

ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend von einem **erweiterten Bildungsbegriff**, der Wissen und Persönlichkeitsbildung umfaßt, macht das Projekt ‚Lernen lernen‘ die neuen Schüler und Schülerinnen der Klassen 5 bereits ab dem dritten Schultag in einem mehrwöchigen Lerntraining mit **Lernstrategien und -techniken des selbständigen Lernens** vertraut. Lernen wird dabei als methodenorientierte, lerntypgerechte Informationsverarbeitung auf mehreren Lernkanälen verstanden. Es verlangt Fähigkeiten der Selbstmotivation, Kenntnis von Lerngesetzen und elementaren Denkstrategien sowie Konzentrationstechniken.

Selbständiges Lernen ist Voraussetzung für erfolgreiches Lernen zu Hause und im Unterricht und die Grundlage

für lebenslanges Lernen. Es trägt dazu bei, die Welt ordnend-strukturierend zu verstehen und kompetent zu bewältigen.

Das Projekt verbindet **fächerübergreifendes Lernen** mit **fachspezifischen Methoden**. Es wird von den Klassenlehrern und Klassenlehrerinnen der

Klassen 5, Lernberatern und Lernberaterinnen für fachübergreifende und fachspezifische Themen sowie allen in Klasse 5 eingesetzten Fachlehrern und Fachlehrerinnen durchgeführt.

Das Projekt ‚Lernen lernen‘ bietet den Kollegien der Klasse 5 zahlreiche Anlässe,

Ergebnisse der Sozialisations-, Lern- und Begabungsforschung in lebendiger Weise kennenzulernen, zu diskutieren und im Unterricht zu berücksichtigen.

Eltern werden über das zugrundeliegende Konzept auf Informationsveranstaltungen und Elternabenden informiert. Sie erhalten außerdem die Möglichkeit, an halbtägigen Workshops zu ausgewählten Themen teilzunehmen.

Mit den Lerntagen will das Geschwister-Scholl-Gymnasium zum einen auf die zunehmenden Konzentrations- und Lernstörungen reagieren und sich zum anderen der Aufgabe ‚Lebenslanges Lernen in einer Informationsgesellschaft‘ stellen.¹



KALENDERÜBERSICHT 1999/2000

AUGUST						
M	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
2	3	4	5	6	7	8
9	10	P		Fs		
16	17	18	19	20	21	22
23	Fü	25	26	27	28	29
30	31					

SEPTEMBER						
M	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
		P			4	5
Fs	7	8	Fü			12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	P	30	31		

OKTOBER						
M	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
			Fs	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	Fü	13	14	15	16	17
18	19	20	Fs	21	22	23
24	25	26	27	28	29	31

NOVEMBER						
M	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
1	Fs	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	Fü	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

DEZEMBER						
M	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
		Fü	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	Fs	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

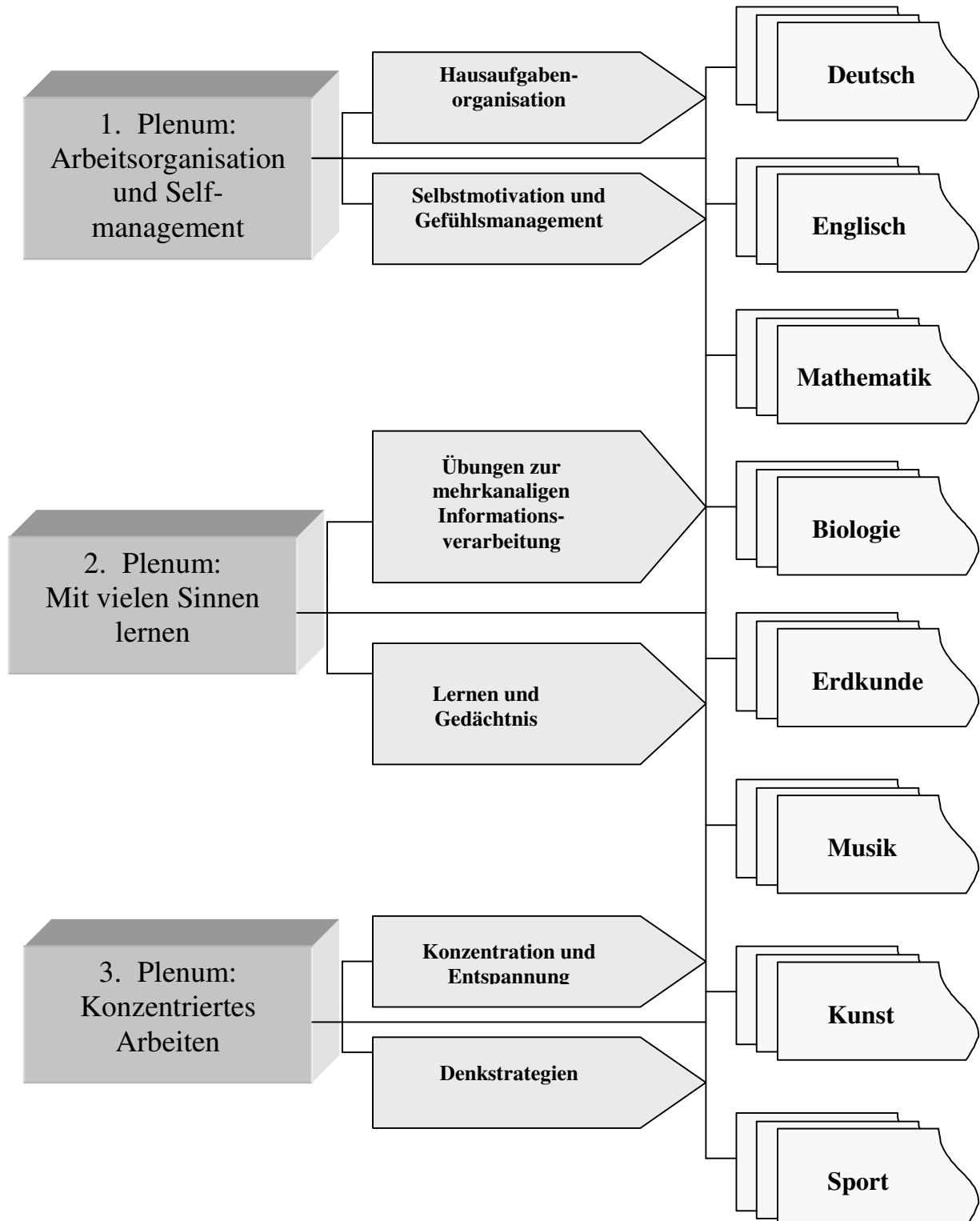
JANUAR						
M	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	Fs	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	Fü	23
24	25	26	27	28	29	30

P = Plenum

Fü = fachübergreifende
Stunde

Fs = fachspezifische
Stunde

THEMATISCHE ÜBERSICHT



PERSONELLE ÜBERSICHT

**Erprobungs-
stufenleitung:
Gesamtleitung**

**Klassenlehrer/-in
Begleitung im Plenum
Konzentration und
Entspannung**

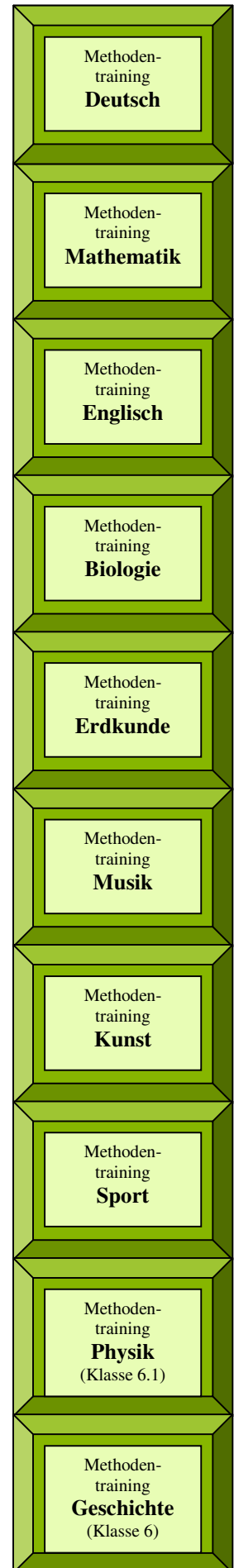
**Fachübergreifende
Lernberater/-in für
Arbeitsorganisation
(1. Plenum,
vertiefende Stunden)**

**Fachübergreifende
Lernberater/-in für
Selbstmotivation
u. Gefühlsmanagement
(vertiefende Stunden)**

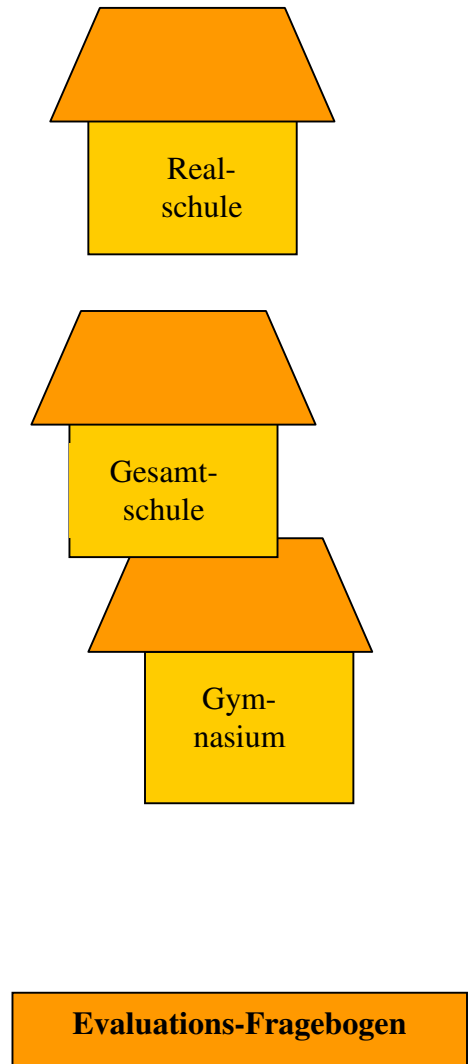
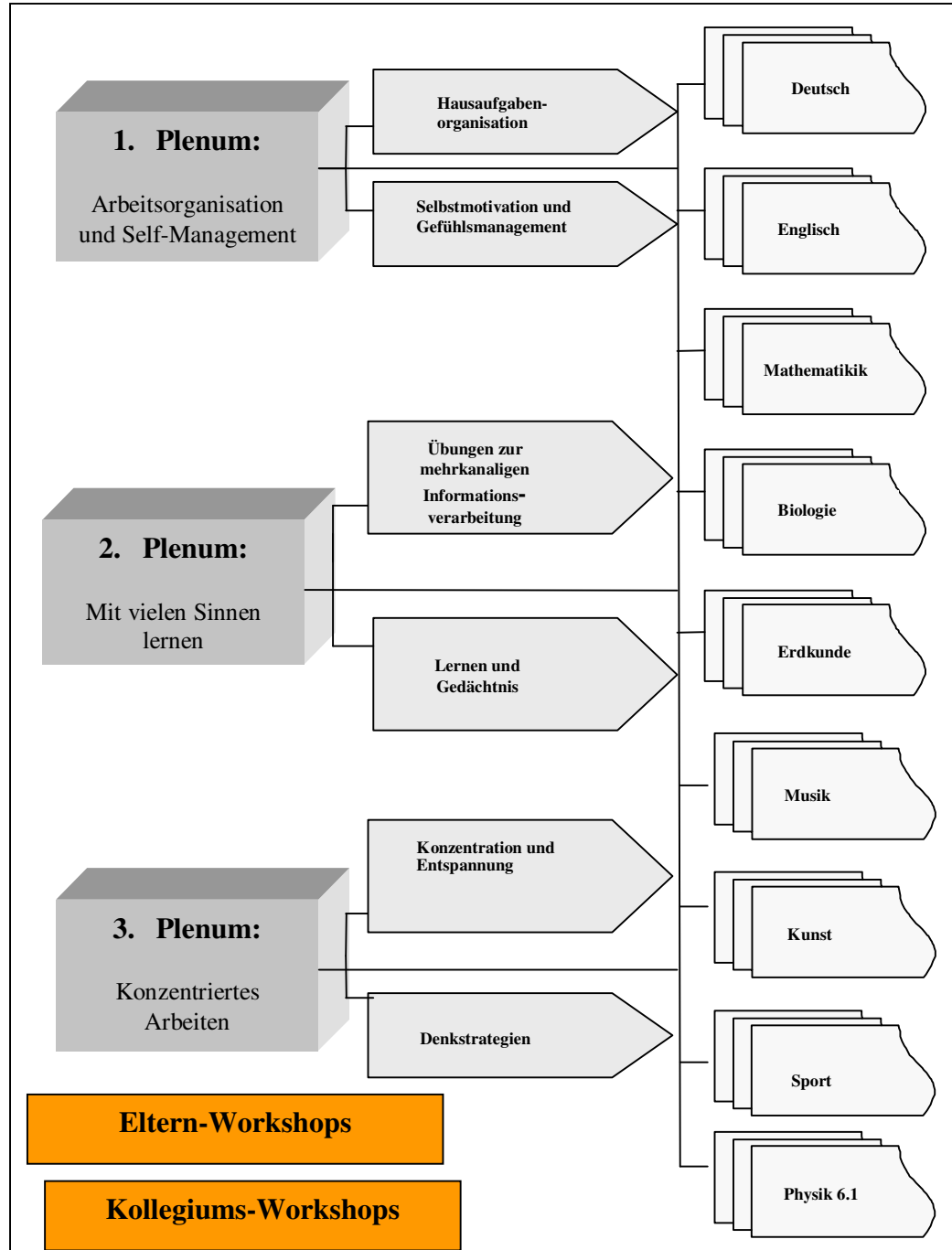
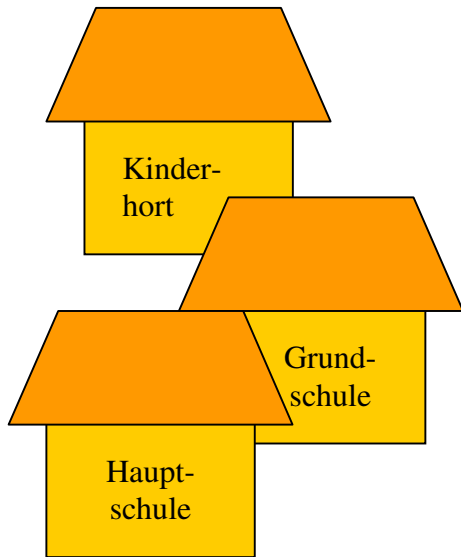
**Fachübergreifende
Lernberater/-in für
Mehrkanaliges
Lernen
(2. Plenum,
vertiefende Stunden)**

**Fachübergreifende
Lernberater/-in für
Lernen und
Gedächtnis
(2. Plenum,
vertiefende Stunden)**

**Fachübergreifende
Lernberater/-in für
Konzentriertes
Arbeiten
(3. Plenum,
vertiefende Stunden)**



**Das Projekt
,Lernen lernen 2000' in der
Stadt Lüdenscheid**



DAS PROJEKT 'LERNEN LERNEN'

Das Geschwister-Scholl-Gymnasium führt seit 1992 im Rahmen der Erprobungsstufe gemeinsam mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle der Stadt Lüdenscheid **schulinterne Fortbildungen** zu den Themen ‚Veränderte Sozialisationsbedingungen‘, ‚Konzentration und Entspannung‘, ‚Begabungsforschung‘, ‚Lernen‘, ‚Techniken des Beratungsgesprächs‘ u.a. durch.

Das Aufgreifen vieler brisanter Fragen aus dem Schulalltag hat bei zunehmend mehr Kollegen und Kolleginnen den Wunsch geweckt, einige der neuen Erkenntnisse und Einstellungsänderungen praktisch umsetzen zu wollen.

Eines dieser Projekte ist das hier beschriebene Lernprojekt, das seit 1994 am Geschwister-Scholl-Gymnasium Lüdenscheid in der Erprobungsstufe, insbesondere im ersten Halbjahr der Klasse 5 durchgeführt wird.

Das zugrundeliegende Konzept des selbständigen Lernens

Viele Kinder und Jugendliche können sich immer schlechter auf das konzentrieren, was die Schule von ihnen verlangt. Doch nicht nur Konzentrationsstörungen sind es, die den Unterricht so mühsam machen, die Bandbreite reicht von Verzögerungen im Lerntempo, Desinteresse, Ungeduld, motorischer Unruhe, geringer Frustrationstoleranz im Falle von Fehlern oder Kritik, unzulänglichen Gedächtnisoperationen bis hin zu Strukturierungsschwächen und fehlendem Abstraktionsvermögen. Ganz im Gegensatz zu den Arbeitsplatzwartungen, die oft von Ausnahmeleistungen ausgehen. Die Rede ist von hart arbeitenden Experten, die sich seit früher Kindheit intensiven Trainingsphasen hingeben und ein Vorbild an Selbstdisziplin, Ausdauer, Ehrgeiz und konzentriertem Üben sind.

Erfolgslebnisse sind für viele Schülerinnen und Schüler rar, es gibt kaum noch eine gemeinsame ‚Wellenlänge‘, und eine verhängnisvolle passiv-abwartende Haltung verfestigt sich auf Seiten der Lernenden. Unmittelbare Folgen sind ein **rezeptives Lernverhalten** und **eine geringe Leistungsbereitschaft**. Viele Lernende bleiben weitgehend unbeteiligt, sie dringen selten zu dem vor, was ihnen der Lernstoff erhellen könnte. Eine Begegnung, ein Stückchen Faszination, das ‚Aha-Erlebnis‘, die erfolgreiche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff bleiben aus. Dem Lernen wird die Grundlage entzogen. Dies ist besonders verhängnisvoll, weil das persönliche Kompetenzerleben eine der wichtigsten Voraussetzungen für überdauernde Leistungsbereitschaft ist..

Es ist für viele Kinder in diesem Alter fast unmöglich, neues Wissen mit bekanntem Wissen zu verknüpfen, weil sie nur selten mit gedanklichen Hierarchisierungssystemen vertraut sind, mit Hilfe derer sie neuen Stoff aufnehmen, sortieren, vergleichen und bearbeiten können. Zum Teil sind auch die an den Grundschulen praktizierten Methoden völlig anders als die an Gymnasien.

Aus der Begabungsforschung ist bekannt, dass etwa 30 bis 40% der ungleichen Lernleistungen in der Sekundarstufe I auf **Unterschiede in der Lernorganisation** zurückzuführen sind². Das Ausmaß dieser Unterschiede beruht überwiegend auf der unterschiedlichen Fähigkeit, neue Informationen in bereits vorhandene Verarbeitungssysteme einzubauen. Je ausgeprägter diese

Fähigkeit ist, desto besser können Schülerinnen und Schüler bestehende Konzepte ergänzen, korrigieren, systematisieren, überprüfen, vereinfachen und abrufen.

Dies ist zum einen altersbedingt, da Kinder in der Regel erst ab etwa 12 Jahren zu formalen gedanklichen Operationen in der Lage sind, und mit 10 und 11 Jahren noch überwiegend an der Anschauung und dem Einzelphänomen hängen. Andererseits fällt aber bei vielen Kindern die geringe Bereitschaft auf, die ihnen vertrauten Lernstrategien erweitern zu wollen (*skill and will*).

Bei Hochbegabten ist demgegenüber festzustellen, dass sie sich sehr oft nicht den formalen Konventionen der Schule unterwerfen können. Hier hat es sich als förderlich erwiesen, hohe unkonventionelle Anforderungen mit einem Lerntraining zu koppeln.

Wie können schulisches Lernen und Schule selbst den veränderten Sozialisationsbedingungen in Familie, Grundschule und sozialem Umfeld gerecht werden und Persönlichkeitskompetenzen bei Kindern und Jugendlichen schaffen, die sie befähigen, auf der Grundlage von fundiertem Wissen und einer soliden kulturellen Identität die vielfältigen Herausforderungen zukünftiger Gesellschaften anzunehmen und sich ihnen verantwortlich und kompetent stellen zu können und zu wollen? Wie können wir Schülerinnen und Schüler bilden, die etwas zu sagen haben, etwas sagen können und etwas sagen wollen?

Wie kann Schule überhaupt zu einer zuversichtlichen und überdauernden Lern- und Leistungsbereitschaft beitragen, wenn die Voraussetzungen für schulisches Lernen so denkbar ungünstig sind?

Prägungen

Geht man zu den Anfängen kindlichen Lernens zurück, so stellt man schnell fest, dass sich in kindlichem Lernen Antrieb, freudiges Tun und Erfolg untrennbar vereinigen. Auch im späteren Leben ist beruflicher Erfolg nicht von den drei Leistungsmerkmalen **Leistungszuversicht, Kompetenz und Einsatz** zu trennen.

Was geschieht also in der Zwischenzeit? Wann und warum lässt die Anstrengungs- und Lernbereitschaft nach, wenn sie später wieder unabdingbare Voraussetzung für Erfolg wird?

Bevor Kinder in die Schule kommen, scheinen sie die Welt um sich herum spielend zu erobern. Ihr natürliches Neugierverhalten lässt sie so lange etwas ausprobieren, bis ihre Entdeckungs

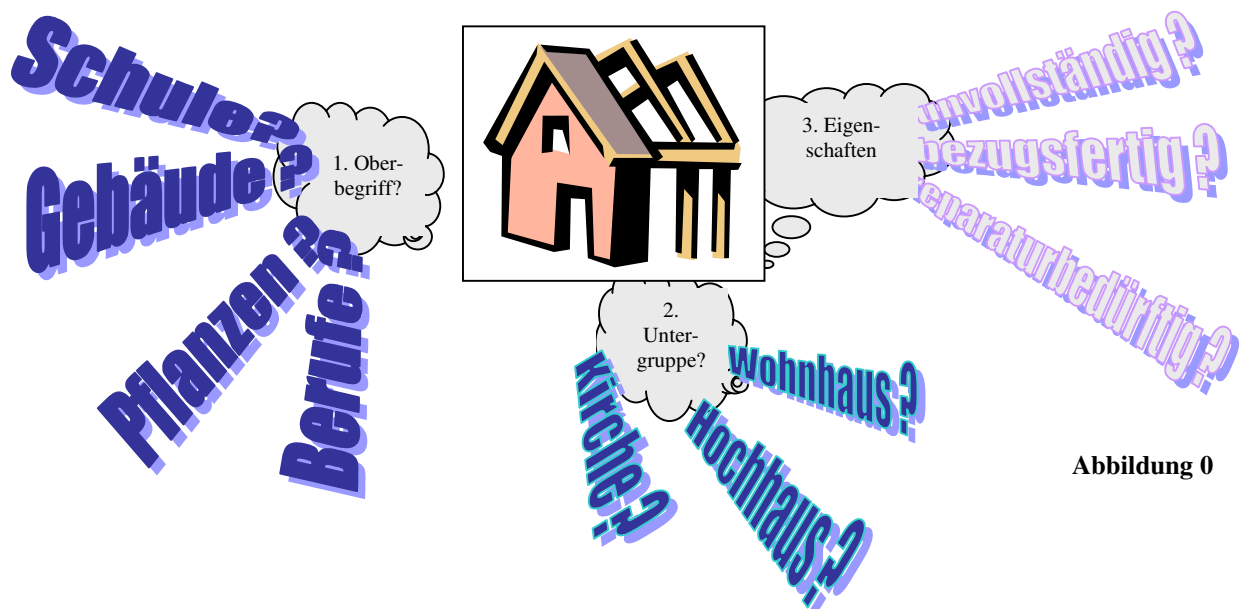


Abbildung 0

reise mit einem ‚Aha-Erlebnis‘ endet. Diese vielen für das kindliche Lernen so typischen ‚Aha-Erlebnisse‘ sind nichts anderes als die individuelle Passbarmachung neuer Wahrnehmungen in den bereits vorhandenen Wissensspeicher, ein Abtasten der neuen Wahrnehmung mit dem alten Scanner, mit Hilfe bereits bekannter Klassifikationsmerkmale.

All die Erfahrungen, die ein Kind in seiner aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt macht, prägen sein **Problemlösungsverhalten**, d.h. die Art und Weise, wie es Probleme wahrnimmt, sie strukturiert und nach Lösungen sucht – oder nicht mehr sucht. Die hierbei erworbenen Lern- und Denkstrategien sind in der Regel so stark habitualisiert, wenn die Kinder in die Schule kommen, daß es Jahre dauert, bis neue, effektivere Lern- und Denkstrategien in ähnlicher Weise automatisiert sind³.

Lerntypen

Jedes Kind lernt schon in früher Kindheit anders. Es hat sein eigenes Lerntempo und es wendet sich solchen Gegenständen bevorzugt zu, die für dieses Kind eine besondere Faszination haben:

Autos, die sich bewegen lassen und vielleicht Krach machen; Bilderbücher, die schön anzuschauen sind; Puppen, die man anziehen, tragen und versorgen kann; Gameboys, Computer Games und anderes elektronisches Spielzeug, das in besonderem Maße Spannung, Action, Kontrolle und Omnipotenz verspricht und vieles mehr.

Auf diese Weise werden schon sehr früh **Lernkanäle und Wahrnehmungsmuster** gefestigt, die in engem Zusammenhang mit der frühkindlichen Lernumgebung stehen. All die Erfahrungen, die ein Kind mit seiner frühkindlichen Lernumwelt macht, prägen sein frühkindliches Lernverhalten nachhaltig, sind aber häufig sehr einseitig ausgerichtet und lassen andere Eingangskanäle und Verarbeitungsweisen unberücksichtigt.

Wir unterscheiden im Folgenden grob zwischen drei Lernkanälen:

- dem Auge (Sehen und Lesen)
- dem Ohr (Hören und Sprechen)
- der Hand (Motorik; Schreiben und Tun)

Gesellschaftliche Veränderungen nehmen ebenfalls Einfluss auf die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster von Kindern. Hier ist vor allem die ‚Mediatisierung‘ der Kinderzimmer durch Fernseher, Computer, Internet und Techno-Spielzeug zu erwähnen, die zu einer Häufung visueller Aufnahmemuster führt. Ferner stellen wir bei manchen Kindern eine Zunahme handlungsorientierter Aufnahme- und Verarbeitungsmuster fest, die wir z.T. auf die veränderten Unterrichtsformen in den Grundschulen zurückführen können.

Zur Zeit können wir davon ausgehen, daß visuelle, akustische und handlungsorientierte Verarbeitungsweisen etwa gleich stark vertreten sind (Abbildung 2):

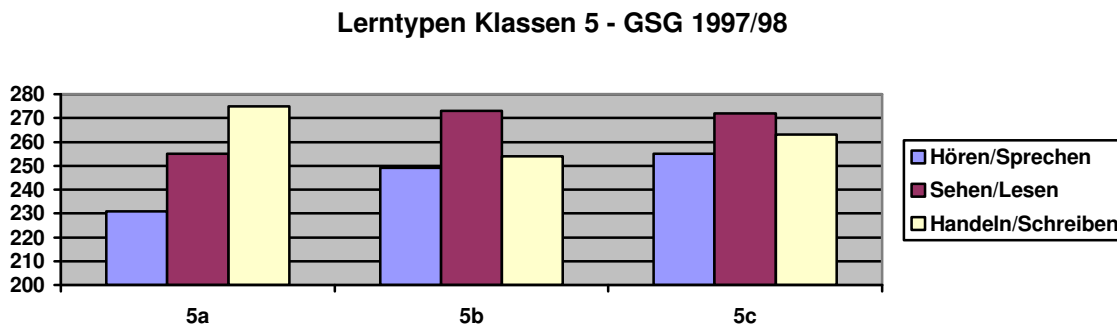


Abbildung 1

Die Schule steht dieser Vielfalt individueller Lerntypen und Lerntempi oft hilflos gegenüber, weil sie sich häufig immer noch um gleichschrittiges verbal-akustisches Lernen für alle Kinder bemüht und oft nur unzureichende Transparenz darüber schafft, wie neuer Lernstoff mit altem Lernstoff in Beziehung gesetzt werden kann⁴. Nach wie vor ist davon auszugehen, dass sich schulisches Lernen ganz erheblich von außerschulischem Lernen unterscheidet.

Problemorientierte Projektaufträge, divergentes Denken, fachübergreifendes Lernen, Teamarbeit, autonome Lernerentscheidungen u.ä. mögen zwar punktuell im Unterricht verlangt werden, sind aber kein durchgängiges Unterrichtsprinzip. Doch selbst wenn sie es wären, wären sie allein noch kein Garant für planvolles Vorgehen auf Seiten der einzelnen Schüler.

Bildungsauftrag und Leistungsbereitschaft

Schule versteht Bildung als die Befähigung, die Wirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen zu erschließen und verantwortungsbewusst in ihr handeln zu können und zu wollen. Ein solches Erschließen geschieht als Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Natur (Physik, Biologie, Chemie usw.) und der Gesellschaft (Geschichte, Politik usw.), ihren Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, ihren kulturellen Traditionen und der gegenwärtigen kulturellen Wirklichkeit.

Oftmals ist der Sinn dieser überwiegend **kognitiven Lerninhalte** gar nicht klar für den einzelnen Lernenden, da er keinen Zugang zu dem Stoff finden kann. Der Lernstoff ist so weit weg von den täglichen Erfahrungen, dass sich dem Lernenden oft kein Anreiz bietet, sich mit ihm zu beschäftigen.

Im Gymnasium kommt noch erschwerend hinzu, dass die Lernenden allmählich zu wissenschaftsorientiertem, abstrahierendem, analysierendem und kritischem Denken und zur Selbständigkeit in der Methodenanwendung geführt werden sollen.

Diesen Ansprüchen stehen die heutigen Fünftklässler oft unvorbereitet gegenüber. Ihre Neugier, Phantasie, Kreativität und sprachliche Impulsivität treffen auf eine Welt, die von ihnen Leistungsbereitschaft, Lernorganisation, planvolles Vorgehen, Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit erwartet.

Das, was wir uns aber an **Interesse** wünschen, sind der Wille, sich einem Gegenstand öffnen zu wollen, und die Fähigkeit, den Organismus auf Aufnahme (im Sinne einer konzentrierten Öffnung aller Sinne) zu stellen. Die Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses obliegt damit zum Großteil den Lernenden selbst, sie sind der *locus of control*, der Urheber von Lernprozessen.

Anstelle also nur die „Ressource Lehrer/-in“ zu rationalisieren, ihre Arbeitszeit und Belastbarkeitsgrenze zu ‚optimieren‘, muss die „Ressource Schüler“ sehr viel stärker effektiviert werden, insofern, da es hier in der Regel an Wissen und Bereitschaft fehlt, wie ein Lernprozeß eigentätig zu steuern und erfolgreich abzuschließen ist.

Eine Umfrage unter Fünftklässlern an zwei Lüdenscheider Gymnasien zeigte 1996, dass die neuen Schülerinnen und Schüler in hohem Maße leistungsbereit sind und Schule ernst nehmen (vgl. Anlage 1):

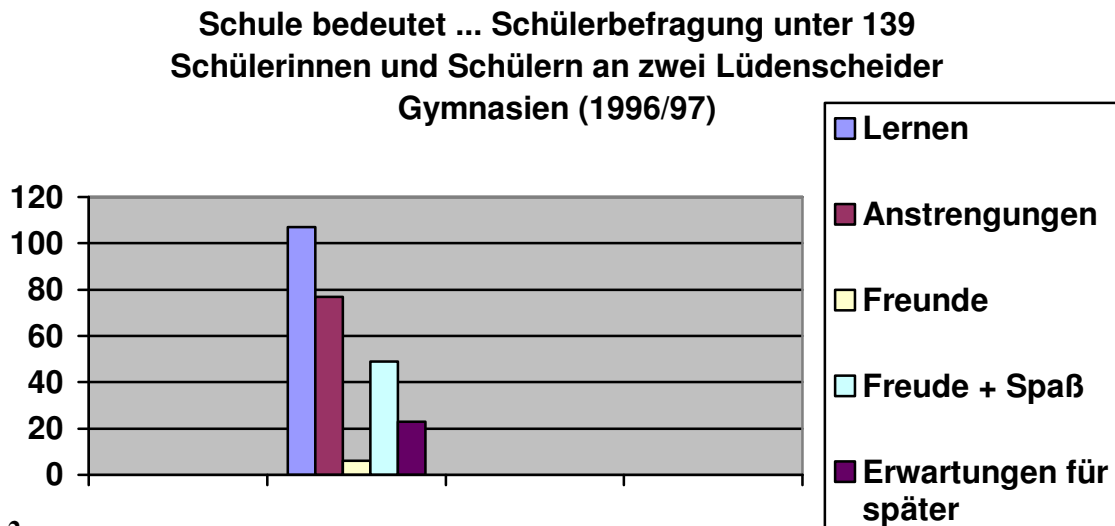


Abbildung 2

Bevor eine Lernsituation eine Handlung im Sinne aktiver Auseinandersetzung mit dem Lernstoff auslöst, muss sie vom Lernenden als relevant für seine eigenen Belange eingeschätzt werden (*appraisal theory*⁵). Die Lernsituation muss vom Einzelnen also als bedeutsam und lohnenswert bewertet werden, bevor der Organismus mit Handlungsbereitschaft reagiert. Das große Problem in der Schule ist nun leider, dass bei vielen Kindern die Bewertung der Lernsituation negativ ausfällt, sie sich also von Anfang an dem Lernen verschließen. Aus vielen Beobachtungen wissen wir, dass dieses Problem an Hauptschulen sehr viel stärker auftritt als an Gymnasien, was darauf schließen lässt, dass negative Bewertungen von Lernsituationen mit der Bildungsferne von Elternhäusern korrelieren.* Kognitive und moralische Appelle helfen im Allgemeinen nicht weiter, doch bietet ein Lerntaining wie dieses die Chance, allen Kindern Transparenz und Einsicht in elementare Lernzusammenhänge zu geben und mit vielen praktischen Hilfen zu einer ernsthaften und überdauernden Lern- und Leistungsbereitschaft beizutragen.

Leistungszuversicht

Doch Leistungsbereitschaft verpufft bald als bloße Neugier, wenn sie nicht in ausdauerndes Entdeckungs-, Planungs- und Problemlösungsverhalten mündet. Lernende müssen nicht nur mit Lerntechniken vertraut sein, wie sie sich motivieren und konzentrieren, sondern auch, wie sie neue Lerngebiete strukturieren und verarbeiten und wie sie ihr Gedächtnis effektivieren können. Sie müssen den planvollen Umgang mit Lerntechniken häufig erst noch lernen.

* Hierzu mehr im Zusammenhang mit der Motivationsforschung, S. 20ff.

Die individuelle Lernorganisation vollzieht sich auf einer fachübergreifenden und einer fachspezifischen Ebene. Ohne das richtige *knowhow* wird es sehr schwierig, auf Zuversicht gebaute

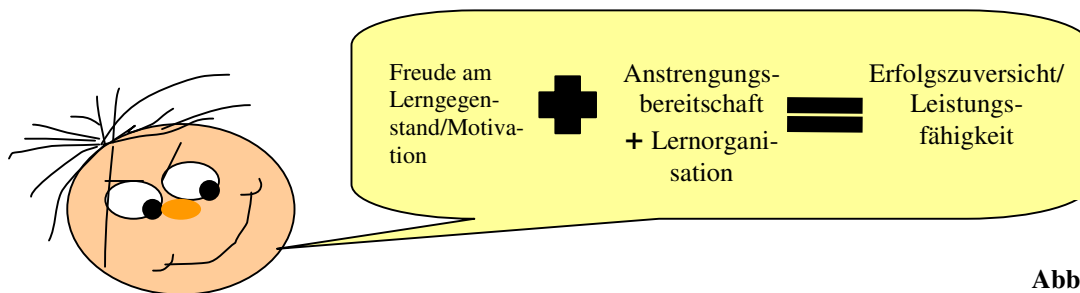


Abbildung 4

Leistungsfähigkeit zu entwickeln.

Leider ist dieses *knowhow* den meisten Schülerinnen und Schülern unbekannt, vielen bleibt es bis zum Ende der Schulzeit ein Geheimnis.

Durch das im Folgenden skizzierte Projekt ‚Lernen lernen‘ versucht das Geschwister-Scholl-Gymnasium Lüdenscheid die neuen Fünftklässler zu befähigen, aktiv und planvoll mit neuem Lernstoff umzugehen, d.h. ihn zu Hause und im Unterricht so aufzubereiten, dass er langfristig verarbeitet und abrufbar wird. Das Projekt wird zu Beginn der 5. Klasse durchgeführt, weil wir möglichst früh das künftige **Lern- und Leistungsverhalten** unserer Schülerinnen und Schüler prägen wollen.

In der Erprobungsstufe interessiert uns dabei vor allem der Gedanke, wie wir die individuelle Anstrengungsbereitschaft der Kinder in solche Bahnen lenken können, dass aus **ihr Leistungszuversicht** und **Leistungsbereitschaft** und damit ein Stück aktive Lebensbewältigung werden kann. Dabei spielen soziales und ästhetisches Lernen natürlich eine ebenso große Rolle wie das in diesem Projekt beschriebene kognitive, emotionale und motivationale Lernen (Anlage 2).

Die vielfältig initiierten sozialen und ästhetischen Prozesse der Persönlichkeitsbildung innerhalb der Schulgemeinschaft werden an dieser Stelle nicht thematisiert. Näheres hierzu ist im Schulprogramm des Geschwister-Scholl-Gymnasiums ausgeführt.

Die Durchführung des Projekts

Das Projekt ‚Lernen lernen‘ ist als **Schulprojekt** des Geschwister-Scholl-Gymnasiums im Schulprogramm verankert. Seit 1994, als es als bloßes Methodentraining für die selbständige Anfertigung von Hausaufgaben eingeführt wurde, ist es beständig erweitert und zunehmend mehr in den Unterricht integriert worden. Die Koordination des Gesamtprojektes obliegt der Erprobungsstufenleitung. Die Schulpsychologische Beratungsstelle der Stadt Lüdenscheid begleitet die Projektdurchführung und ist maßgeblich am Gelingen beteiligt. Wesentliche Stützen des Projekts sind die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer und die Lernberaterinnen und Lernberater (vgl. Personelle Übersicht auf S. 4).

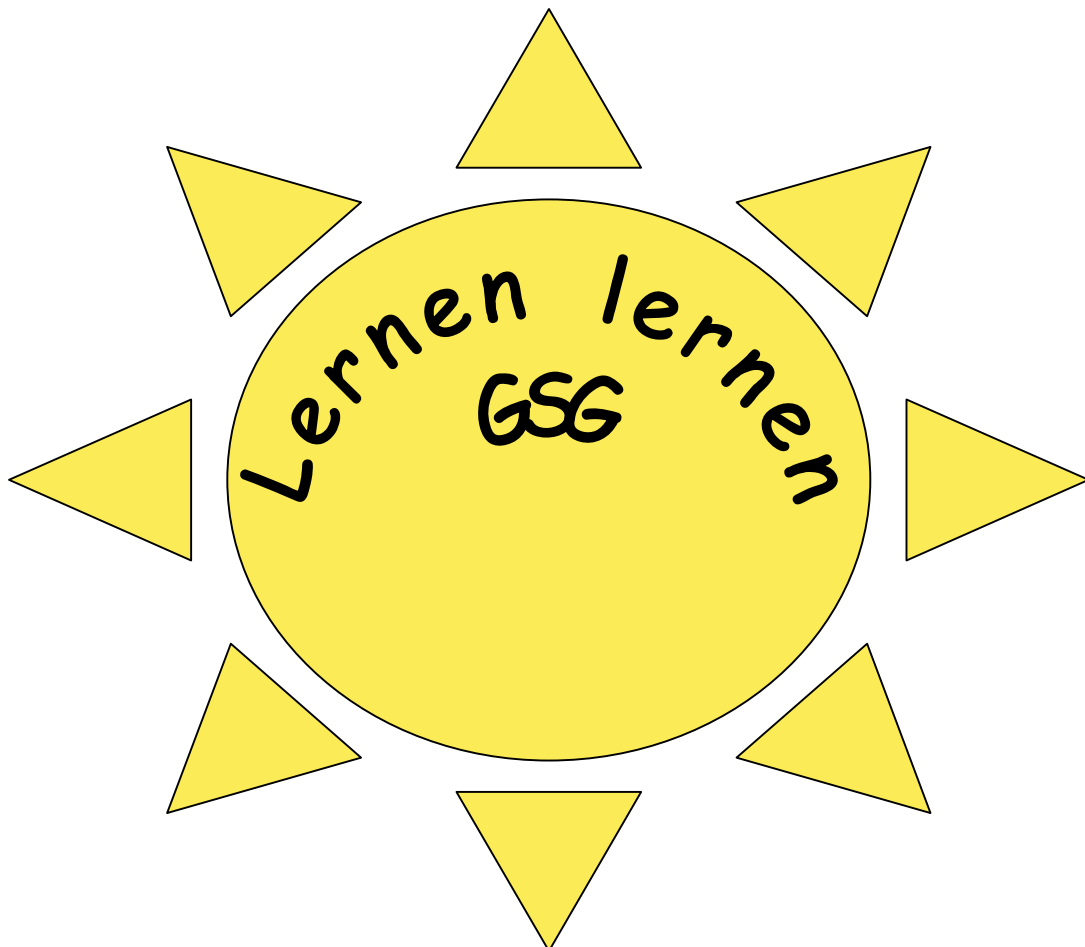
Das Projekt verbindet fächerübergreifende Inhalte mit fachspezifischen. Um die Kolleginnen der fünften Klassen über den detaillierten Verlauf zu informieren, findet gegen Ende des den Lerntagen vorangehenden Schuljahres eine **halbtägige Planungskonferenz** für das neue Jahrgangskollegium 5 statt (Anlage 3). Diese hat auf Wunsch der Kolleginnen und Kollegen einen sehr anschaulich-praktischen Workshop-Charakter bekommen, da die neu eingesetzten Kolleginnen und Kollegen möglichst genau erfahren möchten, worauf sie in ihren Fächern aufbauen können. Gleichzeitig wird aber auch auf dieser Konferenz festgelegt, wer welches fächerübergreifende

Modul im Plenum oder in der Klasse übernehmen möchte. Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer werden zusätzlich in einem eintägigen Seminar unter Anleitung der Schulpsychologischen Beratungsstelle mit Konzentrations- und Entspannungsverfahren für Kinder und Jugendliche vertraut gemacht. Sie arbeiten sich anhand der Materialien in das mehrstündige Modul ‚Konzentration und Entspannung‘ so ein, dass sie die Kinder während der ersten sechs Monate zu Entspannungs- und Konzentrationstechniken anleiten können. Da diese Arbeit oft in das Konflikttraining übergeht, schien es uns sinnvoll zu sein, sie in die Hand der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer zu legen. Auf Wunsch können diese Stunden auch von der Schulpsychologin übernommen werden, was aber weniger flexibel ist.

Das Projekt selbst findet für alle Fünftklässlerinnen und Fünftklässler während der ersten sechs Monate in drei fächerübergreifenden Plenumsitzungen, 10 - 15 fachübergreifenden Klassenstunden und 10 – 12 fachspezifischen Lernstunden statt. Das **Trainingsprogramm für jedes einzelne Kind beträgt damit etwa 30 Unterrichtsstunden**, die über einen Zeitraum von sechs Monaten verteilt sind (vgl. Kalenderübersicht auf S. 2).

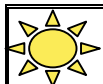
Der hier vorgestellte Projektverlauf gibt einen Überblick über die Plenumsitzungen und die fachübergreifenden Klassenstunden. Die fachspezifischen Lernstunden sind als Anlagen im Anhang zu finden (Anlagen 70 - 77). Zur raschen Orientierung wird auf die thematische Übersicht auf S. 3 verwiesen.

Jeder Stunde ist eine Stundenskizze beigelegt, die einen ersten Überblick ermöglicht.



1. Fachübergreifendes Plenum: Arbeitsplatzorganisation und Self-Management

1. Plenum: Arbeitsorganisation und Self-Management	
Aula	Klasse
1. EINRICHTUNG EINES ARBEITSPLATZES: ORGANISIERT GEHT'S BESSER	
<ul style="list-style-type: none"> • Szenarium: Einrichtung eines Arbeitsplatzes (Realien, Kinder) • Schriftliche Beteiligung der übrigen Kinder (Folie, Lernordner) • Erläuterung des Arbeitsplatzes und der Sitzhaltung (Kinder, Lernberater) 	
2. HAUSAUFGABENRHYTHMUS: ZEIT NEHMEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel (Lehrer) • Arbeitszeitdemonstration (Kinder stellen sich hinter Uhrzeiten auf) • Erste Tips zum Tageszeitrhythmus (vom Überblick zur Einteilung, möglichst feste Zeit) • Rollenspiel zur Aufschiebetaktik (Realien, Folie) 	
3. SELF-MANAGEMENT: TAGESPLANUNG	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt: ‚Ich nehme mir Zeit‘ (Kinder, Lernberater) • Fazit: Planung durch Überblick 	Vertiefung Hausaufgabenmanagement: (Klassenlehrer) <ul style="list-style-type: none"> • Hausaufgabenheft • Einteilung • (Schultaschencheck)
<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel ‚Bauchschmerzen‘ (Kinder) 	



1.1 Einrichtung eines Arbeitsplatzes: Organisiert geht's besser

Problem:	Ziel:	Methode:
Chaotischer Arbeitsplatz; unzureichende Arbeitsmittel; ablenkendes Zubehör	Sinnvolle und übersichtliche Gestaltung des Arbeitsplatzes; Organisation von Arbeitsmitteln; Sitzhaltung und Lichteinfall	Kinder richten Arbeitsplatz ein und erläutern ihre Entscheidungen bei der anschließenden Präsentation; Demonstration von Sitz- und Lichttechnik

Die neuen Schülerinnen und Schüler erhalten am ersten Schultag eine Einladung zu der ersten Plenumsveranstaltung des Projektes ‚Lernen lernen‘ (Anlage 4).

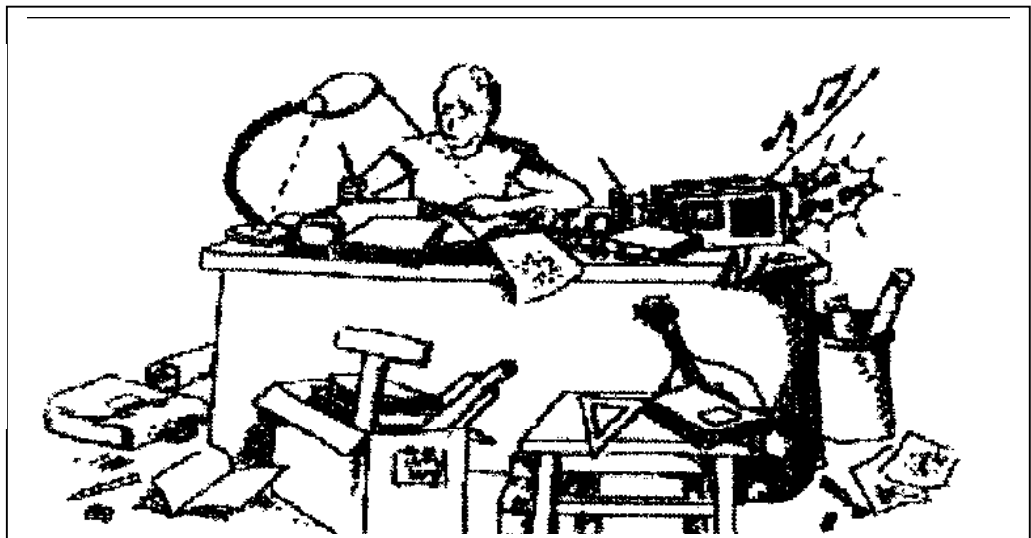
Wenn sie dann die Aula zum 1. Plenum betreten, befinden sich an der Wand ein großes Verlaufsposter und auf der Bühne zwei Arbeitsplätze, ein völlig überhäuft und ein leerer. Auf dem überhäuftem Arbeitsplatz befinden sich u.a.:

Schreibtischlampe, zu niedriger Stuhl, Kassettenrecorder, Fernseher, Computer, Computerspiele, andere Spiele, Schokoladenkekse, Gameboy, verschiedene Hörspielkassetten (auch Entspannungsmusik oder Phantasiereise), Fußball, Nachschlagewerke, Blumentopf, Poster, Schreibzeug, Stundenplan, Kalender, Zettelkasten, Gitarre, Papierkorb, Pinnwand, Wasserpistole usw.

Gleichzeitig erfahren die Schülerinnen und Schüler über eine große Leinwand, was sich auf dem überhäuftem Schreibtisch im Einzelnen befindet und welche Aufgabe sie lösen sollen (Anlage 5). Aufgabe ist es nun, einen **Arbeitsplatz** einzurichten („Schafft euch einen Arbeitsplatz, an dem ihr gut arbeiten könnt!“).

Abbildung 5

Aus: Arbeitsbogen 2 der S 3 Schulfernsehreihe „Gut geplant ist halb gelernt“. In: G. Keller, Lehrer Helfen lernen. Donauwörth: Auer 1993, S. 37




Drei Schülerinnen bzw. Schüler aus den verschiedenen Klassen richten den leeren Schreibtisch ein, indem sie untereinander absprechen, welche der Gegenstände zur Einrichtung des neuen Schreibtisches verwendet werden sollen. Alle anderen Schülerinnen und Schüler notieren ihre eigene Auswahl in ihrem ‚eingrichtet‘ ist, erläutern die drei häufig zu interessanten Meinungen der Akteurinnen und Akteure andererseits, z.B. über den Einsatz Musik während der Hausaufgabe Arbeitsplatz sein sollte usw. Diese gute Gelegenheit, den Schülern zum richtigen **Sitzen** („Droschkenkutschersitz“, vgl. Anlage 6; Sitzball, Sitzkissen usw.) und zur **Beleuchtung** (Rechtshändler: Lichteinfall von links; Linkshändler: Lichteinfall von rechts) zu sagen.

TIPP:

Da in den Plenumsitzungen häufig Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Klassen auf die Bühne gebeten werden, arbeiten wir mit drei kleinen Beuteln, aus denen wir die Namen ziehen.

Lernordner. Wenn alles ihre Auswahl. Hier kommt es ungsverschiedenheiten zwischen einerseits und dem Auditorium eines Computers, das Hören von gaben, wie gemütlich ein solcher Präsentationsphase ist auch eine innen und Schülern kurz etwas

 1.2 Hausaufgabenrhythmus: Zeit nehmen		
Problem:	Ziel:	Methode:
Kapitulation vor Hausaufgabenberg; Unkenntnis über Bio-Rhythmus; Aufschieben von Aufgaben	Sinnvolle Zeiteinteilung; Kenntnis über Bio-Rhythmus; Entlastung durch Erledigung von Aufgaben	Folien; Demonstration von Zeiteinteilungs- Möglichkeiten; Rollenspiel zur Schiebetaktik

Wir gehen davon aus, dass **Hausaufgaben** den Lernprozeß sinnvoll unterstützen können, wenn sie zur vorbereitenden oder nachbereitenden Strukturierung, Übung und Festigung des Lernstoffes beitragen und selbsttätiges, lerntypgerechtes Arbeiten verlangen. Methodisch sinnvoll strukturierte Hausaufgaben verhindern zudem, dass die Vergessensrate größer als der Lernzuwachs wird. Sie sind dann eine Hilfe für Kinder, wenn sie zur Einordnung und Strukturierung des neuen Stoffes in bereits bekannte Sinnzusammenhänge beitragen. Das Gruppieren neuen Stoffes nach Ordnungskriterien ist z.B. im Sprachunterricht von besonderer Bedeutung: das Gruppieren oder Clustern neuer Wörter nach bekannten Ordnungskriterien (z.B. thematische Wortfelder, Wortartgruppen, Wort-Bild-Zuordnungen, Synonyme, Antonyme, Wort-Skalen usw.) ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, neues Wortmaterial nach bestimmten bedeutungsvollen Merkmalen zu organisieren und vernetzt zu speichern (Anlage 7). Systematische und regelmäßige Hausaufgaben können Unterschiede beseitigen, Erfolgserlebnisse schaffen und Lernangleichungen an ein höheres Niveau schaffen.

Als Einstieg in dieses Thema bieten sich verschiedene Folien an, auf denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen **Hausaufgaben-Einstiege** wiederentdecken können (Anlage 8).

Danach führen Lehrer ein kleines Rollenspiel zur Hausaufgabenmotivation vor. Im Anschluss daran werden die Kinder gefragt, wann sie am besten arbeiten können. Ein Teil der Kinder (Zufallsauswahl) stellt sich entsprechend ihrer Antworten hinter die Uhrzeit-Poster auf die Bühne (vgl. Abbildung 6). Die meisten Kinder, so stellen wir immer wieder fest, bemühen sich um die Anfertigung ihrer Hausaufgaben nach dem Mittagessen und wiederholen Lernstoff (z.B. Vokabeln) am frühen Abend. Sinn dieser Demonstration ist es, allen Kindern deutlich zu machen, dass sie für ihre eigene **Zeitplanung** von Anfang an selbst Verantwortung haben. Wenn sie z.B. bei dieser Übung sehen, dass sich fast alle anderen Kinder um die regelmäßige Anfertigung von Hausaufgaben zu einem möglichst frühen Zeitpunkt bemühen, so bleibt dies nicht ohne eine erste Signalwirkung.

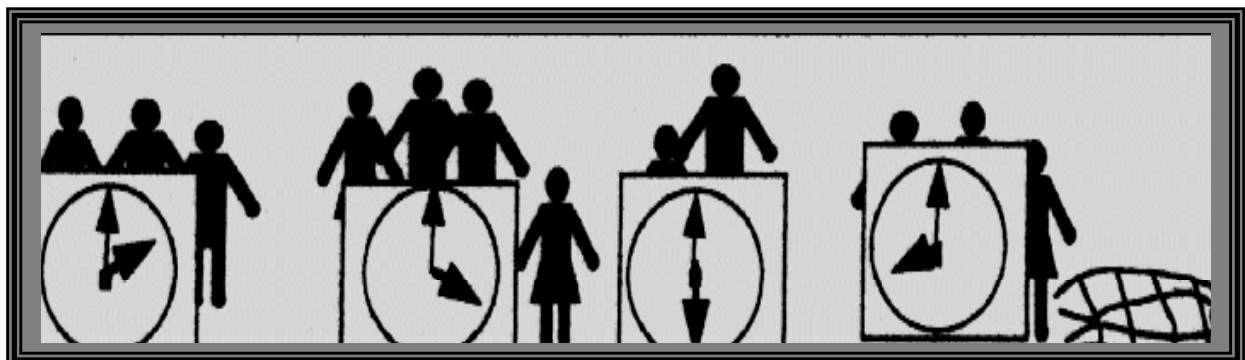


Abbildung 6

Obwohl die durchschnittliche Leistungskurve nach einem ersten Hoch zwischen 8 und 11 Uhr morgens am Nachmittag zwischen 16 und 19 Uhr noch einmal ansteigt, halten wir die

Lernenden dazu an, ihre Arbeitszeit selbst so einzuteilen, dass sie konzentriert und effektiv arbeiten können. Dies setzt voraus, dass sie sich am frühen Nachmittag einen **Überblick** über die anstehenden Hausaufgaben verschaffen.


Entscheidend ist, dass die Kinder von Anfang an ihre eigenen **Lernmanager** sind, die die Aufgabe haben, sich die Reihenfolge der Hausaufgaben jeden Nachmittag so einzuteilen, dass sie sie in der Erprobungsstufe in insgesamt höchstens 90 Minuten vollständig erledigen und so ihr Gewissen erleichtern können.

Auf einem Arbeitsblatt mit den unterschiedlichsten Nachmittagsaktivitäten kreuzen die Kinder an, wofür sie sich der Reihe nach Zeit nehmen, wenn sie zu Hause sind (Anlage 9). Im Plenum werden nach dem Ausfüllen Vorschläge gesammelt, wie Hausaufgaben, Hobbies und Freunde miteinander verbunden werden können. Ein einfaches Mittel der Demonstration von Planung ist es, die verschiedenen Aktivitäten auseinanderzuschneiden und als Folienschnipsel je nach Vorschlägen auf dem Projektor aufzulegen. Während des Gesprächs wird der Schnipsel ‚Zum Planen des Nachmittags‘ an den Anfang gelegt. Meistens wissen die Kinder noch nicht, wie sie sich einen hilfreichen Überblick verschaffen sollen.



Abbildung 7

Deshalb ist nun der Zeitpunkt gekommen, in die Klassen zu gehen, um dort gemeinsam mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer über Tipps zu sprechen, wie man sich einen guten Überblick verschaffen und seinen Nachmittag erfolgreich planen kann: „Hausaufgabenheft und Hausaufgabenzettel“ sowie „Schultaschencheck“ (Anlagen 10 - 11).

 1.3 Hausaufgabenmanagement: Überblick verschaffen		
Problem:	Ziel:	Methode:
Kinder vergessen, was sie aufhaben; Hausaufgaben oder Arbeitsmaterialien sind unvollständig	Führen eines Hausaufgabenhefts; Wissen, wie man Hausaufgaben einteilt; Schultasche richtig packen können	Anleitung zum Ausfüllen eines Hausaufgabenhefts über Folie; Demonstration, wie man Lernberg aufteilen kann; Partnerübung zum Schultaschencheck

Die Kinder erhalten zunächst eine Seite aus einem **Hausaufgabenheft** (Anlage 11). Wir halten es für sehr wichtig, dass jedes Kind ein Hausaufgabenheft führt, um den Überblick zu behalten. Viele Kinder wissen aber gar nicht, wie sie ein solches Heft führen sollen, d.h. tragen sie

die Hausaufgaben in die Spalten des Tages ein, an dem sie aufgegeben worden sind, oder in die Spalten des Tages, für die sie aufgegeben worden sind? Letzteres hat den Vorteil, daß man am Nachmittag auf einen Blick sehen kann, was für den nächsten Tag fertig sein muss. Ein umständliches Zurückgehen zu der letzten Stunde fällt weg. Hier kann es jedoch nicht um Dogmen gehen, sondern darum, dass jedes Kind sich um das gewissenhafte Führen eines Hausaufgabenheftes bemüht. Zu diesem Zweck füllen Lernberaterinnen bzw. Lernberater gemeinsam mit den Kindern die kopierte Seite aus.

In diesem Zusammenhang sollte auch noch einmal gesagt werden, dass sich die Kinder am frühen Nachmittag anhand des Hausaufgabenheftes einen Überblick über die anstehenden Aufgaben verschaffen, den ‚Lernberg‘ in mehrere Häufchen teilen oder auf kleine Hausaufgabenzettel schreiben und eine **Reihenfolge** aufstellen. Manche Kinder fangen gerne mit kurzen, überschaubaren Aufgaben an, um ihre Motivation durch schnell eintretende Erfolgserlebnisse aufrechtzuerhalten. Andere hingegen beginnen mit einem langen Aufsatz, um erst einmal das ‚Schwierigste‘ hinter sich zu haben. Wieder andere haben vielleicht wichtige Termine und entscheiden sich für eine dritte Reihenfolge.

Manche Kinder übertragen ihre Hausaufgaben aus dem Hausaufgabenheft auch gerne auf kleine Hausaufgabenzettel, die jeden Nachmittag beschriftet werden. Diese Zettel werden sortiert (z.B. nach Schwierigkeitsgrad, Dauer, Dringlichkeit usw.) und entsprechend der gefundenen Reihenfolge abgearbeitet. Zur besseren Demonstration haben einzelne Kinder auf kleine Folienschnipseln ihre Hausaufgaben für einen Tag aufgeschrieben und demonstrieren dies nun mit Hilfe des Overhead-Projektors.

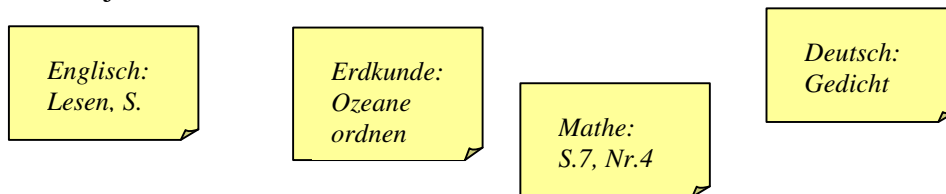


Abbildung 8


Dieses Vorgehen hat den Vorteil, daß die Zettel flexibel geordnet und nach dem Abarbeiten weggeworfen werden können (Entlastungsfunktion!).


Bei wirklich massiven Hausaufgabenproblemen können Eltern und Kinder auf das Führen von Tagesplänen, aus denen ein Lerntagebuch entstehen kann, auf den Terminkalender und auf Hausaufgaben-Vereinbarungen aufmerksam gemacht werden (Anlage 12).

Zum Abschluß wird die Folie ‚**Schultaschencheck**‘ aufgelegt und kurz erläutert (Anlage 13). Zur Verdeutlichung führen die Kinder ein kurzes Rollenspiel durch: „Räumt nun sehr vorsichtig die Schultasche Eures Nachbarn auf und überprüft, was fehlt und was zuviel ist.“ Die Erfahrungen werden gemeinsam besprochen.

Wenn die Klassen zurück in die Aula kommen, erwartet sie dort zum Ende des Plenums ein Rollenspiel, in dem die verhängnisvolle „Aufschiebetaktik“ veranschaulicht wird (Anlage 14). Ein Erzähler führt die Zuschauerinnen und Zuschauer durch einen Sommernachmittag, an dem eine Menge Hausaufgaben zu erledigen sind. Ein Kind stellt sich der Aufgabe, ein anderes nicht. Letzteres hat natürlich ein schlechtes Gewissen und kann den Tag nicht so recht genießen. Wir arbeiten mit vier verschiedenen großen Bällen (vom Tennisball zum Medizinball), um die Wirkung des schlechten Gewissens zu verdeutlichen, das entsteht, wenn man Aufgaben fortwährend vor sich herschiebt. Dieses **schlechte Gewissen**, so glauben wir, beeinträchtigt das seelische Wohlbefinden erheblich und kann zu ungünstigen Vermeidungsstrategien führen (z.B. Fluchtverhalten).

Im Anschluss an das Rollenspiel wird dem Plenum die Frage gestellt, was wohl in dem Mädchen vorgeht, das sich die verschiedenen Ballnetze umhängt. Die Kinder erkennen in der Regel schnell, worum es hier geht: erledigt man seine Hausaufgaben zügig und konzentriert, entlastet man sein Gewissen und ist mental frei. Schiebt man die Hausaufgaben jedoch ohne triftigen Grund auf (Fernsehen zählt nur im Ausnahmefall), dann werden Zeitdruck und schlechtes Gewissen so groß, oftmals so unerträglich groß, dass man eigentlich nur noch weglaufen möchte.

	Klassenstunden zum 1. Plenum: A. Einführung in die Selbstmotivation
1. SCHRITTWEISES LERNEN UND HAUSAUFGABENFRAGEBOGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel • Folien • Fragebogen 	
2. PAUSENTEILUNG UND HEFT- UND ORDNERFÜHRUNG	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt ‚Pauseneinteilung‘ 	
3. EINFÜHRUNG IN DIE SELBSTINSTRUKTION	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt und Folie zu ‚Tiger Simons Lerneinstellung‘ • Rollenspiel zum positiven Denken 	
4. LERNMUT – LERNSPASS: MUTMACHERSPRÜCHE	
<ul style="list-style-type: none"> • Sammeln von Mut- und Ruhigmachersätzen‘ • Maikes Lied ‚Ich schaff‘ das schon‘ 	

	1. A.1 Schrittweises Lernen und Hausaufgabenfragebogen	
Problem:	Ziel:	Methode:
Kinder streiken vor einem Berg von Hausaufgaben; sie empfinden Hausaufgaben oft als Strafe, die ungern ‚abgesessen‘ wird	Kinder ‚portionieren‘ den Lernstoff; sie schätzen ihr eigenes Hausaufgaben ein	Rollenspiel; Folien; Fragebogen

Steht sehr viel Zeit zur Verfügung, so kann die vertiefende Stunde mit einem Rollenspiel beginnen, mit Hilfe dessen das ‚**Schrittweise Lernen**‘ veranschaulicht werden kann. Dafür stehen drei Kartons mit Büchern bereit, die von jeweils drei Schülerinnen und Schülern aus den drei fünften Klassen an einen anderen Ort transportiert werden sollen, z.B. auf die Bühne. In der Regel versuchen die Kinder die Kartons zu tragen, was aber am Gewicht scheitert. Es bleibt nur die Möglichkeit des ‚Portionierens‘, d.h. Transportierens in kleinen Häufchen .

Nichts Anderes ist die **Aufteilung des Lernstoffes in kleine überschaubare Häufchen**. Die Folien ‚Vom Riesenberg zu kleinen Hügelchen‘ und ‚Massiertes Lernen‘ veranschaulichen das zugrundeliegende Arbeitsprinzip des Aufteilens in Portionen (Anlagen 15). Dieses Prinzip wird später im Rahmen der Tipps und Tricks für die einzelnen Fächer weiter vertieft.

Abschließend versuchen die Schülerinnen und Schüler, ihr eigenes **Hausaufgabenverhalten** einzuschätzen. Für diesen Zweck erhalten sie einen kleinen Fragebogen.

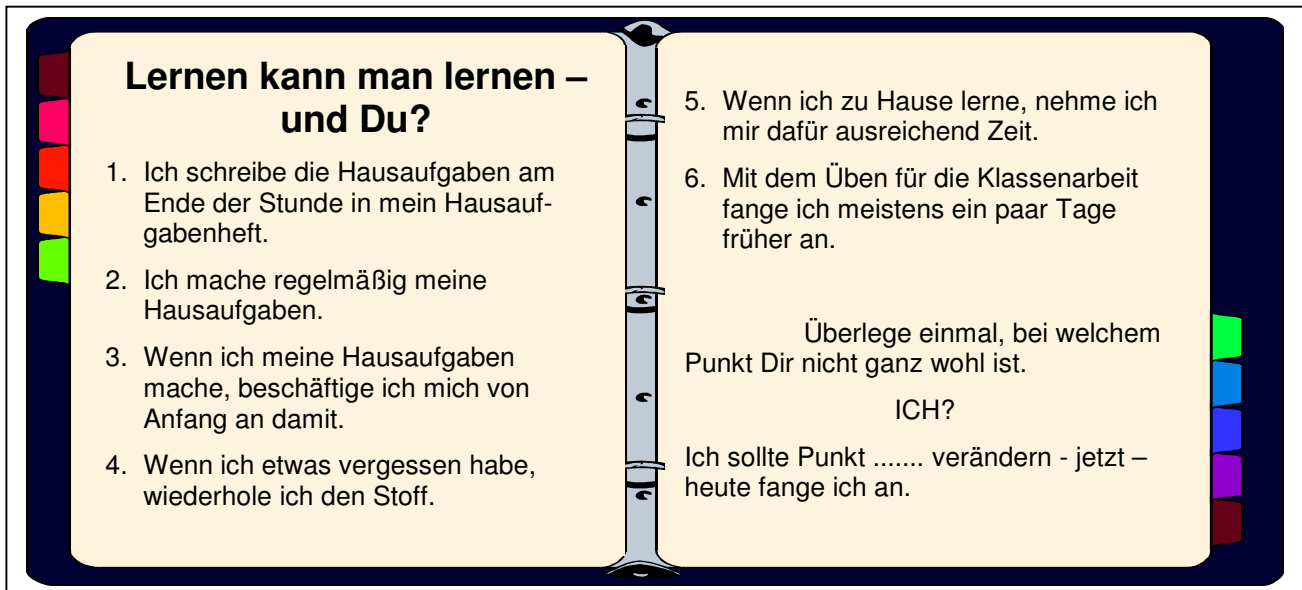



Abbildung 9

Auf Wunsch können sie auch einen längeren Hausaufgabenfragebogen und Klassenarbeitstipps erhalten (Anlage 16).

 Klassenstunden zum 1. Plenum: 1. A.2 Pauseneinteilung und Heft- und Ordnerführung		
Problem:	Ziel:	Methode:
Chaotische Heftführung; Lernende machen keine Pause und ermüden schnell; Pausen dauern zu lang; Pausentätigkeiten sind ablenkend	Ordentliche Heftführung; Kenntnis und Anwendung von Arbeitsdauer, Pausendauer und –tätigkeiten	Tafel, Arbeitsblatt

An der Tafel oder anhand einer Folie wird demonstriert, wie leicht eine übersichtliche **Heft- und Ordnerführung** zu erreichen ist. Ähnlich wie bei der Computerarbeit werden die Kinder an ein ‚Ablagesystem‘ für Hausaufgaben gewöhnt:

Angabe von Datum, Buchseite, Übungsnummer, Überschrift, Arbeitsauftrag, ausreichender Rand; farbige Markierungen, Unterstreichungen u.a. (Anlage 17.1). Dies erfordert sorgfältiges und ernsthaftes Arbeiten und schafft schon zu Beginn eine Art Verpflichtung, ebenso konzentriert, geordnet und genau weiterzuarbeiten.

Wenn in Zukunft zunehmend weniger mit Lehrbüchern gearbeitet werden sollte, dann müssen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Anweisungen zur Führung von Heftern als **externen Speichern** erhalten, um die Unterrichtsergebnisse in systematischer Form festhalten zu können (Anlage 18).

Zur selbständigen Arbeit gehört es auch, Pausen einzulegen. Die Bedeutung der Entspannung und die damit verbundenen Pauseneinteilungen werden als Schaubild mit den Lernenden gemeinsam an der Tafel entwickelt (Anlage 17.2). Nach spätestens 30 Minuten, so lautet die Faustregel für diese Altersstufe, sollte eine Minipause von etwa fünf Minuten eingelegt werden.

Als Pausentätigkeiten können sich die Kinder vorstellen: Aufstehen, an das Fenster gehen,

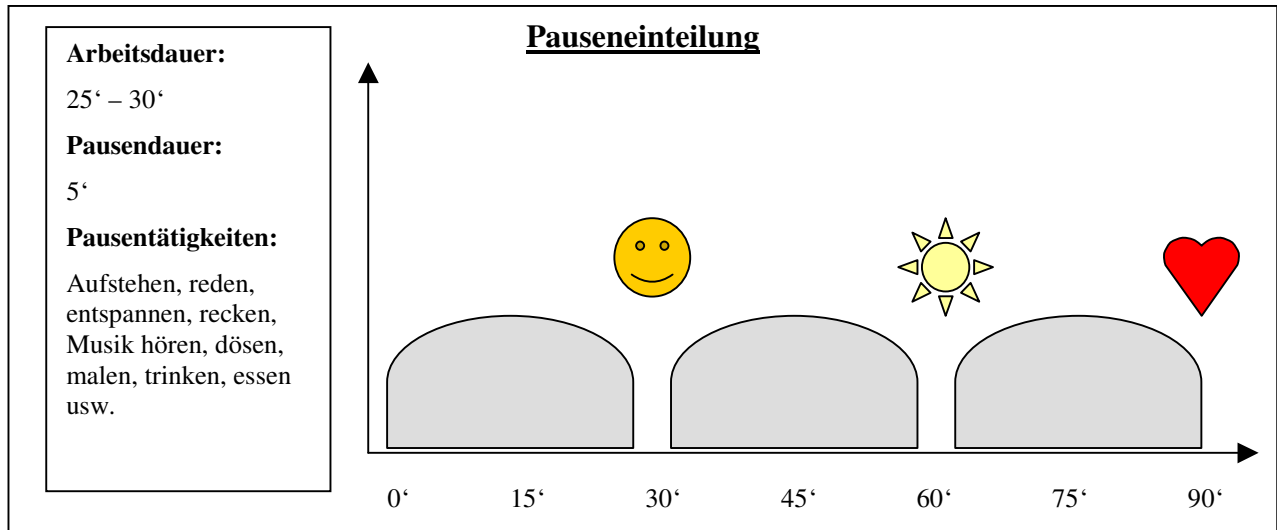



Abbildung 10

recken, ein schönes Lied hören, mit dem Hund spielen, dösen, auf's Bett legen, ein schönes Bild ansehen oder malen, Mandalas ausmalen, mit jemandem reden usw. Die Kinder tauschen ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit Pausentätigkeiten aus, was für alle interessant ist, da der Hausaufgabenbereich normalerweise ein negativ besetztes Tabu-Thema ist.

 Klassenstunden zum 1. Plenum: 1. A.3 Einführung in die Selbstinstruktion		
Problem	Ziel:	Methode:
Oft wird nur auf äußeren Druck hin gelernt; Viele Kinder demotivieren sich selbst, indem sie die Aufgaben negativ bewerten	Den Zusammenhang zwischen positivem Denken und Leistungszuversicht kennen und auf sich selbst anwenden können; innere ‚Gefühlsabstürze‘ durch Selbstgespräche verhindern	Arbeitsblatt, Folie; Simulation

Es bereitet vielen Kindern Schwierigkeiten, sich zu Anstrengungen, die keine unmittelbare Befriedigung versprechen, zu motivieren. Insbesondere Hausaufgaben werden in diesem Zusammenhang als Belastung erfahren. Lernschnellere Kinder sind es z.T. aus den Grundschulen gewöhnt, ihre Aufgaben schon in der Schule anfangen und in der Regel beenden zu können. Kommen die Kinder auf das Gymnasium, fehlt es ihnen häufig an **Eifer, Ausdauer und Beharrlichkeit** bei der Erledigung der Hausaufgaben. Kommt es dann auch noch zu Misserfolgen und Zeitdruck, geben manche Kinder schnell auf oder begeben sich in die Abhängigkeit von Nachhilfe.

Die Stunde zur Selbstmotivation ist eng mit den Stunden zur Konzentrationsförderung verknüpft, denn es wird von der Grundannahme ausgegangen, dass es positive Gefühle sind, insbesondere die der **Selbstermutigung**, die ein Kind lernbereit und frustrationstolerant machen, d.h. die es bewegen, tätig zu werden, sich anzustrengen und auch wirklich bis zum Ende durchzuhalten. Dies ist die Schnittstelle zwischen **Motivation** und Konzentration (Anlage 19).

In der Motivationsforschung unterscheidet man zwischen zwei Formen der Motivation, wobei die intrinsische Form die für selbständiges Lernen bedeutsamere ist. In der Regel kommen die Schüler und Schülerinnen aber mit extrinsischer Motivation und der Erwartung schneller Erfolge in

die Schule. Für die **intrinsische Motivation** ist kennzeichnend, dass der Lernende dem Lerngegenstand eine positive Bewertung zukommen lässt (Anlage 19). Dadurch wird eine günstige Hormonlage hergestellt (vgl. F. Vester, 1978, S. 69 ff.).

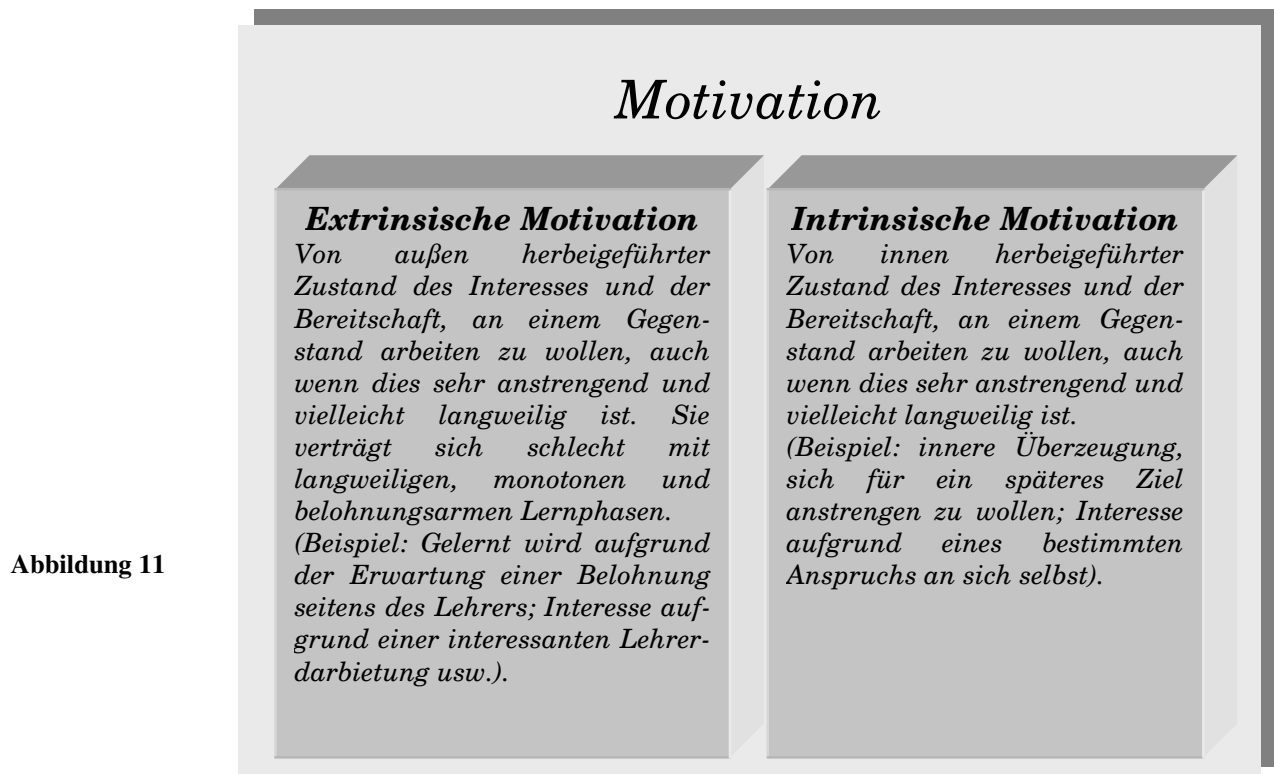


Abbildung 11

Unter Wissenschaftlern und Praktikern besteht Konsens darüber, dass ohne günstige Motivationsgrundlagen und Bildungsinteressen selbst bei guten individuellen Lernfähigkeiten kaum befriedigende Leistungsergebnisse zu erwarten sind⁶. Im Unterricht kommt erschwerend hinzu, dass große individuelle Unterschiede verhindern, dass eine Klasse sich geschlossen für ein Thema interessiert. Ferner verpufft schnell, was nur auf Unterhaltungswert gebaut ist und nicht auf langfristige Interessensveränderungen setzt.

Verglichen mit dem schulischen Lernen ist das außerschulische Lernen sehr viel motivierender, weil man das Lerngebiet selbst wählen kann, ganzheitlich beteiligt ist und zudem viel konkreter sieht, wie man etwas verbessern kann. Anders als im Unterricht finden sich außerhalb der Schule zahlreiche Bedingungen für positive Tätigkeitsanreize.

Will die Schule mittel- und langfristig die Motivation fördern, dann kann sie die Motive, Interessen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler langfristig nur verändern, wenn vier Lernbedingungen vorhanden sind:

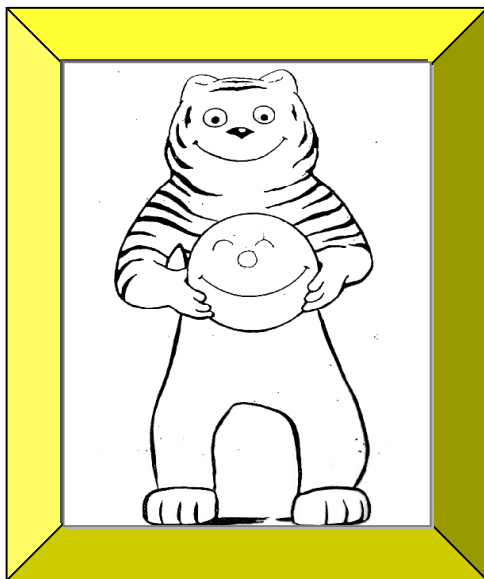
- Erleben kausaler Autonomie, d.h. der Lernende erhält Gelegenheit, sich als Urheber seines eigenen Handelns zu sehen, er ist initiativ, arbeitet verantwortlich und intensiv, setzt sich eigene Ziele
- Vorhandensein von Methodenkompetenz als einer bedeutsamen Handlungskompetenz
- Befriedigung von drei grundlegenden Bedürfnissen
 1. Autonomie
 2. Kompetenzerleben (im Sinne einer positiven individuellen Bezugsnorm)
 3. soziale Einbettung (in einem guten Klassen- und Lernklima)

- willentliche Selbststeuerung (selbstregulative Kompetenzen)
 - a) Aufmerksamkeitskontrolle
 - b) Motivationskontrolle
 - c) Emotionskontrolle
 - d) Misserfolgsbewältigung
 - e) Umweltkontrolle
 - f) klare Entscheidungsstrategien

Diese vier Lernbedingungen – mit Ausnahme der letzten - sind vor allem fachspezifisch im jeweiligen Unterrichtszusammenhang herzustellen. Innerhalb dieses Lerntrainings konzentrieren wir uns deshalb hier auf Techniken der Selbstmotivation und der willentlichen Selbststeuerung.

Eine wirkungsvolle Technik, Kindern den Zusammenhang zwischen **positivem Denken, Durchhalten und Erfolgswahrscheinlichkeit** einerseits bzw. negativen Bewertungen, Aufgaben und Misserfolgswahrscheinlichkeit andererseits erfahrbar zu machen, ist der Tiger Simon. Tiger Simons Konterfei hat im Laufe der Projektdurchgänge einen gewissen Symbolcharakter erhalten und fungiert als Logo des Projekts ‚Lernen lernen‘. Tiger Simon signalisiert Zuversicht und Gelassenheit, egal, wie viel Arbeit er noch hat.

Bei der Selbstmotivierung geht es jedoch um mehr als nur um positive Hormone. Zu Beginn der Stunde erhalten die Kinder ein DIN A 5 Arbeitsblatt mit dem Bild von Tiger Simon (Anlage 20.1). Sie notieren, was Tiger Simon wohl denkt, wenn er noch besonders viel zu tun hat.



Anschließend werden die einzelnen Schülergedanken auf einer Folie zweifarbig gesammelt (linke obere Sprechblase: aufbauende Stimmen, rechte obere Sprechblase: demotivierende Stimmen) und mit den Kindern zunächst neutral erläutert (Anlage 20.2).

Als Fragen bleiben im Raum stehen, woher man die Kraft nimmt, auch eine schwierige Aufgabe bis zur Lösung durchzustehen, woher die Ausdauer, auch bei Frustrationen nicht aufzugeben und zäh durchzuhalten, woher die Zuversicht, etwas leisten zu wollen?

Dieser Übergang von Motivation zu **Anstrengungsbereitschaft** lässt sich mit Hilfe eines der folgenden Simulationen zur Wirkung positiver und negativer Hormonausschüttungen veranschaulichen:

Abbildung 12

Selbstinstruktion 1

Mit Hilfe der sogenannten ‚Stuhldemonstration‘ wird die Wirkung positiver und negativer Hormonausschüttungen für das Lernen simuliert.

- *Ein Kind setzt sich auf einen Stuhl, hinter ihm stehen jeweils vier bis fünf andere Kinder, sogenannte Hilfs-Ichs, die ihm der Reihe nach einige der zuvor genannten und auf Folie festgehaltenen **negativen** Sätze vorsprechen. Die Hilfs-Ichs drücken beim Sprechen vorsichtig auf die Schultern des sitzenden Kindes. Danach wird das Kind befragt, wie es sich fühlt und wo die Gefühle sitzen.*

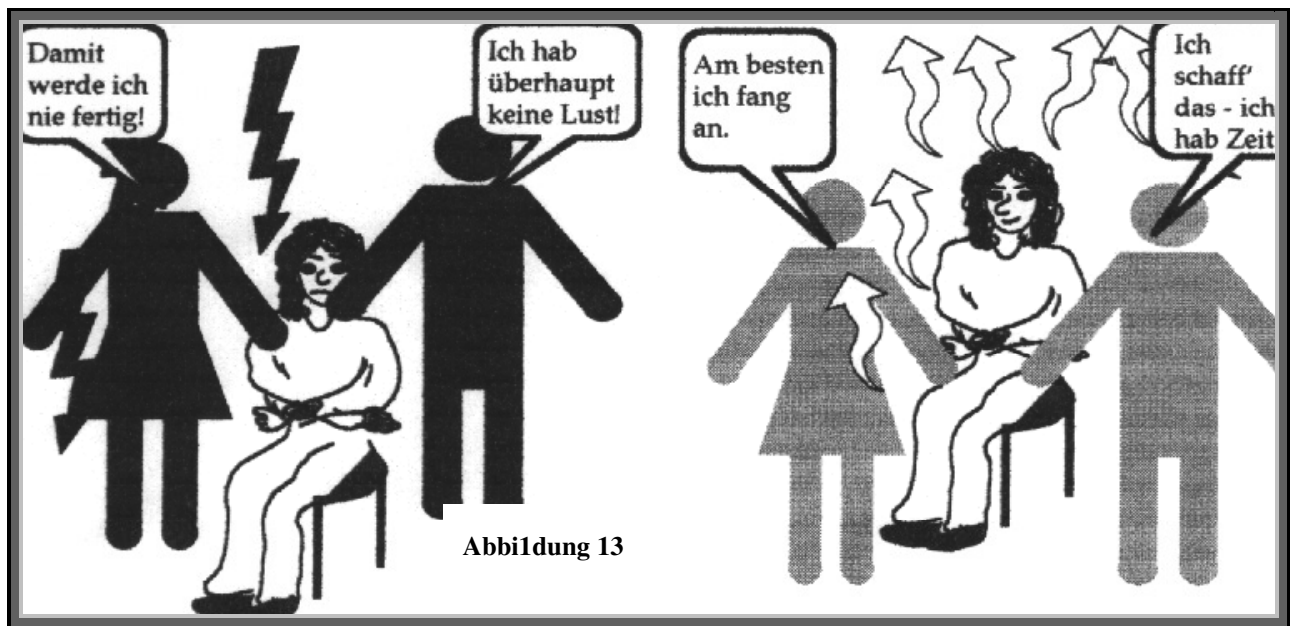


Abbildung 13

- Ein anderes Kind setzt sich auf einen Stuhl, hinter ihm stehen jeweils vier bis fünf andere Kinder, sogenannte Hilfs-Ichs, die ihm der Reihe nach einige der zuvor genannten und auf Folie festgehaltenen **positiven** Sätze vorsprechen. Die Hilfs-Ichs heben beim Sprechen vorsichtig den Stuhl des sitzenden Kindes an. Danach wird das Kind befragt, wie es sich fühlt und wo die Gefühle sitzen.

◆ Selbstinstruktion 2

- ◆ Ein Kind stellt sich mit geschlossenen Augen in die Mitte eines fiktiven Kreises, acht bis zehn Kinder stellen sich in einem Abstand von etwa drei Metern um das Kind herum. Die ‚Kreiskinder‘ erhalten ein Kärtchen mit einem der zuvor

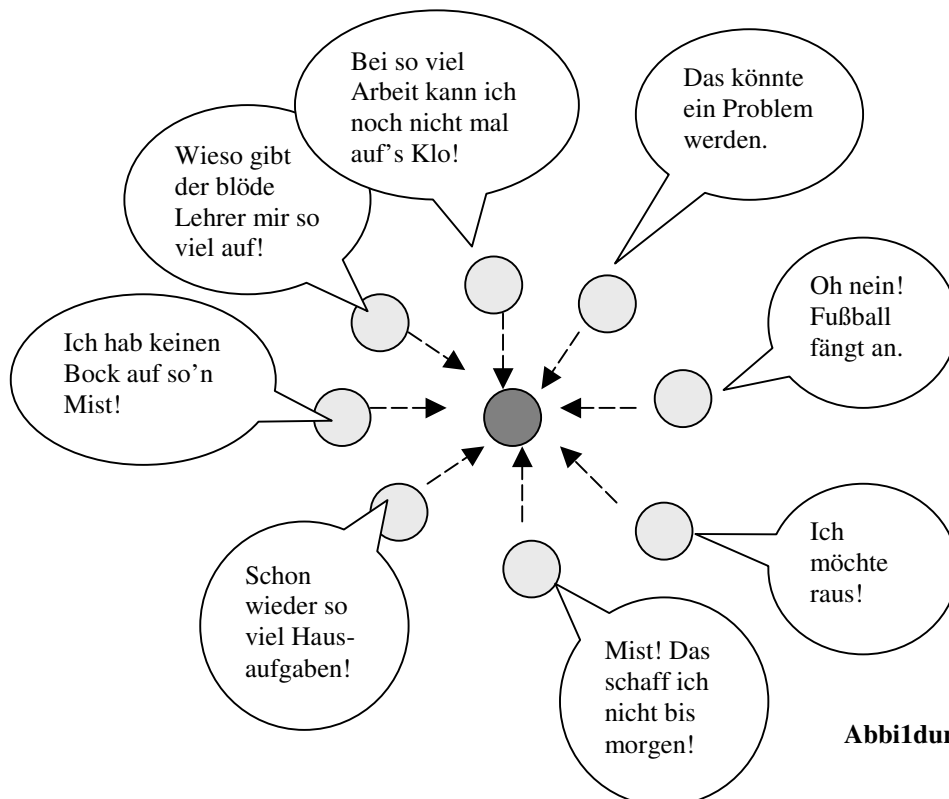


Abbildung 14

genannten *Negativ-Sätze*. Der Reihe nach werden diese Sätze dem Kind in der Mitte genannt (drei Durchgänge), wobei die Akteure nach dem ersten Durchgang einen Schritt näher auf das Kind in der Mitte zugehen, nach dem zweiten Durchgang einen weiteren Schritt.

Im Anschluss an diese Simulation wird das Kind befragt, wie es sich fühlt, wo die Gefühle sitzen, welcher Satz am ehesten hängengeblieben ist usw.

Der Zusammenhang zwischen der Ausschüttung von Stresshormonen und der Blockade von Gedankenverbindungen wird den Kindern erklärt.

- ◆ Ein anderes Kind stellt sich mit geschlossenen Augen in die Mitte eines fiktiven Kreises, acht bis zehn Kinder stellen sich in einem Abstand von etwa einem Meter um das Kind herum. Die ‚Kreiskinder‘ erhalten ein Kärtchen mit einem der zuvor genannten *Positiv-Sätze*. Der Reihe nach werden diese Sätze dem Kind in der Mitte genannt (drei Durchgänge), wobei die Akteure nach dem ersten Durchgang einen Schritt weiter weg von dem Kind in der Mitte gehen, nach dem zweiten Durchgang einen weiteren Schritt. Im Anschluss an diese Simulation wird das Kind befragt, wie es sich fühlt, wo die Gefühle sitzen, welcher Satz am ehesten hängengeblieben ist usw. Der Zusammenhang zwischen der Ausschüttung von sog. ‚Glückshormonen‘ und der Durchlässigkeit von Gedankenverbindungen wird den Kindern erklärt.

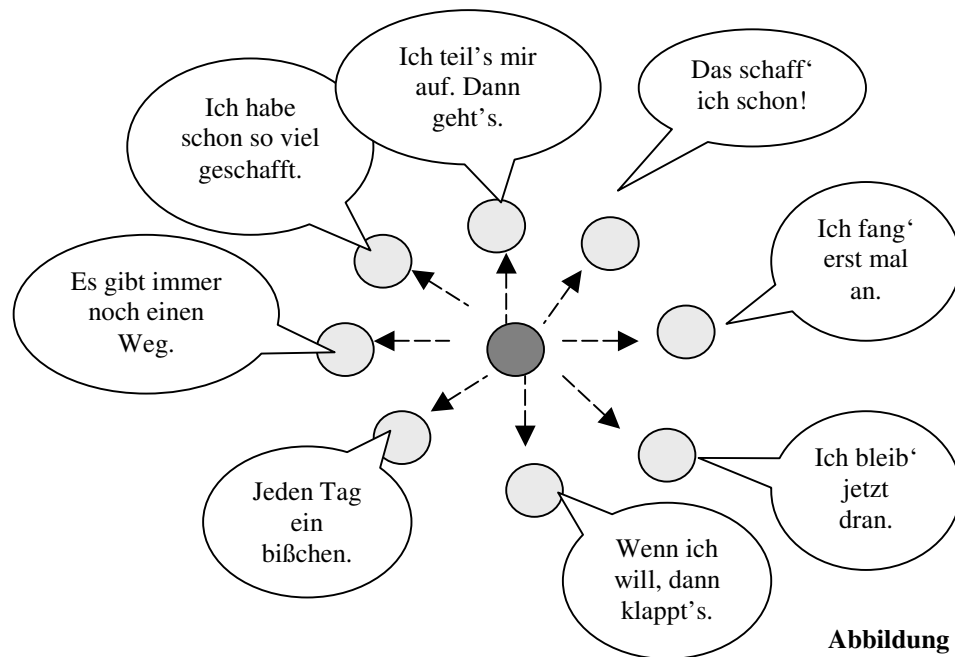



Abbildung 15

Als Fazit wird festgehalten, dass man seine Gefühle bei Hausaufgaben beeinflussen kann, indem man Hausaufgaben positiv bewertet und keine negativen Sprüche zulässt, die einen ohnehin nur seelisch drücken.⁸

 Klassenstunden zum 1. Plenum: 1. A.4 Lernmut – Lernspaß: Mutmachersprüche		
Problem	Ziel:	Methode:
Die Kinder kennen keine Mut- und Ruhigmachersätze, um sich selbst zu beruhigen; sie sind sich der Wirkung dieser Instruktionen nicht bewusst	Kenntnis und Anwendung von Mut- und Ruhigmachersprüchen; Kenntnis des Liedes ‚Ich schaff das schon‘	Tafel/Folie, Kassette/Mitsingen

Mut- und Ruhigmachersprüche sind besonders einprägsame Beispiele für die innere Entschlossenheit, sie sind aber auch Beruhigung. Wahrscheinlich kennen die Kinder schon einige dieser Sprüche, und so bietet es sich an, diese erst einmal an der Tafel oder auf einer Folie zu sammeln.

Nachdem die Sprüche gesammelt worden sind, können die Kinder sie im Rahmen einer Werteskala in ihren Lernordner schreiben. Dafür ordnen sie sie nach persönlichen Vorlieben in einer Skala

Eine andere Möglichkeit, sich mit diesen Sprüchen auseinander-zusetzen, ist, sie in Form eines Fragebogens zu bewerten, wie z.B. in Abbildung 16 (Anlage 21).


Abbildung 16

Bitte gib den folgenden Mut- und Ruhigmachersätzen zwischen 5 Punkten - wenn Du sie für besonders wirkungsvoll hältst - und 1 Punkt, wenn sie Dir nichts bedeuten:					
	5	4	3	2	1
Mit Mut geht's gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nicht verzagen, auch was wagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt immer noch einen Weg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konzentriert geht's wie geschmiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorgfalt, Ruhe und viel Zeit, dann ist die Lösung nicht mehr weit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruhig und still geht's wie ich will,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ganz ruhig, ich bin ganz schwer, ich bin ganz warm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angst geht vorbei, gute Gedanken werden frei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisiert geht's besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der erste Blick muss länger dauern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Überblick muss sein, sonst fällt mir nachher nichts mehr ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich schaff' das schon

◀◀ Rolf Zuchowskis Lied 'Ich schaff' das schon' wird anschließend vorgespielt. Schon bald können die Schülerinnen und Schüler den Refrain mitsingen. Der vollständige Text findet sich in Anlage 22.

Ich schaff' das schon!
 Ich schaff' das schon!
 Ich schaff' das ganz alleine!
 Ich komm' bestimmt,
 Ich komm' bestimmt
 auch wieder auf die Beine!
 Ich brauch' dazu,
 ich brauch' dazu
 vielleicht 'ne Menge Kraft,
 doch ich hab' immerhin
 schon ganz was Anderes geschafft.

	Klassenstunden zum 1. Plenum: 1.B Kognition und Körper
1. GEFÜHLE – GEDANKEN - KÖRPERREAKTIONEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt zu ‚Gefühle – Gedanken – Körperreaktionen • Rollenspiele zur Wahrnehmung von Gefühlen 	
2. LOKALISIERUNG VON GEFÜHLEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblätter zu ‚Mein Stress‘, ‚Mein Körper‘, ‚Hausaufgaben-Kerker‘ 	
3. MIESMACHER UND ZUSAMMENFASSUNG ZUM POSITIVEN DENKEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt ‚Miesmacher‘ • Folie ‚Die Kraft des positiven Denkens‘ 	

Zu erfahren, dass Gedanken und Körperreaktionen miteinander zusammenhängen, ist für Kinder nichts Neues. Neu ist für die meisten Kinder aber, wie sie dieses Wissen bewusst nutzen können, um **Zusammenhänge zwischen Gedanken, Gefühlen und Körperreaktionen zu durchschauen**, Gefühle durch Selbstgespräche zu ‚coachen‘ und negativen Stress zu reduzieren.

In den Stunden ‚Kognition und Körper‘ wird der Zugang zu ‚Achtsamkeit‘ gegenüber den eigenen Gefühlen und den sie begleitenden Gedanken und Körperreaktionen (*mindfulness*) vermittelt. Achtsamkeit gegenüber den eigenen Gefühlen, Gedanken und Körperreaktionen ist die Grundlage für Selbstkontrolle und gehört zu den sogenannten *soft skills*. Indem Kinder ihr **Stressverhalten** und das Anderer besser kennen und verstehen, können sie auch gelassener und angemessener mit schwierigen emotionalen Situationen umgehen. Überwältigtsein von Gefühlen wie Wut, Angst oder Euphorie, die wiederum von entsprechenden Gedanken und Körperreaktionen begleitet sind, hindert Kinder daran, klar zu denken. Dies wiederum beeinträchtigt die Lern- und Leistungsfähigkeit sondern auch das soziale Verhalten.

Oft ist Kindern nicht bewusst, warum sie in bestimmten Lernsituationen nicht das leisten können, was sie sich vorgenommen haben. Sie fühlen sich angespannt, lustlos oder wütend; sie erleben eine ‚schlechte Stimmung‘. Es kann gelingen, diese abzuschütteln, wenn das Kind wahrnimmt, was in ihm passiert. Eine sensibilisierte Wahrnehmung und Beschreibung der Gefühle, Gedanken und zugehörigen Körperreaktionen, die zu dieser negativen Stimmung führen, verschafft dem Kind ‚Erleichterung‘ im Sinne von nachlassender Anspannung (Stress) und Lernblockaden.


Die Aufforderung ‚Erkenne Dich selbst‘ verstehen wir mit Daniel Goleman⁷ in dem Sinne, dass wir unsere emotionale Intelligenz so nutzen, dass sie unserer kognitiven und sozialen Intelligenz dient und Letztere so besser ausgeschöpft werden können.

Aus der Kognitionsforschung ist bekannt, dass sich viele an ihrer Leistungsfähigkeit zweifelnden Schüler und Schülerinnen ungeachtet ihrer tatsächlichen Eignung Misserfolgseigenschaften zuschreiben. Die Folge dieser Negativattribution sind Selbstabwertungen in Form von realitätsverzerrenden Annahmen und niedrigen Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit („Ich bin sowieso nicht begabt.“ „Meistens habe ich Pech.“ usw.).

Solche **Negativattributionen** beeinträchtigen das Lern- und Leistungsverhalten in nicht unerheblichem Maße. Ziel der folgenden Stunden ist es deshalb, sie mittels geeigneter kognitiver Strategien umzuwandeln.⁸



Abbildung 17

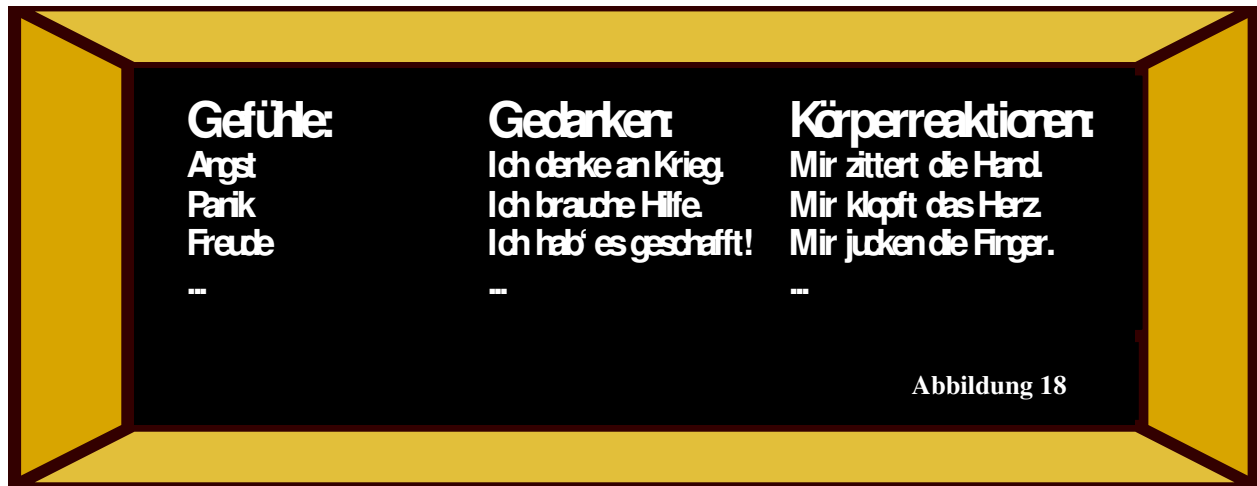
 Klassenstunden zum 1. Plenum: 1.B.1 Gefühle – Gedanken - Körperreaktionen		
Problem:	Ziel:	Methode:
Von negativen Gefühlen überwältigt werden; in Leistungssituationen Anspannung, Lustlosigkeit und Ärger ausgeliefert sein;	<i>Gefühle wahrnehmen, unterscheiden und annehmen können;</i> Benennung und Beschreibung verschiedener Gefühle; den Zusammenhang zwischen Gefühlen – Gedanken – Körperreaktionen erkennen und auf sich anwenden können; positive und negative Gefühle unterscheiden und auf ihre Wirkung hin erkennen können	Tafel; Arbeitsblätter; Rollenspiele

Nach einigen Beispielen zum ‚Verrücktspielen von Gefühlen‘ („Brett vor dem Kopf“, ‚schwindelig‘, ‚nervös‘ usw.) wird den Schülerinnen und Schülern gesagt, dass sie sich selbst helfen können, ruhig zu werden, wenn sie dahinterkommen, welche Gefühle sie in solchen Situationen haben, und welche Gedanken und Körperreaktionen sie begleiten. Hierfür werden an der Tafel Beispiele für **Gefühle – Gedanken – Körperreaktionen** gesammelt, z.B. Abbildung 18.

Mit Hilfe der Folie ‚Charly Chaplin‘ (Anlage 23) werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, sich in einen anderen Menschen einzufühlen (Empathie) und diesen zu verstehen („In welcher Situation könnte sich Charly befinden?“).

Mit dem Arbeitsblatt ‚Gefühle in meinem Körper‘ geht es weiter (Anlage 24). Die Kinder unterscheiden zwischen angenehmen (rot) und unangenehmen (blau) Gefühlen und vergleichen ihre

Einträge. Eine solche Bewusstmachung spricht die Kinder in der Regel sehr an, denn sie besinnen sich auf ihre ‚starken‘ Seiten und lernen gleichzeitig, Stressgefühle zu lokalisieren und gezielt abzubauen.



Danach schließt sich ein pantomimisches Rollenspiel zur Wahrnehmung von Gefühlen an, bei dem die zuschauenden Kinder durch Beobachtung der Mimik erraten sollen, welche Gefühlszustände hier ausgedrückt werden. Die dargestellten Gefühle können den Kindern über kleine Kärtchen angesagt werden, die Kinder können sie sich aber auch selbst ausdenken.

„Du liegst im Zahnarztstuhl. Da kommt der Bohrer auf Dich zu.“

„Bei der Sextanerbegrüßung sollst Du ein Gedicht aufsagen. Gerade geht der Vorhang auf.“


„Es ist kalt, und Du kommst mit nassen Sachen nach Hause. Nun sitzt Du in der warmen Badewanne.“

„Du liegst auf dem Sofa und hörst Deine Lieblingsmusik.“

„Deine Lieblings-Fußball-Mannschaft hat den Sieg schon in der Tasche, da schießt die gegnerische Mannschaft zwei Tore und geht in Führung. Es ist vier Minuten vor Spielende.“

Überlege Dir eine Situation, in der Du zu heftigen Gefühlen neigst (angenehme, unangenehme) und stelle diese Gefühle über Deinen Gesichtsausdruck, Deine Körperhaltung und Deine Bewegungen pantomimisch dar. Die anderen Kinder versuchen herauszufinden, was Du fühlst und denkst und in welcher Situation Du Dich befindest.

Das Rollenspiel zur Wahrnehmung von Gefühlen lässt sich variieren, wenn die Kinder gebeten werden, die unangenehmen Situationen mit angenehmen Gefühlen zu begleiten: „Wir wollen das Spiel einmal umdrehen. Stellt Euch vor, Ihr sitzt im Zahnarztstuhl und streichelt eine Katze/denkt an Euren Geburtstagstisch.“ So wie der Zahnarztstuhl auf diese Weise weniger ungemütlich wird, so erfahren die Kinder, dass sie ihre Gefühle über innere Bilder und Gedanken beeinflussen und verändern können. Sie werden dazu ermutigt, diese Wirkung in verschiedenen Situationen auszuprobieren.

 Klassenstunden zum 1. Plenum: 1. B.2 Lokalisierung von Gefühlen		
Problem:	Ziel:	Methode:
Mit Angst und Stress nicht umgehen können; Anwendung von Vermeidungsstrategien in unangenehmen Situationen	Lokalisierung von Stress und angenehmen Gefühlen im Körper; Reduktion von negativem Stress	Arbeitsblätter S-vorträge mit Tafelskizzen

Viele Schüler empfinden die Schule als Ort zahlreicher Angst- und Stresssituationen, denen sie sich nicht gewachsen fühlen. Sie bewerten harmlose Überprüfungen als Bedrohung, auf die sie mit Angst, häufig sogar mit Panik reagieren. Normalerweise sollten Kinder zwar von zu Hause aus auf den adäquaten Umgang mit ‚Stress‘ vorbereitet werden, wir stellen jedoch fest, dass immer mehr unserer Fünftklässler auf Leistungsanforderungen mit Unverständnis, Gleichgültigkeit, Angst oder oft auch Panik reagieren. Keine dieser Reaktionen entspricht einer adäquaten Bewertung, weil hier bereits offensichtliche Vermeidungs- und Abwehrstrategien habitualisiert worden sind.⁹

Eine Möglichkeit, zu einer adäquateren Bewältigung von bedrohenden Situationen beizutragen, ist es, die Angstgefühle zu lokalisieren und zu akzeptieren, bevor sie abgebaut werden können. Angst ist in manchen Situationen hilfreich. Sie zeigt uns, dass wir uns einer Situation nicht

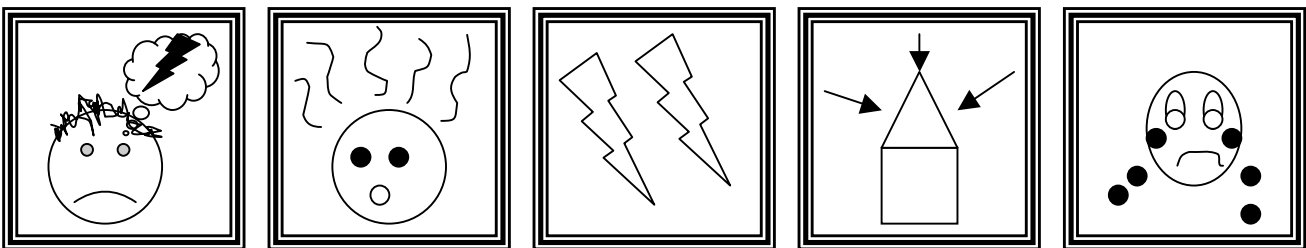


Abbildung 19


gewachsen fühlen, uns also besser darauf einstellen und vorbereiten müssen. Sie lässt uns motorisch schneller reagieren, wenn wir uns in Gefahr befinden (Angriff oder Flucht des Jägers bei Gefahr usw.). Während einer Klassenarbeit ist sie jedoch unpassend, weil sie unsere Leistungsfähigkeit erheblich beeinträchtigt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten das Arbeitsblatt ‚Mein Stress‘ (Anlage 25.1). Sie füllen es aus und malen ihr persönliches Stresszeichen. Bedeutsam hierbei ist die Aufforderung, nach einem Vergleichs- oder Erkennungszeichen für den eigenen Stress zu suchen, denn in der Formfindung steckt bereits ein Bewältigungsansatz.

Wenn Kinder fertig sind, dürfen sie ihr Stresszeichen an die Tafel malen (Abbildung 19). Sind alle Kinder fertig, dann erläutern die Kinder der Reihe nach ihre an die Tafel gemalten Zeichen und berichten, wie sie es schaffen, mit dieser Situation umzugehen. Diese Berichte sind eindrucksvoll, weil die Kinder nun von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern hören, dass auch diese sich sehr oft in Stresssituationen befinden und damit auf verschiedenste Weise zurechtzukommen versuchen.

Jedes Kind hat seine eigenen Reaktionsweisen auf gute und auf unguete Gefühle. Manche Stellen unserer Körper empfinden wir als stark, manche als schwach. Die schwachen Stellen in unserem Körper erleben wir z.B. als angespannt, sie stören uns, sie sind unangenehm. Es ist gut, wenn Kinder ihre Körperreaktionen erkennen, dann wissen sie Bescheid, wie es ihnen geht, sie reagieren weniger verunsichert („unangenehme Reaktionen werden als alte Bekannte begrüßt“). Die Kinder malen das Arbeitsblatt ‚Mein Körper‘ (Anlage 26) mit den Farben blau (für Anspannung

und Stress) und rot (für Entspannung) aus. Ziel ist es, möglichst genaue Kenntnis über die einzelnen Körperregionen in Stress- und angenehmen Situationen zu erhalten.

Zum Abschluß kann eine Lernzielüberprüfung mit Hilfe des Arbeitsblatts ‚Im Hausaufgaben-Kerker‘ (Anlage 27) folgen.

 Klassenstunden zum 1. Plenum: 1. B.3 Miesmacher und Zusammenfassung zum positiven Denken		
Problem:	Ziel:	Methode:
Sich von ‚Miesmachern‘ die Hoffnung auf Besserung nehmen lassen	‚Miesmacher‘ erkennen und konstruktiv ersetzen können	Arbeitsblatt; Folie

„Miesmacher“ entfalten ihre Wirkung, wenn Kinder eine Klassenarbeit geschrieben haben und froh über das Ergebnis sind. Dann sind sie es, die sagen, „das hätte viel besser sein können“. Wenn Kinder eine Arbeit ‚verhauen‘, haben die Miesmacher schon vorher gewusst, dass es so kommen würde.


Miesmacher stecken in Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Tante, Onkel, Lehrer, Lehrerin und vor allem im Kind selbst. Sie nehmen die Hoffnung, es das nächste Mal besser zu machen, sie




verderben die Stimmung. Oft sind sich die Kinder nicht bewusst darüber, welche verheerende Wirkung sie für die Leistungsfähigkeit und das seelische Wohlbefinden haben. Lehrer schreiben manchmal ganze Romane unter eine Note, die ohnehin sehr schlecht ist, ohne dass sie einen Ausblick auf Verbesserungsmöglichkeiten eröffnen. Dies ist aber sehr wichtig, damit dem Kind eine Basis bleibt, von der aus es sich verbessern kann.

Für Kinder ist es hingegen wichtig, dass sie sich bei schlechten Noten schrittweise höhere Ziele setzen und sich vor Miesmachern schützen. Zu diesem Zweck erhalten sie das Arbeitsblatt ‚Miesmacher‘ (Anlage 28). Abschließend werden die Tipps zur ‚Kraft des positiven Denkens‘ auf einer Folie festgehalten (Anlage 29).

2. Fachübergreifendes Plenum: Mit vielen Sinnen lernen

 2. Plenum: Mit vielen Sinnen lernen	
Aula	Klasse
1. LERNEN UND BEHALTEN GEHÖREN ZUSAMMEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Musikalische Begrüßung (Zuchowski) • Arbeitsblatt Lernrosette mit Lernsprüchen ausfüllen lassen • Folie: Festhalten der Lernrosetten-Sprüche • Folie: Lernen und Behalten (Assoziationen und persönliche Bedeutungen) • Rollenspiel Lernkanäle u. Ergebnissicherung 	
2. MIT VIELEN SINNEN LERNEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Folie: Verknüpfungen der Nervenzellen • Mehrkanaliges-Lernen-Quiz • Umfüllversuche zu Lernkanälen • Tortendiagramm Lernkanäle ausfüllen • Musikalische Aufmunterung 	
3. LERNTYPENTEST UND PFERDETEXT	
	<ul style="list-style-type: none"> • Lerntypentest • Arbeitsblatt Pferdertext
4. SELBST AUSPROBIEREN UND VORFÜHREN	
<ul style="list-style-type: none"> • Folie: Ergebnisse Pferdertext • Kinderdemonstrationen zur Textverarbeitung: Interview, Drehbuch und Ansage, visuelle Anker • Musikalischer Abschluss 	

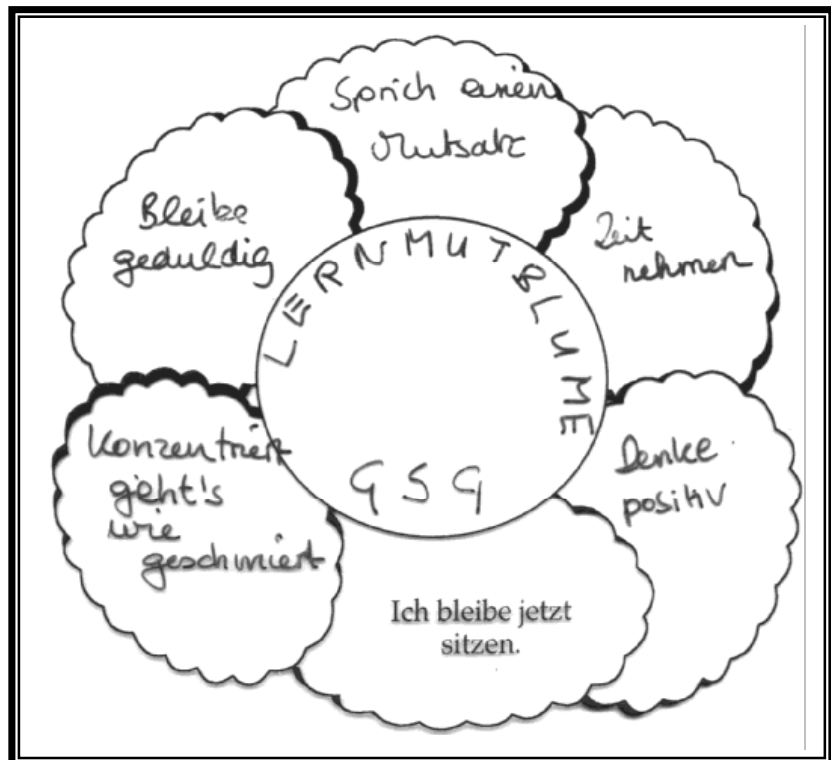
Fragt man unsere Fünftklässler, wie sie am besten lernen, antworten sie in der Mehrzahl: „Ich lese mir alles mehrfach durch.“ In der Regel sind nur wenige Kinder mit den **Methoden der mehrkanaligen Informationsverarbeitung** vertraut, und es bedarf über die Lerntage hinaus der unbedingten Bereitschaft *aller* Fachlehrerinnen und Fachlehrer, ihr Wissen über individuelle Lernstile und Gedächtnisstrategien zu erweitern und zugunsten lernerbezogener Unterrichtsmethoden und selbsttätigen Lernens einzusetzen.

 2.1 Lernen und Behalten gehören zusammen		
Problem	Ziel:	Methode:
Schüler sind aufgrund fehlender lerntypgerechter Lernkompetenz lehrstilabhängig und z.B. von verbal-abstrakten Instruktionsverfahren überfordert	Schaffen von Einsicht in den Zusammenhang zwischen Lernen und Behalten	Arbeitsblätter; Folie; Lernkanal-Simulation

Die Kinder tragen in das Arbeitsblatt ‚Lernrosette‘ (Anlage 30) diejenigen Lerntipps ein (evtl. mit Bildern), die ihnen aus dem 1. Plenum noch bekannt sind. Anschließend werden die Tipps genannt und auf einer Folie festgehalten. Gemeinsam wird eine Überschrift überlegt, die in den Kreis paßt. Am Geschwister-Scholl-Gymnasium wurde z.B. genannt:



Abbildung 20



Danach äußern sich die Schülerinnen und Schüler zu dem Arbeitsblatt ‚Lernen und Behalten‘ (Anlage 31) und werden in den Zusammenhang zwischen **Lernen und Behalten** eingeführt. Lernen ist ohne Behalten nicht möglich.

Die Kinder äußern einige ihrer Gedanken, die sie mit den Aussagen auf dem Blatt verbinden. Hieran schließt sich die Übergangsfrage an, wie Kinder wohl am besten lernen.

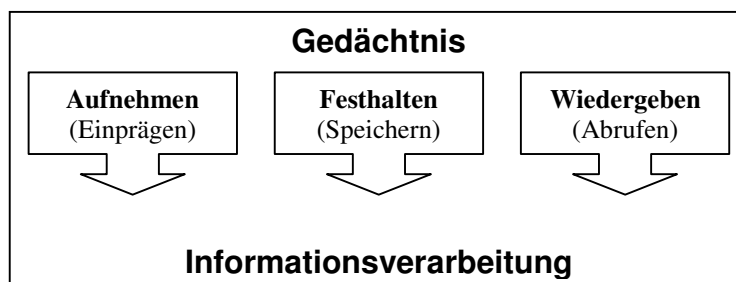


Abbildung 21

Zur Demonstration der mehrkanaligen Informationsverarbeitung simulieren wir das Lernen mit verschiedenen Sinnen durch eine Simulation paralleler Lernvorgänge. Dafür werden 7 Kinder auf die Bühne gebeten. Sie erhalten jeweils ein Simulations-Kärtchen (Abbildung 22, Anlage 32):

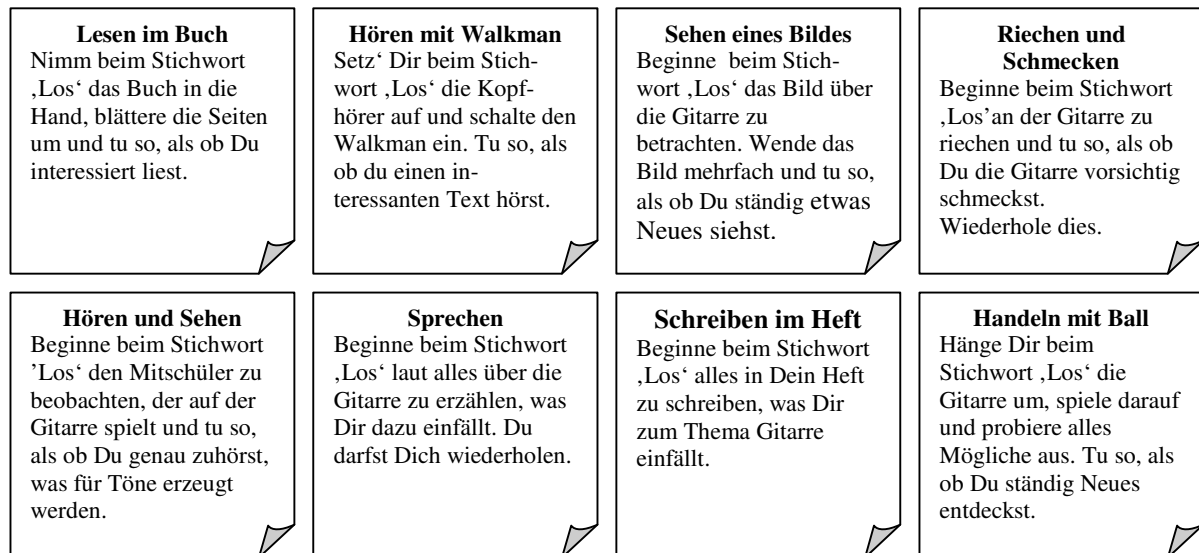


Abbildung 22

Benötigt werden: Buch, Kopfhörer, Walkman, Kassette, DIN A3-Blatt mit Abbildung eines Balls. 2 Fuß- oder Tennisbälle. Heft und Bleistift.

Die anderen Kinder erhalten die Beobachtungsaufgabe: „All diese Kinder wollen etwas über die Gitarre lernen. Wenn das Stichwort ‚Los‘ ertönt, beobachtet bitte genau, wie sie lernen.“ Nach einigen Minuten äußern sich die Beobachterinnen und Beobachter und stellen fest, dass jedes Kind mit einem anderen Sinn lernt. Die Antwort auf die Frage „Wie lernen wir am besten?“ wird als Merksatz festgehalten:

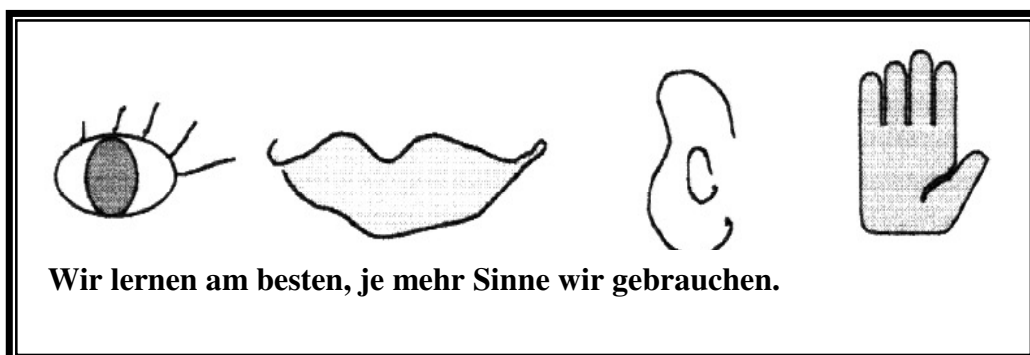



Abbildung 23

 <h2 style="text-align: center;">2.2 Unsere Sinne</h2>		
Problem	Ziel:	Methode:
Einkanalige Informationsaufnahme (Einprägen, Speichern, Abrufen); Fehlendes Wissen über die Lernkanäle	Kenntnis über die Wirkung mehrkanaligen Lernens; Wecken der Bereitschaft, mit vielen Sinnen lernen zu wollen	Folien; Lernwegposter; Umfüllversuche

In Anlehnung an die Kognitionsforschung werden den Kindern einfache Bilder gezeigt, wie die Gehirnzellen im Laufe der ersten Lebensmonate verdrahtet werden und wie sinnliche Eindrücke

ihre Spuren im Gehirn hinterlassen (Anlage 33). Ziel ist es, bewusst zu machen, wie sehr **Lernen an unsere sinnlichen Eindrücke gekoppelt** ist und wie wichtig es ist, die verschiedenen Eingangskanäle anzuregen.

Da die Fähigkeit des mehrkanaligen Lernens die Grundlage für Lernen ist, wird dieses Thema nun mit weiteren Demonstrationen vertieft. Am Beispiel eines beliebigen Lernstoffs (Haustiere, Wissen über Länder usw.) wird in Form eines Quiz demonstriert, wie viel man durchschnittlich behält, wenn man Informationen liest (10%), hört (20%), sieht (30%), hört und

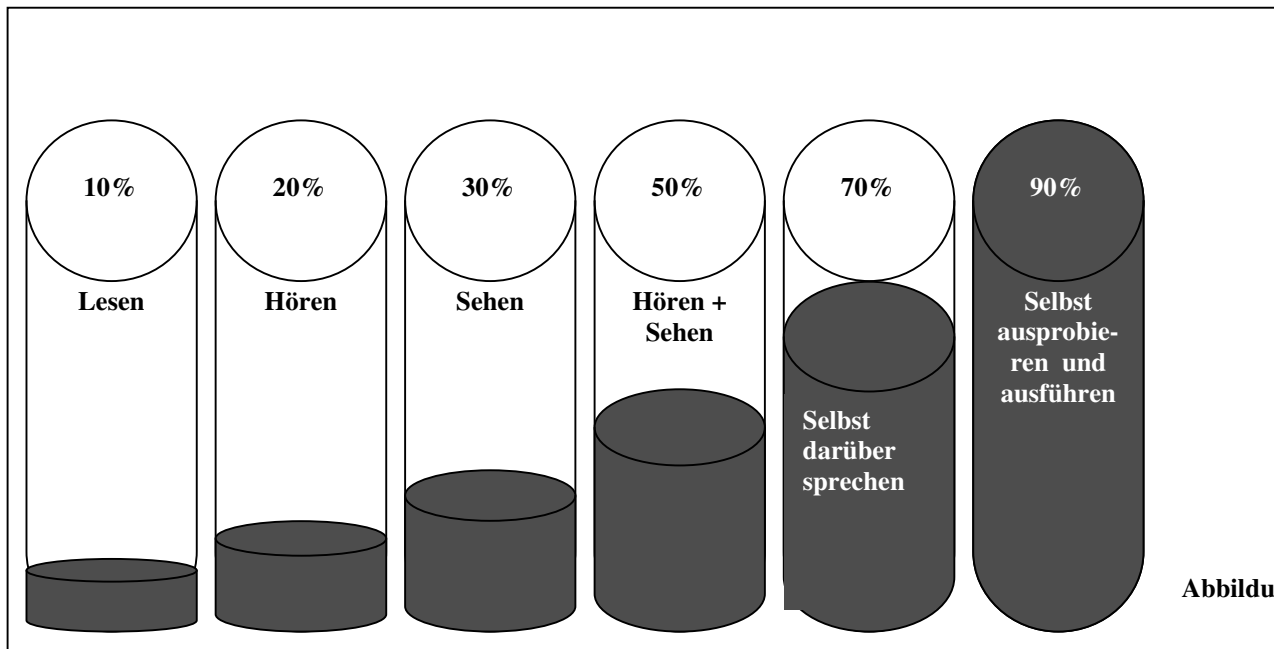




Abbildung 24

sieht (50%), selbst darüber spricht (70%) oder selbst ausprobiert und ausführt (90%). Um diese neuen Informationen besser verankern zu können, werden sie mit Hilfe von großen Lernwegpostern (Anlage 34) und Umfüllversuchen weiter veranschaulicht. Bei jeder der sechs Schlüsselinformationen wird farbige Flüssigkeit prozentual so in 11 Gefäße gefüllt, dass es der Sachaussage entspricht. Die Ergebnisse werden im Arbeitsblatt ‚Behalten und Vergessen‘ notiert (Anlage 30).

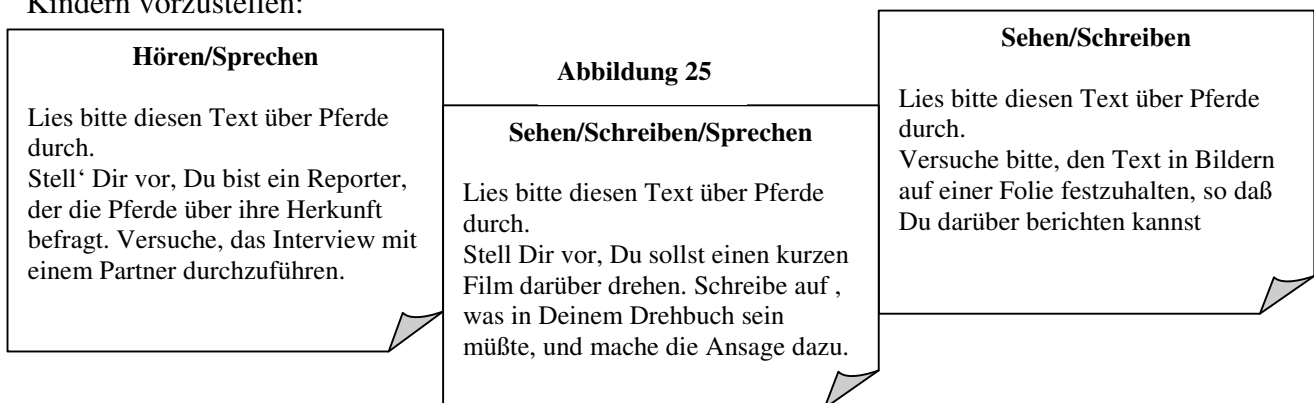
 2.3 Lerntypentest und Pferdertext		
Problem	Ziel:	Methode:
Schüler kennen ihren eigenen Lerntyp nicht; Schüler wissen nicht, wie sie selbstständig mit Lerngegenständen umgehen können	Bearbeitung eines Lerntypentests; Entwicklung von Lernvorschlägen zu einem trockenen Text	Lerntypentest; Pferdetext

Um selbst zu erfahren, wie sie bisher überwiegend gelernt haben, machen die Schülerinnen und Schüler einen **Lerntypentest** (Anlagen 35). Dieser wird eingesammelt, ausgewertet und in der vertiefenden Stunde ‚Mehrkanaliges Lernen‘ mit den Kindern besprochen. Dieser Lerntypentest stellt eine erste Orientierung dar und dient der Bewusstmachung und Ermutigung, zusätzlich zu den bisherigen Aufnahmemustern weitere kennenzulernen und auszuprobieren (vgl. vertiefende Stunde ‚Mehrkanaliges Lernen‘). Die in diesem Schuljahr durchgeführten Tests zeigen erneut, dass alle Aufnahmemuster gleichmäßig verteilt sind (vgl. Abbildung 2). Hier sind vor allem die einzelnen Fächer gefragt, die Kinder zu Erweiterungen ihrer bisherigen Verarbeitungsmuster zu ermutigen.

Als nächstes erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, einen kurzen, aber bewusst trockenen Text über Pferde (Anlage 37.1) durchzulesen. Sie notieren sich Ideen, wie sie diesen Text am besten behalten können.

 2.4 Selbst ausprobieren und vorführen		
Problem	Ziel:	Methode:
Abschalten bei ‚langweiligen‘ Aufgaben	Sammeln von ersten Lerntipps zu einem trockenen Text	Demonstrationen mehrkanaliger Lernstoff-Aufbereitung

Während der anschließenden Ergebnissicherungsphase werden die verschiedenen Schüleräußerungen sofort auf einer stark vergrößerten Textfolie festgehalten, damit **erste praktische Lerntipps** erkennbar werden (Anlage 37.2). Einigen Kindern, die sich bereit erklärten, diesen Text in Ruhe zu Hause zu bearbeiten, sind zwei Tage vor der Plenumsstunde verschiedene Aufgabenstellungen genannt worden. Sie haben nun Gelegenheit, ihre Ergebnisse den anderen Kindern vorzustellen:





Dies ist in der Regel sehr interessant für die Zuhörer, da der trockene Text hierbei sehr an Leben gewinnt und beeindruckend leicht strukturiert und memoriert wird. (Anlage 38). Es muss deutlich werden, dass nur eine **aktive Auseinandersetzung** mit dem Lernstoff zu erfolgreichem Lernen führen kann. Je mehr Lernkanäle dabei beteiligt werden, desto effektiver ist der Lernprozess.

Dennoch werden alle diese Einsichten ein Tropfen auf dem heißen Stein bleiben, wenn sie nicht immer wieder über Jahre hinaus in den einzelnen Fächern eingeübt, variiert und ergänzt werden. Erst nach mehreren Jahren kann auf eine Automatisierung solcher Lernverfahren gehofft werden.


Die in Klasse 5 eingesetzten Kollegen und Kolleginnen erhalten im Rahmen eines Materialpakets u.a. die Übersicht zur mehrkanaligen Informationsverarbeitung mit der Bitte, möglichst flexibel die vielfältigen Formen des mehrkanaligen Lernens zu unterstützen (Anlage 39).

Zum Abschluss werden die Kinder gebeten, sich freiwillig an der **Umfrage ‚Schule bedeutet‘** zu beteiligen (Anlage 1).

	Klassenstunden zum 2. Plenum: A. Mehrkanalige Informationsverarbeitung
1. RÜCKMELDUNG LERNTYPENTEST, GEDÄCHTNISKARTEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung und Besprechung Lerntypentest • Folie zu Gedächtniskarten 	
2. ÜBERSICHT ÜBER DAS MEHRKANALIGE LERNEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt 	
3. ÜBUNGEN ZUR MEHRKANALIGEN INFORMATIONSVERARBEITUNG	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt • Mehrkanaliges Stationenlernen: Der Keilrahmen 	

	Klassenstunden zum 2. Plenum: 2. A.1 Rückmeldung Lerntypentest, Gedächtniskarten	
Problem	Ziel:	Methode:
Keine Reflexion über bisherig überwiegend benutzte Eingangskanäle; keine Erfahrungen mit mehrkanaligen Verarbeitungsweisen	Erweiterung bisheriger Lerneingangskanäle; Lerntechniken für die einzelnen Kanäle kennenlernen und anwenden	Testrückgabe; Folie


Die Kinder erhalten die Auswertung ihrer Lerntypentests zurück. Ziel ist es dabei nicht, ein bisheriges Lernverhalten festzuschreiben. Ziel ist es vielmehr, die Lernenden dazu zu ermutigen, sich fortan auch andere Verarbeitungsweisen anzueignen (Anlage 39). Dies wird anhand von sogenannten ‚Lernkanalkarten des Gedächtnisses‘ veranschaulicht (Anlage 40).

	Klassenstunden zum 2. Plenum: 2. A.2 Übersicht über das mehrkanalige Lernen	
Problem	Ziel:	Methode:
Keine Übersicht über Übungen zur mehrkanaligen Informationsverarbeitung	Zugang zu Formen der mehrkanaligen Informationsverarbeitung finden	Arbeitsblatt

Anhand einer Übersicht zum mehrkanaligen Arbeiten, die auch allen Fachlehrerinnen und Fachlehrern zur Verfügung steht, werden einzelne Übungen mit den Kindern besprochen (Anlage 39). Im Wesentlichen dient diese Übersicht den Kindern als Anregung, immer wieder weitere Verarbeitungsweisen auszuprobieren, um möglichst vielfältige Sicherungs- und Verarbeitungsformen zur Verfügung zu haben. Wünschenswert ist, dass auch die Fachlehrerinnen und -lehrer den einen oder anderen Tipp in ihrem Unterricht anwenden.

Die Übersicht zum mehrkanaligen Arbeiten für 10-12 Jährige lässt sich gut in vergrößerter Form auf Folie demonstrieren, wobei dann die einzelnen Lerntypen getrennt dargestellt werden. Über je mehr Verarbeitungsformen die Schülerinnen und Schüler verfügen, desto bessere Memorierfähigkeiten werden sie entwickeln.

Als weitere Form der Ergebnissicherung kann die Übersicht auf DIN A2-Format vergrößert und im Klassenraum aufgehängt werden, damit sie in allen Fächern gut sichtbar ist.

 Klassenstunden zum 2. Plenum: 2.A.3 Übungen zur mehrkanaligen Informationsverarbeitung		
Problem	Ziel:	Methode:
Fehlende Übungsmöglichkeiten mit individualisierten Verarbeitungsformen	Selbständiger Methodenerwerb	Arbeitsblatt mit Partnerübungen

Am Beispiel eines sehr kurzen Textes werden die Schülerinnen und Schüler in individualisierte Text-Verarbeitungsformen eingeführt. Der Text ist absichtlich so kurz gehalten, weil es auf die exemplarischen Aufbereitungsweisen ankommt, die im Rahmen einer Ergebnissicherungsphase innerhalb dieser Unterrichtsstunde demonstriert werden (Anlage 41).

Eine weitere Möglichkeit ist es, mehrkanaliges Lernen über den Keilrahmen (Kunst) in Form von Stationenlernen durchzuführen (Anlage 42). Diese Lernform kommt bei den Kindern besonders gut an, weil anschauliches Vergleichen der einzelnen Lernweisen leicht gemacht wird.

 Klassenstunden zum 2. Plenum: B. Gedächtnis	
1. KONZENTRIERTES EINPRÄGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Lese-Demonstration 	
2. VISUALISIERUNGSTECHNIKEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Memorieraufgaben 	
3. LOKALISATIONS-, ASSOZIATIONSMETHODEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Assoziationsaufgaben 	
4. REIMTECHNIK UND MERKVERSE	
<ul style="list-style-type: none"> • Folie und eigene Merkverse 	

In der vertiefenden Stunde ‚Gedächtnis‘ stehen Erinnerungshilfen, sogenannte mnemotechnische Hilfen, im Vordergrund. Es geht nicht um die strukturierende Speicherung von Lernstoff in Lernfeldern, Zusammenhängen usw. Diese Strukturierung von Lernstoff kann ein Fünftklässler in der Regel nicht alleine vornehmen, er wird dazu im Unterricht angeleitet (vgl. Abb. 26).

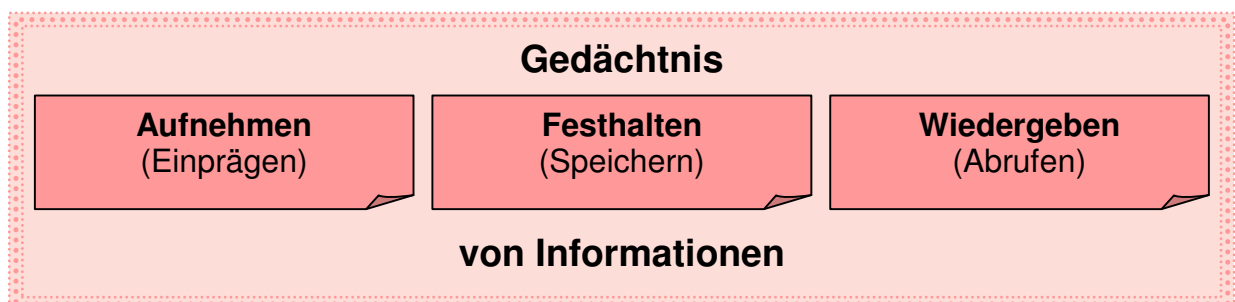


Abbildung 26

Im Idealfall ist der Unterricht an den wichtigsten gedächtniswirksamen Lerngesetzen ausgerichtet:


Gedächtnisleistungen lassen sich beeinflussen durch

- Aktive Auseinandersetzung durch sinnvolles Einprägen (Beziehungen/ Zusammenhänge/Strukturierung herstellen X Erfassen des Gehalts)
- Strukturierende Verknüpfung mit Vorwissen, um neue Informationen zu integrieren (Lerner muss Informationen mehrfach für sich passbar machen/verschlüsseln, um damit arbeiten zu können: Analyse des Materials X Herausarbeiten der Ähnlichkeiten und Unterschiede zu früher Gelerntem X sorgfältige Einordnung)
- Strukturierende Anker in externen Speichern wie z.B. Unterrichtsmitschriften oder anderen Ablagesystemen (Kerninformationen extrahieren, Schlüsselbegriffe zuordnen, Zusammenfassungen erstellen, Graphiken, Tabellen, *mindmaps*, lineare Mitschriften anfertigen; Faustregel: Nicht mehr als 7 Sinneinheiten auf einmal)
- Zielbezogenes Einprägen (man prägt sich vor allem das ein, was zur Erreichung eines bestimmten Ziels beiträgt)
- Gestaffeltes Lernen, baldige Wiederholung, vielfältige Anwendung
- Realitätsbezug und anschauliche Beispiele
- Lerntypgemäßes Arbeiten, Bemühen um mehrkanalige Informationsverarbeitung
- Beachtung wesentlicher Denk- und Verarbeitungsstrategien:
 - * Selektion
 - * Komparation
 - * Koordination
 - * Integration
 - * Reduktion
 - * Hierarchiebildung
 - * Abstraktion im Sinne der gedanklichen Verallgemeinerung
- Kenntnis mnemotechnischer Hilfen (assoziative Verbindungen, Reime, Bilder, Cluster)
- Vermeiden von Interferenz
- Positive Einstellung (*skill and will*)

Elementare Gedächtnisoperationen

- ◆ **Elaborative Prozesse** – Herstellung sachlich-thematischer Zusammenhänge zwischen neuen Informationen und Vorwissen ↻ Integration und Verknüpfung neuer Informationen mit bestehenden kognitiven Mustern (*S stellen Fragen zum neuen Stoff, haben bildhafte Vorstellungen, schaffen Eselsbrücken, erarbeiten strukturierende Übersichten*)
- ◆ **Reduktive Prozesse** – Zusammenfassung der neuen Informationen nach wichtig/unwichtig und Extraktion von Kerninformationen (*Schlüsselbegriffe, Notizen, cluster, mindmaps, Tabellen, Diagramme, Graphiken*)
- ◆ **Metakognitive Prozesse** – Kennen, Auswählen und Einsetzen von Lern- und Kontrollstrategien (*Wissen über die eigene Person, Aufgabenerfordernisse, planvolles Vorgehen*)


Abbildung 27

 Klassenstunden zum 2. Plenum: 2. B.1 Konzentriertes Einprägen		
Problem	Ziel:	Methode:
Kinder können sich nicht auf eine Sache konzentrieren, weil sie sich ablenken lassen; Sie hören 'passiv' zu, ohne ihre Sinne auf Aufnahme zu stellen	Selektive Reizaufnahme; ablenkende Störfaktoren durch Konzentration abwehren; aktives Zuhören mit allen Sinnen	Lese-Demonstration

Zu Beginn dieser vertiefenden Stunde geht es darum, die Bedeutung des ‚aktiven Zuhörens‘ deutlich zu machen. Warum ist ein Kind in der Lage, sich selbst bei den langweiligsten Lehrervorträgen an Alles zu erinnern, ein anderes hingegen weiß nichts mehr? Befragt man die Kinder, wie sie es sich merken, so gibt die erste Gruppe überwiegend zur Antwort, dass sie sich das, was der Lehrer erzählt, bildlich vorstellen, kleine Episoden dazu erfinden, die Handlung oder den Zusammenhang miterleben usw. Sie stellen alle Sinne auf Aufnahme und versuchen, das Gesagte für sich zu verlebendigen. Indem diese Kinder den Lehrervortrag auf vielfältige subjektive Weise mental repräsentieren, nehmen sie ihn auf und speichern ihn gemäß ihrer eigenen Verarbeitungsweisen.


Das, was uns als **Interesse** erscheint, ist letztlich nichts anderes als der Wille, sich einem Gegenstand öffnen zu wollen, und die Fähigkeit, den Organismus auf Aufnahme (im Sinne einer konzentrierten Öffnung aller Sinne) zu stellen. Die Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses muss damit zum Großteil den Lernenden selbst obliegen, da die Lehrenden nicht die ‚mental Repräsentationen‘ eines Lerngegenstands in ihren Schülerinnen und Schülern bestimmen können (vgl. Denkstrategien, S. 45ff.). Anstelle also nur die „Ressource Lehrer/-in“ zu rationalisieren, muss die „Ressource Schüler“ viel stärker effektiviert werden, insofern, als es Letzterer in der Regel an Wissen und Bereitschaft fehlt, einen Lernprozess eigenständig zu steuern.

Zur Demonstration der Konzentrationstechnik ‚Aktives Zuhören‘ arbeiten wir mit dem parallelen Vortrag von drei Geschichten (Anlage 43). Natürlich gibt es Kinder, die die Technik des ‚Aktiven Zuhörens‘ bereits seit langem erfolgreich anwenden. Diese Kinder tragen vor, woran sie sich noch erinnern können, was in der Regel sehr eindrucksvoll für die anderen Kinder ist.

 Klassenstunden zum 2. Plenum: 2.B.2 Visualisierungstechniken		
Problem	Ziel:	Methode:
Fehlende Kenntnisse über Memorier-techniken	Kenntnis der Visualisierungs- und Kettenmethode	Gedächtnisübungen, Folien

Die wohl verbreitetste Memoriertechnik ist die Visualisierungstechnik. Sie besagt, dass Wörter, Gegenstände usw. von uns dann am besten erinnert werden, wenn wir sie mit Bildern verbinden und diese wiederum zu einem zusammenhängenden Bild oder einer zusammenhängenden Geschichte fügen. Zur Demonstration haben wir mehrere Gedächtnisübungen mit Visualisierungsaufgaben vorbereitet, die wir mit den Kindern durchgehen (Anlage 44).


Die Visualisierung eignet sich für Regeln in allen Fächern gleichermaßen. So kann z.B. der Unterschied zwischen *simple past* und *present perfect* im Englischen durch eine hochgezogene bzw. herabgelassene Zugbrücke aufgemalt werden (Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart).

 Klassenstunden zum 2. Plenum: 2. B.3 Lokalisations- und Assoziationsmethoden		
Problem	Ziel:	Methode:
Fehlende Kenntnisse über Memorier-techniken	Kenntnis der Lokalisations- und Assoziationsmethode	Gedächtnisübungen, Folien

Die Lokalisationsmethode, nach der wichtige Begriffe, Regeln usw. an bestimmte Orte ‚aufgehängt‘ werden, war schon in der Antike ein beliebtes Mittel der Gedächtniskunst. Mathematische oder philosophische Regeln wurden bestimmten Säulen zugeordnet, um sie so besser in der Erinnerung einzuprägen. Diese Methode ist nur für eine Minderheit von Lernenden geeignet, diese ist dann aber auch umso überzeugter davon. Wir stellen sie an dieser Stelle vor, um möglichst verschiedene mnemotechnische Hilfen anzubieten (Anlage 44).

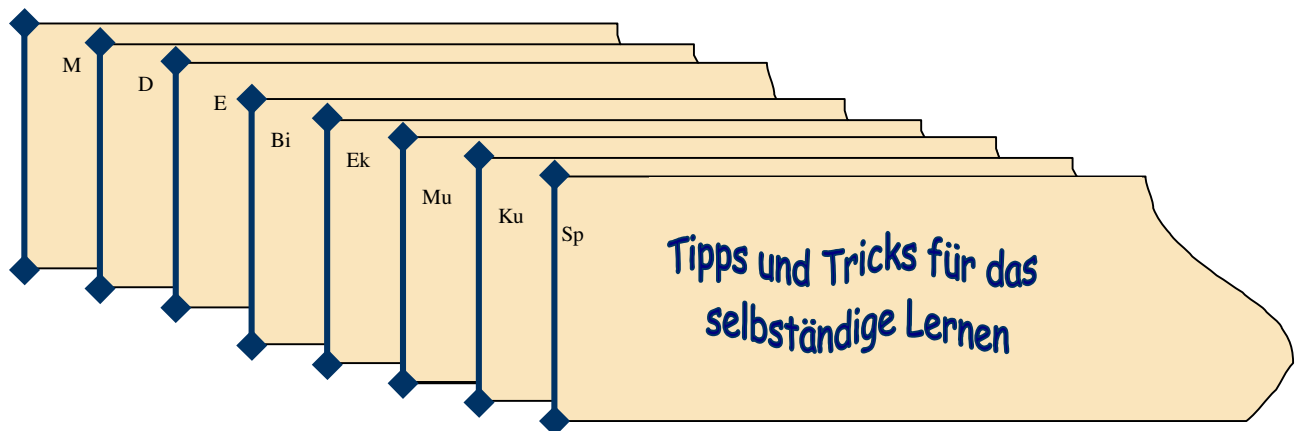
In ähnlicher Weise wird möglicherweise auch das Merkwortsystem nur für wenige Lernende praktikabel sein (Anlage 45).

Anders ist es bei der Assoziationsmethode, die auch für das Vokabellernen, geographische oder biologische Merkmale und anderen Lernstoff geeignet ist (Anlage 45).

 Klassenstunden zum 2. Plenum: 2. B.4 Reimtechnik und Merksätze		
Problem	Ziel:	Methode:
Fehlende Kenntnisse über Memorier-techniken	Kenntnis der Reimtechnik und der Merksatz-Methode	Folie

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Merksätze durchgegangen sind (Anlage 46), können sie selbst eigene Merksätze ergänzen. Sie werden dazu angehalten, sich selbst immer wieder kleine Merksätze zu schwierigen Regeln zu merken, wie z.B. eine Schülerin der Klasse 5, die sich den Wegfall des stummen *-e* im *present progressive* so merkt: *close*, das *-e* geht loos (ostfriesisch ausgesprochen).

In den Anlagen zu Tipps und Tricks zum selbständigen Lernen in den einzelnen Fächern finden sich weitere Anregungen zum gedächtniswirksamen Lernen (Anlagen 75.1 – 82.2).



3. Fachübergreifendes Plenum: Konzentriertes Arbeiten

 3. Plenum: Konzentriertes Arbeiten	
Aula	Klasse
1. DER ERSTE BLICK MUSS LÄNGER DAUERN	
<ul style="list-style-type: none"> • Folie: Rechenaufgabe • Folie und Arbeitsblatt: D-Mark • Folie und Ausmalblatt: STOP (Asterix) • Folie: Peanuts • Folie und Arbeitsblatt: Schildkröte 	
2. SORGFALT, RUHE UND VIEL ZEIT, DANN IST DIE LÖSUNG NICHT MEHR WEIT	
<ul style="list-style-type: none"> • Folie: Aufgabe Eichhörnchen • Folie und Arbeitsblatt: Fehlermacher 	
3. MIT PLAN ARBEITEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt: Auto • Folie: Vergleich mit Raster 	
4. LAUT DENKEN IN 7 SCHRITTEN	
	<ul style="list-style-type: none"> • Puzzle. Felix Helikopter • Übung zur Rasterbildung (Schafsblatt)
5. SELBST AUSPROBIEREN UND AUSFÜHREN	
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstration: Laut denken in 7 Schritten (Männchen) • Rollenspiel: Laut denken in 7 Schritten 	

Dieses Plenum ist ganz der Aufmerksamkeitsschulung gewidmet. Wir hoffen, den Schülerinnen und Schülern klar machen zu können, dass planvolles Lernen das Einhalten bestimmter Schritte beinhaltet und nur mit Ruhe und Sorgfalt erfolgen kann.

Ein Grundproblem vieler unserer Schülerinnen und Schüler ist, dass sie in Drucksituationen oder bei unangenehmen Aufgaben, z.B. Klassenarbeiten oder Hausaufgaben, spontan und impulsiv drauflosarbeiten. Oft mischen sich hier Leistungsängste und Angst vor Versagen mit Planlosigkeit zu einer unheilvollen Allianz. Die Ergebnisse sind uns allen bekannt. Wir glauben deshalb, dass es sinnvoll ist, den Kindern dabei zu helfen, ein Problem ruhig, zielorientiert und strukturiert zu lösen.

Das fachspezifische Methodenwissen erhalten die Schüler und Schülerinnen natürlich in den einzelnen Fächern. In diesem Plenum wird jedoch das Bewusstsein dafür geschaffen, dass die Lösung jeder einzelnen Aufgabe einen Plan verlangt, der in einzelne Schritte unterteilt ist. Bei Misserfolg kann jederzeit zum Anfang zurückgekehrt werden, um die einzelnen Schritte noch einmal zu überprüfen (Anlage 55).

Zusammenfassend lässt sich reflexives Arbeiten wie folgt darstellen:

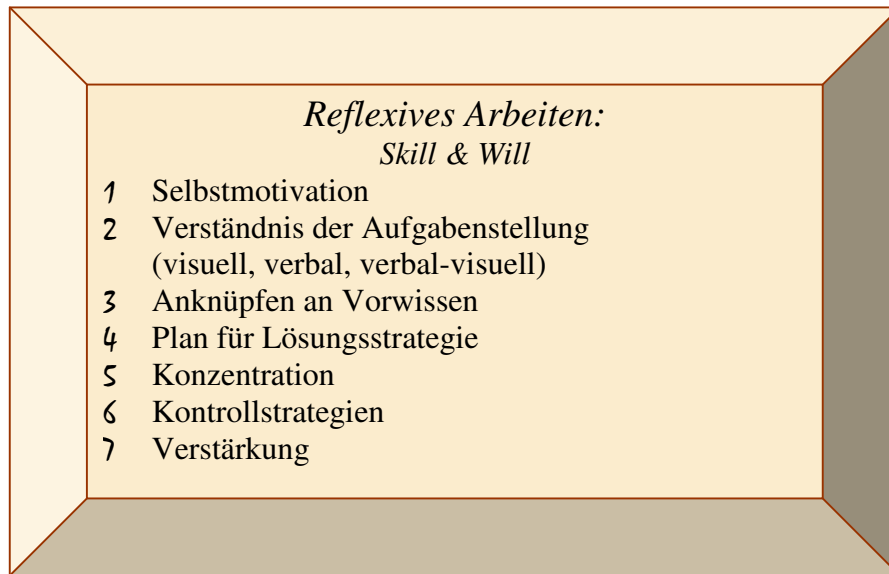
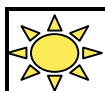


Abb. 28



3.1: Der erste Blick muss länger dauern

Problem	Ziel:	Methode:
Spontanes, impulsives, planloses Drauflosarbeiten; falsche Wahrnehmungen der Aufgabenteile	Schaffung eines ersten Bewusstseins für das Innehalten bei der Aufgabenstellung; sorgfältige Wahrnehmung der Aufgabenteile	Folien und Arbeitsblätter

Zu Beginn dieser Stunde werden einfache Rechenaufgaben über Folie mit den Schülerinnen und Schülern durchgerechnet, wobei der Rechenprozess immer zügiger wird und sich in der vierten Reihe ein Fehler einschleicht, den die Schülerinnen und Schüler natürlich sofort kommentieren (Abb. 29):

Abbildung 29

$$3 \cdot 5 + 5 = 20$$

$$4 \cdot 4 + 4 = 20$$

$$8 \cdot 2 + 4 = 20$$

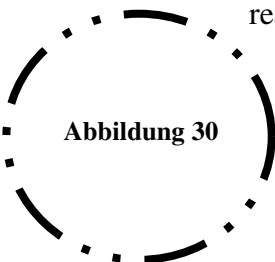
$$3 \cdot 5 - 5 = \cancel{20}$$

Ebenso ist ihnen die Ursache klar: zu schnell und unüberlegt gerechnet! Nachdem dem Fehler nachgegangen (vorschnelle Übertragung der bisherigen Schritte) und er korrigiert wurde, wird den Schülerinnen und Schülern eine Wahrnehmungsaufgabe vorgelegt (Anlage 43). Die Mehrheit der Kinder sagt spontan, dass der abgebildete Kreis nicht kreisförmig, sondern eher dreieckig ist. Mit einem realen Markstück wird das Problem gelöst: Der ‚Kreis‘ ist tatsächlich rund.

Wieder hat uns die Wahrnehmung getäuscht! Ebenso ergeht es uns mit schulischen Aufgabenstellungen: wir sehen oft nur das, was wir erwarten.

In vielen Situationen ist dies durchaus hilfreich, z.B. wenn wir unvollständige Linien automatisch zu etwas Sinnvollem ergänzen, wie im Falle des Kreises in Abbildung 30. In der Schule ist die schnelle Wahrnehmung

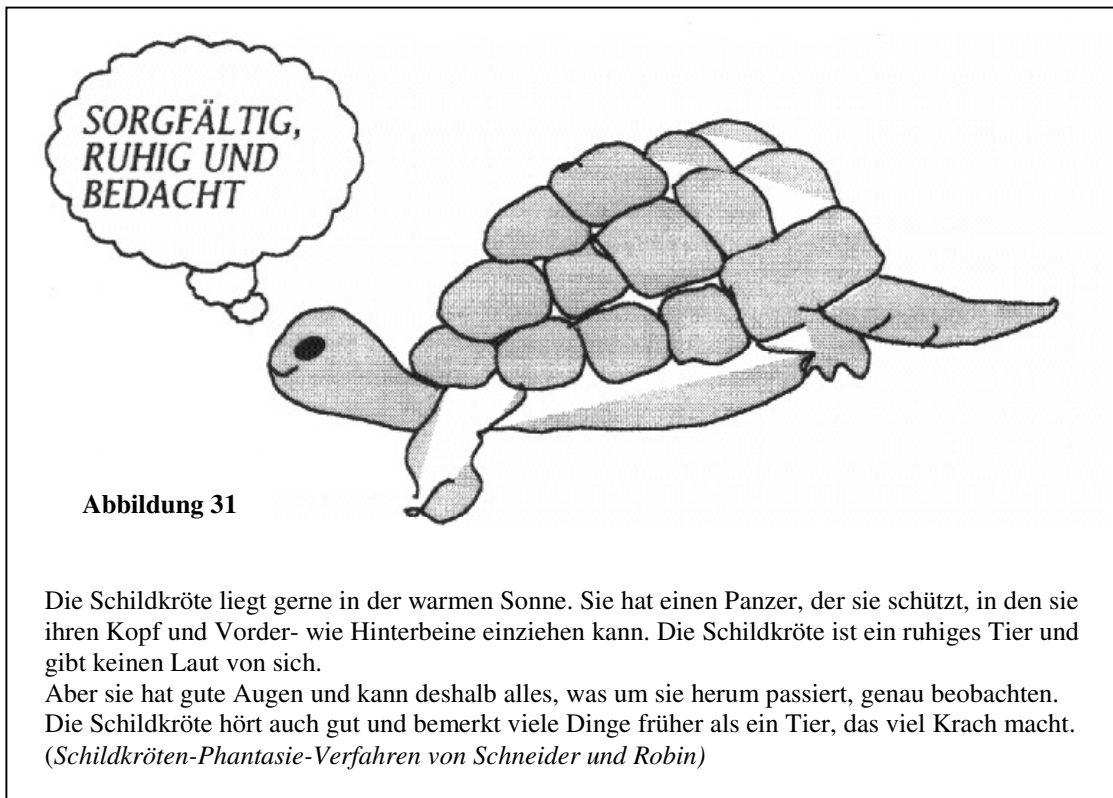
Abbildung 30



mung jedoch eine häufige Fehlerquelle für die meisten Kinder.¹⁰ An dieser Stelle erscheint nun Asterix mit seinem STOP-Zeichen. Dieses Blatt liegt den Kindern auch als Ausmalblatt vor (Anlage 47).

Zur eher schmunzelnden Veranschaulichung der Gefahren des voreiligen Aufgabenverständnisses decken wir schrittweise die *Peanuts*-Folie auf (Anlage 48).

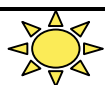
Ein erster Merksatz schließt sich an (Abb. 31, Anlage 48):



3.2: Sorgfalt, Ruhe und viel Zeit, dann ist die Lösung nicht mehr weit

Problem	Ziel:	Methode:
Wie 3.1	Bewusstmachung von Fehlerquellen im Arbeitsverhalten	Folie und Arbeitsblatt

Nach einer visuellen Wahrnehmungsaufgabe (Anlage 49) werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, Sätze auf einem Arbeitsblatt daraufhin zu untersuchen, ob sie vom ‚Fehlermacher‘ oder vom ‚Richtigmacher‘ stammen (Anlage 50). Die Kinder bearbeiten das Blatt und stellen anschließend ihre Ergebnisse vor, so dass diese auf der Folie markiert werden können.




3.3: Mit Plan arbeiten

Problem	Ziel:	Methode:
Planloses Ausprobieren von Lösungswegen (<i>trial & error</i>)	Bewusstsein, daß jede Aufgabe einen anderen Lösungsweg verlangt, den man kennen muss	Arbeitsblatt; Folie


Nun folgt eine Beobachtungsaufgabe, bei der zwei Bilder auf Unterschiede hin untersucht werden (Anlage 51). Die Kinder sollen in Einzel- oder Partnerarbeit Ideen entwickeln, wie sie diese Aufgabe wohl am besten lösen könnten. Es geht hierbei nicht um Zeit, sondern um einen möglichst effektiven Lösungsweg, der auf vergleichbare Aufgaben übertragbar ist. Die ‚Auto-Aufgabe‘ hat sich in den letzten Jahren bewährt, weil sie eine klare Strukturierung nach Rasteraufteilung verlangt.

Die Auswertung erfolgt ausführlich, um die Bedeutung des planvollen Vorgehens hervorheben zu können. Die Aufgabe ist dann erfolgreich bearbeitet, wenn alle Unterschiede erkannt worden sind. Normalerweise sind die Kinder nur an einem quantifizierbaren Ergebnis interessiert („Wieviel Unterschiede gibt es denn nun?“), ohne nach dem optimalen Weg zu fragen. Fragt man sie nach dem Weg, dann kommen häufig vage Antworten („Was gerade auffällt.“) und nur einige Kinder sagen, dass sie das Bild in Felder eingeteilt haben. Legt man dann aber die Schablone auf die Autos (Anlage 51), so sind die Kinder schnell davon überzeugt, dass es bei diesem Verfahren (Vergleich nach Rasterbildung) kaum noch Fehler gibt. Dieses Beispiel ist gewählt worden, weil es das Bewusstsein dafür schärft, dass man bei jeder Aufgabe Lösungsstrategien braucht. Solange ich diese nicht kenne, kann ich nur planlos hin- und herprobieren, ohne jemals eine Gewissheit von Erfolg zu haben (*trial & error*).

 3.4: Laut Denken in sieben Schritten		
Problem	Ziel:	Methode:
Chaotisches Vorgehen, keine Kontrollstrategien	Arbeitsschritte planen und in eine Reihenfolge bringen	Arbeitsblatt; Puzzle

In den Klassen (Anlage 52) wird nun eine Transferaufgabe angeboten, bei der es darum geht, zwei identische Schafe zu finden. Die Kinder werden gebeten, sich einen Plan für die Lösung der Aufgabe zu machen, bevor sie beginnen (Anlage 53).

Ein Arbeitsschritt-Puzzle schließt sich an, bei dem die Kinder in Partnerarbeit die durcheinandergeratene Reihenfolge der Arbeitsschritte zum Drachenbau neu sortieren und anschließend in ihren Lernordner einkleben sollen (Anlage 54).

 3.5: Selbst ausprobieren und ausführen		
Problem	Ziel:	Methode:
Transfer- und Anwendungsprobleme der 7 Schritte zum reflexiven Arbeiten	Anwendung der 7 Schritte zum reflexiven Arbeiten	Arbeitsblatt; Simulation eines Arbeitsauftrages

Wenn die Kinder in die Aula zurückkommen, machen sie Vorschläge zur Reihenfolge des Arbeitsschritt-Puzzles (Anlage 55). Die einzelnen Bilder werden als Minifolien auf dem Overhead-Projektor so zurechtgelegt, wie die Kinder es vorschlagen. In der Regel machen sie sich sehr viel Gedanken über die Reihenfolge, und so gibt es kaum Unterschiede zu dem Arbeitsblatt ‚Reflexives Arbeiten – *skill & will*‘, das auf Wunsch den Schülerinnen und Schülern ausgehändigt wird (Anlage 55). Bei dieser Anlage sollte die Übersicht zu Reflexivem Arbeiten (untere rechte Ecke) nicht mitphotokopiert werden, sie ist als Übersicht für Erwachsene gedacht und könnte die Kinder möglicherweise verwirren.

Parallel dazu werden sieben Kinder mit sieben großen Pappen mit Felix Helikopter-Bildern, die sie anhand der folgenden Aufgabe veranschaulichen sollen, in das Aula-Foyer geschickt:

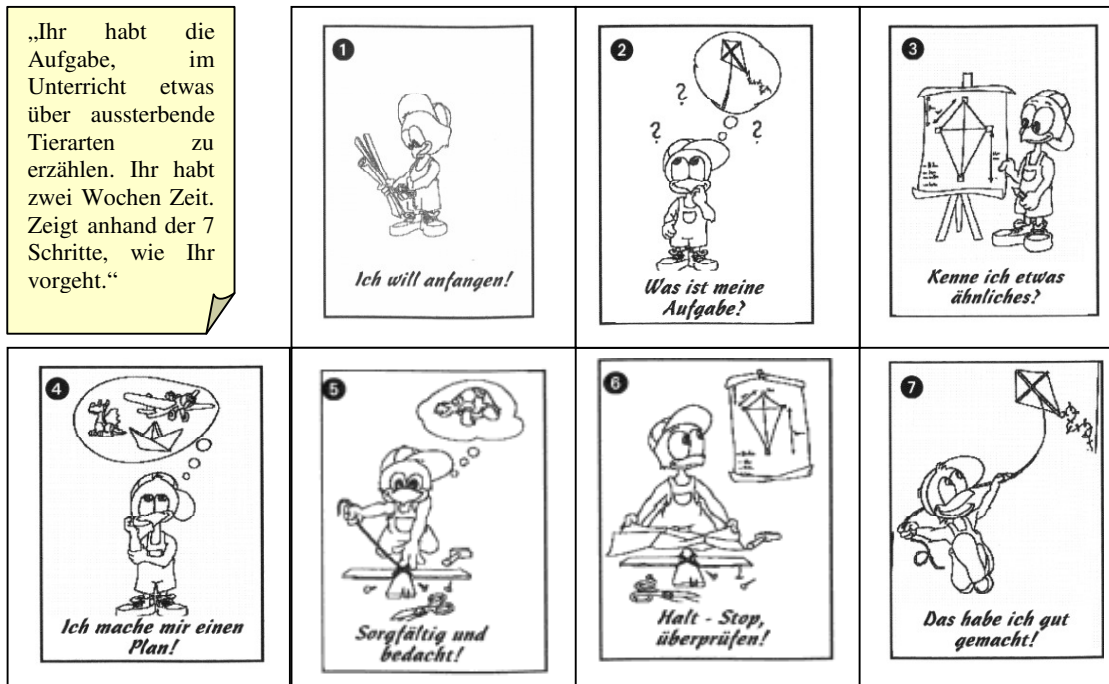


Abb. 32

Bevor diese Kinder ihr Ergebnis vorstellen, bearbeiten die anderen Kinder eine weitere Transferaufgabe (Anlage 57).

Wenn die Arbeitsgruppenkinder dann in die Aula zurückkehren, stellen sie sich hinter ihren Arbeitsschritt-Pappen auf und stellen ihre Ergebnisse vor. Die Ergebnisse sollten in der ‚Wir-Form‘ vorgestellt werden, damit Arbeitsschritte durchgeführt Kind mit Pappe 1 *Ich will anfangen* und haben uns dafür getroffen. Jeder hat Zeit und mitgebracht. Mareike schreibt auch nachher wissen, was wir Kind mit Pappe 2 *Was ist jetzt erst, was wir machen sollen*. Bei so einem Referat zu aussterbenden Tierarten müssen wir erst mal wissen, welche Tiere gemeint sind. Dann müssen wir überlegen, was wir darüber sagen wollen. ...“).

TIPP:

Diese Pappen haben wir selbst hergestellt. Sie können aber auch im Kunstunterricht oder von begabten *Cartoon*-Zeichnerinnen und -Zeichnern (davon gibt es viele) angefertigt und dann in den Klassen ausgehängt werden.

deutlich wird, dass **alle** werden müssen (z.B. sagt das *anfangen*: „Wir wollen jetzt am Nachmittag bei Mareike hat sich etwas zu Schreiben ein Arbeitsprotokoll, damit wir uns vorgenommen haben.“; das *meine Aufgabe*: „Wir überlegen



Klassenstunden zum 3. Plenum: 1.A Elementare Denkstrategien

1. AUFGABENVERSTÄNDNIS

- Quizaufgaben
- Arbeitsblatt

2. TAXONOMISCHE ORDNUNGEN

- Höraufgabe und Lernordner

3. ORDNEN NACH OBERBEGRIFFEN

- Höraufgabe und Lernordner

In der Kognitionsforschung ist es unumstritten, dass unser **Denken** in der Regel nicht, wie lange Zeit angenommen, überwiegend rational ist und nach formal-logischen Regeln verfährt, sondern in hohem Maße von der Bewertung des Inhalts eines Problems und dem Vorwissen beeinflusst wird. Intelligenz kann nicht losgelöst von ihrem Anwendungskontext betrachtet werden.

In diesem Zusammenhang wird der Schule immer wieder vorgeworfen, die praktische und kreative Intelligenz zu vernachlässigen:

„Ein Mensch mit **Erfolgsintelligenz** muss auf drei verschiedene Weisen gut denken können: *analytisch*, *kreativ* und *praktisch*. Tests und Schule bewerten üblicherweise nur die analytische Intelligenz. Aber eben diese in der Schule so umstandslos anerkannte Form der Intelligenz mag vielen Studenten im Erwachsenenleben weniger nützlich sein als kreative und praktische Intelligenz.

Die drei Aspekte der Erfolgsintelligenz sind eng miteinander verbunden. Analytische Intelligenz ist notwendig, wenn Probleme zu lösen und die Brauchbarkeit einer Idee zu beurteilen sind. Kreativer Intelligenz bedarf es, um Probleme und Ideen überhaupt erst zu formulieren. Praktische Intelligenz wird gebraucht, um diese Ideen und ihre Analyse auf wirksame Weise im Alltagsleben umzusetzen. [...] Schulen sollten ihre Schüler auf das Leben in einer Weise vorbereiten, in der vor allem Erfolgsintelligenz zählt, nicht statische analytische Intelligenz. [...] Erfolgsintelligenz heißt [...], zum richtigen Zeitpunkt ein Problem zu analysieren, eine kreative Lösung zu entwickeln und diese schließlich in eine praktikable zu verwandeln.“¹¹

Im Rahmen dieses Lerntrainings können wir nicht auf die kreative und praktische Intelligenz eingehen (zur Erfolgsintelligenz vgl. Anlage 56), da dies bereichsspezifisch ist. Statt dessen wollen wir es wagen, uns im Zusammenhang mit der analytischen Intelligenz dem zielgerichteten Denken zuzuwenden und einige elementare Denkstrategien zu verdeutlichen, mit denen viele 10-12jährige Kinder in der Regel noch Probleme haben.

Zielgerichtetes Denken umfasst drei Bereiche: Problemlösefähigkeiten, logisches Denken (Schlussfolgerungen, Analogiebildung, Verallgemeinerungen usw.) und Entscheidungsfähigkeit. Die Art und Weise jedoch, wie Informationen im Alltag verarbeitet werden, wird stark von emotionalen Urteilen und Erfahrungswerten, insbesondere aber von unserem Vorwissen beeinflusst.¹² Ist dieses Vorwissen nun unsystematisch, willkürlich und rudimentär, dann ist es eine Quelle ständiger Fehler. Umfasst es hingegen vielfältige Bezüge und ist es systematisch im Gedächtnis repräsentiert, dann spielt es eine große Rolle beim erfolgreichen Lösen neuer Probleme.

Genau hier liegt die Chance schulischen Lernens: **Exemplarisches Wissen** so zu organisieren, dass es zu einem möglichst tiefen Verstehen von Konzepten und Zusammenhängen führt und so intelligentes Verhalten ermöglicht (es geht **nicht** um enzyklopädisches Nachschlagewissen). Im Laufe der Schulzeit erweitern und organisieren Schülerinnen und Schüler ihr Wissen in den verschiedenen Bereichen, sie erkennen Aufgabentypen und können zunehmend sicherer Lösungswege finden. Die Art und Weise, wie Wissen im Gedächtnis repräsentiert ist, spielt dabei eine Schlüsselrolle für das Verständnis von Leistungsunterschieden. Diese Bedeutung des Vorwissens, seiner Breite, Organisation und Verfügbarkeit sollte den Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Fächern viel bewusster gemacht werden und sie sollten dazu angehalten werden, immer danach zu fragen, wie neues Wissen in vielfältiger Weise an Vorwissen angeknüpft werden könnte.

Der Begriff **kognitive Fähigkeiten** wiederum bezieht sich stets auf die erworbenen Fähigkeiten (Performanz) auf einem bestimmten Gebiet, auf die Schule bezogen also auf die Fähigkeiten in einem Fach. Eine Verbesserung kognitiver Fähigkeiten kann nur durch fortwährende Auseinandersetzungen mit verschiedensten Aufgaben in eben diesem Fach erfolgen. Die meisten Schülerinnen und Schüler begnügen sich mit dem Erwerb einfacher kognitiver Fähigkeiten, so wie

sie in vielen alltäglichen Situationen benötigt werden (Einarbeiten in die Computerarbeit, Gesellschaftsspiele usw.). Der Erwerb einfacher kognitiver Fähigkeiten vollzieht sich in drei Phasen:

- ❖ Kognitive Phase, in der Aufgabenverständnis erworben wird (Worum geht es?);
- ❖ Assoziative Phase, in der effiziente Reaktionen gelernt werden (Wie reagiere ich auf Probleme A,B,C,...?);
- ❖ Autonome Phase, in der die Reaktionen auf ein Problem weitgehend automatisch erfolgen (effiziente Strategien ermöglichen eine rasche Wahrnehmung und das Abrufen der benötigten Informationen und Reaktionen).¹³

Bei **einfachen Aufgaben** spielt Übung eine große Rolle. Im Gegensatz dazu wird die **Leistungsfähigkeit in komplexen Bereichen** über jahrelanges Training erworben. Hierbei geht es aber nicht um die ständige Wiederholung von Aufgaben (*doing the same things over and over*), sondern um die Verfeinerung der Architektur des Wissens.

So wie der Architekt sich nicht mit dem Wissen begnügt, wie Steine aufeinandergesetzt werden, sondern Bauweisen, Witterungsbedingungen, Stilfragen, Kostenfaktoren und vieles mehr prüft und miteinander in Beziehung setzt, bevor er plant, so unterliegen komplexe kognitive Prozesse einer ständigen Überprüfung und Ergänzung, wenn neues Wissen aufgenommen oder ein Problem gelöst werden soll. Auf die Dauer bilden sich gut strukturiertes und abrufbares Expertenwissen und effektive Planungs- und Denkstrategien, mit Hilfe derer bereichsspezifische Probleme effektiv gelöst werden können.

Wird einem Experten eine Aufgabe in seinem Wissensgebiet gestellt, so formt er sofort eine innere Abbildung der Aufgabe (*Welcher Typ ist es? Was brauche ich für die Lösung? Welche Probleme können auftauchen? usw.*) und aktiviert systematisch das hierfür benötigte Wissen.

Am Beispiel einer **Klassenarbeitsaufgabe Englisch in Klasse 6** lässt sich gut zeigen, welches Vorwissen die Schülerinnen und Schüler aktivieren müssen, um eine vergleichsweise einfache Aufgabe bearbeiten zu können (Abb. 33 und 34). Sind sie nicht in der Lage, dieses Vor-

AT A CAFÉ
Choose two of the situations below, and write two café dialogues between you and a waiter or waitress.

1. It is 12.30 and you are very hungry and thirsty. You have got £5.
2. You aren't very hungry. As you are a vegetarian, you can't eat everything on the menu.
3. It is 4 pm on a hot day. You need something to drink and you would like to eat something sweet.

MENU																																				
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>sandwiches (bacon, cheese, ham, eggs)</td><td style="text-align: right;">£ 1.50</td></tr> <tr><td>tomato soup</td><td style="text-align: right;">£ 1.10</td></tr> <tr><td>sausages and chips</td><td style="text-align: right;">£ 2.10</td></tr> <tr><td>ham and chips</td><td style="text-align: right;">£ 2.00</td></tr> <tr><td>hamburger</td><td style="text-align: right;">£ 1.80</td></tr> <tr><td>fishburger</td><td style="text-align: right;">£ 2.00</td></tr> <tr><td>small pizza (vegetarian or ham)</td><td style="text-align: right;">£ 2.80</td></tr> </table>	sandwiches (bacon, cheese, ham, eggs)	£ 1.50	tomato soup	£ 1.10	sausages and chips	£ 2.10	ham and chips	£ 2.00	hamburger	£ 1.80	fishburger	£ 2.00	small pizza (vegetarian or ham)	£ 2.80	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>biscuits</td><td style="text-align: right;">50 p</td></tr> <tr><td>ice cream</td><td style="text-align: right;">£ 1.20</td></tr> <tr><td>chocolate cake</td><td style="text-align: right;">£ 1.30</td></tr> <tr><td>fruit cake</td><td style="text-align: right;">£ 1.20</td></tr> <tr><td>apple pie</td><td style="text-align: right;">£ 1.40</td></tr> </table>	biscuits	50 p	ice cream	£ 1.20	chocolate cake	£ 1.30	fruit cake	£ 1.20	apple pie	£ 1.40	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>coffee</td><td style="text-align: right;">90 p</td></tr> <tr><td>tea</td><td style="text-align: right;">80 p</td></tr> <tr><td>lemonade</td><td style="text-align: right;">80 p</td></tr> <tr><td>milk shake</td><td style="text-align: right;">£ 1.00</td></tr> <tr><td>coke</td><td style="text-align: right;">£ 1.00</td></tr> </table>	coffee	90 p	tea	80 p	lemonade	80 p	milk shake	£ 1.00	coke	£ 1.00
sandwiches (bacon, cheese, ham, eggs)	£ 1.50																																			
tomato soup	£ 1.10																																			
sausages and chips	£ 2.10																																			
ham and chips	£ 2.00																																			
hamburger	£ 1.80																																			
fishburger	£ 2.00																																			
small pizza (vegetarian or ham)	£ 2.80																																			
biscuits	50 p																																			
ice cream	£ 1.20																																			
chocolate cake	£ 1.30																																			
fruit cake	£ 1.20																																			
apple pie	£ 1.40																																			
coffee	90 p																																			
tea	80 p																																			
lemonade	80 p																																			
milk shake	£ 1.00																																			
coke	£ 1.00																																			

Abbildung 33

In Anlehnung an *Learning English – Password Green 2*. Vorschläge für Klassenarbeiten. Klett 1996, S. 30

wissen aus ihrem Langzeit-Gedächtnis abzurufen, weil es entweder nicht erworben wurde oder sie es aufgrund unsystematischer Ablage nicht wiederfinden können, so müssen sie assoziativ das aneinanderreihen, was ihnen gerade einfällt. Im Laufe der Sekundarstufe I werden die Unterschiede dann immer krasser.

Ein Schreibexperte unterscheidet sich vom Schreibnovizen darin, dass er viel Zeit damit verbringt, seinen Text zu planen (Schreibabsicht, Entscheidung über Textformkonventionen, Sammeln und Sortieren von Gedanken, stilistische Verfeinerung usw.), während der Schreibnovize dazu tendiert, seine Ideen zu einem Thema so aufzuschreiben, wie sie ihm in den Sinn kommen. Der Schreibexperte hingegen hat alle relevanten Informationen in einem gut organisierten und strukturierten Repräsentationssystem im Langzeit-Gedächtnis gespeichert. Bei neuen Aufgaben übersetzt er die Aufgabenstellung so, dass sie sich mühelos in seinem Repräsentationssystem hin- und herbewegen lässt (Abbildung 34).

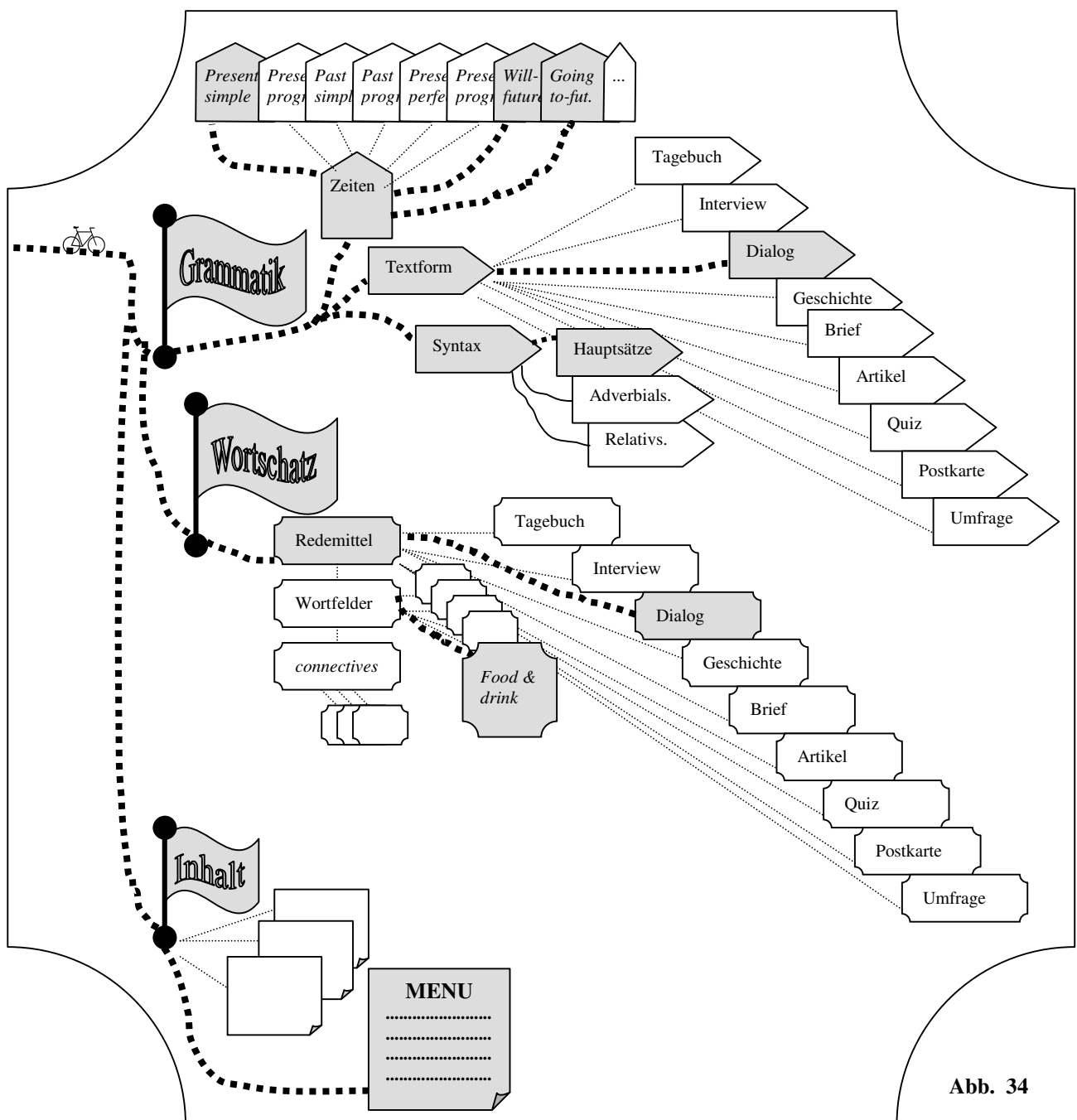



Abb. 34

Um nun bei einer neuen Aufgabe in dieses Repräsentationssystem „hineinfahren“ zu können (Abb. 34), muss ein vollständiges Verständnis der Aufgabenstellung gesichert sein (vgl. S. 48f.). Dies ist aber nur gewährleistet, wenn die Aufgabenstellung vom Einzelnen so **encodiert** (neu verschlüsselt für sein System) und passbar gemacht wird, dass sie in seine mentalen Repräsentationsmuster hineinpasst. Erst wenn der Lernende eine Aufgabe für sich mental repräsentierbar gemacht hat, kann er einen Plan für die benötigten Informationen machen und Lösungswege suchen.¹⁴

 Klassenstunden zum 3. Plenum: 3. A.1 Aufgabenrepräsentation		
Problem	Ziel:	Methode:
Lernende nehmen sich nicht genügend Zeit, um die Aufgabenstellung für sich zu verstehen	Mentale Repräsentation der Aufgabenstellung (verbal/räumlich-visuell/verbal-räumlich)	Quiz

Grundsätzlich ist es natürlich problematisch, allgemeine Denkstrategien in einem solchen Lerntraining zu vermitteln, wenn diese nicht an die einzelnen Fächer angebunden sind. Diese Anbindung setzen wir jedoch im täglichen Unterricht voraus.

Andererseits handelt es sich bei den hier vorgestellten Strategien um situationsübergreifende Strategien mit einem hohen Allgemeinheitsgrad. Auch angesichts zunehmend unstrukturierter Umwelterfahrungen, mit denen viele Kinder heute alleingelassen sind, scheint es uns gerechtfertigt, elementare Strategien bewusst zu machen, die ihnen helfen, neues Wissen zu strukturieren.

Uns geht es in dieser Stunde wesentlich darum, den Kindern exemplarisch zu zeigen, wie wichtig es ist, bei jeder einzelnen Aufgabenstellung, egal in welchem Fach, innezuhalten und sich die Aufgabenstellung gemäß der eigenen Repräsentationsmodi passbar zu machen. Wir gehen in diesem Zusammenhang von drei möglichen Repräsentationsmodi aus: der verbalen Abbildung (die Übersetzung/Paraphrase in die eigene Sprache), der visuellen oder räumlichen Abbildung und der gemischten räumlich/visuell-verbalen Abbildung.¹⁴


Oft wissen Kinder nicht, wie wichtig dieser Schritt ist. Es handelt sich auch nicht um eine ‚Dekodierung‘ der Aufgabenstellung, sondern bezeichnenderweise um eine ‚Enkodierung‘, eine Verschlüsselung der Aufgabenkomponenten gemäß der eigenen Abbildungsweisen.

Wir beginnen die Stunde mit einem Quiz, bei dem es um die mentale Repräsentation von Aufgabenkomponenten geht (Anlage 58). Einige Kinder werden nach vorne gebeten. Ihnen wird die erste Aufgabe vorgelesen:

Ken ist größer als Sam. Sam ist größer als Joe. Wer ist am größten?


Wenn die Kinder keine geeigneten Strategien kennen, um die Aufgabenstellung für sich passbar zu machen, sind sie oft schon hier überfordert. Einige Kinder erklären, wie sie sich die Aufgabenstellung räumlich oder visuell vorstellen (Tipp 1, Anlage 58).

Nun geht es mit schwieriger werdenden Aufgaben weiter (Anlage 59). Die Kinder werden nach jeder Aufgabe befragt, wie sie sich die Aufgabenstellung klarmachen. Nach und werden weitere Tipps aufgedeckt und der Megatipp zum Aufgabenverständnis empfohlen (Anlage 58).

 Klassenstunden zum 3. Plenum: 3. A.2 Ordnen nach Sachgebieten		
Problem	Ziel:	Methode:
Einzelinformationen bleiben unstrukturiert nebeneinander stehen und werden nicht in Zusammenhänge eingeordnet	Ordnen nach taxonomischen Kategorien (Einordnen in systematische Einheiten auf Grund ihrer verwandtschaftlichen Beziehungen)	Arbeitsblatt; (Projekt)

Den Kindern werden 20 Wörter mit der Frage vorgelesen, wie sie sie wohl am besten ordnen könnten (Anlage 60). Als Antworten kommen häufig: „Alphabetisch.“ „Nach Silben.“ „In Gruppen.“ usw. Die Einteilung in Gruppen (Taxonomien) wird an der Tafel vorgenommen. An dieser Stelle soll es nicht um assoziative Gruppen gehen (dies passt eher zu Gedächtnisübungen), sondern um sachlogische Einteilungen, die den Lernstoff strukturierend erfassen.

Eine weitere Übung (allerdings mit Projektcharakter) kann sein, den Lernstoff nach dem Vorbild von Gesellschaftsspielen wie *Trivial Pursuit* Lernstoff in Biologie, Erdkunde oder Musik in Gruppen unterteilen zu lassen, ihn sozusagen taxonomisch zu ordnen und die Kinder zu bitten, Fragen zu den verschiedenen Gebieten auf Kärtchen zu schreiben. Diese Form des aktiven Durchforsterns von Lernstoff hat nachhaltigen Einfluß auf das systematische Durchdringen von Wissensgebieten. Unterstützend für den Lernprozess ist auch, dass neuer Unterrichtsstoff, durchaus denkbar bis Klasse 7 oder weiter, ergänzt werden muss. Dafür müssen die bestehenden taxonomischen Einteilungen überprüft und gegebenenfalls erweitert oder verändert werden. Gleichzeitig sind solche selbstgemachten Spiele ein gelungener Anlass für die Wiederholung des Lernstoffs.

 Klassenstunden zum 3. Plenum: 3.A.3 Ordnen nach Oberbegriffen/Zusammenfassung		
Problem	Ziel:	Methode:
Fehlende Hierarchisierung von Lernstoff	Ordnen nach Oberbegriffen; Anwendung der Strategien: Aufgabenverschlüsselung; Komparation (Vergleich nach Merkmalen), Ordnen nach taxonomischen Kategorien und Oberbegriffen	Übung Zusammenfassung

Bei der nächsten Übung werden die Kinder gebeten, jeweils drei Begriffe aus 20 möglichen mit einem Oberbegriff zu verbinden (Anlage 61). Lernlangsamere Kinder nennen entweder sehr globale Oberbegriffe (z.B. „Frau, Pferd und Arzt sind Lebewesen.“) oder sie reihen einzelne Begriffe aneinander, ohne diese mit einem Oberbegriff zu verbinden („Ich hab' mal 'nen Krankenwagen gesehen, da war'n Arzt und 'ne Decke drin.“). Diese Hierarchisierungsübung trägt dazu bei, dass die Kinder für unterschiedliche Ebenen, auf denen Lernstoff geordnet werden kann, sensibilisiert werden.

Im Unterricht legen sie diese Übersichten in Ablagesystemen ab, um jederzeit einen Zugriff zu haben. Dies muss natürlich in allen Fächern immer wieder, z.B. mit gut strukturierten Tafelbildern oder Arbeitsblättern veranschaulicht und deutlich gemacht werden. Um so leichter wird es dann sein, neuen Lernstoff an Vorwissen anzuknüpfen.

Eine weitere Übung, die bei den meisten Schülerinnen und Schülern gut ankommt, ist die ‚Computerübung‘:

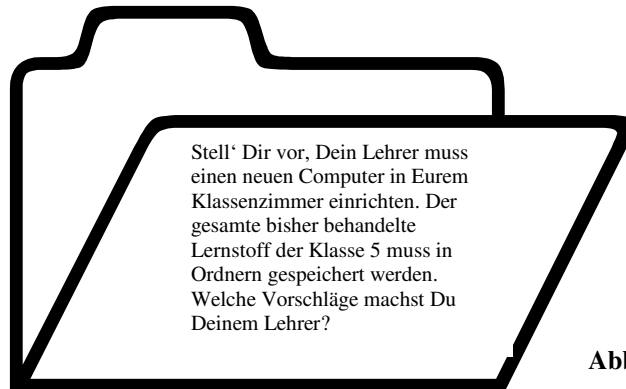



Abbildung 35

Zum Abschluss dieser Stunde erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt, auf dem die behandelten Tipps zur Strukturierung von Lernstoff zusammengefasst sind (Anlage 62).

	Klassenstunden zum 3. Plenum: B. Konzentration und Entspannung
1. SENSORISCHE ENTSPANNUNG	
<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsübungen. • Muskelübungen (Progressive Muskelentspannung) • Atemübungen 	
2. IMAGINATIVE ENTSPANNUNG	
<ul style="list-style-type: none"> • Phantasiereisen • Bilder • Worte und Geschichten • Malen • Stilleübungen • Musik 	
3. KOGNITIVE ENTSPANNUNG	
<ul style="list-style-type: none"> • Positive Bewertungen • Selbstinstruktion • Umdenken • Sprüche, Humor, Lieder 	

Zum Lernen gehört konzentriertes Verhalten: zuhören, hinschauen, stillsitzen, abwarten ... Dies ist allgemein bekannt. Weniger klar ist, dass dieses Verhalten nur zu erreichen ist, wenn innerlich **Ausgeglichenheit** vorhanden ist. Nur mit einer positiven Grundstimmung und einem weder zu hohen noch zu niedrigem Erregungsniveau lässt sich gut lernen.

EEGs): Häufigkeit und Dauer der Alpha-Wellen (meist in Form von Spindeln) nehmen zu; dies sind Zeichen eines entspannten Wachzustandes (Anlage 64).

Entspannungsübungen werden andererseits Probleme, die Schülerinnen und Schüler haben und die sie daran hindern, konzentriert zu lernen, nicht automatisch mindern können. So werden weder ein überhöhter innerer Leistungsdruck von ihnen genommen noch abwesende Eltern oder ein fehlendes Frühstück ersetzt ...

Angeleitete Entspannung baut auf äußere Reizreduktion und vermag das Erleben eigener Stärke durch Phantasie und körperliches Wohlbehagen zu vermitteln – dies setzt Wachstumskräfte in jedem Menschen frei. Schülerinnen und Schülern und auch Lehrerinnen und Lehrern ist vielfach abhanden gekommen, sich in Pausen auf Stille zu besinnen und daraus Vertrauen und Kraft für weiteres Tun und Leisten zu nehmen.

Entspannen kann auf vielfache Weise geschehen, z.B. in der Schule im (Bewegungs-) Spiel, beim Singen, beim Witze erzählen usw. Viele Erwachsene finden Entspannungsrituale in ihrem Alltag, z.B. Zeitungslesen, Dösen, Spaziergehen, Hobby usw. Gezielte Entspannungsübungen brauchen sie dann nicht. Auch Schülerinnen und Schüler wissen vielfach, wenn man sie fragt und sie darüber nachdenken lässt, wann bzw. wie sie sich in ihrem Alltag am besten entspannen können - wenn sie sich die Zeit dafür nehmen ... (vgl. Anlage 65.2 und 65.2). Wichtig ist, dass dies im Schulalltag mit seiner Hektik, dem Stress und der Aufgeregtheit nicht untergeht. Ist dies dennoch der Fall, gibt es ein Mittel, mit Veränderung ernst zu machen: Entspannungsrituale in den Schulalltag einführen, zu Beginn oder am Ende einer Schulstunde, am Ende oder am Beginn einer Schulwoche ...

Schüler und Schülerinnen haben trotz - oder vielleicht gerade wegen - ihres lauten und unaufmerksamen Verhaltens eine Sehnsucht, „zur Ruhe zu kommen“ und „äußere Ruhe“ zu haben. Als 60 Fünftklässler danach befragt wurden, was für sie ein „Baustein zu ihrer Konzentration“ sei, antworteten sie (Anlage 66):

- ❖ „Stille, äußere Ruhe“ (30 S),
- ❖ „sich ausruhen, hinlegen, etwas lesen“ (10 S),
- ❖ „sich selbst mit Worten beruhigen, z.B. „Ich bleibe ganz ruhig.“ (10 S),
- ❖ „Durchhaltewille“, z.B. „Ich bleibe jetzt dran.“ (6 S),
- ❖ die Ermutigung der Mutter, z.B. „Sie sagt, ich (wir) schaffe(n) das schon.“ (4 S)

Kinder und Jugendliche reagieren am besten auf sensorische und imaginative Entspannungsverfahren. Rein kognitive Entspannungsverfahren sind ungeeignet.¹⁵ Übergänge zwischen den einzelnen Verfahren sind fließend: Die meisten imaginativen Entspannungsverfahren enthalten kognitive Elemente (meist aus dem *Autogenen Training*, z.B. *Reise mit Kapitän Nemo im Taucheranzug*, der die Beine schwer werden lässt). Sensorische Entspannungsverfahren können Imaginationen enthalten, z.B. die Vorstellung des Knackens einer Nuss beim Anspannen einer Hand zur Faust. Das *Schildkröten-Phantasie-Verfahren* (Abbildung 31) ist vorrangig als sensorisches Entspannungsverfahren anzusehen, wenn die Bewegungsreize betont werden („Ich bewege mich im Raum wie eine langsame, leise Schildkröte ...“), mehr jedoch als imaginatives Entspannungsverfahren, wenn das Aussehen der Schildkröte und ihr Verhalten beschrieben wird („Die Schildkröte hat einen Panzer, der sie schützt, wenn es laut wird ...“).

Jugendliche wünschen oft *Progressive Muskelentspannung*. Dies ist ein körperbezogenes, aktives Entspannungsverfahren, es ist kein suggestives Vorgehen, bei dem Entspannung eingeredet wird.

Sollen Entspannungsübungen für den Alltag hilfreich sein, müssen sie mit einer flexiblen, situationsabhängigen Regelmäßigkeit durchgeführt werden. Zu empfehlen sind feste Zeiten und Abläufe, Einführen von Ruheritualen innerhalb von Unterricht bzw. Schulgeschehen und Elternhaus, z.B. bei der Erledigung von Hausaufgaben.


Wird in dieser Weise mit den Schülern geübt und gelernt, hat angeleitete Entspannung eine Chance, persönlichkeitsfördernd zu wirken und ist Hilfe zur Selbsthilfe in Stresssituationen der Schule und des sonstigen Alltags. Die Durchführung von Entspannungsübungen in der Schule bedarf Raum und Zeit und der Beachtung einiger Hinweise für die Instruktion, vor allem in der Phase des Einleitens und des Zurücknehmens der Entspannungsübung:

- ❖ *Entspannungsübungen berühren die Persönlichkeitssphäre eines Menschen – seine ureigenen Gedanken. Diese gehen assoziative, unlogische, individuelle Wege („Wir denken nicht logisch, sondern psychologisch.“). Der Körper ist immer mitbetroffen, sowohl auf physiologischer als auch auf motorischer Ebene.*
- ❖ *Entspannungsübungen fördern die Kreativität eines Menschen und aktivieren die ihm eigenen Möglichkeiten zur Wiederherstellung und Gewinnung von Lebensenergie bzw. Lebensfreude (Ressourcengewinnung, Gesundheitsfürsorge).*
- ❖ *Menschen reagieren auf Entspannungsübungen in verschiedener Weise, je nach ihrem Zugang zu einzelnen Sinnesmodalitäten (Hören, Sehen, Fühlen, Schmecken, Riechen). Variationen in Text- und Musikvorgaben sowie in allgemeinen Anweisungen sind von Bedeutung.*
- ❖ *Entspannungsübungen lockern die Kontrolle des Menschen über seine Umwelt („Loslassen“). Dies kann in bestimmten Lebenslagen als unpassend und bedrohlich erlebt werden. Entspannungsübungen müssen dann abgelehnt werden.*
- ❖ *In Entspannungsübungen öffnen Menschen immer ihre Sinne für innere und äußere Eindrücke bzw. Reize. Sie werden verletzbarer; der äußere Rahmen für Übungen muss Schutz geben.*

Lehrerinnen und Lehrer erwerben am besten aus der Selbsterfahrung Kenntnis, Sicherheit, Sensibilität und Flexibilität in der Durchführung. Sie können so überzeugender zu individuellen Abweichungen ermutigen. Information und Eigenerleben verhelfen außerdem, aus dem vielfältigen Angebot auf dem Psychomarkt sicher und kritisch für sich und den eigenen Unterricht zu wählen. Die Lektüre von U. Petermann, *Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche*, Weinheim: Psychologie Verlags Union 1996 schafft eine gute Informationsgrundlage für die Unterrichtenden.

Die Schulpsychologische Beratungsstelle der Stadt Lüdenscheid bietet Kollegien auf Wunsch sehr praxisorientierte Lehrerfortbildungen zu ‚Konzentrationsfördernde Übungen‘ an (Anlagen 74.1 und 74.2).

Wir ermöglichen allen neuen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern in Klasse 5 zu Beginn des Schuljahres einen Workshop für Entspannungsübungen in der Schule.

 Klassenstunden zum 3. Plenum: 3.B.1 – 3.B.3 Konzentration und Entspannung		
Problem	Ziel:	Methode:
Geringe Konzentration, Ablenkbarkeit, Unruhe	Höhere Konzentrationsfähigkeit, Kenntnis und Anwendung von Konzentrations- und Aufmerksamkeitsübungen; Entspannung und Erholung erleben; der eigenen Phantasie folgen und ihr vertrauen können; körperliche Ruhe als angenehm empfinden; Probleme und Konflikte der Realität belastbarer entgegenreten	Praktische Übungen (Bewegung, Hören, Sehen, Malen usw.), Phantasiereisen, Schaubilder

Vertiefende Klassenstunden zum Thema ‚Konzentration und Entspannung‘ im Projekt ‚Lernen lernen‘ haben das Ziel, den Schülerinnen und Schülern Wege aufzuzeigen, wie sie zu einer Grundstimmung der Ausgeglichenheit gelangen können, die wiederum Lernbereitschaft, Lernzuversicht und Lernausdauer möglich werden lässt.

An unserer Schule hat sich das Kollegium dafür ausgesprochen, die vertiefenden Klassenstunden zu ‚Konzentration und Entspannung‘ in die Hände der Klassenlehrerinnen und –lehrer zu legen. Auf Wunsch übernimmt die Schulpsychologin aber diese Stunden. Die Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen werden gebeten, ihre Schülerinnen und Schüler im Laufe des ersten Schulhalbjahres in die verschiedenen Entspannungs- und Konzentrationstechniken einzuführen. Deshalb erscheint es uns auch nicht sinnvoll, diese Übungen einzelnen Stunden zuzuordnen. Ideal wäre es u. E., wenn die einzelnen Übungen stärker aus den Fächern heraus entwickelt werden, wie dies z.T. in den neuen Lehrbüchern für die Sekundarstufe I bereits geschieht.

Je nach Klassensituation, Lage der Stunden im Plan oder Vorlieben und Erfahrungen der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer bieten sich verschiedene **Erarbeitungsmöglichkeiten** an:

- ◆ **Stilleübungen** (ca. 5 Minuten) mit Sanduhr, Klangspiel, Stoppuhr, Wort- und Bild- und Hörassoziationen (Abbildung 37),

Abbildung 37

<p>Anleitung für eine Übung zur Sensibilisierung des Hörens</p> <p>Diese Übung verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, daß ein Großteil des Hörens unbewusst bleibt und regt sie an, Geräusche bewusster wahrzunehmen.</p> <p>Vorbereitung: Alle haben ein leeres Blatt und einen Stift vor sich liegen.</p> <p>Durchführung: Während der Übung wird alle 60 Sekunden die Geräuschsituation verändert, indem z.B. die Tür oder das Fenster geöffnet werden.</p> <p><small>In Anlehnung an: Lärm & Gesundheit. Materialien für 5.-10. Klassen. Hrsg. v. d. Bundeszentrale f. gesundheitliche Aufklärung, Köln, S. 39</small></p>	<p>Variation zur fachspezifischen Einbettung</p> <p>Vorbereitung: Alle haben ein leeres Blatt und einen Stift vor sich liegen.</p> <p>Aufgabe: <i>Close your eyes and listen. When I say stop, write down in the present progressive form what I'm doing.</i></p> <p>Durchführung: Während der Übung wird alle 60 Sekunden die Geräuschsituation verändert, indem z.B. die Tür oder das Fenster geöffnet, die Tafel geputzt, ein Buch aus der Schultasche geholt werden, der Lehrer sich hinsetzt usw.</p>
--	--

- ◆ **Phantasiereisen** (ca. 5 – 10 Minuten) mit Ruhebildern (Insel, Strand, Lieblingsecke, Detailbetrachtungen), heiteren Geschichten (evtl. Verkehrungen, Echos), Versen (Anlage 71),
- ◆ **Phantasiereisen** (bis 30 Minuten) mit Schwere-Wärmeübungen, evtl. Fortsetzungsgeschichten (z.B. Unterwasserreise in Biologie, Teppichflug in Erdkunde, usw.); anschließend malen und/oder schreiben lassen, Gespräche führen (Anlagen 72.1-72.3),
- ◆ **Muskelanspannungsübungen und Muskelentspannungsübungen**
Muskelgruppen nacheinander in Fortsetzung an- und entspannen; z.B. mit Hilfe von

Diese Übung eignet sich zur Lockerung nach angespanntem Sitzen.

Alle sitzen auf ihren Stühlen und erhalten den Auftrag:

Stellt Euch vor, Ihr seid eine Marionette. Der Puppenspieler zieht an den Fäden und stellt die Marionette auf. Macht nach, was man an der Marionette beobachten kann: Ihr steht langsam auf. Eure Arme strecken sich nach oben. Euer Kopf sitzt aufrecht. Die Wirbelsäule ist gerade. Der Körper ist durchgestreckt.

Jetzt lässt der Puppenspieler die Fäden los, an denen die Arme hängen. Sie sinken nach unten und baumeln schlaff. Der Kopf sinkt langsam nach unten. Nun lockert der Puppenspieler die Fäden, die zu den Schultern führen. Der Körper sackt langsam zusammen, die Beine knicken ein und die Marionette landet langsam auf dem Stuhl.

Am Anfang sollte diese Übung mehrmals hintereinander ausgeführt werden, erst dann lockern die Schülerinnen und Schüler ihre Muskeln richtig.

In Anlehnung an: Lärm & Gesundheit. Materialien für 5.-10.Klassen. Hrsg. v. d. Bundeszentrale f. gesundheitliche Aufklärung, Köln, S. 42

Abb. 38

Vorstellungsbildern: eine Nuss in der Hand „knacken“, Tuch mit den Zehen aufheben (Anlagen 67.1-67.3),

- ◆ **Atemübungen** mit und ohne Vorstellungshilfen: Knuddelpuppe, Luftballon aufpusten, Wellen beatmen, Schaukelbewegungen mit Ein- und Ausatmen in Einklang bringen; entspannendes Atmen; Sprechen und Atmen (Anlagen 67.1-67.3),

Bei dieser Übung konzentrieren sich die Schülerinnen und Schüler auf ihre Atmung.

Alle stehen verteilt in einem leeren Raum. Anleiter/-in spricht langsam und leise, aber eindringlich:

Stellt Euch vor, über Eurem Kopf schwebt eine Seifenblase. Diese wollt Ihr möglichst lange in der Luft halten... Spitzt Euren Mund zu und pustet ganz vorsichtig... Geht langsam hinter der Seifenblase her... Achtet darauf, dass Ihr niemanden anstoßt, verliert Eure Seifenblase nicht... Holt zwischendurch tief Luft und pustet vorsichtig weiter... Welche Farbe hat die Seifenblase in Eurer Phantasie?... Schillert sie?... Pustet die Seifenblase noch einmal ganz hoch... Langsam verschwindet sie in der Luft... Atmet jetzt ganz gleichmäßig weiter und spürt Eurem Atem im Körper nach...

Diese Übung läßt sich variieren. Die Seifenblase kann auch eine Feder sein, die Übung kann in englischer, französischer oder einer anderen Sprache als Imperativ-Übung durchgeführt werden usw.

In Anlehnung an: Lärm & Gesundheit. Materialien für 5.-10.Klassen. Hrsg. v. d. Bundeszentrale f. gesundheitliche Aufklärung, Köln S. 43

Abb. 39

◆ **Bewegungsübungen**

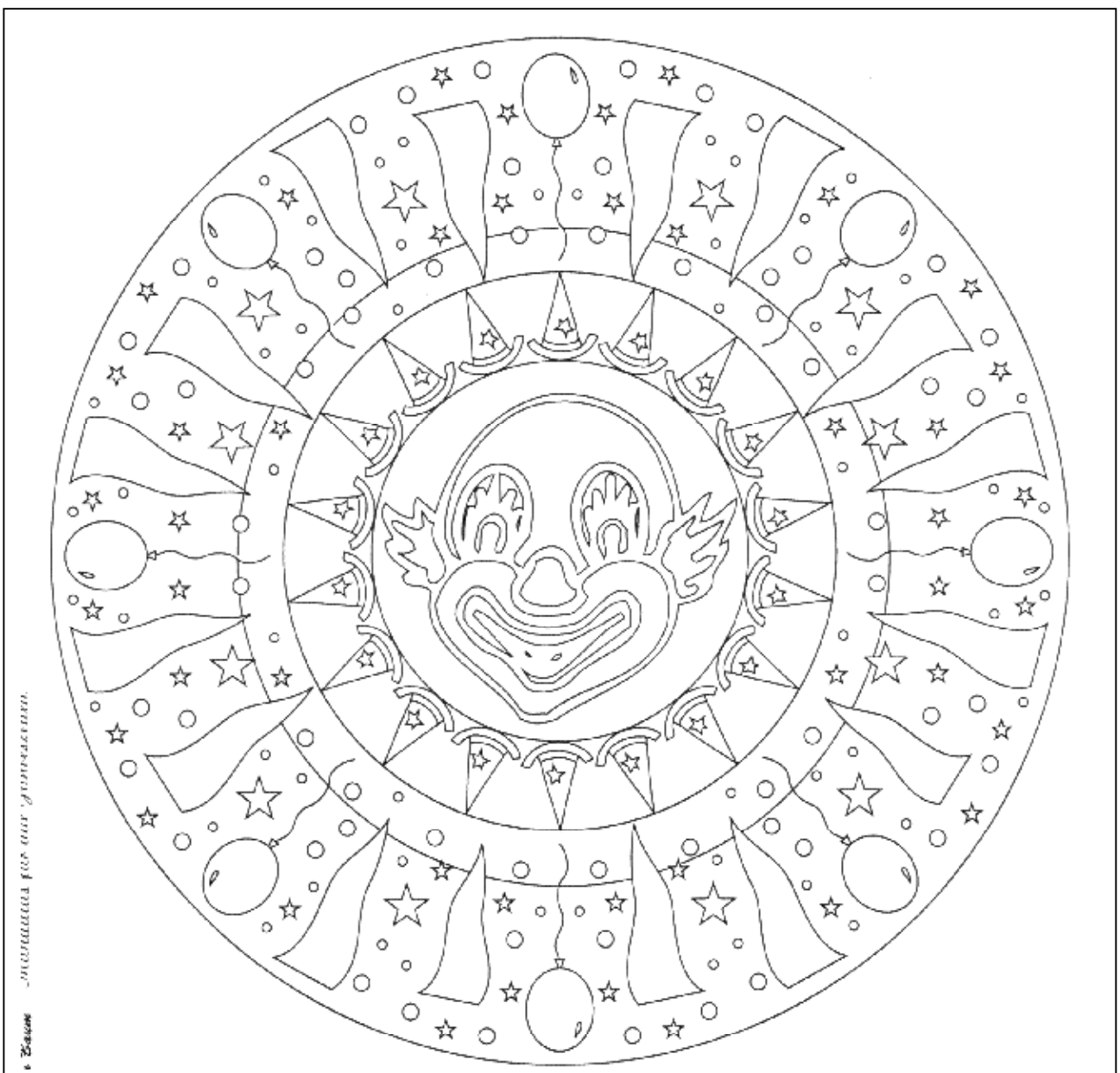
Auf der Stelle mit und ohne Vorstellungshilfen oder rhythmischem Sprechen („Lau-fen-tut-gut/Lau-fen-tut-gut ..“), z.B. Windmühlen simulieren, Äpfel pflücken, Leitern hochsteigen, Überkreuzbewegungen (Anlagen 67.1-67.3),

◆ **Musik und Malen**

Räumliche Vorstellungsbilder in Linien, Farben und Formen umsetzen, Mandalas malen lassen (Anlagen 73.1 und 73.2); Rhythmus folgen (Anlage 62.3),


◆ **Aufmerksamkeitsübungen**

Am Beispiel einfacher Aufmerksamkeitsübungen üben die Kinder, wie sie ohne Aufsehen während des Unterrichts, zu Hause oder auch während einer Klassenarbeit schnell wieder aufmerksam werden können (Anlagen 68 und 69).



Nach einigen Monaten können Kinder sich bewusster entspannen und innerlich aufbauen. Sie haben gelernt, ihren eigenen inneren Bildern zu vertrauen und ihnen zu folgen. Sie erleben körperliche Ruhe als angenehm und nehmen Probleme und Konflikte der Realität als weniger bedrohlich wahr. Sie können sich in Konfliktsituationen besser zurücknehmen, weil sie ihre Impulse zu steuern gelernt haben.

Fachspezifische Tipps und Tricks für das selbständige Lernen zu Hause und in der Schule

 Vertiefende Klassenstunden zu fachspezifischen Tipps und Tricks für die selbständige Arbeit zu Hause und in der Schule (D, E, M, Bi, Ek, Mu, Ku, Sp)		
Problem	Ziel:	Methode:
Unselbständiges Arbeiten, unmethodisches Vorgehen	Anwendung fachspezifischer Arbeitstechniken, Methodenwissen, lernthygerechter Strategien, lernerbezogener Aufbereitungsweisen von Lehrstoff	Vgl. Anlagen 75.1 – 82.2

Die Lernberaterinnen und Lernberater für die einzelnen Fächer haben die Aufgabe, in Absprache mit den Fachlehrerinnen und Fachlehrern Tipps und Tricks für das selbständige Arbeiten vorzustellen und mit den Kindern einzuüben. Die einzelnen Beispiele, Übungen und Demonstrationen sollen den Schülerinnen und Schülern vor allem für die selbständige Arbeit zu Hause Hilfen geben und sie unabhängiger von fremden Hilfen machen. Dabei ist uns natürlich bewusst, dass die Anwendung fachspezifischer Methoden über einen langen Zeitraum eingeübt werden muss. Je selbständiger die Schülerinnen und Schüler jedoch die neu erworbenen Methoden anwenden können, desto eher werden sie sie automatisieren (Anlagen 75.1-82.2).

Elternabend

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Eltern nicht nur über das Projekt ‚Lernen lernen‘ zu informieren, sondern sie auch aktiv mit einzubeziehen. Im folgenden werden vier Beispiele vorgestellt, die alle Vor- und Nachteile, je nachdem, welche Zielgruppe man im Auge hat, haben:

- Traditioneller **thematischer Elternabend** zu einem der drei Plenumsthemen (hier am Beispiel Konzentration veranschaulicht, Anlagen 78 - 80);
- **Eltern-Seminare**, auf denen Eltern – so wie ihre Kinder zuvor - die einzelnen Stationen des Projekts durchlaufen und so nachvollziehen können, was ihre Kinder gelernt haben;
- Halbtägige **Eltern-Workshops**, auf denen Eltern der gesamten Erprobungsstufe praktische Übungen zu einem Thema machen (Anlagen 78 - 80);
- **Eltern-Markt**, auf dem Eltern der Erprobungsstufe für andere Eltern in Zusammenarbeit mit dem Förderverein und der Erprobungsstufenleitung Stände, Gesprächsrunden und Austausch über das ‚Lernen am Gymnasium‘ organisieren.

1. Thematischer Elternabend

Auf einem solchen Lern-Elternabend wird den Eltern der neuen Sextanerinnen und Sextanern Gelegenheit gegeben, das Konzept des selbständigen Lernens kennenzulernen.

Der Lern-Elternabend wird in der Regel kurz gehalten und ist wie folgt gegliedert:

- Vorstellung des Projekts ‚Lernen lernen‘
- Wege zur Konzentration

Der erste Teil kann als knappe Darstellung anhand der auf Folie projizierten Projektgliederung, als Theseneinstieg und/oder als Vortrag angelegt sein (z.B. S. 3 dieses Berichts).

Der zweite Teil kann als Kurz-Vortrag oder als thematischer Übungs-Elternabend mit Konzentrations- und Entspannungsübungen konzipiert sein. In jedem Fall werden folgende Fragen behandelt:

Was ist Konzentration?

Konzentration als Sammelbegriff

Prozessmodell

Pädagogische Maßnahmen, psychologische Förderansätze

In der Regel erklären sich einige Kinder bereit, für den Lern-Elternabend eine Stellwand zum Projekt ‚Lernen lernen‘ zu erstellen.

Andere Formen der Projektdokumentation sind der Lern-Schaukasten, der individuelle Lernordner, Lernposter, Presseberichte, dieser Lernbericht und ein Videofilm über das Projekt, der über die Schulpsychologische Beratungsstelle bestellt werden kann. Bei der Schulpsychologischen Beratungsstelle der Stadt Lüdenscheid kann weiteres Material zum Thema ‚Konzentration und Entspannung in der Schule‘ angefordert werden.

2. Elternseminar

Diese Form der Eltern-Information ist sehr eng am Projekt orientiert, sie ist aber auch sehr organisationsaufwendig. Die Eltern werden in mindestens drei Gruppen aufgeteilt und durchlaufen an einem Abend nun nacheinander drei Stationen, die sie in das Projekt einführen. Danach kommen sie im Plenum zusammen und diskutieren ihre Eindrücke und Fragen. An den einzelnen Stationen werden sie von Lehrerinnen und Lehrern betreut, die aktiv an der Projektdurchführung beteiligt sind. In der Regel sind mehrere solcher Seminare nötig, um die Themen alle zu behandeln.

Beispiel A:

	<i>19.30 – 20.00 Uhr:</i>	<i>20.00 – 20.30 Uhr:</i>	<i>20.30 – 21.00 Uhr:</i>
Arbeitsplatzgestaltung, Raum 204	Elterngruppe A	Elterngruppe B	Elterngruppe C
Mit vielen Sinnen lernen, Raum 206	Elterngruppe C	Elterngruppe A	Elterngruppe B

Konzentriertes Arbeiten, Raum 208	Elterngruppe B	Elterngruppe C	Elterngruppe A
-----------------------------------	----------------	----------------	----------------

Beispiel B:

	<i>19.30 – 20.00 Uhr:</i>	<i>20.00 – 20.30 Uhr:</i>	<i>20.30 – 21.00 Uhr:</i>
Kognition und Körper, Raum 204	Elterngruppe A	Elterngruppe B	Elterngruppe C
Gedächtnis , Raum 206	Elterngruppe C	Elterngruppe A	Elterngruppe B
Konzentration und Entspannung, Raum 208	Elterngruppe B	Elterngruppe C	Elterngruppe A

Diese Art der Durchführung ist dann sinnvoll, wenn man der Meinung ist, dass Eltern sehr viel mehr über das Lernverhalten und das in der Schule durchgeführte Lerntraining wissen sollten, um ihre Kinder zu unterstützen und ihnen ggf. helfen zu können, um sich nicht der Verantwortung zu entziehen u.ä.

3. Eltern-Workshop

Dieser Elternabend ist an einem oder mehreren Themen orientiert, im Gegensatz zum thematischen Elternabend und zum Elternseminar liegt der Schwerpunkt aber auf praktischen Übungen für Erwachsene. Bereits in der Einladung werden die Eltern darauf hingewiesen, dass es um praktische Übungen geht.

Für eine solche Anlage der Eltern-Information spricht, dass wir in der Schule die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern möchten. Hierfür müssen Eltern nicht alle Übungen und Arbeitsblätter kennen. Möglicherweise bevormunden wir Eltern, wenn wir sie die für das 5. Schuljahr konzipierten Übungen nachmachen lassen.

Eine Möglichkeit, einen solchen Eltern-Workshop zu gestalten, ist diese:

Die Bedeutung der Motivation, insbesondere die der Selbstmotivation, ist kaum zu überschätzen, da dieses von innen kommende Interesse es ist, das uns verhilft, unsere Talente und Begabungen nutzen zu **wollen** und trotz Misserfolgen und fehlender Anerkennung eine begonnene Aufgabe zu Ende zu bringen. Für eine erste Selbsteinschätzung hinsichtlich des Umgangs mit 'Lust und Unlust' haben wir einen kleinen Fragebogen entwickelt (Anlage 80). Als Übungen bieten sich die Selbstinstruktionsübungen an (vgl. S. 22ff).

Die Information über das zweite Thema – Entspannung – erfolgt über die

ELTERN-WORKSHOP

Motivation – Entspannung – Konzentration

Motivation: Information
Praktische Übungen
Diskussion

Entspannung: Information
Praktische Übungen
Diskussion

Konzentration: Information
Praktische Übungen
Diskussion

Abbildung 43

Erläuterung der *mindmap* zu Konzentration und Entspannung (Anlage 59). An praktischen Übungen bieten sich Körperübungen und, wenn dies gewünscht wird, eine Entspannungsübung an. An dieser Stelle können Eltern auch in *brain gym* (Anlage 77.1-77.2) mit einfachen Überkreuzübungen eingeführt werden. In Anlage 83 finden sich alle Materialien, die die Schulpsychologin für diesen Teil verwendet hat.

Mit Hilfe des Flußdiagramms zur Konzentration (Anlage 58) wird in das dritte Thema eingeführt. Einfache Konzentrationsübungen folgen (Anlagen 68ff).

4. Eltern-Markt

Eltern der Erprobungsstufe organisieren für andere Eltern in Zusammenarbeit mit dem Förderverein und der Erprobungsstufenleitung Stände, Gesprächsrunden und Austausch über das ‚Lernen am Gymnasium‘. Der Eltern-Markt wird erstmalig zum Schuljahr 2000/01 veranstaltet.

Das Projekt ‚Lernen lernen‘ als Prävention oder ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘

Viele Schülerinnen und Schüler geraten während ihrer Schulzeit einmal in eine Lern- bzw. Leistungskrise. Eltern, Lehrer und auch sie selbst wissen die Situation dann oftmals nicht richtig einzuschätzen („Gibt sich das wieder?“ „Wird es schon wieder?“ „Ist das das Ende meiner Zeit hier an dieser Schule?“). Hilflloses Abwarten und negative Prophezeiungen verschlechtern die Lage noch zusehends.

Schließlich entschließen sich Eltern und/oder Lehrerinnen und Lehrer dazu, einen sachkundigen Rat bei einer Fachfrau bzw. einem Fachmann einzuholen. Zu spät? Nicht unbedingt, aber solche Hilfe ist rar, und die Schülerinnen und Schüler wollen sie oft nicht. Sie sträuben sich, je älter sie sind, und verteidigen ihr „Inneres“ gegen „Übergriffe“ seitens fremder Erwachsener. Ihr ohnehin schon angegriffenes Selbstbild gerät noch stärker ins Wanken („Bin ich etwa nicht normal?“). Sie möchten sich selbst helfen und es selbst schaffen. Einer solchen Haltung sollte von Eltern und Schule gleichermaßen unbedingt Wertschätzung entgegengebracht werden, ganz abgesehen davon, dass Lernberatung ohne die Mitarbeit der Schülerin oder des Schülers nicht möglich ist.

Es ist gut, wenn die Kinder und Jugendlichen wissen, wie sie sich helfen können. Das Projekt ‚Lernen lernen‘ ist hierfür hilfreich:

- In erster Linie ist es für **alle** Schülerinnen und Schüler nützlich, da es ihnen elementare Lernhilfen vermittelt. Alle Schülerinnen und Schüler denken gemeinsam darüber nach, wie man am besten lernt. Dies impliziert auch **Vorbeugen**, denn wenn es dennoch im Laufe der Schulzeit des Einzelnen einmal nicht so gut mit dem Lernen klappt, besteht.
- Hoffnung, daß sich die **betroffenen Kinder und Jugendlichen** an die Lerntage, die Lernveranstaltungen, die Lernmappe und die Tips erinnern und sich selbst besser zu helfen wissen. Sie könnten sich Fragen stellen wie: „Was kann ich besser machen, um aus dieser Krise herauszukommen? .. die Arbeit besser aufzuteilen? ...weitere Lernkanäle zu benutzen? ... öfter zu entspannen? ... positiv zu denken? ... den Mut nicht zu verlieren?“ Es könnte haften bleiben: „Ich kann was tun ...“ Ich muss nur anfangen ...“ „Ich bin kein Sonderfall ...“ „Ich kenne Wege ...“ „Ich weiß, wo ich Hilfe finde ...“.

Solche Überzeugungen tragen dazu bei, daß Lernende sich sehr viel stärker als bisher als *locus of control* betrachten, d.h. als Urheber von Lernprozessen. Es scheint uns sehr wichtig, dass sie in der Schule, zu Hause, bei der Schulpsychologin, beim Kinderarzt u.a. vermittelt werden.

Das Geschehen in der Schule hat enormen Einfluß auf Kinder und Jugendliche, wenn es um das Thema ‚Lernen‘ geht, und natürlich auch, wenn es um Versagensängste beim Lernen, Arbeitsvorbereitung für Klassenarbeiten, Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Begabung oder des eigenen Fleißes geht. Werden Bewältigungshilfen in der Schule gegeben, können diese aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler von niemandem besser sein.

Die Schülerinnen und Schüler werden sich an die gemeinsamen Veranstaltungen zu ‚Lernen lernen‘ erinnern, an die gute Stimmung damals, an das eine oder andere Bild, an die vielen Tipps. So betrachtet werden ihnen ihre Lern- und Leistungsprobleme also gar nicht so unnatürlich erscheinen. Jetzt in der Krise könnten sie ja einmal die Anregungen ausprobieren und zuversichtlich mit der Arbeit beginnen, oder aber eine oder einen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer fragen, wie sie sich gezielt unterstützen können.

¹ Seit 1994, als das Projekt ‚Lernen lernen‘ als bloßes Methodentraining für die selbständige Anfertigung von Hausaufgaben eingeführt wurde, ist es beständig erweitert und zunehmend mehr in den Unterricht integriert worden, z.B. durch

- den Einsatz von fachspezifischen Lernberaterinnen und Lernberatern in allen in Klasse 5 unterrichteten Fächern; diese haben die Aufgabe, in Absprache mit den in Klasse 5 eingesetzten Fachlehrerinnen und Fachlehrern fachspezifische Methodentrainings durchzuführen (vgl. Anlagen 75.1-82.2),
- die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, die die Klassenbetreuung während des Projektes und die verantwortliche Durchführung des mehrstündigen Moduls ‚Konzentration und Entspannung‘ übernommen haben,
- und die Einführung der Module ‚Lernen und Gedächtnis‘ sowie ‚Denkstrategien‘.

²G. Keller, Das Lernen lernen – das Lernen lehren, In: Deutsche Lehrerzeitung 9-10/97 v. 6.3.1997, DLZ-Spezial: Lernen und Behalten. Auch in: H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe 1992, S. 151 - 164

³H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe 1992

⁴ Neben bewährten Methoden der schüleraktiven Unterweisung kann eine stärkere Individualisierung im Unterricht z.B. erreicht werden durch:

- lerntypgerechte Lehr- und Lernmethoden (vgl. Vester: biologische Informationsverarbeitung)
- induktive und entdeckende Lehr- und Lernverfahren (Klauer, Foster, Bruner, Piaget)
- ganzheitliche Lernzugänge (mit vielen Sinnen lernen, rechts- und linkshemisphärisches Lernen)
- projektorientiertes Lernen
- schülerorientierte Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenaktivitäten; außerunterrichtliche Unterweisungsformen)
- Darstellende Ergebnissicherungen (Inszenieren und Gestalten)

⁵ Brian Parkinson, Emotion. In: Andrew M. Colman (ed.), Companion Encyclopedia of Psychology. Vol.1. London and New York: Routledge 1994, pp. 485-505

⁶ Vgl. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 3/98

⁷ Daniel Goleman, Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. London: Bloomsbury 1996

⁸ Informationsverarbeitende Primärstrategien nützen gar nichts, wenn sie nicht durch entsprechende motivationale Prozesse gestützt werden. Diese Einsicht hat sich in der Literatur in der griffigen Formel von ‚skill and will‘ (z.B. McCombs & Marzano, 1990) als notwendige Voraussetzungen für selbstgesteuerte Lernprozesse niedergeschlagen. ... ‚Good strategy users‘ sind davon überzeugt, dass es sich lohnt, sich anzustrengen und strategisch vorzugehen. Ferner verfügen sie über wirksame motivationale Strategien, die es ihnen erlauben, ablenkende Störreize (Kuhl, 1987) auszublenden. Henshaw (1978, z.n. Meichenbaum, 1985) analysierte die Verbalisationen von hoch- und wenig kreativen Studenten beim Problemlösen. Diese unterscheiden sich nicht nur in der Art ihrer Informationsverarbeitung, sondern auch hinsichtlich ihrer affektiven Äußerungen beim lauten Denken. Kreative Personen äußerten erheblich mehr

positive, selbst-unterstützende Emotionen.“ H. Felix, H. Mandl, Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe 1992, S. 25

⁹ „In empirischen Beobachtungen haben wir viele verschiedene Bewältigungsstrategien gefunden, die Schüler entwickelt haben, um mit schulischen Anforderungen fertig zu werden. Diese Strategien lassen sich drei allgemeinen Klassen zuordnen, die hier als Orientierungsformen bezeichnet werden ... Die erste dieser Orientierungsformen bezeichnen wir als *Sachorientierung*. Gemeint ist damit eine optimale Motivation, die Situation so zu interpretieren, dass sie auch aktiv bewältigt werden kann. Typisch für sachorientierte Schüler ist, dass sie neue Probleme und Schwierigkeiten als Herausforderungen annehmen und versuchen, sie aus eigenem Antrieb zu verstehen und zu lösen. Diese Schüler ziehen aus dem Unterricht einen optimalen Profit für ihre Entwicklung.

Die zweite Orientierungsweise bezeichnen wir als *soziale Abhängigkeitsorientierung*. Lernende mit dieser Bewältigungsstrategie orientieren sich vorwiegend an sozialen Erwartungen und Hinweisen der Lehrenden: Sie sind bereit, aufmerksam dem Unterricht zu folgen, die Aufgaben fleißig zu machen, um den Forderungen des Lehrers gerecht zu werden. Sie übernehmen dabei aber keine intellektuelle Verantwortung für den eigenen Verstehensprozeß; diese wird sozusagen an den Lehrer abgetreten. Im Extremfall bedeutet dies, dass ein Schüler die Existenz und Wahrheit von Lerninhalten nur über den sozialen Bezug zum Lehrer erfährt. Diese Orientierung wird während der frühen Schuljahre häufig sogar gefordert und belohnt. Sie ermöglicht auch ziemlich lange relativ gute Schulleistungen. Aber wenn dann kompliziertere Wissensstrukturen selbständig erlernt und verstanden werden sollen, verfügen diese Schüler nicht über hierfür geeignete Strategien.

Die dritte Orientierungsweise nennen wir *ich-bezogene Orientierung*. Gemeint ist damit, dass die Akkumulation von Mißerfolgserlebnissen in der Lerngeschichte dazu führt, dass die Lehr- und Lernsituation in der Schule als bedrohend erlebt wird. Das Handlungsziel eines Schülers besteht dann zunehmend darin, sein Selbstwertgefühl zu schützen. Er wird versuchen, Situationen zu meiden, in denen er Misserfolg erleben könnte. Er richtet sein Handeln nicht mehr primär darauf, den Lehrstoff zu verstehen, sondern darauf, Strategien zu finden, mit denen er vermeiden kann, daß der Lehrer einen schlechten Eindruck von seinen Fähigkeiten gewinnt.

Vgl. E. Lehtinen, Lern- und Bewältigungsstrategien im Unterricht. In: H. Felix, H. Mandl, Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe 1992, S. 129f.

¹⁰ Ausnahmen sind natürlich begabte Kinder, die schon beim Überblick das Aufgabenfeld strukturieren erfassen und die richtigen Lösungswege zuordnen.

¹¹ Robert Sternberg, Erfolgsintelligenz. Was man braucht, um seine Ziele wirklich zu erreichen. In: PSYCHOLOGIE HEUTE. Heft 3/März 1998, S. 20f.

¹² J. St B. T Evans, Thinking and reasoning. In: Andrew M. Colman (ed.), Companion Encyclopedia of Psychology. Vol.1. London and New York: Routledge 1994, pp. 338-357

¹³ K.A. Ericsson, W.L. Oliver, Cognitive Skills. In: Andrew M. Colman (ed.), Companion Encyclopedia of Psychology. Vol.1. London and New York: Routledge 1994, pp. 415-431

¹⁴ Sternberg, R., Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence. Cambridge University Press 1985

¹⁵ Petermann, U., Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche. Ein Praxisbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1996, S. 73

Literaturempfehlungen

a) zum Thema ‚Lernen lernen‘:

Die mit * gekennzeichneten Bücher sind praxisbezogenen (z.T. mit Kassetten, Photokopiervorlagen, Schaubildern u.ä.), eignen sich aber auch für einen Handapparat, z.B. im Lehrer- oder Beratungszimmer.

* Besser Lernen. Ein Trainingsprogramm zur Lernförderung für die Klassenstufen 5 bis 10. Medienpaket: Kopiervorlage und Kassette. Bestellnummer A 117. Lichtenau: AOL-Verlag

Betz, D., Breuninger, H., Teufelskreis Lernstörungen. München/Berlin: Urban-Schwarzenberg 1982

* Camp, B.W., Bash, M.A.S., Think Aloud. Campaign, Illinois: Research Press 1981

- * Endres, W., Althoff, D., Das Anti-Pauk-Buch. Lerntricks für Schüler. Weinheim: Beltz 1991
- * Endres, W., So macht Lernen Spaß. Praktische Tips für Schüler und Schülerinnen – 11 bis 16 Jahre. Weinheim: Beltz 1993
- Gardner, H. Frames of Mind. The theory of multiple intelligences. London: Fontana Press 1993
- Goleman, Daniel, Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. London: Bloomsbury 1996
- * Keller, G., Lehrer helfen lernen. Lernförderung – Lernhilfe – Lernberatung. Donauwörth: Auer 1993
- * Keller, G., Lernen will gelernt sein! Ein Lerntraining für Schüler. Heidelberg: Quelle & Meyer 1991⁴
- * Keller, G., Der Lernknigge für Jugendliche und Erwachsene. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock Verlag
- * Keller, G., Hafner, K., Guderlei, J., Schulstart Sekundarstufe. Förderung des Lern- und Sozialverhaltens. Mit 22 Kopiervorlagen. Donauwörth: Auer 1995
- Konzentration fördern. PÄDAGOGIK Heft 3/März 1996 (Beltz)
- * Kowalczyk, W., Ottich, K., Schülern auf die Sprünge helfen. Lern- und Arbeitstechniken für den Schulerfolg. Reinbek: Rowohlt 1995
- Krowatschek, D., Marburger Konzentrationstraining. Marburg: Staatliches Schulamt o.J.
- Kutscher, J., Therapie für Zappelphilipp? „Die Zeit“, Nr 27, 2.7.1993
- Langhorst, E., Ein Prozeßmodell zur Diagnose und Behandlung von Konzentrationsstörungen. Psychol. Erz., Unterr., 37. Jg., München: Ernst Reinhardt 1990
- Lauth, G.W., Schlottke, P.F., Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union 1993
- Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV 1997
- Mandl, H., Friedrich, H.F., Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe 1992
- Meichenbaum, D., Kognitive Verhaltensmodifikation. München/Berlin: Urban-Schwarzenberg 1979
- Petermann, U., Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche. Ein Praxisbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1996
- Schräder-Naef, R., Schüler lernen lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz 1996⁶ (völlig überarbeitet)
- Sternberg, R., Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence. Cambridge University Press 1985
- Sternberg, R., Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als IQ und EQ. München: Lichtenberg 1998
- Sternberg, R., Erfolgsintelligenz. Was man braucht, um seine Ziele wirklich zu erreichen. In: PSCHOLOGIE HEUTE. Heft 3/März 1998 (Beltz), S. 21- 29
- Sternberg, R., Metaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence. Cambridge University Press 1990

Sternberg, R., Wagner, R. (eds.), Mind in context. Interactionist perspectives on human intelligence. Cambridge University Press 1994

Vester, F., Denken, Lernen, Vergessen. München: dtv 1978

Vester, F. u.a., Aufmerksamkeitstraining in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer 1983 (eher Grundschule)

Winkel, R. (Hrsg), Schwierige Kinder – Problematische Schüler. Baltmannsweiler: Schneider 1994

Zielke, W., Konzentrieren - Keine Kunst. Ratschläge und Übungen für den Alltag. Reinbek: Rowohlt 1994 (eher für das Selbststudium älterer Schüler geeignet)

b) zum Thema ‚Entspannung im Unterricht‘:

Texte und Medien: Es gibt eine große Anzahl von Büchern, Hörkassetten und jetzt auch CDs mit Geschichten und Anleitungen für Entspannung, unterschiedlich in ihrer Ausführlichkeit, Strukturiertheit, Perfektion der Mediengestaltung. Vorzuziehen ist nach Möglichkeit immer das Vorlesen bzw. Anleiten in vivo, die Situation im persönlichen Miteinander.- Hörkassetten und CDs sind insofern von Vorteil, als die Schülerin oder der Schüler unabhängig und damit selbständig üben kann; das Medium schafft eine Distanz, die von Vorteil für den Übenden sein kann.

Blum, S., Ich bin die Sonne. 20 Fantasiereisen für Stille- und Konzentrationsübungen. Niederzier: Rüdiger Kohl Verlag 1994 (kurze Fantasiereisen für jüngere Schüler)

Buchner, C. Stillsein ist lernbar. Freiburg i.Br.: VAK Verlag für Angewandte Kinesiologie GmbH (darin vielfältige Übungshinweise, Stille und Entspannung zu finden: Geschichten, Märchen, Malen, kinesiologische Übungen, Weitererzählgeschichten)

Dennison, P.E. u. G., Brain Gym. Simple activities for whole brain learning. Freiburg i.B.: Verlag für Angewandte Kinesiologie 1994⁴

Friedrich, S., Friebel, V., Entspannung für Kinder. Reinbek: Rowohlt 1989

Glubrecht, M. u.a., Besser lernen. Ein Trainingsprogramm zur Lernförderung für Klassenstufe 5 bis 10. Medienpaket: Kopiervorlagen und Kassetten. Lichtenau: AOL 1997⁵ (Fantasiereisen, wie Hörspiel gestaltet) **Hörkassette**

„Kapitän-Nemo-Geschichten“ Teil 1 und Teil 2. Fantasiegeschichten für jüngere Schüler mit Anweisungen aus dem Autogenen Training. Zwei Tonkassetten (strukturiert v. U. Petermann). Elvikom-Verlag, Kronprinzenstraße 13, 45128 Essen. Tel. 0201/8130-0, Fax: 0201/8130-108 **Hörkassette**

Keller, G., Lernen – denken – entspannen. Übungen zur Förderung des Lernverhaltens Sek. I. Donauwörth: Auer 1996 (darin „anspannen – entspannen“, „Bewegungen zum Entspannen“, „Berührungen zum Entspannen“)

Krowatschek, D., Entspannung in der Schule. Anleitung zur Durchführung von Entspannungsverfahren in den Klassen 1 – 6. Dortmund: borgmann publishing 1995² (Medienpaket) (instrumental - für Schule gut geeignet) **Hörkassette**

Krowatschek, D., Ich kann ruhig sein ... Übungen zur Entspannung von Kindern. CD. Dortmund: borgmann publishing 1997 (für Schule und zu Hause geeignet) **CD**

Krowatschek, D., Entspannung für Jugendliche. Medienpaket. Dortmund: borgmann publishing 1998 **Hörkassette**

Lütgeharm, R., Bewegungspausen und Bewegungsspaß im Klassenzimmer. Mit Klasse(n)-Poster im A2 Format

Manteufel, E., Seeger, N., Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen. Ein Praxisbuch. München: Kösel 1994²

Müller, Else, Auf der Silberlichtstraße des Mondes. Frankfurt: Fischer 1997

Müller, Else, Du spürst unter deinen Füßen das Gras. Frankfurt: Fischer 1997 (Vorschläge zum Erzählen, Anweisen, Hören)

Richter, W., Pieritz, R., Keine Angst vor Klassenarbeiten, Anspannen-Entspannen-Instruktion. Weinheim: Beltz (geeignet für Schule und zu Hause) **Hörkassette**

Rücker-Vogler, U., Kinder können entspannt lernen. Grundlagen und Übungen. München: Don Bosco Verlag 1994

„Stecki 401“ Tonkassetten 1 – 12. Refay-Verlag, Im Mühlenberg 10, 55499 Riesweiler, Tel. 06761/3891 (geeignet für zu Hause) **Hörkassette**

Stein, A., Stereo-Tiefensuggestion und Entspannungsmusik. Musikkassetten und CDs. Verlag für Therapeutische Medien, Postfach 7213, 58610 Iserlohn

Vopel, K.W., Reise mit dem Atem – Kinder ohne Streß. Bd. 3. Salzhausen: iskopress o.J.

Vopel, K.W., Die Zehn Minuten Pause – Mini-Trancen gegen Streß. Salzhausen: iskopress 1997 (darin „offenere“ Geschichten, auch für ältere Schülerinnen und Schüler geeignet, Malen dazu möglich)

Wir malen Mandalas für alle Jahreszeiten. Entspannung – Konzentration – Freude am Tun. Niederzier: Rüdiger Kohl Verlag 1997
