

1. Einführung

1.1 Ausgangspositionen

Bei anhaltenden Lernschwierigkeiten gelingt das Lernhandeln in einem mehr oder weniger großen Bereich nicht. Es unterliegt Barrieren, die identifiziert werden müssen. Ob das als „Lernstörung“, „Lernbeeinträchtigung“, „Teilleistungsstörung“ oder anders zu bezeichnen ist, ist in diesem Zusammenhang nicht wichtig. In den Unterricht kommt das Kind mit seinem Wissen, seinen Fertigkeiten, Lernstrategien, Bedürfnissen und Emotionen. Wir stellen ihm Aufgaben, unterrichten es und können sehen, inwiefern der Unterricht sein Lernen unterstützt. Wenn es nicht seinen Möglichkeiten entsprechend lernt, ist das ein Problem der Passung von individuellen Lernvoraussetzungen und Unterricht; und der erste Schritt besteht in der möglichst genauen Erkundung dieses Sachverhalts.

Die individuellen Lernvoraussetzungen haben eine innere und eine äußere Seite. Die innere ist nicht sichtbar. Vorwissen, Hoffnung auf Erfolg, Handlungsstrategien, Denkopoperationen, Interessen, Misserfolgserfahrungen sind nur einige von vielen psychischen Bedingungen des Lernens. Doch man kann ein Bild davon entwickeln, was im Kind vorgeht, wenn es sich mit einer Lernaufgabe beschäftigt. Dabei reicht es nicht, an zwei oder drei dieser Komponenten zu denken. Sie müssen in ihrem Zusammenwirken gesehen werden. Dazu eine Metapher:

Sie kennen das Mobile, bekannt als Spielzeug am Kinderbett oder als dekorativer Blickfang im Zimmer. Verschiedene Elemente des Mobiles sind mit Fäden an Stäben befestigt, die mehrere Ebenen bilden und ihrerseits miteinander verbunden sind. Das Ganze ist ausbalanciert. Kein Teil kann sich unabhängig von den anderen bewegen. Die Bewegung des Mobiles hängt nicht bloß von den Luftbewegungen ab, sondern auch von der Abstimmung der Teile: Ist ein Element zu schwer? Muss der Drehpunkt einer Wippe verschoben werden? Haben sich Teile verhakt?

Zum sehr komplexen und feingliedrigen „Mobile der Lernaktivität“ gehören Prozesse des Vorwissens, des operativen Gedächtnisses, der Lernstrategien, des Erfolgs- und Misserfolgserlebens etc. Die Elemente befinden sich auf unterschiedlichen Ebenen und sind direkt oder über Zwischenglieder miteinander verknüpft. Das „Lern-Mobile“ hat unzählige Bestandteile und Verbindungen, so dass die Elemente bzw. Prozesse vielfach ineinandergreifen. Auch die Lehrerin ist Teil des Geschehens, nämlich in der Weise, wie das Kind sie sieht und das von ihr Gesagte versteht. Bei einem guten Zusammenspiel der Komponenten fühlt das Kind sich akzeptiert und sicher, ist angemessen gefordert, am Lerngegenstand interessiert, glaubt an seinen Lernerfolg, setzt seine Fähigkeiten ein, lernt aus Fehlern. Doch die Balance und Bewegung des „Lern-Mobiles“ können leicht gestört werden. Fehlendes Vorwissen,

Misserfolgsbefürchtungen, kognitive Überforderung, emotionale Unruhe, niedrige Selbsteinschätzung, leistungshemmende Stimmungslagen und anderes können das Zusammenspiel behindern.

Auch für den folgenden Aspekt kann die Mobile-Metapher eine Analogie sein: Die Problemstellen müssen aktiv gesucht werden. Zunächst mag eine Lehrerin annehmen, das Lernen des Schülers werde durch eine schwache Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigt. Doch dann beobachtet sie, dass er sich bei manchen Aufgaben intensiv und ausdauernd konzentriert. Sie stellt ihre erste Hypothese in Frage. Glaubt der Schüler vielleicht gar nicht daran, die Aufgabe lösen zu können, und wandert deshalb innerlich ab? Oder ist sein Arbeitsgedächtnis überfordert? Die Lehrerin schwankt in ihren Erklärungen. Sie probiert. Sie variiert Anforderungen und Hilfen. Im Hinblick auf das Arbeitsgedächtnis vereinfacht sie Instruktionen. Sie denkt an das Vorwissen und achtet stärker auf Ablenkungsfaktoren. Sie lenkt ihren Blick auf den Rhythmus von Be- und Entlastung, möchte das Element finden, mit dem die Verbesserung beginnen kann, und dort für Erfolge sorgen.

Dabei stützt sich die Lehrerin auf ihr Wissen¹. Als *aktive und konstruierende Person* orientiert sie sich an Sinn und Bedeutung des Wissens für ihr Handeln, auch im Hinblick auf die Entwicklung von Förderkonzepten und -plänen. Das ist eigentlich selbstverständlich – und wird dennoch in manchen Fortbildungsangeboten und Empfehlungen der Fachliteratur teilweise vernachlässigt. Diesen Fragen ging bereits Mutzeck (1988, 2005b) in Untersuchungen nach, denen er den Titel „Von der Absicht zum Handeln“ gab. Die Lehrkräfte absolvierten ein Fortbildungsprogramm. Im Abschlusstest waren sie in der Lage, das vermittelte Wissen weitgehend zu reproduzieren. Im Anschluss wurde darüber hinaus untersucht, ob sie das Wissen dann praktisch angewendet haben. Dabei zeigte sich, dass viele der vermittelten theoretischen Informationen irrelevant für das Handeln waren. In das Förderhandeln integriert werden konnte das Wissen nur insoweit, wie es unter den jeweiligen konkreten Praxisbedingungen anwendbar war. In anderer Form begegnete uns dasselbe Problem, als wir das Projekt „Förderdiagnostische Lernbeobachtung“ (Matthes, Salzberg-Ludwig & Nemetz, 2008) auswerteten. In dem Praxisprojekt arbeiteten Lehrerinnen und Lehrer engagiert mit. Förderpläne wurden diagnosegestützt erarbeitet und diskutiert. Trotzdem geschah, dass sehr viele Förderplan-Ziele nicht wie beabsichtigt erreicht wurden. Von diesem Ergebnis waren die Lehrerinnen und Lehrer weniger überrascht als wir, die die Arbeit wissenschaftlich begleiten durften. In ihrer Arbeit waren sie ihrem individuellen, dynamischen Bild des Kindes gefolgt. Sie haben in Anbetracht der praktischen Möglichkeiten entschieden, was getan werden kann, und an die Förderpläne eigentlich selten gedacht. Lehrkräfte stehen ständig unter Handlungsdruck, sie müssen viele Aufgaben gleichzeitig im Auge behalten (Wahl,

1 Siehe hierzu die Theorie des reflexiven Subjekts, z. B. Mutzeck, Schlee & Wahl, 2002; Schlee, 2012; Straub & Weidemann, 2015; Wahl, 2013

1991). Die Realisierung des Förderplans tritt in den Hintergrund, wenn er ungenügend umsetzbar ist.

Eine Lehrerin möchte ihre Schülerin Pia fördern, die im Unterricht häufig Konzentrationsschwierigkeiten zeigt. Sie verfügt zum einen über ihr allgemeines pädagogisch-psychologisches und entwicklungspsychologisches Wissen (über unterschiedliche Arten von Intelligenz, Biorhythmen, die Bildung von Gewohnheiten, Methoden der Verhaltensformung und vieles mehr). Zum anderen besitzt sie personenbezogenes empirisches Wissen über Pia; sie weiß, was ihr leicht- oder schwerfällt, womit sie sich innerlich oft beschäftigt, worüber sie sich ärgern oder freuen würde. Wie die Lehrerin dann auf ihre Schülerin Pia eingehen kann, hängt vom praktischen Handlungsrahmen und den situativen Bedingungen ab. Die Strategie „Vom Förderanliegen zum gelingenden Lernen“ hat das Ziel, Lehrkräfte darin zu unterstützen, ihr Wissen auf die Arbeit mit Kindern wie Pia anzuwenden. Die Unterlagen dienen der Beschreibung und Interpretation der jeweiligen Lernsituationen und Stärken sowie der Komponenten- und Strukturanalyse des Lernhandelns in Situationsbereichen und der Ableitung von Schlussfolgerungen.

Im Zentrum steht das Struktur-lege-Verfahren zum Lernhandeln im Unterricht. Allgemein ist die Struktur-lege-Technik eine Denk- und Präsentationsmethode, die das Wissen zu einem Thema (einem Problem, einem Begriff, einem Prozess) der Bearbeitung und Diskussion zugänglich macht. Die Technik hilft, die Überlegungen zur Arbeit mit dem Kind weiterzuentwickeln, dessen individuelle Lernstruktur zu reflektieren und zu antizipieren, was sich durch welche Veränderungen erreichen lässt. Die Kärtchen stehen für die Elemente der psychischen Bedingungsstruktur. Durch ihre räumliche Anordnung und mit Hilfe von Pfeilen und Symbolen wird ein Bild zur Erklärung von Fortschritten und Problemen entwickelt.

Mit „Struktur-lege-Verfahren“ meinen wir nicht nur eine ganz bestimmte klar beschriebene Technik, in der Kärtchen mit Lernkomponenten ausgewählt und auf dem Tisch oder dem Monitor angeordnet werden. Ja, es gibt diese klar beschriebene Technik und wir beschreiben deren Schritte und Materialien. Aber das Strukturieren kann auch innerlich und verkürzt durchgeführt werden, sozusagen nicht materialisiert, sondern geistig. Der kollegiale Austausch von Einschätzungen und Erfahrungen ist dabei eine wichtige Unterstützung.

Unser Anliegen stellt die Gewährleistung gelingender Lernprozesse im Unterricht in den Mittelpunkt. Das ist ein Basisthema. Positive Lernsituationen sind immer grundlegend – bei allen Förderinhalten, im Klassenunterricht, in Schwerpunktgruppen usw., auch bei spezifischen Verfahren und Programmen. Der Ansatz ist kein Gegenentwurf, eher eine Voraussetzung oder Erfolgsbedingung von Vorschlägen, wie sie etwa im Rügener Inklusionsmodell (Hartke u. a., 2022; Kuhl u. a., 2021) und anderen gut evaluierten Konzepten mit einem breit gespannten System von Förderebenen, Zielsetzungen, Diagnoseverfahren und Interventionen dargestellt werden.

Als Vorzüge der Strategie „Vom Förderanliegen zum gelingenden Lernen“ seien hier genannt:

- › Die Strategie kann unabhängig von der Kategorisierung nach Störungsgruppen und Bescheinigung von sonderpädagogischem Förderbedarf angewandt werden.
- › Sie stellt das „Wie“ des Lernens in den Mittelpunkt. Die Beobachtung, Analyse und Förderung des Lernhandelns hat Vorrang. Das ist in der Unterrichtspraxis nicht anders: Lehrkräfte achten immanent und vor allem darauf, wie ihre Schülerinnen und Schüler mitarbeiten, ob sie die Aufgabe verstanden haben, wofür sie abgeschlossen sind usw.
- › Beobachtet und untersucht wird das Lernen in Lernsituationen. Beispiel: Einer Schülerin bereitet die Kommunikation in Projekten Schwierigkeiten. In vielen anderen Situationen zeigt sie sozial kompetentes Verhalten. Man wird nach den Gründen für diese Unterschiede fragen.
- › Die Strategie trägt zu einem guten Unterricht bei, besonders zur Motivierung, schülerorientierten Unterstützung, selbstständigen Lerntätigkeit, Sicherung und Übung (siehe dazu die Merkmale guten Unterrichts nach Helmke, 2010, 2022).

1.2 Eine Sonderpädagogin gibt eine Einführung

In diesem Abschnitt erhalten Sie eine kurze Einführung in die Strategie „Vom Förderanliegen zum gelingenden Lernen“. Eine Sonderpädagogin macht ihre Kollegin, die Klassenleiterin des Schülers Leo, mit den Bausteinen und Methoden der Strategie bekannt. Sie tut das nicht abstrakt, sondern verbindet es mit der Arbeit am Förderkonzept für Leo. Vorausgesetzt wird ein Überblickswissen über die theoretischen Grundlagen, die in diesem Buch erst im Kapitel 2 dargestellt werden. Wir haben uns jedoch dafür entschieden, das Beispiel bereits an dieser Stelle zu demonstrieren. Es bietet einen Anwendungsbezug, auch wenn theoretische Ausführungen, Begründungen und Differenzierungen erst später folgen. So können Sie die Methoden von vornherein mit konkreten Vorstellungen verbinden.

Die Sonderpädagogin beschreibt die Bausteine und Methoden kurz und führt die Klassenlehrerin in die Anwendung ein. Diese wendet die Methoden an (in der Praxis werden aber immer nur jene Methoden verwendet, die für den Einzelfall gebraucht werden). Beide Kolleginnen fassen Erkenntnisse zusammen oder kommentieren sie. Im folgenden Text wird das als Arbeitsgespräch der Sonderpädagogin (SP) und der Klassenleiterin (KL) dargestellt. Ergebnisse erscheinen vorwiegend als Abbildungen. Aus der Perspektive einer Person, die die Zusammenarbeit der Kolleginnen verfolgt, füge ich Überleitungen, Beschreibungen und Erläuterungen ein. Das ist an der Textformatierung zu erkennen (eingerückt, blau).

Bevor die Sonderpädagogin und die Klassenleiterin beginnen, sei festgestellt: Eine solche, mit einer Fallarbeit verbundene individuelle Einführung benötigt 90 Minuten. Sie verzichtet auf die Behandlung der theoretischen Eckpunkte. In

Abhängigkeit vom Verlauf einer derartigen Einführung und den Interessen können bestimmte Methoden nur grob dargestellt werden. Auch bedarf der jeweilige „Einführungs-Fall“ einer weiteren, späteren Bearbeitung und Diskussion im Praxisteam. Soll eine ähnliche Einführung in einer Gruppe durchgeführt werden, in der paarweise an Fällen gearbeitet werden kann, müssen zweimal 90 Minuten eingeplant werden. Das bietet dann auch Raum für einen knappen Theorieüberblick.

SP: Anwenden kann das Verfahren, wer das Kind im Unterricht beobachten konnte. Wir werden die Bausteine durchgehen, ohne auf Einzelheiten und Varianten einzugehen. Die Abbildung gibt einen Überblick über die Bausteine. In der Praxis muss nicht jeder Baustein abgearbeitet werden. Es wird ausgewählt. Du und deine Kolleginnen stehen, was Leo betrifft, ja nicht am Punkt null.

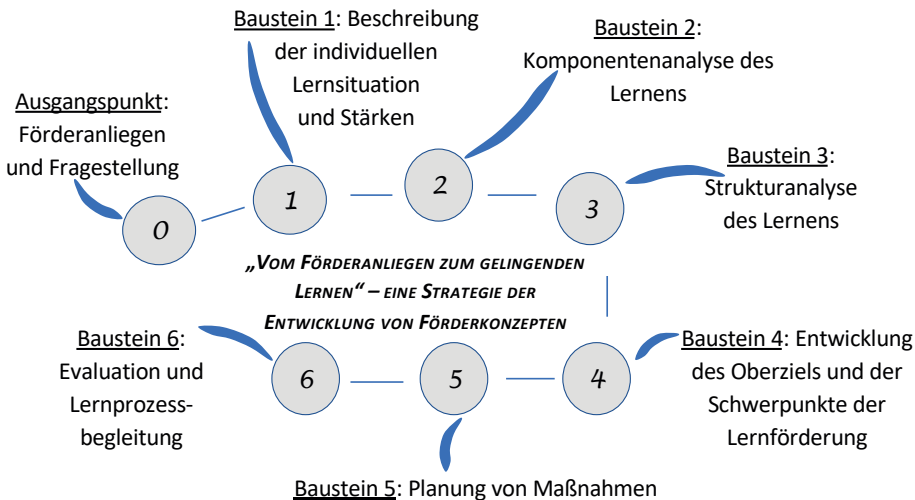


Abbildung 1: Die Strategie „Vom Förderanliegen zum gelingenden Lernen“

SP: Zum Förderanliegen: Ein Förderanliegen ist ein Wunsch, die Entwicklung des Kindes in bestimmter Hinsicht zielgerichtet zu unterstützen. Die Förderung soll neu geplant werden. Besteht das Anliegen darin, die Verhaltensmöglichkeiten des Schülers in Stresssituationen zu erweitern? Soll er lernen, bei gestellten Aufgaben nicht immer zu „trödeln“, bevor er beginnt? Kommt es auf die Verbesserung der Mitarbeit in Mathematik an? Aus dem Anliegen ergeben sich psychologische Fragen, auf die eine Antwort gefunden werden muss. Es könnte unter anderem wichtig sein zu wissen, weshalb ein Schüler in Stresssituationen unangemessen reagiert, warum es ihm so schwerfällt, einen Anfang zu finden und wo die Gründe für die ungenügende

Mitarbeit in Mathematik liegen. Für die Entwicklung des Förderanliegens und der Fragestellung gibt es keinen eigenen Baustein. Denn im Verlauf der Arbeit, mit den dabei gewonnenen Erkenntnissen, können sich Anliegen und Fragen noch verändern. Sage doch bitte, weshalb Leo euch so beschäftigt. Weshalb wollt ihr das Förderkonzept überarbeiten? Welche Probleme gehören auf die Tagesordnung? Wo soll eine bessere Lösung gefunden werden?

KL: Leo besucht die 2. Klasse altersgerecht. Bei ihm wurde sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen festgestellt und er wird zieldifferent unterrichtet. Leo fühlt sich in der Klasse wohl. Er spricht und spielt gern mit einigen Kindern, die er kennt. Neuen Unterrichtsinhalten begegnet er offen und ist bereit, sich anzustrengen. Leider aber kommt Leo nicht mehr so gern wie zuvor zur Schule. Das war ein allmählicher Prozess; ein besonderes Ereignis gab es nicht. Manchmal möchte er nicht mitarbeiten. Er zeigt das auch durch Unmutsäußerungen, indem er Dinge von seinem Platz wegschiebt und den Kopf demonstrativ aufstützt. Immer unsicherer wird sein Lern- und Arbeitsverhalten in Deutsch und Mathematik. Das möchten wir abklären und erreichen, dass er wieder Freude am Lernen entwickelt. Die Fragestellung lautet: Aus welchen Bedingungen ergibt sich, dass Leos Lernfreude nachgelassen hat, er manchmal nicht mitarbeiten will und in seinem Lernverhalten in Deutsch und Mathematik immer unsicherer wird? Wie kann er gefördert werden?

SP: Danke! Jetzt zur **individuellen Lernsituation:** Lernen und Verhalten sind immer situationsabhängig. Einmal ist das Kind eifrig bei der Sache, ein andermal in seinen Gedanken weit weg. Beeinflusst wird das von den Lerninhalten und Aufgaben, den didaktischen Methoden und Arbeitsformen, ganz bestimmt auch von der Beziehung zu seiner Lehrerin. Raum und Zeit haben großen Einfluss. Es kommt sehr darauf an, was das Kind gerade vorher erlebt hat! Schwankend und bedingungsabhängig sind oft auch die sozialen Kontakte. Und vor allem die emotionale Lage! Wohlfühlen oder, ganz anders, Empfinden von Unzulänglichkeit bewirken so viel. Gehen wir der Reihe nach:

- ▶ **Erstens:** Was kannst du über die Konzentration und Mitarbeit sagen? Wo arbeitet Leo aktiv mit und wo nicht?
- ▶ **Zweitens:** Die soziale Integration. Wobei ist Leo gut in die Gemeinschaft einbezogen und wobei nicht?
- ▶ **Drittens:** Das psychische und psychophysische Befinden. Unter welchen Umständen fühlt er sich wohl und sicher? Und wann dominieren hingegen Unsicherheit, Angst und Vermeidung?

Darüber kannst du bestimmt lange sprechen. Aber es würde jetzt reichen, zu jedem Punkt das Wichtigste zu sagen: zur Unterschiedlichkeit der Aufmerksamkeit, Konzentration und Mitarbeit, zu Schwankungen der sozialen Integration und zur emotionalen und körperlichen Befindlichkeit. Stichworte können in den Teilhabebogen mit den drei Dimensionen eingetragen werden. Oder man arbeitet mit freien Notizen.

Ein ausgefüllter Teilhabebogen² enthält bereits eine Vielzahl direkter und indirekter Informationen.

Das Arbeitsergebnis ist in der folgenden Abbildung zu sehen.

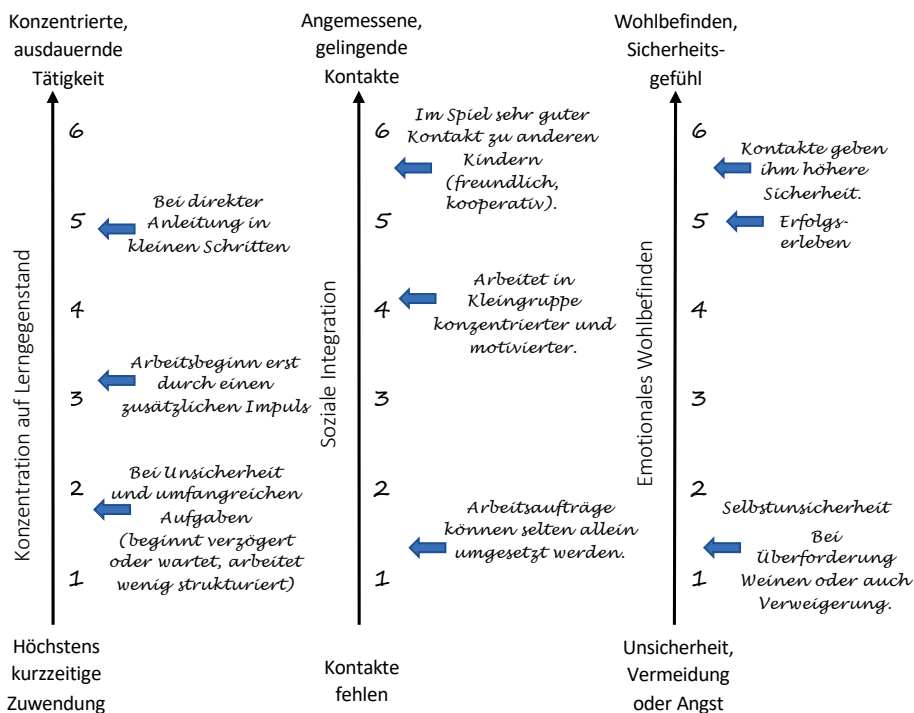


Abbildung 2: Teilhabebogen Leo

SP: Einen ersten Eindruck zur Variabilität des Verhaltens hast du erarbeitet. Kommen wir nun zu den **Stärken**. Was gefällt dir oder anderen, auch den Mitschülern, an Leo besonders? Die Psychologie sagt: Stärken sind keine fertigen Kompetenzen und sie zeigen sich nicht vorrangig im Leistungsvergleich. Eher ist es doch so: Wo der Mensch von sich aus tätig ist, darin, was er gern tut, kommen seine Stärken zum Ausdruck. Was tut Leo gern? Was sind seine Stärken?

KL: Leo ist oft fröhlich. Er legt Wert auf saubere Kleidung. Auch mit seinen Schulsachen geht er sorgsam um und will immer sauber und ordentlich arbeiten. Bei Übun-

2 Die Vorlage befindet sich in der Anlage 1.

gen zeigt er oft Ausdauer. Leo achtet bei sich und anderen auf regelkonformes Verhalten. Er kann mit Kritik umgehen und ist meist kompromissbereit. Besondere Freude hat er an Bewegungsübungen im Sportunterricht. Durch Vor- und Nachmachen lernt Leo neue Bewegungsabläufe ohne besondere Schwierigkeiten. Auch beim Zeichnen und Gestalten äußert er Freude und nimmt Anregungen auf.

SP: Du hast auf Stärken hingewiesen und gezeigt, in welchen Bereichen und Situationen Leo gut lernt und wo er unter seinen Möglichkeiten bleibt. Im Teilhabebogen werden Unterschiede im Verhalten deutlich. Für ein Förderkonzept solltet ihr nun herausfinden, weshalb Leo in bestimmten Situationen gut lernen kann, in anderen aber nicht. Das ist das Anliegen der **Komponentenanalyse**. Sie ist der erste Teil des Struktur-Legе-Verfahrens. Der zweite Teil ist die Strukturanalyse. Als Material für die Komponentenanalyse liegen 32 Kärtchen bereit. Auf ihnen werden die Lernkomponenten, d. h. die Teilhandlungen und Prozesse, beschrieben, z. B. Erfolgsaussicht, Vorwissen, Reaktion auf Misserfolge, kognitive Fähigkeiten, Konzentrationsfähigkeit. Der Kärtchensatz stellt sicher, dass keine wichtigen Lernkomponenten vergessen werden.

Die Komponentenanalyse wird nicht allgemein für das Lernen im Unterricht vorgenommen, sondern im Hinblick auf einen bestimmten Ausschnitt dieses Lernens. Sie wird für den Ausschnitt durchgeführt, der bei dem gegebenen Anliegen, oft im Ergebnis der Teilhabeanalyse, näher betrachtet werden soll. Das kann zum Beispiel Mathematik oder Deutsch sein. Es kann auch beides sein. Es kann der Unterricht bei einer bestimmten Lehrerin sein, oder der Unterricht an den beiden letzten Wochentagen. Die Komponentenanalyse bezieht sich auf die Lerntätigkeit im Unterricht. Diese hängt von vielen inneren und äußeren Faktoren ab und weist oft in einem Fach oder bei der einen Lehrkraft ganz andere Besonderheiten auf als in einem anderen Fach oder bei einer anderen Lehrkraft. Das sind nur wenige Beispiele für die Situationsunterschiede.

Die Kärtchen sortierst du bitte danach, ob die Komponente im Einschätzungsbereich derzeit eine Stärke oder eine Schwäche darstellt. Auf der Arbeitsfläche werden die Kärtchen mit den jeweiligen Stärken links hingelegt, die Kärtchen mit den derzeitigen Schwächen rechts. Die anderen können beiseitegelegt werden, denn für die weitere Arbeit müssen sie nicht berücksichtigt werden. Auch die Kärtchen, bei denen Beobachtungen fehlen oder die für den Einschätzungsbereich bzw. die Altersstufe keine Rolle spielen, können bereits vorher herausgenommen werden. Das reduziert den Aufwand.

Es kommt vor, dass zunächst 15 oder gar noch mehr Kärtchen als „noch zu schwache Lernkomponenten“ eingeordnet werden. Dann reduzierst du diese Zahl bitte auf jene Kärtchen, die beschreiben, was in der Förderung unbedingt stärker als bisher beachtet werden muss. Acht Kärtchen, manchmal auch weniger, reichen fast immer aus, das Wesentliche zu markieren und dabei die Übersicht zu behalten.

Das Ergebnis der Komponentenanalyse für die Fächer Deutsch und Mathematik ist in der Abbildung 3 zu sehen, jedoch ohne die Kärtchen zu den Stärken. Auf die Fläche unter der Applikation „NOCH ZU SCHWACHE LERNKOMPONENTEN“ hatte die Klassenleiterin zunächst zehn Kärtchen gelegt. Diese Zahl reduzierte sie gemäß Anwendungsempfehlung auf acht. Sie ersetzte fünf der von ihr zunächst ausgewählten zehn Kärtchen durch drei selbst geschriebene. So konnte sie das Gemeinte präzise ausdrücken und die wesentlichen Probleme eingrenzen. Das Sortieren und diese Überarbeitung nahmen ca. 20 Minuten in Anspruch.



Abbildung 3: Komponentenanalyse Leo für Deutsch und Mathematik

Die gedruckten Kärtchen sind positiv formuliert. Dass sie hier auf der Problemseite eingeordnet wurden, heißt, dass Leo in seinem Lernen in Deutsch und Mathematik noch **nicht** so handeln kann. Auf ihren handschriftlichen Kärtchen hat die Lehrerin die Probleme direkt formuliert. Hier müssen wir beim Lesen der Abbildung ein wenig umdenken.

SP: Auf die Komponenten- folgt die **Strukturanalyse**. Mit ihr untersucht ihr die Zusammenhänge. Acht Kärtchen liegen vor dir. Sie bezeichnen die „noch zu schwachen Lernkomponenten“. Um ihre Wirkzusammenhänge abzubilden, kannst du sie in einer Struktur anordnen. Dazu drehst du die Kärtchen, von denen du jetzt die Textseite siehst, bitte um. Auf der anderen Seite befinden sich jeweils kurze Stichworte zu der Komponente. Das erleichtert das Strukturieren.

Bitte entwickle eine räumliche Anordnung. Lege ein oder zwei Kärtchen zentral hin und andere peripher, platziere eng Zusammengehörendes nahe beieinander, mache Beziehungen sichtbar, z. B.: A ergibt sich aus B; C ist übergeordnet und allgemein; D und E stehen nebeneinander. Nutze Pfeile, Ausrufe- und Fragezeichen. Wie Leo sich verhält, ist für ihn sinnvoll und systemhaft. Es gibt meist mehrere richtige Strukturvarianten. Probiere ein wenig herum, verschiebe die Elemente und entwickle ein Bild, das dir zutreffend erscheint. In der Struktur treten Faktoren hervor, die den Lernprozess blockieren. Oft gibt es zwei oder drei Problemkreise, die du umreißen kannst. Das sind die Baustellen, an denen gearbeitet werden muss.

Zum Abschluss kannst du das Bild durch Hinweise auf Stärken und Anknüpfungspunkte ergänzen, etwa in Form von Ressourcen- oder Stärkekärtchen, auch selbst geschriebener. Oder man belässt es an dieser Stelle bei der Problemstruktur, weil die Stärken bereits im Baustein 2 herausgearbeitet wurden.

Die Abbildung 4 (s. S. 25) zeigt das Ergebnis der Strukturanalyse. Sie entstand im Dialog zwischen der Sonderpädagogin und der Klassenleiterin.

Das Resümee der Kolleginnen:

KL und SP: Drei Problemkreise wirken blockierend:

1. Es gibt eine Lücke zwischen Leos kognitiven Möglichkeiten und den Anforderungen (Informationsverarbeitung bei Anleitungen, Verstehen von Aufgaben, Transfer des Gelernten). Immer wieder werden kurzschrittige Anleitungen und Hilfen auf anschaulich-handelnder Ebene nötig, die bisher nur teilweise gegeben wurden (in Abb. 4 links oben).
2. Leo arbeitet nicht planvoll und strukturiert. Sofern er keine individuelle Hilfestellung im Arbeitsprozess erhält, konzentriert er sich nur kurzzeitig (in Abb. 4 links unten).
3. Die beiden Problemkreise führten zu einer nachhaltigen Entmutigung, die nun selbst zu einem Wirkfaktor wird (in Abb. 4 rechts unten).

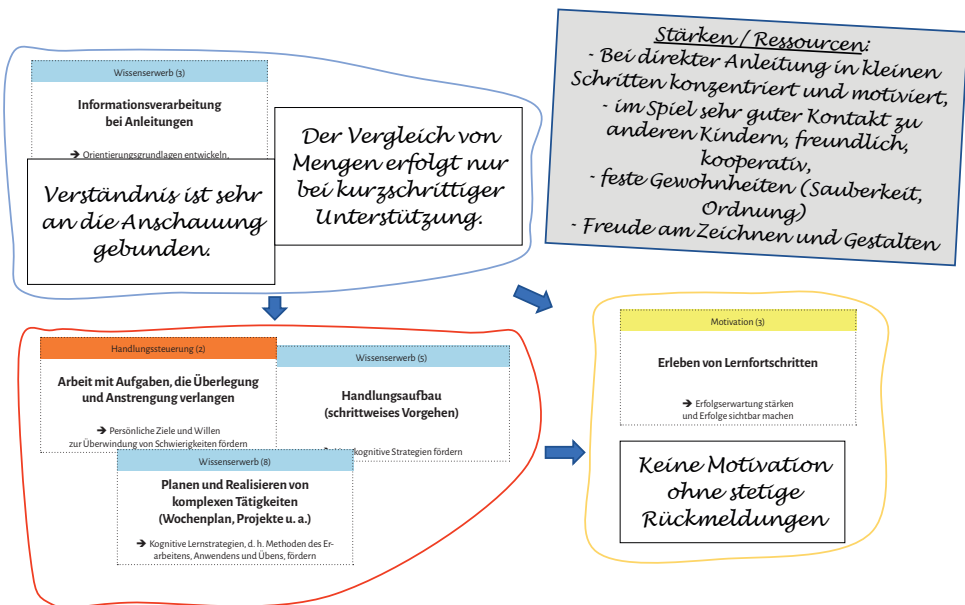


Abbildung 4: Strukturanalyse Leo

SP: Nun zum Baustein 4. In ihm erarbeiten wir das Oberziel und die Schwerpunkte der Lernförderung, noch nicht die konkreten Maßnahmen. Ein **Oberziel** ist eine Art Leitstern, eine Orientierung – nicht bloß für eine fernere Zukunft, sondern auch bereits für den nächsten Tag. Beispiele sind: bringt seine Kompetenzen in die Lerntätigkeit ein; beschäftigt sich konzentriert mit den Aufgaben; nutzt die passenden Arbeitsmittel; fühlt sich wohl und zugehörig; will Erfolg und glaubt an ihn.

KL: Als solches Oberziel kann ich mir gut vorstellen: Leo beschäftigt sich konzentriert mit Aufgaben, wenn sie seinem Lernstand genau angemessen sind. Er hat die Arbeitsmittel, die er braucht, fühlt sich in seiner Klasse wohl und zugehörig, wird problemlos einbezogen und ist aktiv. Leo ist stolz auf seine Fähigkeiten beim Zeichnen und Gestalten, erfährt dafür Anerkennung und erzielt ständig weitere Fortschritte.

SP: Die **Schwerpunkte der Lernförderung** geben Richtungen an, auf die besonderer Wert gelegt werden soll. Was ist besonders wichtig, damit die Lerntätigkeit sich ungestört entwickeln kann?

An dieser Stelle der Einführung in das Verfahren zieht die Sonderpädagogin die Abbildung 23 heran (siehe S. 91). Sie zeigt die Schwerpunkte der Lernförderung.

SP: Dieses Schaubild bietet einen groben Überblick, was in Betracht zu ziehen ist. Zu jedem Schwerpunkt gibt es in den Unterlagen weitere Hinweise. Die Pfeile auf den Kärtchen führen zu diesen Hinweisen. Beim Abwägen von Schwerpunkten der Lernförderung denkt man manchmal: Eigentlich sind sehr viele, ja fast alle Punkte bedeutsam. Das stimmt in gewisser Weise auch, doch es gibt immer bestimmte Schlüsselprobleme. Das Förderkonzept kann sicherlich nicht mehr als drei Schwerpunkte berücksichtigen. Sonst wäre ein Schlingerkurs unvermeidlich.

Die Klassenleiterin wählte die nachfolgend genannten Schwerpunkte der Lernförderung und begründete ihre Wahl mit den Ergebnissen der Strukturanalyse.
Zusammenfassung:

KL: Als Schwerpunkte der Lernförderung ergeben sich:

1. **Den Entwicklungsstand der Sprache, des Denkens und Wissens besser beachten.** Dieser Schwerpunkt ergibt sich aus den beiden handschriftlichen Kärtchen in Abbildung 4 links oben. Sie verweisen auf die Lücke zwischen den kognitiven Möglichkeiten und den Anforderungen. Leo lernt in Mathematik anschauungsgebunden-handelnd. Auch in anderen Bereichen müssen Erklärungen anschaulich sein und Leo ins Handeln mitnehmen. Die Stufe des konkreten, anschaulichen Handelns kann und darf bei ihm nicht übersprungen werden (oft ist das geschehen).
2. **Orientierungsgrundlagen entwickeln, Lösungsprozesse modellieren.** Dieser Schwerpunkt ergibt sich aus dem Kärtchen „Informationsverarbeitung bei Anleitungen“ (ebenfalls links oben). Es reicht nicht, eine komplexe Aufgabe für Leo in kleine Schritte aufzugliedern und ihm sukzessive Hilfen zu geben. Denn er wäre später kaum in der Lage, die Schritte zu verbinden. Deshalb ist stärkerer Wert als bisher auf kleine Lernportionen zu legen und sie sind dann immer wieder zu verbinden.
3. **Metakognitive Strategien fördern.** Dieser Schwerpunkt ergibt sich aus dem Problemkreis, der im Strukturbild links unten zu sehen ist. Es ist in der Klasse bereits ein Ritual, einzelne Schüler darüber sprechen zu lassen, was sie getan und gelernt haben („Das möchte ich euch erzählen!“). Daran können wir gut anknüpfen.

Die Pfeile auf den Kärtchen (siehe Abb. 4) verweisen noch auf weitere Schwerpunkte. Es wäre allerdings unrealistisch, alle ins Auge zu fassen. Deshalb haben die Kolleginnen dem Problemkreis der Entmutigung (in der Abb. 4. rechts unten) keinen eigenen Schwerpunkt zugeordnet. Letztlich kommen die gewählten Schwerpunkte alle der Ermutigung zugute.

SP: Der 5. Baustein dient der **Planung von Maßnahmen**, die sich durch eine klare Zielstellung und Planung auszeichnen, was wann getan und verändert werden soll und wer verantwortlich ist. Teilweise werden sie in der Förderplanberatung festgelegt, teilweise geschieht das in der Unterrichtsvorbereitung und in Absprachen. Der Weg entsteht beim Gehen. Wer unrealistische oder zu viele Maßnahmen vorsieht, organisiert seinen Misserfolg. Individuelle Förderung ist zielgerichtet, aber sie lässt

sich nicht völlig durchplanen. Immer wieder neu muss die Zielplanung die Perspektive der Kinder aufnehmen und die Machbarkeit berücksichtigen. Nirgendwo gilt das mehr als in der Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen.

Maßnahmen konnten die beiden Lehrerinnen im Rahmen dieser Einführung noch nicht planen, müssen diese doch begreiflicherweise im Kreis der unmittelbar Beteiligten entwickelt werden. Gesprochen wurde darüber, wie Leos Leistungsentwicklung in allen Fächern fortlaufend beobachtet werden kann und welche Anforderungen wahrscheinlich stark nachreguliert werden müssen. Zur Sprache kam die Idee, eine Ergotherapie könne hilfreich sein. Von der Schule kann sie aber nicht vermittelt werden. Eine Chance bietet die sich abzeichnende Integration in einen Sportverein. Mit folgenden Worten rundete die Sonderpädagogin ihre Einführung ab:

SP: Der 6. Baustein ist die **Evaluation und Lernprozessbegleitung**. Maßnahmen werden umgesetzt und im Hinblick auf die Effekte bewertet. Daraus ergeben sich neue Schlussfolgerungen. Das Universalkriterium des Fördererfolgs ist die positive Lernsituation. Auf dem Titelkärtchen des Struktur-lege-Verfahrens ist es so formuliert:

Positive Lernsituation

- Von den Lernaufgaben fühlt das Kind sich angesprochen.
- Es knüpft an seinen Kompetenzen an und erlebt ihren Wert.
- Es ist erfolgsorientiert und entwickelt Anstrengungsbereitschaft.

In der Anlage 9 befindet sich ein Beobachtungsbogen („PERMA-Situationsbilanz“ genannt), mit dem sich dieses Kriterium einschätzen lässt.

Zu einem späteren Zeitpunkt erhielten wir auf Nachfrage die Mitteilung, dass die Schwerpunkte bei Leo richtig gesetzt worden waren. Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen bestätigte sich und Leo wurde weiter zieldifferent unterrichtet. Es wurde erreicht, dass er mit seinem Lernen zufriedener war und darüber sprechen konnte, was er gelernt hat. Er spürte Erfolge und hatte sich angewöhnt, bei Unsicherheit Fragen zu stellen. Hilfen nahm er gut an.