

Fritz Jansen  
Uta Streit

**Positiv lernen**  
2. Auflage

Fritz Jansen

Uta Streit

# Positiv lernen

2. Auflage

Mit 63 Abbildungen und 11 Tabellen

**Dr. Fritz Jansen**

Postfach 500308  
80973 München

**Uta Streit**

Jägerbauerstr. 12  
82061 Neuried

ISBN-10 3-540-21272-8 Springer Medizin Verlag Heidelberg  
ISBN-13 978-3-540-21272-0 Springer Medizin Verlag Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über (<http://dnb.ddb.de>) abrufbar.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland vom 9. September 1965 in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtsgesetzes.

**Springer Medizin Verlag**

**Ein Unternehmen von Springer Science+Business Media**

[springer.de](http://springer.de)

© Springer Medizin Verlag Heidelberg 2006

Printed in Germany

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Produkthaftung: Für Angaben über Dosierungsanweisungen und Applikationsformen kann vom Verlag keine Gewähr übernommen werden. Derartige Angaben müssen vom jeweiligen Anwender im Einzelfall anhand anderer Literaturstellen auf ihre Richtigkeit überprüft werden.

Planung: Dr. Svenja Wahl

Projektmanagement: Joachim Coch

Design: deblik Berlin

SPIN 1096 1735

Satz: Fotosatz-Service Köhler GmbH, Würzburg

Druck: Stürtz GmbH, Würzburg

Gedruckt auf säurefreiem Papier

2126 – 5 4 3 2 1 0

# Vorwort

---

Wir möchten denjenigen, die uns bei der Arbeit an diesem Buch geholfen haben, unseren tiefsten Dank aussprechen.

Frau Ingrid Mickley und Frau Barbara Streit lasen einfühlend, genau und sehr geduldig die verschiedenen Vorformen sowie die Endfassung des Manuskriptes Korrektur. Hierbei stellten sie über Wochen ihre eigenen privaten Anliegen in den Hintergrund.

Bei den Lehrerinnen Frau Angelika Fuchs, Koautorin des Kapitels über die »moderne Schule«, und Frau Karin Kastner bedanken wir uns für die Korrektur der Kapitel zu Legasthenie und Dyskalkulie.

Für die Mitarbeit bei den Zeichnungen bedanken wir uns bei Nils Kastner. Die für das Buch notwendigen EDV-Arbeiten wurden von Bernd Kastner betreut – auch in seinen Ferien und nachts hat er Probleme stets freundlich und schnell gelöst.

Frau Karin Grafi hat uns während der vielen Monate des Schreibens rund um die Uhr und auch am Wochenende kompetent und einfühlend den Rücken von wirklich allen nicht zum Buch gehörigen Arbeiten frei gehalten.

Wir danken Frau Karina Wolf und Frau Florence Volpers sowie den Kindern Sarah Volpers, Lukas Streit, Julian Streit und Jonas Streit für die aufwändige Nachstellung von Videosequenzen für die photographischen Abbildungen in diesem Buch. Mit großer Geduld spielten sie immer wieder Situationen aus Videoaufzeichnungen von Therapiesituationen nach, bis in den Bildern das zum Ausdruck kam, was für den Leser wichtig ist.

München und Neuried, im Frühjahr 2006

Dr. Fritz Jansen und Uta Streit

# Mitarbeiterverzeichnis

---

**Fuchs, Angelika, Sonderpädagogin**

Estebrügger Straße 63, 21635 Jork

**Jansen, Fritz, Dr.**

Postfach 500308, 80973 München

**Streit, Uta**

Jägerbauerstr. 12, 82061 Neuried

# Inhaltsverzeichnis

<b>A</b>	<b>Grundlegende Gesetzmäßigkeiten . . .</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Ziele können unsere Eigensteuerung aufbauen oder zerstören . . . . .</b>	<b>27</b>
<b>1</b>	<b>IntraActPlus-Konzept . . . . .</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>	Ziele beeinflussen Verhalten in umfassender Weise . . . . .	28
1.1	Die Eigensteuerung des Lernenden entscheidet über sein Lernverhalten . . .	4	3.2	Lernen ist nur dann erfolgreich, wenn das Oberziel stimmt . . . . .	28
1.2	Signale der Bezugspersonen . . . . .	5			
1.3	Wie Informationen über das Lernen in Kernbereichen der Eigensteuerung gespeichert werden . . . . .	6	<b>4</b>	<b>Belohnung und Bestrafung: eine immer noch unterschätzte Realität . .</b>	<b>32</b>
1.4	Intelligente Selbstregulation der Eigensteuerung . . . . .	8	4.1	Belohnungen müssen nicht positiv – Bestrafungen müssen nicht negativ sein	33
1.5	Aufbau einer günstigen Eigensteuerung beim Lernen . . . . .	8	4.2	Belohnungs- und Bestrafungszentren im Gehirn . . . . .	33
1.6	Aufrechterhaltung einer Lern- und Leistungsstörung . . . . .	9	4.3	Bewusste und unbewusste Verarbeitung von Belohnung und Bestrafung . . . . .	34
1.7	Eigensteuerung beim Lernen muss positiv und unbewusst abrufbar sein . . . . .	10	4.4	Erfassen von Belohnungen und Bestrafungen im Sekundenbereich . . . . .	35
1.8	Teilleistungsstörungen . . . . .	10	4.5	Erfassen kurz- und langfristiger Verhaltensfolgen über die bewusste Informationsverarbeitung . . . . .	35
1.9	Veränderung einer Lern- und Leistungsstörung bei Kindern . . . . .	12	4.6	Übertragung auf Lern- und Leistungsstörungen . . . . .	37
1.10	Veränderung einer Lern- und Leistungsstörung bei Jugendlichen und Erwachsenen . . . . .	14	<b>5</b>	<b>Verschiedene Formen von Belohnung und Bestrafung . . . . .</b>	<b>38</b>
1.11	Videoarbeit im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes . . . . .	15	5.1	Beispiele für die unterschiedlichen Belohnungs- und Bestrafungstypen . . .	39
1.12	Was bedeutet »IntraActPlus-Konzept«?. .	15	5.2	Verzerrungen in der Wahrnehmung von Belohnungen und Bestrafungen . . . . .	44
1.13	Aufbau des Buches . . . . .	16	<b>6</b>	<b>Belohnende und bestrafende Eigensteuerungen . . . . .</b>	<b>47</b>
<b>2</b>	<b>Ziele und Zielhierarchien entscheiden in allen Lebensbereichen über Motivation und Anstrengungsbereitschaft . . . . .</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>Gefühle koppeln sich an Lernen und bestimmen »Vermeiden« und Annäherung« . . . . .</b>	<b>51</b>
2.1	Einleitung . . . . .	19	<b>8</b>	<b>Widerstände und Machtkämpfe beim Lernen . . . . .</b>	<b>55</b>
2.2	Ziele sind perfekt organisiert . . . . .	19	8.1	Kinder leisten Widerstand gegen das Lernen und führen Machtkämpfe weil sie dafür belohnt werden . . . . .	56
2.3	Kleine Unterschiede in der Zielhierarchie – große Unterschiede im Verhalten . . . .	20			
2.4	Wie Ziele aufgebaut werden . . . . .	21			
2.5	Ein Beispiel für den Aufbau eines neuen Oberziels im Sinne des »adaptiven Zielaufbaus« . . . . .	23			

8.2	Widerstände und Machtkämpfe sind nur selten ein Zeichen für Mangel an Zuwendung . . . . .	58		
8.3	Kinder bezahlen einen hohen Preis für ihre Widerstände und Machtkämpfe . . . . .	59		
8.4	Kinder müssen auch lernen, sich durchzusetzen – jedoch nur in Bereichen, in denen sie sich und anderen nicht schaden . . . . .	62		
<b>9</b>	<b>Der Einfluss der Aktivierung auf das Lernen . . . . .</b>	<b>65</b>		
9.1	Der Super-GAU: Eine Unteraktivierung beim Lernen . . . . .	66		
9.2	Ergebnisse von Blutdruckmessungen . . . . .	66		
9.3	Erste Studie: Untersuchung des Blutdrucks an 20 Kindern mit Lernstörungen . . . . .	69		
9.4	Zweite Studie: Vergleich zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern . . . . .	71		
9.5	Ein erniedrigtes Aktivierungsniveau vermindert die Lern- und Leistungsfähigkeit und verschlechtert das Gefühl . . . . .	72		
9.6	Konkrete Auswirkung einer Erniedrigung des Aktivierungsniveaus auf das Lernen . . . . .	73		
9.7	Ein erniedrigtes Aktivierungsniveau hat auch Vorteile . . . . .	74		
<b>10</b>	<b>Leistungssteigerung durch richtige Nutzung des Kurz- und Langzeitgedächtnisses . . . . .</b>	<b>76</b>		
10.1	Gedächtnisstrukturen und ihr Zusammenwirken . . . . .	77		
10.2	Der Kurzzeitspeicher . . . . .	77		
10.3	Der Langzeitspeicher . . . . .	79		
10.4	Regeln für erfolgreiches Behalten . . . . .	80		
10.5	Schlechtere Ausnutzung der Speichermöglichkeiten als Folge von Lern- und Leistungsstörungen . . . . .	81		
10.6	Beispiele für eine schlechte Nutzung des Kurz- und Langzeitspeichers . . . . .	82		
10.7	Kapazitätserweiterung des Kurzzeitspeichers durch Chunking . . . . .	83		
10.8	Schlussfolgerung für ein erfolgreiches Lernen . . . . .	84		
<b>11</b>	<b>Kapazitätserweiterung durch Automatisierung und die damit einhergehende kortikale Neuorganisation . . . . .</b>	<b>85</b>		
11.1	Kortikale Neuorganisation während des Lernens . . . . .	86		
11.2	Ab einer bestimmten Lerntiefe entsteht Automatisierung und damit ein enormer Leistungsschub . . . . .	87		
11.3	Unterschiede zwischen automatischem und bewusst kontrolliertem Verhalten am Beispiel von Alltagssituationen und Fördermaßnahmen . . . . .	88		
11.4	Flexibilität und Kreativität ist ohne automatisches Verhalten nicht denkbar . . . . .	89		
11.5	Voraussetzungen für Automatisierung und die damit einhergehende kortikale Neuorganisation . . . . .	90		
<b>12</b>	<b>Beispiele für eine Blockierung der Automatisierung und der damit verbundenen kortikalen Neuorganisation in Schule und Therapie . . . . .</b>	<b>93</b>		
12.1	Beispiele aus dem schulischen Bereich . . . . .	94		
12.2	Therapien und andere Fördermaßnahmen können nur erfolgreich sein, wenn sie die Gesetzmäßigkeiten der Automatisierung berücksichtigen . . . . .	98		
12.3	Das 5-Stufen-Modell der Lerntiefe im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes . . . . .	99		
12.4	Methode des »Aufgabenwechsels« ohne unerwünschte Nebenwirkungen einsetzen. . . . .	102		
<b>13</b>	<b>Das Erarbeiten von komplexen Lerninhalten . . . . .</b>	<b>105</b>		
<b>B</b>	<b>Diagnostik und allgemeine Therapiemaßnahmen bei Lern- und Leistungsstörungen im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes . . . . .</b>	<b>109</b>		
<b>14</b>	<b>Videounterstützte Diagnostik bei Lern- und Leistungsstörungen im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes . . . . .</b>	<b>111</b>		
14.1	Das Bewusstmachen unbewussten Geschehens hilft, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen wirklich zu verstehen . . . . .	112		

14.2	Arbeiten mit Videoaufzeichnungen im weiteren Therapieverlauf . . . . .	118	<b>18</b>	<b>Umgang mit Widerständen und Machtkämpfen</b> . . . . .	158
14.3	Besonderheiten beim Anfertigen von Videoaufzeichnungen im Rahmen von Therapie oder Schule . . . . .	118	18.1	Wer sich durchsetzen kann und soll . . . .	159
14.4	Auswertung der Videoaufzeichnung . . . .	119	18.2	»Löschen« oder »Übersehen« ist oft erfolglos . . . . .	160
<b>15</b>	<b>Festlegung der Lerninhalte unter Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades und der Lerntiefe</b> . . . . .	127	18.3	Klare, eindeutige Signale im Umgang mit Widerständen und Machtkämpfen . . . . .	161
15.1	Auswahl des Lerninhaltes . . . . .	128	18.4	Grundregeln für das Einsetzen von Konsequenzen . . . . .	165
15.2	Bestimmen des Schwierigkeitsgrades . . .	131	18.5	Was passiert, wenn Hausaufgaben hierdurch unvollständig sind? . . . . .	173
15.3	Vor dem Lernen festlegen, welcher Tiefegrad des Lernens notwendig ist . . . .	133	18.6	Konsequenzen verändern ihre Wirkung über die Zeit . . . . .	174
<b>16</b>	<b>Speichertraining</b> . . . . .	134	18.7	Umgang mit Rückfällen . . . . .	174
16.1	Kleine Veränderungen im Lernablauf führen zu großen Verbesserungen der Speicherfähigkeit . . . . .	135	18.8	Wenn der eingeschlagen Weg keine Veränderung bringt . . . . .	174
16.2	Ein Weg fast ohne Fehler . . . . .	138	18.9	Videodiagnostik »klare Signale in Situationen mit Widerständen und Machtkämpfen« . . . . .	175
16.3	Ende einer Arbeitseinheit . . . . .	138	<b>19</b>	<b>Umgang mit Kindern, die beim Lernen unteraktiviert sind</b> . . . . .	178
16.4	Besonderheiten bei jüngeren oder schwächeren Kindern . . . . .	138	19.1	Genauere Beobachtung als erster Schritt . .	179
16.5	Praktische Anwendung des Speichertrainings in verschiedenen Lernbereichen . . . . .	139	19.2	Mögliche Ursachen für ein Absinken des Aktivierungsniveaus . . . . .	181
16.6	Widerstände und Machtkämpfe blockieren angemessenes Wiederholen . . . . .	139	19.3	Je niedriger das Aktivierungsniveau, desto schwerer werden die Aufgaben . . .	183
16.7	Lerninhalte nicht wieder aus dem Langzeitspeicher verlieren . . . . .	139	19.4	Ausweg aus dem Teufelskreis von Überforderung und innerem Aussteigen . . . . .	184
16.8	Motivation und Wiederholung . . . . .	141	19.5	Je niedriger das Aktivierungsniveau, desto weniger wird das Kind durch Lob und Zuwendung erreicht . . . . .	185
<b>17</b>	<b>Grundfähigkeiten der Bezugspersonen für den Aufbau von positivem Lernen</b> . . . . .	142	19.6	Starkes Lob kann Kinder aus der Unteraktivierung herausholen . . . . .	186
17.1	Einleitung . . . . .	143	19.7	Kinder können ihre Aktivierung absenken, um Macht und Zuwendung zu gewinnen . . . . .	187
17.2	Aufbau von positivem Lernen bei kooperativen Kindern . . . . .	143	19.8	Verfestigung der Aktivierungsabsenkung und des inneren Aussteigens . . . . .	187
17.3	Bestandsaufnahme der bisherigen Veränderungen . . . . .	148	<b>20</b>	<b>Die Methode »Feedback im Sekundenfenster«</b> . . . . .	189
17.4	Das Oberziel: »Leistung ist wichtig« . . . .	149	20.1	Wem kann diese Methode helfen? . . . . .	190
17.5	Auswahl der Fertigkeit, die als nächste gelernt wird . . . . .	151	20.2	Praktische Durchführung des »Feedbacks im Sekundenfenster« . . . . .	192
17.6	Aufbau der nächsten Fertigkeiten . . . . .	152	20.3	Unterschiedliche Formen und Anwendungsbereiche . . . . .	194
17.7	Übergang zum Selbstmanagement . . . . .	154	20.4	Die häufigsten Fragen und Probleme . . . .	195
17.8	Schwierigkeiten im Rahmen des Veränderungsprozesses bei kooperativen Kindern . . . . .	154	20.5	Wie geht es in den nachfolgenden Wochen weiter? . . . . .	197
17.9	Ursachen, welche die erfolgreiche Behandlung einer Lern- und Leistungsstörung verhindern können . . . . .	157			

20.6	Wo ist diese Methode nicht nötig? . . . . .	198	24.4	Mangelnde Automatisierung als Kernproblem von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten . . . . .	242
20.7	Die Grundidee des »Feedbacks im Sekundenfenster« . . . . .	199	24.5	Lese- und Rechtschreibstörungen sind immer das Endergebnis von Kettenreaktionen. . . . .	244
<b>21</b>	<b>Das Selbstmanagement-Training des IntraActPlus-Konzeptes</b> . . . . .	<b>201</b>	24.6	Zusammenhang zwischen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten . . . . .	245
21.1	Einleitung . . . . .	202	24.7	Grundregeln für einen wirkungsvollen Übungsaufbau . . . . .	246
21.2	Die Verbindung von Selbstmanagement-Training und Mediatorenansatz bei Jugendlichen . . . . .	203	<b>25</b>	<b>Optimierter Trainingsaufbau für Lesen und lautgetreues Schreiben nach dem IntraActPlus-Konzept</b> . . . . .	<b>248</b>
21.3	Grundsätzliche Überlegungen zur Veränderung einer Lern- und Leistungsstörung bei Jugendlichen und Erwachsenen . . . . .	205	25.1	Erstes Lernziel: Speichern und Automatisieren der Benennung von Buchstaben . . . . .	249
21.4	Grundlegende Maßnahmen des Selbstmanagement-Trainings . . . . .	207	25.2	Zweites Lernziel: Schreiben von Buchstaben . . . . .	252
21.5	Weitere Bausteine im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes . . . . .	217	25.3	Drittes Lernziel: Zusammenziehen von Buchstaben beim Lesen . . . . .	252
<b>C</b>	<b>Spezifische Anwendungen des IntraAct-Plus-Konzeptes</b> . . . . .	<b>223</b>	25.4	Viertes Lernziel: Zusammensetzen von Buchstaben beim Schreiben . . . . .	254
	<b>Legasthenie</b> . . . . .	<b>225</b>	<b>26</b>	<b>Rechtschreiben: Günstigere und weniger günstige Lernwege</b> . . . . .	<b>257</b>
<b>22</b>	<b>Legasthenie und andere Lese- und Rechtschreibstörungen lassen sich verhindern</b> . . . . .	<b>227</b>	26.1	Einleitung . . . . .	258
<b>23</b>	<b>Vom Buchstaben bis zum Verstehen des Inhalts: Was muss ein erfolgreicher Leser können?</b> . . . . .	<b>231</b>	26.2	Verschiedene Wege, die richtige Rechtschreibung zu finden . . . . .	259
23.1	Einleitung . . . . .	232	<b>27</b>	<b>Optimierter Trainingsaufbau für das Rechtschreiben nach dem IntraActPlus-Konzept</b> . . . . .	<b>262</b>
23.2	Die einzelnen Stufen der Informationsverarbeitung beim Lesen . . . . .	232	27.1	Erstes Lernziel: Rechtschreiben einzelner Wörter . . . . .	263
23.3	Erfolgreiches Lesen erfordert Automatisierung aller Teilaufgaben . . . . .	236	27.2	Zweites Lernziel: Abruf der richtigen Rechtschreibung während des Schreibens . . . . .	266
<b>24</b>	<b>Wie es zu Schwierigkeiten im Bereich Deutsch kommt</b> . . . . .	<b>237</b>	27.3	Drittes Lernziel: Systematisches Üben einzelner Rechtschreibregeln . . . . .	267
24.1	Viele Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten haben keine Teilleistungsstörung . . . . .	238	<b>Dyskalkulie</b> . . . . .	<b>269</b>	
24.2	Teilleistungsstörungen, die zu Schwierigkeiten im Fach Deutsch führen können . . . . .	238	<b>28</b>	<b>Dyskalkulie und andere Schwierigkeiten im Fach Rechnen</b> . . . . .	<b>271</b>
24.3	Training im Vorschulalter hilft, Teilleistungsstörungen auszugleichen, und kann damit Lese- und Rechtschreibstörungen in den allermeisten Fällen verhindern . . . . .	241			

<b>29</b>	<b>Verarbeitungssysteme, die für ein erfolgreiches Rechnen zusammenarbeiten müssen</b> . . . . .	274	<b>33</b>	<b>Lesen und Schreiben von Zahlen</b> . . . . .	301
29.1	Das Verarbeitungssystem, mit dem wir die Bedeutung von Mengen und Größen erfassen . . . . .	275	33.1	Lesen und Schreiben von einstelligen Zahlen . . . . .	302
29.2	Das Verarbeitungssystem, in dem wir sprachlich mit Zahlen umgehen . . . . .	277	33.2	Lesen und Schreiben von zweistelligen Zahlen . . . . .	302
29.3	Das Verarbeitungssystem, in dem wir Zahlen durch die Ziffern unseres Dezimalsystems darstellen . . . . .	278	<b>34</b>	<b>Automatisierung von Addition und Subtraktion bis 100</b> . . . . .	303
<b>30</b>	<b>Teilleistungsstörungen und andere Verursachungsgrößen von Rechenstörungen</b> . . . . .	279	34.1	Automatisieren der Additionen bis 10 . . . . .	304
30.1	Teilleistungsstörungen im Bereich der Sprachverarbeitung als Ursache von Schwierigkeiten beim Rechnen . . . . .	280	34.2	Erweitern des Addierens auf den Zahlenraum bis 100 – ohne Zehnerüberschreitung . . . . .	305
30.2	Teilleistungsstörungen im Bereich der visuellen Wahrnehmung als Ursache von Schwierigkeiten beim Rechnen . . . . .	281	34.3	Automatisieren der Subtraktion im Zahlenraum bis 10 . . . . .	307
30.3	Einfluss eines Aufmerksamkeitsdefizitsyndroms (ADS) auf das Rechnen . . . . .	285	34.4	Erweitern der Subtraktion auf den Zahlenraum bis 100 – ohne Zehnerüberschreitung . . . . .	307
30.4	Mangelnde Anstrengungsbereitschaft . . . . .	286	34.5	Mischen von Addition und Subtraktion . . . . .	307
<b>31</b>	<b>Mangelnde Automatisierung als »Kernproblem« von Rechenstörungen</b> . . . . .	287	34.6	Aufbau des Zehnersprungs . . . . .	307
31.1	Kontrollierte und automatische Informationsverarbeitung beim Rechnen . . . . .	288	34.7	Systematischer Übungsaufbau für den Zehnersprung über ein Speichern der Ergebnisse . . . . .	308
31.2	Mangelnde Automatisierung als Ursache einer oft massiven Überforderung . . . . .	288	34.8	Systematischer Übungsaufbau für den Zehnersprung über den so genannten »Dreischritt« . . . . .	309
31.3	Grundlegende Gedanken zu einem günstigen Übungsaufbau im Fach Rechnen . . . . .	290		<b>Weitere Anwendungsgebiete</b> . . . . .	311
<b>32</b>	<b>Aufbau einer inneren Vorstellung von Mengen und Aufbau einer inneren Vorstellung des Zahlenraums</b> . . . . .	292	<b>35</b>	<b>Bausteine eines modernen Schulkonzeptes nach dem IntraActPlus-Konzept</b> . . . . .	313
32.1	Aufbau von konkreten Mengenvorstellungen . . . . .	295		<b>Unter Mitarbeit von A. Fuchs</b>	
32.2	Aufbau des Zusammenzählens (Addierens) . . . . .	296	35.1	Kapazitätserweiterung durch allgemeine Lernstrategien, die an der biologischen Ausstattung von Schülern orientiert sind . . . . .	314
32.3	Aufbau des Abziehens (Subtrahierens) . . . . .	297	35.2	Forderungen an eine moderne Schule . . . . .	315
32.4	Schriftliche Darstellung des Zusammenzählens (Addierens) . . . . .	297	35.3	Zeitliche Organisation von Wiederholungen . . . . .	317
32.5	Schriftliche Darstellung des Abziehens (Subtrahierens) . . . . .	298	35.4	Die Größe »Beziehung« im Schulbereich . . . . .	318
32.6	Aufbau einer abstrakten Vorstellung des Zahlenraums . . . . .	299	35.5	Umgang mit Aggressionen und Widerstand . . . . .	322
			35.6	Anwendung des »Feedback im Sekundenfenster« auf den Grundschulbereich . . . . .	323
			35.7	Prävention von Lern- und Leistungsstörungen . . . . .	326

35.8 Selbstartikulation, Selbstreflexion,  
Flexibilität und Fähigkeiten zur Lösung  
von komplexen Problemen, Teamgeist . . . 327

**36 ADS: Aufmerksamkeitsdefizit-  
syndrom mit und ohne Hyperaktivität** 329

36.1 Zusammenwirken von genetischer  
Besonderheit und gelernter  
Eigensteuerung . . . . . 331

36.2 Das niedrige Aktivierungsniveau beim  
ADS als Ursache für einen Belohnungs-  
und Bestrafungsmechanismus . . . . . 331

36.3 Geringere Daueraufmerksamkeit . . . . . 333

36.4 Effektive Therapien und Veränderungs-  
maßnahmen haben zum Ziel, eine hoch  
automatisierte positive Eigensteuerung  
aufzubauen . . . . . 334

36.5 Automatisierung der Eigensteuerung  
und des zugehörigen Verhaltens . . . . . 335

36.6 Länge des »Zeitfensters«, in dem ein  
neues Verhalten gelernt wird . . . . . 337

36.7 Die wichtigsten Regeln im Veränderungs-  
prozess . . . . . 338

36.8 Wann sollte eine Behandlung eines ADS  
beginnen? . . . . . 339

**Literatur** . . . . . 341

**Autorenportrait** . . . . . 344

**Stichwortverzeichnis** . . . . . 345

# A Grundlegende Gesetzmäßigkeiten

- 1 IntraActPlus-Konzept – 3
- 2 Ziele und Zielhierarchien entscheiden in allen Lebensbereichen über Motivation und Anstrengungsbereitschaft – 18
- 3 Ziele können unsere Eigensteuerung aufbauen oder zerstören – 27
- 4 Belohnung und Bestrafung: eine immer noch unterschätzte Realität – 32
- 5 Verschiedene Formen von Belohnung und Bestrafung – 38
- 6 Belohnende und bestrafende Eigensteuerungen – 47
- 7 Gefühle koppeln sich an Lernen und bestimmen »Vermeiden« und »Annäherung« – 51
- 8 Widerstände und Machtkämpfe beim Lernen – 55
- 9 Der Einfluss der Aktivierung auf das Lernen – 65
- 10 Leistungssteigerung durch richtige Nutzung des Kurz- und Langzeitgedächtnisses – 76
- 11 Kapazitätserweiterung durch Automatisierung und die damit einhergehende kortikale Neuorganisation – 85
- 12 Beispiele für eine Blockierung der Automatisierung und der damit verbundenen kortikalen Neuorganisation in Schule und Therapie – 93
- 13 Das Erarbeiten von komplexen Lerninhalten – 105

# 1 IntraActPlus-Konzept

- 1.1 Die Eigensteuerung des Lernenden entscheidet über sein Lernverhalten – 4
- 1.2 Signale der Bezugspersonen – 5
- 1.3 Wie Informationen über das Lernen in Kernbereichen der Eigensteuerung gespeichert werden – 6
- 1.4 Intelligente Selbstregulation der Eigensteuerung – 8
- 1.5 Aufbau einer günstigen Eigensteuerung beim Lernen – 8
- 1.6 Aufrechterhaltung einer Lern- und Leistungsstörung – 9
- 1.7 Eigensteuerung beim Lernen muss positiv und unbewusst abrufbar sein – 10
- 1.8 Teilleistungsstörungen – 10
- 1.9 Veränderung einer Lern- und Leistungsstörung bei Kindern – 12
- 1.10 Veränderung einer Lern- und Leistungsstörung bei Jugendlichen und Erwachsenen – 14
- 1.11 Videoarbeit im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes – 15
- 1.12 Was bedeutet »IntraActPlus-Konzept«? – 15
- 1.13 Aufbau des Buches – 16

## 1.1 Die Eigensteuerung des Lernenden entscheidet über sein Lernverhalten

! Jedes Verhalten eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen wird immer durch seine Eigensteuerung gelenkt. Meist ohne es zu wissen, formen die Bezugspersonen durch ihre Signale und die gewählten Aufgaben und Lernwege die Eigensteuerung eines Kindes oder Jugendlichen.

Der Aufbau von positivem Lernen oder die Veränderung einer Lern- und Leistungsstörung gelingt immer nur über eine **Veränderungen der Eigensteuerung**. Wird frühzeitig eine günstige Eigensteuerung aufgebaut, so wird hierdurch verhindert, dass überhaupt eine Lern- und Leistungsstörung entsteht.

! Die Eigensteuerung eines Kindes entscheidet im Wesentlichen darüber, ob dieses in der Erziehung als »pflegeleicht« empfunden wird oder schwierig zu erziehen ist. Sie bestimmt, inwieweit Kinder, Jugendliche und Erwachsene ihre persönlichen Möglichkeiten in vollem Umfang nutzen und positiv lernen, oder ob sie von einer Lern- und Leistungsstörung blockiert werden.

Durch **unbewusste und bewusste Signale** sowie die ausgewählten **Aufgaben und Lernwege** aktivieren Eltern, Erzieher, Lehrer, Therapeuten und andere Bezugspersonen die Eigensteuerung des Lernenden.

Aus biologischer Sicht versucht die Eigensteuerung eines Lernenden, die Signale der Bezugspersonen und die angebotenen Aufgaben und Lernwege »optimal« zu beantworten. Hierzu verfügt die Eigensteuerung über genetisch mitgegebene Möglichkeiten, von denen Computerspezialisten gegenwärtig nur träumen können, wenn sie sich mit künstlicher Intelligenz beschäftigen.

Die **Eigensteuerung** ist ein **extrem intelligentes System**. Um auf die unbewussten und bewussten Signale der Bezugspersonen sowie die angebotenen Aufgaben und Lernwege »optimal« reagieren zu können, ist die Eigensteuerung u. a. in der Lage, **selbstständig Fähigkeiten und Ziele** aufzubauen. Dies geschieht oft in Minuten, manchmal in Sekunden. Wenn Eltern, Erzieher, Lehrer, Therapeuten

und andere Bezugspersonen diese Fähigkeiten und Ziele bewusst trainieren und aufbauen müssten, würden sie hierfür **Jahre** benötigen.

Die Eigensteuerung versucht, auf die Signale der Bezugspersonen und die angebotenen Aufgaben und Lernwege aus ihrer Sicht optimal zu reagieren. Dies muss aber nicht unbedingt aus **Sicht der Bezugspersonen** günstig sein.

Senden die Bezugspersonen die **richtigen** Signale und wählen **günstige** Aufgaben und Lernwege, stoßen sie die Eigensteuerung so an, dass sie sich im Sinne von Lernstärke und Lernmotivation organisiert. Dies hat dann den **selbstständigen Aufbau von positiven Fähigkeiten und positiven Zielen** zur Folge. Gleichzeitig organisiert sich das Gehirn so um, dass es **atemberaubende Beschleunigungen** der Informationsverarbeitung erreicht. Aufgaben und Lernwege werden mindestens 10- bis 20-mal schneller verarbeitet als bei **falschen** Signalen und **ungünstigen** Aufgaben und Lernwegen. Senden Bezugspersonen – ohne es zu wollen – unbewusst **ungünstige** Signale oder verwenden **ungünstige** Aufgaben und Lernwege, versucht die Eigensteuerung auch hierauf möglichst passend und aus ihrer Sicht optimal zu reagieren.

! Als Bewältigung der **ungünstigen Signale, Aufgabenstellungen und Lernwege entwickelt die Eigensteuerung dann eine Lern- und Leistungsstörung. Diese kann sich auf Dauer verfestigen und bleibt ohne Hinzutun der Bezugspersonen weiter bestehen.**

### Definition

Die Fähigkeit der Eigensteuerung, sich selbst zu organisieren, wird »Selbstregulation der Eigensteuerung« genannt.

Eine Lern- und Leistungsstörung ist in der Entstehungsphase zuerst einmal die Antwort des intelligenten Systems »Eigensteuerung« auf die meist unbewussten Signale der Bezugspersonen und schlecht gewählten Aufgaben und Lernwege.

Eine erfolgreiche Erziehung und der Aufbau von positivem Lernen bedeutet deshalb immer ein **»kluges Anstoßen«** des intelligenten Systems »Eigensteuerung«. Dies geschieht einerseits über die Signale der Bezugspersonen und andererseits über die gewählten Aufgaben und Lernwege.

**Fazit**

- Die Signale der Bezugspersonen und die gewählten Aufgaben und Lernwege stoßen die Eigensteuerung des Lernenden an.
- Um eine optimale Antwort auf die Signale der Bezugspersonen und die zu bewältigenden Aufgaben und Lernwege zu gewährleisten, verfügt die Eigensteuerung über intelligente Fähigkeiten, sich selbst umfassend zu organisieren.
- Sowohl günstiges Lern- und Leistungsverhalten wie auch eine Störung des Lern- und Leistungsverhaltens stellen ein Bewältigungsverhalten der Eigensteuerung dar.
- Die Fähigkeit der Eigensteuerung, sich selbst zu organisieren, nennen wir »Selbstregulation der Eigensteuerung«.

Das vorliegende Buch zeigt für den Bereich des Lernens die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten der Eigensteuerung und ihrer Selbstregulation auf. Aus diesen Gesetzmäßigkeiten werden dann praktische Vorgehensweisen für die Bezugspersonen und die zu wählenden Aufgaben und Lernwege abgeleitet. Vorgehensweisen, Aufgaben und Lernwege werden so anschaulich dargestellt, dass sie von Eltern, Erziehern, Lehrern, Therapeuten und anderen Personen, die mit den betroffenen Kindern oder Jugendlichen arbeiten, gut in die Praxis umgesetzt werden können.

Jugendliche und Erwachsene bekommen auf der Grundlage der dargestellten Gesetzmäßigkeiten der Eigensteuerung Handlungspläne und Strategien vermittelt, mit denen sie eine bestehende Lern- und Leistungsstörung so verändern können, dass hohe Lernmotivation, günstige Lernstrategien und eine optimale Eigensteuerung entsteht. Entsprechende Veränderungen lassen sich bis ins hohe Alter erreichen.

Auf den nachfolgenden Seiten soll eine erste Einführung in zwei Bereiche gegeben werden:

- Signale der Bezugspersonen,
- Selbstregulation der Eigensteuerung.

Diese beiden Kräfte können für oder gegen den Aufbau eines positiven Lernens arbeiten. In aller Regel neigen sie dazu, sich in ihrer Wirkung zu verstärken. Dies kann günstig oder ungünstig sein.

**!** Die Ausführungen in diesem Kapitel werden in den nachfolgenden Kapiteln umfassend vertieft und wiederholt.

## 1.2 Signale der Bezugspersonen

Eltern und andere Bezugspersonen senden in Zusammenhang mit dem Lernen ständig unbewusste und bewusste Signale an das Kind. Es entnimmt diesen Signalen – ebenfalls unbewusst und bewusst – atemberaubende Informationen. Diese sind oft vollkommen anders, als es sich die Bezugspersonen wünschen. Das nachfolgende Beispiel soll dies verdeutlichen:

**Beispiel**

Während des Lernens fühlt sich Katjas Mutter zu häufig unter Zeitdruck. Dann ist sie beim Lernen mit ihrer Tochter zu schnell. Sie spricht zu schnell und lässt ihrer Tochter wenig Zeit zum Nachdenken. Wenn Katja Lösungen nicht gleich findet, wird ihre Mutter immer wieder ungeduldig. Wenn die Mutter zu schnell ist, kommt Katja besonders an schwierigen Stellen des Arbeitens unter Druck.

Wenn Katja beispielsweise eine Textaufgabe nicht versteht, ist ihre Mutter oftmals genervt und wird noch schneller. Sie bekommt dann ein weniger warmes Gesicht und eine angespannte Stimme und schaut Katja seltener an. Diese Beziehungssignale und die hohe Geschwindigkeit der Mutter machen das Lernen in solchen Lernabschnitten für Katja unangenehm.

Bis vor ein paar Wochen hatte sich Katja im Fach Rechnen noch sehr bemüht. Sie hatte versucht, durch vermehrte Anstrengung und langsames Vorangehen auch bei schwierigen Aufgaben zu einer Lösung zu kommen. Irgendwann hatte sie dann innerlich aufgegeben. Seitdem ist zu beobachten, dass sie regelmäßig aussteigt, wenn der Lernstoff schwieriger wird. Sie beginnt dann zu weinen oder mit ihrer Mutter zu streiten.

Welche Informationen die Tochter in unserem Beispiel durch das Verhalten ihrer Mutter erhält, soll im Folgenden dargestellt werden. Es wird zwischen wis-

sens- und gefühlsorientierten Informationen unterschieden. Informationen wie die nachfolgend aufgeführten werden zum größten Teil unbewusst gesendet und unbewusst verarbeitet.

### 1.2.1 Wissensorientierte Informationen

- Es ist wichtig, möglichst schnell über schwierige Stellen zu kommen. Lernen und Speichern ist unwichtig.
- An schwierigen Stellen muss ein hohes Arbeitstempo beibehalten oder das Tempo weiter erhöht werden.
- Man muss das Lernen insgesamt schnell hinter sich bringen.
- Man darf sich beim Lernen nicht die Zeit zugehen, die man eigentlich benötigt.
- Fehler sind nur störend und bieten keine hilfreiche Information.

Diese Informationen vermittelt die Mutter durch ihre eigene hohe Geschwindigkeit. Sie ist damit für ihre Tochter ein Modell, wie man sich an schwierigen Lernstellen verhält. Zusätzlich blockiert die Mutter durch ihre hohe Geschwindigkeit direkt ein langsames Arbeiten. Ihre Tochter hat keine Chance, sich an einer schwierigen Stelle mehr Zeit zu nehmen. Darüber hinaus lässt die Mutter ungünstiges Verhalten ihrer Tochter zu, denn sie reagiert nicht auf das innerliche Aufgeben ihrer Tochter. Hierdurch signalisiert sie ihr in diesem Moment: »Dein Lernverhalten ist in Ordnung!«

### 1.2.2 Gefühlsorientierte Informationen

Durch die hohe Geschwindigkeit und die unangenehmen Beziehungssignale ihrer Mutter entsteht bei Katja immer wieder ein unangenehmes Gefühl. Hierdurch entstehen beispielsweise folgende Verknüpfungen:

- Lernen macht keinen Spaß.
- Fehler sind unangenehm.
- Schwierige Lernstellen sind unangenehm.

Entsprechende Gefühle können sich an allen Stellen an die Eigensteuerung koppeln. Wenn die unange-

nehmen Gefühle zu stark werden, führen sie zu einem Vermeiden des Lernens.

## 1.3 Wie Informationen über das Lernen in Kernbereichen der Eigensteuerung gespeichert werden

Katja erhält viele ungünstige Informationen von ihrer Mutter. Sie speichert diese Informationen in den für das Lernen wichtigen Kernbereichen ihrer Eigensteuerung ab. Wichtige **Kernbereiche der Eigensteuerung** beim Lernen sind:

- Ziele,
- gedankliche Selbststeuerungen,
- allgemeine Lernstrategien,
- fachbezogene Lernstrategien.

In jedem Bereich wird die Information wissens- und gefühlsorientiert abgelegt. Zu diesen vier Kernbereichen kommt ein fünfter hinzu, der die hirngorganisch mitgegebenen Fähigkeiten beinhaltet. In diesem Bereich sind die Teilleistungsstörungen angesiedelt.

### 1.3.1 Ziele

Katja bekommt von ihrer Mutter für den Bereich der Ziele eine folgenschwere Information: »Vermeide schwierige Lerninhalte!«

Ziele stellen die oberste Ebene der Eigensteuerung dar und bestimmen das Verhalten des Lernenden in einem hohen Maße. Leistungsstarke Menschen und Menschen mit einer Lern- und Leistungsstörung unterscheiden sich in ihren Zielen bezüglich des Lernens. Personen, die sich bezüglich eines Lerninhaltes lern- und leistungsstark zeigen, haben 3 wichtige Ziele. Der **Lernbereich ist wichtig**, deshalb wollen sie sich die entsprechenden Lerninhalte aneignen. Sie wissen, dass sie dieses Ziel nur durch **Anstrengung** erreichen. Aus diesem Grund ist auch Anstrengung für sie ein wichtiges Ziel. Ein drittes wichtiges Ziel ist es, **gute Leistungen** in dem entsprechenden Bereich zu erbringen.

Bei einer Lern- und Leistungsstörung werden im Zusammenhang mit dem Lernen zu häufig unvereinbare Ziele aktiviert. Die wichtigsten sind:

- **Vermeiden des Lernens**, um Anstrengung und unangenehmen Gefühlen auszuweichen,
  - Machtgewinn,
  - **Widerstand**, um Zuwendung zu bekommen.
- ❗ **Wir sprechen immer dann von einer Lern- und Leistungsstörung, wenn mit dem Lernen unvereinbare Ziele zu häufig aktiviert werden. Dies geschieht unbewusst oder bewusst.**

### 1.3.2 Gedankliche Selbststeuerung

Durch das Verhalten ihrer Mutter wird die gedankliche Selbststeuerung von Katja negativ beeinflusst. Katja lernt, das eigene Verhalten und das Lernen in ungünstiger Weise zu bewerten, sinngemäß: »Es ist schlimm, Fehler zu machen«, »Schwierigkeiten beim Lernen sind schlimm« oder »Sieh einfach zu, dass du die schwierige Stelle schnell hinter dich bekommst.«

Wenn man im normalen Sprachgebrauch von positivem oder negativem Denken spricht, dann bezieht man sich in aller Regel auf diesen Bereich der Eigensteuerung. Auch hier gibt es zwischen leistungsmotivierten Menschen und Menschen mit einer Lern- und Leistungsstörung große Unterschiede. Leistungsmotivierte Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben ein inneres Modell bezüglich der Lerninhalte und bezüglich ihrer Fertigkeiten, das sie in Sätze fassen wie: »Mathe macht Spaß«, »Englisch fällt mir leicht«, »Ich werde das schon schaffen«, »Wenn ich mich anstrengte, dann bewältige ich auch schwierige Aufgaben« oder »Ich bin klug (musikalisch/sportlich/sprachbegabt).«

Die Mehrzahl der Menschen mit einer Lern- und Leistungsstörung bewerten hingegen den Lernstoff negativ und haben negative Erwartungen bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten, z. B.: »Das kann ich nicht«, »Computer verstehe ich nicht«, »Mathe ist doof«, »Ich bin unfähig«, »Ich kann das alles sowieso nicht behalten.«

Der Bereich der gedanklichen Selbststeuerung besitzt eine **Ventilfunktion**. Mit negativem Denken können selbst hoch motivierende Ziele blockiert werden. Die Betroffenen verhalten sich dann so, als ob sie keine entsprechenden Ziele hätten. Gelingt es, die gedanklichen Selbstbewertungen günstig zu verändern, so beginnen die Betroffenen, äußerst motiviert zu lernen.

Ein Beispiel hierfür wäre ein Kind, das sich nie bemüht, sich die Rechtschreibung von Wörtern zu merken, weil es annimmt, dass es diese ohnehin sofort wieder vergisst. Ab dem Moment, in dem es über veränderte Lernwege die Erfahrung macht, dass es sehr gut speichern kann, beginnt es an allen Stellen mit Begeisterung, sich die Schreibweise neuer Wörter zu merken.

### 1.3.3 Allgemeine Lernstrategien

Die Ebene der allgemeinen Lernstrategien beinhaltet Vorgehensweisen, die für alle Lerninhalte gelten. Beispiele für günstige Lernstrategien sind: ausreichend langsames Arbeiten, ausreichend langes Halten der Lerninhalte im Kurzzeitspeicher, angemessenes Wiederholen, angemessene Beurteilungen des eigenen Lernverhaltens, guter Umgang mit Fehlern usw.

Auch bezogen auf diesen Bereich erhält Katja eine Reihe von ungünstigen Informationen. Sie lernt, an schwierigen Stellen schnell zu sein und keinen Wert auf ein Erarbeiten und Speichern neuer Lösungswege und Ergebnisse zu legen. Dies nimmt ihr einen großen Teil ihrer Lernkapazität.

Unzureichende allgemeine Lernstrategien sind einerseits die Folge einer Lern- und Leistungsstörung, andererseits verursachen sie diese. Der Lernende, der das Ziel hat, Lernen zu vermeiden oder einen Machtkampf zu gewinnen, sammelt wenig Erfahrungen damit, wie man angemessen lernt. Im Vergleich zu einem leistungsmotivierten Lernenden entstehen damit während der Zeit des Bestehens einer Lern- und Leistungsstörung ständig größere Lücken und Verformungen im Bereich der allgemeinen Lernstrategien.

Mangelhafte allgemeine Lernstrategien sind jedoch in vielen Fällen nicht nur die **Folge**, sondern auch die wesentliche **Ursache** für das Entstehen und die Aufrechterhaltung von Lern- und Leistungsstörungen. Aufgrund falscher Lernstrategien wird das Lernen zum Misserfolg. Dieser Misserfolg führt auf der Ebene der gedanklichen Steuerungen zu einer immer negativeren Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit. Die Betroffenen erwarten immer weniger, erfolgreich zu sein, und aktivieren in der Folge immer mehr das Ziel »Vermeiden«.

In einigen Bundesländern beginnt man damit, den Erwerb allgemeiner Lernstrategien in den Lehr-

plan der Schule und damit in den Unterricht aufzunehmen. Dies ist ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung.

### 1.3.4 Fachbezogene Lern- und Lösungsstrategien

---

Hierunter verstehen wir Lern- und Lösungsstrategien, die nur für bestimmte Fächer gelten wie beispielsweise:

- Strategien, um sich die Rechtschreibung neuer Wörter zu merken,
- Strategien, um während des Diktatschreibens die richtige Schreibweise von Wörtern zu finden,
- Strategien für den Zehnerübergang, schriftliche Multiplikation, Division usw.,
- Strategien für das Lernen neuer Vokabeln.

Das Beispiel von Katja enthält diesbezüglich keine Hinweise.

### 1.3.5 Hirnorganisch bedingte Fähigkeiten

---

Eine ausführliche Darstellung dieses Kernbereichs der Eigensteuerung zeigt ► Kap. 1.8. Das Beispiel von Katja enthält hierzu keine Hinweise.

## 1.4 Intelligente Selbstregulation der Eigensteuerung

---

Bezugspersonen vermitteln bezüglich des Lernens wichtige Informationen, die die Grundlage für die Organisation der Eigensteuerung selbst bilden (»Selbstregulation der Eigensteuerung«). Ziel ist es, eine Eigensteuerung aufzubauen, die ganzheitlich und optimal reagieren kann. Durch wichtige neue Informationen kann es zur Neuorganisation der Eigensteuerung kommen. Treffen immer dieselben Informationen ein, wird die bestehende Eigensteuerung stabilisiert.

Übertragen wir dies auf unser Beispiel: Am Anfang strengte sich Katja an schwierigen Stellen noch an. Um ein solches Verhalten abzurufen, müssen die Ziele »Anstrengung« und »Lernen wollen« vorhanden gewesen sein. Entsprechend diesen Zielen ver-

hielt sich Katja ganzheitlich. Sie versuchte zu lernen, strengte sich an und nahm sich an schwierigen Stellen die Zeit zu speichern. Die Ziele »Anstrengung« und »Lernen wollen« organisierten die Eigensteuerung von oben nach unten.

Als durch das Verhalten der Mutter immer neue negative Informationen gespeichert wurden, sorgte die Selbstregulation für eine **Neuorganisation**. Diese verlief nun von unten nach oben. Negative Einträge in den Bereichen gedankliche und sprachliche Selbststeuerung und allgemeine Lernstrategien führten zu dem Ziel »Vermeiden des Lernens«.

Mit einer solchen Selbstregulation wird die Eigensteuerung **aus Sicht der Betroffenen** effektiv gemacht. In Abhängigkeit von den Signalen der Bezugspersonen und den gewählten Aufgaben und Lernwegen organisiert sie sich entweder mehr in Richtung Lernen oder mehr in Richtung anderer Ziele, wie etwa Vermeiden. Dies macht Kinder entweder »pflegeleicht« oder »anstrengend«. Solange sich die Eigensteuerung in Richtung Lernen organisiert, haben es seine Bezugspersonen leicht. Das Kind steuert sich selbst in das positive Verhalten. Anders wird es, wenn sich die Eigensteuerung in Richtung Vermeiden des Lernens oder entsprechend zu anderen Zielen hin organisiert. Die Bezugspersonen spüren jetzt, dass sie größte Anstrengungen aufbringen müssen, um das Kind zum Lernen zu bewegen. Selbst damit haben sie oft keinen wirklichen Erfolg, denn die Kräfte seiner Selbstregulation können groß sein.

## 1.5 Aufbau einer günstigen Eigensteuerung beim Lernen

---

Der Umgang mit schwierigen Lernabschnitten, wie im Beispiel einer nicht sofort lösbaren Textaufgabe, ist eine ganz wichtige Fertigkeit im Rahmen der Eigensteuerung. Um schwierige Lernabschnitte gut bewältigen zu können, sollte Katja in den verschiedenen Bereichen der Eigensteuerung u. a. folgende Fähigkeiten aufbauen:

- Lernsituationen, bei denen Schwierigkeiten zu erwarten sind, nicht ausweichen.
- Das Lerntempo so wählen, dass alle Informationen gut verarbeitet werden.
- Das Lerntempo so langsam wählen, dass es zu einem guten Gefühl kommt.

- Am Fehler das Arbeitstempo noch weiter verlangsamen.
- Sich am Fehler nicht bestrafen.
- Den Fehler als Information verstehen.
- Lerninhalte ausreichend lang im Kurzzeitspeicher halten.
- Sich für Anstrengung belohnen.

Die aufgezählten Beispiele sind Teil einer Aufstellung von etwa 60 Fertigkeiten, die in Zusammenhang mit positivem Lernen stehen (► Kap. 14).

Angesichts dieser großen Anzahl von Fähigkeiten der Eigensteuerung, die für ein erfolgreiches positives Lernen nötig sind, braucht der Leser jedoch nicht zu erschrecken. Sie brauchen nicht alle bewusst und unter Anstrengung geübt zu werden. Gehen die Bezugspersonen mit ihrem Kind bezüglich des Lernens günstig um und wählen günstige Aufgaben und Lernwege, erlernt es den größten Teil dieser 60 Fertigkeiten unbewusst oder bewusst von allein. Dies geschieht mit Hilfe der **Selbstregulation der Eigensteuerung**.

- ! **Kinder, die das Ziel haben, zu lernen, und die die richtigen Informationen von ihren Bezugspersonen erhalten, erwerben den größten Teil der Fertigkeiten einer günstigen Eigensteuerung für das Lernen von allein.**

Wenn es bei einem Kind bereits zu einer Lern- und Leistungsstörung gekommen ist, so besteht der erste Arbeitspunkt immer darin, das Ziel »Lernen wollen« aufzubauen. Dieses Ziel löst dann mit Hilfe der Selbstregulation der Eigensteuerung einen **Ketteneffekt** aus. Dieser führt selbstständig zum Abruf oder zum Aufbau von positiven Fähigkeiten.

Erfahrungsgemäß hinterlässt jedoch eine ehemalige Lern- und Leistungsstörung ihre Spuren. Viele wichtigen Fähigkeiten der Eigensteuerung wurden aufgrund des Vermeidens in der Vergangenheit nicht erworben. Ungünstige Eigensteuerungen sind oft so überlernt und dadurch stabil geworden, dass sie sich hartnäckig halten, auch wenn der Lernende bereits das Ziel hat zu lernen. Diese ungünstigen Auswirkungen sind umso stärker, je länger die Lern- und Leistungsstörung bestand und je mehr Leistungsbereiche von ihr betroffen waren.

Aufgrund der Selbstregulation der Eigensteuerung müssen jedoch meist auch dann nur zwischen 3 und 8 dieser 60 Fähigkeiten bewusst erlernt und

trainiert werden. Aufgrund der biologischen Ausstattung der Eigensteuerung werden von jeder neu erlernten Fähigkeit weitere Kettenreaktionen ausgelöst, die wieder andere Fähigkeiten selbstständig aufbauen. Dies geschieht sowohl unbewusst als auch bewusst.

- ! **Im Rahmen einer Behandlung von Lern- und Leistungsstörungen müssen in aller Regel zwischen 3 und 8 der etwa 60 Fähigkeiten der Eigensteuerung geübt werden. Die anderen werden dann aufgrund der Selbstregulation der Eigensteuerung bewusst und unbewusst allein abgerufen oder aufgebaut.**

## 1.6 Aufrechterhaltung einer Lern- und Leistungsstörung

Anfangs halten diejenigen Größen eine Lernstörung aufrecht, die auch für ihre Entstehung verantwortlich waren, beispielsweise ungünstige Beziehungssignale. Auf Dauer kommt eine weitere Größe hinzu, die dazu führt, dass viele Lern- und Leistungsstörungen äußerst stabil werden: Durch das häufige Abrufen des negativen Lernens überlernt sich die gesamte negative Eigensteuerung einschließlich der ungünstigen Ziele. Hierzu kommt es zu einer Verfestigung und Stabilisierung in allen Bereichen der Eigensteuerung. Ab diesem Zeitpunkt wird das ungünstige Lernverhalten immer mehr **Teil der Persönlichkeit** des Kindes.

Ab diesem Moment benötigt das Kind zur Aufrechterhaltung seiner Störung keine weiteren Signale der Bezugspersonen. Findet jetzt immer noch keine Korrektur statt, begleitet die Lern- und Leistungsstörung das Kind bis in das Erwachsenenalter hinein.

- ! **Das ständige Wiederholen von ungünstigen Eigensteuerungen ist eines der schwerwiegendsten Probleme bei Lernstörungen. Jeder Augenblick des Lernens, in dem negativ gedacht oder gefühlt wird, in dem das Lernen vermieden wird, zu schnell gearbeitet wird oder andere ungünstige Eigensteuerungen abgerufen werden, bedeutet ein Training dieser ungünstigen Eigensteuerungen. Dies führt dazu, dass diese oft bereits innerhalb**



## von wenigen Wochen oder Monaten des Lernens äußerst stabil werden und damit das ungünstige Lernverhalten unabhängig von den äußeren Bedingungen aufrechterhalten.

Sich diesen Sachverhalt bewusst zu machen, bedeutet, in sämtlichen Bereichen, in denen Lernen stattfindet, grundlegend umzudenken. Ungünstiges Lernverhalten und ungünstige Lernbedingungen dürfen aus den genannten Gründen für kein Kind über längere Zeit bestehen (hiermit sind maximal wenige Wochen, keineswegs Monate oder gar Jahre gemeint). Unter anderem betrifft dies frühe Therapien wie Ergotherapie, Logopädie, Krankengymnastik usw. Auch im schulischen Bereich müsste es zum Standard werden, blockiertes Lernen bereits am Anfang des 1. Schuljahres (oder wann immer es erstmalig auftritt) wahrzunehmen und zu verändern. Der Satz »Warten wir mal ab, vielleicht wird sich das schon geben« geht an der Wirklichkeit vorbei und akzeptiert in den meisten Fällen eine **Stabilisierung des Problems**.

### 1.7 Eigensteuerung beim Lernen muss positiv und unbewusst abrufbar sein

Ziel jeder Arbeit muss es sein, dass die Lernenden ihr Lern- und Leistungsvermögen im vollen Umfang nutzen können. Hierfür sind folgende Bedingungen besonders wichtig.

- **Eine positive Eigensteuerung.** Dies bedeutet, möglichst viele der etwa 60 Fähigkeiten sollten einem Lernenden zur Verfügung stehen. Je höher der Anspruch an eine Person, desto kompletter sollten die positiven Fähigkeiten ausgebildet sein. Beispielsweise sollten **behinderte und entwicklungsverzögerte Kinder, Kinder mit Teilleistungsstörungen, Spitzensportler, Spitzenmusiker, Manager, Politiker** usw. über möglichst alle dieser 60 Fähigkeiten verfügen. Durchschnittliche Erwachsene mit Studium besitzen, so zeigen erste Pilotstudien, etwa 50–60% davon.
- **Die 60 positiven Fähigkeiten sollten unbewusst abrufbar sein.** Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass viele der positiven Fähigkeiten unbewusst aufgebaut werden. Auch genetisch mitgegebene Fähigkeiten können in aller

Regel unbewusst abgerufen werden. Fähigkeiten, die unbewusst gesteuert und eingesetzt werden, können in einer wesentlich höheren Geschwindigkeit gehandhabt werden. Der Geschwindigkeitsvorteil liegt mindestens bei 1000–2000%. Das bedeutet, dass positive Fähigkeiten ohne Nachdenken sehr schnell umgesetzt werden können.

Im Rahmen jeder Veränderungsmaßnahme ist es nun wichtig, so vorzugehen, dass am Ende eine unbewusste Verarbeitung der positiven Fähigkeiten möglich ist. Hierzu müssen bestimmte **Gesetzmäßigkeiten** beim **Erlernen eingehalten** werden. Wie dies gelingt, wird uns in mehreren Kapiteln beschäftigen.

### 1.8 Teilleistungsstörungen

Teilleistungsstörungen sind isolierte Beeinträchtigungen einzelner Funktionen des Gehirns. Bei manchen Kindern lässt sich die **Ursache** ihrer Teilleistungsstörung klar feststellen. Beispielsweise können toxische Einflüsse (z. B. durch Alkohol, Nikotin) oder ein Sauerstoffmangel während der Schwangerschaft zu entsprechenden hirnorganischen Störungen führen. Komplikationen während der Geburt können ähnliche Auswirkungen haben. Gerade frühgeborene Kinder haben ein besonders hohes Risiko für Teilleistungsstörungen. Andere entsprechende Schwierigkeiten lassen sich klar auf einen genetischen Faktor zurückführen. Beispielsweise wurde für Aufmerksamkeitsstörungen oder bei Störungen im Bereich des Rechtschreiberwerbs ein solcher genetischer Einfluss nachgewiesen. In vielen Einzelfällen lässt sich jedoch keine Ursache der Teilleistungsstörung erkennen.

Teilleistungsstörungen können die verschiedensten **Bereiche** betreffen. Sie können sich auf Fertigkeitenbereiche wie Fein- oder Grobmotorik, Wahrnehmung oder allgemeine oder spezifische sprachliche Fertigkeiten beziehen. Manchen Kindern fällt es aufgrund von Teilleistungsstörungen schwer, Sprache in ihre Einzellaute zu zerlegen. Man weiß heute, dass dies ein hohes Risiko für das Entstehen von Lese- und Rechtschreibstörungen bedeutet.

Anderer Teilleistungsstörungen beeinträchtigen das Lernen in eher **allgemeiner Weise**. Sie erschwe-

ren es dem Kind, eine für das Lernen angemessene Aktivierung einzunehmen und die Aufmerksamkeit ausreichend lang auf die Lerninhalte zu richten. In diesem Fall sprechen wir von einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS). Auch das ADS rechnen wir, da hirnorganisch bedingt, zu den Teilleistungsstörungen. Eine andere Form von Teilleistungsstörungen, die häufig nicht erkannt wird, ist eine mitgebrachte Schwierigkeit, Beziehungssignale wie Körperkontakt, Blickkontakt und andere positive Beziehungssignale von Bezugspersonen angemessen zu verarbeiten. Diese Art der Teilleistungsstörung führt bei den meisten Betroffenen zu tiefgreifenden Störungen des Lernens und des Sozialverhaltens.

**Teilleistungsstörungen sind zunächst einmal keine Lern- und Leistungsstörungen.** Wie wir gezeigt haben, liegt eine Lern- und Leistungsstörung dann vor, wenn mit dem Lernen unvereinbare Ziele, wie etwa Vermeiden und Machtgewinn, zu häufig aufgerufen werden.

**Teilleistungsstörungen führen jedoch nicht selten zu einer Lern- und Leistungsstörung.** Dies liegt u. a. an Folgendem:

- **Kinder mit einer Teilleistungsstörung erleben in dem hiervon betroffenen Bereich mehr Misserfolge.** Dies liegt daran, dass es für ihre Bezugspersonen schwerer ist, Aufgabenstellungen so auszuwählen, dass das Kind in dem betroffenen Bereich nicht überfordert ist. Bekommen beispielsweise alle Kinder einer Kindergarten-Gruppe die Aufgabe, etwas auszuschneiden, so kann dies für das Kind mit Teilleistungsstörungen im Bereich der Feinmotorik eine Überforderung darstellen. Werden Erklärungen in einer Klasse mit 25 Kindern sprachlich vermittelt, so kann ein Kind mit einer Teilleistungsstörung im Bereich der Sprachverarbeitung hierdurch überfordert sein. Werden im Zusammenhang mit dem Lesenaufbau in einem bestimmten Zeitraum eine bestimmte Anzahl neuer Buchstaben eingeführt, so kann dies für ein Kind mit Teilleistungsstörungen in dem entsprechenden Bereich ebenfalls eine Überforderung darstellen usw.
- **Kinder mit einer Teilleistungsstörung lösen bei ihren Bezugspersonen öfter ungünstiges Verhalten aus.** In dem Augenblick, in dem Kinder aufgrund ihrer Teilleistungsstörung in dem entsprechenden Bereich überfordert sind und mehr Fehler machen, wird es auch für ihre Be-

zugspersonen schwieriger. Sie reagieren auf die Misserfolge des Kindes mit ihrer eigenen Eigensteuerung. Ruft eine Bezugsperson in schwierigen Lernsituationen ihrerseits negative Bewertungen auf, so vermittelt sie ihrem Kind bezüglich des Lernens auf allen Ebenen ungünstige Informationen. Derartige Bewertungen lauten etwa: »Es klappt überhaupt nicht!«, »Er/sie wird das nie schaffen« oder »Ich bin unfähig, mit meinem Kind sinnvoll zu üben.« Eine Bezugsperson, die so denkt, wird meist zu schnell, überfordert ihr Kind und sendet mehr bestrafende Beziehungssignale.

Wie wir eingangs gezeigt haben, richtet sich die Eigensteuerung jedes Lernenden nach den **Signalen der Bezugspersonen** und den ausgewählten **Aufgaben und Lernwegen**. Kinder mit einer Teilleistungsstörung bekommen in beiden Bereichen häufiger ungünstige Informationen vermittelt. Über die Selbstregulation der Eigensteuerung führt dies dazu, dass oft nach kurzer Zeit zusätzlich eine Lern- und Leistungsstörung entsteht. Eine besonders wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Bereich der gedanklichen Selbststeuerung. Aufgrund ungünstiger Erfahrungen entsteht bei den betroffenen Kindern noch häufiger als bei anderen ein Modell der Wirklichkeit, das sie in Sätzen wie »Ich kann das nicht«, »Das ist zu schwer« usw. abbilden.

Diese Zusammenhänge lassen sich am Beispiel der Lese- und Rechtschreibstörungen gut verdeutlichen. Bestimmte Teilleistungsstörungen können zu Lese- und Rechtschreibstörungen führen. Betroffene Kinder müssten mehr lesen und schreiben als andere, um den durch ihre Hirnorganik entstehenden Nachteil auszugleichen. Das Gegenteil ist jedoch der Fall. Studien zeigen, dass Kinder mit einer Lese- und Rechtschreibstörung bereits während des Unterrichts bis zu 60% weniger lesen als andere Kinder. Würde man die Menge des Lesens außerhalb der Schule mit einbeziehen, so würde dieser Unterschied noch deutlicher. Er kommt dadurch zustande, dass viele derjenigen Kinder, die sich im Bereich des Lesens und Rechtschreibens schwerer tun, zusätzlich in Zusammenhang mit ihrem Problemfach das Ziel »Vermeiden« entwickeln.

Da es häufig zu Wechselwirkungen zwischen Teilleistungsstörungen und Lern- und Leistungsstörungen kommt, ist der Einfluss der Teilleistungsstö-

rung als solcher mit gängigen Testverfahren kaum zu messen. Werden beispielsweise feinmotorische Schwierigkeiten getestet, so hängt das Testergebnis einerseits von den hirnorganisch mitgegebenen Möglichkeiten des Kindes ab. Andererseits spiegelt es aber mindestens in gleichem Ausmaß wider, wieviel und wie motiviert das Kind in der Vergangenheit in diesem Bereich geübt hat. Ein Kind mit dem Ziel, das Lernen im Bereich der Feinmotorik zu vermeiden, hat entsprechend weniger geübt. Dies verschlechtert das Testergebnis.

❗ **Entsprechendes gilt beispielsweise für die Diagnose der Legasthenie. Wenn ein Lese- und Rechtschreibtest am Ende der 1. Klasse oder später durchgeführt wird, misst er zum allergrößten Teil die Auswirkungen von mangelnder Motivation und mangelnder Übung und nur zu einem kleineren Teil den Einfluss der Teilleistungsstörung.**

Kinder mit einer Teilleistungsstörung brauchen eine **optimale Eigensteuerung**. Wenn es in einzelnen Bereichen der hirnorganischen Ausstattung zu Schädigungen gekommen ist, erhält das gezielte Üben einen hohen Stellenwert. Nur mit einer positiven Eigensteuerung können betroffene Kinder ihre Fähigkeiten optimal trainieren und einer Lern- und Leistungsstörung entgegenarbeiten.

Die allermeisten Kinder, die von Teilleistungsstörungen betroffen sind, wie sie mit Lese- und Rechtschreibstörungen einhergehen, können diese **ausgleichen**. Voraussetzungen hierfür sind:

- Die betroffenen Kinder üben etwa 1 Jahr lang täglich zwischen 10 und 20 Minuten zusätzlich.
- Das tägliche Training beginnt bereits vor der Schule.
- Über ein enges Arbeiten mit den Bezugspersonen gelingt es, eine positive Eigensteuerung aufzubauen und aufrechtzuerhalten.

Wir rechnen den Bereich der genetisch mitgegebenen Fähigkeiten zur Eigensteuerung hinzu. Dieser Bereich kann Lern- und Leistungsstörungen erzeugen. Dies geschieht häufig über Misserfolge oder die Notwendigkeit einer größeren Anstrengung, um kleine Lernfortschritte zu erreichen. Hierdurch werden an viele Bereiche der Eigensteuerung unangenehme Gefühle gekoppelt. Diese zünden dann das Ziel »Vermeiden«.

❗ **Kinder mit Teilleistungsstörungen haben häufig zusätzlich eine Lern- und Leistungsstörung. Trotzdem geht nicht jede Teilleistungsstörung mit einer Lern- und Leistungsstörung einher. Bei einem günstigen Umgang mit dem Kind und günstigen Aufgaben und Lernwegen können Lern- und Leistungsstörungen auf jeden Fall vermieden werden.**

## 1.9 Veränderung einer Lern- und Leistungsstörung bei Kindern

Es gibt grundsätzlich 3 Möglichkeiten, eine Lern- und Leistungsstörung bei Kindern zu behandeln:

- Mediatorenansatz,
- direktes Arbeiten mit den Betroffenen,
- eine Kombination dieser beiden Ansätze.

### 1.9.1 Mediatorenansatz

Von einem Mediatorenansatz<sup>1</sup> spricht man immer dann, wenn der therapeutischen Prozess mit Hilfe von Bezugspersonen umgesetzt wird. Dies können alle Bezugspersonen sein, die für das Kind von Bedeutung sind: Familienangehörige, Erzieher, Lehrer oder Therapeuten usw.

Der Grundgedanke eines Mediatorenansatzes ist, dass wichtige Bezugspersonen durch ihr **eigenes Verhalten** das Verhalten des Kindes beeinflussen. Dieser Einfluss ist sowohl für die Entstehung und Aufrechterhaltung einer Lern- und Leistungsstörung wie auch für deren erfolgreiche Behandlung von zentraler Bedeutung.

Im Zentrum eines Mediatorenansatzes steht daher immer die Veränderung des Verhaltens der Bezugspersonen. Indem diese lernen, sich anders zu verhalten, kommt es zu korrigierenden Erfahrungen auf Seiten des Kindes. Diese bewirken immer eine positive Veränderung seiner Eigensteuerung.

<sup>1</sup> Einer der ersten Mediatorenansätze, das »Münchener Trainingsmodell« wurde von Paul Innerhofer (1977) am Münchener Max-Planck-Institut entwickelt. Heute gibt es eine große Anzahl der unterschiedlichsten Mediatorenansätze. Im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes wurde von den Autoren ein eigenständiger Mediatorenansatz entwickelt.

Wie wir oben gezeigt haben, hängt das gesamte Verhalten in Lern- und Leistungssituationen von der Eigensteuerung des Lernenden ab. In dem Maße, in dem das Verhalten der Bezugspersonen die Eigensteuerung des Kindes verändert, kommt es zu einer dauerhaften Verbesserung des Lern- und Leistungsverhaltens.

**! Jeder Behandlungserfolg zeigt sich immer in einer veränderten Eigensteuerung des Kindes.**

Ein Mediatorenansatz beinhaltet immer die Möglichkeit, Therapieerfolge auf Dauer zu **stabilisieren**. Der Grund hierfür liegt in der systematischen Einbeziehung der erwachsenen Bezugspersonen. Im Allgemeinen haben Erwachsene aufgrund ihrer ausgereifteren Eigensteuerung eine größere Fähigkeit, ihr Verhalten stabil zu halten. Hierdurch hat das Kind in seinen Bezugspersonen eine Stütze und ist nicht auf sich allein angewiesen.

Im Vergleich zur Einzeltherapie mit einem Kind bietet ein Mediatorenansatz jedoch noch einen weiteren wesentlichen Vorteil. Versucht ein Kind im Rahmen einer Einzeltherapie, sein Verhalten zu ändern, so wirken die unbewussten und bewussten Signale seiner Bezugspersonen über den gesamten Tag weiterhin ein. Es sind häufig die gleichen Signale, die die Lern- und Leistungsstörung verursacht haben oder sie aufrechterhalten. Die Kraft des Kindes müsste in solchen Fällen ausreichend groß sein, einerseits diesen Signalen standzuhalten und auf der anderen Seite für die Stabilität seines neuen Verhaltens selbst zu sorgen. Für die allermeisten Kinder ist dies eine Überforderung. Da der Mediatorenansatz über die Bezugspersonen arbeitet, ist er auch dann erfolgreich, wenn Kinder anfänglich extrem aggressiv und widerständig sind.

Im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes stellt der Mediatorenansatz die wichtigste Veränderungs- und Vorbeugungsmöglichkeit von Lern- und Leistungsstörungen im Altersbereich von 0–12 Jahren dar. Sofern **motiviertere Bezugspersonen** in den therapeutischen Prozess einbezogen werden können, wird für diesen Altersbereich als erste Veränderungsmaßnahme der Weg über die Bezugspersonen gewählt. Wenn die Bezugspersonen gut mitarbeiten, kann man in dieser Altersgruppe meist auf weitere Maßnahmen verzichten. **Dies gilt nicht für**

**Teilleistungsstörungen, Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen.** Hier beginnt das **effektive** Training, welches sich auf die **hirnorganisch** bedingten Funktionsstörungen bezieht, erst in dem Augenblick, in dem das Kind über eine positive Eigensteuerung verfügt. Dies betrifft beispielsweise Ergotherapie, Logotherapie oder Krankengymnastik.

Über den Mediatorenansatz des IntraActPlus-Konzeptes können Säuglinge bereits in den ersten Lebenstagen behandelt werden. Wenn Kinder behindert auf die Welt kommen oder von einer Behinderung bedroht sind, so müssen sie oft ab der Geburt mit Krankengymnastik oder anderen Therapien behandelt werden. Hierdurch werden die betroffenen Hirnareale in der Zeit ihrer größten Formbarkeit (Plastizität) optimal angeregt und organisiert. Wenn die Bezugspersonen bereits zu diesem Zeitpunkt im Sinne des Mediatorenansatzes trainiert werden, kann verhindert werden, dass es aufgrund der nötigen Übungsmaßnahmen zu Störungen der Eltern-Kind-Beziehung kommt. Diese würden sich ungünstig auf die notwendigen Therapien auswirken und langfristig zu einer Lern- und Leistungsstörung führen.

Der Mediatorenansatz kann Eltern im Sinne einer Prävention auch helfen, mit anderen Schwierigkeiten ihres Kindes so umzugehen, dass es zu keinen langfristig negativen Auswirkungen kommt. Dies betrifft u. a. folgende Bereiche:

- exzessives Schreien (»Schreibabys«),
- Störungen der Eltern-Kind-Interaktion,
- Schwierigkeiten, Blickkontakt einzugehen und zu halten,
- Schwierigkeiten, Berührung und Körperkontakt zu ertragen und zu genießen,
- Schwierigkeiten, die die Aufmerksamkeit und die Regulation des Aktivierungsniveaus betreffen,
- Entwicklungsschwierigkeiten in den verschiedensten Bereichen. Wenn sich der Säugling beispielsweise im Bereich der Motorik oder der frühen Sprachentwicklung schwerer tut, müssen die Eltern lernen, ihr Spiel- bzw. Sprachangebot auf diese Schwierigkeiten abzustimmen, um so eine Überforderung von Anfang an zu vermeiden.

Indem die Eltern in die Lage versetzt werden, mit entsprechenden Schwierigkeiten kompetent umzu-

gehen, wird eine Blockierung des Lernens in den entsprechenden Bereichen verhindert. Hierdurch wird eine optimale Förderung der entsprechenden Fertigkeiten des Kindes ermöglicht. Wenn dies bereits in den ersten Lebenstagen und -wochen erfolgt, kann das Gehirn aufgrund seiner in dieser Zeit größten Plastizität enorme Kompensationsleistungen erbringen.

Einer der größten Vorteile des Mediatorenansatzes ist es, dass er erfolgreich durchgeführt werden kann, unabhängig davon, ob das Kind anfänglich kooperativ ist oder nicht. Es reicht aus, wenn die Bezugspersonen den Veränderungsprozess mittragen.

### 1.9.2 Direktes Arbeiten mit den Betroffenen und Kombination mit dem Mediatorenansatz

Überall dort, wo es nötig ist, findet zusätzlich zu einem Mediatorenansatz ein direktes Arbeiten mit dem Kind statt. Voraussetzung hierfür ist, dass sich das Kind kooperativ verhält. Die Arbeit mit dem Kind erfolgt dann im Sinne des **Selbstmanagement-Trainings**, welches für das jeweilige Alter angepasst wird.

Im Rahmen dieses Ansatzes werden die von einer Lern- und Leistungsstörung Betroffenen trainiert, ihr eigener Therapeut zu sein. Obwohl das Selbstmanagement-Training die wichtigste Veränderungsmaßnahme für Jugendliche und Erwachsene darstellt, profitieren auch jüngere Kinder von diesem Weg. Sehr reife 4-Jährige können bereits in einfacher Form bezüglich einzelner Punkte des Lernens zu ihrem eigenen Therapeuten werden. Anwendungsmöglichkeiten im Grundschulbereich für die Klassen 1–4 werden im ► Kap. 35 vorgestellt.

## 1.10 Veränderung einer Lern- und Leistungsstörung bei Jugendlichen und Erwachsenen

### 1.10.1 Jugendliche

Bei Jugendlichen werden **Mediatorenansatz** und **Selbstmanagement-Training** in aller Regel **kombiniert**. Je älter der Jugendliche, desto mehr wird mit ihm selbst in Form eines Selbstmanagement-Trainings

gearbeitet. Wie groß der Anteil beider Vorgehensweisen jeweils ist, hängt auch von folgenden Größen ab:

- Selbstständigkeit des Jugendlichen,
- Fähigkeit des Jugendlichen, Verantwortung zu übernehmen,
- Beziehung zu den Bezugspersonen.

Sofern mit Jugendlichen Maßnahmen im Sinne eines Mediatorenansatzes eingesetzt werden, gilt: Je älter die von der Lern- und Leistungsstörung betroffenen Jugendlichen sind, desto wichtiger wird im Rahmen des Mediatorenansatzes die Fähigkeit, Gespräche zu führen. Bezugspersonen, die mit Jugendlichen und Erwachsenen im Zusammenhang mit deren Lern- und Leistungsverhalten ein Gespräch führen, neigen zu Bevormundung, Druck und wenig einfühlsamen Ratschlägen, etwa »Du brauchst dich doch nur hinzusetzen« oder »Statt ständig mit deinen Freunden rumzuhängen, solltest du lieber endlich mal Englisch lernen!«

Derartige Bemerkungen lösen bei den betroffenen Jugendlichen fast immer einen schwer zu überwindenden Widerstand aus und erbringen in den seltensten Fällen einen Beitrag, um die Eigensteuerung des Jugendlichen positiv zu verändern. Hierdurch werden die Bezugspersonen selbst zum ungünstigen Modell. Sie signalisieren, dass es nicht notwendig ist, die Eigensteuerung selbst zu verändern. Es reicht, wenn man unzufrieden ist.

**Jugendliche profitieren in hohem Maße** davon, wenn Bezugspersonen mit ihnen in aller Ruhe **an der Eigensteuerung selbst arbeiten**.

### 1.10.2 Erwachsene

Bei der Arbeit mit Erwachsenen steht das **Selbstmanagement-Training** im Vordergrund. Das Hauptziel ist hierbei, die Betroffenen zu ihrem eigenen Therapeuten bzw. ihrer eigenen Therapeutin zu machen. Anhand von videounterstützten Verhaltensbeobachtungen und Gesprächen werden ungünstige Verhaltensweisen in den verschiedensten Bereichen der Eigensteuerung bewusst und damit einer Veränderung zugänglich gemacht. Maßnahmen des Selbstmanagement-Trainings helfen dann, die Veränderungen in den Alltag der Betroffenen zu übertragen und so zu überlernen, dass es zu einer Stabi-

lisierung der neuen, günstigeren Eigensteuerungen kommt.

Auch wenn im Erwachsenenalter das Selbstmanagement-Training den Schwerpunkt der Arbeit darstellt, kann in besonderen Fällen der Mediatorenansatz zusätzlich in den Veränderungsprozess mit einbezogen werden. Der Grund liegt in Folgendem: Auch viele Erwachsene lassen sich immer noch durch die unbewussten und bewussten Signale ihrer Bezugspersonen in ihrem Lern- und Leistungsverhalten ungünstig beeinflussen. In solchen Fällen kann es Sinn machen, mit Lebenspartnern, Eltern oder anderen Bezugspersonen ein Mediatorentraining durchzuführen, dessen Schwerpunkt die Videoarbeit darstellt. Mit Hilfe der Videoarbeit können die unbewussten Signale bewusst gemacht und verändert werden. Hiervon profitieren beispielsweise Spitzensportler oder Spitzenmusiker. In diesen Fall wird auch mit Trainern und anderen Ausbildern gearbeitet.

### 1.11 Videoarbeit im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes

Ein zentraler Veränderungsbaustein im Rahmen des IntraActPlus-Konzeptes ist die Videoarbeit. Dies hat mehrere Gründe. Ein großer Teil der wichtigen Prozesse läuft unbewusst ab. Dies betrifft sowohl das Senden von Signalen als auch deren Empfang und Verarbeitung. Unbewusste Prozesse sind gegenüber bewussten sehr schnell. Die Videoarbeit ermöglicht uns, diese Geschwindigkeit in den Griff zu bekommen. Durch Zeitlupe und Standbilder sowie die Möglichkeit, kurze Ausschnitte wiederholt zu betrachten, wird eine ausreichende »Langsamkeit« der Abläufe erreicht. Hierdurch kommt es zum Bewusstmachen dessen, was unbewusst ist. Die Videoarbeit ist damit eine der **schnellsten** Möglichkeiten, um unbewusste Prozesse bewusst zu machen.

Aus der Sicht professioneller Helfer kommen weitere Vorteile hinzu. Mit Hilfe der Videoarbeit lässt sich die herkömmliche Gesprächsführung durch den **bildlichen Kanal** ergänzen. Was oft nur in dürre Worte gefasst werden kann, ist den Betroffenen unter Einbeziehung des bildlichen Kanals leicht und schnell zu vermitteln. Darüber hinaus werden Missverständnisse verhindert. Zusätzlich bekommen die Betroffenen eine Kontrolle über ihr

Verhalten. Sie brauchen sich nicht allein auf die Autorität der professionellen Helfer zu verlassen, sondern können die Zusammenhänge mit den eigenen Augen sehen. Dies ermöglicht ihnen eine höhere Handlungskompetenz und verbessert die Umsetzung in den Alltag. Die Betroffenen und ihre Bezugspersonen bekommen mehr Kontrolle und Selbstständigkeit. Darüber hinaus bauen alle, die mit Video arbeiten, eine verbesserte Wahrnehmung für andere Personen und Beziehungsabläufe auf.

Auch im Rahmen der Diagnostik spielt die Videoarbeit eine wichtige Rolle. Wie wir am Anfang dieses Kapitels herausgestellt haben, steht die Eigensteuerung im Mittelpunkt der Arbeit. Es ist wichtig, die Eigensteuerung am Anfang eines Veränderungsprozesses zu erfassen, um eine Planung der einzelnen Maßnahmen durchführen zu können. Zusätzlich gilt es, während des Veränderungsprozesses immer wieder den Stand der Eigensteuerung zu ermitteln.

Da die Eigensteuerung das beobachtbare Verhalten bestimmt, lässt sich vom beobachtbaren Verhalten in einer Situation auf die Eigensteuerung schließen. Deshalb sind die wichtigsten Ergebnisse einer Verhaltensbeobachtung die Rückschlüsse auf die Eigensteuerung. Diese gelingen besonders gut mit Hilfe von Videoanalysen.

### 1.12 Was bedeutet »IntraActPlus-Konzept«?

1992 veröffentlichten wir ein Buch mit dem Titel »Eltern als Therapeuten«. Dieser Titel wurde aus zwei Gründen gewählt. Einerseits wollten wir die Wichtigkeit der Elternarbeit betonen. Andererseits sollte »Eltern« als Symbol verstanden werden. Mit Eltern waren stets alle Bezugspersonen gemeint, weil die psychologischen Gesetzmäßigkeiten der Beziehung zwischen Eltern und Kind die gleichen sind wie zwischen anderen Bezugspersonen und Kind.

In den nachfolgenden Jahren entwickelte sich unser Ansatz weiter. Es zeigte sich, dass die Gesetzmäßigkeiten für die Beziehung zwischen Bezugspersonen und Kindern mit leichten Abwandlungen auch für andere Bereiche galten, etwa Bezugspersonen untereinander, Kolleginnen und Kollegen am Arbeitsplatz, Spitzensportler und Betreuer, Gruppen usw. Unser Ansatz wurde für die verschiedensten Bereiche angepasst und weiterentwickelt. Die

Videoarbeit blieb dabei zentrales Arbeitsmittel, weil nur so die unbewussten Prozesse schnell zugänglich sind. Die Bezeichnung »Eltern« passte dabei immer weniger.

Bei der täglichen Arbeit bilden sich immer wieder zwei übergeordnete Anwendungsbereiche heraus. Einmal sammelt sich eine Gruppe um eine Person und muss miteinander kommunizieren. Typische Beispiele hierfür sind Kinder und Jugendliche in der Rolle als Patient. Ein moderner Ansatz beschränkt sich nicht mehr auf die Einbeziehung nur der Eltern. In vielen Fällen ist es effektiver, **alle oder die meisten Bezugspersonen** mit in den Veränderungsprozess einzubeziehen. Dies sind zusätzlich zu den Eltern beispielsweise Erzieher, Lehrer und Therapeuten. Manchmal kommen die Bezugspersonen anderer Einrichtungen hinzu, etwa des Jugendamtes. Nicht immer ist die Einbeziehung aller Bezugspersonen in ein Veränderungskonzept notwendig. Dann findet sie auch nicht statt. Es wird nur das getan, was notwendig ist. Das, was notwendig ist, sollte man jedoch versuchen umzusetzen. Das kann im Einzelfall ein Videotraining mit Erziehern, Lehrern usw. bedeuten.

Ein zweiter grundsätzlicher Anwendungsbereich sind Gruppen, die bereits bestehen und miteinander kommunizieren. Dies sind z. B. Praxis- und Operationsteams, Mannschaften im Sport, Arbeits- und Projektgruppen, Lehrerkollegien, Betriebe, Krankenhäuser usw. Auch hierfür passt nicht mehr die Bezeichnung »Eltern«. Deshalb suchten wir nach einer neuen Bezeichnung für unseren Ansatz und haben »IntraActPlus-Konzept« gewählt.

Wenn innerhalb bestehender Gruppen miteinander kommuniziert wird, ist ein gängiges technisches Hilfsmittel das **Intranet**. Dies steht im Gegensatz zu Internet. Mit Hilfe eines Internets wird die Kommunikation nach draußen hergestellt. Ein Intranet ermöglicht hingegen die Kommunikation innerhalb der Gruppe. Von »Intranet« wurde das »**Intra**« in IntraActPlus-Konzept abgeleitet. »**Act**« steht für aktives Handeln und aktive Veränderung und leitet sich von dem entsprechenden englischen Wort her. »**Plus**« beinhaltet die einzelnen Bausteine, die das Gesamtkonzept ausmachen. Hier steht an erster Stelle eine innere Haltung, die technisches Wissen und menschliche Beziehung zusammenbringen möchte. Die Autoren haben eine hohe Wertschätzung für wissensbasiertes Handeln und experi-

mentelle Erkenntnisgewinnung. Im gleichen Maße bemühen sie sich um Beziehung und menschliche Wertschätzung für alle, die an einem Veränderungsprozess beteiligt sind. Dies ist nicht einfach so gesagt, sondern diese Einstellung durchdringt unsere Arbeit und gibt uns Motivation.

Inhaltlich wichtige Bausteine sind deshalb bestimmte Bereiche der psychologischen Grundlagenforschung. Dies sind v. a. biologische Psychologie und allgemeine Psychologie. Mit Hilfe dieser Bereiche werden neue Therapiebausteine entwickelt und treten zu einer modernen Verhaltenstherapie hinzu, die systemisch denkt und das Unbewusste zum Mittelpunkt der Arbeit macht. Aus diesem Grund stellt die Videoarbeit einen zentralen Veränderungsbaustein dar, weil sie unbewusste Prozesse in hoher Geschwindigkeit bewusst machen kann.

Wesentliches Merkmal des IntraActPlus-Konzeptes ist seine beständige Weiterentwicklung und Verbesserung. Hierzu gehört es auch, Rückmeldungen der Leser aufzunehmen. Wir haben uns deswegen entschlossen, Rückmeldungen der Leser zu missverständlichen Formulierungen oder Ausführungen im Internet zu veröffentlichen ([www.dr-jansen.de](http://www.dr-jansen.de)). Darüber hinaus bitten wir die Leser, uns Anregungen unter der E-mail-Adresse [info@dr-jansen.de](mailto:info@dr-jansen.de) mitzuteilen.

## 1.13 Aufbau des Buches

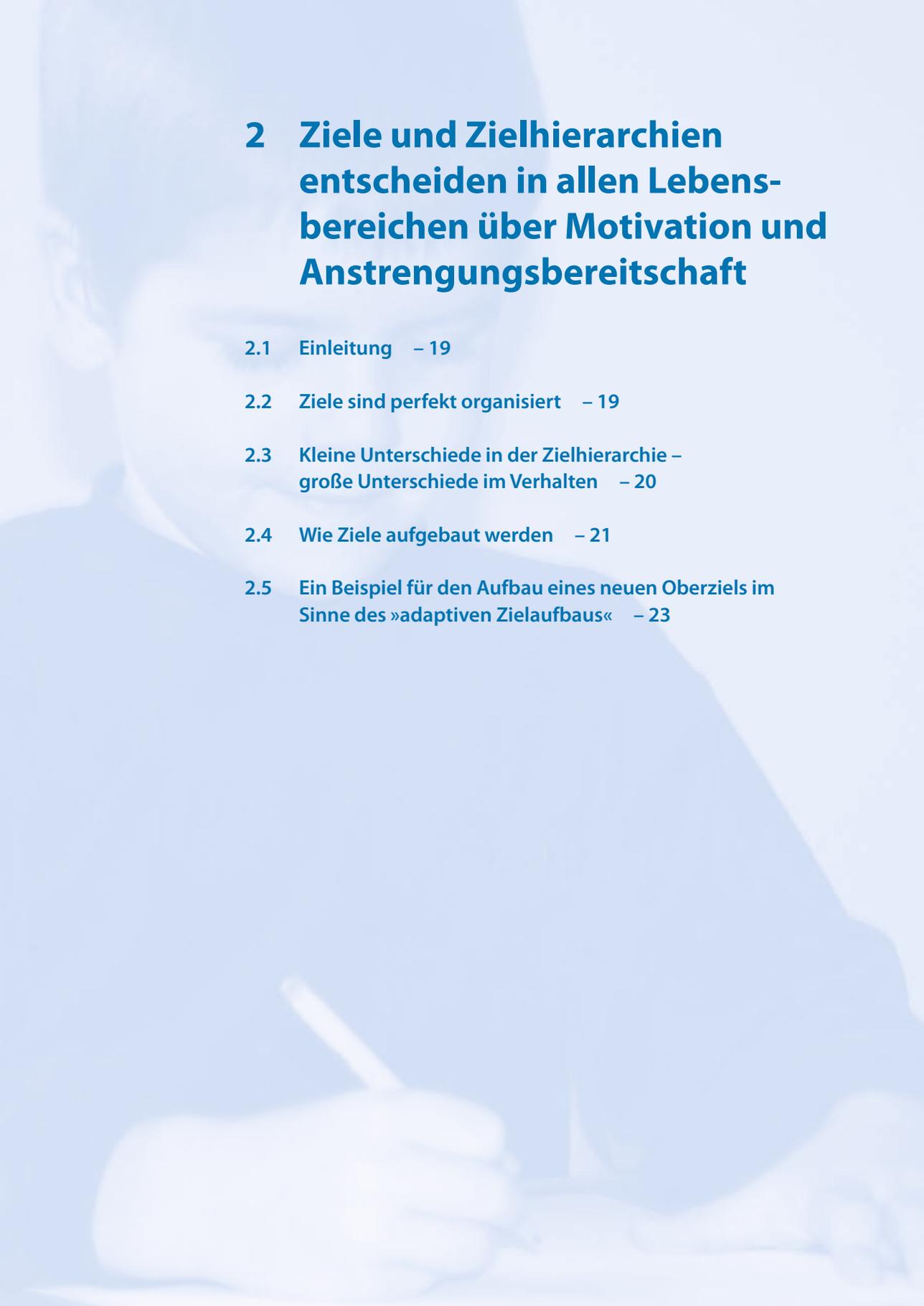
Das IntraActPlus-Konzept umfasst eine Reihe von Grundbausteinen für den Bereich des Lernens. Diese beinhalten Gesetzmäßigkeiten oder Vorgehensweisen, die für **alle Lerninhalte** zutreffen, also gleichermaßen für Lesen, Rechnen, Rechtschreibung, Fremdsprachen, komplexe Lerninhalte, Ergotherapie, Logopädie, Krankengymnastik, Frühförderung, Spitzensport usw. Aus diesem Grund lässt sich das IntraActPlus-Konzept mit den meisten anderen Konzepten aus den Bereichen Kindergarten, Schule und Gesundheit kombinieren.

Die meisten Grundbausteine gelten auch für **alle Altersbereiche**. Der Grund hierfür liegt in der biologischen Ausstattung des Menschen. Im Rahmen der Evolution wurden übergeordnete Lernprinzipien und Lerngesetzmäßigkeiten entwickelt, die die Grundlage für jedes Lernen darstellen, unabhängig von einem besonderen Lerninhalt. Aus der Sicht der

Evolution hat es ganz offensichtlich keinen Sinn gemacht, für jede Altersgruppe unterschiedliche Lernmechanismen zu verwenden. Insofern lernen Kinder nach den gleichen Regeln wie Studenten oder Senioren.

Die Behandlung und Prävention von Lern- und Leistungsstörungen über das IntraActPlus-Konzept wird in diesem Buch so dargestellt, dass immer das, was für **alle** gilt, zuerst besprochen wird. Danach erst werden »Besonderheiten« aufgezeigt. Dies bedeutet beispielsweise für Kinder mit mangelnder Kooperation Folgendes: Auch für sie gilt **alles**, was für andere Kinder gesagt wird, aber es kommt etwas **Zusätzliches** hinzu. Entsprechendes gilt für alle weiteren Themenbereiche. Hieraus ergibt sich folgende Gliederung dieses Buches:

- **Einzelne Wissensbausteine**, deren Verstehen Voraussetzung für alle Veränderungsmaßnahmen ist (► Kap. 1–13),
- **Diagnostische Vorgehensweisen**, die Informationen für die Durchführung der Veränderungsmaßnahmen liefern (► Kap. 14),
- grundlegende Maßnahmen, die für **alle** Lernenden und **alle** Lerninhalte gelten (► Kap. 15–17),
- Maßnahmen speziell für Kinder **mit mangelnder Kooperation** (► Kap. 18),
- Maßnahmen speziell für Kinder, **die beim Lernen unteraktiviert sind** (► Kap. 19),
- Maßnahmen für Kinder, die **schnelle Rückmeldungen** benötigen (► Kap. 20),
- Übertragung des Bisherigen für **Jugendliche und Erwachsene** (► Kap. 21),
- Maßnahmen zum Erlernen des Lesens für **alle** Kinder (► Kap. 22–25),
- Maßnahmen zum Erlernen der Rechtschreibung für **alle** Kinder (► Kap. 26 und 27),
- Maßnahmen zum Erlernen des Rechnens für **alle** Kinder (► Kap. 28–34),
- Maßnahmen in der Schule (► Kap. 35),
- Besonderheiten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit ADS (► Kap. 36).



## **2 Ziele und Zielhierarchien entscheiden in allen Lebensbereichen über Motivation und Anstrengungsbereitschaft**

- 2.1 Einleitung – 19
- 2.2 Ziele sind perfekt organisiert – 19
- 2.3 Kleine Unterschiede in der Zielhierarchie – große Unterschiede im Verhalten – 20
- 2.4 Wie Ziele aufgebaut werden – 21
- 2.5 Ein Beispiel für den Aufbau eines neuen Oberziels im Sinne des »adaptiven Zielaufbaus« – 23

## 2.1 Einleitung

Der größte Teil dessen, was Persönlichkeit ausmacht, wird über Ziele und Zielhierarchien festgelegt. Endergebnisse von Erziehungsprozessen in Familie, Kindergarten und Schule zeigen sich immer im Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Zielen. Der Einfluss und die Bedeutung von Zielen auf unser gesamtes Handeln kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Unsere Ziele und Zielhierarchien entscheiden in allen Lebensbereichen darüber, ob wir Motivation, Engagement und Anstrengungsbereitschaft zeigen. Motivation hängt direkt von Zielen und ihrer Wichtigkeit für das Individuum ab. Ohne Ziele gibt es keine Motivation, ohne **wichtige** Ziele gibt es keine **hohe** Motivation.

! **Es gibt heute in der Grundlagenforschung keinen Zweifel darüber, dass jedes Verhalten immer von einem Ziel gesteuert wird. Ziele können dabei unbewusst oder bewusst sein. Die meisten Ziele sind unbewusst. Ziele stellen die oberste Ebene der Eigensteuerung dar.**

Die frühe psychologische Grundlagenforschung setzte sich noch nicht mit Zielen auseinander. Sie beschäftigte sich vielmehr damit, wie Verhalten durch vorausgehende Reize und nachfolgende Konsequenzen gesteuert wird. Wie wir in den ► Kap. 4 und 5 sehen werden, sind für das Verhalten vorausgehende Reize und nachfolgende Konsequenzen von enormer Bedeutung. Wegen unserer genetischen Ausstattung wird dies auch in Zukunft so bleiben. Wir müssen jedoch dieses grundlegende Wissen durch neue Kenntnisse über menschliche Eigensteuerung, Ziele und Zielhierarchien erweitern.

Ziele steuern unser Verhalten auf sämtlichen Ebenen. Sie beeinflussen, worauf wir unsere Aufmerksamkeit richten, was wir wahrnehmen, was wir uns merken. Sie beeinflussen unbewusstes und bewusstes Verhalten in gleicher Weise. Daher müssen wir, um Verhalten grundlegend zu verstehen, immer nach den Zielen des Handelnden fragen.

Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule kann nur erfolgreich sein, wenn sie versteht, Ziele zu erkennen, Ziele aufzubauen und Ziele zu verändern. Therapie, wie beispielsweise die Behandlung von Lern- und Leistungsstörungen, kann nur gelingen, wenn dabei Ziele und Zielhierarchien erkannt und verändert werden. Das Verstehen, Aufbauen und

Verändern von Zielen ermöglicht somit die größte Kapazitätserweiterung, die wir im psychologischen Bereich kennen.

! **Wenn Bezugspersonen eines Kindes oder Jugendlichen auf den Zielaufbau Einfluss nehmen, nutzen sie dabei die biologisch gegebene Fähigkeit seiner Eigensteuerung: Ziele eines Menschen werden immer an die Anforderungen der Umwelt angepasst. Der Mensch baut unbewusst oder bewusst selbstständig neue Ziele auf oder verändert bestehende Ziele. Dies nennen wir »adaptiven Zielaufbau«.**

Für positives Lernen bedeutet dies: Durch das Senden von passenden unbewussten und bewussten Beziehungssignalen und die Auswahl günstiger Aufgabenstellungen und Lernwege stoßen Bezugspersonen die Eigensteuerung eines Kindes oder Jugendlichen so an, dass dieser selbstständig positive Ziele für das Lernen aufbaut. Dies geschieht unbewusst oder bewusst.

## 2.2 Ziele sind perfekt organisiert

! **Ziele sind perfekt in riesigen Netzwerken organisiert. Sie sind hierarchisch angeordnet, d. h. sie können auf der gleichen Ebene des Netzwerkes stehen oder einander über- und untergeordnet sein. Wegen dieser Art der Anordnung sprechen wir von Ober- und Unterzielen und von Zielhierarchien.**

Im Laufe des Lebens verändern sich die Zielhierarchien. Bis zum Erwachsenenalter werden Zielhierarchien ständig ausgebaut bzw. erweitert. In dem Maße, in dem Erwachsene sich verändern und umlernen, verändern sie ihre Zielhierarchien ebenfalls. Dies tun auch die Leser dieses Buches, so hoffen wir jedenfalls.

Mit den Beispielen in diesem und dem folgenden Kapitel geben wir jeweils nur kleine Ausschnitte aus Zielhierarchien wieder. Es wird dabei bereits deutlich, wie kompliziert Zielhierarchien sind. Mancher Leser mag denken, dass es in uns doch nicht so kompliziert aussehen kann.

Dieses Gefühl, dass unsere Handlungssteuerung doch nicht so kompliziert sei, kommt v. a. dadurch zustande, dass wir von unserem gesamten Handeln

und von allen inneren Verarbeitungsschritten nur Bruchteile bewusst wahrnehmen. Der größte Teil wird unbewusst abgearbeitet und entzieht sich dadurch unserer bewussten Wahrnehmung. Beispielsweise kann sich kein Mensch bewusst machen, welche Hirnareale oder Hirnfunktionen aktiviert werden und miteinander in Wechselwirkung treten, wenn man über »Wohnen und Aufräumen« nachdenkt oder dieses Thema in der Familie diskutiert.

Die Grundlagenforschung der letzten 3 Jahrzehnte hat uns jedoch gezeigt, dass psychisches Geschehen und offen beobachtbares Handeln hoch komplex gesteuert und Schritt für Schritt entweder nacheinander oder parallel abgearbeitet wird. Wie gesagt, geschieht dies im Wesentlichen unbewusst.

### 2.3 Kleine Unterschiede in der Zielhierarchie – große Unterschiede im Verhalten

Oft führen bereits kleine Unterschiede in der Zielhierarchie zu ganz unterschiedlichem Verhalten.

Dies wollen wir mit dem nachfolgenden Beispiel verdeutlichen. Wir stellen jeweils einen Ausschnitt aus den Zielhierarchien von zwei Eheleuten dar. Dabei haben wir einen Bereich gewählt, der mit »Wohnen und Aufräumen« zu tun hat (Abb. 2.1 und 2.2).

Wie Sie sehen, sind bei beiden Eheleuten die Zielhierarchien im oberen Bereich gleich. Für beide sind die Bereiche »Beruf«, »Wohnen« und »Familie« wichtige Oberziele. Sie haben ähnliche Zielsetzungen bezüglich der Pflege des Gartens und der Ordnung im Wohnbereich. Auf der Ebene darunter beginnen jedoch die Zielhierarchien sich zu unterscheiden. Der erste Unterschied liegt in der Übernahme der Verantwortung für Ordnung. Die Ehefrau **übernimmt Verantwortung**, der Ehemann **gibt Verantwortung ab**.

Dieser Unterschied erscheint zunächst einmal wenig bedeutsam. Verfolgt man jedoch die Zielhierarchien weiter, so ergeben sich hierdurch große Unterschiede im Verhalten beider Personen. Die Ehefrau saugt Staub, räumt den Tisch ab, versucht, die Familienmitglieder zur Mitarbeit zu motivieren. Der Ehemann verhält sich passiv. Alle diese Unterschie-

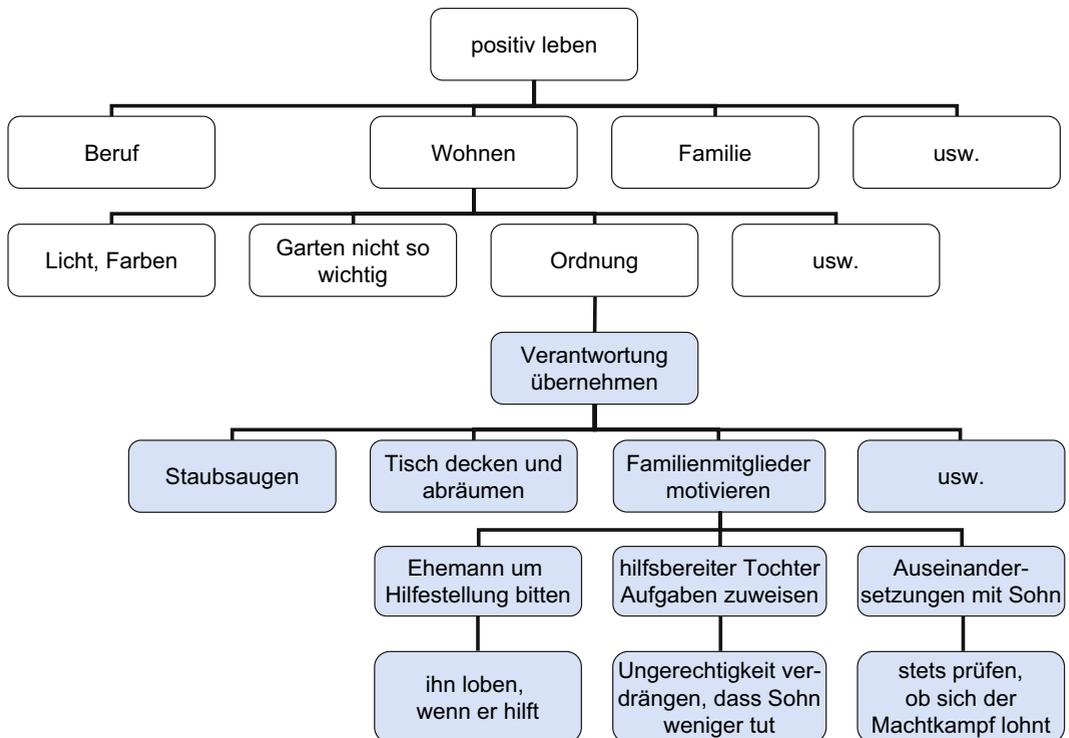


Abb. 2.1. Zielhierarchie Ehefrau