespräch begleiten kann. Dem Kind bereitet es Freude, ihn selbst mitzugestalten.

Anschließend gehen wir auf die einzelnen Gesprächsabschnitte ein. Besonders wichtig sind die in der mittleren Spalte der Tabelle 5 genannten Schlüsselfragen. Sie lehnen sich an die Fragen des Prozessmodells für Beratungsgespräche und Coachings an (Spiess, 2012, 2013).

Gesprächsabschnitt „Begrüßung, Einstimmung, Themenstellung“

Ein ausführliches Gespräch umfasst bis zu 25 oder gar 30 Minuten und findet gewöhnlich in einer freien Zeit oder Förderstunde statt. Die Lehrerin kündigt es etwa so an: *„Ich möchte mit dir über dein Lernen in ... sprechen. Wir können uns darüber unterhalten, womit du zufrieden bist und womit noch nicht, und nehmen uns dafür genügend Zeit.“* Manchmal kann sie hinzufügen: *„Mit deinen Eltern habe ich schon telefoniert. Sie finden gut, dass wir überlegen wollen, wo du gut bist und wie du noch besser werden kannst, und sind gespannt, was wir in dem Gespräch vereinbaren.“*

In der Begrüßung und Einstimmung holt die Lehrerin das Kind, das sicherlich noch mit dem eben Erlebten beschäftigt und in den Erwartungen unsicher ist, einfühlsam ab. Den vorgesehenen Gesprächsablauf kann sie anhand der Gliederung des Bogens „Mein gutes-Lernen“ erläutern: *„Hier tragen wir ein, worüber wir sprechen wollen, also das **Thema**. Danach möchte ich etwas über deine **Wünsche** erfahren und du sollst ein **Ziel***

festlegen. Wir sprechen über die **Stolpersteine**, die vielleicht vorkommen können, und überlegen, wie du das Ziel erreichen kannst. Dafür machen wir einen **Plan**.“

Gesprächsabschnitt „Entwicklung des Wunsches“

Ein Wunsch ist ein Begehren, das jemand in sich trägt. Er kann stärker und konkreter werden oder auch verblassen und verschwinden. Man hofft auf Verwirklichung, weiß aber nicht unbedingt, wie man sie erreichen kann. Es ist eine Zukunftsphantasie, die in Worten einen gewissen Ausdruck finden mag, oft aber ein Träumen, ein emotionaler Film ist, ohne besonders rationale Grundlage. Ein Wunsch kann die Quelle großer Energie sein und zum Ausgangspunkt bewusster Planung werden. Das Wünschen gehört in das handlungsorientierte Lernfördergespräch. Es bildet die motivationale Phase, in der abgewogen und konkretisiert wird, worin das Kind sich als Schülerin oder Schüler verbessern möchte.

Die Lehrerin hilft dem Kind, einen realistischen Wunsch zum eigenen Lernen zu formen. Sie beginnt mit der Frage: „Was kannst du schon gut?“ oder „Worin bestehen deine Stärken?“ Antworten sind beispielsweise: „Ich bin in Mathe gut!“, „Ich bin ehrlich“ oder „Ich bin hilfsbereit“. Die Lehrerin würdigt das und geht auf eine konkretere Ebene, z. B.: „Wenn du daran denkst, wie du in Englisch mitarbeitest / an das Schreiben von Aufsätzen herangehst / wie du mit deinen Freunden und anderen Mitschülern klarkommst... Was machst du gut? Was gelingt dir?“ Durch eigene Beobachtungen lenkt sie und gibt Impulse: „Mir ist in den letzten Wochen aufgefallen, dass es dir schon gut gelingt, einen kleinen Moment abzuwarten, wenn andere Schüler an der Reihe sind. Zum Beispiel am Montag, da warst du beim Erzählkreis Vorletzter und hast es gut geschafft, bis dahin den anderen zuzuhören und dabei leise zu sein“, „Ich habe [...] gesehen, dass du in der Freiarbeit manchmal ganz schnell eine Aufgabe aussuchen und anfangen kannst. Am Mittwoch hast du dir direkt nach der Pause die Experimentierkiste mit den Seifenblasen genommen und alles ausgepackt und angefangen.“ (Beispiele von Bischoff-Weiß, 2012, S. 29 f.) Stichworte, was bereits gut ist, werden in den Bogen „Mein gutes Lernen“ in entsprechende Spalte eingetragen.

Eintragungen unter „Das ist schon gut“ (oder entsprechende mündliche Feststellungen) sind ausgezeichnete Ausgangspunkte für Verbesserungswünsche. Ohne diese Ausgangspunkte bleiben Verbesserungswünsche nämlich oft entweder zu allgemein oder sie werden negativ formuliert (z. B. „Ich möchte mehr Freunde haben“, „Ich will nicht mehr so faul sein“, „Ich will, dass die Anderen mich nicht ärgern“, „Ich möchte in Mathe besser werden“). Deshalb ist der Bezug zum „bereits Guten“ so wichtig. Davon ausgehend kann die Lehrerin fragen: „Gibt es etwas, was du in diesem Bereich [Bezug zum bereits Guten!] noch besser tun möchtest?“, und das Kind gelangt in einen positiven, aktivierenden Modus – ganz anders, als bei Wünschen vom Typ „Ich will, dass die Anderen mich nicht ärgern“.

Es folgen nun vier Beispiele. Sie tragen die Überschriften „Stopp – Immer mit der Ruhe“, „Meinung“, „Englisch“ und „Hinhören“. Zuerst zu den Wünschen (zu den anderen Gesprächsabschnitten kommen wir danach):

- ▶ **Beispiel „Stopp – Immer mit der Ruhe“.** Wunsch: *Die Aufgaben lösen, auch wenn ich aufgeregt bin und schnell fertig werden möchte.*
 Imaginierte Folgen der Wunschrealisierung: Ich werde die Ruhe bewahren und viel weniger Fehler machen. Ich werde mein Ziel erreichen. Ich werde keinen Ärger bekommen. Dann freue ich mich.
- ▶ **Beispiel „Meinung“.** Wunsch: *Ich möchte in der Klasse meine Meinung sagen.*
 Imaginierte Folgen der Wunschrealisierung: Ich werde mit mir zufrieden sein und mich gut fühlen. Ich werde akzeptiert.
- ▶ **Beispiel „Englisch“.** Wunsch: *Im mündlichen Englisch Mut haben und ausprobieren, was ich kann.*
 Imaginierte Folgen der Wunschrealisierung: Ich freue mich. Ich bin stolz.
- ▶ **Beispiel „Hinhören“.** Wunsch: *Ich konzentriere mich, wenn Aufgaben erklärt werden.*
 Imaginierte Folgen der Wunschrealisierung: Bessere Leistungen in Mathematik.

Die Wünsche können im Bogen unter „Das soll noch besser werden“ eingetragen werden.

Eine Imagination der Folgen der Wunschrealisierung (sich vorstellen, was im Ergebnis der Verwirklichung besser und toller würde, welche Folgen sie nach sich zöge) ist wichtig. Darauf hat Oettingen (2015) hingewiesen. Die Imagination kann die Kraft des Verbesserungswunsches stark genug werden lassen, sodass dieser sich später gegen spontan-situative Konkurrenz-Impulse und Stimmungen durchsetzen kann. Ohne diesen Vorlauf wird die Realisierung oft aufgeschoben, bedeutet sie doch Anstrengung und Zurückdrängen gewohnter Abläufe. Denn das bisherige Verhalten gab Sicherheit. Warum sollte es denn aufgegeben werden? „So habe ich es immer gemacht!“, „Ich strenge mich nicht an!“, „Mich interessiert das nicht!“ – Die emotionale Bilanz war im Gleichgewicht, während der Aufbruch zu neuem Verhalten unbequem ist. Und er muss nicht nur einmal vollzogen werden, sondern so lange, bis sich mit dem neuen Verhalten wieder Sicherheit einstellt. Deshalb ist es sehr gut, wenn das Kind bildhaft antizipiert, wie stolz es sein wird, wenn es geschafft ist, und wie großartig die Gefühle der Kompetenz und Teilhabe sein werden. Bewusste Verhaltensänderungen setzen Gefühle und Gedanken voraus, die tatsächlich wirken, auch morgen und übermorgen noch. Damit das Kind sich die positiven Folgen der Erfüllung des Wunsches lebendig vergegenwärtigen kann, fragt die Lehrerin: „Was wäre das Schönste, wenn dein Wunsch in Erfüllung ginge?“, „Was würde passieren, wenn du das schaffst?“, „Wie würdest du dich dann fühlen?“, „Was würdest du dann können?“, „Was würden deine Eltern denken?“, „Was würden deine Freunde sagen?“. Die in den vier Beispielen angegebenen Imaginationen sind Ergebnisse dieser Gesprächspassagen.

Wir haben im Kolloquium darüber diskutiert, ob die genannten Wünsche nicht bereits Ziele sind, und schließen uns der handlungspsychologischen Begrifflichkeit an: Wünsche enthalten in gewisser Weise tatsächlich Ziele im Sinne emotional getragener Vorstellungen von Zielzuständen. Konkrete Handlungsziele sind es noch nicht. Solche sind kognitiv gut strukturiert und im Prinzip erreichbar.

Beim Wunsch überwiegt das Emotionale. Natürlich: Emotional attraktiv soll das konkrete Ziel ebenfalls sein – darüber hinaus muss es aber noch mit Zielkriterien verknüpft werden, die gemessen, überprüft und oft auch terminiert werden können.

In der Wunschphase sollen die emotionalen Bestrebungen vertieft werden. So denkt auch Ben Furman. In seinem „Ich schaffs“-Programm bestehen die ersten Schritte darin, „Probleme in Fähigkeiten zu verwandeln“. Furman schreibt (2008): „In jedem unerwünschten Verhalten steckt eine Fähigkeit, die es zu erlernen gilt.“ Also motiviere man das Kind, „eine bestimmte Fähigkeit zu erlernen“. (S. 23) Diese Phase Furmans ordnen wir noch dem Wunsch zu (ohne diese Zuordnung „akademisieren“ zu wollen). Es gibt fließende Übergänge und selbstverständlich passt sich die Lehrerin der Sprache des Kindes an. Sie achtet auf aktivierende Formulierungen der Wünsche („Ich lasse mich nicht ablenken“ ist nicht aktivierend, aber: „Ich denke ganz fest an das Ziel!“ oder „Ich interessiere mich jetzt nur für die Aufgabe!“). Furman empfiehlt, der neuen Fähigkeit einen Namen zu geben, was den Kindern großen Spaß macht. „Die Kreativität der Kinder ist grenzenlos – wie man unter anderem auch an Fähigkeitsnamen wie ‚Der Bär‘, ‚Gentleman‘, ‚Füße‘, [...], ‚Simon-sagt-Fähigkeit‘ oder ‚Ja-Fähigkeit‘ erkennen kann“ (ebd., S. 45). Eine griffige Benennung erleichtert das Gespräch über Wünsche, Ziele und Wege.

Gesprächsabschnitt „Erarbeitung eines Ziels“

Gemeinsam mit dem Kind erarbeitet die Lehrerin das konkrete Ziel. Dazu die Lernberatungsexpertin Hanna Harde land (2020): „Es ist ratsam, dass sich der Lerncoach für die Zielformulierung ausreichend Zeit nimmt, denn je präziser ein Ziel formuliert wird, desto konkreter kann daran gearbeitet werden. Wird oberflächlich gearbeitet, kann dies dazu führen, dass Neujahrsvorsätze entwickelt werden, z. B. ‚Ich will ab morgen wieder mehr für die Schule tun!‘ [...] Die Ziele sollen möglichst detailliert (erlebbar, imaginiert) beschrieben werden.“ (S. 47) Bewährt hat sich die Skalierung mit 10 Stufen. Auch in den oben begonnenen Beispielen wurde mit solchen Skalen gearbeitet. Die Kinder gaben ihnen die folgenden Namen: „Der Elefant“ (Beispiel 1)¹³, „Die eigene Meinung sagen“ (Beispiel 2), „Mut!“ (Beispiel 3) und „Hohe Aufmerksamkeit“ (Beispiel 4).

Zuerst wird das Kind gebeten, den jetzigen Stand auf der Skala einzuschätzen. Beispiel: *„Wir haben nun eine Skala gezeichnet, mit der gemessen werden kann, wie weit jemand in der Fähigkeit ‚Die eigene Meinung sagen‘ schon gekommen ist. Es gibt Kinder, die das noch gar nicht schaffen und auf der Stufe 1 stehen. Einige können es ganz toll. Sie stehen ganz*

13 Die Schülerin war von einem Film sehr beeindruckt, der zeigte, wie umsichtig eine Elefantenkuh ihre Herde vor dem Verdursten rettete, indem sie die Herde zu einer verborgenen Wasserstelle führte. Der Elefant war ihr Lieblingstier.

oben. Wenn du dir die Skala anschaust und überlegst, wie gut du es im Moment schaffst, wo stehst du jetzt? Mache ruhig ein Kreuz an der Stelle, wo du dich jetzt befindest.“ Das Kind soll auch darüber sprechen, weshalb es eine bestimmte Stufe als Ist-Stand angegeben hat („Du stehst auf der Stufe 4. Was hast du schon gelernt, denn früher warst du ja auf den Stufen darunter? Und was musst du noch lernen, damit du höhere Stufen erreichst?“).

Darauf folgt die Festlegung des Ziels für die nächsten Wochen (oder einen anderen Zeitraum): „Wir wollen uns nun überlegen, wie weit du in den nächsten Wochen kommen möchtest... Wenn wir uns in 6 Wochen wieder zu so einem Gespräch treffen [...], wo möchtest du dann sein?“ (vgl. Bischoff-Weiß, 2012, S. 39). Eigentlich ist es meist irrelevant, ob das Kind von der Stufe 3 zur Stufe 5 oder von Stufe 4 zur Stufe 5 oder 6 kommen will. Wichtig ist aber, darüber zu sprechen, woran der Fortschritt zu erkennen ist. Bischoff-Weiß (ebd.) gibt folgende Hinweise: „Manchmal setzen Schülerinnen und Schüler sich sehr hohe Ziele, sie wollen in wenigen Tagen die 10 auf der Skala erreicht haben. Für andere erscheint der Schritt von der 3 auf die 7 schon sehr groß. Auch kommt es vor, dass sie ihre Ziele weit in die Zukunft schieben, z. B. ans Ende des Schuljahres. [...] [Ich habe] gute Erfahrungen damit gemacht, sich zum Abschluss der Skalierung darüber Gedanken zu machen, wie eine klitzekleine Veränderung aussehen könnte, an der erkennbar ist, dass man auf dem richtigen Weg ist. Dabei geht es nicht darum, erste Schritte und Maßnahmen verbindlich festzulegen, sondern sich vorzustellen, wie bereits in 24 Stunden oder in drei Tagen eine kleine Veränderung eingetreten sein könnte. Jetzt sind 6 Wochen ja eine wirklich lange Zeit. Stell dir mal vor, dass du schon morgen oder übermorgen einen ganz kleinen Erfolg merken würdest, also nicht von der 3 auf die 7, aber vielleicht ein ganz kleines Stück auf dem Weg zwischen der 3 und der 4. Woran könntest du so eine klitzekleine erste Veränderung bemerken? Gibt es noch etwas, was das sein könnte?“ (S. 41)

Zur Erarbeitung des Ziels in den Beispielen: Überall wurde das Ziel mit Hilfe von Skalen erarbeitet.¹⁴

- ▶ **Beispiel „Stopp – Immer mit der Ruhe“.** Anhand der zehnstufigen Skala wurde im Gespräch erörtert, wo überall ein Stopp, gutes Hinsehen und Nachdenken nötig ist und was es bewirken kann (bei der Suche der Elefanten nach der Wasserstelle, im Straßenverkehr, beim Ostereiersuchen, Durchfahren eines Labyrinths, ausdrucksvollem Lesen, bei Aufgaben in Mathematik etc.). Für „Ruhe und Überlegung beim Aufgab lösen in Mathematik“ wurde ein Zielpunkt festgelegt.
- ▶ **Beispiel „Meinung“.** Die Lehrerin fragte: „Woran kannst du und woran können andere sehen, dass du deine Meinung sagst?“ Es wurde vereinbart: „Wenn wir uns das nächste Mal unterhalten, frage ich dich nach einem Beispiel, wo dir das gelungen ist.“
- ▶ **Beispiel „Englisch“.** Die Frage lautete: „Woran kannst du und woran können andere sehen, dass du in Englisch (mündlich) keine Angst mehr vor Fehlern hast und

14 Die konkreten Markierungen auf der Skala haben wir hier nicht zur Verfügung.

dir etwas traut?“ Es wurde auch vereinbart, dass der Schüler seine Englisch-Lehrerin fragt, ob sich seine Mitarbeit verbessert hat.

- › **Beispiel „Hinhören“.** Als Skala wurde hier ein „Aufmerksamkeits-Thermometer“ verwendet. Der Schüler schätzte selbst ein, wie er in bestimmten Situationen hingehört und nachgedacht hat, und gab eine Skalenstufe als Ziel an.

Weitere Hinweise zur Arbeit mit der Skalierung finden Sie auf den Seiten 113 ff. Natürlich kann ein Ziel auch ohne eine Skala kontrollier- und einschätzbar formuliert werden.

Gesprächsabschnitt „Einstellung auf das Hindernis / die Schwierigkeit“

Das Ziel wurde festgelegt. Dann ist es Zeit, darüber zu sprechen, welche Schwierigkeiten, Hindernisse oder Probleme auftreten können. Oettingen (2015) berichtet über psychologische Experimente, in denen sie zwei Gruppen von Kindern und Jugendlichen, die ein bestimmtes Handlungsziel erreichen wollten, verglich. Die eine Gruppe entwickelte in der Vorbereitungsphase positive Realisierungserwartungen. Die andere Gruppe gewann ebenfalls Erfolgsoptimismus, fasste aber auch mögliche Erfolgshindernisse ins Auge. Die positive Zukunftsvorstellung, auf die sich die erste Gruppe konzentrierte, wurde in der anderen Gruppe mit dem Visualisieren von Hindernissen verbunden. Diese Kombination bezeichnet Oettingen als „mentales Kontrastieren“. Die Ergebnisse des Experiments fasst sie wie folgt zusammen: „Das mentale Kontrastieren hatte die Fähigkeit der Kinder gefördert, Hindernisse auf dem Weg zu einem erreichbaren Ziel zu entdecken. Die Kinder, die mental kontrastiert hatten, waren also besser aufgestellt, ihre Ziele zu verfolgen und mit unerwarteten Hindernissen umzugehen.“ (S. 147)

Einige Hindernisse: Das Kind kennt zwar einen Weg, denkt aber nicht an ihn, wenn es ihn braucht; es besitzt keine geeignete Strategie; äußere Störungen oder Ablenkungen treten auf; ein Flüchtigkeitsfehler unterläuft; ein wichtiger Schritt wird ausgelassen. Auf solche Stolpersteine muss das Kind sich einstellen. Sonst kommt es in den entscheidenden Momenten zu Unsicherheitsempfindungen und dann hilft der Spruch „Du schaffst es!“ wahrscheinlich auch nicht weiter. Im Gespräch kann die Lehrerin sagen: *„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 Hindernisse in den Beispielen:

- › **Beispiel „Stopp – Immer mit der Ruhe“.** Ich bin zu aufgereggt und will schnell fertig werden.
- › **Beispiel „Meinung“.** Ich habe Angst, dass ich Unsinn rede.
- › **Beispiel „Englisch“.** Zu schwere Aufgaben.
- › **Beispiel „Konzentration“.** Es ist zu laut in der Klasse.

Die Kinder trugen diese Hindernisse in den Bogen „Mein gutes Lernen“ ein.

Gesprächsabschnitt „Entwicklung des Plans für das Gelingen“

Die Bewältigung der Hindernisse muss vorher mental mehrfach durchgespielt werden. Das gehört übrigens auch zu den Kernelementen des Heidelberger Kompetenztrainings (Knörzer, Amler & Rupp, 2011). Es ist der Gesichtspunkt, der beim „positiven Denken“ übersehen wird. Das betont Gabriele Oettingen (2015) und sie plädiert in ihrer „Psychologie des Gelingens“ für die Entwicklung von „Wenn-Dann-Plänen“: **Wenn** das Hindernis X auftritt, **dann** werde ich Y tun. Fragen können sein: „Was machst du, wenn ...?“, „Hast du einen guten Gedanken, wie du dir helfen kannst oder was dir helfen kann, wenn ...?“, „Kennst du einen Trick?“, „Was wäre schlau?“, „Wie kannst du das schaffen?“.

Im notwendigen Moment kann das Kind nur dann an die passende Handlungsweise denken, wenn sie vorher explizit entwickelt und eingeübt wurde. Gollwitzer u. a. (2011) nennen das die *Implementation von Durchführungsvorsätzen*. Wichtig ist dabei, *eine* Handlungsweise zu wählen, nicht vier oder fünf, die der Lehrkraft auch noch einfallen würden. Das Kind muss *eindeutig* wissen, was es tun wird. Es muss darauf eingestellt sein, weil es sich die Realisierung genau vorgestellt, sie mental trainiert, abrufbar, stabil und transferierbar gemacht hat.

Beinhalten kann der Plan, d. h. die Dann-Komponente, zum Beispiel (in zufälliger Zusammenstellung): auf ein Kärtchen mit dem Lösungsweg schauen; die Schrittfolge beachten; die Wortliste als Hilfe verwenden; eine Informationsquelle nutzen; an den Stolz denken, wenn es geschafft ist; ganz fest daran denken, dass ich es schaffen kann; ruhig atmen und meinen Blick auf die Aufgabe richten; die Aufgabe anfangen, auch wenn sie schwer ist; meinen Erfolgstrick anwenden; die Lösung kooperativ suchen; meine Ermutigungsfigur anschauen; mich mit dem Atmen beruhigen; an den Preis denken, den ich mir aus der silbernen Kiste wählen kann; an die Bewertung denken, die ich am Ende der Woche erhalte; das Leise-Zeichen verwenden; auf das STOPP schauen; die Übungsblätter verwenden, die ich am Mittwoch bekommen habe.

Komplexere Handlungsmöglichkeiten können im Gespräch nicht erarbeitet und eingeübt werden, doch kann dafür gesorgt werden, eine Handlungsweise zu planen, die dem Lernenden schon einmal geholfen hat und die er sich zutraut und beherrscht. Die Lehrerin kann an solche Situationen erinnern: „Als du schon einmal nicht wusstest, was du tun solltest – wie hast du es trotzdem geschafft?“ So lockt sie gute Erfahrungen mit Denk- und Lerntechniken und -strategien hervor, die auch hier passen („Ich habe mein Erinnerungskärtchen genommen“, „Ich habe mit dem Hunderterblatt gearbeitet“, „Ich habe das Wort in Morpheme zerlegt“, „Ich habe Ben gefragt, was er für das Poster machen möchte, und wir haben diesmal zeitig begonnen“). Gemeinsam werden Erfahrungen gefunden, auf die zurückgegriffen werden kann.

Zur Entwicklung des Plans in den Beispielen:

- ▶ **Beispiel „Stopp – Immer mit der Ruhe“.** Die Lehrerin hatte ein Kärtchen mitge-

bracht, auf dem ein Stopp-Zeichen zu sehen war. Im Gespräch fiel der Schülerin noch etwas Besseres ein. Sie fertigte ein Kärtchen an, das „helfen kann, langsam und ruhig zu bleiben“. Darauf waren ein Stopp-Zeichen und ein Elefant zu sehen (siehe die Fußnote auf S. 107). Immer wenn sie „zu aufgereggt und zu zappelig“ sein würde, wollte die Schülerin darauf schauen.

- › **Beispiel „Meinung“.** Vorbereitet wurde die Selbstinstruktion „Ich verändere meine Körperhaltung (Kopf hoch!) und lege einfach los. Die anderen reden manchmal auch Unsinn.“ Hintergrund war die Erinnerung des Schülers an ein Erlebnis im Sport, in dem Mitschüler seinen Namen rhythmisch gerufen und ihn so angespornt hatten. Er hatte dabei bemerkt, wie sich seine Körperhaltung straffte. Das würde helfen, wenn er sich beinahe wieder zu sehr zurückhalten würde.
- › **Beispiel „Englisch“.** Erarbeitet wurden der ‚kluge Gedanke‘ „Fehler sind nicht schlimm“ und die Selbstinstruktion: „Ich kann einen Teil richtig machen und das ist gut“. Der Schüler schrieb den klugen Gedanken auf.
- › **Beispiel „Hinhören“.** Der Plan hatte zwei Bestandteile: 1. Mit der Ampel zeigen, dass ich etwas nicht verstanden habe. 2. Ich melde mich und stelle eine Frage.

Der Gesprächsabschnitt kann mit Vereinbarungen schließen (Was tut das Kind? Was tun die Lehrerin und andere Personen? Wer besorgt welche Arbeitsmittel? etc.). Aus Untersuchungen zum Priming wissen wir, dass Hinweisreize in der Anwendungssituation gewünschte Assoziationen hervorrufen können (Signalkärtchen, vereinbarte Gesten, Bereitlegen von Lernhilfen, Schrittfolgen).

Im Beispiel „Meinung“ wurde mit dem **Ankern** gearbeitet. Im Sport hatte der Schüler ein Erlebnis, in dem er Angst überwunden hatte. Er erinnerte sich gut, wie er seine Körperhaltung verändert und dabei Kraft und Selbstbewusstsein gespürt hatte. Daran wollte er sich erinnern, wenn es für ihn wichtig werden würde und als Anker dafür die linke Faust schließen. Täglich übertragen wir frühere gute Erfahrungen mit Handlungsstrategien und Fähigkeiten auf neue Situationen, zum Beispiel: „Ich weiß noch, welche Angst ich hatte, und doch habe ich es geschafft, weil ich ...“; „Ich wollte aufgeben, aber dann habe ich an meinen ‚Trick‘ gedacht ...“. Eine Geste, ein innerer Ermutigungssatz, vieles kann die Bewältigungsstrategie vor Augen treten lassen, d. h. ein Anker oder Signal sein, der das Erinnern in Gang setzt.

Die Aktivierung von Erfahrungen oder Modellen ist praktizierte Stärkenorientierung. Vielen Kindern gelingt das spontan, kaum aber Kindern mit Lernschwierigkeiten auf ihren Problemgebieten! Sie müssen dazu angeleitet werden. Ihnen muss gezeigt werden, wie sie Furcht besiegen können. Soziale Kompetenzen können sie festigen, indem sie sich an das Wie und den Erfolg entsprechender Verhaltensweisen bei sich selbst und anderen erinnern (und zwar ganz konkret, sonst wirkt es nicht).

Abschluss des Gesprächs

Das Kind und die Lehrerin blicken noch einmal auf das Gespräch zurück und beide, auch das Kind, sagen, was ihnen am besten gefallen hat. Lehrerin: „*Jetzt haben*

wir den Bogen ‚Mein gutes Lernen‘ ausgefüllt. Du hattest viele gute Ideen. Besonders ist mir aufgefallen, dass du ... Das hat mir gefallen. Deshalb glaube ich, dass du es wirklich schaffen wirst.“ Die Lernberatung kann damit abgeschlossen werden, dass das Kind und die Lehrerin den Bogen „Mein gutes Lernen“ unterschreiben. Das Kind geht gestärkt und motiviert aus dem Gespräch. Es fühlt sich verstanden und spürt das Zutrauen seiner Lehrerin. Jetzt hat es vor Augen, wie es ein gutes Ergebnis erreichen kann und dafür die nötige Unterstützung erhalten wird. In den kommenden Tagen werden Feedbacks, Zwischenbilanzen und Updates nötig sein. Folgegespräche können vereinbart werden.

3.7.4 Weitere Hinweise

Allgemeine Fragen

In Tabelle 5 (S. 103 f.) sahen wir die Schlüsselfragen der Gesprächsabschnitte. Im Unterschied dazu sind die folgenden Fragen an vielen Stellen einsetzbar. Man kann sie parat haben, um das Kind immer wieder zu Beiträgen anzuregen. Sie halten den Gesprächsfluss aufrecht und helfen über eine Stagnation in der Kommunikation hinweg.

- ▶ Die Fragen „Was denkst du darüber?“ und „Wie meinst du das?“ sprechen das metakognitive Wissen an.
- ▶ Die Fragen „Wie ist das für dich?“ und „Was denkst du, wie es für die Anderen ist?“ können zum Bewusstwerden von Bedürfnissen, Emotionen und persönlichen Positionen anregen.
- ▶ Die Fragen „Was möchtest du tun?“ und „Was findest du, was wir tun sollten?“ beteiligen das Kind an Schlussfolgerungen zum Handeln.

Impulsbeispiele für Lernfördergespräche

Die in der Anlage 6 zusammengestellten Beispiele stammen aus verschiedenen Formen von Lernfördergesprächen. Es sind Stichworte mit unterschiedlichem Charakter. Angesprochen werden Lernerlebnisse und -erfahrungen, exemplarische Formulierungen, fiktive Geschichten und Fragen. Wir haben Lehrerinnen und Lehrer konsultiert, ob die heterogene Sammlung in das Buch aufgenommen werden sollte. Ohne Ausnahme haben sie dafür plädiert. Man könne sich zu eigenen Überlegungen anregen lassen und die Vorbereitung von Lernberatungen werde erleichtert. Da in der Anlage viele Themen und methodische Möglichkeiten anklingen, könnte eine Warnung angebracht sein: Nicht verzetteln! Die Lernberatung soll ein bestimmtes Handeln gut vorbereiten. Für einen „Situations-Prototypen“ soll sie ein erfolgversprechendes Muster der Handlungsplanung und -ausführung entwickeln (ein „Drehbuch“, siehe das SOAP-Modell, S. 32 f.). Wenn über viele Themen, Ziele und Ratschläge gesprochen wird, bleibt kaum etwas im Gedächtnis.

Gesprächskärtchen

Die oben beschriebenen Komponentenkartchen sind ein Material, mit dem Lehr-

kräfte arbeiten können. Die Lernenden können die Gesprächskärtchen (Anlage 8) verwenden. Auf ihnen befinden sich Stichworte wie: „sich Ziele setzen“, „aufmerksam zuhören“, „die Aufgabe verstehen“, „den eigenen Fähigkeiten vertrauen“, „Lernhilfen verwenden“. Die Systematik entspricht jener der Komponentenkärtchen (siehe Tabelle 2, S. 76 f.). Für einige Komponenten gibt es zwei Kärtchen; einige sind nicht vertreten. Eine Vorauswahl oder die Verwendung eigener Kärtchen ermöglicht es der Lehrerin, den Gesprächsgegenstand zu steuern.

Die Lehrerin erklärt: *„Ich habe mit Schülerinnen und Schülern (ungefähr so alt wie du) über ihr Lernen gesprochen. Das war spannend. Sie haben erzählt, worüber sie sich ärgern und wo sie sich gefreut haben, was ihnen gut gelingt – und auch, wo sie besser werden möchten. Die Themen stehen auf diesen Kärtchen. Zum Beispiel ‚Selbständig arbeiten‘ und ‚Ergebnisse kontrollieren‘. Wir können uns darüber unterhalten, welche von diesen Tätigkeiten du gut machst, wo es Probleme gibt und welche Hilfe du benötigst.“*

Es kann an folgenden Aufgaben gearbeitet werden:

- ▶ Analyse des Standes in einem Bereich: Das Kind ordnet ausgewählte Kärtchen danach, wie die Tätigkeiten gelingen. *„Du nimmst ein Kärtchen. Wenn etwas darauf steht, was bei dir gut ist, legst du es auf die grüne Fläche. Kärtchen, auf denen etwas steht, was noch nicht gut ist, legst du auf die rote Fläche. Du kannst Kärtchen auch dazwischen hinlegen.“*
- ▶ Gespräch über Beziehungen zwischen den Komponenten, Anwendung der Struktur-Lege-Technik.
- ▶ Erarbeitung von Zielen: *„Du hast darüber nachgedacht, was du in deinem Lernen schon gut oder noch nicht so gut kannst...“*
- ▶ Erarbeitung von Kriterien: *„Woran kannst du erkennen, dass du dabei besser geworden bist?“*
- ▶ Entwicklung von Hilfen: *„Welche Hilfe benötigst du?“*

Selbsteinschätzungsleiter (Skalierung)

Die Metapher der Leiter hat eine lange pädagogisch-therapeutische Tradition. Mit ihr oder einer ähnlichen Metapher (Treppen, Weg zum Gipfel u. a.) sind Kinder meist bereit, Selbsteinschätzungen abzugeben und zu begründen. Leicht lässt sich ihre Aufmerksamkeit auf ein neues Ziel und den Weg dorthin lenken. Das sind große Vorzüge. Soziale Vergleiche, Misserfolgserleben und Unzufriedenheit mit dem bisher Erreichten werden zurückgedrängt.

Eine ansprechende grafische Darstellung kann die Bedeutung der Sache unterstreichen, doch können auch einfache Kartonstreifen mit Markierungen ihren Zweck erfüllen. Für die Einordnung können Spielfiguren oder Symbole verwendet werden. Hardeland (o. J.) berichtet, dass sie im Lerncoaching Skalen verwendet, die sie auf den Fußboden legt. So müssen ihre Klienten nicht im Sitzen arbeiten. Wenn ein Klient die Stufe 3 als Ist-Zustand markiert und die Stufe 7 als Ziel-Zustand angibt, stellt er sich zuerst neben die Stufe 3 und bewegt sich dann, Vorstellungen von seinen Fort-

schritten entwickelnd, schrittweise nach vorn. Zwischenstufen werden ihm deutlich. Das ist eine gute Gelegenheit für die Bestimmung des nächsten Ziels.

Methodische Schritte (siehe auch S. 107 ff.):

1. **Entwicklung des Gegenstandes der Skala.** Beispiele: sich auf die Aufgabe konzentrieren; ein Arbeitsergebnis präsentieren; Strategie zum Vokabellernen; selbstständig arbeiten; an der Gruppenarbeit teilnehmen; mit Kritik umgehen; Kritik äußern; für die Wochenplanarbeit die Zeit einteilen; Stress meistern; eine kluge Lernstrategie anwenden; einen eigenen Standpunkt vertreten; anderen zuhören.
2. **Definition der unteren und oberen Stufen.** Beim Ziel „Die Arbeit an Aufgaben beginnen (nicht immer wieder hinauszögern)“ kann die Lehrerin erläutern: Zur Sprosse ganz unten: „Bei dem Schüler, der hier steht, war es oft so: Ein Arbeitsblatt war ausgeteilt worden und die Kinder sollten beginnen. Leider wusste der Schüler nicht, wie er



Abbildung 27:
Beispiel für eine Selbst-
einschätzungsleiter

anfangen soll. Er schaute aus dem Fenster und spielte mit irgendeinem Gegenstand. Seine Gedanken wanderten woanders hin und er dachte: ‚Das kann ich sowieso nicht‘. Oft meinten Erwachsene: ‚Wo bist du nur mit deinen Gedanken? Fange an!‘“ Zur Sprosse ganz oben führt die Lehrerin aus: „Bei dem Schüler, der hier oben steht, ist es so: Auch er hat die Aufgaben am Anfang nicht richtig verstanden. Da liest er sie noch einmal ganz genau. Ihm fällt etwas ein, womit er beginnen kann. Er macht den ersten und dann den nächsten Schritt. Immer wieder denkt er nach und freut sich, dass er ein Stück vorangekommen ist.“

3. **Selbsteinschätzung.** Das Kind soll nun angeben, auf welcher Stufe es sich selbst sieht: „Wo stehst du auf dieser Leiter? Stehst du genau in der Mitte, etwas mehr in der Nähe des Kindes, dem es schwerfällt, die Aufgabe zu beginnen, oder eher in der Nähe des Kindes, das es sehr gut kann?“ „Wann war es etwas besser/etwas schlechter? Was war dabei anders? Woran hast du gesehen, dass es besser/schlechter war?“
4. **Erarbeitung des nächsten Ziels und der Kriterien dafür.** Das Kind gelangt zu klaren Vorstellungen über eine realistische Zielstufe für den nächsten Zeitabschnitt. Nehmen wir an, der Schüler habe sich im Gespräch über die *selbstständige Hausaufgabenenerledigung* auf der Zehnerskala bei dem Punkt 3 eingeordnet. Jetzt soll er beschreiben, was bereits gut war. Dann wird ein Ziel entwickelt und ein überschaubarer Zeitraum ins Auge gefasst. Der Schüler gibt vielleicht den Zielpunkt 5 an und jetzt kann erörtert werden, woran zu sehen sein wird, dass der Punkt 5 erreicht ist. „Wenn ich deine Mathematiklehrerin Frau Schmidt frage, woran kann sie erkennen, dass du die Hausaufgaben selbstständig gemacht hast?“ Ein anderes Beispiel: „Wenn ich deinen Freund Stefan frage, woran kann er erkennen, dass du in der Pause Streit aus dem Weg gehst?“ (Bischoff-Weiß, 2012, S. 29)
5. **Plan/Schlussfolgerungen.** Anhand der Leiter wird erörtert, wie die nächste Stufe erreicht werden kann. Welche Hilfen kann der Lernende sich holen? Wie kann die Lehrerin unterstützen?

Übungskärtchen

Die Abschnitte des handlungsorientierten Lernfördergesprächs (Entwicklung des Wunsches – Erarbeitung eines Ziels – Einstellung auf das Hindernis / die Schwierigkeit – Entwicklung eines Plans für das Gelingen, siehe Tabelle 5, S. 103 f.) ähneln der „WOOP-Strategie“, die Oettingen in ihrem Buch „Die Psychologie des Gelingens“ (2015) darstellt. Die Ähnlichkeit ergibt sich aus den handlungs- und motivationspsychologischen Grundlagen, von denen auch wir ausgehen. WOOP ist ein englisches Akronym für eine Methode zum Erreichen von Zielen. Die Bedeutung der Buchstaben:

- W** = Wish (Wunsch, Anliegen)
- O** = Outcome (Erfüllung des Wunsches, bestmögliches Ergebnis)
- O** = Obstacle (Hindernis, das der Wunscherfüllung im Wege steht)
- P** = Plan (Wenn-dann-Plan: Was tun, wenn das Hindernis auftritt?)

Mit WOOP-Übungskärtchen konnten wir gute Ergebnisse erzielen. Die Abbildung 28 zeigt ein Beispiel.