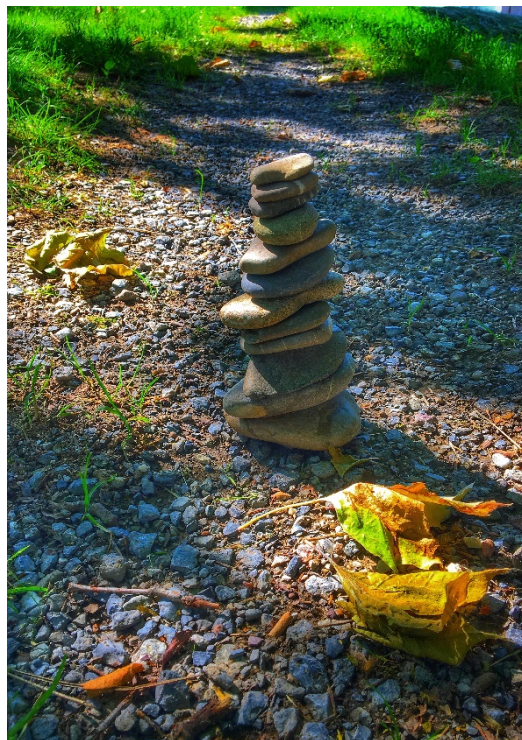


**HfH** Interkantonale Schule für Heilpädagogik  
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik  
Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik  
Masterarbeit

# Gemeinsam auf dem Lernweg mit lösungsorientierten Gesprächen

Eine Handreichung zur Förderung der Lern- und  
Leistungsmotivation bei Kindern mit Förderbedarf



Eingereicht von: Sibylle Landolt und Sibylle Strickler  
Begleitung: Markus Matthys  
Datum der Abgabe: 25.06.2020

## **Abstract**

In der vorliegenden Masterarbeit wurde die Wirkung von lösungsorientiertem Über-Lernen-Kommunizierens und ein möglicher positiver Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf des 2. Zyklus untersucht.

Das Über-Lernen-Kommunizieren durch lösungs- und ressourcenorientierte Gespräche in der Haltung der positiven Erwartung eignet sich nach Steiner und Berg (2019) gerade bei Kindern mit Förderbedarf, um ihr Denken und Handeln besser zu verstehen, verborgene Ressourcen ans Licht zu bringen und eine positive Beziehung zu unterstützen. Durch theoriegestützte Handlungsmodelle entwickelten die Autorinnen eine Lern-Gesprächsreihe, welche die Herausarbeitung von Zielen ermöglicht.

Infolge der lösungsorientierten Gesprächsführung erleben Kinder mit Hilfe spezifischer Fragetechniken Erfahrungen kleiner Veränderungen, Fortschritte und Erfolge.

Die Umsetzung und Handhabung der Lerngesprächsreihe wurde von den Autorinnen mit 6 Kindern durchgeführt und evaluiert. Weiter wurde diese von unabhängigen Heilpädagoginnen erprobt und beurteilt.

Es wurde untersucht, ob sich durch die lösungsorientierte Lerngesprächsreihe Veränderungen in Bezug auf die Lernmotivation beobachten lassen und inwiefern die lösungsorientierten Fragetechniken für den Gesprächsverlauf hilfreich sind.

Die Selbsteinschätzung der Lern- und Leistungsmotivation der Kinder erfolgte mittels dem standardisierten Testverfahren SELLMO. Die Ergebnisse wurden zu den Fremdeinschätzungen der Klassenlehrpersonen und Heilpädagoginnen in Beziehung gesetzt und in einen Bezug zu den Erkenntnissen aus der teilnehmenden Beobachtung ausgewertet und interpretiert.

Die qualitativ und quantitativ erfassten Ergebnisse zeigen eine positive Tendenz zur Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>2 Ausgangslage und Themenfindung</b> .....	<b>7</b>
2.1 Persönlicher Bezug zur Thematik.....	7
2.2 Persönliche Zielsetzung.....	7
2.4 Heilpädagogische Relevanz.....	8
2.5 Beschreibung der SuS .....	9
<b>3 Lernen</b> .....	<b>13</b>
3.1 psychologische Lerntheorien .....	13
3.2 Bezug zur schulischen Praxis.....	16
<b>4 Grundlagen und Theorien der Motivation</b> .....	<b>17</b>
4.1 Definition .....	17
4.1.1 Extrinsische Motivation .....	18
4.1.2 Intrinsische Motivation .....	19
4.2 Die Selbstbestimmungstheorie .....	19
4.3 Das Anspruchsniveau der Motivierung.....	21
<b>5 Lern- und Leistungsmotivation</b> .....	<b>22</b>
5.1 Die Bedeutung der Motivation im Lernprozess .....	24
5.2 Das Selbstbewertungsmodell.....	24
5.3. Förderung der Motivation .....	25
<b>6 Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen</b> .....	<b>26</b>
6.1 Die prädeszisionale Phase.....	27
6.1.1 Motive.....	27
6.1.2 Ziele und Zielorientierung.....	29
6.1.3 Der Einfluss des Selbstkonzepts.....	30
6.2 Präaktionale Phase.....	32
6.3 Aktionale Phase .....	32
6.4 Postaktionale Phase .....	32
6.4.1 Attributionen .....	32
6.4.2 Die Bedeutung der Bezugsnorm .....	33
<b>7 Systemisches Denken und Handeln</b> .....	<b>34</b>
7.1 Der Systemische Ansatz .....	34
7.2 Der ressourcen- und lösungsorientierte Beratungs-Ansatz.....	35
7.2.1 Der therapeutische Rahmen .....	35
7.2.2 Grundlegende Annahmen der Kurztherapie.....	36

7.2.3 Das Ziel.....	37
7.2.4 Kommunikation in der lösungsorientierten Kurztherapie .....	37
<b>8 Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern .....</b>	<b>38</b>
8.1 Erfassen des Kindes.....	38
8.2 Grundlegende Überlegungen zur Gesprächsführung mit Kindern.....	39
8.2.1 Fragend Gespräche führen .....	40
8.2.2 Gesprächstechniken.....	41
8.2.3 Interventionen bei Kindern .....	44
8.3. Kindgerechte Kommunikation .....	45
8.3.1 Kommunikationsbedingungen .....	46
8.3.2 Kommunikation.....	48
<b>9 Lösungsorientiertes Arbeiten in der Schule .....</b>	<b>51</b>
<b>10 Fragestellung und Zielsetzung .....</b>	<b>52</b>
<b>11 Methodisches Vorgehen und Forschungsstrategien .....</b>	<b>53</b>
11.1 Empirische Sozialforschung .....	53
Quantitativ .....	53
Qualitativ .....	53
11.2 Forschungsvorgehen.....	54
11.3 Begründung der Methodenwahl.....	55
11.4 Methoden der Datenerhebung.....	56
11.4.1 SELMO .....	56
11.4.3 Forschungstagebuch .....	57
11.4.4 Informelles Interview .....	58
11.4.5 Triangulation .....	58
11.5 Darstellung, Analyse und Interpretation des Materials.....	59
SELMO .....	59
Forschungstagebuch: .....	60
Informelles Interview:.....	60
<b>12 Projektplanung und Produktentwicklung.....</b>	<b>61</b>
12.1 Entwicklungsabsicht und Konzeptidee.....	61
12.2 Beschreibung der Projektplanung.....	61
12.3 Produktentwicklung .....	62
12.3.1 Die Entwicklung der Gesprächsreihe in Etappen: .....	63
12.3.2 Die Gestaltung der einzelnen Gesprächsetappen:.....	63
12.3.3 Die Gesprächsführung.....	65
<b>13 Darstellung und Auswertung der Daten .....</b>	<b>66</b>

13.2. Darstellung und Auswertung der Gesprächstechniken .....	68
13.2.1 Die Wunderfrage.....	68
13.2.2 Die Skalierung .....	69
<b>14 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>70</b>
14.1. Interpretation SELLMO .....	70
14.2. Interpretation Gesprächstechniken .....	71
14.2.1 Wunderfrage.....	71
14.2.2 Skalierung.....	72
14.3 Diskussion der Ergebnisse.....	73
15.1 Miteinbezug der Gesprächstechniken .....	75
<b>15 Beantwortung der Fragestellung und Zielüberprüfung .....</b>	<b>76</b>
<b>16 Reflexion.....</b>	<b>78</b>
<b>17 Schlussfolgerungen .....</b>	<b>83</b>
Verzeichnisse .....	86
Abbildungsverzeichnis .....	86
Tabellenverzeichnis .....	86
Literaturverzeichnis .....	87

## Abkürzungen

Abb.	Abbildung
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
AnSe	Angeleitetes Selbststudium
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ebd.	ebenda
Et al.	und alle anderen
HfH	Hochschule für Heilpädagogik
ICF-CY	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen
Kap.	Kapitel
KLP	Klassenlehrperson / Klassenlehrpersonen
LP	Lehrperson / Lehrpersonen
LRS	Lese-Rechtschreib-Störung
LZ	Lernziele
PMT	Psychomotorik
POS	Psychoorganisches Syndrom
SELLMO	Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation
SESSKO	Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts
SFBT	Solution focused brief therapy
SHP	Schulische Heilpädagogin / Schulische Heilpädagoginnen
SPD	Schulpsychologischer Dienst
SSA	Schulsozialarbeiterin
SuS	Schülerinnen und Schüler
Vgl.	vergleiche
WOWW	Working On What Works
WzL:	Werkzeuge zum Leitfaden

Anmerkung: Die Autorinnen verwenden zur geschlechtergerechten Sprache in der geschriebenen Form des Deutschen das Gendersternchen.

# 1 Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Förderung der Lern- und Leistungsmotivation mittels lösungsorientiertem Über-Lernen-Kommunizieren. Dazu wird eine Handreichung für SHP entwickelt. Diese beinhaltet einen Leitfaden für die lösungsorientierte Gesprächsführung mit dazugehörigen «Werkzeugen» und einem Materialkoffer. Die Erprobung des Entwicklungsproduktes erfolgt mit Kindern mit Förderbedarf im 2. Zyklus durch die Autorinnen.

Im ersten Teil der Arbeit werden wichtige Theorien dargelegt. Durch diese intensive theoretische Auseinandersetzung mit den Grundlagen und Modellen der Motivation und deren Bedeutung für das Lernen erscheint die Förderung mittels lösungsorientierter Lerngespräche für Kinder mit Förderbedarf sinnvoll und notwendig zu sein. Denn nach Bundschuh (2007) braucht es emotional bedeutsame und beziehungsstiftende Prozesse mitmenschlicher Kommunikation, um einen Weg zum Kind zu finden und seine kognitive Entwicklung, bzw. sein Lernen zu fördern.

Das lösungsorientierte Über-Lernen-Kommunizieren mittels der entwickelten Lerngesprächsreihe stellt das Kind mit seinen Bedürfnissen ins Zentrum und bringt seine Stärken und Ressourcen zum Vorschein, welche zur Zielorientierung genutzt werden können. Die verwendeten Gesprächstechniken helfen den SuS, Erfolge zu erleben und diese positiv zu bewerten. Die lösungsorientierten Lerngespräche führen zu Veränderungen des individuellen Denkens, Fühlens und Handelns. Die verwendete Lösungssprache initiiert Handeln und dann neues Handeln. Die 7 Etappen der lösungsorientierten Gesprächsreihe sind variationsreich gestaltet und sollen den SuS modellhaft einen neuen Denkrahmen eröffnen.

Es gilt herauszufinden, wie und in welcher Weise das lösungsorientierte Über-Lernen-Kommunizieren die Lern- und Leistungsmotivation der SuS mit Förderbedarf beeinflusst, so dass sich ihr Entwicklungspotenzial entfalten kann. Die entwickelte Handreichung zur lösungsorientierten Gesprächsführung wird von zwei auswärtigen SHP begutachtet und erprobt. Die Rückmeldungen werden als Aussensicht auf das Entwicklungsprodukt gewertet.

Während der Gesprächsdurchführung werden laufend Beobachtungen und Gesprächsaufzeichnungen im Forschungstagebuch festgehalten und reflektiert. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse werden in den individuellen Gesprächsverlauf miteinbezogen, umgesetzt und erneut ausgewertet. Mittels dem standardisiertem Testverfahren SELLMO wird der Entwicklungsstand der Lern- und Leistungsmotivation der SuS erhoben, ausgewertet und interpretiert. Alle Ergebnisse des Entwicklungsprozesses und die daraus resultierenden Veränderungen werden zusammengetragen und evaluiert.

Der Anhang dieser Masterarbeit befindet sich in einem separaten Dokument.

Der Ausbruch des Virus Covid-19 erschwerte sowohl die praktische Erprobung des Produktes, den Zugang zur Literatur, wie auch die Zusammenarbeit der Autorinnen während der Verschriftlichung erheblich.

## 2 Ausgangslage und Themenfindung

### 2.1 Persönlicher Bezug zur Thematik

Die Autorinnen Sibylle Landolt und Sibylle Strickler arbeiten im selben Schulhaus der Schulgemeinde Wädenswil. Beide arbeiten als SHP im 2. Zyklus in der 3. und 4. Klasse. Nach langjähriger Tätigkeit als Lehrpersonen sind die Autorinnen immer mehr zur Erkenntnis gekommen, dass der Mensch lernt ohne belehrt zu werden. Das pädagogische Handeln kann also nur zu Lernen einladen, dies aber nicht gewährleisten und auch nicht erzwingen. Zitat von Galileo Galilei: «Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.» Aufgrund dieser Sichtweise anerkennen die Autorinnen, dass jedes Kind seinen individuellen Lernweg beschreitet. Es gilt daher das Kind in seinem Lernbestreben zu begleiten, seine Stärken zu unterstützen und positiv orientiert zu schauen, welche Lernentwicklungsschritte möglich sind. Damit kann einer defizitorientierten Kultur entgegengewirkt werden.

Wenn man davon ausgeht, dass die Lern- und Leistungsmotivation eine zentrale Voraussetzung für schulisches Lernen ist, stellt die Förderung der Motivation aus Sicht der Autorinnen ein grundlegendes Ziel schulischen Lernens dar. Die Autorinnen nehmen an, dass Kinder motivierter sind, Leistungen zu erbringen, wenn sie bei Lernprozessen eine Wahl haben und mitgestalten können. Möglicherweise sind Kinder erfolgreicher, wenn sie eine Mitsprache haben wie, bis wann und mit welchen Mitteln sie ihre Ziele erreichen können. Ein wichtiger Bestandteil dazu sehen die Autorinnen in der lösungsorientierten Kommunikation in Form von Lerngesprächen.

Die Autorinnen interessieren sich dafür, ein Produkt zu entwickeln, welches ergründet, wie Kinder motiviert lernen können. Es stellt sich ihnen die Frage, wie nach Lösungsideen geforscht werden kann und mit den SuS aufbauende Erfolge erreicht werden.

### 2.2 Persönliche Zielsetzung

Die Autorinnen sind der Überzeugung, dass eine auf dem lösungsorientierten Ansatz aufgebaute Lernbegleitung dem Kind auf seinem Lernweg am ehesten gerecht wird. Anhand individueller Lerngespräche, soll geklärt werden, ob und inwiefern diese Förderung, die Lern- und Leistungsmotivation beeinflusst. Leider fehlt der lösungsorientierte Ansatz in der Schule weitgehend, ebenso sind den Autorinnen keine Unterrichtsmittel bekannt dazu. Die Autorinnen setzen sich deshalb vertieft mit der dazugehörigen Theorie auseinander. Darauf aufbauend entwickeln sie ein Produkt, welches den SHP eine praxisnahe Umsetzung von lösungsorientierten Lerngesprächen zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation der SuS mit Förderbedarf ermöglicht. Dabei legen sie Wert auf vielfältige Gesprächstechniken, mit allen Sinnen erfahrbare Gesprächselemente und Grundprinzipien des lösungsorientierten Ansatzes. Die Autorinnen machen sich mit der Grundhaltung und den Techniken vertraut und fühlen sich sicherer in der Anwendung und Umsetzung in Dialogsituationen. In diesen sind Kinder besonders gut zu beobachten und es muss ihnen gut zugehört werden, damit verstanden werden kann, wie sie kommunizieren. „Wenn wir uns den Seinsweisen der Kinder öffnen, bringen sie uns bei, wie und wo wir ihnen begegnen können“ (Steiner et al., 2019, S. 20).



Die lösungsorientierten Lerngespräche fördern so die Selbstbestimmung, die Lernbeziehung, die positive Erfolgs-Bewertung, sowie soziale und emotionale Bedürfnisse des Kindes. Indes versprechen sich die Autorinnen so, die Lern- und Leistungsmotivation bei den SuS mit Förderbedarf zu steigern.

### **2.3. Begründung der Themenwahl**

Nach Steiner/Berg entspricht der lösungsorientierte Ansatz ganz der kindlichen Denk- und Handlungsweise, denn Kinder gehen beim Lösen von Problemen nach dem „Muster von Versuch und Irrtum“ (Steiner et al., 2019, S. 18) vor. „Kinder denken im Grossen und Ganzen in Visionen und interessieren sich dafür, was funktioniert“. (Steiner et al., 2019, S. 37) In der täglichen Arbeit stellen die Autorinnen jedoch eine fehler- bzw. problemorientierte Kultur fest. Die SuS entwickeln kulturell bedingt ein mangelndes Verständnis für ihren aus Stärken und Stolpersteinen bestehenden Lernweg. Denn Lernwege sind selten geradlinig, es gibt kein richtig oder falsch. Des Weiteren werden Lernwege in der Schule selten sichtbar gemacht, so dass die SuS vielmehr „Fehler“ nicht als Herausforderung, sondern als Versagen erleben und verstehen.

In der Arbeit als SHP in den Regelklassen stellen die Autorinnen fest, dass sich SuS mit Förderbedarf oft mit negativen Zuschreibungen bezüglich ihrer schulischen Fähigkeiten versehen. SuS mit Lernschwierigkeiten zeigen sich häufig demotiviert, unsicher bei Anforderungen und/oder unselbständig. Dieses Verhalten verstärkt einerseits die Lernschwierigkeiten, und lässt andererseits ein negatives Selbstkonzept vermuten.

Die Autorinnen sehen genau hier das Entwicklungspotential aller SuS: indem die SuS ihre Stärken und Schwächen kennen und anerkennen, sich ihrer Lernschritte bewusst werden und diese lösungsorientiert reflektieren, stärken sie möglicherweise ihr Vertrauen in sich selbst, was wiederum auf ihre Motivation und ihren Lernerfolg Einfluss haben könnte.

### **2.4 Heilpädagogische Relevanz**

Die SFBT geht davon aus, dass ein „Problem kein festes Gebilde ist, sondern ein veränderbarer, aushandelbarer Posten, der vom sozialen Kontext abhängt“ (Steiner und Berg, 2019, S. 25).

Die SHP schenkt den vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes ihre Aufmerksamkeit und versucht nicht die Defizite des Kindes zu kompensieren, sondern kann die kindlichen Stärken, Kompetenzen und Fähigkeiten freilegen und darauf aufbauen (nach Steiner und Berg, 2019, S. 28). Damit die Lernangebote individuell und passend gestaltet werden, braucht es laut Köhler (2017) einen regelmässigen Dialog über den Prozess zwischen den am Lernprozess Beteiligten. Durch kompetenzorientierte Reflexionsgespräche fühlt sich das Kind mit grösster Wahrscheinlichkeit im Selbstwert bestärkt. Es lernt dabei seine eigenen Vorlieben und Abneigungen, sowie Stärken und Schwächen kennen. Dies bezeichnet Wilbert (2010) als Motivationskompetenz. Nach Wilbert steht die motivationale Lage des Kindes in direktem Zusammenhang mit einer manifesten Entwicklung einer Lernstörung. Somit stellt Motivation ein eigenständiges Ziel schulischen Lernens dar. Da sich mangelnde Begabung und mangelnde Motivation nach Spinath (2012) häufig gegenseitig bedingen und sich in Form eines Teufelskreislaufs verstärken können, ist es besonders bei SuS mit Förderbedarf wichtig, diesen zu verhindern oder zu unterbrechen. Individueller Förderbedarf verlangt eine Orientierung am Kind (Individualnorm), um das Vertrauen in das eigene Lernvermögen

wiederherzustellen. Je besser es den SuS mit Förderbedarf in der Lernbegleitung gelingen kann, ihre Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und sich realistische Ziele zu setzen, desto eher können sie sich nach Wilbert (2010) als Gestalter ihres eigenen Lernens erleben. Hauptsächlich geht es darum dem Kind Erfolgserlebnisse zu vermitteln, Freude am Erfolg hervorzurufen und Erfolge wertzuschätzen. Dies vermag ihre Lern- und Leistungsmotivation zu steigern und stärkt so das Vertrauen in sich selbst.

## 2.5 Beschreibung der SuS

### Name (anonymisiert): LK

**Körperfunktionen/-strukturen:** d160 (ADHS/POS-Diagnose, Abklärung zur auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung ist noch ausstehend), d166 (lesen), d170 (schreiben), d750 (informelle soziale Beziehungen)

**Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren:** 10 Jahre, mittleres von drei Geschwistern, lebt mit jüngerer Schwester (8 Jahre) bei der Mutter, Mutter aus Süddeutschland, Muttersprache deutsch, Eltern geschieden, eher belastende Familienverhältnisse, Partizipation in einer Freikirche.

**Allgemeines Lernen:** LK erscheint interessiert, zugewandt und kooperativ. Stärke in logisch-abstrakten-schlussfolgernden Denkprozessen, Verarbeitungsgeschwindigkeit im durchschnittlichen Bereich. Kann sich Dinge merken, wenn das Lernen musisch oder mit Bewegungsabläufen verbunden wird, fällt es ihr leichter. Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeitssteuerung, Konzentration der Ausdauer, Impulssteuerung und auditiven Wahrnehmung. Arbeitsgedächtnis knapp durchschnittlich, exekutive Funktionen stark eingeschränkt, was zu Leistungsschwankungen führt, Körperhaltung erscheint häufig in sich zusammengesunken, wenig Spannung im Rumpfbereich. Sie wirkt häufig müde und belastet.

**Spracherwerb und Begriffsbildung:** Sprachverständnis im durchschnittlichen Bereich. Es gelingt LK sich differenziert auszudrücken, insbesondere bei Wortschatz mit emotionalem Bezug. Spracherwerbsstörung auf der produktiven Ebene, verbale Bildung von komplexen Sätzen und der dazugehörigen Morphologie (angepasste Endungen etc.) noch erschwert, Bildung von Nebensätzen und verschiedenen Konjunktionen noch nicht vollständig erworben. Sie kann beim Sprechen Dialekt und Standardsprache noch unsicher unterscheiden.

**Kommunikation:** Kann aufmerksam sein und zuhören, kann Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken, kann verstehen, was andere mitteilen wollen. LK kann zu zweit Gespräche führen und diskutieren. Sie kann andere Dinge erklären. Es fällt ihr noch schwer in schwierigen Situationen, Perspektive zu wechseln, emphatisch zu sein. Dadurch fällt es ihr schwer, von ihrem Standpunkt abzuweichen und den Standpunkt des anderen in den eigenen zu integrieren. Es fällt ihr noch schwer, Gespräche in der Gruppe zu führen. Dabei zieht sie sich zurück.

### Name (anonymisiert): DP

**Körperfunktionen/-strukturen:** d172 (rechnen), d2400 (mit Verantwortung umgehen), d3102 (komplexe gesprochene Mitteilungen verstehen), d330 (sprechen), d350 (Konversation), d720 (komplexe interpersonelle Interaktionen)

**Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren:** 10 Jahre, ein jüngerer Bruder (8J.), Muttersprache serbisch, Mutter 100% berufstätig mit unregelmässigen Arbeitszeiten, Mutter hat im Herbst 2019 wieder geheiratet, Stiefvater zu Hause (noch arbeitslos), häufig wechselnde Betreuungspersonen, mögliche traumatische Erfahrungen im Kleinkindalter (aus Erzählungen der Mutter),

**Allgemeines Lernen:** DP beteiligt sich aktiv am Klassenunterricht. Er kann im Klassenverband zuhören, zuschauen und aufmerksam sein. Er zeigt sich neugierig. Er ist ordnungsliebend. Visuell-räumliche Wahrnehmung ist durchschnittlich. Auf visuelle Unterstützung bei neuen Lerninhalten spricht DP gut an. nützt selbständig visuelle Hilfsstrategien, orientiert sich gerne an visuellen Hilfsmitteln. DP teilt mit, wenn er etwas nicht versteht, er fragt nach. In der Kleingruppe oder im selbständigen Arbeiten ist es für ihn schwieriger, sich auf die Lerninhalte zu fokussieren. Er braucht klare Führung und Strukturen, um sich konzentrieren zu können. Soziale Gegebenheiten und Fragen scheinen ihn abzulenken und eine grössere, den Inhalten übergeordnete, Rolle zu spielen. Trotz Übens ist es ihm häufig erschwert, sich Dinge zu merken. Er hat noch wenige Vernetzungen zwischen verschiedenen Erfahrungsbereichen ausgebildet. Arbeitsgedächtnis, Merkfähigkeit und Arbeitsgeschwindigkeit noch ungenügend.

**Spracherwerb und Begriffsbildung:** Er zeigt ein gutes Hörverstehen. Er zeigt eine Stärke im Sprachverständnis. DP bringt sich eigenaktiv ins Gespräch ein. Er spricht in kurzen Sätzen. Er kann Geschichten nacherzählen. Wortschatz eher klein, Alltagsgesprächen kann er gut folgen. Er verwendet oftmals immer die gleichen Wörter oder Redemittel. Sind Gespräche verbal differenzierter oder über ein spezifisches Thema, kann es sein, dass er überfordert ist. Es fällt ihm schwer, den Wortschatz aufzubauen. Beim Erzählen können seine Beiträge unkontrolliert sein und der Inhalt wird schwieriger nachzuvollziehen.

**Kommunikation:** Er zeigt ein grosses Bedürfnis, über «dramatische» Dinge zu sprechen, die ihn beschäftigen. Er kommt dabei in einen regelrechten Redeschwall. Er hört gut zu und signalisiert, Interesse und verstehen zu wollen. Der Redeschwall kann die Verständigung erheblich erschweren, es ist oft schwierig, vor allem wenn DP emotional erregt ist, seinen Aussagen zu folgen. Es fällt ihm noch schwer, mit andern ein Gespräch oder eine Diskussion zu führen. Der Perspektivenwechsel fällt ihm noch schwer. Ebenso fällt es ihm noch schwer, die non-verbale Sprache des Gegenübers zu deuten. Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken, ist schwierig für ihn.

**Name (anonymisiert): AP**

**Körperfunktionen/-strukturen:** unauffällig

**Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren:** 10 Jahre alt, Frühgeburt, Einzelkind, Muttersprache Englisch, Vater und Mutter amerikanischer Herkunft, Eltern beide berufstätig, den Eltern ist eine erfolgreiche Schulbildung betont wichtig. Nützt Betreuungsangebot der Schule an 4 Tagen pro Woche. Möglicherweise wenig Kontakt zu andern Kindern ausserhalb der Schule.

**Allgemeines Lernen:** AP kann zuhören, zuschauen und kann sich leicht Dinge merken. Es gelingt ihr, wenn ihr der Lerninhalt verständlich ist, Lösungen umzusetzen, Arbeiten zu planen und zu üben. Sie ist für Lerninhalte leicht zu begeistern und kann sich für vieles interessieren. Sie kann aufmerksam sein und sich auf eine Aufgabe konzentrieren. Sie beteiligt sich zurückhaltend am Unterricht. Selbständig Lösungen zu finden, fällt ihr noch schwer.

**Spracherwerb und Begriffsbildung:** Lernt parallel drei Sprachen: englisch, deutsch und französisch. Sie kann korrekt nachsprechen, Sprache dem Sinn entsprechend modulieren. In Deutsch noch kleiner Wortschatz. Es fällt ihr noch schwer, korrekte Sätze zu bilden.

**Kommunikation:** AP nimmt verbal gerne Kontakt auf, sie scheint Freude an der Kommunikation zu haben. AP kann verstehen, was andere sagen und meinen. Es gelingt ihr, mit Kindern Gespräche zu führen. Es fällt ihr noch schwer, sich bei Gefühlen oder Bedürfnissen klar auszudrücken oder sich zu erklären. Bei komplexeren Themen scheint es für sie schwierig zu sein, etwas zu erklären.

**Name (anonymisiert): AS**

**Körperfunktionen/-strukturen:** b126, 1441 (semantisches Langzeitgedächtnis), b164 (Abstraktionsvermögen, kognitive Flexibilität, Problemlösungsvermögen), b1670 (Sprachverständnis), b1671 (sprachliches Ausdrucksvermögen), d1332 (Syntax erwerben), d1502 (grundlegende Rechenoperationen ausführen), d166 (lesen), d170 (schreiben), trägt eine Brille

**Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren:** 11-jähriges Mädchen, ein jüngerer Bruder (5J.), Muttersprache albanisch, Zuzug aus dem Kanton Glarus zu Beginn der 4.Klassen, Eltern beide berufstätig, beide mit unregelmässigen Arbeitszeiten

**Allgemeines Lernen:** AS zeigt sich neugierig und interessiert, hat eigene Ideen. Diese kann sie besonders im Gestalten und in der Musik umsetzen. Sie kann sich in den Klassenverband einfügen, Anweisungen und Aufträge entgegennehmen, befolgen und verfügt über ein gutes Arbeitstempo. Auf Unterstützung spricht sie grundsätzlich gut an. Fragt nach und holt sich Hilfe. Die Unterstützungshilfen nützt sie noch nicht selbständig. In der Eins-zu-Eins-Situation kann sie zuhören und aufmerksam sein. Sie benötigt viel Zeit, Neues zu lernen, zu verstehen und mit Bekanntem zu verknüpfen. Oft kann sie nicht auf gesicherte Fertigkeiten und Kompetenzen zurückgreifen. Es fällt ihr schwer grundlegende und komplexe Konzepte zu verstehen. AS zeigt wenig Beteiligung am Unterricht, wirkt im Kreis während Input abwesend, spielt mit ihren Haaren, schaut zu Boden. Soziale Schwierigkeiten in der Mädchengruppe scheinen sie stark zu beschäftigen und in ihrer Konzentration zu beeinträchtigen. Beim Finden von Lösungen ist sie auf die Unterstützung durch die KLP, SHP oder SSA angewiesen.

**Spracherwerb und Begriffsbildung:** Sie kann Alltagsgesprächen folgen und sich in den alltagssprachlichen Situationen verständlich ausdrücken, spricht deutlich. AS kann sich ins Gespräch einbringen. Sie unterhält sich gerne, zeigt eine aktive Gesprächsbeteiligung. Sie verfügt über einen kleinen Wortschatz, versteht dadurch verbal differenzierte oder spezifisch thematische Gespräche nur teilweise. Möglicherweise ist sie dann überfordert. Ihre Sätze sind oft fehlerhaft, sie macht Verbzweitstellungsfehler, verwendet falsche Verbformen, ist unsicher in der Singular-Plural-Bildung und dessen Verwendung. Manchmal sind die Sätze unvollständig, sie lässt Präpositionen weg, macht den Satz nicht zu Ende.

**Kommunikation:** Sie erzählt gern und viel von sich. Was sie macht, was sie beschäftigt, wie es ihr geht, .... Beteiligt sich an Gesprächen und kommt dabei manchmal richtig in einen Redeschwall, der schwer zu unterbrechen ist. Ihre Gefühle und Bedürfnisse kann sie klar ausdrücken. Wenn sie schnell und z.T. unkontrolliert spricht, wird es schwierig ihr zu folgen und sie zu verstehen. Um in der Gruppe dabei zu sein, erzählt sie immer wieder Unwahrheiten.

**Name (anonymisiert): GR**

**Körperfunktionen/-strukturen:** b12166 (Selbstvertrauen), b3300 (Sprechflüssigkeit), d1332 (Syntax erwerben), d3102 (komplexe gesprochene Mitteilungen verstehen), d330 (sprechen), d350 (Konversation), d720 (komplexe interpersonelle Interaktionen), trägt eine Brille

**Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren:** 11-jähriger Knabe, Frühgeburt, erstgeborener Zwillingsbruder, 2 jüngere Brüder, 2 ältere Halbgeschwister (wohnen nicht im gleichen Haushalt), Mutter spricht portugiesisch, Vater spricht spanisch, Eltern seit kurzem getrennt, Mutter arbeitet zurzeit nicht

**Allgemeines Lernen:** Er kann zuhören und zuschauen, zeigt sich interessiert. Er teilt mit, wenn er etwas nicht versteht, fragt nach. GR kann sein Arbeitstempo aktiv an den Lerninhalt anpassen. In Einzelsituationen kann er

sich gut konzentrieren. Er kann Aufgaben mit visueller Unterstützung erfassen. GR kann sorgfältig arbeiten, zeigt eine saubere Schrift und eine ordentliche Darstellung. Er kann sich auf Prüfungen vorbereiten und Lernstrategien anwenden, wenn man sie mit ihm einübt. Im Allgemeinen ist er zuverlässig. Seine Hausaufgaben und das Schulmaterial kann er selbständig organisieren. Bei Erklärungen im Kreis zeigt er eine kurze Aufmerksamkeitsspanne, beginnt mit seiner Uhr zu spielen, scharrt mit den Füßen. Sein Arbeitsverhalten zeigt sich noch inkonstant. Er sagt, Schule sei für ihn anstrengend. Das eigenverantwortliche Lernen fällt ihm noch schwer, komplexe und mehrgliedrige Inhalte überfordern ihn.

**Spracherwerb und Begriffsbildung:** GR kann einem kurzen Hörtext folgen und die für ihn bedeutsamen Inhalte wiedergeben. Er kann Alltagsgesprächen folgen und sich in den alltagssprachlichen Situationen verständlich ausdrücken. Wortschatz, Satzbildung und Grammatik sind noch nicht altersgerecht. Die Spracherwerbsstörung zeigt sich in der Sprachproduktion und im Sprachverständnis. Beides führt zu Schwierigkeiten auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene. Seine emotionale Selbststeuerung beeinflusst das Sprechverhalten.

**Kommunikation:** GR hat gelernt seine Gefühle und Wünsche auszudrücken. Er kann in ganzen Sätzen sprechen. Er beginnt auch von sich aus ein Gespräch oder kann sich in ein Gespräch einbringen. GR spricht oft leise, z.T. artikuliert er undeutlich. In der Spontansprache zeigen sich in Nebensätzen und bei Konjunktionen noch Unsicherheiten. In emotionalen Situationen, wenn er an seine verbalen Grenzen stösst, reagiert er mit Schimpfwörtern, Beleidigungen, wird körperlich.

**Name (anonymisiert):** WZ

**Körperfunktionen/-strukturen:** unauffällig

**Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren:** 10-jähriger Junge, eine ältere Schwester, Muttersprache chinesisch, Eltern chinesischer Herkunft

**Allgemeines Lernen:** WZ kann zuhören und sich Dinge merken. Am Platz kann er ruhig, selbständig und konzentriert arbeiten. Er versucht selbständig Lösungen zu finden, kann sich auch Hilfe holen, wenn nötig. Er kann seine Arbeit planen und umsetzen. WZ zeigt ein schönes, sauberes Schriftbild. Er beteiligt sich wenig am Unterricht. Im Kreis, sowie bei Partner- oder Gruppenarbeiten ist er leicht ablenkbar. Es fällt ihm schwer mit anderen zusammenzuarbeiten, kann sich wenig einbringen. Hat manchmal er ein etwas überhöhtes Arbeitstempo, was sich darin zeigt, dass er oft Dinge streichen muss.

**Spracherwerb und Begriffsbildung:** WZ kann korrekte Sätze bilden, Alltagsgesprächen folgen und sich verständlich ausdrücken. Er scheint dabei immer wieder an die Grenzen seiner Deutschkenntnisse zu stossen. Er verfügt über einen eher kleinen Wortschatz.

**Kommunikation:** Er kann verstehen, was andere sagen und darauf passend reagieren. Es fällt ihm noch schwer seine Gedanken und Gefühle in Sätzen auszudrücken. Man hat den Eindruck, er fühle sich unwohl dabei.

Die vollständig detaillierten Beschreibungen der SuS nach ICF-CY können im Anhang unter 2.1 nachgelesen werden.

## 3 Lernen

Nebst dem Sprechen ist Lernen ein bedeutendes Merkmal, das den Menschen auszeichnet. Lernen ist nach Caduff (2018) eine Notwendigkeit, um sich die Welt erschliessen, einen Bezug zur Umwelt herstellen und sich selbst entwickeln zu können. «Möglichkeit (Freiheit) und Notwendigkeit (Zwang) sind somit charakteristisch für das Lernen» (Caduff et al., 2018, S. 9). Lernen ist ein von Komplexität gekennzeichneter Gegenstand, so dass die Autorinnen nicht den Anspruch erheben, das Lernen umfassend erklären zu können. Vielmehr werden in folgenden Kapiteln verschiedene Theorien kurz erläutert, welche der Arbeit dienlich erscheinen. Dabei wird ein Bezug zum Lehren und Lernen geschaffen, und das hervorgehoben, was den Autorinnen für die unterrichtliche Praxis wichtig dünkt. Bedeutend für das Lernen ist unbestritten die Motivation. Diesem haben die Autorinnen ein eigenes Kapitel gewidmet.

### 3.1 psychologische Lerntheorien

Gemäss Caduff (2018) lassen sich die psychologischen Lerntheorien in drei Hauptrichtungen unterteilen: den Behaviorismus, den Kognitivismus und den Konstruktivismus, welche durch verschiedene Menschenbilder geprägt sind und sich unterscheiden, in der Vorstellung was Lernen ist und wie es geschieht. Während der Behaviorismus nach Caduff Lernen als kausalen Prozess sieht (ein bestimmter Reiz löst eine bestimmte Reaktion aus), ist Lernen aus der Sicht des **Kognitivismus** ein bewusster Prozess, der eine Aktivität des Lernenden auslöst. Lernende werden als Individuen verstanden, die von aussen kommende Reize selbständig und aktiv, auf individuelle Weise verarbeiten können. Der Kognitivismus befasst sich mit einer Vielzahl von kognitiven Prozessen wie beispielsweise Wahrnehmen, Informationsverarbeitung, Behalten und Erinnern, Planen, Lösen von Problemen, motivationale Prozesse, emotionale Aspekte, Förderung der Selbststeuerung, Metakognition etc. und geht davon aus, dass diese sich gegenseitig beeinflussen und benötigen. **Jerome Bruner** (geb. 1915) ist Psychologe mit pädagogischen Interessen. Er leistete wichtige Beiträge zur kognitiven Lerntheorie und war einer der Initiatoren der sogenannten kognitiven Wende in der Psychologie (siehe Anhang 3.1). Die Repräsentationsmodi (enaktiv, ikonisch, symbolisch) nach Bruner lösen einander nicht ab, sondern ergänzen sich additiv. Daraus resultierte Bruners Vorschlag, Lernstoff in Form eines Spiralcurriculums anzuordnen, das die Entwicklung und Addition der Repräsentationsmodi beschreibt. Bruner postuliert entdeckendes Lernen als Weg zum Wissenserwerb (nach AnSe herausforderndes Verhalten, HfH Zürich, 2018).

Nach Caduff (2018) hat das Konzept des entdeckenden Lernens dazu geführt, dass Lernumgebungen angeboten werden, die verschiedene Lernwege offenlassen und die Metakognition fördern. Die Metakognition beschreibt das Wissen über die eigene Person (Stärken und Schwächen), das Wissen über Aufgabentypen und Wissen über kognitive Strategien. David Paul Ausubel vertritt laut Caduff (2018) hingegen den Wert des sinnvoll-rezeptiven Lernens. Dies meint inhaltsbezogenes Lernen, das bewusst mit dem Vorwissen verknüpft ist. Der Lernstoff wird hierbei in fertiger Form präsentiert und wird nicht selber entdeckt.

## Sozial-kognitive Lerntheorie

Die sozial-kognitive Lerntheorie geht auf **Albert Bandura** (1997) zurück. Im Vordergrund Banduras Theorie steht die Frage wie wir über uns selbst und andere Menschen denken. Bandura postulierte, dass alle möglichen Verhaltensweisen über die Beobachtung des entsprechenden Verhaltens gelernt werden können. Dies gilt auch für komplexe Verhaltensabläufe, die durch Nachahmung zeitökonomisch erlernt werden. Der Lernprozess kann nach Bandura auf drei verschiedene Arten geschehen:

1. durch direkte Erfahrung (Konditionierungslernen),
2. durch symbolische Erfahrung (Instruktionslernen)
3. durch stellvertretende Erfahrung (Modelllernen).

### Beobachtungslernen:

Das zentrale Konzept von Banduras Theorie ist das Beobachtungslernen. Dabei wird nach Berk (2011) Verhalten durch die Beobachtung anderer Individuen erworben oder modifiziert. Gelernt wird nicht nur das Verhalten, sondern auch die Kenntnis der Konsequenzen. Bandura hält fest, dass viele Faktoren die Motivation beeinflussen, andere nachzuahmen: eigene Erfahrung von verstärkenden Reizen und Bestrafungen für das jeweilige Verhalten, die Aussicht auf zukünftige Verstärkung oder Bestrafung, und sogar Verstärkung oder Bestrafung eines Stellvertreters (Berk et al., 2011). Die nähere Beschreibung des Modelllernens kann im Anhang 3.2 ersehen werden.

## Konstruktivismus

Nach Walter und Wember (2007) ist der Konstruktivismus eine Wissenstheorie, mit der Erkenntnis, dass die Wirklichkeit, in der wir leben, ein Ergebnis und Prozess unseres Zusammenlebens, unserer Kommunikationen und Interaktionen darstellt. Gemäss Caduff (2018) sind nach konstruktivistischer Sicht Wahrnehmen, Erkennen und Lernen keine Informationsverarbeitungs-, sondern Konstruktionsprozesse. Dies beschreibt den wesentlichen Unterschied zum Kognitivismus. Laut Walter und Wember wird im Kognitivismus davon ausgegangen, dass Probleme objektiv gegeben und bildlich, symbolisch und gegenständlich repräsentiert werden, und nur noch gelöst werden müssen. Im Konstruktivismus müssen Probleme zuerst konstruiert werden, um sie dann zu lösen. Der Konstruktivismus kann nach Walter und Wember (2007) als Neuakzentuierung des Kognitivismus angesehen werden, wobei die gemeinsame Grundlage Piagets Modell der Akkomodation und Assimilation darstellt. Nach **Piagets** kognitiver Entwicklungstheorie wirken Kinder aktiv auf ihre Umwelt ein, erkunden sie und bilden sie in ihrem Bewusstsein ab. Sie konstruieren sich ihr Wissen selbst (Berk et al., 2011). Im Zentrum von Piagets Theorie steht das Konzept der Adaption. Angepasste Körperstrukturen ermöglichen eine gute Adaption an die Umwelt, wie auch die Entwicklung der mentalen Strukturen sich in ihrer Entwicklung an die Umwelt des Individuums anpasst. In der Theorie Piagets durchläuft das Kind vier Entwicklungsstufen, jede dieser Stufen beschreibt eine andere Art des Denkens (ebd.). Die verschiedenen Stufen der kognitiven Entwicklung nach Piaget können im Anhang 3.3 eingesehen werden.

Nach Caduff (2018) ist Lernen aus konstruktivistischer Sicht ein aktiver, selbstgesteuerter, situativer und sozialer Prozess. Dieser findet dann statt, wenn der\*die Lernende zum Lernen motiviert ist und Interesse am Lerngegenstand entwickelt. Dabei sind gemäss Berlinger, Birri und Zumsteg (2006) kommunikative Prozesse erforderlich, wie auch das soziale Aushandeln von Wissen und Wahrnehmungen. Zentral für den **symbolischen Interaktionismus** ist die Wechselbeziehung zwischen den Individuen. Im Laufe der Entwicklung lernen Kinder die Perspektivenübernahme. Diese bildet nach Walter und Wember (2007) die Grundlage menschlicher Handlungskoordination. Gemäss Walter und Wember gründen Lernen wie auch Lernbeeinträchtigungen in sozialen Interaktionen und Beziehungen. Soziale Aushandlungsprozesse werden basierend auf bestehenden Erfahrungen interpretiert und auftretende Erwartungen mit den eigenen koordiniert. Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, wie auch zwischen gleichaltrigen Kindern haben nach Walter und Wember entwicklungs- und lernförderliche Effekte. Der **soziale Konstruktivismus** sieht das Kind in seiner Entwicklung als ko-konstruierender Akteur. Es nimmt aktiv in Prozessen der Ko-Konstruktion bzw. seiner Sozialisation teil (Walter et al., 2007).

### **Das Verständnis von Lernen aus der systemisch-konstruktivistischen Perspektive**

Gemäss Walter und Wember (2007) ist der Lehr- und Lernprozess ein Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit im psychischen System. Das kommunikative Unterrichten versucht gemäss Walter und Wember, die autonomen psychischen Systeme anzuregen, neue Verknüpfungen aufzubauen, um neue und erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu erschaffen. Die exakte Lernzielvorgabe, die durch Lernende erfüllt werden sollen, ist demnach laut Walter und Wember eine Illusion. Lernende erreichen unterschiedliche Lernziele, auch wenn sie durch Reproduzieren bestimmter Erwartungen gewisse Resultate erzielen können, denn die Bedeutsamkeit des Gelernten für den einzelnen Lernenden ist individuell. Gemäss Walter und Wember ist **Lernbehinderung** eine nicht erfolgreiche strukturelle Koppelung zwischen dem psychischen System des Lernenden und dem sozialen System Schule. Jedoch können noch keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen einzelnen Schüler\*innen, dem Unterricht und dem Kontext auf der einen und Indikatoren der schulischen Leistungen auf der anderen Seite bewiesen werden. «Hieraus ergibt sich die Einsicht, dass Lernen und auch die Behinderung des Lernens in einem komplexen Netzwerk sich gegenseitig bedingender, miteinander interagierender, sowie zirkulär und damit auf sich selbst zurückwirkender Faktoren stattfindet.» (Walter und Wember, 2007, S. 136). Aus dieser Sicht können bestimmte Faktoren andere positiv oder negativ beeinflussen, kompensieren oder verstärken, bzw. vermindern. Gemäss Walter und Wember kann ein guter Unterricht und **individuelle Fürsorge und Förderung** eines Schülers geringe kognitive Fähigkeiten oder soziale Benachteiligung ausgleichen. In diesem Zusammenhang erwähnen Walter und Wember die Problematik der Überrepräsentation von Kindern nichtdeutscher Herkunft und/oder sozialer Benachteiligung an Schulen mit Lernhilfe. Obwohl bewiesener Massen das Vorwissen der Kinder entscheidend für den Lernerfolg ist, scheint es der Regelschule nicht zu gelingen, bei diesen Kindern an die mitgebrachten Wirklichkeitskonstruktionen anzuknüpfen. Die emotionale Befindlichkeit beeinflusst das Lernen ebenfalls. Bei Schüler\*innen mit einem negativen Selbstkonzept und einer unzureichenden Anknüpfung an ihre Erfahrungs- und Lebenswelt, wie auch auf ihre erworbenen Fähigkeiten und Bedeutungskonstruktionen seitens der Schule, ist gemäss Walter und Wember von



einer Behinderung des Lernens auszugehen. «Statt der Diagnose, individueller Schwierigkeiten oder Defizite, geht es somit um eine Beziehungsdiagnose, wobei die Ansätze einer pädagogischen Förderung an den vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler ansetzen müssen» (Walter und Wember, 2007, S. 137).

Pädagogische Förderung ist nach Walter und Wember in ein komplexes Interaktionsnetzwerk eingebunden. Sie ist Hypothesen geleitet. Beobachtungen als Grundlage zur Förderung beziehen sich nicht auf eine isolierte Betrachtung der Defizite. Vielmehr muss die Entwicklung von Förderansätzen zur Förderung der Lern- und Leistungsgebiete physiologische Aspekte, psychologische Elemente, schulische Komponenten und familiäre Umstände berücksichtigen. Die praktische Umsetzung bedient sich dem Konzept der **Kooperativen Lernbegleitung**; sie regt zur Entwicklung neuer Handlungs- und Fördermöglichkeiten an. Walter und Wember geben zu bedenken, dass es keine unbeteiligten objektive Beobachtende, Diagnostiker\*innen und Lernförder\*innen gibt; sondern als aktive Interaktionspartner bezeichnet werden. In diesem Sinne ist die Selbstbeobachtung und Reflexion in der pädagogischen Arbeit essentiell. Unter Betonung sprechen sich Walter und Wember für den Aufbau der Kompetenzen und Fähigkeiten des Menschen aus, will man erfolgreich fördern.

### 3.2 Bezug zur schulischen Praxis

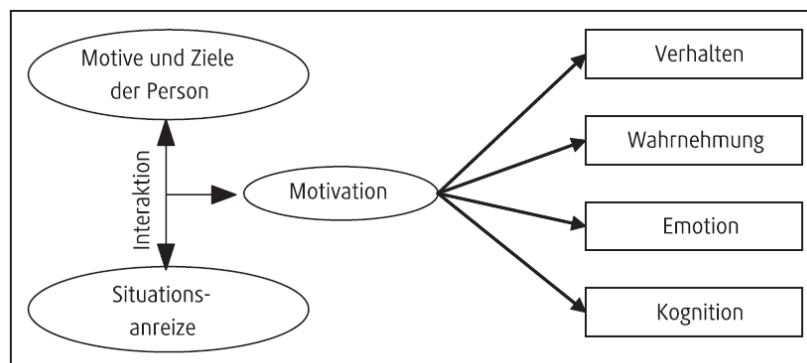
Erkenntnisse behavioristischer, kognitiver und konstruktivistischer Lerntheorie sind für das Lehren und Lernen von grossem Nutzen (nach Caduff, 2018):

- Wissen aktiv aufbauen, denn Informationsaufnahme ist Voraussetzung für die Informationsverarbeitung.
- Vorwissen und Erfahrungen der Lernenden aktivieren
- Lernende sollen einen hohen Anteil an der Lernvorbereitung, Lernplanung, Selbststeuerung, Konzentration, Motivation und Bewertung haben.
- Förderung der Metakognition
- Lerninhalte sind bedeutsam, emotionale und motivationale Prozesse müssen berücksichtigt werden.
- Förderung der Lernmotivation durch Anerkennung, Ermutigung und Belohnung
- Förderung der Handlungs- und Problemlösefähigkeit
- Beobachtbare erfolgreiche Strategien und Verhaltensweisen klar beschreibend zurückmelden
- Sinnvoll-rezeptives wie auch sinnvoll-entdeckendes Lernen können vielversprechend eingesetzt werden.
- Lernvoraussetzungen der Lernenden beachten, konkrete Lernziele formulieren
- Kollektives Lernen führt zu Diskussionen individueller Interpretationen
- Lernbereiche müssen sich an Erfahrungen und Interessen der Lernenden richten
- Gefühle wie auch persönlich Identifikation mit dem Lerngegenstand ist bedeutsam
- Eigene Wissenskonstruktion orientiert sich auch am Fortschritt des individuellen Lernprozesses

## 4 Grundlagen und Theorien der Motivation

Das folgende Kapitel befasst sich mit den Grundlagen und Modellen der Motivation und deren Bedeutung im Kontext Schule im Zusammenhang mit Lernen und Leistung. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten der Motivation ermöglicht es den Autorinnen ein vertieftes Verständnis dafür zu erlangen, wie Motivation entsteht, wie Handlungsprozesse geplant, durchgeführt, abgeschlossen und bewertet werden und sie gibt ihnen eine Antwort auf die Frage, was den Menschen antreibt. Dabei sind sich die Autorinnen bewusst, dass dies den momentanen Stand der Motivationsforschung aufzeigt und die Erkenntnisse daraus in vielen Bereiche noch nicht hinreichend erklärt sind.

Der Mensch strebt nach Wirksamkeit, möchte seine Umwelt erforschen und verstehen. Motiviertes Handeln ist nach Heckhausen (2010) zielgerichtet. Dabei unterscheidet der Mensch zwischen sich lohnenden Zielen (Zielengagement), die erreichbar sind und solchen, die unerreichbar sind (Zieldistanzierung). Die Motivation, ein Ziel zu erreichen, wird von personenbezogenen Faktoren und situativen Einflüssen beeinflusst. Zu den personenbezogenen Faktoren gehören die Verhaltenstendenzen und Bedürfnisse, implizite Motive (habituelle Eigenschaften) und die Zielsetzungen (explizite Motive). Das folgende Modell stellt dies und die Auswirkungen auf weitere Grundbausteine der Psyche dar (siehe Abb. 1).



**Abbildung 1:** Interaktionistisches Modell der Entstehung von Motivation und ihre Wirkung (Wilbert, 2010, S. 23)

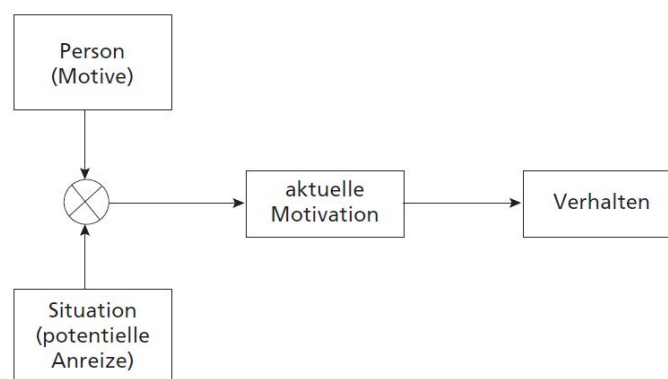
### 4.1 Definition

«Etymologisch leitet sich der Begriff Motivation von den lateinischen Wörtern *motus* «die Bewegung» und *movere* «bewegen» ab. Motivation ist demnach etwas, das bewegt, also das, was etwas in Bewegung setzt» (Wilbert, 2010). Die Ursache für die Bewegung liegt im Organismus selbst, entsteht aus sich heraus und wird als Verhalten bezeichnet. Die Motivation wird auf absichtsvolles (intentionales) Verhalten beschränkt und als Handlung bezeichnet. Handlungen haben einen Zweck und sind auf ein Ziel, einen zukünftigen Zustand ausgerichtet. Menschen sind nicht nur reaktiv (behavioristische Sicht, Reiz-Reaktions- und Reaktions-Folge, Konditionierung), sie handeln auch aktiv. Einige Teile unserer kognitiven Informationsprozesse laufen motiviert, automatisch und reaktiv ab. Auf einer höheren Handlungsebene spielen die Motivation, das Bewusstsein und die Intentionalität eine Rolle.

Motivation kann ein aktueller, vorübergehender Zustand sein und/oder durch wiederholtes, gewohnheitsmässiges Auftreten (habituelle Motivation) gekennzeichnet sein. Zielrichtung, Ausdauer und Intensität (Konzentration und Anstrengung) sind motivationsabhängige Verhaltensmerkmale. «Genauer bezeichnen wir mit Motivation die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes» (Rheinberg et al., 2019, S. 17). Die Interaktion zwischen den Bedürfnissen und Motiven so wie die Faktoren der momentanen Situation sind die Ursachen, die zu einer Motivation führen. Erst wenn die Person sich in einer motivpassenden Situation befindet schlagen sich die individuellen Motivausprägungen im Verhalten nieder und es entsteht eine aktuelle Motivation.

Nach Götz (2017) ist Motivation ein hypothetisches Konstrukt, dass sich aus Verhalten, Denken und emotionalem Erleben erschliesst.

Das Grundmodell der «klassischen» Motivationspsychologie stellt diese Vorstellung schematisch dar:



**Abbildung 2:** Grundmodell der "klassischen" Motivationspsychologie (Rheinberg, 2019, S. 77)

Im Zusammenhang mit verschiedenen Motivationsformen ist die Unterscheidung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation zu beachten. Beide schliessen sich nicht aus, da Lernen neben intrinsischen Anreizen auch mit externen Konsequenzen, wie das Erreichen von Zielen oder Anerkennung, verbunden ist. Ebenso zeigt sich in der Auseinandersetzung mit der Literatur, dass sich eine klare Abgrenzung nicht vornehmen lässt, bzw. es sich nach Rheinberg (2019) um eine unklare Begrifflichkeit handelt.

#### 4.1.1 Extrinsische Motivation

Die beabsichtigte Handlung wird durchgeführt, weil man damit positive Konsequenzen herbeiführen oder negative vermeiden möchte (zweckzentrierte Motivation). Als extrinsisch wird Motivation dann bezeichnet, wenn der Anreiz der Tätigkeit in ihren ergebnisabhängigen Folgen liegt. Angestrebten Ziele liegen ausserhalb der Handlung. Liegt der Wert ausserhalb der Handlung, aber überwiegend innerhalb der Person, spricht man von *selbstbestimmt-extrinsischer-Motivation*. Sie hat auf das Lernen einen ähnlich positiven Effekt wie die intrinsische Motivation, da die Handlungsfolgen persönlich bedeutsam sind. Bei der *fremdbestimmt-extrinsischen Motivation* ergibt sich der Wert aus der fremdgesteuerten Belohnungs- und Sanktionsstruktur. (Götz, 2017) Eine Form der extrinsischen Motivation ist die leistungsbezogene Lernmotivation. Dabei werden gute schulische Leistungen angestrebt, weil sie für den Selbstwert, die soziale Anerkennung und die Erreichung von Zielen positive Konsequenzen haben.

Bei einer Lernhandlung kann auch die soziale, selbstbewertungsbasierte oder oberzielorientierte Leistungsmotivation im Vordergrund stehen. Empirische Studien zeigen, dass für die extrinsische Lernmotivation sechs Komponenten unterschieden werden können: positive Leistungsrückmeldungen, eigene Kompetenz erweitern können, andere übertreffen (wettbewerbsbezogen), soziale Anerkennung erhalten, berufliche-materielle Ziele erreichen und eine angestrebte berufliche Tätigkeit ausüben können (Wild und Möller, 2015).

#### **4.1.2 Intrinsische Motivation**

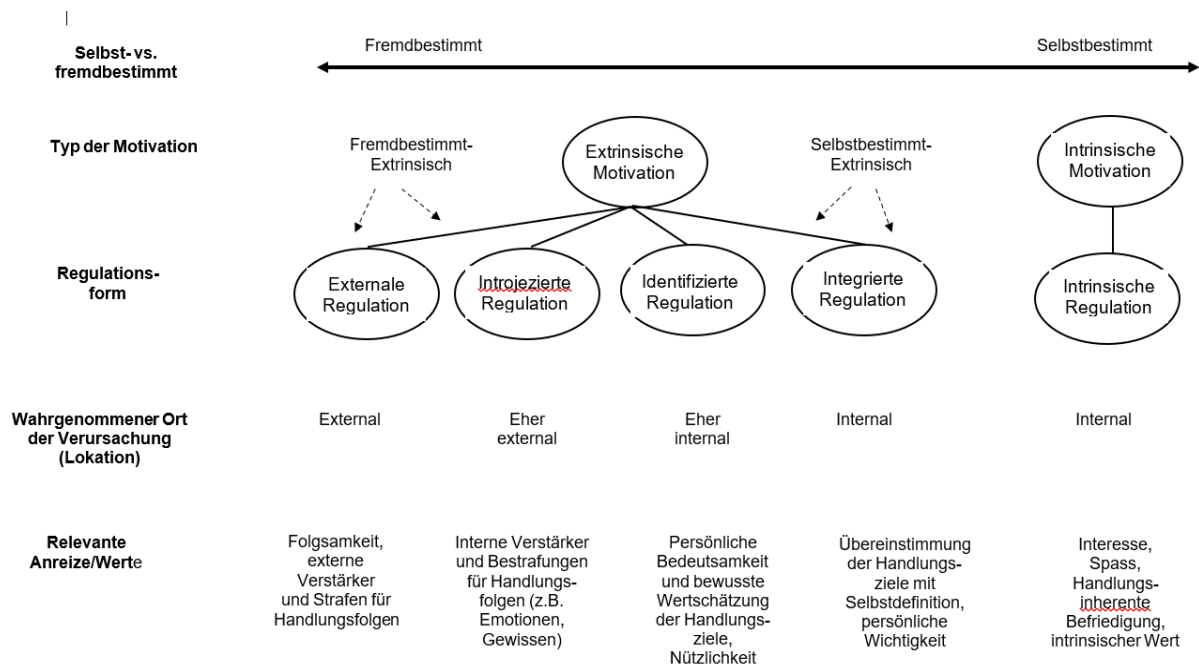
In der Literatur lassen sich verschiedene Auffassungen von intrinsischer Motivation finden. Da sich kein eigentlicher Kern intrinsischer Motivation beschreiben lässt, können auch keine klaren Aussagen darüber gemacht werden, ob intrinsische oder extrinsische Motivation leistungsförderlicher ist oder ob sie sich beeinträchtigen (Heckhausen und Heckhausen, 2010). Im Folgenden legen die Autorinnen einige Gedanken und Definitionsmöglichkeiten dar.

Motivation wird häufig dann als intrinsisch bezeichnet, wenn der Anreiz in der Tätigkeit selbst besteht. «Intrinsische Motivation kennzeichnet die Bereitschaft, eine Handlung auszuführen, weil sie für sich selbst befriedigend oder belohnend ist» (Götz, 2017, S. 89). Die Lernhandlung wird positiv erlebt oder das Thema ist interessant, so dass die Person aus eigenem Antrieb handelt. Das heisst der Wert liegt innerhalb der Lernhandlung selbst. Heckhausen & Heckhausen (2010) bezeichnen auch Interesse als eine Form von intrinsischer Motivation. Nach Rheinberg (2019) weichen verschiedene Annahmen, ob die Tätigkeit, ihre Ergebnisse und Folgen oder der zugrundeliegende Antriebsmechanismus den handlungsleitenden Anreiz bieten, voneinander ab. Deci und Ryan beziehen auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit mit ein (vgl. Kapitel 4.2). Dieses Bedürfnis zeigt sich darin, dass es ein Ziel des Menschen ist, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Die soziale Anerkennung ist einerseits ein extrinsischer Anreiz, bedingt aber auch die Entwicklung von Interessen und damit das Entstehen von intrinsischer Motivation. Diese verschiedenen Sichtweisen bzw. Unterscheidungen machen den Begriff wissenschaftlich etwas problematisch und erschweren den Vergleich von Untersuchungen. Neuere Tendenzen gehen dahin, den Begriff der intrinsischen Motivation auf Motivationsformen anzuwenden, die allein um der Tätigkeit willen (tätigkeitszentrierte Motivation) durchgeführt werden (Rheinberg et al., 2019). Für die besondere Komponente von Tätigkeitsanreizen wird der Begriff Flow-Erleben verwendet. Bei einer optimalen Passung von Fähigkeit und Handlungsanforderung kann ein Flow-Erleben entstehen. Dabei geht der Mensch vollkommen in der Tätigkeit auf, kann sich selbst vergessen und erlebt das Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein. Zusätzliche Informationen und die sechs Komponenten des Flow-Erlebens können im Anhang nachgelesen werden (siehe Anhang 4.1).

### **4.2 Die Selbstbestimmungstheorie**

Im Zusammenhang mit den beiden Motivationsformen zeigt die Selbstbestimmungstheorie deren Zusammenhänge auf. Bei der Entwicklung des Selbst spielen grundlegende Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse eine wichtige Rolle. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt erweitert und verfeinert diesen Prozess. «In der Theorie der organismischen Integration gehen Deci und Ryan davon aus, dass bei der Sozialisation eines Kindes extrinsische Motivationsprozesse unerlässlich sind» (Deci und Ryan,

1985, 2002 zitiert nach Wild und Möller, 2015, S. 158). Im Rahmen von Verinnerlichungsprozessen sind gesellschaftliche Normen, Einstellungen und Handlungsziele von den gleichen Bedürfnissen getragen wie die intrinsische Motivation. Demnach entwickelt sich diese in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die Übernahme von gesellschaftlichen Normen ermöglicht es, dass sich das Kind selbstbestimmt erlebt und sozial anerkannt wird. Die Kompetenzentwicklung des Kindes wird durch die Internalisierung von Handlungsnormen unterstützt. Deci und Ryan (in Wild und Möller, 2015) unterscheiden drei Stufen der Internalisierung so wie eine Vorstufe, die externe Regulation. Eine Übersicht über die Motivationsformen mit einer feineren Differenzierung nach Ryan und Deci (2000, in Götz, 2017) ist in der folgenden Tabelle dargestellt:



**Abbildung 3:** Selbstbestimmungskontinuum von handlungsbezogenen Werten (vereinfacht nach Ryan & Deci in Götz, 2017, S. 90)

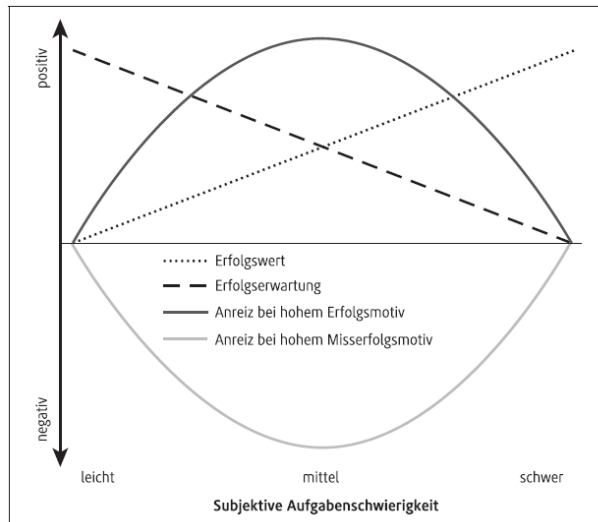
Die drei psychologischen Grundbedürfnisse des Handelns sind nach Deci und Ryan das Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit. Wobei die beiden erstgenannten ein wichtiges Merkmal der intrinsischen Motivation darstellen. Die Annahme, dass der Mensch seine Selbstbestimmung vergrößern und aufrechterhalten möchte, bestimmt dieses Menschenbild. In einem sogenannten *dialektischen Prozess* werden Selbstbestimmung (intrinsische Motivation) und Fremdbestimmung (extrinsische Motivation) zusammengeführt. Deci und Ryan gehen davon aus, dass die Integration extrinsischer Motivation erleichtert wird, wenn soziale Umweltfaktoren die Möglichkeit bieten die Grundbedürfnisse zu befriedigen (Deci and Ryan, 1993). Die daraus erfolgende Handlung besteht in unterschiedlichem Mass aus beiden Einflüssen, da sich Selbstbestimmung und Fremdbestimmung nicht klar voneinander abgrenzen. Das heisst, beide Motivationsformen können unterschiedlich wirken oder sich wechselseitig beeinflussen. SuS, die ihre Handlung als selbstbestimmt erleben und in der Tätigkeit einen positiven Anreiz sehen, zeigen ein hohes Mass an intrinsischer Motivation. Es entsteht eine positive Erlebnisqualität und sie identifizieren sich mit dem Lerngegenstand. Entscheidend ist, dass SuS das Gefühl haben, selbstbestimmt zu handeln und die Arbeit am Gegenstand als wertvoll erachten. Unterricht orientiert sich an Lerninhalten, die für SuS zunächst nicht

immer von Interesse sind. Damit stellt sich die Frage, wie intrinsische Motivation in der Schule «geweckt» werden kann. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Förderung von Kompetenz- und Autonomieerfahrungen eine wichtige Voraussetzung darstellt, um die intrinsische Motivation zu fördern. Die Orientierung am Selbstkontinuum (vgl. Abbildung 3) kann im schulischen Kontext für das Verständnis von SuS mit Motivationsschwierigkeiten hilfreich sein. Anhand der momentanen Entwicklungsstufe des Schülers/der Schülerin kann die Unterstützung zur Erreichung der nächsten Stufe geplant werden.

### 4.3 Das Anspruchsniveau der Motivierung

Wie unter Punkt 4 erwähnt, ist Motivation auch zielgerichtet. Die Erwartung ein bestimmtes Ziel zu erreichen hängt nach Heckhausen und Heckhausen (2010) von situativen Faktoren ab. Welchen Wert dieses Ziel hat liegt in der Einschätzung der handelnden Person und ob dieser mit ihren impliziten und expliziten Motiven (vgl. Kap. 6.1.1) übereinstimmt. «Die Tendenz sich auf eine bestimmte Art zu verhalten oder genauer, eine bestimmte Motivation zu entwickeln, ergibt sich aus dem Verhältnis zweier Parameter» (Wilbert, 2010, S. 33). Diese sind die Erfolgswahrscheinlichkeit und der Erfolgsanreiz. Aus deren Produktbildung ergibt sich die Stärke der motivationalen Tendenz. Ist also einer der beiden Werte gleich Null, ist auch die Verhaltenstendenz Null.

Wenn der\*die Schüler\*in bei einer Aufgabe verschiedene Schwierigkeiten wählen kann (Risikowahl), wird das, was er/sie sich zu schaffen vornimmt als Anspruchsniveau bezeichnet. «Mit Anspruchsniveau ist der Gütegrad gemeint, den eine Person sich in einer Leistungssituation abverlangt und von dem die Selbstbewertung eines Resultates als Erfolg oder Misserfolg abhängt» (Rheinberg et al., 2019, S. 78). Nach Atkinson (1957 in ebd.) ist das Anspruchsniveau abhängig von der Wahrscheinlichkeit, das Ziel zu erreichen. Je anspruchloser das Ziel, desto grösser die Erfolgswahrscheinlichkeit. Je schwieriger die Aufgabe ist, desto kleiner die Erfolgswahrscheinlichkeit, aber umso grösser der Erfolgsanreiz (Stolz). Passen Anforderung und die eigenen Fähigkeiten zusammen, so kann die Aufgabe als Herausforderung erlebt werden. Im Erwartungs-mal-Wert-Modell hängt die Zielsetzung sowohl vom Erfolgsanreiz wie auch von der Erfolgswahrscheinlichkeit ab. Atkinson (1957) bezieht in seinem Risiko-Wahl-Modell neben der Erfolgswahrscheinlichkeit und dem Erfolgsanreiz auch das Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotiv mit ein. Die untenstehende Abbildung 4 zeigt die multiplikative Verknüpfung zwischen Erfolgsanreiz und Erfolgswahrscheinlichkeit unter Einbezug des Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotivs (anstreben von Stolz, vermeiden von Scham). Dabei ist zu beachten, dass sich das Risiko-Wahl-Modell nur auf eine Aufgabenwahl bezieht und der Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotiv ausschliesslich von der subjektiven Wahrscheinlichkeit abhängt. Die resultierende Erfolgs- oder Misserfolgsmotivation ergibt sich aus der Differenz der Stärke der Erfolgstendenz (Erfolgsmotiv x Erfolgswahrscheinlichkeit x Anreiz) und der Stärke der Misserfolgstendenz (Misserfolgsmotiv x Erwartungswahrscheinlichkeit x Anreiz bzw. Aversion).



**Abbildung 4:** Stärke der Verhaltenstendenz zur Bearbeitung einer Aufgabe in Abhängigkeit der Aufgabenschwierigkeit und des Erfolgs- und Misserfolgsmotivs, erklärt mit dem Risiko-Wahl-Modell nach Atkinson, 1957 (Wild und Möller, 2015, S. 35)

Leichte Aufgaben haben einen geringen Wert und deswegen einen entsprechend geringen Anreiz. Bei schwierigen Aufgaben ist die Erfolgswahrscheinlichkeit gering. Schüler\*innen mit hohem Erfolgsmotiv haben einen hohen Anreiz mittelschwere Aufgaben zu wählen. Schüler mit einem hohen Misserfolgsmotiv wählen eher leichte oder schwierige Aufgaben, da dann das geringste Schamgefühl erwartet wird. Bei den leichten Aufgaben ist Misserfolg beinahe ausgeschlossen, was als positiv gewertet wird. Bei schwierigen Aufgaben kann sich der\*die Schüler\*in sagen, dass diese Aufgabe keiner geschafft hätte, aber er\*sie es wenigstens versucht hat. Die Auswirkungen von Erfolg- und Misserfolg hängen davon ab, welche Ursachen man dafür verantwortlich macht (vgl. Kap. 6.4.1).

## 5 Lern- und Leistungsmotivation

Die Motivation beeinflusst lernbezogene Verhaltensweisen, investierte Lernzeit und bildungsbezogene Entscheide. Lernmotivation ist demnach so zu verstehen, dass die Inhalte und Fertigkeiten gelernt werden, um bestimmte Ziele zu erreichen und ein Lernzuwachs angestrebt wird. Unter dem Aspekt der verschiedenen Bezugsnormen (individuell, sozial oder sachlich, vgl. Kap. 6.4.2) werden unterschiedliche Formen der leistungsbezogenen Lernmotivation differenziert.

Die tätigkeitszentrierte intrinsische Lernmotivation (Freude am Lernen) tritt dann ein, wenn der\*die Schüler\*in eine bestimmte Handlungsform bevorzugt. Interessiert sich der\*die Schüler\*in jedoch für den Inhalt und erlebt deshalb positive Gefühle während des Lernens, dann spricht man von gegenstandszentrierter intrinsischer Lernmotivation (Lernen aus Interesse und Neugier). Beide sind nicht trennbar. Gegenstand und Tätigkeit bilden aus Sicht der Motivation für die SuS eine Einheit. Das Auftreten intrinsischer Lernmotivation ist also abhängig von den individuellen Interessen der SuS an einem Lerngegenstand, welcher mit positiven Gefühlen (Selbstbestimmung) verbunden wird und eine Bedeutung/Wichtigkeit hat. Die intensive Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand führt zu guten Schulleistungen. Interesse kann auch situationell und temporär auftreten, was mit intrinsischer Motivation vergleichbar ist. Wild und Möller definieren Interesse wie folgt:

Das **individuelle Interesse** kann als relativ dauerhaftes, dispositionales Merkmal einer Person verstanden werden, das sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich (z.B. Schulfach) entwickelt und als mehr oder weniger starke Wertschätzung dieses Bereichs zum Ausdruck kommt.

Das **situationale Interesse** bezeichnet dagegen den durch äussere Umstände (z.B. ein spannender Vortrag) hervorgerufenen Zustand des **Interessiertseins**, der u.a. durch eine erhöhte Aufmerksamkeit und Gefühl der Neugier und Faszination gekennzeichnet ist. (Wild and Möller, 2015, S. 162)

Das Verständnis von Interesse wird heute als Interaktion einer Person mit ihrer gegenständlichen Umwelt verstanden. Dabei hat sie dem Inhalt oder Gegenstand gegenüber eine hohe Wertschätzung und erfährt Handlung als positives Erlebnis (Wilbert, 2010).

Die dispositionalen Motivationsmerkmale sind zusammen mit situativen Faktoren und dem Selbstkonzept (vgl. Kap. 6.3.1) ein wichtiger Faktor beim Auftreten von Lernmotivation. Fähigkeitskonzepte sind fach- bzw. aufgabenspezifisch. Dies erklärt, warum ein\*e Schüler\*in je nach Kontext (Fach) oder Aufgabe unterschiedlich motiviert sein kann.

Das Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation von Götz (2017) zeigt die wichtigen Aspekte und deren Wechselwirkungen in einer Lehr- und Lernsituation auf (siehe Anhang 5.1). Die aktuelle Motivation ist demnach abhängig von den Merkmalen der Person und dem Lehr-Lern-Kontext. Daraus wird die Handlung geplant, initiiert und durchgeführt (vgl. Kap. 6).

Nach Heckhausen und Heckhausen (2010) müssen 5 Kriterien gegeben sein, damit eine Handlung aus Sicht des Handelnden als Leistungshandlung erlebt wird (siehe Anhang 5.2). Die abgeschlossene Handlung wird unter Einbezug der geltenden Gütemassstäbe als Erfolg oder Misserfolg bewertet. Dabei spielen die eigenen motivationalen Tendenzen, Überzeugungen und die Umweltmerkmale bzw. Rückmeldungen eine Rolle. Diese vorgenommenen Bewertungen wirken zurück auf die Motivation und Erfolgseinschätzungen in ähnlichen Situationen. Treten in gleichen Situationen vermehrt ähnliche Bewertungen auf, kann dies zu Anpassungen personenspezifischer motivationaler Tendenzen und Überzeugungen führen. Die beschriebenen Wechselwirkungen können auch in der Lernumwelt Veränderungen auslösen. Dies, indem z.B. die Lehrperson die Schwierigkeit von Aufgaben anpasst oder ihre Überzeugungen von einem Kind korrigiert.

Leistungsmotivation kann im psychologischen Sinn wie folgt definiert werden:

Leistungsmotiviert im psychologischen Sinn ist ein Verhalten dann, wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemassstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an. (Rheinberg et al., 2019)

Charakteristisch für die Leistungsmotivation ist nach McClelland (1999, in Heckhausen und Heckhausen, 2010) das Erlebnis etwas besser zu machen oder zu können, und zwar um seiner selbst willen (intrinsisch motiviert). Leistungsmotivation ist zielgerichtet und wird häufig auch als Zielorientierung bezeichnet (vgl. Kap. 6.1.2). Die Erwartungs-mal-Wert-Theorie erklärt die Leistungsmotivation basierend auf der Annahme, dass menschliches Verhalten aus einer



ökonomischen Abwägung hervorgeht (vgl. Kap. 4.3). Der Stolz auf die eigene Leistung, bzw. eine positive Selbstbewertung, die zum Erfolgserlebnis führt, ist der Anreiz für leistungsmotiviertes Handeln. Da in der Schule Leistungen oft von aussen gefordert und in standardisierter Form überprüft werden, hängen sie eher mit expliziten Leistungstendenzen zusammen. Erst wenn Anforderungen und Rückmeldungen mit den individuellen Leistungsfähigkeiten in Zusammenhang gebracht werden, wird auch das implizite Leistungsmotiv angeregt (vgl. Kap. 6.1.1). Nach Rheinberg (2019) ist möglicherweise bei hoch Leistungsmotivierten auch der Zustand während des Schaffens ein Anreiz, welcher die Handlung um ihrer selbst willen attraktiv machen kann (intrinsisch). Ist der Zustand während der Tätigkeit so attraktiv, dass Flow-Erleben entsteht, wird er immer wieder gesucht. Dabei spielt das Ziel zu Beginn eine Rolle, es ist aber der Zustand während der Handlung, der die Motivation beeinflusst. Bezüglich Lernverhalten und Leistung haben bestimmte Formen der Leistungsmotivation einen positiven direkten und indirekten Einfluss. Dies unabhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen, wie z.B. der Intelligenz. Das Kind lernt bereits im Vorschulalter den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben einzuschätzen. Anhand sozialer Bezugsnormen beurteilt es die eigene Tüchtigkeit. Es kann die eigenen Fähigkeiten von der aufgebrachten Anstrengung unterscheiden. Diese Einschätzungen haben einen Einfluss auf die Leistungsmotivation. Aus dem Zusammenwirken der Motive, der Erfolgswahrscheinlichkeit und den situativen Anreizen ergibt sich die Motivationsstärke. Das «Erweiterte kognitive Motivationsmodell» nach Heckhausen (2010) kann im Anhang 5.3 nachgelesen. Es zeigt auf, wie die Motivationsstärke bestimmt werden kann, wenn die drei Erwartungstypen und die Anreize der Folgen bekannt sind.

## **5.1 Die Bedeutung der Motivation im Lernprozess**

Verschiedene Komponenten der Lern- und Leistungsmotivation sind wichtige Faktoren für die Qualität und die Ergebnisse schulischen Lernens. Positive und negative Gefühlserlebnisse einer Handlung werden gegeneinander aufgewogen. Die Motivation steigt, wenn die positiven überwiegen. Jegliche Motivation, eine Handlung zu initiieren ist abhängig von Emotionen und Motiven. Emotionen, Motive und Kognitionen funktionieren nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Besteht ein Interesse am Lerngegenstand, entsteht intrinsische Motivation, welche eine wichtige Voraussetzung für Lernen darstellt. «Im Kontext sowohl gegenstandsorientierter als auch schülerorientierter Motivierungsmöglichkeiten besteht das Ziel, ein positives «Spannungsverhältnis» zwischen Stoff und Lernen zu generieren, in dem Schüler autonom personale Wertentscheidungen treffen können» (Bundschuh, 2007. S. 186). Zeigt die Lehrperson Interesse am Lernfortschritt der SuS und unterstützt sie den Lernprozess, wirkt sich das sowohl auf das Leistungsergebnis wie auch auf die längerfristige Behaltensleistung positiv aus. Wenn die Autonomie optimal unterstützt wird und die Kontrolle tief ist, ist die Motivation hoch, gute Leistungen zu erbringen. Im Zusammenhang mit schulischem Lernen ist es wichtig, dass die SuS im Lernen einen Sinn sehen, es für sie bedeutsam ist und sie Interesse an der Sache haben.

## **5.2 Das Selbstbewertungsmodell**

Im Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (2010) werden emotionale und kognitive Merkmale der Leistungsmotivation miteinander verbunden, um Verhaltensmerkmale von erfolgs- bzw.

misserfolgsmotivierten Personen zu erklären. «Erfolgs- und Misserfolgsmotivation können als zwei in sich stabile Gleichgewichtssysteme beschrieben werden, in denen eine bestimmte Direktive die Handlungssteuerung übernimmt und durch affektive Prozesse (Selbstbewertungsemotionen) fortlaufend bestätigt bzw. bekräftigt wird» (Heckhausen und Heckhausen, 2010, S. 191).

Erfolgsmotivierte wählen Aufgaben, die leicht über ihrem früheren Leistungsniveau liegen, um ihre eigene Tüchtigkeit zu beweisen und Kompetenzen zu erwerben. Dabei wählen sie mittelschwere Aufgaben mit der Hoffnung auf Erfolg und erleben ebenso häufig Misserfolg wie Erfolg. Die Anwendung der individuellen Bezugsnorm bei der Selbst- und Fremdbewertung fördert dieses Verhalten. Stolz und Freude über den Erfolg wird mit Begabung (vgl. Kap. 6.1.3) und Anstrengung in Verbindung gebracht und ist grösser als die Scham über den Misserfolg. Die selbstwertbezogenen Emotionen haben einen Einfluss auf die Selbstregulation des leistungsorientierten Verhaltens, wirken bei Erfolgsmotivierten also als Verstärker. Die Abbildung im Anhang 5.4 zeigt in einem Handlungszyklus dieses Selbstbekräftigungssystem auf. Erwartungs- und Selbstbewertungsemotionen bilden neben der Handlungsdirektive die Stabilisatoren erfolgsorientierten Verhaltens.

Bei Misserfolgsmotivierten geschieht der Ablauf im Handlungszyklus nicht mehr reibungslos, auch wenn sie mittelschwere Aufgaben vorziehen würden und die Aufgabenbilanz ausgeglichen wäre. Sie erklären sich den Misserfolg mit unzulänglicher Fähigkeit und sehen im Erfolg nicht die gleichen Ursachen wie Erfolgsmotivierte. Sie erleben Misserfolg als beschämend und entmutigend, weil sie ihn auf Versagen und mangelnde Begabung zurückführen. Da sie realistische Anforderungen meiden, ist für sie der Zusammenhang zwischen Resultat und eigener Anstrengung nicht sichtbar. Die Bedrohung des Selbstwertes verstärkt die Misserfolgsmotivation. Soziale Bezugsnormen und Überforderungserfahrungen führen dazu, dass der Selbstwert geschützt werden muss. Die selbstbelastenden Gefühle bestimmen die Affektbilanz. Daraus folgt, dass sie mittelschwere Aufgaben meiden, um Selbstwertbelastungen zu reduzieren. Um diese zu erreichen, wählen sie leichtere oder schwere Aufgaben (vgl. Kap. 4.3), zeigen geringere Ausdauer oder brechen Leistungshandlungen ab. So kann die Wahrscheinlichkeit des Misserfolgs und die selbstwertbelastende Bewertung reduziert werden. Dies hat negative Folgen auf den Kompetenzerwerb.

Die Förderung aller drei Teilprozesse (Zielsetzung, Ursachenerklärung und leistungsthematische Affekte) führt zu einem deutlichen Rückgang der Misserfolgsängstlichkeit. (Heckhausen und Heckhausen, 2010). Eine Veränderung der Bezugsnorm hat Auswirkungen auf Veränderungen in diesen drei Teilbereichen (vgl. Kap. 6.4.2).

### **5.3. Förderung der Motivation**

Wilbert (2010) zeigt den Zusammenhang zwischen schulischen Lernstörungen, der Lern- und Leistungsmotivation und den Möglichkeiten der Förderung der Motivation auf. «Wie Einstellungen, Ziele und Bedürfnisse das Lernen beeinflussen, wie Interesse entsteht, was günstige Gedanken bei Erfolg und Misserfolg sind, diese Zusammenhänge sind die gleichen für Schüler mit und ohne Lernstörungen.» (Wilbert, 2010). Die Entwicklung von Interesse und die Förderung von Selbstbestimmung und Autonomie sind zentrale Bestandteile des pädagogischen Handelns. Bezüglich der Motivationsförderung ist es wichtig das motivationale Problemfeld der einzelnen SuS zu kennen. Diese können sein: *Mangelndes Interesse, Ungünstige Erklärungen für Erfolg/Misserfolg, ein geringes*

*Fähigkeitsselbstkonzept, ein statisches Begabungskonzept, unrealistische Zielsetzungen oder geringe Kompetenz zur Steuerung eigener Handlungen.* Eine ausführlichere Beschreibung der Problemfelder kann im Anhang 5.5 nachgelesen werden.

#### **Förderung der motivationalen Merkmale:**

Leistungsmotivation und Zielorientierung:

Das Selbstbewertungsmodell des Leistungsmotivs nach Heckhausen (2010) ist die Grundlage für Trainingsverfahren zur Steigerung des Erfolgsmotivs. Dabei geht es darum realistische Ziele zu setzen, Ursachen für Erfolg und Misserfolg zu klären und eine positive Selbstbewertungsbilanz aufzubauen. Die individuelle Bezugsnormorientierung, bei welcher die Lehrperson die aktuellen Leistungen in Bezug zu den früheren Leistungen beurteilt, die Anstrengung miteinbezieht und die Aufgaben an das Leistungsniveau anpasst, kann zu einer ähnlichen Steigerung des Erfolgsmotivs führen. (Wild and Möller, 2015).

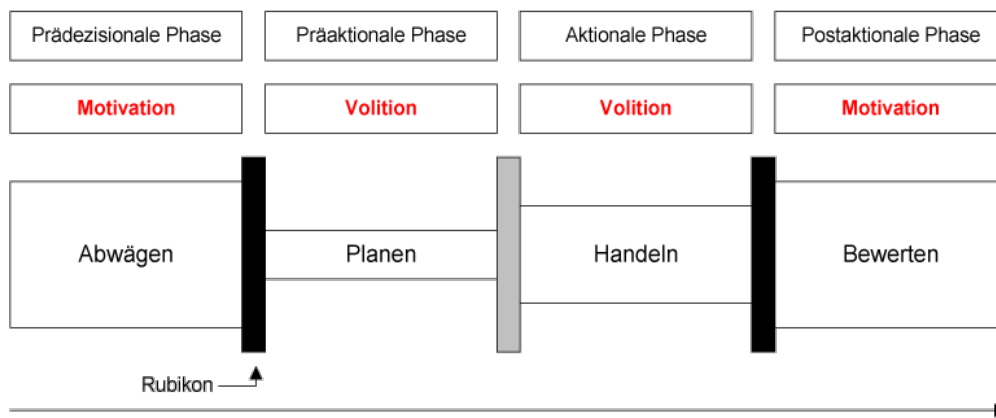
#### **Interesse und intrinsische Motivation:**

Interesse und intrinsische Motivation können geweckt und aufrechterhalten werden in dem das Bedürfnis nach Selbstbestimmung, Kompetenz und sozialer Bezogenheit erfüllt wird und der Lerngegenstand bedeutsam ist (vgl. Kap. 4.2). Weniger Konkurrenz und mehr kooperatives Lernen können zur Förderung beitragen. Durch die Förderung des kooperativen Lernens und der Teamarbeit mit intensivem Austausch und der Übernahme von Verantwortlichkeiten wird das Bedürfnis nach sozialer Bezogenheit befriedigt. Erleben sich SuS in ihrer Tätigkeit als kompetent, kann sich Interesse entwickeln. Je höher das eigene Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten, desto stärker das Interesse. Positive Rückmeldungen, Förderung der aktiven Beteiligung, lebenspraktische Anwendungen, klare, anschauliche Stoffpräsentation und Unterstützung bei herausfordernden Aufgaben fördern die Kompetenzwahrnehmung. Die Selbstbestimmung wird durch die Mitbestimmung bei der Auswahl des Lernstoffes, die Selbstbewertung des eigenen Lernfortschrittes und das Lösen von Problemen gefördert. Die LP kann die Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes fördern, wenn sie klare, bedeutungsvolle Lernziele formuliert, praktische Anwendungsmöglichkeiten aufzeigt, aktives und eigenständiges Lernen ermöglicht und ihr eigenes Interesse am Lerngegenstand darlegt. Wie im Kapitel zum Einfluss des Selbstkonzepts beschrieben wurde haben Studien gezeigt, dass in Bezug auf die Fähigkeitseinschätzungen der SuS ein negativer Zusammenhang zwischen dem mathematischen und verbalen Selbstkonzept besteht. Diese Erkenntnisse sind nach Wilbert bei der Förderung zu berücksichtigen. «Je spezifischer sich das Trainingsprogramm auf die Domäne richtet, in der das Selbstkonzept gefördert werden soll, umso eher sind Erfolge zu erwarten» (Wilbert, 2010, S. 71). Da das Selbstkonzept eng mit der Motivation zusammenhängt, wird damit auch die Motivation gefördert.

## **6 Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen**

Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen ist ein zentrales Modell der Motivation. Es geht über das Erwartungs-mal-Wert-Modell hinaus, da es neben der Zielsetzung auch den Zielerreichungsprozess (Realisierung der Ziele) miteinbezieht, diese zwar unterscheidet, sie jedoch in einem gemeinsamen Modell integriert betrachtet. Damit ist das Modell bedeutsam für das Verständnis motivationaler Prozesse. Die vier Phasen des menschlichen Handelns werden chronologisch dargestellt (siehe

Abbildung 5). Der Name geht zurück auf Julius Caesar und die Überquerung des Flusses Rubikon. Nach Rheinberg (2019) ist das wichtigste Merkmal des Modells die klare Trennung zwischen Abwägen (motivational) und der Phase nach der Entscheidung für eine bestimmte Handlung (willentlich).



**Abbildung 5:** Lern- und Leistungsmotivation: Grundlagen und Komponenten, Rubikon-Modell verfügbar unter: [https://wuecampus2.uni-wuerzburg.de/moodle/pluginfile.php/456506/mod\\_book/chapter/5249/Abbildung1\\_2\\_2.gif](https://wuecampus2.uni-wuerzburg.de/moodle/pluginfile.php/456506/mod_book/chapter/5249/Abbildung1_2_2.gif)

Die folgenden Zusammenfassungen der einzelnen Phasen, mit den für die vorliegende Arbeit und die Projektentwicklung wichtigen Aussagen, geben einen Überblick über das Modell.

## 6.1 Die prädezisionale Phase

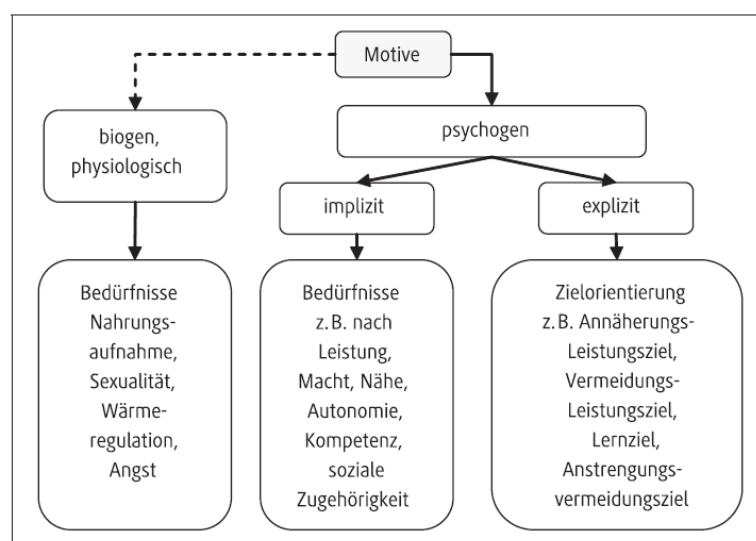
Aus den Bedürfnissen und Motiven (vgl. Kap. 6.1.1) des Menschen entstehen Wünsche und Anliegen. Diese erwünschten oder unerwünschten Zustände werden daraufhin überprüft, wie bedeutsam ihre Erreichbarkeit und wie realistisch die Machbarkeit ist. Dabei spielt das «Erweiterte kognitive Motivationsmodell nach Heckhausen (2010) bei den Abwägungen, aus denen das Handlungsziel resultiert eine Rolle (vgl. Kap. 5). In diesen Prozess fließt die Wahrnehmung der eigenen Leistungsmöglichkeiten mit ein (vgl. Kap. 6.1.3). Wünsche, Anliegen und mögliche Ziele stehen in Relation zueinander. In die Überlegungen werden auch Fragen nach der zur Verfügung stehenden Zeit und Mitteln miteinbezogen. Mit der verbindlich gesetzten Zielsetzung (vgl. Kap. 6.1.2) wird der Rubikon überschritten und die präaktionale Phase eingeleitet.

### 6.1.1 Motive

«In der Motivationspsychologie bezieht sich der Begriff *Motiv* auf die relativ zeitstabile Bevorzugung einer Person für eine bestimmte Inhaltsklasse von Anreizen» (Rheinberg et al., 2019, S. 21). Dabei schreibt die Person dem Handlungsziel eine negative oder positive Bedeutung zu. Sieht die Person im Zusammenspiel mit einer Situation (Anreiz) eine Möglichkeit ihr Motiv zu realisieren, entsteht Motivation. Motive gehören zu den überdauernden Persönlichkeitseigenschaften. Die Ausprägung unterschiedlicher Motive unterscheiden die Menschen voneinander. Diese Motive können in der gleichen Situation unterschiedliche Motivationen auslösen und individuelles Verhalten erklären. Die Motivation ist demnach zum einen auf die individuelle Ausprägung von Motiven, und zum anderen auf

die situationalen Bedingungen zurückzuführen. Ob eine Person motiviert ist, ihr Ziel zu verfolgen, hängt von den Anreizen, persönlichen Präferenzen und deren Wechselwirkung ab.

Im Zusammenhang mit schulischem Leistungshandeln wird dem Leistungsmotiv eine grössere Rolle zugesprochen. Heckhausen (1965) hat dies definiert als: «Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemassstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann» (Heckhausen and Heckhausen, 2010). Bezüglich des Leistungsmotivs unterscheiden McClelland, Koestner und Weinberger (1989, in Wild und Möller, 2015) das explizite Motiv (bewusst, Selbstzuschreibungen, Wertvorstellungen) und das implizite Motiv (unbewusst, entstehen aus Erfahrungen). Eine genauere Beschreibung befindet sich im Anhang 6.1. In der folgenden Darstellung von Wilbert (2010) werden die Motive übersichtlich dargestellt:



**Abbildung 6:** Typologie der Motive. Die gestrichelte Linie deutet an, dass biogene Bedürfnisse von einigen Autoren nicht zu den Motiven im engeren Sinn gezählt werden (Wilbert, 2010, S. 26)

Das Erfolgsmotiv, der Erfolgsanreiz und die Erfolgswahrscheinlichkeit spielen im Zusammenhang mit schulischer Leistung eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 4.3). Jeder Mensch hat seine eigenen, früh gelernten Vorlieben für bestimmte Anreize und ist somit in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedlich leistungsmotiviert.

Sind Aufgaben herausfordernd, so wird das Leistungsmotiv optimal angeregt und es ist eine positive Leistungsentwicklung möglich (vgl. Abb.4 in Kap. 4.3). Hat eine Person ein stark ausgeprägtes, implizites Leistungsmotiv, nimmt sie Gelegenheiten wahr, um ihre Tüchtigkeit zu erproben, zu steigern und erlebt dies als anregend und wichtig. Nicholls (in Heckhausen und Heckhausen, 2010) bezeichnet diese Situationen als «aufgaben-involvierend». Erst später entwickelt sich ein soziales Leistungsmotiv. Es orientiert sich am Vergleich mit Gleichaltrigen und am geltenden Gütemassstab. Das Leistungsergebnis lässt unter Einbezug der Schwierigkeit und Anstrengung Rückschlüsse über die eigenen Fähigkeiten zu. Die eigene Leistung wird in Bezug zu der Leistung der anderen gebracht, was Nicholls als «Ich-involvierend» beschreibt.

Das Leistungsmotiv kann in ein Annäherungsmotiv und ein Vermeidungsmotiv unterteilt werden. Ist das Motivationssystem einer Person auf die Annäherung an erwünschte Zustände ausgerichtet, zeichnet sie sich dadurch aus, dass sie Hoffnung auf Erfolg hat und Stolz auf die Leistung empfinden will.

Dadurch engagiert sie sich bei Leistungsaufgaben. Zeigt eine Person Furcht vor Misserfolg, ist ihr Motivationssystem auf die Vermeidung unerwünschter Zustände ausgerichtet, da sie sich nicht blamiert oder beschämt fühlen will.

### 6.1.2 Ziele und Zielorientierung

Zu Beginn soll der Begriff «Ziele» geklärt werden. Diese erfüllen im menschlichen psychischen System mehrere Aufgaben. Ziele geben Handlungen eine bestimmte Richtung, beziehen sich also auf das angestrebte Handlungsergebnis. Wenn man sich für ein Ziel entschieden hat, wählt man die geeignetsten Handlungen aus, die zum Ziel führen. Im Handeln steuern die Ziele den Einsatz der Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen. In Bezug auf den Handlungsfortschritt stellen sie einen Massstab zur dessen Überwachung bereit und steuern so die Handlungsabläufe (Götz, 2017, S. 100). Das zielgerichtete Handeln kann man sich in einem Regelkreis vorstellen (siehe Anhang 6.3). Menschen können verschiedene Ziele verfolgen. Abhängig von der persönlichen Zielhierarchie sind die Ziele dem einzelnen Menschen unterschiedlich wertvoll. «Wenn jemand vorrangig Leistungsziele als richtungsweisend für das eigene Handeln ansieht, dann deutet das häufig auf ein hohes Leistungsmotiv mit Hoffnung auf Erfolg hin» (Heckhausen und Heckhausen, 2010). Nach Heckhausen (2010) sind Handlungen ohne Ziele undenkbar. Ziele bilden die Grundlage für die Planung, Initiierung, Überwachung und Überprüfung von Lernhandlungen. Für die Unterstützung von SuS bei der Zielsetzung ergeben sich folgende Rückschlüsse (vgl. auch Anhang 5.2, Kriterien Leistungshandlung):

- Ziele sollen spezifisch, d.h. messbar sein, da sie klar vorgeben, welche Ergebnisse angestrebt werden sollen und so zu besseren Leistungen führen.
- Ziele müssen, vor allem, wenn sie fremdgesetzt oder vereinbart sind, akzeptiert sein.
- Ziele sollen anspruchsvoll, herausfordernd und realistisch sein.
- Ziele sollen zeitlich begrenzt, d.h. terminiert sein. Bei langfristigen Zielen gilt es Zwischenziele zu vereinbaren.

Im schulischen Kontext sind Ziele, welche diese Punkte berücksichtigen als SMART-Ziele bekannt. (siehe Anhang 6.4).

Götz (2017) definiert *Zielorientierungen* wie folgt: «Zielorientierungen sind als motivationale Tendenzen zu verstehen, die immer dann die Ausbildung eines entsprechend konkreten Ziels wahrscheinlich machen, wenn die Situation das Verfolgen des Ziels erlaubt» (2017, S. 102). Zielorientierungen sind im Gedächtnis als Zielüberzeugungen gespeichert. Sie können aber auch in einer Situation erzeugt werden und dann zu einer Motivation führen. Wird das Ziel verfolgt die eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten und das eigene Wissen zu erweitern und den Lerngegenstand zu verstehen, spricht man von Lernzielorientierung. Gestellte Aufgaben werden als Herausforderung und Gelegenheit zum Lernen angesehen. Lernziele orientieren sich an individuellen bzw. sachlichen Bezugsnormen. Die eigenen Fähigkeiten sind veränderbar. Das entspricht dem primären Ziel von Schule und Unterricht. Die Arbeiten von Dweck und Nicholls sind von Bedeutung für die Theorie der Zielorientierung (Heckhausen und Heckhausen, 2010). Eine Zusammenfassung befindet sich im Anhang (siehe Anhang 6.5).

Elliot (in Heckhausen und Heckhausen, 2010) spricht von Bewältigungs- und Leistungszielen. Bei den Leistungszielen unterscheidet er zusätzlich die Annäherungs- und Vermeidungskomponente.

**Leistungsziel:** Die SuS streben einen Lernzuwachs an, ihr Ziel ist der Erwerb von Kompetenzen. Dabei kommt es zum Vergleich mit dem bislang Gekonnten (individuelle Bezugsnorm), bzw. mit den Sachanforderungen des Lerngenstandes (sachliche Bezugsnorm).

**Annäherungs-Leistungsziel:** Das Annäherungsziel beinhaltet das Erreichen eines erwünschten Zustandes. Wollen SuS ihre eigenen Kompetenzen im Vergleich zu den anderen zeigen (soziale Bezugsnorm), bzw. zeigen, dass sie mehr können und besser sind, wird also ein positives Ereignis angestrebt, spricht er von Annäherungsleistungszielen. Diese stehen mit einer positiven Selbsteinschätzung im Zusammenhang (vgl. Kap. 6.1.3). SuS mit einer Annäherungs-Lernzielorientierung wählen oft herausfordernde Aufgaben, zeigen Anstrengungsbereitschaft, möchten den Lernstoff verstehen und mit bereits Bekanntem verknüpfen, verfügen über eine gute Selbstregulation und können mit Misserfolg umgehen. Eine Orientierung an den Lernzielen hat positive Effekte auf das Lernen und den Umgang mit Misserfolg.

**Vermeidungs-Leistungsziel:** Soll die eigene, unterlegene Kompetenz verborgen werden, also ein negatives Ergebnis vermieden werden, wird ein Vermeidungsziel verfolgt. Man will Fehler und Schwächen nicht zeigen. Die Vermeidungs- Zielorientierung führt zu geringerer Anstrengung, Hilflosigkeit bei Misserfolg, zu Prüfungsangst und als Folge zu schlechten Leistungen.

Nach Wilbert (2010) vermeiden misserfolgsmotivierte oder vermeidungs-zielorientierte SuS Leistungssituationen, da sie diese als belastend empfinden. Leistung an und für sich hat für sie eine grosse Bedeutung, die Situation hingegen ist mit Versagen verknüpft und wird als Selbstbedrohung empfunden.

**Arbeitsvermeidungsziel:** Dieses ist darauf ausgerichtet Arbeit zu vermeiden, also das Ziel ohne grossen Aufwand zu erreichen. SuS zeigen häufig ein geringes Interesse am Lerngegenstand und schlechte Leistungen. Die Arbeitsvermeidung ist nicht gleich zu setzen mit der Anstrengungsvermeidung. Wer Anstrengung vermeidet, setzt aktiv bestimmte Strategien ein, um angenehmen Konsequenzen zu entgehen. Daher steht dieses Konzept den Vermeidungs-Leistungszielen nahe (Spinath et al., 2012).

Die verschiedenen Aspekte der Leistungsziele stehen untereinander in einem Zusammenhang. Dabei gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen Lernzielen und Annäherungs-Leistungszielen. Der Zusammenhang von Lernzielen mit Vermeidungs-Leistungszielen und Arbeitsvermeidungszielen ist jedoch negativ.

Negative Auswirkungen bezüglich der Leistungszielorientierung sind vor allem der Vermeidungsleistungszielorientierung bzw. der Misserfolgsmotivation zuzuschreiben. Aus diesen Überlegungen resultiert, dass die Leistung für den\*die Schüler\*Schülerin einen grossen Wert hat, er\*sie die Leistungssituation jedoch mit Scham und Versagen verknüpft und so als Bedrohung des Selbstwertes erlebt. (vgl. Kap. 6.1.3).

### 6.1.3 Der Einfluss des Selbstkonzepts

Welche verbindlichen Ziele im schulischen Kontext sich SuS in der Prädeziationalen Phase setzen, was sie sich zutrauen, hängt damit zusammen, wie sie ihre Möglichkeiten wahrnehmen. Diese Einschätzungen und Einstellungen (Selbstzuschreibungen) gehören zum Selbstkonzept. Mit dem Begriff Selbstkonzept werden alle mentalen Repräsentationen eines Menschen beschrieben. Es

beinhaltet sowohl das Wissen über sich selbst wie auch die Bewertungen gegenüber sich selber. Dabei wird das Selbstkonzept von der sozialen Umwelt beeinflusst. Dies geschieht mittels direkter oder indirekter Reaktionen von relevanten Bezugspersonen. Die Reflexion der wahrgenommenen Wirkung auf andere Personen, wird in das Selbstkonzept integriert.

Im Zusammenhang mit Schule wird auch der Begriff schulisches Fähigkeitsselbstkonzept oder Selbstkonzept der Begabung verwendet. Dieses wird in das verbale und das mathematische Selbstkonzept aufgeteilt und in weitere Teilbereiche, wie z.B. einzelne Schulfächer zergliedert. «Das Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet kognitive Repräsentationen der eigenen Fähigkeiten» (Götz, 2017, S. 106). Die Entwicklung des Selbstkonzepts über die Fähigkeiten in bestimmten Fächern führt Marsh (1986) in seinem *Internal-External Modell* auf zwei Referenzrahmen (external und internal) zurück (vgl. Wilbert, 2010). Im Anhang 6.6 werden beide genauer beschrieben. Als Folge der Einschätzungen, basierend auf dem externalen und internalen Bezugsrahmen, unterscheiden sich die verbalen und mathematischen Selbstkonzepte. Nach Wild (2010) zeigt sich, dass die sozialen Vergleiche eine stärkere Wirkung haben als die dimensional.

Das Selbstkonzept über die eigenen Fähigkeiten in einem Fach hat einen Einfluss auf die Initiierung von Lernprozessen, die Aufgabenwahl, die Anstrengungsbereitschaft und die Motivation. Die Aufgabenschwierigkeit wird in Zusammenhang mit den eigenen Fähigkeiten gebracht und welche Erfolgserwartungen daraus resultieren (vgl. Kap. 4.3). Hohe schulische und fachspezifische Fähigkeitskonzepte wirken sich nach Götz (2017) positiv auf schulische Leistungen aus. Einerseits zeigen sie vergangene Leistungen auf, andererseits wirken diese positiven Erfahrungen wiederum günstig auf den Lernprozess. «Der positive Effekt eines vergleichsweise hohen Selbstkonzeptes auf die nachfolgende Leistungsentwicklung kann mittlerweile als empirisch gesichert gelten» (Wild, 2015, S. 193). Leistung und Selbstkonzept verstärken sich gegenseitig.

*Das Selbstkonzept der Begabung (statisches und dynamisches Selbstbild):* Neben den Ansichten über die eigenen Fähigkeiten spielen auch die Annahmen über deren Veränderbarkeit eine Rolle. Wird der Erfolg oder Misserfolg auf internal-stabile Ursachen, wie die Begabung zurückgeführt, hat dies einen Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Kinder mit einem statischen Selbstbild möchten sich immer wieder beweisen und jede Leistungssituation bewerten. Misserfolg führen sie auf ihren Wert als Mensch zurück, da sie sich als nicht genug intelligent oder talentiert betrachten. Es entsteht das Gefühl von Versagen oder Hilflosigkeit. Dies kann dazu führen, dass sie, um ihr Selbstbild zu schützen, immer weniger Bereitschaft zeigen zu lernen, da sie der Meinung sind, Anstrengung und Übung nütze nichts. Wenn Kinder den Misserfolg als Lernprozess sehen, zeigen sie damit, dass sie ihre Kompetenzen durch Anstrengung, Konzentration, Übung und Anwendung von unterstützenden Strategien weiterentwickeln können. Sie haben nach Dweck (2017) ein dynamisches Selbstbild, nehmen Herausforderungen an, wollen sich weiterentwickeln und zeigen ein eher realistisches Bild ihrer Fähigkeiten. Diese Ansichten wecken Lernbegeisterung und Lernmotivation. Nach Dweck (2017) fördern Lehrpersonen das dynamische Selbstbild der SuS, in dem sie in einer Atmosphäre von Fürsorge, Zuneigung und Vertrauen hohe, individuelle Anforderungen an ihre SuS stellen und ihnen zeigen, wie sie diese erreichen können.



## **6.2 Präaktionale Phase**

Mit der Überschreitung des Rubikon fühlt sich der Handelnde verpflichtet die angestrebten Ziele zu erreichen. Die Realisierung der vorher gesetzten Ziele steht hier im Vordergrund. Je nach Situation ist dies nicht immer sofort möglich, es kann zu einer Warteperiode kommen, da noch andere Handlungen beendet werden müssen oder auf eine günstige Gelegenheit gewartet werden muss. In dieser Phase geht es darum sich Gedanken zu machen, wie das Ziel realisiert werden kann und welche Handlungen dazu nötig sind. Die Ziele werden als realisierbar und positiv eingeschätzt. Personen zeigen Ausdauer und die eigenen Fähigkeiten werden manchmal leicht überhöht eingestuft. Alle Informationen dienen dazu die einzelnen Schritte auf dem Weg zum Ziel auszuwählen und aufeinander abzustimmen. Mit Hilfe von Plänen wird bestimmt wann, wie und wo die Handlungen durchgeführt werden. Dies kann helfen allfällige Realisierungsschwierigkeiten zu überwinden. Die Stärke der Verpflichtung (Volitionsstärke) wird von der Motivationstendenz bestimmt.

## **6.3 Aktionale Phase**

Die zielgeleiteten Handlungen werden bis zum Handlungsergebnis durchgeführt. Die beharrliche Zielverfolgung erfordert Anstrengung und Ausdauer, insbesondere dann, wenn es im Handlungsverlauf zu Schwierigkeiten kommt. Auch in dieser Phase hat die Volitionsstärke einen Einfluss und bestimmt die Handlungsdurchführung. Zusätzlich wirkt bei der Überwindung von Schwierigkeiten die Anstrengungsbereitschaft, eine sogenannte Zusatzvolition. Die Regulation der Anstrengung und Ausdauer und die Abwehr störender Einflüsse sind zentrale Kontrollprozesse. Welchen Einfluss dabei die Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotivation hat, zeigt das Selbstbewertungsmodell auf (vgl. Kap. 5.2). Kommt es weder zu einem Abbruch noch zu einem Handlungswechsel, wird der Zielzustand erreicht.

## **6.4 Postaktionale Phase**

Es handelt sich dabei wieder um eine motivationale Phase. Das Handlungsergebnis und der Handlungsverlauf werden bewertet und die Ursachen für Erfolg oder Misserfolg werden analysiert. Dabei ist es wichtig, wie Erfolg und Misserfolg erklärt werden, da dies einen Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation und die zukünftigen Zielsetzungen und Handlungen hat. (vgl. Abb. 7 in Kap. 6.4.1). Wurde das Ziel erreicht, kommt es zur Deaktivierung der Zielverfolgung. Bei Nichterreichung des Ziels, wird entschieden, ob das Ziel aufgegeben oder weiterverfolgt wird. Dazu kann das Anspruchsniveau angepasst oder neue Handlungen in Angriff genommen werden.

B. Spinath (2005 in Wilbert, S. 58-61) hat in Anlehnung an das Handlungsmodell das Konzept der Motivation als Kompetenz entwickelt, welches für die pädagogische Praxis interessant und im Anhang 6.7 dargestellt ist.

### **6.4.1 Attributionen**

Mit der Erreichung eines gesteckten Ziels erhält der Mensch Informationen über sich selbst. Diese wertet er positiv oder negativ. Wahrgenommene Ursachen, welche der Mensch als Erklärungen für sein Verhalten oder seine Handlungen heranzieht, nennt man Attributionen. Dabei werden Erfolge eher auf die eigene Person und Misserfolge eher auf die Umstände zurückgeführt. Die positiven Bewertungen

führen zur Selbstbekräftigung und sind wichtig für die Entwicklung des Selbstbildes und der Motivation. Im gleichen Ausmass haben Misserfolge negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept. In der Begleitung des Lernprozesses ist es für Lehrpersonen wichtig, zu verstehen, wie Lernende Misserfolg und Erfolg erleben. Damit können sie das Lernverhalten und die Motivation der Lernenden besser verstehen und erklären. Nach Weinert gibt es drei Aspekte, für das Verständnis der Ursachenerklärung. Die Ursachen können zeitlich eingestuft werden und in der Person oder in der Umwelt liegen. (siehe Abb.7)

Zeitstabilität	Verankerung der Ursache (Lokation)	
	in der Person	in der Umwelt
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall (Glück/Pech)

**Abbildung 7:** Schema zur Klassifikation von Ursachen, mit denen häufig Leistungen erklärt werden (modifiziert nach Weinert et a. 1971 in Rheinberg, 2019, S. 91)

Kinder unterscheiden etwa ab dem neunten bis zwölften Lebensjahr zwischen Fähigkeit und Anstrengung. Glück und Pech werden bis etwa zum zwölften Lebensjahr noch der Anstrengung zugeschrieben (vgl. Götz, 2017). Schüler\*innen, die sich ihren Misserfolg mit zeitstabilen Faktoren erklären, entwickeln sinkende Erfolgserwartungen. Die zeitvariablen Faktoren beeinträchtigen die Erfolgserwartungen weniger. Das Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotiv wird davon beeinflusst, ob der\*die Schüler\*in die Ursachen in sich selbst oder in der Umwelt sucht. Wenn die Ursachen in der Person gesucht werden, hat dies eine Auswirkung auf die Selbstbewertung (vgl. Kap. 6.1.3). Fähigkeitskonzepte sind fach- bzw. aufgabenspezifisch. Dies erklärt, warum ein\*e Schüler\*in je nach Kontext (Fach) oder Aufgabe unterschiedlich motiviert sein kann.

#### 6.4.2 Die Bedeutung der Bezugsnorm

In Bezug auf die verschiedenen Aspekte der Motivation wie z.B. Anstrengungsbereitschaft, Leistungserwartungen, Anspruchsniveau, Motive, eigene Fähigkeiten, Überprüfung von Zielen und dem Bestreben den Gütemassstab zu übertreffen (Leistungsmotivation), spielen die angewendeten Bezugsnormen eine Rolle. Im Folgenden werden diese drei kurz beschrieben und die Bedeutung der individuellen Bezugsnorm für die Motivation wird erläutert.

**Individuelle Bezugsnorm:** Die individuelle Bezugsnorm führt dazu, dass Fähigkeit bedeutet, etwas zu können, das man vorher nicht konnte. Das Leistungsergebnis wird anhand der vorangegangenen Leistung bzw. verschiedener Leistungsmessungen während eines Zeitraumes beurteilt. Anstrengung und Ausdauer stehen im Zusammenhang mit der verbesserten Leistung. Lehrpersonen sehen diese Dynamik in den Leistungen und nehmen Entwicklung und Veränderungen wahr. Die erreichte Leistung liegt oft im mittleren Schwierigkeitsbereich, was motivierend wirkt (vgl. Abb. 4 in Kap. 4.3). Die SuS erhalten intraindividuelle Leistungsvergleiche zurückgemeldet. Dies hat einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung von Lern- und Leistungsmotivation und auf das Selbstkonzept. Wollen Lehrpersonen die Motivation fördern und die Aufmerksamkeit auf die Verbesserung der Leistung lenken, wenden sie die individuelle Bezugsnorm an. Damit wird auch die Erfolgszuversicht, die Selbstverantwortlichkeit und die Anstrengungsbereitschaft gefördert (Aspekte der Lern-Leistungsmotivation, vgl. Kap.5), was Gefühle

wie Stolz und Freude auslöst. Die Zielsetzungen, Leistungserwartungen und das Anspruchsniveau werden realistischer und die eigenen Fähigkeiten werden positiver eingeschätzt. Das Erleben der eigenen Wirksamkeit beeinflusst den Selbstwert und erhöht die Lernfreude, was wiederum einen Einfluss auf das Leistungsverhalten hat. Nach Rheinberg (2019) zeigt sich in Klassen, mit individueller Bezugsnorm eine günstige Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation. Besonders zeigt sich dies bei leistungsschwachen SuS. Folglich sollten SuS mit Förderbedarf vermehrt im individuellen Vergleich beurteilt werden, da so die Misserfolgsmotivation reduziert werden kann.

**Soziale Bezugsnorm:** Der Vergleich findet mit einer anderen Person oder einer ganzen Gruppe statt und widerspiegelt die Fähigkeitsunterschiede. Das Leistungsniveau der Bezugsgruppe (Schulklasse, Lerngruppe) bestimmt das Leistungsziel und ist die Ausgangslage für die positive, negative oder neutrale Bewertung. Es wird anhand des Klassendurchschnittes oder einer «Normleistung» bewertet. Auf Grund dieser Sichtweise wird das Leistungsniveau als stabil angesehen und es kann mit Anstrengung und Ausdauer nur wenig verändert werden. Dies wirkt sich ungünstig auf die Lern- und Leistungsmotivation aus.

**Sachliche oder kriteriale Bezugsnorm:** Das Kriterium liegt in der Aufgabe selbst, welche gelingt oder nicht oder in einem vorher bekannten Punktwert, den es für eine bestimmte Note zu erreichen gilt.

**Bezugsnormorientierung:** Dieser Begriff wird dann verwendet, wenn eine der drei Bezugsnormen bei der Leistungsbewertung systematisch angewendet wird.

In der Tabelle im Anhang 6.8 werden die Unterschiede der motivationalen Orientierung im Zusammenhang mit der Bezugsnorm vereinfacht dargestellt.

## 7 Systemisches Denken und Handeln

### 7.1 Der Systemische Ansatz

Die Systemtheorie weist laut Schnebel (2017) Ursprünge in der Biologie, der Kybernetik und der Soziologie auf. Der systemische Ansatz wurde zuerst in der Familientherapie aufgenommen. Dieser Ansatz arbeitet mit dem vorhandenen Gebilde komplexer, dynamischer Systeme. Die einzelnen Elemente ihrer Systeme stehen in Wechselwirkung zueinander und sind in dauernder Veränderung. Der systemische Ansatz stellt Interaktionen und Kontexte ins Blickfeld. Es wird nicht nach der Ursache-Wirkung gefragt, sondern die Zusammenspiele, Kreisläufe und Wechselwirkungen werden in Augenschein genommen. Lebende Systeme bieten eine Vielzahl an Verhaltensmöglichkeiten, während Regeln bestimmen, wie ein System funktioniert. In der systemischen Beratung gilt es daher, Muster und Regeln innerhalb eines Systems aufzudecken, um die Möglichkeit einer Veränderung zu bewirken. Dabei hat jede Person im System die Option, durch eigene Veränderung die Regeln des ganzen Systems zu modifizieren. Eine wichtige Erkenntnis im systemischen Beratungsansatz ist nach Schnebel, dass Beratung immer nur ein Angebot zur Veränderung sein kann. Der\*die Berater\*in öffnet lediglich den Raum für neue Sichtweisen und Möglichkeiten. Die Dynamik, welche durch die gegebenen Anstösse entsteht, ist für die Beratung ungewiss; denn nur der\*die Betroffene kann letztlich den Gewinn beurteilen. (nach Schnebel, 2017)

Systemische Beratung ist demnach eine komplexe und herausfordernde Tätigkeit. Um die systemische Sicht- und Arbeitsweise in schulischen Lerngesprächen verstehen und anwenden zu können, ist es

daher notwendig, sich näher mit der systemischen Beratung zu befassen. Sue Culley (2002) bietet hierfür ein anwendungsorientiertes Konzept der integrativen Beratung. Culley beschreibt ihr Modell als ein «Prozessmodell». Charakteristisch dafür sind kommunikative Fertigkeiten, welche gemeinsame Regeln enthalten und leitenden Prinzipien folgen. Der Beratungsprozess stellt sich als eine Abfolge einzelner, ineinander verwobener Phasen dar («Anfang», «Mitte», «Ende»), welche aufeinander aufbauen. In jeder Phase werden Ziele benannt, die mit Hilfe von Strategien und Fertigkeiten erreicht werden sollen. (Culley, 2002) Im Anhang 7.1 werden die einzelnen **Phasen**, die **Hauptstrategien** und **grundlegenden Fertigkeiten** näher beschrieben.

## 7.2 Der ressourcen- und lösungsorientierte Beratungs-Ansatz

Gemäss Schnebel (2017) sind die Ressourcen- und lösungsorientierten Ansätze dem systemischen Beratungsfeld zuzuschreiben. Die lösungsorientierte Beratung geht laut Bamberger (2015) auf den Psychotherapeuten Steve de Shazer (1940-2005) und Insoo Kim Berg (1934-2007) zurück. Dieser Ansatz ergründet Probleme nicht vertieft, sondern es wird möglichst rasch auf die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen des Klienten fokussiert. Diese sollen umfangreich genutzt werden, um auf möglichst direktem Weg eine Problemlösung zu erreichen. Durch diese konsequente Blickrichtung werden Ressourcen betont und hervorgehoben, während verhindert wird, dass man im Problem gefangen bleibt. Folgende Methoden dienen der Beratung: Fragetechniken, Komplimente und Vereinbarungen, alle drei Methoden streben den Perspektivenwechsel vom Problem zur Lösung an und aktivieren die Ressourcen. (nach Schnebel, 2017)

De Shazer (2014), von Milton H. Erickson (1901 – 1980) beeinflusst und inspiriert, entwickelte 1969 ein eigenes Modell der lösungsfokussierten **Kurztherapie**, welches auf der Beziehung zwischen dem\*der Therapeuten\*in und dem\*der Klienten\*in aufbaut. In der lösungsfokussierten Kurztherapie kann der\*die Therapeut\*in auf die Veränderungserwartung des Klienten/der Klientin setzen und somit die Kooperationsbereitschaft fördern. Der Zugang zur Kurztherapie beschreibt de Shazer wie folgt: «Das was der Klient mitbringt, nutzen, um seine Bedürfnisse in der Weise zu erfüllen, dass er sein Leben zu seiner Zufriedenheit gestalten kann» (De Shazer und Stopfel, 2014).

### 7.2.1 Der therapeutische Rahmen

In der Kurztherapie werden zwischen 6 – 10 Sitzungen vereinbart, nach denen entweder das Behandlungsziel erreicht oder aber wichtige Fortschritte erzielt worden sind. Bereits kleine Schritte können gemäss de Shazer zu grossen Veränderungen führen. Eine Reihe weiterer Veränderungen, welche auf eine kleine Veränderung folgen, münden mit der Zeit in umfassender Weise in eine Veränderung des Systems. Klient\*innen können sich so langsam ihrem Ziel, bzw. den gewünschten Veränderungen des Alltags annähern. Aus diesem Grund fühlen sich Klient\*innen schon bald bereit, ihre Lebenssituation als genug verbessert zu erklären, so dass die Beratung beendet werden kann. Denn nach de Shazer und Dolan ist ein wesentlicher Leitsatz der lösungsfokussierten Kurztherapie: «Was nicht kaputt ist, muss man auch nicht reparieren» (De Shazer und Dolan, 2008). Die Zahl der Personen, welche mit dem Problemkonstrukt und deren Lösung befasst sind, spielt dabei keine Rolle. Wer auch immer mit dem Klienten/der Klientin in die Praxis kommt, wird eingeladen. Nach de Shazer (2014) ist nur eine kleine Veränderung im Verhalten eines einzelnen Menschen nötig, um Bewegung in

einem System, das heisst Veränderungen im Verhalten der weiteren beteiligten Menschen, zu erreichen.

Der Vergangenheit wie auch den Details des Problems werden in der lösungsorientierten Kurztherapie nur wenig Beachtung geschenkt. Einerseits hängt die Lösung nicht zwingend direkt mit dem beklagten Sachverhalt zusammen, andererseits können aber nach de Shazer und Dolan (2008) gerade durch die lösungsfokussierten Fragen bei den Klienten\*innen einen sehr detaillierten, spezifischen Lebensrückblick auslösen. Dabei können der\*die Therapeut\*in und der\*die Klient\*in wichtige Momente entdecken, in denen das Problem nicht vorhanden oder weniger ausgeprägt war. Diese **Ausnahmen** können genutzt werden, um kleine Veränderungen vornehmen zu können und entscheidende Ressourcen für die Lösungsentwicklung erkennen und benennen zu können. Der\*die Klient\*in beschreibt die Zukunft ohne beklagten Sachverhalt möglichst präzise. Diese Blickrichtung vermag dem Klienten/der Klientin zu vermitteln, dass die erhoffte Zukunft einen dazu auffordert, das Schicksal selbst in die Hand zu nehmen. Ein weiteres Augenmerk wird zudem darauf gelegt, was dem Klienten/der Klientin gut tut, von allem dem, was er/sie tut. Der\*die Klient\*in soll motiviert werden, **mehr von dem zu tun, was funktioniert**. So können nach de Shazer und Dolan (2008) Erfolge verbucht und wiederholt erlebt werden, wobei sich die Lösung weiter entfalten kann. Im Gegenzug dazu muss bedacht werden, dass, wenn etwas nicht funktioniert und nicht erfolgreich zur Lösung führt, etwas anderes probiert werden soll.

### 7.2.2 Grundlegende Annahmen der Kurztherapie

1978 gründete de Shazer mit einer gleichgesinnten Therapeutengruppe das Brief Family Therapy Center. Sie erweiterten das therapeutische System durch ein weiteres beobachtendes System. Das sogenannte Reflecting Team beteiligt sich nach Steiner (2016) nicht aktiv am Gespräch, hört aber wachsam zu. In der therapeutischen Arbeit im Team werden gemeinsam Lagepläne über das gezeigte Verhalten, die Bedeutung oder den Kontext, die Zielvorstellungen und mögliche Ansätze zur Veränderung entworfen. Durch die **polyokulare Sichtweise**, in der verschiedene Beschreibungen und Hypothesen ausgetauscht werden, werden laut de Shazer (2014) Unterschiede sichtbar. Daraus kann sich ein «Bonus», eine grössere Zahl an Vorstellungen, entwickeln und darüber hinaus die therapeutische Kreativität geweckt oder gefördert werden. Der Therapeut konstruiert einen Lageplan, indem er sich verschiedene **Annahmen** zurechtlegt, wie es zum Problem gekommen ist und wie die Lösung aussehen könnte. Ein solcher Lageplan bildet den Rahmen wie die Interventionen gestaltet sein könnten. Einzelne Annahmen haben nach de Shazer die «Kraft», therapeutische Interventionen zu lenken oder dem Therapeuten bei der Problemkonstruktion zu verhelfen, so dass sich Lösungsmöglichkeiten ergeben können. Die Grundannahmen sind in der Kurztherapie wegweisend, diese sind im Anhang 7.2 einsehbar.

Um nach de Shazer kleine Veränderungen in Gang zu bringen, muss der\*die Therapeut\*in wissen, welche Bedeutung das Problem für den Klienten hat. Die **Bedeutung** kann häufig durch Erfragen der Vorstellung des Klienten, wie die Realitätsauffassung ohne das Problem sein könnte, in Erfahrung gebracht werden. So erkennt der Therapeut auch negative Bedeutungen («Rahmungen»). Gemäss de Shazer wird das Geschehen durch den Denk- und Bezugsrahmen (Definitionen und Bedeutungen) beeinflusst. Zu den wichtigen Aufgaben eines Therapeuten gehört es deshalb, einen **neuen**

**Denkrahmen** zu offerieren. Dieser kann dem Klienten helfen, die Situation anders zu betrachten und demnach auch eine Verhaltensänderung vorzunehmen.

Mittels der Kristallkugeltechnik konstruiert sich der\*die Klient\*in die Lösung selbst. Die Erklärung dazu ist im Anhang 7.3 nachzulesen. Die Lösung des Problems kann somit durch vorgeschlagene Umdeutungen, die Konstruktion nach dem Schema des Sowohl//Als auch oder die indirekte Methode in die Wege geleitet werden. Die Folgen des veränderten Verhaltens werden von de Shazer als «Welleneffekt» bezeichnet, auch die kleinste Veränderung zieht weitere Veränderungen nach sich.

### 7.2.3 Das Ziel

Die Kurzzeittherapie verfolgt notwendigerweise ein gemeinsames Ziel. Ein **Ziel** zu haben, meint in diesem Sinne nach de Shazer (2014), an einen positiven Ausgang der Anstrengungen zu glauben. Der\*die Therapeut\*in muss also eine **Veränderungserwartung** wecken. Denn nach de Shazer beeinflusst ein Ereignis oder eine Entwicklung, mit dem man rechnet, das Handeln nachhaltig. Die Vorstellung einer veränderten Zukunft, aber auch positive Bewertungen, welche wiederum die Zukunftserwartung fördern, können im Klienten/der Klientin eine positive Erwartungsveränderung auslösen. Laut de Shazer wird schon mit dem Aufkommen einer solchen Erwartung ein befriedigenderes Leben möglich.

Die Kurztherapie geht davon aus, dass eine Therapie von kurzer Dauer sein kann und sich Lösungen durch minimale Interventionen manifestieren können. Die **Passgenauigkeit** der therapeutischen Intervention zum Problem ist wichtig, damit das gemeinsame Ziel erreicht wird und sich eine Lösung entwickeln kann. De Shazer (2014) beschreibt das Konzept der Passgenauigkeit mit der Metapher des verschlossenen Raumes (Die Metapher ist nachzulesen im Anhang 7.4.). Passgenauigkeit kann nach de Shazer durch die Verknüpfung der Interventionen mit Verhaltensmustern, Verhaltenssequenzen, dem Verhaltenskontext, den Bedeutungen und/oder dem allgemeinen Weltbild erreicht werden. Alle diese verschiedenen Ebenen definieren einander wechselseitig.

Hierdurch wird nach de Shazer (2014) klar, dass der\*die Therapeut\*in die Therapie als **interaktionellen Prozess** ansieht, an dem beide, Klient\*in und Therapeut\*in, teilhaben. Die Therapie beschreibt eine kooperative Aktion. Wie nach de Shazer (2014) die **Kooperation** gefördert und **Interventionen**, welche zum Zweck haben, problematische Verhaltensmuster zu durchbrechen, nötige Ressourcen zu aktivieren und neue Verhaltensmuster aufzurufen, eingeleitet werden, können im Detail im Anhang 7.6 und 7.7 eingesehen werden.

### 7.2.4 Kommunikation in der lösungsorientierten Kurztherapie

Zweifelsohne ist Sprache das primäre Werkzeug der lösungsfokussierten Therapie. Mit Hilfe der Sprache soll Ordnung in verworrene Situationen gebracht werden, aber auch durch behutsamen Umgang mit Sprache Verwirrungen und Fehldeutungen vorgebeugt werden.

«Die Sprache der Lösungsentwicklung ist eine andere als die, die zur Problembeschreibung notwendig ist» (de Shazer und Dolan, 2008, S. 24). Beim Beschreiben eines Problems verwendet man meist negative Formulierungen und ist auf die Vergangenheit ausgerichtet, was das Fortbestehen des Problems zu festigen scheint. Während man sich bei der Lösungsformulierung positiv und erwartungsvoll auf die Zukunft richtet, kann eine Vergänglichkeit des Problems erkannt werden.

Fragen in der lösungsorientierten Kurztherapie werden als weitreichende Art der Intervention verwendet. In der lösungsorientierten Kurztherapie wird laut de Shazer und Dolan (2008) meist vermieden, zu interpretieren oder mit Konfrontationen und Herausforderungen zu arbeiten. Ein wesentlicher Aspekt der Kommunikation in der lösungsorientierten Kurztherapie sind, Komplimente und Anerkennung auszudrücken. Bemühungen der Klient\*innen sollen anerkannt und den Schweregrad des Problems gewürdigt werden. So werden sie ermutigt, eine Veränderung anzustreben. Es sind zudem Botschaften, die ihnen signalisieren, dass sie gehört und verstanden wurden. Komplimente können zusätzlich helfen, Erfolge zu akzentuieren.

Die Beratenden sind hauptsächlich Expert\*innen für die Gesprächsführung. Zentral wichtig sind dabei gewisse Kommunikationsregeln, die nach Steiner (2016) die Kernkompetenzen der lösungsfokussierten Gesprächsführenden darstellen. Gemäss Steiner wird ein **Aufbau eines lösungsfokussierten Gesprächs** wie folgt beschrieben:

- Ziel definieren
- Explorieren von Ausnahmen des Problemverhaltens
- Ressourcen suchen, die zum Ziel führen
- Von 0 – 10 skalieren wo sich der Prozess in Bezug auf das Ziel befindet
- Einbezug der Veränderungsbeschreibung aller Beteiligten
- Formulierung des ersten kleinen Schrittes

Dieses Vorgehen bedingt das Stellen vieler nützlicher Fragen, welche auf der Antwort der vorangegangenen Frage basieren. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es demnach beim lösungsorientierten Arbeiten nicht möglich ist, Fragen im Voraus vorzubereiten oder auszudenken, aber auch nicht Gesagtes zu reflektieren. Ein langsames Vorgehen ist von Nöten, nachfragen, fragen statt sagen; aber auch unterbrechen ist gemäss Steiner oftmals nötig, um das Gesprächsziel erreichen zu können. Primäre Frage-Interventionen nach de Shazer und Dolan (2008) sind die Wunderfrage; die Wunderskala; Fragen über Fragen – Wiederholungen; Wertschätzung, Lob und Komplimente. Diese überaus wichtigen Elemente werden ausführlich beschrieben im Anhang 7.5 dargestellt.

## 8 Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern

Gemäss Steiner und Berg (2019) entspricht der lösungsorientierte Ansatz ganz der kindlichen Denk- und Handlungsweise. «Kinder denken im Grossen und Ganzen «in Visionen» und interessieren sich dafür, was funktioniert» (Steiner et al., 2019). Beim Lösen von Alltagsproblemen gehen Kinder nach dem Muster von Versuch und Irrtum vor. Um eine Lösung zu finden, schauen sie stets nach vorne und gehen selten analytisch vor. Auch bei Kindern gilt der Grundsatz, dass sie die Experten sind; sie sind es, die wissen wie sie denken und fühlen. «Wenn wir uns den Seinsweisen der Kinder öffnen, bringen sie uns bei, wie und wo wir ihnen begegnen können» (Steiner, 2019. S. 20).

### 8.1 Erfassen des Kindes

Die üblichen Informationen, wie Name, Alter, Familienverhältnisse, schulische Leistungen etc., können leicht in Erfahrung gebracht werden, sind aber nur zu einem Teil wichtig für einen positiven

Gesprächsverlauf. Besonderes Augenmerk sollte auch auf die Art und Weise wie sich das Kind kleidet, seine Haare trägt oder was es am liebsten spielt, gelegt werden. Wichtige Signale sendet das Kind auch aus, in der Art wie es sich bewegt. Es kann gut beobachtet werden, wie das Kind mit einer neuen Herausforderung umgeht, was es kann und ob seine Bewegungsabläufe koordiniert sind. Zudem kann ersehen werden, wie das Kind Handlungen organisiert, Hilfe annehmen kann, selbständig Entscheidungen trifft, Anweisungen befolgen kann, mit Frustrationen umgeht und in welcher Geschwindigkeit es agiert. Diese wertvollen Informationen geben nach Steiner und Berg Aufschluss über die Selbstsicherheit des Kindes. Das Erfassen der Kompetenzen und der Stärken eines Kindes ermöglicht eine Einschätzung der Persönlichkeit und lässt erahnen, wie die Vorgehensweise aussehen könnte. Beim Erfassen eines Kindes mit einer Beeinträchtigung ist es besonders wichtig, auf die bestehenden Fähigkeiten und Ressourcen zu fokussieren. So können Informationen, bezüglich dem was möglich ist, erhalten und vorhandene Defizite verstanden werden. Gemäss Steiner und Berg (Steiner et al., 2019) können Kinder mit einer Beeinträchtigung häufig ihre optimalen Leistungen entfalten, indem man eine akzeptierende, ermutigende Haltung einnimmt und sich von den Fähigkeiten des Kindes überraschen lässt. «Im Grossen und Ganzen ist das Spiel sowohl ein diagnostisches Werkzeug, mit dem die Defizite des Kindes festgestellt werden können, als auch ein Mittel, die Heilung zu initiieren» (ebd., S. 28).

### **Die kindliche Entwicklung**

Eine Gesprächsführung mit Kindern verlangt grösstmögliche Offenheit, um über das Kind etwas in Erfahrung zu bringen, aber es erfordert gemäss Delfos (2015) auch Kenntnisse und Erkenntnisse über seine Entwicklung, insbesondere der Bedingungen der Kommunikation, welche zu seinem mentalen Alter gehören. Die elementarsten Merkmale der **Psychosozialen Entwicklung der 8 – 12-jährigen Kinder**, wie auch die des **mentalen Alters** sind im Anhang 8.1 zu ersehen.

## **8.2 Grundlegende Überlegungen zur Gesprächsführung mit Kindern**

Ausführliche Beschreibungen grundlegender Überlegungen zu Unfreiwilligkeit, sozial erwünschten Antworten/Loyalität, Übertragung/Gegenübertragung und der Selbstwirksamkeit sind im Anhang 8.2 aufgeführt. Es folgen nun kurze wichtige Auszüge dazu:

Gemäss Steiner (2016) entspricht es nicht dem Denken der Kinder, dass sie sich bei Problemen an Fachpersonen wenden. In der Regel werden Probleme der Kinder von den Erwachsenen definiert. «Unfreiwilligkeit wird im lösungsorientierten Ansatz nicht als ein Hindernis konzeptualisiert, sondern als eine Variante des Beratungskontextes, mit der auf eine ganz bestimmte Art und Weise umgegangen werden muss» (Steiner, 2016, S. 124).

Sozial erwünschte Antworten sind nach Delfos (Delfos und Kiefer, 2015) nicht zu verhindern, jedoch kann vorurteilslose Offenheit gegenüber ehrlichen Antworten vermittelt werden. Delfos fügt an, dass die Art der Fragen sozial erwünschte Antworten beeinflussen kann, insbesondere durch begrenzte, in sich geschlossene und suggestive Fragen. Indem so offen und neutral wie möglich gefragt wird, umso kleiner ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind daraus die Meinung oder die Erwartung des andern ableiten kann. Fragen müssen demnach gemäss Delfos so gestellt werden, dass das Kind merkt, dass jede



Antwort willkommen ist, dass keine Verurteilung enthalten ist, dass es nicht direkt um das Kind geht und Leugnen keine Option ist.

Die positive Erfahrung, eine schwierige Herausforderung schon einmal bewältigt zu haben, zeigt nach Steiner (2016) eine starke Wirkung. Daher ist von grösster Wichtigkeit, Situationen entstehen zu lassen, in denen Erfolgserlebnisse möglich sind. Laut Steiner hat die Selbstwirksamkeit Einfluss auf das Denken, die Motivation, die Emotionen und die Wahl des Lebenskontextes und der Aktivitäten.

### 8.2.1 Fragend Gespräche führen

Auch in der lösungsfokussierten Gesprächsführung mit Kindern sind Fragen eines der wichtigsten Instrumente. «Die Frage ist nicht, ob Kinder eine Meinung haben oder über Informationen verfügen, sondern wie wir mit Kindern kommunizieren können, um diese Meinung zu erfahren oder die Informationen zu erhalten» (Delfos und Kiefer, 2015). Es gibt verschiedene Formen von Fragen, von der geschlossenen bis zur offenen Frage. Eine gute Frage erkennt man daran, dass das Kind erst einmal nachdenkt. Eine Frage macht dann Sinn, wenn sie einen weiterbringt, das heisst in diesem Kontext: «Dinge anders sehen als bisher, einen Schritt in Richtung Lösung machen und ein Bewusstsein für das eigene Handeln entwickeln» (Caby et al., 2017, S. 32). Bei der Gesprächsführung mit Kindern kommen nach Delfos (2015, S. 193) folgende, in der Tabelle aufgelistete, Fragearten zur Anwendung.

**Tabelle 1:** Fragearten

Offene Fragen	Fragen, auf die es eine unbegrenzte Anzahl Antworten gibt.
Geschlossene Fragen	Fragen, auf die es eine begrenzte Anzahl möglicher Antworten gibt.
Rhetorische Fragen	Fragen, bei denen beide die Antwort kennen, und das auch voneinander wissen.
Suggestivfragen	Fragen, die eine Antwort suggerieren.
Nachfragen	Fragen, die auf eine Bemerkung oder einen Satzteil folgen.
Fragen wiederholen	Wiederholung einer Frage, am besten mit andern Worten.
Antwort wiederholen	Eine Antwort in etwas anderen Worten wiederholen.
Antwort zusammenfassen	Eine Antwort zusammenfassen
Zusammenfassend fragen	Frage, in der eine Zusammenfassung dessen enthalten ist, was der andere gesagt hat.
Fragen verdeutlichen	Erklärung der Frage.

#### Offene oder geschlossene Fragen?

Geschlossene Fragen können gerade bei Kindern wichtig sein, um einen Gesprächseinstieg zu erwirken und können während des Gesprächs Übergänge von einem Thema zum andern erleichtern. Jedoch um Informationen von jemandem zu erhalten, sollten geschlossene Fragen laut Delfos (2015) vermieden werden. Offene Fragen erfordern von den Kindern allerdings sprachliche Fähigkeiten, wie auch Empathie-Vermögen. Sie müssen Gedanken und Gefühle in Worte fassen können und erraten können, was der Fragende an Informationen braucht. Daher sind offene Fragen für Kinder sehr schwierig. Wie- und Warum-Fragen scheinen zwar offen zu sein, dennoch bereiten sie gewisse Schwierigkeiten. Diese Art Fragen können kurze Antworten hervorbringen und manchmal den Eindruck erwecken, sich

rechtfertigen zu müssen. Gemäss Delfos sollten Wie- und Warum-Fragen erst gestellt werden, wenn auf Seiten des Kindes Gesprächsmotivation besteht und genügend Sprachfertigkeit vorhanden ist. Damit ein Kind bereit ist, offene Fragen zu beantworten, braucht es Vertrauen. Das Kind muss wissen, dass das, was es erzählt, willkommen ist. Geschlossene Fragen können zu offenen Fragen eine gute Abwechslung sein. Einerseits kann so das eigene Verständnis überprüft werden und andererseits weitere Details in Erfahrung gebracht werden. Da Kinder in der Wiedergabe von Ereignissen zwar genau sind, geben sie nach Delfos spontan wenig Details bekannt. Durch Nachfragen können diese erfahren werden.

### **Suggestivfragen**

Gemäss Delfos (2015) ist Suggestibilität das Ausmass, in dem jemand dazu gebracht wird, zu glauben, dass etwas geschieht oder anders aussieht als in Wirklichkeit oder in der Erinnerung. Zum Beispiel jemanden glauben lassen, dass etwas passiert ist, was in Wirklichkeit aber nicht geschah. Suggestive Fragen lässt die Meinung des Fragenden erkennen und kann ein Werturteil ausdrücken. Dadurch werden nach Delfos sozial erwünschte Antworten wahrscheinlicher. Suggestive Fragen können dann sinnvoll sein, wenn sich die Richtung der Frage an vorangehenden Informationen orientiert oder wenn es sich um verbindliche Regeln handelt, die es einzuhalten gilt. Ein gewisses Risiko, Informationen falsch zu interpretieren, ist allerdings auch da geboten. Besonders junge und minderbegabte Kinder sind empfänglich für suggestive Fragen. Nach Delfos können suggestive Fragen nur dann eine Wirkung haben, wenn sich der\*die Fragende seiner Absicht ganz sicher ist. Das Schulkind hingegen beginnt, die verschiedenen Gesprächssituationen und deren Codes zu verstehen, und wird dadurch weniger empfänglich für suggestive Fragen. Aufgrund dessen empfiehlt Delfos, suggestive Fragen bei 8 - 10-jährigen Kindern zu vermeiden und bei 10 – 12-jährigen nur anzuwenden, um sozial erwünschten Antworten vorzubeugen.

## **8.2.2 Gesprächstechniken**

Da im Kapitel 7 bereits ausführlich über den Sinn und Zweck der für die lösungsorientierte Beratung üblichen Werkzeuge geschrieben wurde (siehe auch Anhang 7.5 und 7.7), werden nun lediglich die wichtigsten Grundarten, in Bezug auf die Arbeit mit Kindern, kurz erläutert.

### **Ausnahmefrage**

Jeder beklagte Sachverhalt zeigt Ausnahmen. Ausnahmen markieren Zeiten, in denen das Problem, hätte erscheinen können, aber nicht ist. Das Fragen nach Ausnahmen fördert laut Caby und Caby (2017) die Therapiemotivation und dient entscheidend zur Entwicklung von Lösungen. Weiter suggeriert sie, dass es Momente gibt, in welchen es dem Kind gelingt, so zu handeln, dass das Problem nicht auftaucht. Indem das Kind eine andere Perspektive einnimmt, bemerkt es oft zum ersten Mal, dass sich das «Normale» im Raum zwischen den Problemphasen abspielt. In diesem Raum des Normalen ist die Lösung zu suchen. Gemäss Caby und Caby ist es wichtig, das Kind zu fragen, was es in den Phasen des «Nicht-Problems» tut oder welche Fähigkeiten zum Einsatz kommen. Wichtig deshalb, weil das Kind so in eine selbstbestimmte aktive Rolle kommt. Indem das Kind wiederholt, was es gemacht hat, entsteht im Kind der Eindruck, dass es die Lösung auch selbst herbeiführen kann. Mögliche Beispiel-

Fragen wären laut Caby und Caby (Filip Caby und Andrea Caby, 2017, S. 47): «Wie ist es dir gelungen...?», «Wann war es mal anders?» oder «Wie ist es an Tagen, die ein klein wenig anders (besser) sind als die anderen?» Gerade wenn Kinder keine Ideen haben oder mit «ich weiss nicht» antworten, lässt sich Fremdbeobachtung oder zirkuläres Fragen einbauen: «Was würde deine Mutter/dein Vater sagen...», «Was sehen andere vielleicht noch?»

### **Wunderfrage**

Gemäss Steiner und Berg funktioniert die Wunderfrage (siehe Anhang 7.5) selbst bei schwerwiegendsten Problemen. Wenn es gelingt, die Wunderfrage auf den Erfahrungsbereich der Kinder zuzuschneiden, sprechen die Kinder gut darauf an. Bevor die Frage allerdings gestellt wird, sollte das Kind um Erlaubnis gebeten werden, eine ungewöhnliche Frage stellen zu dürfen. So kann einer allzu skeptischen Haltung wie «Wunder gibt es nicht» etwas vorgebeugt werden. Folgender Wortlaut ist von Caby und Caby (2017) erfolgreich erprobt: «Stell dir vor, du gehst heute Abend ins ganz zeitig ins Bett und schläfst friedlich ein. Du schläfst bald ganz tief und fest, und während du schläfst, passiert ein Wunder. Und das Wunder ist: Alle deine Probleme sind weg! Aber du hast ja tief und fest geschlafen und hast überhaupt nicht mitbekommen, dass das Wunder passiert ist! Was meinst du, woran du morgens beim Wachwerden und danach merken wirst, dass das Wunder passiert ist?» Es empfiehlt sich nach dem Fragen, genügend Zeit einzuräumen und geduldig zu warten, damit die Wunderfrage ihre Wirkung entfalten kann. Bei den Antworten des Kindes ist es wichtig, die Aktivitäten in den Vordergrund zu stellen und sich weiter, Veränderungen möglichst genau beschreiben zu lassen. Im Anschluss sind folgende Fragen nach Caby und Caby entscheidend: «Was verändert sich noch?» «Was noch?». Kinder können in der Fantasie ihre Probleme verschwinden lassen und sich an deren Lösung erfreuen. So kann es auch sein, dass Kinder sich grosse Wunder vorstellen wie beispielsweise, dass geschiedene Eltern wieder zusammenkommen. In einem solchen Fall empfehlen Steiner und Berg, der Frage nachzugehen, welchen Unterschied sich bei der Erfüllung des Wunders ergeben würde. «...Was würdest du in dem Fall tun, was du jetzt im Moment nicht tust» (Steiner et al., 2019, S. 47). Hierbei kann sich das Kind überlegen, was auch in der momentanen Situation möglich ist. Es kann dem Kind grosse Kraft geben, wenn es glaubt, Herausforderungen bewältigen und sein Leben leben zu können. Indem sich das Kind vorstellt, wie sein Leben anders aussehen kann, wird es ihm auch möglich, sein Leben zu gestalten. Gemäss Caby und Caby soll die Wunderfrage sparsam eingesetzt und immer dann gestellt werden, wenn das Kind motiviert ist, etwas zu tun.

### **Skalierung**

Die Skalierung ermöglicht eine Selbst-Einschätzung des Ist-Zustandes und kann den persönlichen Erfolg aufzeigen. Darüber hinaus erlaubt die Methode, Therapiefortschritte in grösseren und kleineren Schritten zu entwickeln. Probleme oder schwierige Situationen lassen sich manchmal nur schwer beschreiben, gerade wenn es um minimale Veränderungen geht. Da helfen Skalierungsfragen, Unterschiede bewusst zu machen. Eine Skalierungsfrage muss in der Regel mit einer Zahl beantwortet werden und ist deshalb nach Steiner und Berg (2019) für Kinder leicht zu beantworten. Weil Kinder Zahlen verstehen können, reagieren sie auch auf die Kommunikation mit Zahlen besser als auf die mit Worten. Sie sind schnell vertraut mit der Handhabung einer Skala von 1 – 10. Einschätzungen, die

durch Zahlen ausgedrückt werden können, kommt laut Steiner und Berg der kindlichen Denkweise entgegen. Mit der Skalierungsfrage kann das Kind anzeigen, wie es sich fühlt oder sich einschätzt. So kann beispielsweise gefragt werden: «Stelle dir bitte eine Skala von 1 – 10 vor. Die 1 ist der Zustand, wo es dir am schlechtesten geht, die 10 beschreibt den Zustand, an dem dein Problem gelöst ist und es dir am allerbesten geht. Wo würdest du dich einordnen?» Nach Caby und Caby suggeriert die 1, dass Fortschritte schon da sind. Die Einschätzung und Zahlenwerte sind unbedingt individuell zu betrachten, sie bedeuten nicht bei jedem Kind dasselbe. Nach Steiner und Berg können wir die Bedeutung, welche sie für das Kind hat, nicht wissen. Was wir aber wissen, ist, dass die 6 besser ist als die 3, aber weniger gut als die 8. Die Technik des Skalierens kann auch in das zirkuläre Fragen einfließen, gerade wenn Kinder unentschlossen sind oder sich schlecht einstufen. Folgende Frage-Möglichkeiten sind nach Caby und Caby zu empfehlen: «Wenn ich deine Mutter fragen würde zu skalieren...», «Was würde dein\*e Freund\*in sagen, wo du auf der Skala bist?» Sollte die Einschätzung des Kindes anders ausfallen, als die der andern, kann laut Caby und Caby folgendermassen gefragt werden: «Was sehen die, was du nicht siehst?» Gemäss Steiner und Berg können Lehrpersonen und Eltern dem Kind auch lehren, Skalierungsfragen zu modifizieren, so dass es sie in vielen Situationen anwenden und so sein Verhalten überwachen kann. So kann beispielsweise herausgearbeitet werden, bei welcher Zahl zwischen 1 und 10 das Kind achtsam werden soll und sich kontrollieren muss. Im Anschluss kann erfragt werden, wie es sich auf den erwünschten Wert bringen kann oder wie ihm eine vertraute Person helfen kann, den erwünschten Wert zu erreichen.

### **Bewältigungsfrage**

Die Antworten auf Bewältigungsfragen können gemäss Steiner und Berg (2019) dem Kind Hoffnungen und Stärken aufzeigen, die es auch in schwierigsten Situationen aktivieren kann. Die herkömmlichen Bewältigungsfragen sind vom Konzept her für jüngere Kinder zu komplex und abstrakt. Fragestellungen dieser Art könnten für Jugendliche in abgeänderter Form folgendermassen lauten: «Wie schaffst du es in einer solchen Situation mit den Schwierigkeiten fertig zu werden?» Bewältigungsfragen können helfen, auch in völlig aussichtslosen Situationen, kleine Erfolge zu finden. Oftmals sind es Kleinigkeiten, die das Kind als unbedeutend ansieht, welche aber als etwas Bedeutendes betont werden können. Wenn mit Kindern herausgearbeitet wird, was sie alles, auch noch so minimale Errungenschaften, geleistet haben, sind sie von ihren Erfolgen beeindruckt. Sie werden ermutigt nach weiteren Erfolgen zu suchen und schöpfen neue Hoffnung. Gemäss Steiner und Berg aktivieren sie dadurch ihre Energie und Begabung, um ihr Leben neu anpacken zu können. Mit der Konzentration auf die kleinstmögliche Lösung kann die Entwicklung einer Lösung beginnen. Indem die Perspektive anderer Personen miteinbezogen wird, kann dem Erfolg gemäss Steiner und Berg ein sozialer Rahmen gegeben werden: «Was würde dein\*e Freund\*in dazu sagen, dass du es geschafft hast?» (zirkuläres Fragen).

### **Externalisierung**

In der Externalisierung wird nach Steiner (2016) ein problematisches Verhalten sprachlich und/oder visuell in einer Weise dargestellt, dass es möglich ist, dieses als ein unabhängiges Subjekt anzuschauen. Die Aussenperspektive ermöglicht, die Eigenart des beklagten Sachverhalts zu beobachten und zu beschreiben. Durch die entstandene Distanz können sich neue Möglichkeiten

eröffnen und alternatives Handeln geplant werden. Gemäss Steiner kann das Externalisieren auch genutzt werden, um dem Verhalten, das zur Lösung führt, eine Gestalt zu geben. Dadurch gewinnt es an grosser Bedeutung. Steiner benutzt bei Kindern dabei zur Visualisierung Handpuppen. Hierbei kann das Kind visuelle, aber auch kinästhetische Erfahrungen machen. «Durch diesen Prozess werden oft wesentliche neue Aspekte des Lösungsverhaltens erfahrbar gemacht, und die Lösungsbeschreibung kann differenzierter werden» (Steiner, 2016, S. 84). Nach Steiner kann durch die Visualisierung und das Spielen mit der Lösung die Wahrscheinlichkeit, dass die Lösungsfindung nachhaltig verankert wird, erhöht werden. Der Grund dafür dürfte sein, dass sich Menschen besser an Gerüche, visuelle Eindrücke und kinästhetische Erfahrungen erinnern, als an Worte.

### **Ressourcenaktivierung**

Gemäss Steiner (2016) ist das Ressourceninterview eine Methode zur Ausarbeitung der eigenen Fähigkeiten, aber auch zur Erkundung in welchem Masse diese eingesetzt werden können, um ein Ziel erreichen zu können. Die Ressourcen werden nicht nur ins Zentrum gestellt, sondern werden auch in Bezug zum Kontext auf ihre Wichtigkeit geprüft. Denn nur die konkrete Situation ist gemäss Steiner ausschlaggebend, welche Ressourcen und in welcher Dosierung diese zur Anwendung kommen sollen. In einem ersten Schritt werden eigene Ressourcen zur Erreichung eines gesetzten Ziels erforscht, während in einem zweiten Schritt Ressourcen gesammelt werden, die Drittpersonen anbieten können. Steiner erklärt die Wichtigkeit des Ordners nach Relevanz und Verfügbarkeit der Ressourcen gerade für Kinder gut verständlich mit einer Metapher: «Angenommen, zum Erreichen des angestrebten Ziels ist das Essen einer ganz bestimmten Suppe nötig, und die Ressourcen auf der soeben aufgestellten Liste stellen die Zutaten dar. Wie viel von jeder Zutat musst du begeben, um genau die richtige Suppe herzustellen?» (Steiner, 2016, S. 80).

### **8.2.3 Interventionen bei Kindern**

Nach Steiner und Berg (2019) stellen Spiele, Kreativität, Bewegung und Gespräche über liebste Beschäftigungen die primären Wege zur Kommunikation dar. Bildhafte Vorstellungen aufkommen zu lassen und zu verändern, kann ermöglichen, dass eine Brücke zwischen der Kinder- und der Erwachsenenwelt geschlagen werden kann. Die Menge der zur lösungsorientierten Arbeit mit Kindern verwendeten Techniken ist sehr umfangreich. Veränderungen können mittels Handpuppen, Geschichten und/oder Bilder-Malen benannt und visualisiert werden. Kreativität und Spielen können zudem dem Kind verhelfen, seine Fähigkeiten und Stärken zu erleben. Dabei muss beachtet werden, dass die Wahl der spielerischen Aktivitäten auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt sind und der Zielerreichung dienen. Steiner (2016) gibt in diesem Zusammenhang noch einmal zu bedenken, dass Kinder über das Handeln lernen und rät Beratenden, auf die Wirkung des Spiels zu vertrauen, ohne darüber reflektieren zu müssen. Hilfreich in der lösungsorientierten Arbeit mit Kindern sind aber auch Werkzeuge der Skalierungstechnik, wie beispielsweise der Erfolgsturm, Experimente und unterstützende Interventionen zu «mehr von Dingen tun, die funktionieren», wie auch «etwas völlig anderes tun» (nachzulesen bei Steiner und Berg, 2019, und Steiner, 2016). Gemäss Caby und Caby (2017) zeigt sich, dass sich wichtige Methoden und Techniken der systemisch-lösungsorientierten Gesprächsführung mit anderen Interventionen kombinieren lassen. Die Interventionen kommen

entweder direkt in der Gesprächssituation zur Anwendung oder werden angeregt, so dass sie in der Alltagssituation umgesetzt werden können. (Caby und Caby beschreiben eine Fülle solcher Interventionen in anwendungspraktischer, ansprechender Art in folgenden Werken: Die kleine psychotherapeutische Schatzkiste Teil 1 (2017) und Teil 2 (2017).) Interventionen, welche mit **Hausaufgaben** vergleichbar sind, können die Selbstveränderungskompetenzen des Kindes in vielseitiger Weise unterstützen. Aufgaben können vielfältig gestaltet werden und können unterschiedliche Funktionen haben. Sie können der Selbstbeobachtung und -reflexion bis zur Verhaltensmodifikation dienen oder ein Gefühl vermitteln, wie sich Lösungen gestalten könnten. Gerade bei Kindern ist es wichtig, da Hausaufgaben häufig von der Schule her negativ besetzt sind, sie für ihr Engagement zu loben und mit ihnen herauszufinden, was und wie sie es geschafft haben. Hausaufgaben geben den Beratenden die Möglichkeit laut Caby und Caby (2017), über die Gesprächszeit hinaus wirksam zu sein. Nach de Shazer ist ein wesentlicher Zweck von Hausaufgaben, dem Kind Möglichkeiten zu eröffnen, seine Wahrnehmung zu verändern und Situationen anders zu betrachten. Werden die Hausaufgaben nicht gemacht, sollte dies laut de Shazer (2014) nicht mit Widerstand gleichgesetzt werden (siehe Anhang 7.7). Kooperatives Verhalten kann nur schon verbessert werden, indem das Kind um Erlaubnis gefragt wird, eine Hausaufgabe erteilen zu dürfen. Das Nichterfüllen einer Hausaufgabe wird gemäss de Shazer und Dolan (2008) nicht thematisiert, da die Hausaufgabe nicht als Voraussetzung zur Veränderung gesehen wird. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass bei Nichterfüllen der Hausaufgabe, diese für das Kind entweder wenig hilfreich oder relevant erschien oder aber konkrete Hindernisse im Weg standen. «Wenn der Klient einen Hausaufgabenvorschlag oder ein Experiment nicht umsetzt, lässt man die Aufgabe fallen und schlägt stattdessen etwas anderes vor» (de Shazer und Dolan, 2008, S. 23). Die Hausaufgaben sollen Spass machen. Sie sollen laut Caby und Caby dazu einladen, sich vom Problem wegzubewegen und somit die Lerngespräche unterstützen und intensivieren. «Das Üben von Neuem aktiviert und stabilisiert neue neurologische Netzwerke: Das Problemverhalten bekommt nach und nach Konkurrenz vom Lösungsverhalten» (Caby und Caby (2017, S. 130). Da neue Erfahrungen im Kontext des Kindes stattfinden, werden sie automatisch an den Kontext angepasst. So können auch Effekte entstehen, welche für den Beratenden nicht planbar gewesen wären. Die Verantwortung für die Durchführung einer Hausaufgabe liegt gemäss Caby und Caby allerdings nicht allein beim Kind. Hausaufgaben müssen auf den Lerngesprächsstand zugeschnitten sein, klar formuliert werden, sollen zum Kind passen, machbar sein und jeweils ein fester Bestandteil des nachfolgenden Gesprächs sein.

### **8.3. Kindgerechte Kommunikation**

#### **Das «gute offene Gespräch»**

Kinder sind wenig darauf aus, über das zu kommunizieren, was sie beschäftigt. Kindern ist auch nicht immer klar, dass Erwachsene nicht wissen, was gerade in ihnen vorgeht. Da zwischen einem Kind und einem Erwachsenen ein bedeutendes Machtgefälle besteht und die Interessen in einem Gespräch oft unterschiedlich sind, ist es von Bedeutung die Gesprächsführung «offen» zu halten. «Bei offener Gesprächsführung geht es darum, bei dem anzuschliessen, was im Kind vorgeht, und nicht dem Kind das eigene Denken aufzudrängen» (Delfos und Kiefer, 2015, S. 91) Um zu einem guten Gespräch zu

kommen sind einige Bedingungen zu beachten. Im folgenden Kapitel werden nun Kommunikationsbedingungen erläutert, die zur Kommunikation mit Kindern förderlich sind.

### **8.3.1 Kommunikationsbedingungen**

#### **Die Haltung**

Es ist wichtig, dem Kind in einer warmherzigen, authentischen Haltung zu begegnen. «In einem Gespräch möchten wir, dass sich das Kind äussert und eine selbstbewusst-kämpferische Haltung einnimmt. Das ist nur möglich, wenn sich der Erwachsene bescheiden gibt» (Delfos und Kiefer, 2015, S.216). Die lösungsorientierte Arbeit mit Kindern beruht auf der **Grundhaltung des «Nichtwissens»** und einer Bereitschaft, von den Kindern lernen zu wollen (vgl. Kap.8.2). Kinder lösen nach Berg (2019) ihre Probleme in direkter Weise. Um kindliche Bedürfnisse und Wünsche erkennen und verstehen zu können, braucht es eine offene, aufmerksame, sensible Haltung. Nur so können all die vielfältigen feinen Signale wahrgenommen werden. Jegliche Anspruchshaltung, wie das Kind in einem bestimmten Alter handeln und sprechen sollte, muss abgelegt werden. Eigene Erwartungen und Intentionen müssen nach Berg (2019) abgelegt werden, um das Kind genauso annehmen zu können wie es sich präsentiert, denn jedes Kind äussert sich auf seine ganz spezielle Weise und übermittelt wertvolle Informationen. Durch diese bewusste Haltung gegenüber Kindern kann ein Zugang zur Welt des Kindes und zu seinem Ressourcen-Schatz gefunden werden. Erst unter diesen Bedingungen scheinen Gespräche nach Berg, für die Kinder auch hilfreich zu sein.

#### **Die Gesprächsumgebung gestalten**

Beide Gesprächsteilnehmende müssen sich wohl fühlen. Das Kind soll sich gemäss Delfos (2015) angehört fühlen. So ist es wichtig eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, damit sich Anspannungen in Grenzen halten. Wichtig kann bei der Gesprächsführung auch die Gestaltung eines ansprechenden angenehmen Umfeldes sein. Laut Steiner und Berg (2019) sollte im Gesprächsraum genügend Raum zur Verfügung stehen, dass sich das Kind allenfalls auch bewegen kann und Tätigkeiten auf dem Boden ausgeführt werden können. Klar definierte, abgetrennte Bereiche sind gemäss Steiner und Berg von Vorteil, da Spielgegenstände so nicht zur Ablenkung dienen können, und so eine motivierte Kooperation eher gewährleistet ist. Da es für Kinder schwierig ist, lange still zu sitzen, ist es hilfreich, Gegenstände zur Hand zu haben, an denen Kinder während des Gesprächs herumspielen können. Das Wechseln in verschiedene Bereiche kann dem Kind in seinem Bewegungsdrang ebenfalls entgegenkommen.

#### **Die Gesprächsmotivation**

Die Motivation von den Gesprächsparteien müssen nach Delfos (2015) gut aufeinander abgestimmt sein, so dass ein Gespräch überhaupt in Fluss kommt. Wird diesem Sachverhalt zu wenig Beachtung geschenkt, kann das Kind in passiven Widerstand treten. Ausschlaggebend zur Motivation, sich anzustrengen oder etwas zu verändern, ist gemäss Steiner (2016), wenn Kinder darin einen Nutzen für sich erkennen können und zur Überzeugung gelangen, dass sie das Ziel erreichen können. Fehlender Motivation kann zugrunde liegen, dass Kinder oft etwas erreichen sollen, was gar nicht ihrem Wunsch entspricht oder auch ihren Fähigkeiten nicht angepasst erscheinen. Da laut Steiner (2016) hinter fehlender Motivation vielfach eine lange Reihe an Misserfolgserlebnissen stehen, ist es die Aufgabe der

Berater\*innen, ihnen zu helfen, ihre Ressourcen neu zu entdecken und sich selbstwirksam zu erleben. Je nachdem, was sich ein Kind zutraut, kann es Ziele spezifischer und realistischer formulieren. Die klare Wahrnehmung des erreichbaren Ziels kann wiederum die Motivation erhöhen.

### **Aktives Zuhören**

Das lösungsorientierte Gespräch ist ein Gespräch geprägt durch konzentriertes Zuhören und präzise Nachfragen. Dabei stehen Wärme, Respekt und Akzeptanz im Mittelpunkt. Wichtige Verhaltensregeln sind gemäss Delfos (2008) die Geschichte nicht zu unterbrechen, ermutigende Worte und Gebärden zu nutzen, so dass der Erzählfluss in Gang bleibt, Blickkontakt und Authentizität. Indem laut Bindernagel (2016) «das Wort beim Wort» genommen wird und in der Haltung des Nichtwissens, das Kind erzählen gelassen wird, kann angenommen werden, ohne zu bewerten oder zu verurteilen. Es können so Widerstände, Scheu und Ängste verschwinden (Bindernagel und Steiner, 2016). Das neugierige Zuhören ist in der lösungsorientierten Gesprächsführung nach Steiner (2019) weit wichtiger als das Sprechen. «Es sind die Neugierde und das Interesse für die Einzigartigkeit jeder Situation, die spezifischen Eigenheiten der Klienten, die helfen, immer weitere Fragen zu stellen und sich kein Detail entgehen zu lassen» (Steiner, 2019, S.19). Gezieltes Zuhören heisst vor allem, wachsam zu registrieren, was im Bezug zum vereinbarten Ziel wichtig ist. Hierbei gilt es auf, die Wortwahl, die Metaphern, welche das Kind benutzt, und die Ausnahmen besonderes Augenmerk zu legen. Gemäss Steiner braucht es jedoch auch die Fähigkeit, Erzähltes zu überhören, so dass das Gespräch zielführend bleibt. Das Mass des Bedürfnisses sich über Probleme aussprechen zu können, ist bei Klient\*innen verschieden, daher empfiehlt es sich bei der Beratung zu überprüfen, wie viel Raum dafür eingenommen werden soll. Nach Steiner ist es aus der Sicht der lösungsfokussierten Gesprächsführung wichtig, respektvoll und bestimmt zu unterbrechen, damit ein fokussiertes Gespräch gelingen kann.

### **Schweigen dürfen**

Nach de Shazer (2014) sind Pausen, das Innehalten innerhalb des Gesprächs, ein wichtiges Element der lösungsfokussierten Arbeit. Das Gehörte kann nachklingen, indem auf eine Aussage nicht gleich geantwortet wird oder eine neue Frage gestellt wird. Diese Haltung ermöglicht laut Caby und Caby (2017) dem\*der Gesprächspartner\*in auch Ergänzungen anbringen zu können und regt zu weiteren Ideen an. Es kann allerdings schwierig für die Gesprächsführenden sein, Pausen oder Schweigen auszuhalten. Es kann verunsichernd wirken. Laut Delfos sind Pausen jedoch notwendig, um Erzähltes oder Besprochenes verarbeiten zu können. Eine kurze Pause kann eine ermutigende Wirkung haben, Worte dafür zu finden, was in einem vorgeht. Pausieren oder längeres Schweigen kann gemäss Caby und Caby eine hilfreiche Strategie sein, um Themen weiter zu vertiefen. Nach Delfos ist Schweigen eine Stille, die interpretiert werden muss. Nebst der Verarbeitung, kann ein Kind mit dem Schweigen auch zeigen, dass es auf die gestellte Frage nicht eingehen will, aufgrund des schwierigen Themas nicht eingehen kann oder es nicht mehr weiss, was es sagen wollte. Hierbei ist es wichtig, dem Kind zu verstehen zu geben, dass es die Freiheit hat zu schweigen und dass dies vollumfänglich akzeptiert wird. Es kann gemäss Delfos sein, dass das Kind sich noch nicht traut, sich zu binden, deshalb schweigt und lieber wartet, ob das Gegenüber eine Lösung anbietet. Vielleicht schweigt das Kind aber auch, weil etwas gesagt wurde, was es berührt. Da es laut Delfos einen grossen Unterschied zwischen dem



Schweigen aus Widerstand und dem Schweigen aus Spannung oder Anteilnahme gibt, ist zu empfehlen sich als Gesprächsführende\*r mit den eigenen Formen und Gründen des Schweigens auseinanderzusetzen.

### **Spielen und Reden**

Kinder besitzen viel Energie. Das Still-Sitzen in einem Gespräch kann für sie regelrecht unangenehm sein und kann Spannungsgefühle entstehen lassen. Für hyperaktive Kinder gilt dies laut Delfos in hohem Masse. Die Gesprächsmotivation kann in Folge zu langen Still-Sitzens stark abnehmen. Kinder sind oft besser in der Lage, ein Gespräch mitzugestalten, wenn sie gemäss Delfos Spielen und Reden kombinieren können. Denn: «Kinder lernen spielend und spielen lernend» (Delfos und Kiefer, 2015, S.117). Gemäss Delfos sollte beachtet werden, dass die aktive Tätigkeit für das Kind nicht zu interessant und wichtig erscheint, so dass das Anliegen zur Nebensächlichlichkeit wird. Laut Steiner (2016) ist wichtig, Spiel so anzubieten, dass es seine Leichtigkeit behält und positives Erleben ermöglicht. (vgl. Externalisierung in Kap. 8.2.2)

## **8.3.2 Kommunikation**

### **Non-verbale Kommunikation**

Gemäss Delfos (2015) ist die non-verbale Kommunikation von grösster Wichtigkeit, denn non-verbale Signale sind oft verlässlicher. Daher kommt der genauen Beobachtung eine wichtige Rolle zu, wenn man wissen möchte, was in einem Kind vorgeht. Implizites Wissen kann oft nicht in Worte gefasst werden, durch das laufende registrieren und ernst nehmen non-verbaler Signale kann dieses Wissen genutzt werden. Non-verbale Signale können nach Bindernagel (2016) wie ein Kompass als Orientierungshilfe für den Gesprächsverlauf gebraucht werden.

### **Die Eigensprache**

In lösungsorientierten Gesprächen finden sich wichtige Aspekte der Idiolektik wieder. Idiolektik als Gesprächsmethode geht sorgfältig und präzise mit der Eigensprache um. Wenn ein Kind sein Anliegen beschreibt, drückt es dies einzigartig in seiner Eigensprache, dem Idiolekt, aus. Der Idiolekt beschreibt die Aspekte des kommunikativen Verhaltens, das sind Wörter und Sprachklang, wie auch die Körpersprache. In der Eigensprache, kommt nach Bindernagel also die Einzigartigkeit des Kindes, zum Ausdruck. Nach Bindernagel (Bindernagel, 2016, S. 54) wird Sprache und in der Folge auch Eigensprache von Dialogen geprägt, die wir in kooperativen Situationen und unterstützender Atmosphäre führen. Weiterführende Erkenntnisse aus der Idiolektik sind im Anhang 8.3 ersichtlich.

In der Gesprächsführung schenken die Autorinnen der non-verbale Kommunikation grosse Aufmerksamkeit. Den non-verbale Aspekten Blickkontakt, Körperhaltung und Stimme, welche ausführlich im Anhang 8.3 beschrieben eingesehen werden können, wurden wichtige Erkenntnisse entnommen.

### **Verbale Kommunikation**

Gemäss Delfos (2015) ist es entscheidend **wie** mit Kindern kommuniziert wird, um ihre Meinungen und Informationen zu erfahren und zu verstehen. Wie ein Gespräch mit einem Kind verläuft hängt nicht allein von der Gesprächstechnik ab, sondern auch von der **Sprachfertigkeit** des Kindes. Laut Delfos (2015)

kann die Sprachfertigkeit bei Kindern enorme Unterschiede aufweisen. Nach Steiner und Berg (2019) ist es von äusserster Wichtigkeit, die eigene Sprache, der des Kindes unter Verwendung seiner Ausdrücke anzupassen. Da Worte nach Delfos (2015) verschiedene Bedeutungen und Gefühlswerte haben, müssen Worte, welche benützt werden, dem Kind bekannt sein. Worte sollen konkret sein, da gerade minderbegabte Kinder, ein beschränktes Abstraktionsvermögen haben. Auch verstehen Kinder kurze, einfache Formulierungen besser. Es sollte stets im Bewusstsein sein, dass die Fähigkeit, Gedanken und Gefühle auszudrücken, von Mensch zu Mensch unterschiedlich gut gelingen kann. In diesem Zusammenhang gibt Delfos zu bedenken, dass überprüft werden soll, warum sich ein Kind nicht äussert, bevor vorschnell von Verslossenheit ausgegangen wird. «Es ist ein grosser Unterschied, ob man sich aktiv verschliesst, emotional weniger geschickt ist oder weniger dazu neigt, sich emotional zu äussern» (Delfos, 2015, S. 150). **Humor** hat gemäss Caby und Caby (2017) in der Beratung einen besonderen Stellenwert. Er kann neugierig machen, auflockern, neue Perspektiven eröffnen und zuversichtlich machen. Um Humor wirkungsvoll einzusetzen, muss die Anschlussfähigkeit gewährleistet sein und zum Kind, seinen kognitiven Fähigkeiten, dem kulturellen Hintergrund und seinen sozialen Bedingungen, passen. Nach Caby und Caby (2017) kann Lachen in angespannten Situationen befreiend wirken oder sogar eine Wende bedeuten. In gewissen Gesprächssituationen kann laut Caby und Caby auch **Flüstern** hilfreich sein, um Anschlussfähigkeit zu erzeugen oder neugierig zu machen.

### **Die Lösungssprache**

Gemäss dem lösungsorientierten Ansatz ist die Verwendung der Sprache und die Sprache an sich eine andere, wenn von Problemen gesprochen wird, als die wenn hilfreiche Lösungen beschrieben werden. Daher ist es essentiell wichtig auf einen präzisen Sprachgebrauch und auf **Nuancen** zu achten. Beachtung schenken Steiner und Berg (2019) dabei dem Wort «aber». Sie empfehlen, das Wort «aber» durch das Wort «und» zu ersetzen. Denn Aussagen vor dem «und» und nach dem «und» haben die gleiche Wertigkeit. Bereits beim Nachdenken können nach de Shazer (2014) neue Formulierungen entstehen und so zu einer sinnvollen Problemkonstruktion führen, indem das «Entweder/Oder» durch das «Sowohl-als-auch» ersetzt wird. Die Sprache kann auch einen wichtigen Beitrag leisten, um die Fokussierung auf Momente zu lenken, in denen es funktioniert. Durch Formulierungen, die das **Sowohl-als-auch** hervorheben, kann eine Würdigung des beklagten Sachverhalts signalisiert werden und das Gefühl des Kindes, verstanden zu werden, verstärken. In der lösungsorientierten Arbeit geht es darum, eine Veränderungserwartung zu wecken. Deshalb soll laut de Shazer (2014) das Wort **«wenn»** (im Sinne von «falls») vermieden werden. «Wenn» drückt einen Wunsch aus und beinhaltet vorhandene Zweifel. «Wenn» soll durch das Wort **«sobald»** ersetzt werden, denn *sobald* verdeutlicht, dass in geraumer Zeit eine Veränderung eintritt, und lässt keine Zweifel zu. Weiter werden im lösungsorientierten Sprachgebrauch die **Wirksamkeit der Verben** untersucht. Die Verwendung des Verbs «sein» kann laut de Shazer und Dolan (2008) annehmen lassen, dass eine Begebenheit oder eine Eigenheit stabil ist, sich nicht verändert. So ist es nach Steiner und Berg (2019) angebracht Verben wie «sich zeigen», «sich verhalten» oder «handeln» zu gebrauchen, denn dadurch wird die Frage nach dem Kontext wichtig. Laut Steiner und Berg können sprachliche Nuancen vor allem beim Finden von Ausnahmen hilfreich sein. Ebenfalls wichtig im lösungsorientierten Sprachgebrauch ist die **zögerliche Sprache**. Durch die zögerliche Sprache kann der\*die Fragende Wahrnehmungen einleiten und gibt dem

Kind die Möglichkeit, die Aussage zu überprüfen. Dem Kind steht es dadurch offen, eine Aussage auf der Basis seiner Wahrnehmung zu bestätigen oder zu korrigieren. Beispiele zögerlicher Formulierungen sind: «Könnte es sein, dass...», «Es scheint mir, dass...», «Vielleicht wäre...» (Steiner und Berg, 2019). Nach Bindernagel (2016) ist die Aufgabe eines\*einer Gesprächsführenden, in innerer Haltung präsent zu sein und sich vom Kind führen zu lassen. Dabei sollen wichtige **Schlüsselworte** aufgegriffen werden, denn das Kind teilt mit, was es braucht.

Ein Gespräch auf einer gleichwertigen Grundlage zu führen, bedeutet, dem Kind verständlich zu machen, dass verschiedene Meinungen möglich sind. Durch das Sprechen aus der Sicht der Ich-Person kann dies laut Delfos verdeutlicht werden. **Ich-Botschaften** vermeiden das Generalisieren und, da es sich um persönliche Meinungsäusserungen handelt, können sie auch angezweifelt werden.

### **Interpretierendes Ergänzen**

Gemäss Delfos (2015) beruft man sich bei der Gesprächsführung auf das emphatische Vermögen des Erwachsenen. Empathisch sein heisst, dass man in der Lage ist, Gefühle zu erspüren, auch wenn man diese bei sich nicht kennt. Die Neigung zum interpretierenden Ergänzen ist dabei generell gross, jedoch bei Kindern oder Menschen, welche sich verbal ungenügend ausdrücken können, noch grösser. Kinder teilen laut Delfos selten mit, dass die Ergänzung oder Interpretation nicht stimmt. Bei Schwierigkeiten, sich sprachlich auszudrücken, wird es dem Kind auch schwerfallen, Interpretationen auf ihre Richtigkeit zu überprüfen. Fehlbare Interpretation kann dazu führen, dass sich das Kind missverstanden fühlt und seine Gesprächsmotivation abnimmt. (nach Delfos, 2015)

### **Metakommunikation**

Metakommunikation ist nach Delfos (2015) ein wichtiger Bestandteil der Gesprächsführung. Mithilfe der Metakommunikation kann dem Kind verdeutlicht werden, worüber gesprochen werden soll und was die Absichten dazu sind. Kindern soll die Möglichkeit geboten werden, sich zu erklären, ihnen zuzuhören und gemeinsam zu reflektieren (Baeschlin und Baeschlin, 2004). Damit Metakommunikation ermöglichen kann, eine fruchtbare Gesprächsbasis zu halten und Missverständnissen vorzubeugen, sind folgende Voraussetzungen zur Metakommunikation nach Delfos (2015, S. 132/133) zu beachten:

1. Das Gesprächsziel verdeutlichen.
2. Das Kind über die eigenen Absichten informieren.
3. Dem Kind zeigen, dass man Feedback braucht.
4. Das Kind wissen lassen, dass es schweigen darf.
5. Zu benennen versuchen, was man empfindet, und dem Gefühl Folge leisten.
6. Das Kind dazu einladen, seine Meinung über das Gespräch zu äussern.
7. Metakommunikation zu einem festen Bestandteil der Kommunikation machen.

## 9 Lösungsorientiertes Arbeiten in der Schule

Der lösungsfokussierte Ansatz findet nicht nur in der therapeutischen Praxis Anwendung, sondern auch im Bildungswesen und Erziehungsbereich. Denn dieser Ansatz basiert gemäss Dolan (2008) auf dem Resilienzkonzept und setzt frühere Lösungen und Erfolge der Klient\*innen, wie auch die Ausnahmen ihrer Probleme konstruktiv ein.

Steiner (2016) betont, dass lösungsfokussierte Arbeit ausserhalb eines Therapiesettings eine grosse Herausforderung darstellt und durch die verschiedenen Rollen, welche eine Beratungsperson innehat, höchst komplex ist. Steiner empfiehlt, eine Unterteilung der Kommunikation auf drei verschiedene Ebenen: 1. informieren, 2. befehlen und anweisen und 3. gemeinsames Reflektieren. Denn es braucht Klarheit, auf welcher Ebene kommuniziert wird, damit das Kind sich kooperativ zeigen kann. Diese Klarheit kann durch passende Wortwahl, Tonlage und Mimik unterstützt werden. Gemäss Steiner ist der Wechsel zwischen den Kommunikationsebenen im pädagogischen Kontext darum wichtig, damit sich die Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz der Kinder gegenüber einer Autorität vergrössert. Sind Erwachsene bereit, den Kindern Gehör zu verschaffen und Dinge aus den Augen der Kinder zu sehen, werden Kinder auch eher die Autorität anerkennen können. Im pädagogischen Alltag müssen Strukturen geschaffen und Fähigkeiten entwickelt werden, damit Reflexionsgespräche stattfinden können und nicht nur auf der Informations- und Befehlsebene kommuniziert wird. Grundsätzlich geht es Steiner in der Beratung darum, dass Erziehende positive Verhaltensänderungen wahrnehmen können. Indem Erziehende Momente erkennen, in denen das Kind das gewünschte Verhalten zeigt, können sie durch eine ermutigende Reaktion dieses noch verstärken. Im pädagogischen Alltag ist dies gar nicht so einfach umzusetzen: «Die bewusste Verschiebung der Aufmerksamkeit auf die Momente, in denen es rund läuft, muss geübt werden» (Steiner, 2016, S.73). Nach Schnebel kann lösungsorientiertes Vorgehen gerade in der Schule allen ermöglichen, aus den problemlastigen Interaktionsmustern hervorzutreten. Alle Beteiligten sollen dabei zu einer Lösung beitragen. «In besonderer Weise wird so das Selbstwirksamkeitserleben der Beteiligten gefördert» (Schnebel, 2017, S.63). Gemäss Steiner (2016) kann das Setting eines Reflecting Teams (vgl. Kap. 7.2.2, siehe Anhang 7.6) gerade bei lösungsorientierten Gesprächen in der Schule nützlich sein, um konstruktive Lösungen mit Gruppen zu gestalten. Durch die Betonung der Ressourcenorientierung setzt sodann die lösungsfokussierte Beratung den Akzent in Richtung eines eigenverantwortlichen Lernprozesses.

WOWW (Working On What Works) ist ein, von Insoo Kim Berg und Lee Shilts (2005) entwickeltes, innovatives Modell, um zu ergründen, wie Kinder motiviert lernen können. Die Leitgedanken dieses Ansatzes (Grundannahmen) entsprechen den Prinzipien der lösungsorientierten Beratung von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg (siehe Anhang 7.2). Gemäss Berg und Shilts bestimmen die Prinzipien, Werte und Haltungen das Beziehungsverhalten und das Engagement im Unterricht. Die Leitgedanken des WOWW-Ansatzes und Annahmen über Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Eltern sind im Anhang 9.1 ersichtlich. Diese Annahmen «beeinflussen auch, was wir im täglichen Leben wertschätzen und was wir im täglichen Leben zu erreichen trachten» (Berg und Shilts, 2005, S.16). Der WOWW Ansatz bietet den Lehrpersonen eine Hilfe, im Klassenzimmer respektvoll mit Kindern zusammenzuarbeiten, nach Lösungsideen der Kinder zu forschen und aufbauend Erfolge zu erreichen. Eine Kurzbeschreibung des WOWW-Ansatzes ist im Anhang 9.2 dargestellt.

## 10 Fragestellung und Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit basiert auf der zentralen Fragestellung und den Zielsetzungen. Diese resultieren aus der intensiven Auseinandersetzung der Theorie und des komplexen Sachverhalts sowie dem persönlichen Interesse der Autorinnen und deren vielfältigen Beobachtungen und Praxiserfahrungen.

Es wird folgende Fragestellung formuliert:

### **Fragestellung:**

Wie beeinflusst das lösungsorientierte Über-Lernen-Kommunizieren die Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf?

Um die Fragestellung vertieft beantworten zu können, streben die Autorinnen folgende Ziele an:

### **Zielsetzung 1**

Die Autorinnen streben das Ziel an, ein einfach umsetzbares Produkt für die Arbeit der SHP zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation bei SuS mit Förderbedarf zu entwickeln.

### **Zielsetzung 2**

Die Autorinnen haben das Ziel, mittels lösungsorientierten Lern-Gesprächen die Lern- und Leistungsmotivation bei SuS mit Förderbedarf zu steigern.

# 11 Methodisches Vorgehen und Forschungsstrategien

Die Autorinnen befassen sich in diesem Kapitel mit der empirischen Sozialforschung und zeigen die qualitativen und quantitativen Ansätze auf. Die einzelnen Schritte des Forschungsvorgehens werden dargelegt. Die Methoden der Datenerhebung werden erläutert und begründet und die Datenerhebungsinstrumente werden beschrieben. Am Schluss dieses Kapitels legen die Autorinnen ihr Vorgehen bei der Darstellung, Analyse und Interpretation der Daten dar.

## 11.1 Empirische Sozialforschung

In der empirischen Forschung gelangt man durch die systematische Auswertung von Erfahrungen zu Erkenntnissen. Diese Erfahrungen werden aus Datenmaterial, wie z.B. Beobachtungen, Befragungen und dem Einsatz von Testverfahren gewonnen. Empirische Arbeiten erfordern die eigene Überprüfung eines Sachverhaltes in der direkten Auseinandersetzung mit der realen Welt (Roos und Leutwyler, 2011). Die Autorinnen führen ihr Entwicklungsprojekt im schulischen Umfeld durch und erheben systematisch Datenmaterial, welches anschliessend unter Einbezug der Theorie ausgewertet wird. Diese gezielte Forschung dient dem Ziel Sachverhalte zu erklären, die Wirksamkeit oder Unwirksamkeit zu ermitteln und die Fragestellung zu beantworten. Somit kann sie von der Vorgehensweise her der empirischen Forschung zugeordnet werden. Empirische Forschung hat zwei unterschiedliche Zugänge. Sie kann quantitativ oder qualitativ sein. Die Autorinnen benützen bei ihrem Forschungsvorgehen (vgl. Kap 11.2) beide Verfahren, da bei Untersuchungen im Kontext Schule diese Zugänge immer häufiger verbunden werden. Sie zeigen unterschiedliche Sichtweisen einer Thematik auf und sind deswegen eine sinnvolle Ergänzung zueinander (ebd.). Im Folgenden werden beide Zugänge kurz beschrieben.

### Quantitativ

Die quantitative Forschung zielt darauf ab, Sachverhalte zu messen. Dabei werden Häufigkeiten oder Wahrscheinlichkeiten von bestimmten Phänomenen in Erfahrung gebracht. Sie arbeitet oft mit standardisierten Testverfahren. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten können ausgezählt und zueinander in Beziehung gesetzt werden (ebd.).

Um den Entwicklungsstand der Lern- und Leistungsmotivation der SuS vor und nach der Durchführung der Intervention festzustellen, werden die Daten systematisch mit dem Testverfahren SELMO erhoben (vgl. Kap. 11.4.1). Diese werden ausgewertet, um so eine mögliche Entwicklungsveränderung zu erfassen, um daraus Aussagen in Bezug zur Fragestellung abzuleiten.

### Qualitativ

Die qualitative Forschung setzt sich zum Ziel, den Kontext und Handlungen zu verstehen und Zusammenhänge zu rekonstruieren. Diese sind nur schwer in Zahlen fassbar, da sie sich nicht messen lassen. Die neuen Sichtweisen, die sich aus den Daten ergeben, werden beschrieben und analysiert. Das von den Autorinnen entwickelte Produkt wird in der Praxis umgesetzt und ermöglicht so direktes Handeln. Die Gespräche werden von den Autorinnen selbst durchgeführt. Die Beobachtungen und deren Reflexion während des Forschungsprozesses halten sie in einem Forschungstagebuch fest. Mit

Hilfe eines informellen Interviews mit zwei SHP, welche das Produkt begutachten, erhalten die Autorinnen eine Aussensicht dessen bezüglich Handhabung und Durchführbarkeit.

## 11.2 Forschungsvorgehen

Im Forschungsvorgehen wird die Untersuchung geplant. Dabei sollen die aus der Theorie abgeleitete Fragestellung möglichst valide, präzise und umfänglich überprüft und eine Wirksamkeit bewiesen werden.

Die formulierten Fragestellungen entstanden aus Beobachtungen, Erfahrungen, einem Entwicklungsbedarf (vgl. Kap. 2) und der Auseinandersetzung mit den Theorien. Basierend auf dieser Vertiefung entwickelten die Autorinnen die vorliegende Lerngesprächsreihe, um zu untersuchen, welchen Einfluss diese auf die Lern- und Leistungsmotivation haben. Die Lerngesprächsreihe wurde für die Arbeit mit SuS mit Förderbedarf im zweiten Zyklus entwickelt. In dieser Phase sind die Kinder in der konkret-operationalen Phase (siehe Anhang 3.3). Die Selbsteinschätzungen werden zunehmend realistischer, differenzierter und umfassender (Schneider und Lindenberger, 2012). Den Kindern wird bewusst, dass Fähigkeiten und Anstrengung voneinander unabhängig sind. Welche Ursachen sie in ihrem Erfolg oder Misserfolg sehen ist von Bedeutung für die Entwicklung der Leistungsmotivation (vgl. Kap. 5 und Kap. 6.4.1).

Die Erprobung fand in einer 3. und einer 4. Klasse der Primarschule statt. Die Autorinnen arbeiten in diesen Klassen als SHP. Pro Klasse wurden je zwei Kindern mit Förderbedarf bei Lernschwierigkeiten und je ein Kind ohne ausgewiesenen Förderbedarf ausgewählt. Fünf der sechs Kinder sind fremdsprachig. Die Lerngespräche fanden im Januar und Februar 2020 während sieben Wochen je einmal pro Woche statt und dauerten jeweils ca. 45 Minuten. Um den unter Punkt 11.5 erwähnten Verzerrungen Rechnung zu tragen, erfassen die Autorinnen den Entwicklungsstand der SuS anhand der Klassifikation nach ICF-CY (vgl. Kap.2.5). Vor- und nach der Durchführung der Lerngesprächsreihe wurde mittels dem standardisierten Testverfahren SELLMO die Lern- und Leistungsmotivation der SuS erhoben. Aus Sicht der Autorinnen setzt die Beantwortung der Fragen eine Reflexionsfähigkeit der SuS voraus (vgl. Kap. 8.1, Abschnitt: Die kindliche Entwicklung).

Die Klassenlehrpersonen der 3. und 4. Klasse und die SHP wurden vor und nach der Projektdurchführung mittels eines Fragebogens, angelehnt an die Fragen der SELLMO (siehe Anhang 11.1), miteinbezogen. Dies ermöglicht eine Triangulation (vgl. Kap. 11.4.5).

Aus den Zahlen, Prozentzahlen bzw. T-Werte dieser quantitativen Erhebungen lassen sich keine Aussagen darüber ableiten, wie der Mensch konkret handelt und wie er sein Handeln interpretiert (Lamnek and Krell, 2016). Die Autorinnen halten deshalb ihre Beobachtungen der Gesprächsverläufe während der Forschungsphase in Form eines Forschungstagebuchs fest. Im Speziellen interessieren sie die Gesprächstechniken (vgl. Kap. 8.2.2) und deren Wirksamkeit. Aus Gründen des immensen Datenmaterials liegt deshalb der Fokus auf den Aussagen und dem Verhalten des Kindes in Bezug auf die Wunderfrage und die Skalierung, und ob diese beim Kind einen motivationalen Effekt zeigen. Die Ergebnisse der quantitativen Erfassung können dadurch differenzierter diskutiert werden.

Zwei SHP aus zwei anderen Schuleinheiten stellten sich zur Verfügung die Lerngesprächsreihe mit einem Kind mit Förderbedarf zu erproben. Die Durchführung startete nach den Sportferien. Durch den Ausbruch des Covid 19- Virus und die darauffolgende Schulschliessung kam es zu einer veränderten

Situation. Eine SHP führte die bereits begonnenen Lerngespräche mit dem Einsatz von Videokonferenzen weiter. Die zweite SHP befasste sich mit dem vorliegenden Material ohne konkrete Durchführung. In einem informellen Interview mit den Autorinnen berichten beide von ihren Erfahrungen. Die Autorinnen erhalten aus den Rückmeldungen der beiden SHP eine Aussensicht auf das Entwicklungsprojekt.

### 11.3 Begründung der Methodenwahl

«Das Vertrauen in das Resultat wächst, wenn mit unterschiedlichen Methoden das gleiche Ergebnis erzielt wird» (Diekmann, 2018, S. 19). Aus Sicht der Autorinnen lässt sich diese Frage mit der quantitativen Forschungsmethodik untersuchen und unter Einbezug der subjektiven Einschätzungen beantworten.

Die vorliegende Entwicklungsarbeit geht der folgenden zentralen Frage nach:

**Wie beeinflusst das lösungsorientierte Über-Lernen-Kommunizieren die Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf?**

#### **SELLMO:**

Ursachen für Leistungen, welche hinter den Erwartungen zurückbleiben, können in den fehlenden Fähigkeiten oder in der Motivation liegen. Die Motivationsforschung konnte durch empirische Untermauerungen aufzeigen, dass die Zielpräferenzen (vgl. Kap. 6.1.2) die entscheidende, erklärende Rolle für Lern- und Leistungsunterschiede darstellen. Mit den Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation wird beantwortet, was einer Person wichtig ist, wonach sie strebt und welche Anstrengungsbereitschaft sie hat (Spinath et al., 2012). Mit der quantitativen Auswertung der SELLMO zeigen die Autorinnen die Veränderungstendenzen der Lern- und Leistungsmotivation der SuS auf. Der Einbezug der Aussensicht von KLP und SHP unterstützt die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.

#### **Beobachtung:**

Um eine Entwicklung bzw. Veränderung festzustellen, eignen sich sowohl standardisierte Testverfahren wie auch Beobachtungen. Beobachtungen werden der qualitativen Forschung zugeordnet. Die teilnehmende Beobachtung enthält nach Altrichter und Posch (2007) grosses Potenzial zur Gewinnung von Erkenntnissen. Der SHP ist es damit möglich, im Einzelgespräch relativ nahe an den komplexen kontextabhängigen Lernprozess des einzelnen Kindes zu kommen. Die Autorinnen fokussieren während der Gespräche die Wunderfrage und die Skalierung: Die Wunderfrage kann nach Steiner und Berg (2019) dem Kind Kraft geben, wenn es glaubt, eine Herausforderung bewältigen zu können. Eine Herausforderung annehmen und dann ins Handeln-Kommen ist ein wichtiger Teil der Motivation, insbesondere dann, wenn die Handlung selbst als befriedigend angesehen wird (vgl. Kap. 4.1.2). Mit der Skalierung können Veränderungen und Erfolge aufgezeigt werden (vgl. Skalierung in Kap. 8.2.2). Dieser individuelle Vergleich hat einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung von Lern- und Leistungsmotivation (vgl. Kap. 6.4.2). Die Beobachtungen werden in die Beantwortung der Fragestellung mit einbezogen und führen zu einer differenzierteren Interpretation und Diskussion der Ergebnisse dieser.



### **Informelles Interview:**

Im informellen Interview erhalten die Autorinnen Informationen zur Durchführbarkeit des Leitfadens und der Werkzeuge, sowie eine subjektive Einschätzung der Wirksamkeit der Gesprächsreihe auf der Basis von Beobachtungen der Interviewten. Die Interview-Erkenntnisse werden von den Autorinnen in der Zielprüfung ausgewertet.

## **11.4 Methoden der Datenerhebung**

Im Folgenden werden die einzelnen Methoden zur Datenerhebung und ihre konkrete Durchführung beschrieben.

### **11.4.1 SELLMO**

Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) erfassen die Zielorientierungen, welche in Lern- und Leistungssituationen von Bedeutung sind. Es handelt sich um ein standardisiertes Testverfahren, welches zu einer quantitativen Erhebung führt. Die Gütekriterien der Reliabilität (Zuverlässigkeit) und der Validität (Gültigkeit) des Tests werden wie folgt angegeben (vgl. Spinath, 2012):

**Realibilität:** Die internen Konsistenzen der Skalen «Lernziele und «Annäherungsleistungsziel werden in der Gesamtstichprobe als befriedigend bewertet. Diejenigen der «Vermeidungs-Leistungsziele und der «Arbeitsvermeidung als gut.

**Validität:** Die meisten Zusammenhänge zwischen den vier Skalen wurden bestätigt. Es zeigen sich Übereinstimmungen mit Skalen anderer Inventare, die z.T. gleiche Konstrukte messen und mässige Korrelationen zu theoretisch verwandten Konstrukten. Dies ist für die Autorinnen bei der Interpretation der Ergebnisse im Zusammenhang mit den Theorien zur Zielorientierung und dem Selbstbild von Bedeutung.

Zusammenhänge mit Noten: Zwischen den SELLMO-Kennwerten und Schulnoten zeigen sich nach Spinath (2012) grundlegende Zusammenhänge. Insbesondere bei hohen Werten bei den «Lernzielen» lässt sich ein Zusammenhang zu besseren Noten erkennen.

#### **Testbeschreibung:**

Der Test kann in den Klassenstufen 3 bis 10 eingesetzt werden und ist als Einzel- oder Gruppentest durchführbar. Die Bearbeitung dauert 10 bis 15 Minuten. Der Test wurde in der 2. Auflage neunormiert. Der Fragebogen besteht aus 31 Items, welche die vier Skalen Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und die Tendenz zur Arbeitsvermeidung enthalten. Die vier Skalen sind alternierend verteilt, so dass eine Antworttendenz vermieden werden kann. Alle vier Zielarten haben eine Wirkung auf die Lern- und Leistungsmotivation (ebd.) (vgl. Kap. 6.1.2). Jede Frage kann mit einer von 5 Möglichkeiten beantwortet werden.

#### **Durchführung des Tests:**

Die Autorinnen setzen sich mit den Fragestellungen des Tests auseinander. Sie adaptieren die Fragen in einem Fragebogen für die KLP und SHP (siehe Anhang 11.1). Anschliessend füllen sie ihn ein erstes Mal für jedes Kind selbst aus (Aussensicht, vgl. Kap. 11.2).

Diese vorgängig vertiefte Auseinandersetzung mit den Fragen führte bei den Autorinnen zu folgenden Überlegungen: Fünf von sechs der Kinder, mit welchen der Test durchgeführt wird, sind fremdsprachig.

Ein Kind hat eine Spracherwerbstörung, eines eine Sprachentwicklungsstörung und eines eine starke LRS. Die Komplexität der Fragen beziehungsweise der 5 möglichen Antworten sind möglicherweise für die Kinder auf Grund ihres sprachlichen Förderbedarfs schwer erfassbar, wenn sie sie selbst lesen müssen. Dies hat dazu geführt, dass sich die Autorinnen entschieden haben den Kindern frei zu stellen, ob sie die Fragen selbständig lesen möchten, oder ob die SHP sie ihnen vorlesen soll. Auch liessen sie den Kindern die Möglichkeit, Verständnisfragen zu stellen.

Dem Kind wird erklärt, wozu der Test benötigt wird, und dass er nach der Durchführung der Gespräche ein zweites Mal ausgefüllt wird. Zu Beginn des Tests steht ein Beispiel zur Verfügung, welches mit dem Kind angeschaut und bearbeitet wird, um die Bearbeitung des Fragebogens zu erklären.

Eine wertneutrale Haltung der SHP ist eine wichtige Voraussetzung, damit das Kind die Fragen frei von sozialer Erwünschtheit beantworten kann. Die SHP muss dem Kind vermitteln, dass es kein richtig oder falsch gibt. Anschliessend wählt das Kind, ob es die Fragen selbst liest oder die SHP sie vorlesen soll. Das Kind erhält genügend Zeit, um zu überlegen und die Fragen zu beantworten. Der Test kann dadurch auch länger als 15 Minuten dauern.

Nach der Durchführung der Gespräche wird der Fragebogen nach demselben Vorgehen abermals im Einzelsetting ein zweites Mal ausgefüllt.

### **Fragebogen Sicht der KLP und SHP**

In Anlehnung an das Testverfahren SELLMO erstellen die Autorinnen einen Fragebogen (siehe Anhang 11.1) für die KLP und SHP. Die Autorinnen haben den Satzanfang der Fragen wie folgt geändert: «In der Schule geht es dem\*der Schüler\*in darum ...» Mit dieser Veränderung der Fragestellung werden KLP und SHP dazu aufgefordert ihre Sichtweise über den\*die Schüler\*in zum Ausdruck zu bringen. Beide füllen den Fragebogen zu jedem\*er Schüler\*in vor und nach der Intervention aus.

### **11.4.3 Forschungstagebuch**

Das Forschungstagebuch wird im Zusammenhang mit der teilnehmenden Beobachtung eingesetzt. Während des Praxisprozesses können Veränderungen dokumentiert und auf ihre Wirkung hin eingeschätzt werden. Der Fokus liegt dabei sowohl auf der Selbstreflexion wie auch auf der Festhaltung relevanter Ereignisse. Diese sollen auch in die Auswertung integriert werden. (Anastasiadis und Bachmann in Stigler und Reicher, 2005). Die Autorinnen führen ein Forschungstagebuch basierend auf Audioaufnahmen der Lerngespräche, Beobachtungen und phasenweisem gemeinsamem Reflektieren der eigenen Lerngesprächssequenzen. Sie haben dazu ein Raster erstellt, in dem sie den Gesprächsablauf, die Reaktionen, Aussagen, Beobachtungen und Interpretationen festhalten. Wichtig ist ihnen dabei, die Beobachtungen getrennt von den Interpretationen zu erfassen. Die aus den fokussierten Gesprächstechniken (vgl. Kap. 11.2) resultierenden Erkenntnisse werden mit den SELLMO-Ergebnissen zusammengeführt und diskutiert.

#### **Beobachtungen:**

Eine klassische Version der Aktionsforschung und der qualitativen Sozialforschung ist die teilnehmende Beobachtung, auch direkte Prozessbeobachtung genannt (Stigler und Reicher, 2005). Dabei handelt es sich um eine nicht standardisierte Methode der Datenerhebung, bei der es auch darum geht Zusammenhänge und Hintergründe zu verstehen. Im Hinblick auf die Förderung der SuS ist die

Beobachtung eine zentrale Aufgabe der SHP. Die Beobachterin lässt sich auf die soziale Situation ein, um sie zu beobachten und nimmt zugleich an ihr teil. Während der Lerngespräche werden ganz gezielte Beobachtungen im Forschungstagebuch festgehalten. Dazu wird vor der Durchführung definiert, was, warum, wann und wie lange beobachtet werden soll.

Während der Gespräche werden Aspekte des Verhaltens des Kindes in Bezug auf die Wunderfrage und die Skalierung notiert. Bei der Festhaltung dieser Beobachtungen bemüht sich die Beobachterin um Objektivität und achtet bewusst auf die Unterscheidung von tatsächlichen Wahrnehmungen und eigenen Interpretationen. Es soll einerseits beobachtet werden, wie die SuS auf die Frage reagieren und wie sie diese verstehen. Andererseits interessiert die Autorinnen, wie die SuS die Frage beantworten und welchen motivationalen Effekt die Gesprächstechniken ausüben können. Die Beobachtungen werden, wenn immer möglich, während des Gesprächs festgehalten.

#### **11.4.4 Informelles Interview**

In einem informellen Interview bestimmt das Thema den Inhalt des Gesprächs. Im Interviewleitfaden werden das Ziel des Interviews, Datum und Zeitdauer, Name und Funktion der Interviewten, die relevanten Themen sowie einzelne offene Fragen festgehalten.

Mit dem Einverständnis der Interviewten kann das Gespräch auf einer Audiodatei aufgezeichnet werden, da dies die Auswertung erleichtert. Zu Beginn des Gesprächs wird die Interviewte angeregt von sich aus zu erzählen. Ihr Wissen und ihre Erfahrungen, ihre Gedanken und Gefühle in Bezug auf das Thema stehen im Vordergrund. Im weiteren Verlauf des Gesprächs werden Fragen gestellt, um Sachverhalte zu klären. Nach Roos und Leutwyler (2011) ist so die vertiefte Auseinandersetzung mit einer Thematik in der ganzen Breite möglich. Die Autorinnen erhalten durch das informelle Interview eine Aussensicht auf ihr Produkt.

Das informelle Interview hat zum Ziel eine fundierte und auch kritische Rückmeldung zum Produkt zu erhalten. Dabei werden während des Gesprächs offene Fragen gestellt. Die zusammengefassten Kernaussagen der Interviews befinden sich im Anhang 15.1.

Der Interview-Leitfaden wird flexibel eingesetzt, indem auf Hinweise und Aussagen eingegangen und bei Unklarheiten nachgefragt wird. Die grundlegenden Kriterien der Gesprächsführung (vgl. Kap. 12.3.3) bieten den Rahmen für ein gutes Interview.

#### **11.4.5 Triangulation**

Zur Beantwortung der Fragestellung werden verschiedene Zugänge miteinbezogen. Die unterschiedlichen Datensammlungsmethoden und die Sichtweisen verschiedener Personen helfen alternative Wahrnehmungen und Interpretationen miteinander zu vergleichen. Die Autorinnen benutzen dazu folgende drei Perspektiven:

- Perspektive des Schülers/der Schülerin (SELLMO)
- Perspektive der SHP (Fragebogen SELLMO und Beobachtungen)
- Perspektive der KLP (Fragebogen SELLMO)

Der Vergleich der drei Perspektiven hilft Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen aufzudecken. Damit können die Interpretationen einer Situation weiterentwickelt werden. Stimmen die unterschiedlichen Perspektiven mehrheitlich überein, so erhöht dies die Glaubwürdigkeit der

Interpretationen. Durch die Triangulation entsteht ein ausgewogeneres Bild. Widersprüchlichkeiten werden sichtbar und tiefer gehende Interpretationen werden angeregt. Da die Perspektiven einander gleichwertig gegenübergestellt werden, wird die Annahme, dass der jeweils Höhergestellte (KLP, SHP gegenüber SuS) glaubwürdiger ist durchbrochen (Altrichter und Posch, 2007)

## **11.5 Darstellung, Analyse und Interpretation des Materials**

Analyse und Interpretation beruhen auf den Ergebnissen der Literaturrecherche, der Durchführung des Projektes und den erhobenen Daten. Anhand der Beobachtungen während der Gespräche und den erhaltenen Daten aus dem Testverfahren SELLMO sowie der ICF-Analyse der einzelnen SuS wird aufgezeigt welche Zusammenhänge sich aus den Gesprächen in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation ergeben. Nach Diekmann (2014) ist die Evaluationsforschung immer mit dem Problem der Verzerrung konfrontiert, welche durch die Selbstselektion entsteht. Die Forscherinnen wählen die SuS für die Durchführung des Projektes aus. Sie müssen sich deshalb bewusst sein, dass sie, neben der Massnahme und deren Wirkung, auch die Merkmale der einzelnen Kinder in die Analyse und Interpretation miteinbeziehen.

### **SELLMO**

#### **Auswertung, Darstellung und Analyse:**

Mit Hilfe einer Auswertungsschablone, bei der die Items in vier verschiedenen Farben markiert sind, werden die Zahlenwerte der einzelnen Items ermittelt und zusammengezählt. Die jeweiligen Gesamtsummen (Rohwert) werden auf einem Auswertungsbogen im entsprechenden Feld eingetragen. Da das Ergebnis mit dem Rohwert alleine nicht bewertet werden kann, werden nun mit Hilfe der Normtabellen die jeweiligen Rohwerte-Bänder, Prozentränge, T-Werte und T-Wert-Bänder notiert. Abschliessend wird ein graphisches Profil der T-Werte erstellt. Die Auswertungsbogen der SuS, KLP und SHP befinden sich im Anhang (siehe Anhang 13.1 – 13.3). Für die Autorinnen sind die T-Werte und die T-Wert-Bänder von Interesse. Diese zeigen durchschnittliche (T-Wert: 40-60) wie auch unter- und überdurchschnittliche Einstufungen auf. Damit können die Autorinnen die Daten in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation analysieren und interpretieren. Zur Beantwortung der Fragestellung wird bei der Auswertung und Analyse der Fokus auf die Bereiche Lernziele und Arbeitsvermeidung gelegt. Eine hohe Lernzielorientierung sowie eine geringe Arbeitsvermeidung weisen auf eine hohe Motivation hin und wirken sich günstig auf die Leistung aus. Die Ergebnisse bezüglich Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele werden in Beziehung zur Lernzielorientierung und Arbeitsvermeidung gesetzt und fliessen in die Interpretation ein.

Die Ergebnisse (T-Werte, bzw. T-Wertbänder) der SELLMO stellen die Autorinnen für die SuS, KLP und SHP graphisch dar. Die ersten und zweiten Erhebungen werden einander gegenübergestellt und analysiert. Erst wenn sich bei den T-Werte-Bänder der ersten und zweiten Erhebung bei einem Item keine Überschneidung zeigt, kann man davon ausgehen, dass eine Veränderung stattgefunden hat.

Die Erkenntnisse aus der Auswertung der Fragebogen von SHP und KLP werden analysiert, interpretiert und diskutiert. Die Sichtweisen der KLP und SHP werden dann in Bezug zu den Ergebnissen der SuS gebracht und fliessen in die Zielüberprüfung ein.

### **Interpretation:**

Für die Interpretationen, welche aus der Testauswertung abgeleitet werden, sind die folgenden Zusammenhänge von Bedeutung. Eine hohe Lernzielorientierung erweist sich als förderlich. Sie geht mit vorteilhaften Attributionen einher, da die Leistungen auf die eigenen Fähigkeiten und die Anstrengung zurückgeführt werden. Lernzielorientierte zeigen mehr Interesse, beschäftigen sich stärker und aktiver mit dem Lerngegenstand, verwenden adäquate Lösungsstrategien, zeigen mehr Ausdauer und suchen bei Schwierigkeiten Hilfe. Auch die Annäherungs-Leistungsziele erweisen sich als förderlich, haben jedoch über längere Zeit keine Effekte mehr. Es ist unklar, ob diese Art der Motivation zu einer langfristigen, vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand führen kann. Bei gleichzeitigem Vorliegen eines negativen Selbstkonzeptes führen Vermeidungs-Leistungsziele zu schlechten Leistungen. Eine hohe Tendenz zur Arbeitsvermeidung wirkt sich generell ungünstig auf die Leistung aus, da sie mit geringem Interesse und geringer Motivation einher geht (Spinath et al., 2012). Die Autorinnen sind sich bewusst, dass es sich bei dem Test um eine Selbsteinschätzung handelt, welche nicht unbedingt der Realität entsprechen muss. Die Beobachtungen aus dem Forschungstagebuch und die Ergebnisse der Fragebogen von KLP und SHP werden aus diesem Grund in die Interpretation mit einbezogen.

Die SELLMO erfassen motivationale Defizite. Die Motivation ist jedoch immer nur ein Teil der Leistung. Vorangegangene Leistungen, die Intelligenz, das Vorwissen und das Fähigkeitsselbstkonzept sind dabei ebenfalls von Bedeutung. Für eine gezielte Förderung der Zielorientierungen und dem zu Folge der Lern- und Leistungsmotivation sollte zur Ergänzung auch das Selbstkonzept mittels der SESSKO erfasst werden. Diesen Zusammenhang gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

### **Forschungstagebuch:**

Die im Forschungstagebuch festgehaltenen Beobachtungen zur Skalierung und der Wunderfrage, sowie relevante Aspekte des Gesprächsprozesses, werden zusammenfassend beschrieben. Einzelne Sequenzen der Skalierung und Wunderfrage, welche für die Analyse und Interpretation wichtig sind, werden transkribiert dargestellt und sind im Anhang 13.7 ersichtlich.

Die Skalierung und Wunderfrage werden unter folgenden Aspekten analysiert und interpretiert:

Wie reagiert das Kind auf die Art der Fragestellung? Wie zeigt sich, dass die Art und Weise der Fragetechnik dem Kind entspricht.

Welche verbalen/nonverbalen Reaktionen zeigt das Kind?

Welche Rollen spielen die sprachlichen Fertigkeiten dabei?

Welche Aussagen können über die Wirksamkeit der Fragen bezüglich der Fragestellung gemacht werden?

Die Analyse und Interpretationen werden bei der Beantwortung der Fragestellung und der Reflexion des Projektes miteinbezogen.

### **Informelles Interview:**

Die relevanten Punkte aus dem Gespräch werden deskriptiv festgehalten. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die leichte Handhabung und Umsetzung, sowie auf die Verständlichkeit, die inhaltliche

Qualität und die Attraktivität des Produktes ausgewertet. Sie fließen in die Zielüberprüfung, Reflexion und Überarbeitung des Produktes ein.

## **12 Projektplanung und Produktentwicklung**

### **12.1 Entwicklungsabsicht und Konzeptidee**

In der täglichen Arbeit als schulische Heilpädagoginnen sind die Autorinnen herausgefordert, sich für das förderbedürftige Kind zu sensibilisieren und zu erkennen, was für seine Weiterentwicklung notwendig ist. Nach Bundschuh (2007) kann davon ausgegangen werden, dass jedes Kind ein Bedürfnis nach Entfaltung, Selbstständigkeit und nach Lernen empfindet. Die Gestaltung eines Förderlernprozesses soll von der Lernausgangslage des Kindes ausgehen, von den Verhaltensmöglichkeiten und Fähigkeiten, von der Motivationslage bis hin zur «Zone der nächsten Entwicklung» (Wygotski, 1981). Das Ziel ist es, das Kind in seiner Handlungskompetenz in den Bereichen der sozialen, emotionalen, kognitiven Entwicklung und dem Lernen zu fördern und so seine Handlungsfähigkeit zu erweitern. Häufig sind die Autorinnen jedoch konfrontiert mit Unlustgefühlen, Ängsten und Störungen bei Lernprozessen. Da laut Bundschuh (2007) emotionale und kognitive Prozesse eng miteinander vernetzt sind, können negative emotionale Prozesse Lernprozesse hemmen oder behindern. Dabei stellte sich den Autorinnen die Frage, wie sie den an sie herantretenden Problemen gerecht werden und ihre Hilfestellung anbieten können.

Im Rahmen der Literatur-Recherche stiessen die Autorinnen auf den lösungsorientierten Ansatz. Nach vertiefter literarischer Auseinandersetzung mit dem lösungsorientierten Ansatz nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg und der lösungsorientierten Arbeit mit Kindern nach Therese Steiner wie auch mit der Motivationstheorie, strebten die Autorinnen die Entwicklung einer lösungsorientierten Gesprächsreihe an. Die Gesprächsreihe soll den lösungsorientierten Kriterien in der Form und Anwendung entsprechen und das Ziel verfolgen, die Lern- und Leistungsmotivation der Kinder zu fördern.

### **12.2 Beschreibung der Projektplanung**

#### **Bestandteile des Projektes:**

- Formulierung der Fragestellung und Zielsetzung zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation bei SuS mit besonderen Bedürfnissen.
- Theorie und Klärung zentraler Begriffe und Konzepte
- Entwicklung eines Gesprächsleitfadens (inkl. «Werkzeuge» und Materialkoffer) zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation
- Erprobung der Gesprächsreihe durch die Autorinnen mit 6 SuS
- Evaluation mittels SELLMO-Fragebogen (Triangulation: SuS, KLP, SHP)
- Erprobung der Gesprächsreihe durch zwei SHP

Die Auseinandersetzung mit der Theorie vermochte, die Hypothese der Autorinnen zu bestärken und stellte ein entscheidender Schwerpunkt in der Entwicklungsarbeit dar. Die zentrale Arbeit war jedoch die Entwicklung des Gesprächsleitfadens mit den Gesprächs-«Werkzeugen», welche als Produkt zur

Anwendung überzeugen sollte. Infolge der «Corona-Krise» konnte die Erprobung des Produktes durch zwei SHP nur teilweise durchgeführt werden (vgl. Kap. 11.2), ebenso erschwerte diese den Autorinnen die gemeinsame Diskussion, Interpretation und Reflexion erheblich.

Im Folgenden werden der grobe zeitliche Ablauf der Projektplanung sowie die einzelnen Bestandteile der Produktentwicklung dargestellt.

## Zeitlicher Ablauf:

*Table 2: Übersicht zum zeitlichen Ablauf*

Forschungsverlauf	Produktentwicklung/Durchführung
<b>1. Phase:</b>	
Studium der Literatur	Entwicklung der Gesprächsreihe in einzelne Etappen
Studium des SELLMO	Bereitstellen der benötigten Materialien
SELLMO Testfragen werden auf eigenes Dokument übertragen für die KLP und die SHP	Erstellen eines SuS-Feedback-Fragebogens.
<b>2. Phase:</b>	
SELLMO: Durchführung: SuS	Start der Gesprächsreihe in 7 Etappen.
SELLMO: Durchführung: KLP	Durchführung wöchentlich eine Etappe.
SELLMO: Durchführung: SHP	Durchführung Feedback der SuS am Ende.
Führen des Forschungstagebuchs	
<b>3. Phase:</b>	
SELLMO: 2. Durchführung: Kinder	Gesprächsreihe: Gestaltung zum Handout (Leitfaden und «Werkzeuge» Material-Koffer: gestalten und bereitstellen Beides wird zur Erprobung an auswärtige SHP weitergereicht.
SELLMO: 2. Durchführung: KLP	
SELLMO: 2. Durchführung: SHP	
Auswertung Forschungstagebuch: Skalierung und Wunderfrage	
<b>4. Phase:</b>	
Auswertung des SELLMO	Informelles Gespräch zur Erprobung der Gesprächsreihe mit auswärtigen SHP
Auswertung Forschungstagebuch: Aspekte Gesprächsprozess	
Darstellung, Analyse, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse Beantworten der Fragestellung und Evaluation der Zielsetzung Reflexion und Schlussfolgerungen	

## 12.3 Produktentwicklung

Das Produkt beinhaltet eine lösungsorientierte Gesprächsreihe in 7 Etappen (dies entspricht im schulischen Kontext 7 Lektionen), lösungsorientierte «Werkzeuge» wie Fragetechniken und Interventionen (in einem separaten Booklet), welche der Durchführung einzelner Etappen dienen, einen Materialkoffer, der für die Gesprächsreihe benötigtes Material enthält, und einen Projektleitfaden, der theoretische Hintergründe und die Durchführung der Gesprächsreihe erläutert.

### 12.3.1 Die Entwicklung der Gesprächsreihe in Etappen:

Im Folgenden stellen die Autorinnen die für sie wichtigsten **Eckpfeiler** zur Entwicklung der Gesprächsreihe und die dafür benötigten «Werkzeuge» dar:

- Durchführung in 7 Etappen (vgl. Kap. 7.2.1)
- Gesprächsdauer: 45 Minuten (siehe Anhang 12.2)
- Anfangs-, Mittel- und Endphase (siehe Anhang 7.1), inklusive Feier (siehe Anhang 9.2)
- Aufbau eines lösungsfokussierten Gesprächs (vgl. Kap. 7.2.4)
- Auseinandersetzung mit den lösungsorientierten Grundannahmen und der lösungsorientierten Haltung (siehe Anhang 7.2)
- Verwendung der Lösungssprache (vgl. Kap. 8.3.2 und siehe Anhang 9.2)
- Verwendung des Wissens über die Gesprächstechniken und Interventionen. (vgl. Kap. 8.2.2 und 8.2.3)
- Gestaltung der Gesprächsreihe unter Berücksichtigung von Kommunikationsbedingungen mit Kindern (vgl. Kap. 8.3.1), im Besonderen zur Visualisierung und Verankerung von Erfolgen und Ressourcen (vgl. Kap. 8.2.2)
- Voraussetzungen schaffen für und Anwenden von Metakommunikation (vgl. Kap. 8.3.2)

### 12.3.2 Die Gestaltung der einzelnen Gesprächsetappen:

Die Gestaltung der Gesprächsetappen besteht aus ausgewählten Fragetechniken und Interventionen, welche stark auf der beschriebenen Theorie basieren. In folgender Tabelle werden die verwendeten Gesprächstechniken den Theoriebezügen gegenübergestellt. Die einzelnen Techniken werden nur einmal aufgeführt, auch wenn sie in verschiedenen Etappen Anwendung finden.

*Tabelle 3: Übersicht der Gesprächsetappen mit Theoriebezug*

Gesprächsetappen	Theoriebezug
<b>Etappe 1</b> (siehe Anhang 12.2.1)	
<b>Offene Fragen</b>	Vgl. Kap. 8.1.1, siehe Anhang 7.1.1, 7.5,
<b>Erzählen eines Bilderbuchs:</b> Gian und Giachen	Gemeinsame Teilhabe, etwas mitteilen über Ressourcen und Lösungen (nachzulesen bei Steiner und Berg, 2019, S. 107/108), vgl. auch Externalisierung in Kap. 8.2.2, 8.2.3
<b>(Berg-)Metapher</b>	Verankerung von Fähigkeiten, Perspektivenwechsel (Caby und Caby, S. 69); vgl. Externalisierung in Kap.8.2.2, Kap 7.2.2
<b>Interaktives Gestalten</b>	Vgl. Kap. 8.3.1 unter Spielen und Reden, vgl. Kap. 8.2.3
<b>Etappe 2</b> (siehe Anhang 12.2.2)	
<b>Wunderfrage</b>	Vgl. Kap. 8.2.2, siehe Anhang 7.5, vgl. Wunderfrage: Caby und Caby (2017),
<b>Ziel vereinbaren</b>	Vgl. Kap. 7.2.3, SMART, Kap. 6.1.2 und vgl. Kap. 6.1



<b>Vertrag erarbeiten, erstellen</b> <b>«Brief und Siegel»</b>	Ziel noch klarer benennen, Inhalt stärker verankern, Verbindlichkeit erhöhen: Caby und Caby (2011) S. 115, siehe Anhang 7.1, Anfangsphase
---	---

<b>Etappe 3</b> (siehe Anhang 12.2.3)	
<b>Interaktives Bildermalen</b> <b>Schnörkelspiel</b>	Instrument zur Kommunikation und Ermutigung (nachzulesen bei Steiner und Berg, 2019, S. 121, Kritzeln und schnörkeln (Caby und Caby, S. 110)
<b>«Feen Rakete»</b>	Problem davon fliegen lassen, einen Wunsch aussprechen: vgl. Externalisierung in Kap.8.2.2, Caby und Caby, S. 129
<b>Skalierung</b>	Vgl. Kap. 8.2.2 Skalierung, siehe Anhang 7.5, vgl. Individuelle Bezugsnorm in Kapitel 6.4.2
<b>Fotografieren</b>	Visuelle Fortschrittmessung festhalten und vergleichen können (nach Steiner und Berg, 2019)
<b>Hausaufgaben</b>	Wahrnehmung verändern, andere Betrachtungsweise des Problems, siehe Anhang 7.7, Hausaufgaben enthalten eine Verpflichtung, deren Einhaltung einen Hinweis auf die Motivationstendenz geben kann, vgl. Kap. 6.2.
<b>Fragen nach Ausnahmen,</b> <b>Beobachtungsaufgaben</b>	Auch nachzulesen bei Caby und Caby (2011, S. 75) vgl. Kap. 8.2.3

<b>Etappe 4</b> (siehe Anhang 12.2.4)	
<b>«Erfolgsturm» mit Steinen</b>	Skalierung durch einen Erfolgsturm, auch zur Fortschrittmessung über die Etappen hinweg (nach Steiner und Berg, 2019), Fortschritte markieren (nach Caby und Caby, 2011)
<b>Die Ressourcen</b> <b>Das innere Team / «Seilschaft»</b> <b>Ressourcenpflaster</b>	Vgl. Kap. 8.2.2, Caby und Caby (2011, S. 135), Ressourcenmannschaft: Caby und Caby (2011, S. 75), Caby und Caby (2011, S. 83),

<b>Etappe 5</b> (siehe Anhang 12.2.5)	
<b>Mit Cartoons eine Lösung entwickeln</b>	Ohne Worte einen Weg zu den Ressourcen finden (nachzulesen bei Steiner und Berg, 2019, S. 118; Caby und Caby, 2011, S. 120)
<b>Würdigung, Komplimente, Lob und Co.</b>	Siehe Anhang 7.6
<b>Die Instanz in der Tasche</b>	Zur Verstärkung der Ressource Mut-Stein (Interventionen für Zuhause: Caby und Caby, 2011, S. 132), Verankerung und Nachwirken im Alltag (Caby und Caby, 2011, S. 138)
<b>Experimente</b> <b>«So tun als ob»,</b>	Leitlinien und Prinzipien nachzulesen bei Steiner und Berg, 2019, S. 135.

<b>Etappe 6</b>	
<b>Geschichte kreieren, Mut-Mach-Märchen</b>	Problemlösungsideen entwickeln (Caby und Caby, 2011)

<b>Etappe 7</b>	
<b>Feedback</b> (siehe Anhang 16.2)	Metakommunikation vgl. Kap. 8.3.2 Bewertung des Handlungsergebnisses und des Handlungsverlaufs (vgl. Kap. 6.4)
<b>Die Feier</b>  <b>Erfolgsbild (Skalierung)</b>	Siehe Endphase Anhang 7.1 Endphase, siehe Anhang 9.2, «Ich schaffs!» (Fuhrmann, 2017) Fortschritt markieren und zuhause nachwirken lassen (nachzulesen bei Steiner und Berg, 2019).

### 12.3.3 Die Gesprächsführung

**Grundlegende Kriterien, auf denen die lösungsorientierte Gesprächsvorbereitung und -durchführung der Autorinnen basiert (nach Delfos (2015) und Steiner (2016)):**

- Sechs Themenbereiche: Metakommunikation, Gesprächsform, verbaler und non-verbaler Aspekt, Fragetechniken, Motivation
- Gegenseitige Wertschätzung und Respekt
- Haltung des Nichtwissens in der Gesprächsführung
- Erfassen des Kindes
- Gestaltung des Gesprächsortes
- Gründliche Vorbereitung der Einstiegsfragen, um guten Kontakt herstellen zu können und um volle Konzentration auf das Kind zu gewährleisten.
- Umschalten von dem, was war, zu Neugier für das Kind
- Gesprächseinverständnis einholen und dem Kind den Gesprächsrahmen erläutern
- Gesprächsdauer bekanntgeben
- gemeinsam eine Zielvorstellung erarbeiten, Ziel klar definieren
- Sprachgebrauch konkret, schwierige Wörter erklären, Lösungssprache verwenden
- Ausgewogenes Verhältnis zwischen Problem- und Lösungsbeschreibung
- Schweigen aushalten, Zeit lassen zu antworten (auch bei «ich weiss nicht»)
- aktuellen Zustand explorieren, erreichte Fortschritte auflisten, mit dem Kind herausfinden, welche Massnahmen dazu förderlich sind und weitere Schritte planen
- Das Gespräch mit positiven Gefühlen abrunden

Diese Kriterien sind in ausführlicher Form im Anhang 12.3 einsehbar.

# 13 Darstellung und Auswertung der Daten

## 13.1 SELLMO

### 13.1.1 Darstellung und Auswertung der SuS

Die SELLMO-Auswertungen der SuS werden im Folgenden in Säulendiagrammen dargestellt. Neben den SuS sind jeweils die Einschätzungen der KLP und SHP abgebildet. Die Ergebnisse der ersten Testung, welche im Dezember erfolgte, ist blau und die 2. Testung vom Februar ist orange eingefärbt. Eine detaillierte Sicht aller Auswertungsbogen befindet sich im Anhang (siehe Anhang 13.1 bis 13.3).

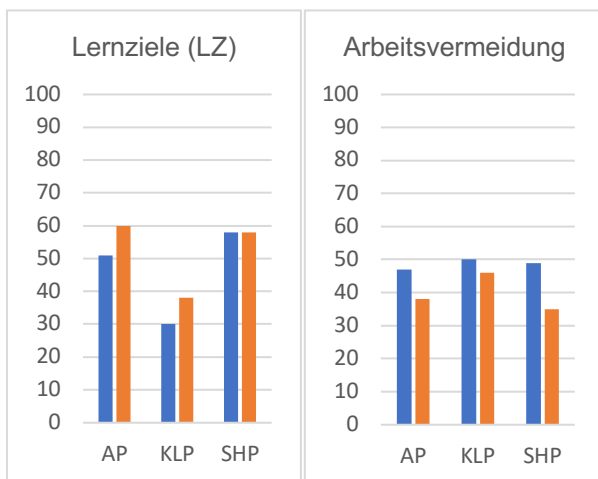
#### Schülerin AP (3. Kl., ohne IF)

**13.12.19** Laut dem T-Wert (51) liegen die LZ im gut durchschnittlichen Bereich. Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung (T-Wert 47) ist im durchschnittlichen Bereich. Sie verläuft beinahe parallel zur LZ.

**14.2.20** Die LZ (T-Wert 60) liegen im knapp überdurchschnittlichen, die Arbeitsvermeidung (T-Wert 38) im unterdurchschnittlichen Bereich.

Da sich die Rohwertebänder der 1. und 2. Testung in beiden Bereichen nur minimal überschneiden, könnte vorsichtig von einer **Steigerung der LZ** wie auch von einer **geringeren Tendenz zur Arbeitsvermeidung**

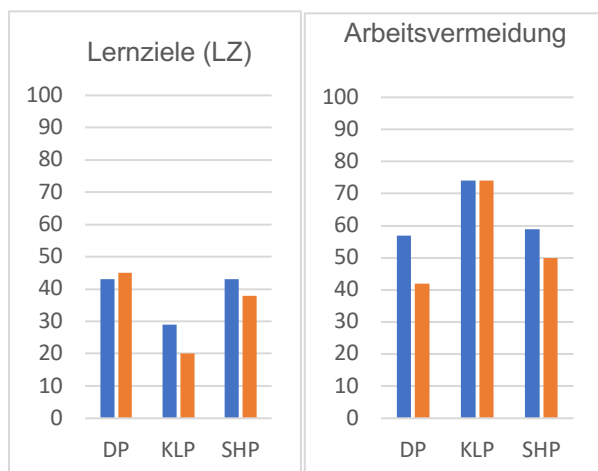
ausgegangen werden. Da die Rohwertebänder der Lernzielorientierung und der Arbeitsvermeidung zum Zeitpunkt der 2. Testung weit auseinanderliegen, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Lern- und Leistungsmotivation gesteigert hat.



#### Schüler DP (3. Kl., IF)

**13.12.19** Laut dem T-Wert (43) liegt die Lernzielorientierung im durchschnittlichen Bereich. Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung (T-Wert 57) ist deutlich stärker ausgeprägt als die LZ.

**12.2.20** Der T-Wert (45) der LZ ist im durchschnittlichen Bereich. Der T-Wert (42) der Tendenz zur Arbeitsvermeidung liegt im durchschnittlichen Bereich. Die Da sich die Rohwertebänder der 1. und 2. Testung im Bereich der Tendenz zur Arbeitsvermeidung nicht überschneiden, kann davon ausgegangen werden, dass diese **geringer** geworden ist. Die LZ bleiben unverändert.

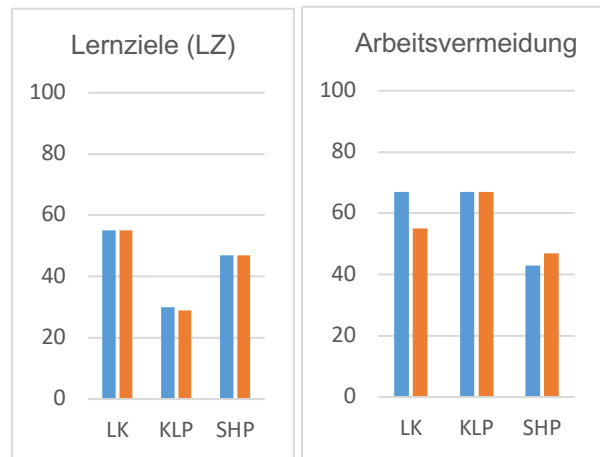


### Schülerin LK (3. Kl., IF)

**13.12.19** Laut dem T-Wert (55) sind die LZ im gut durchschnittlichen Bereich. Die überdurchschnittliche Tendenz zur Arbeitsvermeidung (T-Wert 67) ist deutlich stärker ausgeprägt als die Lernzielorientierung.

**14.2.20** Die LZ liegen wiederum im gut durchschnittlichen Bereich (T-Wert 55). Der T-Wert 55 der Tendenz zur Arbeitsvermeidung liegt im durchschnittlichen Bereich.

Die LZ zeigen sich im Vergleich unverändert. Da sich die Rohwertebänder der 1. und 2. Testung im Bereich der Tendenz zur Arbeitsvermeidung nicht überschneiden, kann davon ausgegangen werden, dass die **Tendenz zur Arbeitsvermeidung geringer** geworden ist.



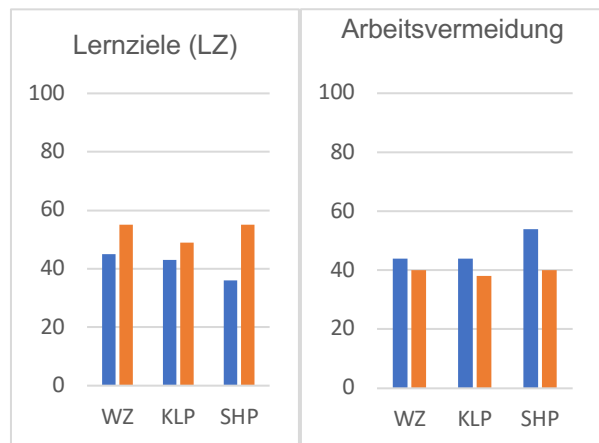
### Schüler WZ (4. Kl., ohne IF)

**17.12.19** Laut dem T-Wert (45) liegen die LZ im durchschnittlichen Bereich. Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung (T-Wert 44) liegt im unteren Durchschnittsbereich.

**11.2.20** Der T-Wert (55) der LZ ist im oberen Durchschnittsbereich. Der T-Wert (40) der Tendenz zur Arbeitsvermeidung ist im durchschnittlichen Bereich.

Da sich die Rohwertebänder der 1. und 2. Testung im Bereich der LZ nicht überschneiden, kann von einer **Steigerung** dieser ausgegangen werden. Die Rohwertebänder der Tendenz zur Arbeitsvermeidung

überschneiden sich deutlich, daher kann noch nicht von einer Veränderung ausgegangen werden. Da die Rohwertebänder der Lernzielorientierung und der Arbeitsvermeidung zum Zeitpunkt der 2. Testung weit auseinanderliegen, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Lern- und Leistungs-**Motivation gesteigert** hat.



### Schüler GR (4. Kl., ISR)

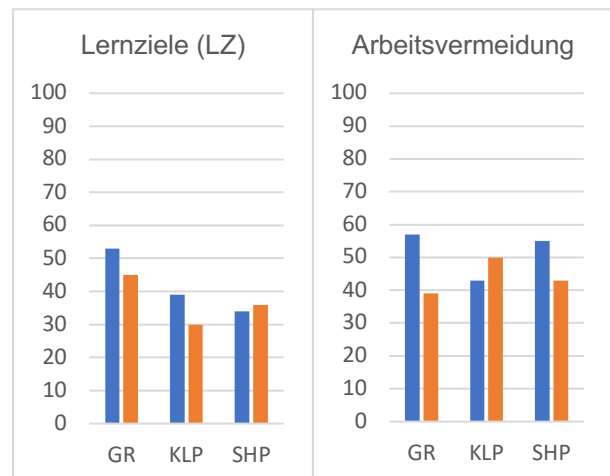
**16.12.19** Laut dem T-Wert (53) liegen die LZ im Durchschnittsbereich. Der T-Wert der Tendenz zur Arbeitsvermeidung ist im oberen Durchschnittsbereich.

**12.2.20** Der T-Wert (45) der LZ liegt im durchschnittlichen Bereich. Der T-Wert der Arbeitsvermeidung liegt im leicht unterdurchschnittlichen Bereich.

Da sich die Rohwertebänder der 1. und 2. Testung im Bereich der LZ nur minimal überlappen könnte vorsichtig von einer **Tendenz zur Verminderung der LZ**

ausgegangen werden. Im Bereich der Tendenz zur Arbeitsvermeidung überschneiden sich die Rohwertebänder nicht, so dass davon ausgegangen

werden kann, dass die **Arbeitsvermeidungstendenz geringer** geworden ist.



### Schülerin AS (4. Kl., IF)

**17.12.19** Laut dem T-Wert (45) liegen die LZ im unteren Durchschnittsbereich. Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung (T-Wert 39) liegt im unterdurchschnittlichen Bereich.

**10.2.20** Der T-Wert (53) der LZ liegt im gut durchschnittlichen Bereich. Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung (T-Wert 40) ist im durchschnittlichen Bereich.

Da sich die Rohwertebänder der 1. und 2. Testung bei der **LZ-Orientierung** nur minimal überlappen, kann vorsichtig von einer **Tendenz zur Steigerung** ausgegangen werden. Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung zeigt sich stabil.

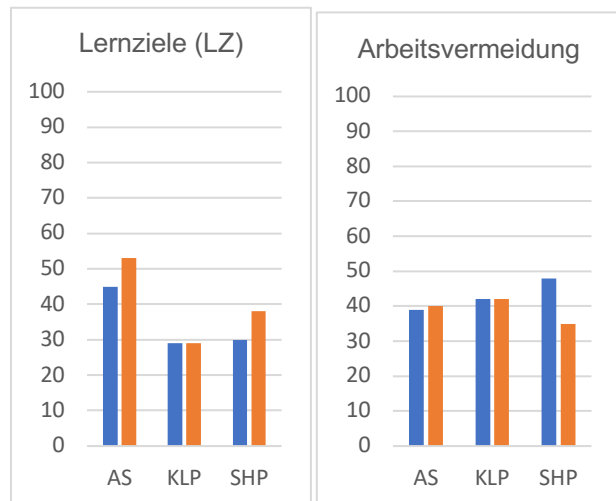


Abbildung 8-19: Auswertungen SELMO

### Zusammenfassende Auswertung der Ergebnisse aller SuS:

Im Bereich Lernzielorientierung fällt auf, dass bei den SuS *ohne* Förderbedarf eine klare Steigerung der LZ erfolgt ist, während die Ergebnisse der SuS *mit* Förderbedarf keine einheitliche Aussage ermöglichen. Im Bereich der Tendenz zur Arbeitsvermeidung zeigen 4 SuS eine klar geringere Tendenz zur Arbeitsvermeidung und bei 2 SuS eine stabile Entwicklung. Die Ergebnisse zeigen einzig bei den SuS *ohne* Förderbedarf eine klare Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation. Um eine Aussage über die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation der SuS *mit* Förderbedarf machen zu können, müssen die Ergebnisse der Teilbereiche Vermeidungsleistungsziele und Annäherungsleistungsziele miteinbezogen werden. Eine positive Entwicklung zeigen 4 SuS bei den Vermeidungsleistungszielen und alle SuS bei den Annäherungsleistungszielen. Eine detaillierte Beschreibung der Auswertung und Interpretation in schriftlicher Form der SuS kann im Anhang 13.4 eingesehen werden.

## 13.2. Darstellung und Auswertung der Gesprächstechniken

Die Auswertungen der fokussierten Gesprächstechniken erfolgen deskriptiv basierend auf den Beobachtungen aus den Forschungstagebuch-Einträgen und den entsprechenden transkribierten Gesprächsabschnitten. Die Gesprächstechniken werden nach ausgewählten Kriterien untersucht (vgl. Kap. 11.5). Die Gesprächsabschnitte befinden sich im Anhang 13.7.

### 13.2.1 Die Wunderfrage

#### Non-verbale / verbale Reaktion auf die Fragestellung

1. Die Einleitung «Ich möchte dir nun eine ungewöhnliche Frage stellen...» wurde in einem fragenden Tonfall gestellt, der zu einer Zustimmung oder Ablehnung aufforderte. Beobachtbare non-verbale Reaktionen: Blickkontakt, zugewandte Körperhaltung, motorische Ruhe.
2. Direkt nach der Fragestellung gab es unterschiedliche Reaktionen: Pause, Verständnisfrage, Infragestellung und klare Antwort.

3. Sie formulieren ihre Sätze in einer fragenden Intonation und/oder mit einer Verminderung der Lautstärke.
4. Vor dem Stellen der Wunderfrage wurde über den gestalteten Lernweg gesprochen. Alle Kinder haben mit der Beantwortung der Frage bei schulischen Belangen angeschlossen.

#### **Sprachliche Fähigkeit / Fertigkeit**

1. Es bestand eine gewisse sprachliche Schwierigkeit. Die Kinder waren sich der Bedeutung des Wortes «Wunder» nicht sicher oder verstanden dies in religiöser Weise.

#### **Wirksamkeit / Effekt der Frage**

1. Die Kinder kamen ohne Umschweife auf ihr Hauptproblem zu sprechen und konnten es deutlich benennen.
2. Die Wunderfrage bot eine Ausgangslage für eine Zielsetzung.

### **13.2.2 Die Skalierung**

Während der Gesprächsreihe kamen folgende Skalierungen zur Anwendung: Skalierungsbarometer, Skalierung mittels Steinturm (Erfolgsturm) und «Knopf in der Schnur» als Hausaufgabe. Aus Gründen des enormen Datenmaterials wählten die Autorinnen beispielhafte Gesprächssequenzen für die Skalierung aus. Der Lesbarkeit halber werden die Beobachtungen der einzelnen Skalierungen unter bezeichneten Kriterien zusammengefasst.

#### **Non-verbale / verbale Reaktion**

1. Die SuS stellen den Barometer direkt ein. Bis auf ein Kind schweigend.
2. Die Einschätzung erfolgt unmittelbar auf die Frage.
3. Die Fortschrittsmarkierung durch den Vergleich der einzelnen Türme/Barometer löste bei den Kindern eine non-verbale Reaktion wie lachen, aufhellendes Gesicht aus. Die verbale Reaktion dazu: «Ahh!»
4. SuS reagieren mit kurzen Wörtern wie z.B. «Mmh.» «Hä?» oder non-verbal mit nicken, Kopf schütteln, gähnen.
5. Schweigen / Pause mit und ohne Blickkontakt
6. «Weiss ich nicht.»
7. Abschweifen, über etwas anderes reden.

#### **Sprachliche Fähigkeit / Fertigkeit**

1. Non-verbale Reaktionen auf weiterführende Frage zur Einschätzung, kein Bezug nehmen auf die Frage.
2. Barometer ist selbsterklärend und verständlich.
3. Bei Verständnisfragen fragen die Kinder nach.
4. Die Mädchen formulieren ihre Emotionen, auch in Bezug auf das Körperempfinden, beschreiben ihr Problem differenziert.
5. SuS verwenden teilweise Metaphern.

#### **Wirksamkeit / Effekt der Frage**

1. Aus Sicht der SHP schätzen sich vier Kinder realistisch ein und zwei von Anfang an hoch.

2. Fünf von sechs Kindern haben bei der Schlusseinschätzung in Bezug auf ihr Problem eine höhere Einstufung angegeben. Ein Kind hat sich gleichbleibend eingestuft.
3. Erfolgsturm: SuS nennen Sachverhalte, die ihnen gelungen sind. Alle erwähnten Elemente sind positiv.
4. Erfolgsturm: Sie erwähnen kleinste Gelingensmomente, welche nicht unbedingt mit dem Ziel oder der Schule zu tun haben.
5. Durch die Thematisierung der einzelnen Gelingensmomente konnte eine Brücke zwischen der Schule und dem Zuhause geschlagen werden.
6. SuS teilen Informationen über ihr Denken und Handeln mit.
7. Es kommt zu inhaltlichen Widersprüchlichkeiten.
8. Drei von sechs Kinder haben die Skalierung «Knopf in der Schnur» angewandt.
9. Der Wahrheitsgehalt der genannten Gelingensmomente ist ungewiss.

## 14 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

### 14.1. Interpretation SELLMO

#### Interpretation der SuS

Da bei 5 Kindern die Vermeidungsleistungsziele und die Arbeitsvermeidung nicht über die Lernziele und Annäherungsleistungsziele dominieren oder eine Tendenz zur Verminderung einer solchen Dominanz zeigen, kann aus Sicht der Autorinnen von einer Motivationssteigerung ausgegangen werden. Drei SuS zeigen allerdings relativ hohe Werte bei den Vermeidungsleistungszielen. Diese starke Tendenz zum Verbergen mangelnder Fähigkeiten könnte negative Folgen für das Lernen und Leisten haben. Bei diesen SuS wird ebenfalls eine tendenziell schwierige Entwicklung der Annäherungsleistungsziele sichtbar, was bedeutet, dass möglicherweise ein geringes Fähigkeitsselbstkonzept vorliegen könnte. Längerfristig könnten geringe Fähigkeitseinschätzungen zu geringer Lernmotivation führen.

**Fazit:** Abschliessend scheint sich bei 2 SuS eine klare Motivationssteigerung, bei drei SuS eine positive und bei einem eine konstante Motivations-Entwicklung abzuzeichnen.

#### Interpretation der Aussensicht von SHP und KLP

Die Autorinnen beziehen sich bei der Interpretation der Auswertungen einzig auf die Aussensicht der SHP und KLP auf die SuS. Die Auswertungsbogen der SHP und KLP befinden sich zur Ansicht im Anhang 13.1 bis 13.3, ebenso eine detaillierte Auswertung und Beschreibung (Anhang 13.5 und 13.6). Die SHP sehen bei drei SuS eine Steigerung der Motivation und bei zwei SuS eine Tendenz dieser. Bei einem Kind stellen sie eine konstante Entwicklung fest. Die KLP sehen lediglich bei zwei SuS eine Tendenz zur Motivationssteigerung, bei zwei SuS eine konstante Entwicklung und bei zwei sogar eine negative Entwicklung.

**Tabelle 4:** Vergleich der Interpretationen von SuS, SHP und KLP der Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation

	Sicht SuS	Sicht SHP	Sicht KLP
AP	++	++	+
DP	+	+	-
LK	+	0	0
AS	0	+	0
GR	+	++	-
WZ	++	++	+

++ = Steigerung + = Tendenz zu positiver Entwicklung 0 = konstant - =negative Entwicklung

Bei zwei Kindern stellen die SHP und die KLP ein motivationales Defizit fest und bei 5 Kindern wäre eine Erfassung des schulischen Fähigkeitskonzepts von Nöten. Bei der Betrachtung der Resultate fällt auf, dass es keine Deckung aller drei Parteien gibt. Bei vier Kindern deckt sich die Einschätzung von jeweils einer LP mit der des Kindes. Interessanterweise ist die Einschätzung der SHP bei drei Kindern mit der des Kindes deckungsgleich und bei den anderen drei näher am Kind als die der KLP. Es fällt auf, dass bei beiden SuS *ohne* Förderbedarf sowohl das Kind selbst, wie auch die SHP eine klare Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation einschätzen und die KLP jeweils eine Tendenz dieser. Bei den Kindern mit Förderbedarf zeigt sich die Interpretation der Motivationssteigerung wesentlich komplexer. Diese ist höchstwahrscheinlich vergleichbar mit der Komplexität ihrer Lern- und Erlebniswelt (vgl. Kap. 2.4 und siehe Anhang 2.1)

**Fazit:** Die Autorinnen halten fest, dass die Sichtweise der SHP und die der KLP beinahe ausnahmslos unterschiedlich ist. Die KLP zeigt ausnahmslos eine negativere Einschätzung als die SHP.

## 14.2. Interpretation Gesprächstechniken

### 14.2.1 Wunderfrage

Die untenstehende Interpretation nimmt Bezug auf die Auswertung (vgl. Kap.13.2.1).

#### Non-verbale / verbale Reaktion auf die Fragestellung

1. Die Beobachtung der non-verbalen Aspekte ergab, dass sich eine neugierige, wache Reaktion der Kinder auf die Einleitung zeigte. Möglicherweise hat diese Einleitung eine Wirkung auf die kooperative Haltung des Kindes dem Gespräch gegenüber.
2. Pause: Es machte den Anschein, dass die Kinder die Pausen anwendeten, um Zeit zu haben sich genau zu überlegen, wie es denn sein könnte. Die SHP wendete die Pause an, um dem Kind die Botschaft zu vermitteln: «Es ist wichtig, was **du** dir vorstellst. Nur **du** kannst es wissen.» Teilweise schien die Pause für das Kind auch einen Aufforderungscharakter zu haben, mehr zu erzählen, weiterzudenken.

Infragestellung («Wunder»): LK geht erst dann auf die Frage ein und beantwortet sie, als das Wunder für sie im Kontext ihrer Religion steht. Wahrscheinlich kann die Frage nur beantwortet werden, wenn sie zur Lebenswelt des Kindes passt.



3. Die Fragestellung war möglicherweise für die Kinder aussergewöhnlich. Sie schienen noch nie mit einer solchen Fragesituation und Fragestellung konfrontiert worden zu sein. Sie zeigten sich sehr zurückhaltend, teilweise fast unsicher beim detaillierten Beschreiben der «Wundersituation».
4. Da wir vor dem Stellen der Wunderfrage über den gestalteten Lernweg gesprochen haben, und ein schulisches Ziel vor Augen hatten, haben alle Kinder automatisch mit der Beantwortung bei der Schule angeschlossen. Die Zeit vom Aufstehen bis zur Schule wurde dadurch nicht thematisiert. Möglicherweise sind hier wichtige Informationen und Erkenntnisse verloren gegangen, beispielsweise Bereiche betreffend Aufstehen, Frühstück, Material parat machen, Schulweg etc.

#### **Sprachliche Fähigkeit / Fertigkeit**

1. Das Wort «Wunder" wird im alltäglichen Sprachgebrauch wahrscheinlich kaum bis gar nicht gebraucht, so dass über die inhaltliche Bedeutung eine gewisse Unklarheit bestand. Möglicherweise hätte die Frage noch besser auf den Erfahrungsbereich des Kindes zugeschnitten werden sollen. Zum Beispiel wäre eine gute Fee mit einem Zauberstab, die Probleme über Nacht lösen kann, den Kindern in ihrer Fantasie, emotional und sprachlich näher gewesen.

#### **Wirksamkeit / Effekt der Frage**

1. Bei der Wunderfrage scheint die Konzentration ganz auf dem Kind selbst und dem erwünschten Sachverhalt zu liegen, so dass es nicht versucht war, alle Probleme aufzuzählen oder sich im Detail zu verlieren.
2. Gerade weil die Kinder ohne Umschweife ihr Problem bzw. die erwünschte Veränderung benannt haben, konnte gut daran angeknüpft werden, um der Zielformulierung näher zu kommen.

### **14.2.2 Skalierung**

Die drei untersuchten Bereiche der Skalierung Barometer, Erfolgsturm/Steinturm und «Knopf in der Schnur» werden einzelnen unter Interpretation der im Kapitel 13.2.2 erwähnten Auswertungsaspekten beschrieben.

#### **Barometer:**

Die Skalierung auf eine Frage mit dem Barometer, welcher eine Einschätzung mit Zahlen ermöglicht, fiel den SuS leicht zu beantworten. Zahlen scheinen der kindlichen Denkweise zu entsprechen (vgl. Kap.8.2.2). Die Handhabung mit dem Barometer war den Kindern schnell vertraut und lief häufig ohne Worte ab. Die Gestaltung des Barometers durch ein Seil, an dem eine ausgewählte Person hochklettert, bedient sich einer spielerischen Note, welche dem Kind entspricht. Diese Gestaltung erfüllt den Zweck der Einbettung in die Thematik: Lernweg und Stolpersteine. Dadurch, dass das Kind seine Figur selbst wählen kann, kriegt die Skalierung einen persönlicheren Bezug. Die Visualisierung durch einen Barometer schien die Fähigkeit, sich einschätzen zu können, zu unterstützen. Die Einstufung in einer Skala schien die Kinder automatisch zu motivieren, weiter nach oben kommen, bzw. Fortschritte machen zu wollen. Fünf von sechs Kindern empfanden bei der Schlusseinschätzung eine Verbesserung ihrer Situation. Daraus könnte geschlossen werden, dass sie eine Tendenz zur positiven Veränderung spürten. Das eine Kind schien, keine signifikante Veränderung zu empfinden, jedoch auch keine Verschlechterung. Möglicherweise repräsentierte die Zustandszahl der ersten Einschätzung für das Kind nicht dasselbe wie die der zweiten.

### **Erfolgsturm/Steinturm:**

Die Kinder zeigten sich engagiert, nach Sachverhalten zu suchen, die ihnen gelungen waren. Mit der Zeit fiel auf, dass die Kinder sich wahrscheinlich durch das Türmen der Steine angespornt fühlten, einen möglichst hohen Turm zu erreichen. Indem die Fragestellung eine positive Blickrichtung vorgab, schienen die Kinder bewusst zu entdecken, was ihnen im Alltag und in der Schule alles gelungen war. Das Bewusstsein so viele Dinge jeden Tag zu schaffen und die Würdigung dessen durch die SHP, scheint viel dazu beigetragen zu haben, dass das Kind sich gestärkt fühlte, die alltäglichen und schulischen Herausforderungen bewältigen zu können. Die Freude der Kinder über ihre vielen kleinen Erfolge war für die SHP spür- und sichtbar. Die von den Kindern genannten Gelingensmomente schienen den SHP auch, einen tieferen Einblick in ihr Denken und Handeln gewährt zu haben. Dieses umfassendere Verständnis schien eine Brücke zwischen der Schule und der außerschulischen Erlebniswelt des Kindes zu ermöglichen, was wiederum die gegenseitige Beziehung zu stärken schien. Widersprüchlichkeiten waren möglicherweise immer wieder dann aufgetreten, wenn das Kind zwischen dem Wunsch, möglichst viele Steine türmen zu können oder der sozial erwünschten Erwartung zu entsprechen, und der Realität schwankte.

### **«Knopf in der Schnur»**

Es schien für die Kinder schwierig, ständig an die Skalierung zu denken und sich eine Woche später noch daran zu erinnern, wofür sie den Knopf gemacht hatten.

### **Fazit der Skalierung:**

Die von uns angewandten Skalierungstechniken halfen dem Kind, sowohl einen Ist-Zustand zu markieren, wie auch ermöglichten sie einen Ausblick auf eine veränderte Zukunft. Dies konnte möglicherweise im Kind eine Veränderungserwartung wecken. Durch die Skalierungstechniken des Erfolgsturms entdeckte und erlebte das Kind seine Fähigkeiten und Stärken in Unmengen von Gelingensmomenten. Auf diese Weise könnte das Kind sich motiviert erfahren, mehr von dem zu tun, was funktioniert. Entscheidend dabei war für die Autorinnen beim Nennen der unzähligen Gelingensmomente nicht der überprüfbare Wahrheitsgehalt, sondern einzig das Erfolgserleben im Moment, welches das Kind als innere Kraft und Zuversicht mitnehmen kann.

Die Autorinnen kommen zum Schluss, dass die Bedeutung der Skalierungs-Einschätzung nur individuell gewertet werden und somit auch die Fortschrittsmessung einzig individuell beurteilt werden kann.

## **14.3 Diskussion der Ergebnisse**

Die Interpretation der SELLMO-Ergebnisse (vgl. Kap.14.1) nach der Durchführung der lösungsorientierten Gesprächsreihe zeigt bei den SuS eine positive Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation. Die Ergebnisse der SELLMO werfen jedoch, in Bezug auf die Handhabung und sprachliche Formulierung dieser, einige Fragen auf und müssen von diesem Standpunkt aus kritisch betrachtet werden. Die SHP haben auf Wunsch der SuS (vgl. Kap. 11.4.1) die Fragen vorgelesen und viel erklärt; in Bezug auf Wortbedeutungen und in Verbindung mit der Komplexität der Fragestellungen in Bezug auf das «Kreuze-Setzen». Die Zielgruppe dieser Untersuchung hat den Autorinnen bewusst gemacht, dass die sprachliche und die verfahrenstechnische Komplexität dieses diagnostischen

Instruments ein Problem darstellt. Eine Fassung in einfacher Sprache wäre notwendig. Die dann erhobenen Testergebnisse hätten wahrscheinlich veränderte Ergebnisse zur Folge.

Im Folgenden werden die interpretierten SELLMO-Ergebnisse mit der Interpretation der fokussierten Gesprächstechniken in Zusammenhang gesetzt.

Die Arbeit mit der «**Wunderfrage**» beruht auf der Haltung des Nichtwissens und auf der Bereitschaft, die Kinder als Experten anzusehen. Dies scheint die kooperative Haltung der Kinder im Gesprächsprozess unterstützt zu haben. Die bei der Wunderfrage verwendete Lösungssprache ist positiv und auf die Zukunft gerichtet. Die Wunderfrage scheint wegweisend dazu beigetragen zu haben, gemeinsam ein Ziel für diese veränderte Zukunft zu definieren und zu verfolgen. Ein Ziel zu haben, kann gemäss de Shazer (2014) bestärken, an einen positiven Ausgang der Anstrengungen zu glauben. Durch die Wunderfrage kann eine Veränderungserwartung geweckt werden, welche nach de Shazer (2014) das Handeln nachhaltig beeinflussen kann. Indem das Kind Aktivitäten und Veränderungen der erwünschten Zukunft beschreibt, indem es sich vorstellt wie das Leben ohne Problem aussehen kann, wird es ihm nach Steiner und Berg (2019) möglich sein, sein Leben zu gestalten. Nach Heckhausen (2010) bilden Ziele die Grundlage der 4 Phasen menschlichen Handelns (vgl. Kap. 6). Möglicherweise lag der Fokus der Autorinnen zu stark auf der Zielsetzung eines schulischen Ziels, so dass die veränderte Zukunft zu wenig exploriert werden konnte. Dadurch konnte sich die Wunderfrage wohl nicht so wirksam entfalten. Sehr wahrscheinlich ist es deshalb nicht ganz gelungen, dass die Kinder ein präzises Bild kriegten, wie ihr Leben ohne das Problem aussehen könnte. Das «wie genau» hätte evt. einen entscheidenden Beitrag leisten können, um eine Klärung der Ursachen von Erfolg/Misserfolg zu erwirken. Dies wiederum hätte möglicherweise eine noch wirksamere Förderung der Leistungsmotivation und Zielorientierung zur Folge gehabt. Andererseits wäre möglicherweise eine intensivere Exploration des Wunderbildes stark in eine therapeutische Richtung gegangen. Der Fokus der Autorinnen beruhte jedoch auf der Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation im Zusammenhang mit einem schulischen Ziel. Da die Lern- und Leistungsmotivation nach Bundschuh (2007) im Zusammenhang steht mit den grundlegenden Bedürfnissen eines Kindes (Sicherheit, Liebe...) wäre allerdings wiederum eine intensivere Exploration des Wunderbildes nötig. Unsere Rolle als SHP lässt uns stets an der Grenze zwischen Schule und Therapie wandeln. Die Gesprächstechnik «Wunderfrage» bietet die Möglichkeit die drei Grundbedürfnisse aus der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) zu befriedigen. Diese sind Kompetenz, Autonomie und soziale Zugehörigkeit (eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen). Kompetenz und Autonomie sind wichtige Merkmale der intrinsischen Motivation. Dies wiederum könnte bedeuten, dass die Gesprächstechnik «Wunderfrage» indirekt die intrinsische Motivation gefördert hat.

Im **Skalierungsprozess** kommt das Kind in eine selbstbestimmte aktive Rolle. Es bemerkt vielleicht zum ersten Mal, dass es Ausnahmen, also einen Raum zwischen den Problemphasen, gibt. Indem das Kind wiederholt erlebt, was es alles geschafft hat, entsteht möglicherweise nach de Shazer und Dolan (2008) im Kind der Eindruck, dass es die Lösung des beklagten Sachverhalts auch selbst herbeiführen kann. Der Erfolgsturm beispielsweise lässt das Kind wiederholt kleine Erfolge der Bewältigung von Herausforderungen erleben, was zu positiver Selbstbewertung führt, und lässt sie nach Steiner und Berg (2019) neue Hoffnung schöpfen. Der wiederholt erlebte Stolz auf erfolgreiche Bewältigung bietet einen Anreiz für leistungsorientiertes Handeln, bzw. ist wichtig für die Entwicklung des Selbstbildes und

der Motivation. So kann es zu einer Anpassung der motivationalen Tendenzen und Überzeugungen kommen. Die Arbeit mit dem Erfolgsturm und die daraus resultierende Fortschrittsmessung trug aus Sicht der Autorinnen entscheidend zu der positiven Motivationsentwicklung bei. Da bei einer Fortschrittsmessung die Individualnorm angewandt wird, kann dies zusätzlich zu einer Steigerung des Erfolgsmotivs (vgl. Kap. 4.3) führen. Der gesamte Skalierungsprozess ist geprägt durch die Sicht der Individualnorm. Rückmeldungen basierend auf der Individualnorm wirken laut Wilbert (2010) motivationssteigernd.

Abschliessend steht im Raum, warum die SHP und die KLP eine doch recht unterschiedliche Einschätzung der Motivationssteigerung der SuS aufweisen. Einer der Gründe könnte sein, dass die SHP hauptsächlich auf die Individualnorm Bezug nimmt, während die KLP eher die Sozialnorm anwendet. Zum Zeitpunkt der zweiten Testung befand sich die KLP im Semesterabschluss mit Zeugnis-/Elterngesprächen. Dies könnte bewirkt haben, dass die Sozialnorm stärker im Vordergrund stand, was wiederum einen grossen Einfluss auf ihre Sicht und Einschätzung auf das Kind gehabt haben könnte. Die Skalierungstechniken begünstigten den SHP möglicherweise ein grösseres Verständnis der Erlebniswelt des Kindes und erlaubten wahrscheinlich auch eine bessere Anschlussmöglichkeit, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Es könnte sein, dass die SHP und die SuS sich in ihrer Einschätzung deshalb näher waren, weil die SHP möglicherweise durch die lösungsorientierten Gespräche einen vertiefteren Einblick in das Denken und Handeln der SuS erhalten hatten. Es schien ihnen, auch eine genauere Erfassung der Kompetenzen, Stärken und vorhandenen Defizite und somit eine umfassendere Einschätzung der Persönlichkeit zu ermöglichen.

### **15.1 Miteinbezug der Gesprächstechniken**

Zur differenzierteren Beantwortung der Fragestellung müssen aus Sicht der Autorinnen die Gesprächstechniken mit ihren verschiedenen Elementen reflektiert und miteinbezogen werden. Da Fragetechniken, Komplimente und Vereinbarungen gemäss Schnebel (2017) Ressourcen aktivieren, kommt in der lösungsorientierten Arbeit der Gesprächsreihe dem Erkennen und Verankern von Ressourcen eine zentrale Bedeutung zu. Mittels der Ausnahmefrage haben sich entscheidende Ressourcen zur Lösungsentwicklung erkennen und benennen lassen. Diese gilt es nach Steiner (2016) nach Relevanz in Bezug auf den Kontext zu ordnen und die Verfügbarkeit zu prüfen. In der Gesprächsreihe wurden deshalb durch verschiedene Interventionen (beispielsweise Ressourcen ordnen und prüfen durch die «Seilschaft», Ressourcen verankern durch das «Ressourcen-Armband») Ressourcen benannt und aktiviert. Indem so Ressourcen fortlaufend fokussiert und thematisiert wurden, konnten Verhaltensmuster durchbrochen und neues Verhalten aufgerufen und angebahnt werden. Die Bewältigungsfrage half dabei, kleinste Erfolge zu sehen, was dem Kind zusätzlich seine Stärken aufzeigte. Dies wiederum aktivierte Energie und vermochte wahrscheinlich Hoffnung zu geben (Steiner und Berg, 2019), um den beklagten Sachverhalt zu bewältigen. Das Entdecken der eigenen Stärken und Ressourcen (vgl. Bruner, 1915) half, diese positiv zu erleben und über sich selbst zu lernen. Dadurch konnte sich wahrscheinlich ein positiveres Selbstkonzept gestalten, was wiederum die Anstrengungsbereitschaft und Motivation förderte (vgl. Götz, 2017). In der SELLMO-Auswertung ist ersichtlich, dass sich bei 4 SuS die Arbeitsvermeidung verringert und wie bereits im Kap. 13.1 erwähnt, bei 5 SuS die Lern- und Leistungsmotivation positiv verändert hat.

## 15 Beantwortung der Fragestellung und Zielüberprüfung

### **Fragestellung:**

Wie beeinflusst das lösungsorientierte Über-Lernen-Kommunizieren die Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf?

Das lösungsorientierte Über-Lernen-Kommunizieren ist aus Sicht der Autorinnen für die Lern- und Leistungsmotivation förderlich:

- Lernen ist aus konstruktivistischer Sicht ein selbstgesteuerter und sozialer Prozess. Dabei sind kommunikative Prozesse erforderlich. Ursprung allen Lernens sind soziale Interaktionen und Beziehungen. Diese Prozesse der Ko-Konstruktion haben entwicklungs- und lernförderliche Effekte.
- Die systemische Arbeitsweise öffnet den Raum für neue Sichtweisen und Möglichkeiten. Hieraus entsteht eine Dynamik, die Veränderungen in Gang setzen kann.
- Lösungsorientierte Gespräche beziehen die Lernprozesse, die sozialen, emotionalen und motivationalen Prozesse mit ein, weil diese Prozesse sich gegenseitig bedingen und miteinander interagieren.
- In der lösungsorientierten Kommunikation fokussieren die SHP auf die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen des Kindes und versuchen nicht, die Defizite des Kindes zu kompensieren.
- Das lösungsorientierte Gespräch ist geprägt durch Wärme, Respekt und Akzeptanz. Die bewusste Haltung des «Nichtwissens» stärkt das gegenseitige Vertrauen und Kooperation und ermöglicht der SHP einen Zugang zur Lebenswelt des Kindes, seinem Ressourcenschatz, seinem Denken und Handeln. Dies wiederum fördert eine starke Lernbeziehung.
- Das Hauptaugenmerk der lösungsorientierten Gesprächsführung liegt auf aktivem Zuhören, der Verwendung der Lösungssprache und «Fragen statt sagen». Das Kind erlebt sich als bedeutend, wertgeschätzt, in seiner Autonomie unterstützt und erfährt eine stärkende Wirkung auf sein Selbstbild.
- Die Wunderfrage aktiviert die Stärken und Ressourcen des Kindes, damit es nachhaltige Lösungen finden und umsetzen kann.
- Die, durch die Beschreibung einer veränderten Zukunft ausgelöste, positive Erwartungsveränderung unterstützt die konkrete Zielformulierung (SMART), welche entscheidend ist, um in den Handlungsprozess zu kommen.
- Die konstante Zielorientierung, deren Einschätzung und Fortschrittmessung (Skalierung) begünstigen die Motivation.
- Die Orientierung an der Individualnorm, hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation.
- Die neuen Erfahrungen, welche das Kind mit der Skalierung und Fortschrittmessung, sowie durch die verschiedenen Interventionen (Ressourcenaktivierung und -verankerung) macht, aktivieren und

stabilisieren neue neurologische Netzwerke. Das fortlaufende Fokussieren und Thematisieren der Ressourcen ermöglicht, Verhaltensmuster zu durchbrechen, neues Verhalten aufzurufen und «mehr von dem zu tun, was funktioniert».

- Durch den Erfolgsturm finden auch kleine Handlungen und Gedanken Beachtung und werden wertgeschätzt. Das Kind erlebt so kleine Erfolge als bedeutsame Leistung. Dieses Erfolgserleben fördert das Auftreten intrinsischer Lernmotivation.

### **Zielsetzung 1**

Die Autorinnen streben das Ziel an, ein einfach umsetzbares Produkt für die Arbeit der SHP zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation bei SuS mit Förderbedarf zu entwickeln.

Die Zielüberprüfung erfolgt aufgrund der Rückmeldungen aus den informellen Interviews mit den zwei auswärtigen SHP. (siehe Anhang 15.1)

### **Ziel erreicht:**

- Leitfaden ist überschaubar, bietet schnellen Überblick; Leitfaden gut verständlich; Theorieteil in guter Länge, «kurz und knackig»; Tabellen bieten gute Übersicht und sind klar dargestellt
- Gestaltung ansprechend, attraktiv
- «Werkzeuge» gut komprimiert, prägnant formuliert, aussagekräftig, ansprechend; auf den Karten vorne Theorie, hinten Praxis als gut befunden;
- Einzelne Etappen gut umsetzbar
- Bietet Freiraum in der Umsetzung
- Gutes Gesamtpaket, attraktiv mit Materialkoffer
- Gewinn auf persönlicher Ebene: Brücke zwischen Zuhause und Schule, tieferer Einblick in Lebenswelt und Denken des Kindes, Stärkung der Lern-Beziehung
- Weiterempfehlung: um Kind besser zu verstehen, vertieftes Förderverständnis, stärkende Lernbeziehung, dies ist zentral und kann wahrscheinlich die Motivation erhöhen
- Möglichkeit: flexibler Einsatz einzelner Elemente
- Auch mittels Videokonferenz durchführbar (erprobt während der Corona-Krise)

### **Zu optimieren:**

- «Werkzeuge»: Orientierung schwierig ohne Seitenzahlen, im Leitfaden wären Hinweise mit Seitenzahlen nützlich (Die Autorinnen haben dies bei der Überarbeitung des Produktes berücksichtigt.)
- Aufwendig zum Vorbereiten, konkretere Umsetzungsbeschreibungen erwünscht
- Sprachlich sehr anspruchsvoll für Kinder mit Sprachschwierigkeiten, evtl. unterstützen mit Bildern oder Piktogrammen

## **Zielsetzung 2**

Die Autorinnen haben das Ziel, mittels lösungsorientierten Lern-Gesprächen die Lern- und Leistungsmotivation bei SuS mit Förderbedarf zu steigern.

Das lösungsorientierte Über-Lernen-Kommunizieren bildet die Grundlage für den Gesprächsprozess der entwickelten Gesprächsreihe. Mittels interaktiver Sequenzen ist es den Autorinnen gelungen, gemeinsam mit dem Kind seinen persönlichen Lernweg zu entdecken und eine Zielorientierung einzuleiten. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den lösungsorientierten Lerngesprächen können im Kapitel 14 nachgelesen werden. Aus Sicht der Autorinnen ist es gelungen, die Handlungskompetenz des Kindes in den Bereichen der sozialen, emotionalen, kognitiven Entwicklung und dem Lernen zu fördern, und so seine Handlungsfähigkeit zu erweitern. Der SELLMO der SuS und die der SHP bestätigen zudem die förderliche Wirkung lösungsorientierter Lerngespräche auf die Lern- und Leistungsmotivation. Nach de Shazer und Dolan (2008) ist allerdings eine Veränderung erst dann eine Veränderung, wenn diese im sozialen Umfeld erkannt wird. Da die KLP kaum eine Veränderung (vgl. Tabelle 4 in Kap. 14.1) wahrnehmen, muss davon ausgegangen werden, dass sich entweder keine Motivationssteigerung ergeben hat oder dass sie sich noch nicht zeigen konnte.

## **16 Reflexion**

### **Prozess der Produktentwicklung**

Der Leitfaden und die «Werkzeuge» werden aus Sicht der Autorinnen dem Versuch, aus der Fülle theoretischer Erkenntnisse eine Handreichung für SHP zu entwickeln, gerecht, indem die Theorie komprimiert und für die Umsetzung in der Schule praxisnah übersetzt wurde. Insbesondere war es den Autorinnen bei der Gestaltung der einzelnen Etappen wichtig, das Über-Lernen-Kommunizieren enaktiv, ikonisch und symbolisch zu unterstützen unter Einbezug des magischen Alters. Dies zieht sich in Form verschiedenster Elemente durch die gesamte Gesprächsreihe: angefangen bei der kinästhetischen Erfahrung beim Bauen des Lernweges mit Sand, der Verwendung von Steinen beim Erfolgsturm, die Gestaltung der Gesprächsumgebung, bis zur Auswahl eines bedeutungsvollen Bilderbuches und spezieller Interventionen (z.B. Feen-Rakete). Das Erleben mit allen Sinnen und Magie kommt auch in der Präsentation der benötigten Materialien in einem alten Reisekoffer zum Ausdruck. Abschliessend der Erprobung des Produktes lässt sich sagen, ist den Autorinnen ein attraktives, reichhaltiges und kreatives Gesamtpaket gelungen.

Der Leitfaden mit dazugehöriger «Werkzeuge» bietet einen klaren, zielführenden Aufbau. Während der Durchführung wurde den Autorinnen erst so richtig bewusst, dass eine festgelegte Vorgehensweise zwar dem schulischen Kontext entspricht, nicht aber dem lösungsorientierten Ansatz. Aus lösungsorientierter Sicht sollten Interventionen für eine Passgenauigkeit zum Problem angestrebt werden, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Daher ist es eigentlich unmöglich, im Voraus einen «vorgefertigten Schlüssel» zur Lösungsfindung festzulegen (vgl. Kap. 7.2. und siehe Anhang 7.4). Die

Gesprächsvorbereitung untersteht einer ähnlichen Ausgangslage, beispielsweise können Fragen nicht im Vorfeld vorbereitet werden.

### Methodisches Vorgehen

Das wissenschaftliche Arbeiten vermochte den Autorinnen einen zielführenden Rahmen zu bieten. Mitunter war nämlich die Verarbeitung des enormen Datenmaterials eine Herausforderung. Insbesondere das Führen des Forschungstagebuches mit dem Transkribieren der aufgezeichneten Gespräche war ein beachtlicher Zeitaufwand. Andererseits scheint die Fülle der reichen Erkenntnisse aus der Gesprächsreihe nur zu einem eingeschränkten Teil in der Masterarbeit zum Tragen zu kommen, was die Autorinnen bedauern.

Die Auseinandersetzung und Durchführung der SELLMO war interessantes Neuland für die Autorinnen. Wie in Kap. 14 erwähnt, gilt es, die sprachliche Komponente kritisch zu betrachten. Bei der Analyse und Interpretation der Resultate erstaunte die Autorinnen, dass die Selbst-Einschätzung der SuS einiges positiver ausgerichtet war, als deren Fremdeinschätzung. Die SELLMO trug zusätzlich zu den Gesprächen zur Aufdeckung der persönlichen Wahrnehmungskonstruktion der SuS bei und diese erzeugte in den Autorinnen ein klareres Bild über das Lern- und Leistungsverhalten des Kindes. Es ist festzuhalten, dass die SELLMO ausschliesslich die vom Kind selbst empfundene Lern- und Leistungsmotivation aufzeigt.

Informelles Interview: In Folge der Corona-Krise erfolgte das informelle Interview via Videokonferenz. Die damit einhergehenden Kommunikationsbedingungen haben den Gesprächsfluss und das uneingeschränkte Verständnis erschwert. Inhaltlich gesehen, ergaben die Interviews wertvolle Rückmeldungen (vgl. Kap. 15) und ein wertschätzendes Feedback zur Arbeit. Hierfür unterstützte der gut vorbereitete Interview-Leitfaden.

### Gesprächsverlauf

Im Folgenden werden ausgewählte Elemente des Gesprächsverlaufs, tabellarisch dargestellt, reflektiert, da es sonst den Rahmen sprengen würde.

*Tabelle 5: Reflexion Gesprächsverlauf*

Gesprächs-Elemente	Reflexion
<b>Haltung</b>	Es ist den Autorinnen gelungen in ihrer Präsenz eine offene, wertschätzende, respektvolle und authentische Grundhaltung gegenüber dem Kind einzunehmen. Dies schuf gegenseitiges Vertrauen als Gesprächsbasis. Die Autorinnen nahmen bewusst die Grundhaltung des «Nichtwissens» ein und anerkannten das Kind als Experten.
<b>Lösungssprache</b>	Die Autorinnen legten Wert auf das Verwenden der Lösungssprache. Insbesondere gelang ihnen das Verwenden von Ich-Botschaften, der zögerlichen Sprache, das Verwenden von reflektierenden und sondierenden Fertigkeiten, sowie das Aufgreifen von Schlüsselwörtern. Die Gespräche waren geprägt durch konzentriertes Zuhören und Nachfragen. Sie erlebten bewusst die positive Ausrichtung, welche der Gebrauch der Lösungssprache hervorbringt. Nur schon kleine Wortveränderungen haben eine Kraft, Zuversicht zu wecken und



	Veränderungen in Gang zu bringen. Die Autorinnen sind sich deshalb einmal mehr bewusst, dass sie gerade in der Verwendung der Sprache eine Vorbildfunktion haben. Die Kinder lernen modellhaft wie man seinen Denkraum verändern kann.
<b>Non-verbale Kommunikation</b>	Folgende wichtige Punkte wurden von den Autorinnen berücksichtigt: dieselbe Augenhöhe wie das Kind einnehmen, nebeneinandersitzen, Blickkontakt herstellen, zugewandte Körperhaltung, das Unterstützen mit Mimik und Gestik, adäquate Stimmlage. Es bestand eine starke Präsenz betreffend der eigenen non-verbale Kommunikation, aber auch eine stark sensible Haltung gegenüber den non-verbale Signalen des Kindes. Die Autorinnen haben die wahrgenommenen non-verbale Signale in den Gesprächsverlauf miteinbezogen.
<b>Offene Fragen</b> (siehe Anhang 16.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schwierig für Kinder zum Beantworten: Die SuS mit Förderbedarf haben nur annähernd die benötigten sprachlichen Voraussetzungen mitgebracht, teilweise ist es ihnen schwergefallen, die Perspektive zu wechseln, bzw. zu erraten, was die Fragende an Informationen braucht. Zudem schienen die SuS auch nicht gewohnt, auf diese Art gefragt zu werden.</li> <li>- nicht das Stellen von offenen Fragen war die Herausforderung, sondern das Aushalten von Schweigen oder «ich weiss nicht» und das Stellen einer sinnvollen Folgefrage.</li> <li>- Gerade wenn SuS schwiegen, bestand die Gefahr, dass geschlossene Fragen oder Suggestivfragen gestellt wurden. Dadurch kam es wahrscheinlich auch immer wieder zu sozial erwünschten Antworten.</li> </ul>
<b>Zirkuläres Fragen</b>	Diese Art der Fragestellung kam im Zusammenhang mit der Ausnahmefrage und der Bewältigungsfrage zum Tragen. Dabei stellten die Autorinnen fest, dass die SuS Schwierigkeiten hatten, den Perspektivenwechsel zu vollziehen. Vermutlich wendeten die Autorinnen deshalb diese Fragestellung auch wenig an.
<b>Wunderfrage</b>	Möglicherweise hätte die Frage noch besser auf den Erlebensbereich der Kinder zugeschnitten werden sollen. Zum Beispiel wäre eine gute Fee mit einem Zauberstab, die Probleme über Nacht lösen kann, den Kindern in ihrer Fantasie emotional und sprachlich näher gewesen. Dies hätte möglicherweise eine präzisere Exploration der erwünschten Zukunft gegeben. Da die Autorinnen dieser Exploration zu wenig Zeit eingeräumt hatten, sind wahrscheinlich wichtige Informationen bezüglich der sozialen und emotionalen Bedürfnisse verloren gegangen. Das «wie genau?» hätte möglicherweise einen entscheidenden Beitrag leisten können, um eine nachhaltigere Basis zur Veränderung zu legen?
<b>Ziel vereinbaren</b>	Die Wunderfrage wurde zu wenig exploriert und dadurch konnte nicht der kleinste Veränderungsschritt herausgearbeitet werden. So blieb das Ziel schulischer Art, von den Kindern zu weit gefasst und deshalb kaum messbar und am Ende der Gesprächsreihe nicht abschliessbar. Im Laufe der Gesprächsreihe tauchten immer mehr für das Kind scheinbar wichtigere «Ziele» auf, welche in Bezug zur Befriedigung der Grundbedürfnisse stehen (Alltagsbewältigungsziele).
<b>Skalierung</b>	Das Handling mit dem «Barometer» wurde im Feedback der Kinder (siehe Anhang 16.3) als sehr gut beurteilt. Dabei erwähnten sie von sich aus den Vorteil der Zahlen, im Gegensatz zu Beschreibungen mit Worten. Wichtig war, dass bekannt war, welche Zahl wofür stand. Der Erfolgsum/Steinturm scheint auch aus Sicht der Kinder geholfen zu haben, Fortschritte zu sehen. Die Folgefrage «Was noch?»

	unterstützte die Kinder viele Beispiele, die die Besserung ihrer Situation zeigten, zu erwähnen. Weiter zeigten sie Freude beim Aufschichten der Steine. Das Türmen der Steine gab den Autorinnen wiederum interessante Informationen über die kognitiven Kompetenzen der SuS.
<b>Ressourcenaktivierung</b>	Während des Gesprächsverlaufs wurden stetig vorhandene Ressourcen thematisiert und durch verschiedene Interventionen versucht, zu verankern. Diese gewählten Interventionen wurden von den Kindern im Feedback (siehe Anhang 16.3) äusserst positiv bewertet. Ebenso wurden mit dem Kind Strategien gefunden, um der Lösung des Problems näher zu kommen. Somit haben die Autorinnen die Überzeugung beim Kind gefördert, erfolgreich handeln zu können. Damit scheinen sie einen Beitrag zur positiven Entwicklung der Selbstwirksamkeit des Kindes geleistet zu haben.
<b>Hausaufgaben</b> (siehe Anhang 16.3)	Die Hausaufgaben wurden stets klar formuliert und waren jeweils ein fester Bestandteil des nachfolgenden Gesprächs. Die Autorinnen versuchten durch die Hausaufgaben das Gesprächsthema zu intensivieren und die Selbstbeobachtung anzuregen. Die Hausaufgaben wurden von den SuS kaum gemacht. Die Autorinnen haben dies wertfrei behandelt. Für die fehlende Kooperation könnte ein Grund sein, dass die Autorinnen es leider verpasst hatten, um Erlaubnis zur Erteilung der Hausaufgaben zu fragen. Wahrscheinlich hätten die SuS zum Erinnern der Hausaufgabe auch mehr Unterstützung gebraucht. Die Autorinnen hatten nämlich nicht den Eindruck, dass die Hausaufgabe für die SuS nicht relevant war.
<b>Würdigung, Lob &amp; Co.</b>	Würdigung des Problems wichtig, Wertschätzung und Lob der kleinen Bewältigungen wurden hervorgehoben, die Autorinnen sind überzeugt, dass dies eine positive Wirkung auf die Motivation hat, deshalb massen sie dem gleichviel Wert bei, wie der Zielverfolgung. Die Autorinnen haben sowohl direktes Lob wie auch indirektes angewandt; möglicherweise überwog das Erteilen von direktem Lob. Dieses dürfte wenig nachhaltige Auswirkungen haben.
<b>Erfassen des Kindes</b>	Dadurch, dass die Autorinnen die SuS bereits aus dem Unterricht kennen, vereinfachte es ihnen, einen Zugang zum Kind zu finden und eine passende Vorgehensweise zu suchen.
<b>Lernheft</b> (siehe Anhang 16.1)	Das Führen eines Lernheftes war sinnvoll, weil so ein gemeinsamer Überblick geschaffen und ein Rückblick ermöglicht werden konnte. Das Festhalten von Ergebnissen, insbesondere durch Bildmaterial, half Lösungen konkreter zu benennen und Fortschritte zu vergleichen. Den SuS war das Lernheft sehr wichtig. Dies zeigten sie, durch die Bedürfnisäusserung, das Heft wiederholt anschauen zu können und nach Hause nehmen zu dürfen.
<b>Durchführung allgemein</b>	Aus heutiger Sicht wären die Autorinnen in ihrer Vorgehensweise im Gesprächsverlauf mutiger, Gesprächstechniken zeitlich flexibel zu gestalten, Interventionen wegzulassen oder auszutauschen. Eine grosse Herausforderung für die Autorinnen war der Rollen- und Settingwechsel innert kürzester Zeit, oft auch ohne Pause. Die zeitliche Planung der Durchführung erfolgte aufgrund der Masterarbeits-Planung. Die Zeit zwischen Jan. und Sportferien entsprach den 7 Etappen. Folgende negative Auswirkungen stellten die Autorinnen allerdings am Ende der

	Durchführung fest: weniger lernzielorientierte Inhalte da Semesterabschluss, Beeinflussung durch bevorstehendes Zeugnis und Elterngespräche.
--	--

### **Unfreiwilligkeit:**

Die Autorinnen hatten die SuS im Rahmen des schulischen Kontextes für diese Gesprächsreihe ausgewählt, indem sie um Einverständnis gefragt haben. Die SuS hatten sich also nicht von sich aus mit einem Problem an die Autorinnen gewandt. Diese Tatsache haben die Autorinnen jedoch nicht als Hindernis wahrgenommen. Im Gegenteil drückten die SuS Freude, Neugierde und eine kooperative Haltung aus. Sie zeigten sich auch stolz, an etwas Besonderem teilnehmen zu können. Mit der Zeit tauschten sie sich von sich aus auch ausserhalb des Unterrichts klassenübergreifend untereinander aus. Die bereits bestehende Beziehung zwischen der SHP und den SuS erwies sich für die Gesprächsführung und deren Verlauf als Vorteil, wie auch der schulische Kontext, in dem dieser Prozess stattfand.

### **Arbeiten mit dem lösungsorientierten Ansatz:**

Sowohl die Autorinnen wie auch die auswärtigen SHP haben sich die Frage gestellt, ob es für die Arbeit mit dem lösungsorientierten Ansatz mit dieser Erfahrung braucht. Zweifelsohne ist die Arbeit mit dem lösungsorientierten Ansatz sehr anspruchsvoll. Die Verwendung der Lösungssprache und der Gesprächstechniken muss geübt werden, um entsprechende Wirkung erzeugen zu können. Der lösungsorientierte Ansatz basiert auf der Haltung der Grundannahmen, welche eine Lebensgrundhaltung ausdrücken, die verinnerlicht werden muss. Diesen Prozess kann die entwickelte Handreichung möglicherweise in Gang setzen. Mit einer solchen wachsenden offenen, sensiblen, bewussten Haltung können Gespräche mit Kindern mit dem Leitfaden und «Werkzeuge» aus Sicht der Autorinnen auch ohne langjährige Berufserfahrung gelingen.

### **Zusammenarbeit:**

Gerade weil das lösungsorientierte Arbeiten mit Kindern sich für die Autorinnen so anspruchsvoll und als neue Herausforderung darstellte, wäre ein fixes Gefäss für gemeinsames Reflektieren der Gespräche unterstützend gewesen. Eine polyokulare Sichtweise hat gefehlt und hätte möglicherweise einen entscheidenden Einfluss auf weiteres Vorgehen gehabt. Weiter fehlte während der lösungsorientierten Arbeit mit den SuS der Einbezug der Sichtweise der KLP und der Eltern. Hätte eine Vernetzung mit diesen eine relevante Auswirkung auf den Gesprächsverlauf und das Kind ausgeübt? Einerseits kann laut dem lösungsorientierten Ansatz eine kleine Veränderung, welche das Kind in Gang setzt, einen «Welleneffekt» erzeugen und weitere Veränderungen nach sich ziehen, andererseits wäre eine Verknüpfung mit dem Helfersystem wohl fruchtbar gewesen, um Ressourcen nachhaltig verankern, Strategien unterstützen und den Verhaltensveränderungsprozess begünstigen zu können.

## 17 Schlussfolgerungen

Die Förderung der Lern- und Leistungsmotivation durch lösungsorientiertes Über-Lernen-Kommunizieren mittels einer entwickelten Lerngesprächsreihe machte umfangreiches Theoriestudium, Planungs- und Vorbereitungsarbeiten, wie auch grosse Reflexions- und Kooperationsbereitschaft notwendig. Dadurch gewannen wir eine klarere Vorstellung über das lösungsorientierte Arbeiten mit Kindern, lernten uns aber auch persönlich besser kennen. Die Gesprächsreflexion machte uns auch die **Nichtplanbarkeit** des konkreten Gesprächsverlaufs deutlich. Diese Nichtplanbarkeit innerhalb der Durchführung mussten wir aushalten, denn sie konnte nur ad hoc überwunden werden, indem wir als SHP unsere reflektierten Gesprächs- und langjährigen Unterrichtserfahrungen zur Unterstützung der Gesprächssituation einbrachten. In diesen Momenten erfolgte eine begründete Entscheidung bezüglich des weiteren Gesprächsverlaufs.

Mit der Entwicklung und Durchführung der lösungsorientierten Gesprächsreihe machten wir das Konzept des lösungsorientierten Ansatzes zu unserer primären Lerngesprächsmethode. Diese Art der Lerngesprächsführung war eine grosse Herausforderung und eine neue, wunderbare Erfahrung für uns. Wir sind überzeugt, dass wir ein erstes Fundament aus lösungsorientierten Techniken und Prinzipien für unsere Förderlehtätigkeit gelegt haben, wobei das Kind im Zentrum steht und wir die Rolle der Expertinnen versuchen zu vermeiden. Auch stellen wir fest, dass die lösungsorientierte Haltung vermehrt nicht nur auf das Berufsfeld, sondern auch auf die Gestaltung des Alltags Auswirkungen zeigt. Die hohen **Gesprächskompetenzanforderungen** zur gezielten Motivationsförderung forderte von uns SHP; ein grosses Mass an Offenheit, Sensibilität, Beobachtungsfähigkeit und Flexibilität in der Interaktion, Ruhe und Geduld, Beständigkeit und Sicherheit. Insbesondere zeichneten wir uns auch durch Kreativität und Begeisterung für die Interaktion mit dem Kind und für die Sprache als Kommunikationsmittel aus. Dabei hatten wir eine wichtige Vorbildfunktion für die SuS. Durch die Verwendung der Lösungssprache beugten wir einer defizitorientierten Kultur vor, bzw. eröffneten den SuS einen **neuen Denkraum**. Es konnte eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre entstehen und sich eine **gestärkte Lernbeziehung** entwickeln. Im lösungsorientierten Gesprächsverlauf zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation bestand ein enger Zusammenhang zwischen Diagnose (detaillierte Erfassung vgl. Kap 2.4 und Anhang 2.1), Intervention (eine Ausrichtung auf Förderziele und darauf bezogene Fördermassnahmen) und Evaluation (fortlaufende Kontrolle der erzielten Effekte bezogen auf das vereinbarte Ziel). Die lösungsorientierte Gesprächsführung glich daher einer sorgfältigen **Lern- und Entwicklungsbegleitung hin zur Zone der nächsten Entwicklung**. Dieser intensiv gestaltete Förderprozess liess uns einerseits erfolgreiche Effekte auf die Lern- und Leistungsmotivation der Kinder erkennen, zeigte uns aber andererseits auch **Grenzen unseres Wirkungsbereichs** auf. Gerade bei den SuS mit Förderbedarf durften wir erleben, wie die persönliche Lern- und Leistungsmotivation von psychischen und soziokulturellen Einflüssen beeinflusst wird. Im Laufe der Gesprächsreihe gab es immer wieder Momente, in denen die Gespräche eine psychologisch-therapeutische Ausrichtung nahmen. Jene Gesprächssituationen empfanden wir als hoch sensibel, was von uns einiges an Fingerspitzengefühl abverlangte oder manchmal sprachlos machte. Dies führte uns vor Augen, dass wir keine Psychologinnen im Arbeitsfeld Schule sind, sondern dass wir vielmehr stets unsere Rolle klären und überprüfen müssen. Durch den für das Kind bedeutsamen

beziehungsstiftenden Kommunikations-Prozess innerhalb der entwickelten lösungsorientierten Gesprächsreihe gelang es uns, dem Kind Erfolgserlebnisse zu vermitteln, Freude am Erfolg hervorzurufen, Erfolge wertzuschätzen und so möglicherweise zu einer Verbesserung seines Selbstbildes und zur Stärkung eines Selbstkonzeptes beizutragen. Mit jedem Erfolg geht so wahrscheinlich doch auch eine therapeutische Wirkung einher.

Ein Förderprozess durch lösungsorientierte Lerngespräche muss demnach langfristig verstanden und begleitet werden. Gelerntes braucht Zeit, um wirksam zu werden. So sind wir überzeugt, dass nach Abschluss der durchgeführten Lerngesprächsreihe eine Änderung des Verhaltens, mit dem Ziel der bestmöglichen Entfaltung der Persönlichkeit durch autonome Bewältigung des eigenen Lebens, bei den SuS in Gang gesetzt wurde. Diese Veränderung braucht jedoch Zeit, um im sozialen Umfeld erkannt zu werden.

Letztendlich sind wir zur Überzeugung gelangt, dass es für erfolgreiches, motiviertes Lernen wichtig ist, das Kind in seiner Gesamtentwicklung wahrzunehmen und zu fördern, das Kind mit seinen Bedürfnissen ins Zentrum zu stellen, und **mit** ihm den Lernprozess zu gestalten. Hierfür kann die von uns entwickelte Handreichung zu lösungsorientiertem Über-Lernen-Kommunizieren helfen, die Lern- und Leistungsmotivation zu fördern, bzw. das Vertrauen in das eigene Lernvermögen und somit das Vertrauen in sich selbst zu stärken. Im schulischen Kontext wäre es wünschenswert, dass der ressourcen- und lösungsorientierte Ansatz vermehrt anzutreffen wäre. Nur schon der positive Sprachgebrauch und die selektive Aufmerksamkeit, kleine Erfolge herauszuhören und zu bemerken, tragen viel zur Beziehungsarbeit und Lösungsfindung bei. Die lösungsorientierte Lern- und Kommunikationsform kann dem Kind, insbesondere dem Förderkind, eher in seinem Entwicklungsbestreben gerecht werden.

## Dank

An dieser Stelle möchten wir all jeden Personen unseren Dank aussprechen, die massgeblich zu unserem Lernweg bis zur vorliegenden Masterarbeit beigetragen haben.

Markus Matthys für seine unterstützende Begleitung während der Masterarbeit

Eva Ruchti für ihre wegbereitende Begleitung durch die Ausbildung an der HfH Zürich

Den Schüler\*innen für die fruchtbare Zusammenarbeit und ihre Bereitschaft, am Projekt mitzuwirken

Felix Müller, unser Schulleiter, der uns zur Ausbildung an der HfH Zürich ermutigte

Der Primarschule Wädenswil, für ihren grosszügigen Ausbildungsbeitrag

Regula Müller und Samuel Landolt, die uns während der Ausbildung vertraten

Karin Caffisch, die uns in Zeiten der Corona-Krise mit Literatur versorgte

Clara Ostertag und Andrea Tobler, die uns als Klassenlehrerinnen in unserem Projekt unterstützten

Cristina Wüethrich und Anette Oestergaard, die das Produkt begutachteten und erprobten

Fabienne Rütschi, Manuela Widmer, Judith Gämperli und Andrea Tobler, die stets hilfsbereit und mit einem offenen Ohr für uns da waren

Unsere Familien, die uns während der ganzen Zeit auch in kritischen Phasen unterstützend zur Seite standen

# Verzeichnisse

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Interaktionistisches Modell der Entstehung von Motivation und ihre Wirkung (Wilbert, 2010, S. 23).....	17
<b>Abbildung 2:</b> Grundmodell der "klassischen" Motivationspsychologie (Rheinberg, 2019, S. 77) .....	18
<b>Abbildung 3:</b> Selbstbestimmungskontinuum von handlungsbezogenen Werten (vereinfacht nach Ryan & Deci in Götz, 2017, S. 90) .....	20
<b>Abbildung 4:</b> Stärke der Verhaltenstendenz zur Bearbeitung einer Aufgabe in Abhängigkeit der Aufgabenschwierigkeit und des Erfolgs- und Misserfolgsmotivs, erklärt mit dem Risiko-Wahl-Modell nach Atkinson, 1957 (Wild und Möller, 2015, S. 35) .....	22
<b>Abbildung 5:</b> Lern- und Leistungsmotivation: Grundlagen und Komponenten, Rubikon-Modellverfügbar unter: <a href="https://wuecampus2.uni-wuerzburg.de/moodle/pluginfile.php/456506/mod_book/chapter/5249/Abbildung1_2_2.gif">https://wuecampus2.uni-wuerzburg.de/moodle/pluginfile.php/456506/mod_book/chapter/5249/Abbildung1_2_2.gif</a> .....	27
<b>Abbildung 6:</b> Typologie der Motive. Die gestrichelte Linie deutet an, dass biogene Bedürfnisse von einigen Autoren nicht zu den Motiven im engeren Sinn gezählt werden (Wilbert, 2010, S. 26) .....	28
<b>Abbildung 7:</b> Schema zur Klassifikation von Ursachen, mit denen häufig Leistungen erklärt werden (modifiziert nach Weinert et a. 1971 in Rheinberg, 2019, S. 91).....	33
<b>Abbildung 8-19:</b> Auswertungen SELLMO .....	68

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Fragearten .....	40
<b>Tabelle 2:</b> Übersicht zum zeitlichen Ablauf.....	62
<b>Tabelle 3:</b> Übersicht der Gesprächsetappen mit Theoriebezug .....	63
<b>Tabelle 4:</b> Vergleich der Interpretationen von SuS, SHP und KLP der Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation.....	71
<b>Tabelle 5:</b> Reflexion Gesprächsverlauf.....	79

Die in der vorliegenden Masterarbeit und im Produkt verwendeten Fotos wurden von den Autorinnen erstellt.

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Posch, P., 2007. Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. ed. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- AnSe herausforderndes Verhalten, HfH Zürich, (2018).
- Baeschlin, M., Baeschlin, K., 2004. Fördern und fordern: lösungsorientiertes Denken und Handeln im erzieherischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Schriftenreihe "Einfach, aber nicht leicht." ZLB, Winterthur.
- Bamberger, G.G., 2015. Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch: mit E-Book inside und Arbeitsmaterial, 5., überarbeitete Auflage. ed. Beltz, Weinheim Basel.
- Berg, I.K., Shilts, L., 2005. Der WOWW Ansatz, Schriftenreihe "Einfach, aber nicht leicht." Selbstverlag ZLB, Winterthur.
- Berk, L.E., Schönpflug, U., Petersen, K., Aralikalti, E., 2011. Entwicklungspsychologie, 5., aktualisierte Aufl. ed, Always learning. Pearson, München.
- Bindernagel, D., Steiner, T. (Eds.), 2016. Die Eigensprache der Kinder: idiolektische Gesprächsführung mit Kindern, Jugendlichen und Eltern, Erste Auflage. ed, Kinder- und Jugendlichentherapie. Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg.
- Bundschuh, K., 2007. Förderdiagnostik konkret: theoretische und praktische Implikationen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung, 3. Aufl. ed. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Caby, A., Caby, F., Caby, A., 2017. Weitere systemisch-lösungsorientierte Interventionen für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen oder Familien, 3. durchgesehene Auflage. ed, Die kleine psychotherapeutische Schatzkiste. Borgmann Media, Dortmund.
- Caduff, C., Pfiffner, M., Bürgi, V., 2018. Lernen: eine Publikation der Pädagogischen Hochschule Zürich, 1. Auflage. ed, Didaktische Hausapotheke. hep, der bildungsverlag, Bern.
- Culley, S., 2002. Beratung als Prozeß: Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten, Beltz-Taschenbuch Sozialarbeit. Beltz, Weinheim Basel.
- De Shazer, S., Dolan, Y.M., 2008. Mehr als ein Wunder: lösungsfokussierte Kurztherapie heute, 4. Aufl. ed, Systemische Therapie. Carl-Auer-Verl, Heidelberg.
- De Shazer, S., Stopfel, U., 2014. Wege der erfolgreichen Kurztherapie, 12. Aufl. ed, Konzepte der Humanwissenschaften. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., 1993. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 223–238.
- Delfos, M.F., Kiefer, V., 2015. "Sag mir mal ...": Gesprächsführung mit Kindern ; 4 bis 12 Jahre, 10., vollst. überarb. und erw. Neuaufl. ed. Beltz, Weinheim.
- Diekmann, A., 2018. Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 12. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage August 2007. ed, Rororo Rowohlt's Enzyklopädie. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Dweck, C., 2017. Selbstbild: wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt, Aktualisierte und erweiterte Taschenbuchausgabe. ed, Piper. Piper, München.



- Filip Caby, Andrea Caby, 2017. Die kleine Psychotherapeutische Schatzkiste Teil 1: Tipps und Tricks für kleine und große Probleme im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter, 4. Aufl. ed. Borgmann Media, Dortmund.
- Fuhrmann, B. 2017. Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden-das 15 Schritte Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten. (7. Auflage) Carl-Auer Verlag, Heidelberg.
- Götz, T. (Ed.), 2017. Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen, 2., aktualisierte Auflage. ed, UTB Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Hardeland, H. & Berger, M. 2017. Kompetenzorientierte Gespräche mit Schülerinnen und Schülern. 28 Dialogkarten für die Grundschule. Beltz Verlag. Weinheim Basel.
- Hattie, J. 2013. Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von W. Beywl und K. Zierer). Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Eds.), 2010. Motivation und Handeln, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. ed, Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin Heidelberg New York.
- Hensel, N. 2015. Selbständiges Arbeiten mit dem Portfolio, Einführung-Unterrichtseinheiten-Kopiervorlagen, (5. Auflage). Persen Verlag, Hamburg
- Köhler, K. und Weiss, L. 2017. Mit Kindern kompetenzorientiert über Lernen sprechen, Reflexionsmethoden für die Grundschule, Beltz Verlag, Weinheim Basel
- Kürschner, J. 2017. Schüler aktiv in die Förderplanarbeit einbinden, Praxisleitfaden zur gemeinsamen Erarbeitung und Umsetzung von Förderplänen. Persen Verlag, Hamburg
- Lamnek, S., Krell, C., 2016. Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material, 6., überarbeitete Auflage. ed. Beltz, Weinheim Basel.
- Merklinger, D. 2012. Schreiben lernen durch diktieren, Cornelsen Verlag, Berlin
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., Rheinberg, F., 2019. Motivation, 9., erweiterte und überarbeitete Auflage. ed, Grundriss der Psychologie. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Roos, M., Leutwyler, B., 2011. Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen, 1. Auflage. ed. Verlag Hans Huber, Bern.
- Schnebel, S., 2017. Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule, 3. Auflage. ed, Reihe "Studententexte für das Lehramt." Beltz, Weinheim Basel.
- Schneider, W., Lindenberger, U. (Eds.), 2012. Entwicklungspsychologie, 7., vollständig überarbeitete Auflage. ed. Beltz, Weinheim Basel.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., Dickhäuser, O., 2012. SELLMO Skalen zu Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation, 2. überarbeitete und neu normierte Auflage. ed. Hogrefe, Göttingen.
- Steiner, T., 2016. Jetzt mal angenommen: Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Dritte Auflage. ed, Kinder- und Jugendlichentherapie. Carl-Auer Verlag GmbH, Heidelberg.
- Steiner, T., Berg, I.K., Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH, 2019. Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern.
- Stigler, H., Reicher, H. (Eds.), 2005. Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Studien-Verl, Innsbruck.

- v. Matt, J. 2016. Gian und Giachen und der fruchtlose Schneehase Vinzenz, Nord Süd Verlag, Zürich
- v. Matt, J. und Eicher, A. 2018. Gian und Giachen und der Sternschnuppenberg, Nord Süd Verlag, Zürich
- Walter, J., Wember, F.B., Borchert, J., Goetze, H. (Eds.), 2007. Sonderpädagogik des Lernens, Handbuch Sonderpädagogik. Hogrefe, Göttingen.
- Wilbert, J., 2010. Förderung der Motivation bei Lernstörungen, Fördern lernen Prävention. Kohlhammer, Stuttgart.
- Wild, E., Möller, J. (Eds.), 2015. Pädagogische Psychologie, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. ed, Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin Heidelberg.

Abbildung Rubikon-Modell, Zugriff am 2.April 2020 um 15:12 Uhr

<https://wuecampus2.uni->

[wuerzburg.de/moodle/pluginfile.php/456506/mod\\_book/chapter/5249/Abbildung1\\_2\\_2.gif](https://wuecampus2.uni-wuerzburg.de/moodle/pluginfile.php/456506/mod_book/chapter/5249/Abbildung1_2_2.gif)