



Barbara E. Meyer/Tobias Tretter/  
Uta Englisch (Hrsg.)  
**Praxisleitfaden auffällige Schüler  
und Schülerinnen**  
Basiswissen und  
Handlungsmöglichkeiten  
ISBN 978-3-407-62943-2

**BELTZ**

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

**MAK**

Stiftung  
für benachteiligte Kinder

Das Online-Material zum Buch »Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen« ist in zwei Bereiche aufgeteilt:

- *Bereich 1:* Zunächst sind Materialien zu finden, auf die im Buch bis Kapitel 5 hingewiesen wurde und die allgemein, unabhängig von einer bestimmten Auffälligkeit, relevant sind.
- *Bereich 2:* Im zweiten Teil sind Online-Materialien zusammengestellt, die das Kapitel 6 begleiten und bei speziellen Auffälligkeiten hilfreich sein können.

In den Tabellen, die den Teilen jeweils vorangestellt sind, ist dokumentiert, für welchen Anlass bzw. welche Auffälligkeit ein bestimmtes Material jeweils hilfreich ist; ebenso können dort bei Interesse Quellen, ähnliche Übungen oder weiterführende Literatur gefunden werden.

Den jeweiligen Kopiervorlagen sind begleitende Texte vorangestellt, die Hinweise zur Verwendung, mögliche Fallstricke oder Probleme, die bei der Anwendung auftauchen können, beschreiben. Alle begleitenden Texte sind zur besseren Orientierung grau hinterlegt.

## Online-Material Bereich 1 (Kapitel 1–5)

Material	Hilfreich für folgenden Anlass	Literatur
Gesprächsprotokoll <i>Uta Englisch</i>	siehe Kapitel 4: »Dokumentation, Informations- und Schweigepflicht«	<i>Zum Weiterlesen:</i> Hüppi/Rüttimann (2010): Erfolgreich kommunizieren. Gesprächsführung in der Schule. Carl-Link. Ehinger/Henning (2006): Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Auer.
Schülerbeobachtungsbogen (Leistungsbereitschaft) <i>Uta Englisch</i>	siehe Kapitel 4: »Dokumentation, Informations- und Schweigepflicht« und 5.1: »Schritt 1: Schüler/innen beobachten«	In Anlehnung an die Interaktionsanalyse nach Flanders. <i>Zum Weiterlesen:</i> Tausch/Tausch (1998, 11. Auflage): Erziehungspsychologie. Psychische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Hogrefe. Petermann/Koglin/Natzke/Marèes (2013): Verhaltenstraining in der Grundschule. Hogrefe.
Schülerbeobachtungsbogen (Sozialverhalten) <i>Uta Englisch</i>	siehe Kapitel 4: »Dokumentation, Informations- und Schweigepflicht« und 5.1: »Schritt 1: Schüler/innen beobachten«	
Selbstbeobachtungsprotokoll <i>Tobias Tretter</i>	siehe Kapitel 4: »Dokumentation, Informations- und Schweigepflicht« und 5.1: »Schritt 1: Schüler/innen beobachten«	Harrington (2013): Kognitive Verhaltenstherapie bei depressiven Kindern und Jugendlichen. Hogrefe. Petermann/Petermann (2012). Training mit aggressiven Kindern. Beltz. Petermann/Petermann (2010): Training mit Jugendlichen. Hogrefe.
Förderplan <i>Sarah Seeger</i>	siehe Kapitel 5.5: »Schritt 5: Einen Förderplan erstellen«	

Illustration: © pakowacz / shutterstock

# Gesprächsprotokoll

## Schülerbeobachtungsbogen (Leistungsbereitschaft)

## Schülerbeobachtungsbogen (Sozialverhalten)

### Hinweis zur Anwendung:

Dokumentation ist im Schulalltag nicht nur schulrechtlich bedeutsam (vgl. Kapitel 4), sie ist auch Voraussetzung für gezielte Hilfs- und Unterstützungsangebote.

Dazu gehört, dass eine Lehrkraft bereits vor der Planung und lange vor der Intervention Informationen über ihre Schülerinnen und Schüler zusammenträgt und meist schriftlich dauerhaft einordnet, um diese zu einem späteren Zeitpunkt gezielt nutzbar zu machen. Konkret heißt das, die Lehrkraft beobachtet die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler mithilfe vorgegebener standardisierter Schülerbeobachtungsbögen und notiert bei wichtigen Gesprächen bereits im Gespräch (bzw. zeitnah nach dem Gespräch) wichtige Aussagen und Inhalte mit einem Gesprächsprotokoll.

Folgende Leitfragen könnend dabei hilfreich sein:

Was kann dokumentiert werden?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Möglichst umfassend alle Beobachtungen zur Schülerin oder zum Schüler sowie</li><li>• Gespräche mit allen Beteiligten. Ideal schon während der Situation als Mitschrift, ansonsten hinterher im Gedankenprotokoll, am besten mit Datum und klaren Belegen.</li></ul>
Wer soll dokumentieren?	Jede beteiligte Lehrkraft – je mehr Informationen, umso deutlicher wird das Gesamtbild.
Warum soll dokumentiert werden? oder: »Was bringt der Aufwand?«	Dokumentation <ul style="list-style-type: none"><li>• hilft einen Sachverhalt neutral und objektiv zu formulieren,</li><li>• erleichtert das spätere Erinnern,</li><li>• das Vergleichen und</li><li>• jegliche Art der Weitergabe von Informationen.</li></ul>
Wie kann die Dokumentation aussehen?	Hilfen können standardisierte Gesprächsprotokolle und Beobachtungsprotokolle sein.

Objektiver und damit sicherlich auch effektiver wird die Beobachtung dann, wenn mehrere Lehrkräfte ihre Beobachtungsergebnisse zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in verschiedenen Situationen zusammentragen. Allerdings muss dabei stets die Grenze zur Verschwiegenheitspflicht (vgl. Kapitel 4) beachtet werden.

# Gesprächsprotokoll

Name der Schülerin/des Schülers: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_

Anwesend: \_\_\_\_\_

**Gesprächsthemen:**

**Gesprächsinhalte:**

**Ergebnisse/Vereinbarungen des Gesprächs:**

**Vereinbarung weiterer Termine?**

# Schülerbeobachtungsbogen (Leistungsbereitschaft)

Name der Schülerin/des Schülers: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Unterrichtsfach: \_\_\_\_\_ Lehrkraft: \_\_\_\_\_

Die Merkmalsausprägung (M): (+) deutlich, (0) teilweise, (-) kaum/nicht erkennbar wird in Spalte M notiert, für Kurzbeschreibungen steht die letzte Spalte zur Verfügung.

Beobachtungskategorien	M	Beobachtetes Verhalten (Kurze situative Beschreibung)
<b>Lerninteresse/Neugierverhalten</b>		
• lässt sich auf neue Inhalte ein		
• bringt eigene Ideen in den Unterricht ein		
<b>Leistungsbereitschaft</b>		
• bemüht sich, Aufgaben vollständig zu erledigen		
• arbeitet trotz auftretender Schwierigkeiten weiter		
<b>Sprachverhalten</b>		
• spricht deutlich		
• kann ihre/seine Anliegen verständlich formulieren		
<b>Selbstständiges Arbeiten</b>		
• erledigt Aufgaben unabhängig von Verstärkungen und Rückmeldungen anderer		
• kontrolliert ihre/seine Arbeitsergebnisse selbstständig		
• sucht sich selbstständig Aufgaben		
<b>Umgang mit Arbeitsmaterial</b>		
• geht sorgfältig mit Arbeitsmaterial um		

# Schülerbeobachtungsbogen (Sozialverhalten)

Name der Schülerin/des Schülers: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Unterrichtsfach: \_\_\_\_\_ Lehrkraft: \_\_\_\_\_

Die Merkmalsausprägung (M): (+) deutlich, (0) teilweise, (-) kaum/nicht erkennbar wird in Spalte M notiert, für Kurzbeschreibungen steht die letzte Spalte zur Verfügung.

Beobachtungskategorien	M	Beobachtetes Verhalten (Kurze situative Beschreibung)
<b>Sozialverhalten</b>		
• nimmt andere wahr		
• geht auf andere zu		
• hält Regeln ein		
• ist in Konflikte involviert		
• kann Konflikte adäquat lösen		
<b>Kommunikationsverhalten</b>		
• nimmt nonverbal Kontakt zu anderen auf		
• nimmt verbal Kontakt zu anderen auf		
<b>Kooperationsverhalten</b>		
• lässt sich helfen		
• bietet selbst Hilfe an		
• arbeitet mit anderen zusammen		
<b>Was mir sonst noch auffällt</b>		

# Selbstbeobachtungsprotokoll

## Hinweis zur Anwendung:

*Für die Veränderung von Verhalten ist es sinnvoll, ein bestimmtes Zielverhalten festzulegen und dieses über einen kurzen Zeitraum zu beobachten. Später reicht oft die Selbstbeobachtung aus. Zu Beginn kann diese Selbstbeobachtung durch Fremdbeobachtung ergänzt werden bzw. die Selbstbeobachtung sollte zumindest gut mit der Schülerin oder dem Schüler reflektiert werden. Dies kann geschehen, indem die Lehrkraft oder die Eltern das gleiche Protokoll im gleichen Zeitraum ausfüllen. Die Protokolle werden dann zum Beispiel in einem Gespräch verglichen. Dabei können auch weitere Sätze formuliert werden, woran die Zielerreichung oder das Verfehlen erkannt werden kann.*

Zwar erscheint es bei der Fülle an Problemen manchmal absurd, nur ein (möglicherweise kleines) Ziel festzulegen und an diesem so intensiv zu arbeiten. Dieses Vorgehen ist jedoch oftmals effektiver, als an 100 Baustellen gleichzeitig zu arbeiten. Denn wenn man sich bei Stabilisierung des ersten Ziels das nächste vornimmt, erreicht man so schneller ein annehmbares Verhalten – und nicht selten lösen sich manche Probleme gar in Luft auf, wenn »Problemkinder« erleben, welche Gefühle es bei anderen und sich selbst auslöst, wenn sie ihre eigenen Ziele erreichen können. Bei der Auswahl, welches Ziel als Erstes fokussiert wird, können im Gespräch mit dem Kind oder Jugendlichen zwei Prinzipien verfolgt werden:

- Wo erlebt die Schülerin oder der Schüler den größten Leidensdruck?
- Welche Verhaltensänderung hat die größten Erfolgsaussichten?

# Selbstbeobachtungsprotokoll:



Mein Ziel: \_\_\_\_\_

Woran erkenne ich, dass ich mein Ziel erreicht habe?  
\_\_\_\_\_

Woran erkenne ich, dass ich mein Ziel verfehlt habe?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Beobachtung über eine Woche:

Tag	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa.	So.
Ziel erreicht?							
Anmerkung							

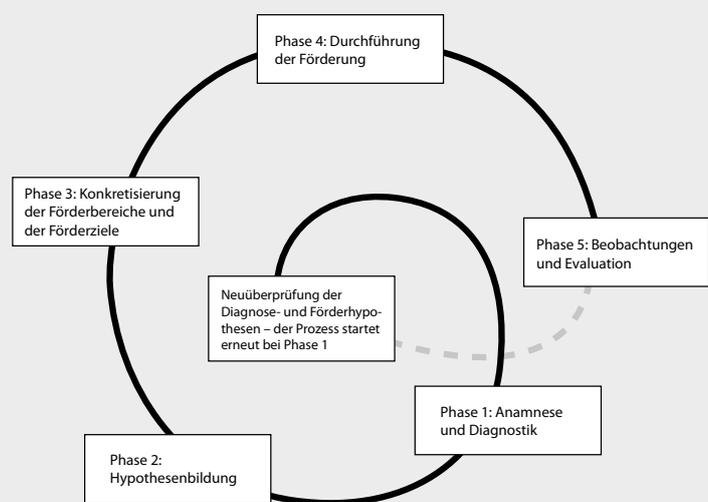
# Förderplan

## Hinweis zur Anwendung:

Förderung kann als ein hypothesengeleiteter Prozess verstanden werden, für den es Verantwortliche braucht. Die Förderung sollte im Allgemeinen entweder den Leistungsbereich und/oder die soziale gesellschaftliche Teilhabe verbessern. Deshalb sollten auch die Ziele in diesen Bereichen zu finden sein. Der regelmäßigen Überprüfung der eigenen Arbeit und des Fortschritts der Förderung kommt dabei große Bedeutung zu. In der pädagogischen Praxis hat sich das Arbeiten mit Förderplänen als sinnvoll herausgestellt und bewährt. Die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs bzw. die Entwicklung des Förderplans erfolgt in der Regel mit mehr als nur zwei Beteiligten, also Schüler/in und Lehrer/in. Stattdessen ist in der Regel die Erstellung ein Interaktionsprozesses zwischen allen Beteiligten (Klassenführung, Schulpsychologin oder Schulpsychologe, Schulsozialarbeit, Sonderpädagogin oder Sonderpädagoge, Fachlehrkräfte, Eltern), vor allem auch der Schülerin bzw. des Schülers! Ein Förderplan koordiniert also alle Beteiligten und dient darüber hinaus zur Evaluation und Dokumentation. Er gibt einen Überblick und konkretisiert die pädagogische Arbeit für den Alltag.

### Gute Pläne

- sind in einem kooperativen Prozess entstanden bzw. besprochen,
- beziehen die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler mit ein,
- bauen auf eine vorausgegangene Diagnostik auf (vgl. Kapitel 5.1),
- basieren auf Förderhypothesen,
- dokumentieren den Förder- und Lernprozess,
- planen die Überprüfung bzw. Evaluation der Förderung von vornherein mit ein,
- halten verständlich und klar fest, was jeder Beteiligte zu tun hat,
- sind kurz und übersichtlich,
- entlasten alle Beteiligten von Anfang an.



Den fortlaufenden Förderprozess kann man sich als eine spiralförmige Entwicklung vorstellen, der sich aus sich wiederholenden Phasen zusammensetzt. Die spiralförmige Weiterentwicklung bezeichnet den Entwicklungsverlauf, in dem sich optimaler Weise Ist- und Soll-Zustand nähern (siehe Abbildung).

# Förderplan

Name: \_\_\_\_\_

Zusammenfassung:

Bisherige Diagnostik:

Besonderheiten:

Förderhypothesen:

Förderplan:

Zeitraum	Förderbereich	Verantwortliche/r	Umsetzungsmöglichkeiten Maßnahmen, Materialien, Programme, Vereinbarungen	Evaluation/ Prozessbeobachtung

# Online-Material Bereich 2

## (Kapitel 6, Beschreibungen von Auffälligkeiten)

Die folgenden Materialien und Hinweise können im Umgang mit unterschiedlichen Auffälligkeiten helfen. Viele der Übungen lassen sich allerdings auch als Klassenübung in den Schulalltag integrieren. Zwar haben z. B. nur Kinder mit ADHS extreme Konzentrationsstörungen, von einer Konzentrationsübung und somit einer verbesserten Konzentration profitieren allerdings alle Kinder. Hinzu kommt, dass viele der Übungen so angelegt sind, dass sie eine präventive Funktion erfüllen – und auch so alle Kinder von den Übungen profitieren dürften.

Einige hier vorgestellte Ideen dürften trotz allem nur für einzelne Schülerinnen oder Schüler sinnvoll sein. Wenngleich sie in Einzelsituationen eingeführt werden sollten, kann eine routinierte Anwendung oft im Klassenkontext erfolgen. Die häufig befürchtete Beschwerde von Mitschülerinnen und Mitschülern, dass eine solche »Sonderbehandlung« von Einzelnen ungerecht sei, erweist sich meist als unbegründet, wenn verständnisvoll, wertschätzend und offen über die jeweiligen Bedürfnisse und Herausforderungen gesprochen wird. Schülerinnen und Schüler verstehen sehr gut das Motto: »Gerecht ist, wenn nicht jeder das Gleiche, sondern jeder das Seine bekommt.« In diesem Sinne hinterfragt schließlich kaum eine Pädagogin oder ein Pädagoge die Sinnhaftigkeit einer individuellen Förderung in Bezug auf unterschiedliche Lernausgangslagen und Differenzen im Leistungsniveau. Die Sinnhaftigkeit einer individuellen Förderung in Bezug auf die soziale und emotionale Entwicklung bzw. die Erziehung von Schülerinnen und Schülern kann hier analog gesehen werden.

Trotz der Aufforderung zur Individualisierung der schulischen Erziehungsaufgabe sollen die Materialien nicht als Ersatz für eine Therapie verstanden werden, oder gar die Lehrkraft selbst zum Therapeuten machen. Es sind Übungen, welche präventiv oder begleitend zu Therapien ihren Einsatz finden können. Dass eine Therapie keinen Hinderungsgrund darstellt, hat folgenden Grund: Therapeuten sind stets darum bemüht, ihre Inhalte in den Alltag zu integrieren. Sollte also die Bedeutsamkeit von Therapie-Inhalten durch Reflexion und Thematisierung in der Schule oder im Alltag deutlich werden oder sich gar doppeln, ist es für Kinder und Jugendliche nur eine positive, unterstützende Erfahrung. Dabei sind Lehrkräfte – als oft wichtigste erwachsene Bezugspersonen neben den Eltern – dafür prädestiniert, nicht nur den Bildungsprozess, sondern auch die Entwicklung der Kinder konstruktiv mitzugestalten. Das gilt ganz unabhängig vom Vorhandensein oder dem Ausmaß einzelner Störungen.

Erwarten Sie allerdings nicht zu viel von der Durchführung einzelner Übungen: Auffälligkeiten und Störungen sind stabiler, als man oftmals denkt – und selbst wenn rational Möglichkeiten über Verhaltensänderungen oder Einsicht in eigene Problematiken und der Wunsch ihrer Veränderung erreicht wurden, wirken alte Gewohnheiten, Emotionen und das Umfeld oftmals gegen eine Änderung. Einzelne Übungen können bei einzelnen Kindern und Jugendlichen zwar »einen Stein ins Rollen bringen«, in aller Regel wird man allerdings nur geringe Veränderungen als Erfolge verbuchen können (wenn diese im Kontext der Schule überhaupt sichtbar werden). Darüber hinaus verlaufen viele Störungen schwankend, sodass man sich über den Erfolg einer Maßnahme freut – und erst später bemerkt, dass dieser Erfolg nur durch eine gute Phase begründet war oder – immerhin – eine solche Phase vielleicht ausgelöst hat.

Einige Hinweise und Materialien können auch für die Zusammenarbeit mit Eltern genutzt werden. Diese sind oft froh, wenn ihnen etwas an die Hand gegeben wird und sie auf Grundlage solcher Übungen ihre eigenen Kinder und deren Bedürfnisse besser verstehen.

Die folgende Liste soll einen Überblick zur Zuordnung der Materialien liefern, ist allerdings nicht als Begrenzung auf die jeweiligen Auffälligkeiten zu verstehen. Wann immer eine Kontraindikation (Gegenanzeige) oder Bedenken für eine Übung in Hinblick auf eine spezielle Auffälligkeit besteht, ist dies im jeweiligen Hinweis zur Übung beschrieben.

<b>Material</b>	<b>Hilfreich bei folgenden Auffälligkeiten</b>	<b>Literatur</b>
Selbstbeobachtungsprotokoll (siehe Bereich 1) <i>Tobias Tretter</i>	alle Auffälligkeiten	Harrington (2013): Kognitive Verhaltenstherapie bei depressiven Kindern und Jugendlichen. Hogrefe. Petermann/Petermann (2012): Training mit aggressiven Kindern. Beltz. Petermann/Petermann (2010): Training mit Jugendlichen. Hogrefe.
Kommunikationskarten <i>Tobias Tretter</i>	alle Auffälligkeiten	Beck/Cäsar/Leonhardt (2005): Training sozialer Fertigkeiten mit Kindern im Alter von 8 bis 12. Dgvt.
Soziale Situationen und Rollenspiele <i>Tobias Tretter</i>	alle Auffälligkeiten	Petermann/Petermann (2012): Training mit aggressiven Kindern. Beltz. Petermann/Jugert/Tänzer/Verbeek (2012): Sozialtraining in der Schule. Beltz. Beck/Cäsar/Leonhardt (2005): Training sozialer Fertigkeiten mit Kindern im Alter von 8 bis 12. Dgvt.
Gefühlskarten <i>Tobias Tretter</i>	alle Auffälligkeiten	Cholemkey/Freitag (2014): Soziales Kompetenztraining für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrumstörung. Beltz. Wekenmann/Schlottke (2011): Soziale Situationen meistern. Hogrefe.
Lobzettel <i>Tobias Tretter</i>	alle Auffälligkeiten	Cholemkey/Freitag (2014): Soziales Kompetenztraining für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrumstörung. Hintz/Krull/Paal/Schirmer/Boon/Burke (2014): Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet. Förderung positiven Verhaltens durch Tootling. In: <i>Zeitschrift für Heilpädagogik</i> , 65 (12), S. 440–453.
Progressive Muskelentspannung <i>Tobias Tretter</i>	alle Auffälligkeiten, insbesondere bei Störung des Sozialverhaltens, gesteigerter Gewaltbereitschaft und Ängsten	Petermann/Petermann (2013): Therapie-Tools Kinder und Jugendlichenpsychotherapie. Beltz. Beck/Cäsar/Leonhardt (2005): Training sozialer Fertigkeiten mit Kindern im Alter von 8 bis 12. Dgvt.
Interviewleitfaden für Konzentrationsstörungen <i>Tobias Tretter</i>	ADHS und Auffälligkeiten mit Konzentrationsstörungen	
Die eigene Aufmerksamkeitsspanne <i>Tobias Tretter</i>	ADHS und Auffälligkeiten mit Konzentrationsstörungen	Spröber/Fischer/Brettschneider/Fegert/Grieb (2013): SAVE – Strategien zur Verbesserung der Aufmerksamkeit, Verhaltensorganisation und Emotionsregulation. Springer. Schlarb (2012): Praxisbuch KVT mit Kindern und Jugendlichen. Beltz.
Strategien zur Selbstorganisation (To-do-Liste) <i>Tobias Tretter</i>	ADHS und Auffälligkeiten mit Störung der Konzentration oder Impulskontrolle	Baer/Kirsch (2012): Alles nach Plan. Beltz.
Strategien zur Selbstorganisation (Handlungspläne) <i>Tobias Tretter</i>	ADHS und Auffälligkeiten mit Störung der Konzentration oder Impulskontrolle, Prüfungsangst	Linderkamp/Henning/Schramm (2011): ADHS bei Jugendlichen. Beltz.
Verbesserung des Aufgabenverständnisses: Selbststrukturierung und Bewältigung von komplexen Aufgaben <i>Tobias Tretter</i>	ADHS und Auffälligkeiten mit Impulskontrollstörungen	Linderkamp/Henning/Schramm (2011): ADHS bei Jugendlichen. Beltz.

<b>Material</b>	<b>Hilfreich bei folgenden Auffälligkeiten</b>	<b>Literatur</b>
Einteilung in kleine Schritte: Selbststrukturierung und Bewältigung von komplexen Aufgaben <i>Tobias Tretter</i>	ADHS und Auffälligkeiten mit Impulskontrollstörungen oder Konzentrationsstörungen, Dyskalkulie, Prüfungsangst, geistige Behinderung	Döpfner/Schürmann/Fröhlich (2013): Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten. THOP.
Vorbereitung auf die Prüfung <i>Tobias Tretter</i>	ADHS und Auffälligkeiten mit Impulskontrollstörungen oder Konzentrationsstörungen, Prüfungsangst	Fruth/Haas/Kerwat/Jung/Lüchtfeld/Schaper/Sieberth/Tretter/Walter (2010): Stark in 2. Biologie, Physik, Chemie. Linderkamp/Henning/Schramm (2011): ADHS bei Jugendlichen. Beltz.
Alternativen zum Impuls <i>Tobias Tretter</i>	ADHS und Auffälligkeiten mit Störung der Impulskontrolle	Baer/Kirsch (2012): Alles nach Plan. Beltz.
Körperschema der motorischen Unruhe <i>Tobias Tretter</i>	ADHS und Auffälligkeiten mit motorischer Unruhe	
Einsatz von Selbstinstruktionskarten <i>Tobias Tretter</i>	ADHS, Störung des Sozialverhaltens, gesteigerte Gewaltbereitschaft	Döpfner/Schürmann/Fröhlich (2013): Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten. THOP.
Kontingenzvertrag <i>Tobias Tretter</i>	Störung des Sozialverhaltens, gesteigerte Gewaltbereitschaft	
Zaubersteine, Kraftfiguren und Zaubersprüche <i>Tobias Tretter</i>	Trennungsangst, Prüfungsangst, Schulangst, selektiver Mutismus	
Liste der Gelassenheit <i>Tobias Tretter</i>	Depression, Süchte, Mobbing	Spröber/Fischer/Brettschneider/Fegert/Grieb (2013): SAVE – Strategien zur Verbesserung der Aufmerksamkeit, Verhaltensorganisation und Emotionsregulation. Springer. Spröber/Straub/Fegert/Kölch (2012): Depression im Jugendalter. Beltz.
Abwärts- und Aufwindgedanken <i>Tobias Tretter</i>	Depression, Ängste (insbesondere Prüfungsangst und Schulangst)	Petermann/Petermann (2013): Therapie-Tools Kinder und Jugendlichenpsychotherapie. Beltz. Harrington (2013): Kognitive Verhaltenstherapie bei depressiven Kindern und Jugendlichen. Hogrefe.
Freude- und Spaß-Skala <i>Tobias Tretter</i>	Depression, Süchte	Fleischhaker (2011): DBT-A-Manual. Dialektisch-behaviorale Therapie für Jugendliche. Springer. Spröber/Straub/Fegert/Kölch (2012): Depression im Jugendalter. Beltz. Baer/Kirsch (2012): Alles nach Plan. Beltz.
Angstleiter <i>Tobias Tretter</i>	Ängste, selektiver Mutismus, Somatisierung	Petermann/Petermann (2013): Therapie-Tools Kinder und Jugendlichenpsychotherapie. Beltz.
Gefühlsthermometer <i>Tobias Tretter</i>	Störung des Sozialverhaltens, gesteigerte Gewaltbereitschaft, Selbstverletzendes Verhalten, Depression	Görtz-Dorten/Döpfner (2010): Therapieprogramm für Kinder mit aggressivem Verhalten. Hogrefe.
Life-Game-Plan <i>Nadja Eckl, Tobias Tretter</i>	Computerspiel- und Onlinesucht	

Illustrationen: © pakowacz, Elise Gravel, antishock, Max Griboedov, Natalia Toropova, Ohn Mar / shutterstock  
© kowalska-art, CoyTownson / iStock

# Selbstbeobachtungsprotokoll

## Hinweis zur Anwendung:

*Für die Veränderung von Verhalten ist es sinnvoll, ein bestimmtes Zielverhalten festzulegen und dieses über einen kurzen Zeitraum zu beobachten. Später reicht oft die Selbstbeobachtung aus. Zu Beginn kann diese Selbstbeobachtung durch Fremdbeobachtung ergänzt werden bzw. die Selbstbeobachtung sollte zumindest gut mit der Schülerin oder dem Schüler reflektiert werden. Dies kann geschehen, indem die Lehrkraft oder die Eltern das gleiche Protokoll im gleichen Zeitraum ausfüllen. Die Protokolle werden dann zum Beispiel in einem Gespräch verglichen. Dabei können auch weitere Sätze formuliert werden, woran die Zielerreichung oder das Verfehlen erkannt werden kann.*

Zwar erscheint es bei der Fülle an Problemen manchmal absurd, nur ein (möglicherweise kleines) Ziel festzulegen und an diesem so intensiv zu arbeiten. Dieses Vorgehen ist jedoch oftmals effektiver, als an 100 Baustellen gleichzeitig zu arbeiten. Denn wenn man sich bei Stabilisierung des ersten Ziels das nächste vornimmt, erreicht man so schneller ein annehmbares Verhalten – und nicht selten lösen sich manche Probleme gar in Luft auf, wenn »Problemkinder« erleben, welche Gefühle es bei anderen und sich selbst auslöst, wenn sie ihre eigenen Ziele erreichen können. Bei der Auswahl, welches Ziel als Erstes fokussiert wird, können im Gespräch mit dem Kind oder Jugendlichen zwei Prinzipien verfolgt werden:

- Wo erlebt die Schülerin oder der Schüler den größten Leidensdruck?
- Welche Verhaltensänderung hat die größten Erfolgsaussichten?

# Selbstbeobachtungsprotokoll:



Mein Ziel: \_\_\_\_\_

Woran erkenne ich, dass ich mein Ziel erreicht habe?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Woran erkenne ich, dass ich mein Ziel verfehlt habe?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Beobachtung über eine Woche:

Tag	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa.	So.
Ziel erreicht?							
Anmerkung							

# Kommunikationskarten

## Hinweis zur Anwendung:

Die Reflexion von Problemen und Konflikten scheitert oft an den Kommunikationsfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen. Vom Gegenüber werden sie dann nicht oder gar feindselig verstanden. Hier ist es hilfreich, sogenannte Kommunikationskarten einzusetzen. Sie bieten zwei Vorteile:

- Im Sinne einer besseren Verständlichkeit soll das Gesagte mittels der Karte präzise in einem Satz ausgedrückt werden.
- Aufgrund der gewählten Satzanfänge, welche auf Ich-Botschaften und anderen Gesprächstechniken basieren, werden die Aussagen in aller Regel nicht feindselig verstanden.

Zu Beginn kann hier eine Unterstützung der Lehrkraft hilfreich sein, die mittels der Satzkarten den Inhalt einer Schüleraussage paraphrasiert und sich diese von der Schülerin bzw. dem Schüler bestätigen lässt. Neben einer verbesserten Kommunikation bei der Problem- bzw. Konfliktdanalyse führt dieses Vorgehen gleichzeitig zu einem Kommunikationstraining, welches für viele Kinder und Jugendliche eine Bereicherung darstellt.

Ein »Wortstein« (oftmals leicht zu fangender, nicht springender Ball) hat sich als weiteres sinnvolles Instrument längst weit verbreitet. Er wird stets an die Person gegeben, die gerade das Wort hat, sodass Unterbrechungen reduziert werden.

Nützlich und für Schülerinnen und Schüler oftmals auch interessant oder gar lustig, hat sich folgende Regel erwiesen. Eine Schülerin oder ein Schüler muss zuerst zusammenfassen, was die andere Person gesagt hat. Erst wenn diese einverstanden ist, darf die Schülerin bzw. der Schüler ihren/seinen eigentlichen Wortbeitrag loswerden.

Selbstverständlich muss man mit all diesen Maßnahmen darauf achten, dass sie das Gespräch unterstützen, anstatt es zu blockieren. Um hier nicht allein die Entscheidung treffen zu müssen, ist es eine Hilfe – und zugleich eine Förderung der Kommunikation – die Gesprächsregeln in festen Abständen mit der Klasse zu diskutieren. Anders als in den Problemlösegesprächen selbst, hat es sich in diesen metakommunikativen Gesprächen über die Gesprächsregeln als hilfreich erwiesen, wenn zwischen allen Beteiligten ein Konsens gesucht wird und auch die Lehrkraft gleichberechtigt mitdiskutiert.

## Kommunikationskarten

Folgende Satzanfänge können in einer Diskussion helfen. Probiere, sie unterzubringen.

<b>Ich wünsche mir, dass ...</b>	<b>Ich möchte gerne ...</b>	<b>Wenn ..., dann ...</b>
<b>Ich finde es gut, dass ...; aber ...</b>	<b>Mich macht wütend, dass ...</b>	<b>Mich macht traurig, dass ...</b>
<b>Ich denke, dass du ...; deswegen ...</b>	<b>Ich habe wahrgenommen, dass ...; deswegen ...</b>	<b>Deine Meinung ist ..., weil du ...</b>
<b>Ich finde es nett, dass ...</b>	<b>Ein Kompromiss wäre aus meiner Sicht, dass ...</b>	<b>Du würdest dir wünschen, dass ...</b>

# Soziale Situationen und Rollenspiele

## Hinweis zur Anwendung:

Gerade, wenn die Sprachfähigkeit von Kindern und Jugendlichen schwächer ist, profitieren sie sehr von der Durchführung von Rollenspielen. Sie erleben empathisch die Gefühle und Gedanken der handelnden Personen und können so verschiedene Lösungsstrategien ausprobieren. Besser als die unten angeführten beispielhaften Geschichten umzusetzen ist es, eigene Rollenspielsituationen, passend zu den Lebensproblemen der Kinder und Jugendlichen, zu entwickeln. Es kann jedoch auch eine Übung der Kinder und Jugendlichen sein, wenn sie selbst solche sozialen Situationen entwickeln und aufschreiben.



## Situation »Freunde«

Eigentlich hast du dich heute Nachmittag mit Thomas verabredet. Ihr wolltet Fußball spielen. Jetzt fragt dich Hannes, ob du nicht mit ins Schwimmbad willst. Seine Eltern würden euch fahren und auch den Eintritt zahlen. Das findest du ein super Angebot, welches du gerne annehmen willst. Wie entscheidest du dich? Spiele die Situation mit Thomas oder Hannes durch, wie du es ihnen sagst.

## Situation »Umtausch«

Vor drei Tagen hast du dir eine neue Jacke gekauft. Ohne dass du etwas dafür kannst, ist jetzt schon der Reißverschluss kaputt gegangen. Leider hast du keinen Kassenzettel mehr. Dennoch gehst du zurück zum Laden und möchtest sie umtauschen. Mit welcher Strategie wird dir der Umtausch am ehesten gelingen? Spiele die Situation mit einem Verkäufer durch.

## Situation »Beobachter«

Auf dem Pausenhof siehst du, wie Zeeshan von vier Mitschülern geärgert wird. Gleich wird er ausrasten und zuschlagen. Dann bekommt er Ärger von der Lehrkraft und die Mitschüler haben ihr Ziel erreicht. Du findest das ungerecht und überlegst, was du tun kannst. Spiele die Situationen mit allen Personen, die vorkommen, durch.

## Situation »Gruppenzwang«

Mit einem kleinen Tischtennisball habt ihr immer wieder gegen das Klassenzimmer im ersten Stock geworfen und euch anschließend versteckt. Euch hat es Spaß gemacht, damit die Lehrerin vom Unterricht in der Parallelklasse abzuhalten – und auch du hast mitgemacht. Jetzt ist Thomas dran, der erst heute früh von ihr einen Verweis angedroht bekommen hat, wenn es diese Woche noch einmal Ärger gibt. Du merkst, wie er Angst hat und es eigentlich nicht machen will. Doch dann nimmt er den Tischtennisball, und geht los. Du überlegst dir, ob du ihn aufhalten sollst. Probiere aus, wie Thomas reagiert, je nachdem, was du zu ihm sagst.

## Situation »Gerechtigkeit«

Marco wurde von Hassan wirklich fertiggemacht. Er hat noch mehrmals zugetreten, obwohl Marco schon am Boden lag. Du weißt, dass es gemein war, obwohl Marco dein Freund ist. Jetzt bekommst du im Chat mit, wie Marco Freunde organisiert, um sich an Hassan zu rächen. Du überlegst, was gerecht ist und was du tun kannst. Spiele die Situation durch.

# Gefühlskarten

## Hinweis zur Anwendung:

Emotionsvokabular, Emotionsbewusstsein und Emotionsmodulation sind zentrale Voraussetzungen zur Lösung von Konflikten mit sich selbst und anderen. Mit den folgenden Gefühlskarten lassen sich unterschiedlichste Übungen durchführen, welche einen positiven Einfluss auf die emotionale Kompetenz erhoffen lassen. Beispielhaft wären hier folgende Übungen zu nennen:

- Erklären der Gefühle
- Anlegen einer Gefühlslandkarte (Sortieren von ähnlichen und gegenteiligen Gefühlen)
- Einteilen und Umwandeln der Karten in Zustand, Affekt und Gefühl
- das Finden sozialer Situationen für die genannten Gefühle
- das Finden von Emoticons (Zeichen in Chats oder Facebook zum Ausdruck von Gefühlen oder Zuständen) für die jeweiligen Gefühlskarten (sowie Reflexion, welche Gefühle sich nicht in Zeichen übersetzen lassen)
- Entwicklung von Rezepten zur Veränderung oder Herstellung der jeweiligen Gefühle
- Durchführung von Gefühlspantomime

Selbstverständlich ist es sinnvoll, stets eine Auswahl aus den Karten vorzunehmen, um sie an den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen anzupassen.



## Gefühlskarten

<b>Angst</b>	<b>Ekel</b>	<b>Traurigkeit</b>	<b>Überforderung</b>
<b>Überraschung</b>	<b>Wut</b>	<b>Unglück</b>	<b>Trägheit</b>
<b>Stolz</b>	<b>Unzufriedenheit</b>	<b>Freude</b>	<b>Entspannung</b>
<b>Verwirrung</b>	<b>Begeisterung</b>	<b>Dankbarkeit</b>	<b>Enthusiasmus</b>
<b>Zerrissenheit</b>	<b>Verliebtsein</b>	<b>Erleichterung</b>	<b>Erstaunen</b>
<b>Ambivalenz</b>	<b>Faszination</b>	<b>Feindseligkeit</b>	<b>Fröhlichkeit</b>
<b>Spannung</b>	<b>Geborgenheit</b>	<b>Geduld</b>	<b>Zufriedenheit</b>

<b>Nachdenklichkeit</b>	<b>Hoffnung</b>	<b>Mut</b>	<b>Neugier</b>
<b>Unterforderung</b>	<b>Stolz</b>	<b>Stress</b>	<b>Verblüffung</b>
<b>Unruhe</b>	<b>Vorfreude</b>	<b>Aggressivität</b>	<b>Ängstlichkeit</b>
<b>Verbitterung</b>	<b>Bedrückung</b>	<b>Scham</b>	<b>Sorge</b>
<b>Verzweiflung</b>	<b>Eifersucht</b>	<b>Empörung</b>	<b>Entrüstung</b>
<b>Zorn</b>	<b>Entsetzen</b>	<b>Enttäuschung</b>	<b>Erschöpfung</b>
<b>Entschiedenheit</b>	<b>Frustration</b>	<b>Furcht</b>	<b>Hass</b>
<b>Fürsorglichkeit</b>	<b>Hilflosigkeit</b>	<b>Irritation</b>	<b>Lustlosigkeit</b>
<b>Ungeduld</b>	<b>Langeweile</b>	<b>Müdigkeit</b>	<b>Neid</b>
<b>Unsicherheit</b>	<b>Nervosität</b>	<b>Niedergeschlagenheit</b>	<b>Panik</b>
<b>Verlegenheit</b>	<b>Peinlichkeit</b>	<b>Ratlosigkeit</b>	<b>Schüchternheit</b>
<b>Widerwilligkeit</b>	<b>Schwermut</b>	<b>Skepsis</b>	<b>Albernheit</b>
<b>Sicherheit</b>	<b>Melancholie</b>		

# Lobzettel

## Hinweis zur Anwendung:

Die Verstärkung und Belohnung positiven Verhaltens ist weitaus effektiver als die Sanktionierung von Negativem. Da man in der Schule allerdings allzu oft »Feuerwehr« spielen muss und nur dort sein kann, wo es gerade brennt, findet negatives Verhalten oftmals mehr Beachtung. Eine einfache und effektive Möglichkeit dagegen erscheint der Lobzettel, welcher nicht viel Zeit zum Ausfüllen kostet. Für eine Lehrkraft kann es die Maxime sein, dass jedes Kind einen Lobzettel pro Woche erhält.

In anderer Form können diese Lobzettel auch untereinander verteilt werden (peer monitoring). Nach Skinner wird diese Methode mit dem Kunstwort »Tootling« bezeichnet (eine Mischung aus tattling und tootling, also lästern und sich selbst loben) und zeigte vielfach positive Auswirkungen auf das Verhalten der gesamten Klasse. Dabei loben sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig, indem sie eine Lobkarte ausfüllen. Nicht unbedingt notwendig, aber möglich ist es, alle Lobzettel einer Woche gemeinsam auszuzählen und durch eine Klassenbelohnung zu »vergüten«. So schafft man einen Anreiz, auf das Positive zu achten. Bei durchgehender Anwendung können Spezialwochen eingeführt werden, in denen man nur Personen des anderen Geschlechts loben darf oder ausschließlich Taten in speziellen Bereichen getootlet werden dürfen, wie Naturschutz, Teamarbeit oder Höflichkeit. Als sinnvoll hat es sich erwiesen, die Anzahl der ausgehändigten Lobzettel pro Kind zu begrenzen und ein Zeitfenster für das Schreiben einzurichten, um den Unterricht nicht zu durchbrechen. Anstelle von Lobzetteln können auch Murmeln als Symbol verwendet werden – mit dem Nachteil, dass der Grund des Lobs später nicht mehr reflektiert werden kann.



## Lobzettel



Liebe \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Ich hoffe, du machst damit so weiter und ich kann dich noch oft dafür loben!

## Lobzettel



Lieber \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Ich hoffe, du machst damit so weiter und ich kann dich noch oft dafür loben!

## Tootle-Ticket



**Jemand wurde bei einer guten Tat beobachtet!**

Wer? \_\_\_\_\_

Tat was? \_\_\_\_\_

Für wen? \_\_\_\_\_

Name des Beobachters: \_\_\_\_\_

# Progressive Muskelentspannung als Entspannungsverfahren

## Hinweis zur Anwendung:

Entspannungsverfahren (progressive Muskelentspannung, autogenes Training, Einsatz bewusster Atemtechniken, Fantasiereisen, Yoga) wirken auf zweierlei Arten: einerseits in akuten Stress-Situationen und andererseits im Umgang mit Belastung über einen langen Zeitraum. Wer Entspannungsübungen häufig anwendet, ist generell entspannter und kann Stress (z. B. Leistungsanforderungen der Schule, ausgefüllte Wochen etc.) besser begegnen. Zum anderen kann eine kurze Entspannungsübung in einer akuten Stress-Situation (z. B. schriftliche Prüfung, Sprechen vor der Klasse) hilfreich sein, um seine eigenen Emotionen zu regulieren und die Situation besser zu meistern.

Die Bedeutung von Entspannungsverfahren wird auch ersichtlich, sobald man sich maladaptive Strategien zum Umgang mit Stress vergegenwärtigt, welche nicht selten in Auffälligkeiten und Störungen münden. So kann Stress schließlich auch zu Vermeidung führen, was in internalisierenden (Angststörungen, Zwänge etc.) oder externalisierenden (Hyperaktivität, Aggressivität, Tics etc.) Verhaltensweisen münden kann.

Je häufiger Entspannungsverfahren angewendet werden (z. B. jeden Abend, einmal in der Woche im Unterricht), desto wirksamer wird die Entspannung auch bei einer Anwendung in akuten Stress-Situationen. Das hat folgenden Grund: Im Sinne eines unbewussten Prozesses kann man sich umso besser an den emotionalen und körperlichen Zustand der entspannten Momente »erinnern« bzw. diesen wiederherstellen, je häufiger man diese Momente durch das Anwenden der Entspannungsübung bereits erlebt hat. Die folgende Anleitung für progressive Muskelentspannung ist daher auch erst dann für die Schülerhand gedacht, nachdem die Entspannung mehrmals unter Anleitung eines Erwachsenen erfolgt ist.

Als Lehrkraft lohnt es sich, ein Entspannungsverfahren intensiver zu studieren (progressive Muskelentspannung und autogenes Training erscheinen in der Forschung meist als Mittel erster Wahl), um dieses sowohl selbst als auch mit seinen Schülerinnen und Schülern durchzuführen. Anleitungen und Programme verschiedener Entspannungsverfahren finden sich unter anderem kostenlos bei den Krankenkassen. Für einen ersten Eindruck wird hier exemplarisch die progressive Muskelentspannung vorgestellt, weil sie erfahrungsgemäß auch von den Kindern und Jugendlichen angenommen wird, welche Entspannungsübungen ansonsten doof finden oder aufgrund ihrer Hyperaktivität nicht durchhalten. Sie kann in einer Kurzform auch durch gleichzeitige Anspannung aller Muskelgruppen im Stehen oder in stressigen Situationen sogar unbemerkt durchgeführt werden. Zur Einübung wird die übliche Version im Sitzen vorgestellt, da hier das Anspannen der Körperteile leichter ist als beispielsweise im Liegen. Zu Beginn sollte die Durchführung gemeinsam erfolgen und geübt werden. Dabei ist auf Ruhe und ausreichend Zeit beim Vorlesen der Anweisungen bzw. Durchführen der Anspannung zu achten. Später kann die unten stehende Übungsbeschreibung zur Erinnerung und Anleitung zur Selbstdurchführung dienen.

**Achtung Kontraindikation:** Progressive Muskelentspannung sollte nicht bei Migräne und Kopfschmerzen angewandt werden. Schließlich können durch Muskelanspannung, insbesondere im Nacken-, Schulter- und Kopfbereich, Spannungskopfschmerzen – und hierzu zählt auch Migräne – verstärkt werden.

## **Progressive Muskelentspannung**

Durch das gezielte Anspannen und Loslassen von Muskeln wirst du ruhig und spürst eine angenehme Wärme im Körper. Das hilft in Situationen, in denen du nervös oder aufgeregt bist.

Suche eine bequeme, aufrechte Sitzposition. Spanne nacheinander immer einen Muskel an. Halte die Anspannung etwa zehn Sekunden, atme dabei gleichmäßig. Löse die Anspannung, indem du gleichzeitig ausatmest.

### **Hand:**

Balle die Hand zu einer Faust und presse sie zusammen.

### **Arm:**

Beuge den Ellenbogen und die Hand zu deinem Körper, bis du ein Ziehen spürst.

### **Augen und Stirn:**

Runzle die Stirn und ziehe die Augenbrauen ganz fest nach unten, als ob du böse schauen würdest.

### **Mund und Zunge:**

Presse die Lippen fest gegeneinander und drücke die Zunge gegen den Gaumen. Die Zähne sollen sich dabei nicht berühren.

### **Schultern:**

Ziehe die Schultern so hoch, wie es geht. Lasse sie beim Entspannen nicht fallen, sondern langsam sinken.

### **Bauch:**

Ziehe den Bauch ein, damit deine Hose ganz locker wird. Anschließend mache deinen Bauch so dick wie möglich und halte diesen Zustand, während du die zehn Sekunden ruhig atmest.

### **Bein:**

Ziehe die Beine an, indem du die Füße in die Luft nimmst. Stelle dir gleichzeitig einen Ball vor, den du zwischen deinen Knien hältst, und drücke ihn fest zusammen.

### **Füße:**

Bewege deine Füße möglichst weit zu den Unterschenkeln, während deine Ferse auf dem Boden ruht.

### **Zehen:**

Ziehe deine Zehen zusammen, als ob du mit ihnen greifen willst.

# Interviewleitfaden Konzentrationsstörung

## Hinweis zur Anwendung:

Häufig ist Kindern und Jugendlichen nicht bewusst, wann genau sie unkonzentriert sind, oder sie wissen noch nicht, was Konzentration überhaupt bedeutet. Ein tiefgreifendes Verständnis von Konzentration ist daher der erste Schritt, eine Veränderung zu schaffen. Der Interviewleitfaden enthält daher viele Fragen, welche zum Nachdenken und Reden über das eigene Konzentrationsverhalten einlädt, jedoch auch hilfreiche Erklärungen, welche im Dialog besprochen werden können.

Er sollte in wertschätzender und verstehender Haltung um Hinweise der Lehrkraft (Wissen über die Schülerin bzw. den Schüler, Beobachtungen etc.) ergänzt werden, sodass die Schülerin bzw. der Schüler ihr/sein bisheriges Konzept über Konzentration und das eigene Konzentrationsverhalten erweitern kann. Dabei ist es natürlich nicht notwendig, sich akribisch an die Fragen zu halten – vielmehr darf das Interview um eigene Überlegungen verändert und erweitert werden – und muss an das Entwicklungsniveau und das Antwortverhalten der Schülerin oder des Schülers angepasst werden.

Das Interview dient weniger der Diagnostik als vielmehr einem ersten Zugang zum Erlernen von Konzentrationsstrategien und insbesondere der Psychoedukation (das heißt, der Schüler wird über Merkmale der Auffälligkeit aufgeklärt und erfährt dadurch ein Bewusstsein über seine Problematik). Die Sorge, es könnten bisher nicht bekannte Strategien kennengelernt werden, welche Konzentrationsstörungen verstärken, erweist sich erfahrungsgemäß als unbegründet. In diesem Sinne sind auch Bedenken zu entkräften, das Interview nicht perfekt führen zu können. Die Schülerinnen und Schüler werden sicherlich keinen Nachteil aus der Reflexion erhalten, sodass schlichtweg Mut zu einem lockeren Gespräch und gemeinsamem Nachdenken über Konzentration bestehen darf. Auch für Lehrkräfte ist es oft überraschend und anregend, was ein Kind, z. B. mit ADHS, über Konzentration denkt. Erfahrene Beratungsfachkräfte werden vielleicht mit ein wenig mehr Erwartungen an das Gespräch herangehen, Antworten für sich aufschreiben und bei einer möglichen Förderplanung einbeziehen.

## I. Begriff Konzentration

1. Was ist für dich Konzentration?
2. Hängt Langeweile mit fehlender Konzentration für dich zusammen?
3. Stell dir vor, du bist motiviert und superstark interessiert an einem Thema oder einer Aufgabe: Was könnte dich trotzdem ablenken?
4. Kannst du mir ein Beispiel geben, wo du dich auf etwas supergut konzentrieren konntest? Wie genau sah das aus?
5. Kannst du mir ein Beispiel geben, wo du dich auf etwas sehr schlecht konzentrieren konntest? Wodurch hast du dich ablenken lassen? (Falls nur ein Aspekt genannt wird, auch auf Umwelt, eigene Gedanken, Verhalten eingehen.)

## II. Gedanken, Erleben und Verhalten bei Konzentrationsstörungen

6. Wann klappt es denn gut, dich zu konzentrieren? Hast du denn eine Strategie, dich erneut zu konzentrieren, wenn du abgelenkt warst.
7. Ich kenne Kinder und Jugendliche, die Folgendes machen, wenn ihnen langweilig ist und ihre Konzentration nachlässt. Hast du das auch schon einmal gemacht oder kennst du das von dir?
  - a. Manche beginnen ein Kopfkino bzw. Tagtraum. Das ist dann wie ein Traum oder Film, den man selbst steuern kann und deswegen meist Freude macht. Man denkt sich das alles im Kopf und kein anderer bekommt das mit. Oft kommt man darin selbst vor und hat etwas, was man ansonsten nicht hat (z. B. ein Pferd oder man hat Kräfte wie Superman). Oder es gibt Kinder und Jugendliche, die im Kopf einen echten Film oder ein Computerspiel in Erinnerung ablaufen lassen und immer wieder wiederholen.
  - b. Manche beginnen ein verrücktes Spiel. Beispielsweise versuchen sie, immer nur dann einzuatmen, wenn die Lehrkraft sich bewegt.
  - c. Manche führen irgendwelche Bewegungen aus (klopfen leicht auf den Tisch, spielen mit dem Stift, fahren Linien mit dem Finger nach, kippen mit dem Stuhl) oder um keinen Ärger zu bekommen, führen sie versteckte Bewegungen durch (in der Hosentasche, Bewegen von Beinen, Füßen, Zehen oder Fingern).
  - d. Manche suchen etwas mit den Augen, was sie beobachten (Bewegungen der Bäume am Fenster) oder wiederholen (Zählen von Schrauben im Klassenzimmer, Löchern in der Decke, Lesen von Wörtern an der Klassenzimmerwand, Lesen von Markennamen auf Schultaschen, Mäppchen etc.) können.
  - e. Manche hören auf ihre eigenen Körperempfindungen und Geräusche besonders stark. So denken sie, dass sie auf die Toilette müssen, obwohl die Blase fast leer ist, bemerken das eigene Hungergefühl und denken nur noch an das Pausenbrot, trinken ständig kleine Schlucke oder erfüllen ihren Puls und beginnen, diesen zu zählen.
  - f. Manche lenken sich ab, indem sie irgendetwas anfangen (Spitzen oder Ordnen der Stifte im Mäppchen, Kritzeln ins Heft oder auf die Schulbank, andere ablenken und beispielsweise mit dem Nachbarn ratschen).
8. Was machst/denkst du genau in dem Moment, wenn du aufhörst, dich zu konzentrieren? Lass uns versuchen, möglichst viele Hinweise für den Beginn von fehlender Konzentration bei dir zu finden (Toilettengänge, Beginn von Kopfkino etc.).
9. Denke mal an eine Person, von der du glaubst, dass sie sich besonders gut konzentrieren kann. Was glaubst du, wie lange sie normalerweise an etwas konzentriert arbeiten kann, ohne sich selbst abzulenken, also z. B. ans Trinken zu denken, gedanklich mal abzuschweifen, eine Aufgabe zu lesen und dabei darauf zu achten, diese auch verstehen zu wollen.
10. Konzentrationspausen sind ja nicht immer schlecht. Wofür sind sie denn notwendig und was ist an ihnen gut?

11. Mit den Konzentrationspausen gibt es zwei Probleme. Entweder sind sie zu häufig oder die Pausen sind zu lang. Ich möchte dir das kurz beschreiben, damit du überlegen kannst, ob dies auch bei dir zutrifft.

So gibt es Kinder und Jugendliche, die sehr viele Pausen während dem Arbeiten machen. Diese Pausen sind so kurz, dass wenn man sie fragt, sie das Gefühl haben, gar keine Pause gemacht zu haben. Aber weil sie die Aufgabe, z. B. Hausaufgaben, so langweilig finden, werden sie ständig unachtsam und beginnen etwa mit Material auf dem Schreibtisch zu spielen, schweifen gedanklich immer wieder ab oder nippen ununterbrochen an einem Glas zum Trinken. Eigentlich wäre das nicht schlimm, denn schon nach kurzer Zeit, oft einigen Sekunden, beginnen sie wieder mit der Arbeit. Das Problem ist nur, dass sie damit sehr lange für die Aufgabe brauchen, weil sie sich immer wieder von Neuem orientieren müssen, wo sie gerade waren und was ihre Aufgabe ist. Andere Kinder machen nicht so häufig eine Konzentrationspause. Wenn sie sich mal ablenken, dann bleiben sie aber lange abgelenkt (z. B. durch einen Tagtraum bzw. Kopfkino). Und bevor sie wieder weiterarbeiten, verlängern sie ihre Pause durch eine neue Ablenkung. Auch bei ihnen dauert dadurch die Arbeit viel länger als nötig.

Kennst du eines oder beide Probleme auch von dir? Was bist du für ein Aufmerksamkeitsstyp: Machst du eher häufige und sehr kurze (sekundenweise) Pausen oder eher lange ausgedehnte Pausen?

### III. Strategien zur Konzentration

12. Was machst du denn, wenn du aufpassen willst (z. B. weil wir morgen eine Klassenarbeit schreiben), es aber gleichzeitig auch langweilig ist – hast du dann eine Strategie?
13. Stell dir vor, ein Kind bemerkt, dass es gerade nicht aufpasst (z. B. schaut es den Vögeln am Fenster zu), obwohl es aufpassen möchte. Was sollte es jetzt machen? Gibt es vielleicht einen klugen Satz, den es zu sich selbst in Gedanken sagen kann?
14. Ich kenne Kinder und Jugendliche, die Folgendes machen, um sich besser konzentrieren zu können. Lass uns überlegen, ob du eine oder mehrere der Strategien gut findest und ausprobieren möchtest.
- Manche überlegen sich zu Beginn der Schulstunde oder wenn sie das erste Mal ihre fehlende Konzentration bemerken, ob sie aufpassen wollen oder sich diesmal Ablenkung erlauben (bewusste Entscheidung, weil es extrem langweilig ist oder weil sie glauben, diesen Schulstoff überhaupt nicht zu brauchen). Wenn sie sich fürs Aufpassen entscheiden, schreiben sie sich das auf einen Zettel und legen ihn sich auf den Tisch oder ins Mäppchen. Am Schluss der Stunde überlegen sie, ob sie das »Konzentrationsspiel« gewonnen haben.
  - Manche sagen sich in Gedanken immer dann, wenn sie den bereits bekannten Beginn ihrer fehlenden Konzentration (z. B. Toilettengänge, Kopfkino etc.) feststellen: »Stopp, ich schaffe es, mich zu konzentrieren.«
  - Manche begleiten den Unterricht durch ein eigenes Spiel oder sprechen in Gedanken zu sich selbst. Sie versuchen zum Beispiel, möglichst viele passende Fragen in Gedanken zum Unterricht zu stellen, stellen sich vor ein »Unterrichtskommentator« zu sein und in Gedanken den Unterricht zu kommentieren (ähnlich wie dies ein Fußballkommentator beim Fußball macht) oder sie versuchen zu erraten, was die Lehrkraft in den nächsten Minute sagen oder an die Tafel schreiben wird. Man muss nur darauf achten, dass es passend zum Unterricht ist und nicht um Nebensächlichkeiten geht (ein Gespräch in Gedanken dazu, wie oft sich die Lehrkraft die Haare hinter das Ohr streift).
15. Kein Mensch kann sich ewig konzentrieren, sodass Konzentrationspausen wichtig sind, um ganz schwierige Aufgaben bearbeiten zu können. Fallen dir Strategien ein oder wendest du schon welche an, damit diese Pausen nicht zu häufig werden und kurz bleiben?

# Die eigene Aufmerksamkeitsspanne

## Hinweis zur Anwendung:

Häufig ist Kindern und Jugendlichen nicht bewusst, wie lange sie sich in einer stillen Arbeitsphase konzentrieren können und wodurch sie ihre Konzentration unterbrechen. Zudem erleben sie es als positive Erfahrung, wie stark sie ihre Konzentrationsspanne verändern können, wenn sie ihr Bewusstsein darauf lenken. Manchmal machen sie dies dann öfter oder ein kleiner Hinweis genügt, um den Fokus des eigenen Bewusstseins auch auf die Aufmerksamkeitsspanne zu lenken. Die folgende Übung, welche zunächst mit einer Erwachsenen Person (Eltern, Hausaufgabenbetreuung, Lehrkraft) durchgeführt werden sollte, kann hierfür hilfreich sein.

Zunächst wird die bisherige Aufmerksamkeitsspanne (Baseline) erfasst, welche in der Regel bei einigen Minuten liegt. Dies geschieht mit einer Stoppuhr während einer Arbeitsphase (z. B. Hausaufgaben). Dabei wird gemessen, wann es zum erstmaligen Unterbrechen der konzentrierten Arbeit kommt (gedankliches Abschweifen, Toilette, Trinken etc.). Möglich ist auch die Messung der Aufmerksamkeitsspanne, indem mehrmals ein Video der Hausaufgaben aufgenommen wird (das Gesicht sollte zu sehen sein, um gedankliches Abschweifen erkennen zu können). Sobald dann Gewöhnung an die besondere Situation der Aufnahme eingetreten ist, kann eines zur Messung gemeinsam angesehen werden (so besteht ein geringer Fokus auf die Messung, und die Ausgangslage kann besser bestimmt werden).

Im Anschluss bekommt die Schülerin oder der Schüler den Auftrag, ihre/seine Konzentrationsspanne bis zur doppelten Zeit zu steigern. Schüler mit ADHS haben oft einen niedrigen Ausgangswert, sodass dieses Ziel gut möglich ist. Ist die Konzentrationsleistung verhältnismäßig normal, kann – wenn überhaupt – langsamer (nur noch in 2-Minuten-Schritten) vorgegangen werden. Als Faustregel für eine akzeptable Konzentrationsleistung gilt, das Lebensalter in Minuten ohne Ablenkungen, störende Tagträume oder Unterbrechungen (also bei einem Zehnjährigen wären das zehn Minuten Konzentrationsleistung). Spätestens beim doppelten Lebensalter in Minuten (beim Zehnjährigen wären das dann zwanzig Minuten) sollte auf weiteres Training in dieser Form verzichtet werden: Weitere Effekte sind immer schwieriger zu erreichen und bringen für die tatsächliche Lernleistung immer weniger.

Eine sich außerhalb des Blickfeldes befindende Küchenuhr, die ein kurzes Signal gibt, sobald diese Zeit abgelaufen ist, kann für manche Kinder und Jugendliche hilfreich, erfahrungsgemäß aber auch störend sein (war ich zum Zeitpunkt des Signals konzentriert? War ich davor die ganze Zeit konzentriert?). Das Kind soll sich jedenfalls selbst beobachten, wann es die Arbeitstätigkeit unterbricht, und dies möglichst lange hinauszögern. Dabei kann die erwachsene Person anfangs noch Hinweise geben, wann sie/er Unaufmerksamkeit beobachtet. Hilfreich kann es auch sein, alle ablenkenden Gedanken auf einen Block zu schreiben, ihnen aber nicht nachzugehen.

Die neue Konzentrationsspanne festigt sich in der Regel, wenn das Ziel mehrmals erreicht wurde und in immer größeren Abständen eine Erinnerung an die Übung sowie Selbst- und Fremdbelohnung (z. B. durch Lob und Ausdruck von Stolz) stattfindet. Nach mehreren Monaten kann eine neue Baseline erhoben werden, um erneut die Konzentrationsspanne zu erweitern.

Je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, desto stärker muss die Übung vereinfacht werden. Für das Grundschulalter oder bei geringer kognitiver Leistungsfähigkeit ist es außerdem sinnvoll, die Übung als Spiel oder Wettkampf zu inszenieren, um entsprechende Motivation aufzubauen. Bei älteren Jugendlichen ist es hingegen sinnvoll, das Vorgehen entsprechend eines wissenschaftlichen Experiments oder »Selbstversuchs« zu konzipieren, bei dem die erwachsene Person möglichst weit in den Hintergrund tritt. So findet erfahrungsgemäß die größte Reflexion und damit auch die beste Generalisierung statt.

In Hinblick auf die Reflexion profitieren Schülerinnen und Schüler von der Übung auch dann, wenn die Anweisung nicht perfekt umgesetzt wird – und Jugendliche mit einer ADHS-Problematik werden es gar nicht schaffen, sich so zu strukturieren, um die Anweisungen alle zu befolgen. Gerade deswegen ist eine Unterstützung – soweit nötig – auch sinnvoll, weil insbesondere zur Steigerung der Aufmerksamkeitsspanne eine höhere Wirksamkeit bei möglichst aufgabentreuer bzw. sinnvoll angepasster Durchführung zu erwarten ist.

## Erfasse deine Aufmerksamkeitsspanne

1. Setze dich mit einer Stoppuhr an eine Konzentrationsaufgabe (z. B. deine Hausaufgaben). Besprich sie vorher mit einem Erwachsenen, sodass sicher ist, dass du die Aufgabe bearbeiten kannst.
2. Achte darauf, dass du alles für die Aufgabe hast (Stifte etc.) und dich niemand stört, sodass du ohne Unterbrechung arbeiten kannst.
3. Starte die Stoppuhr und fang dann sofort mit der Aufgabe an.
4. Stoppe die Zeit, sobald du bemerkst, dass du mit deinen Gedanken woanders bist, etwas Sinnloses tust (z. B. mit Stiften spielen) oder du die Arbeit unterbrichst (um z. B. auf die Toilette zu gehen oder etwas zu trinken).
5. Führe diese Übung mehrmals an verschiedenen Tagen durch. Berechne den Durchschnitt oder lass dir dabei von einer erwachsenen Person helfen.

→ Jetzt weißt du deine Aufmerksamkeitsspanne.



## Steigere deine Aufmerksamkeitsspanne

1. Bestimme die Zeit für deine neue Aufmerksamkeitsspanne. Dies ist dein neues Ziel.
2. Lege dir neben die Stoppuhr einen kleinen Block.
3. Beginne mit der Aufgabe und starte die Stoppuhr.
4. Sobald dir ein ablenkender Gedanke in den Sinn kommt, schreibe ein Stichwort auf den Block. Gehe der Ablenkung aber nicht nach.
5. Wenn die Zielzeit vorüber ist, kannst du erstmal auf dich stolz sein, dass du dich nicht hast ablenken lassen.
6. Lies dir die Stichwortliste im Anschluss durch und überlege, ob du etwas davon machen willst, bevor du mit der Aufgabe weitermachst.
7. Mit der Zeit solltest du immer weniger auf den Block schreiben müssen, ohne aber zu schummeln (Ablenkungen doch nachgehen).
8. Dein Ziel hast du erreicht, wenn du die doppelte Aufmerksamkeitsspanne erreichst, ohne etwas auf den Block schreiben zu müssen.

# Strategien zur Selbstorganisation (To-do-Liste)

## Hinweis zur Anwendung:

Viele Kinder und Jugendliche sind in der Selbstorganisation überfordert, gleichzeitig zu bequem oder zu unordentlich, um eine hilfreiche Strategie wie das Schreiben von To-do-Listen anzuwenden. Ihnen hilft es, zunächst gemeinsam eine Strategie zu entwickeln, bei der nicht einfach der Vorschlag eines Erwachsenen übernommen wird, sondern bisherige Probleme der Schülerin bzw. des Schülers aufgegriffen und auf dieser Basis weiterentwickelt werden. Hilfreich ist es daher, wenn ein Vorschlag, der als gut befunden wurde, zunächst für drei Tage umgesetzt wird. Durch eine anschließende Reflexion, was daran gut und was schlecht war, findet eine Adaption statt (oftmals Entschlackung, manchmal aber auch Erweiterung von To-do-Listen, damit durch Streichung von To-do-Elementen häufig Erfolgserlebnisse gemacht werden). Wichtig ist, zu fragen, was gut am bisherigen Vorgehen war (z. B. Streichen/Abhaken der abgeschlossenen Aufgaben, Priorisierung der Aufgaben) und woran die Durchführung scheiterte (z. B. To-do-Liste verloren, nicht im Sichtfeld, nicht kontinuierlich geführt).

Dieses Vorgehen wird fortgesetzt, bis die Methode auch so durchgeführt wird, wie sie geplant ist. Das Ergebnis ist für Erwachsene nicht immer zufriedenstellend und entspricht nur selten ihrem ursprünglichen Vorschlag, bedeutet aber in der Regel eine Verbesserung zum Ausgangspunkt und führt gleichzeitig zu einer Selbstwirksamkeitserfahrung der Schülerin oder des Schülers. Als nicht zielführend erweist es sich meist, Schülerinnen und Schülern mit einem Defizit im Bereich der Selbstorganisation einfach nur vorzuschlagen, To-do-Listen zu führen ohne dies zu begleiten, da das Führen der To-do-Liste eine nicht zu unterschätzende Kompetenz der Selbstorganisation darstellt.

Ältere Schülerinnen und Schüler finden oft die Idee gut, To-do-Listen am Smartphone zu nutzen. Sie laufen allerdings Gefahr, sich durch das Gerät gleichzeitig abzulenken, sodass die Erprobung besonders intensiv reflektiert werden sollte.



## Führen einer To-do-Liste

- Überlege dir, was auf die Liste kommen soll:
  - Was vergisst du häufig oder erledigst du unter Stress? (z. B. Anfertigen von Geschenken, Hausaufgaben, ...)
  - Was sollte jeden Tag auf der To-do-Liste stehen, weil es nur wenig Arbeit kostet, aber oft vergessen wird? (z. B. Pflichten im Haushalt, Packen der Schultasche, Füttern des Haustiers)
- Zerlege große Aufgaben in viele kleine Aufgaben.
- Schreibe alle Aufgaben mit einem Stichwort in die Mitte einer Seite.
- Oft ist es auch hilfreich, hinter die Aufgabe zu schreiben, wie lange du brauchen wirst.
- In welcher Reihenfolge willst du die Aufgaben erledigen? Schreibe eine Nummer jeweils davor. Zur besseren Übersicht kannst du die Liste in richtiger Reihenfolge nochmal abschreiben.
- Setze einen Haken oder streiche die Aufgabe durch, sobald du sie erledigt hast. Dafür kannst du dich selbst loben.
- Die Liste könnte so aussehen:

	Meine To-do-Liste	Erledigt?
1	Schreibtisch aufräumen	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Blick ins Hausaufgabenheft	<input checked="" type="checkbox"/>
3	Mathe-Hausaufgabe (20 min)	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Englisch-Hausaufgabe	<input type="checkbox"/>
5	Übung aus dem Schulbuch (15 min)	<input type="checkbox"/>
6	Vokabeln lernen (30 min)	<input type="checkbox"/>
7	Fußballtraining	<input type="checkbox"/>
8	Gitarre üben	<input type="checkbox"/>
	Schultasche für morgen packen	<input type="checkbox"/>



# Strategien zur Selbstorganisation (Handlungspläne)

## Hinweis zur Anwendung:

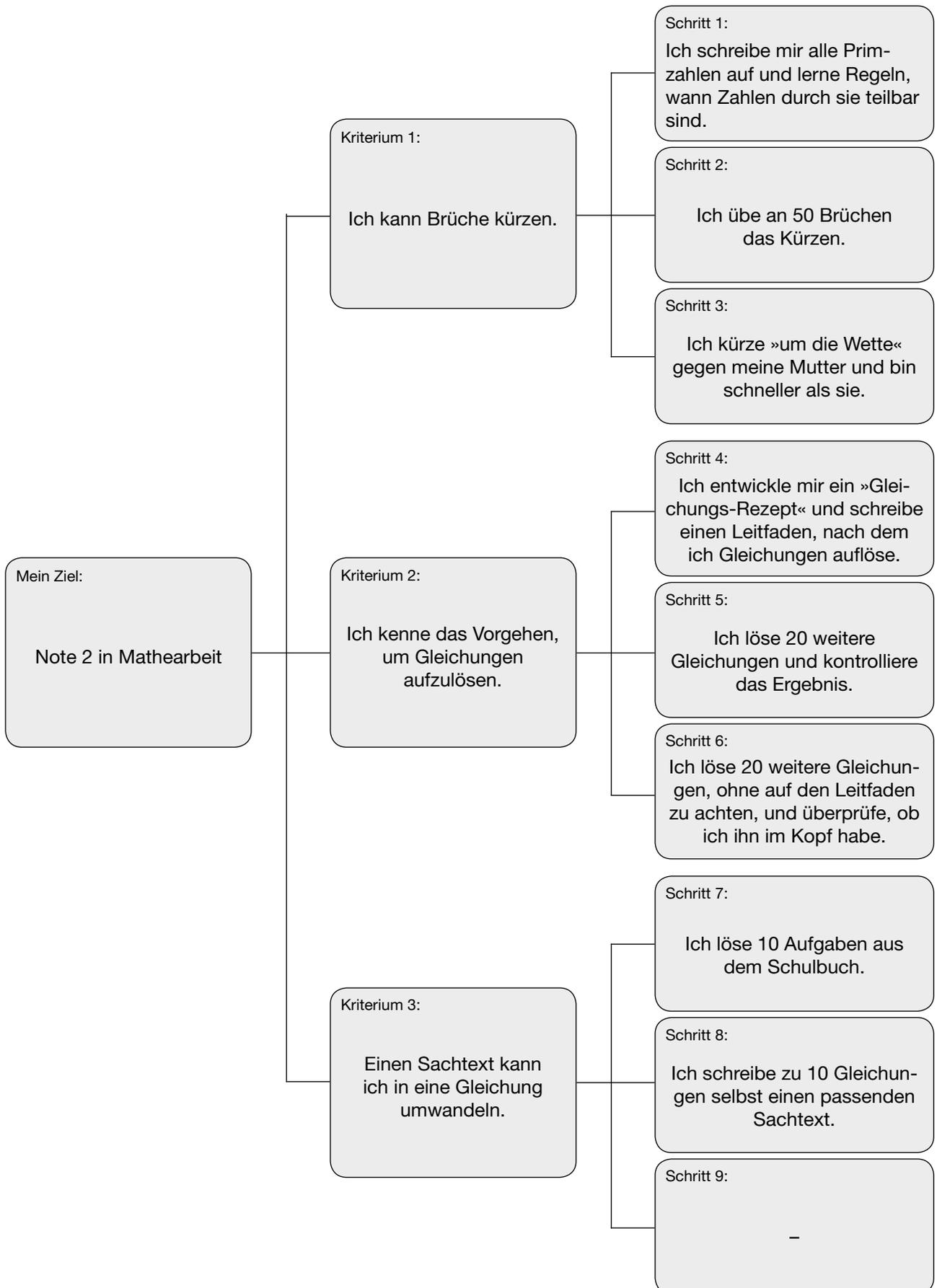
Das Erreichen von (selbstgesetzten) Zielen scheitert bei vielen Kindern und Jugendlichen daran, dass sie den Weg, der dafür notwendig ist, nicht konsequent verfolgen. Oftmals ist ihnen dieser Weg aber nur diffus bewusst, sodass ihnen beispielsweise zwar klar ist, dass sie mehr lernen müssten, um erfolgreich im nächsten Test zu sein, aber sie sich nicht damit auseinandergesetzt haben, was dieses »Mehr« konkret bedeutet und welche Schritte dies im Einzelnen umfasst. Das macht es leicht, die Aufgaben nach hinten zu schieben und sich nicht selten selbst zu belügen, wenn es darum geht, was sie schon getan haben. Manchmal lädt es sogar dazu ein, beim Beschreiten des Weges weniger Sinnvolles zu tun (Matheaufgaben rechnen, die man bereits kann), um unangenehme oder notwendige Aufgaben zu vermeiden (sich von Eltern Hilfe zu holen, bei dem, was man noch nicht kann).

Hier hilft es, sogenannte Handlungspläne aufzustellen, welche den noch diffusen Weg operationalisieren. Dafür sollte zuerst geklärt werden, welche Kriterien erfüllt sein müssten (A, B, C, ...), um das Ziel zu erreichen, und anschließend, welche Schritte (1, 2, 3, ...) unternommen werden, um das jeweilige Kriterium (A) zu erfüllen. Die einzelnen Schritte können dann in der verbleibenden Zeit sinnvoll eingeteilt und abgearbeitet werden. Für Schülerinnen und Schüler kann dieses Vorgehen einprägsam als »Salamitaktik« bezeichnet werden, weil ein großes Stück in kleine Scheiben aufgeteilt wird.

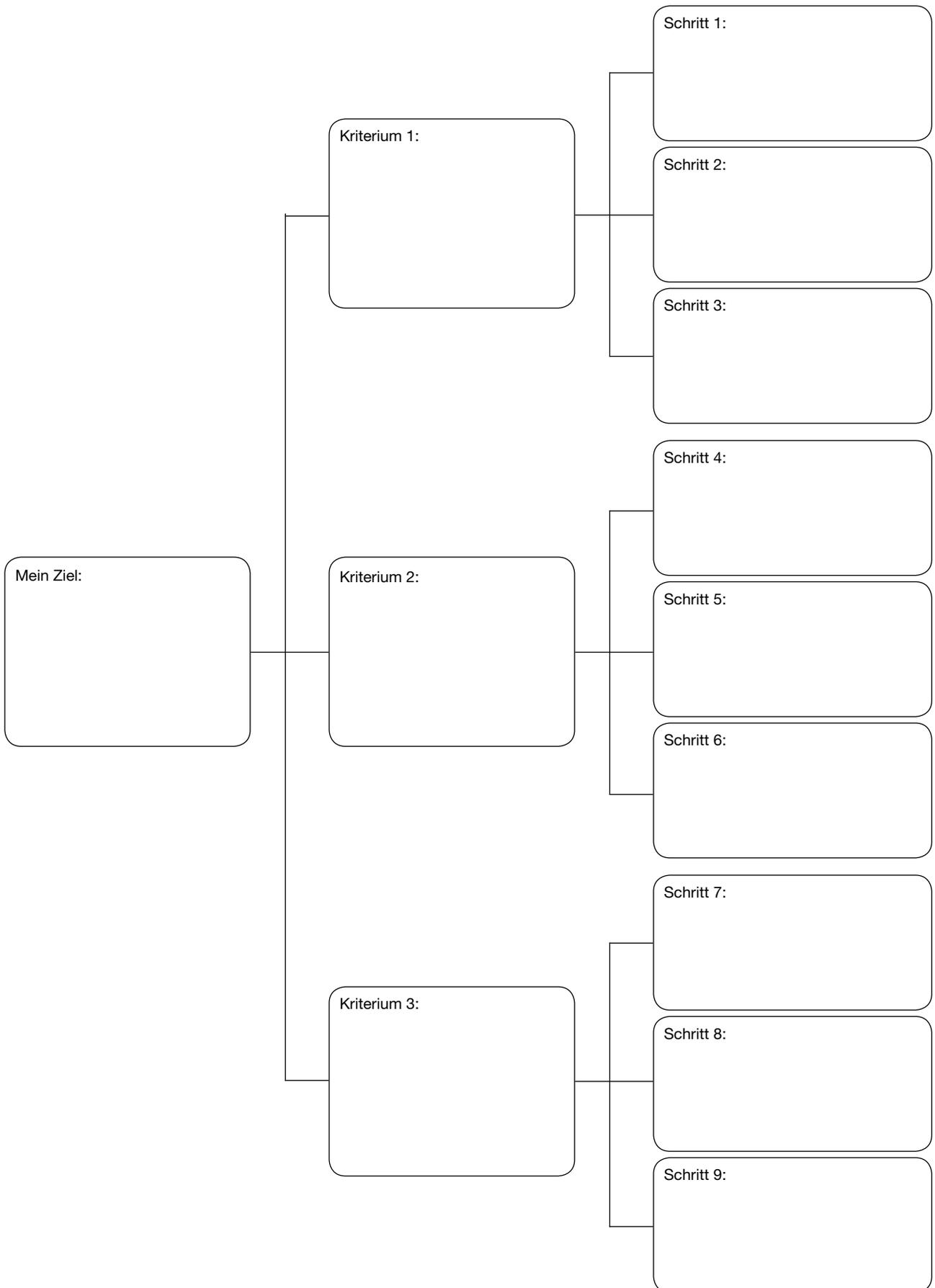
Kinder und Jugendliche, welche Probleme in der Selbstorganisation haben, sollten während der Durchführung zunächst begleitet werden. Später reicht es aus, sie nur noch in der Erstellung der Handlungspläne zu unterstützen. Bei der Durchführung laufen Erwachsene wie Kinder manchmal Gefahr, die einzelnen Schritte wie eine To-do-Liste nacheinander abzuarbeiten. Das kann manchmal auch sinnvoll sein, gilt aber nicht immer. Beispielsweise sollte bei siebentägiger Vorbereitung auf eine Englischarbeit jeden Tag Vokabeln, Grammatik und Übersetzung geübt werden und nicht an den ersten drei Tagen nur Vokabeln, im Anschluss nur Grammatik und die letzten drei Tage ausschließlich Übersetzung. Wenn sich das Abarbeiten eines Schrittes über einen längeren Zeitraum streckt, kann dieser ggf. wieder in kleinere Schritte eingeteilt werden (Arbeit an Schritt 3: 20 Minuten am Montag, 20 Minuten am Dienstag, ...) oder der Fortschritt wird markiert, indem die Fläche, in der der Schritt aufgeschrieben wurde, anteilig ausgemalt wird.

Um das Vorgehen in der Schule beispielhaft erklären zu können, ist nachfolgend ein ausgefüllter und unausgefüllter Handlungsplan abgebildet. Für das spätere Entwickeln eigener Handlungspläne ist es natürlich sinnvoller, ausschließlich ein weißes Papier als Grundlage zu nehmen, um keine Begrenzung zu erfahren.

# Mein Handlungsplan (Beispiel)



# Mein Handlungsplan



# Verbesserung des Aufgabenverständnisses: Selbststrukturierung und Bewältigung von komplexen Aufgaben

## Hinweis zur Anwendung:

Viele Kinder und Jugendliche wissen beim Bearbeiten von (Haus-)Aufgaben nicht, was genau ihre Aufgabe ist (Arbeitsanweisungen werden nicht bewusst gelesen, wieder vergessen, oder Verständnisschwierigkeiten werden nicht bemerkt). Dann bearbeiten sie die Aufgaben aufgrund der gerade erfassten Informationen, ihrer Intuition und ihren bisherigen Erfahrungen mit ähnlichen Aufgaben – was oft zu unvollständigen oder falschen Ergebnissen führt. Manchmal liegt dies an fehlender Konzentration, oftmals jedoch an der eigenen Impulsivität, eine Aufgabe sofort beginnen zu wollen, anstatt erst einmal zu nachzudenken.

Hier kann eine Übung sinnvoll sein, bei der eine Schülerin bzw. ein Schüler unterbrochen wird und verbalisieren soll, was die Aufgabe ist, was sie oder er gerade macht und welche Schritte als Nächstes folgen. Eine solche Unterbrechung kann durch die Lehrkraft in stillen Arbeitsphasen erfolgen oder während den Hausaufgaben, wie nachfolgend beschrieben, selbst durchgeführt werden. Hilfreich ist es, sich bei der Unterbrechung die Antworten wirklich auszusprechen (ggf. leise vor sich hin sagen), damit sie auch wirklich sich selbst gegenüber beantwortet werden. Selbstverständlich soll die Übung nach mehrtägiger Intervention wieder beendet werden. So kann die eigene Kompetenz zur Selbststrukturierung von Aufgaben reflektiert und verbessert werden. Eine dauerhafte Durchführung dieser Übung, so sinnvoll sie zu Beginn erscheinen mag, würde selbst wiederum ablenkend wirken.

**Achtung Kontraindikation:** Die Übung sollte bei Schülerinnen und Schülern, die kein Aufmerksamkeitsproblem haben, sondern aufgrund kognitiver Schwierigkeiten bzw. in höheren Klassenstufen aufgrund der kognitiv anspruchsvollen Aufgaben sehr lange an den Aufgaben sitzen, nicht angewendet werden. Diese Schülerinnen und Schüler würde das Unterbrechen nur ablenken.



## Was ist deine Aufgabe?

Stelle dir beim Bewältigen einer Aufgabe (z. B. deine Hausaufgaben) eine Uhr so ein, dass sie alle zehn Minuten kurz ein Signal oder einen Piepton gibt. Es soll eine Uhr sein, die dann nicht ausgeschaltet werden muss oder lange und besonders laut klingelt.

Wenn du das Signal hörst, beantworte folgende Fragen:

1. Was mache ich gerade in diesem Moment oder womit bin ich gerade abgelenkt?
2. Was genau ist die Anweisung, die ich bei dieser Aufgabe erfüllen muss? (Weiß ich das genau oder errate ich es gerade?)
3. Welchen Schritt werde ich als Nächstes machen?

Lies die Anweisung genau durch, wenn du dir nicht sicher warst, was genau du tun musst. Mache anschließend mit der Aufgabe zügig weiter.

# Einteilung in kleine Schritte: Selbststrukturierung und Bewältigung von komplexen Aufgaben

## Hinweis zur Anwendung:

Viele Kinder und Jugendliche verlieren sich selbst bei der Bewältigung von komplexen Aufgaben, weil sie durcheinanderkommen. Daraus resultieren unmittelbar Leichtsinnsfehler, Auslassungen, blinder Aktionismus oder ein fehlendes Konzept, wie mit der Aufgabe überhaupt begonnen werden soll. Häufig ist dies insbesondere zu beobachten, wenn mehrere Aufgaben hintereinander (z. B. auf einem Arbeitsblatt) bewältigt werden müssen und so zusätzlich die Aufmerksamkeitsspanne herausgefordert wird. Beim Beginn oder während einer Aufgabe weiß die Schülerin bzw. der Schüler nicht mehr, was sie/er eigentlich machen soll, und es kommt zum Unterbrechen der Aufmerksamkeit.

Um dies zu verhindern, ist es sinnvoll, Kinder und Jugendliche dazu anzuleiten, eine Aufgabe in kleine Schritte zu unterteilen (beispielsweise mit einer der folgenden Anweisungen). Langfristig sollte aufgezeigt werden, wie Schülerinnen und Schüler komplexe Aufgaben bereits selbst unterteilen (z. B. eine Sachaufgabe in Mathematik durch Unterteilung in Frage, Rechnung, Antwort oder LUFRA = Lesen, Unterstreichen, Fragen, Rechnen und Antworten). Über das Vorgehen kann dann ein metakognitives Gespräch geführt werden (also darüber zu sprechen, was gedacht und gemacht wurde, und was davon hilfreich oder hinderlich war). Dabei wird auch darüber nachgedacht, wie man das Aufteilen einer Aufgabe auf andere Problemstellungen übertragen kann bzw. in welchen Fächern dies nicht sinnvoll wäre.

Auch wenn diese domänenspezifische Lösungen (also nur einen Bereich betreffend, wie Sachaufgaben der Mathematik) von den Kindern und Jugendlichen häufiger angewendet werden, ist zusätzlich auch eine allgemeine Regel zur Zerlegung von Aufgaben in kleine Schritte sinnvoll. Sie kann (je nachdem, was besser zu der jeweiligen Schülerin bzw. zum jeweiligen Schüler passt) entweder Schritt für Schritt (mit anschließender Überlegung zum nächsten Schritt) erfolgen oder indem zunächst alle Schritte reflektiert und anschließend ausgeführt werden. Obwohl Ersteres (»Schritt für Schritt, und ich komm mit«) komplexer erscheint, benötigt man für dieses Vorgehen weniger Reflexion, sodass es sich bei starker Routine insbesondere für jüngere oder kognitiv schwächere Schülerinnen und Schüler eignet. In jedem Fall ist es hilfreich ein Gespräch zu dem Algorithmus zum Bewältigen komplexer Aufgaben zu führen und die Erinnerungskarte der Schülerin bzw. dem Schüler foliiert auf die Schulbank zu kleben.

## Aufgaben bewältigen mit dem »1-2-3-Problem«

- Stopp, was muss ich tun?
- Welche Schritte sind dafür notwendig?
- Ich führe die Schritte ruhig und konzentriert durch.
  - Schritt 1: ...
  - Schritt 2: ...
  - Schritt 3: ...
  - ...



## Schritt für Schritt, und ich komm mit!

Erarbeite eine Aufgabe, indem du immer nur einen kleinen Schritt machst. Viele kleine Schritte führen dann zum Ziel.

- Lies die Aufgabe.
- Beantworte die Frage: »Was muss ich als Erstes tun?«
- Bewältige den ersten Schritt der Aufgabe.
- Kontrolliere: Ist der erste Schritt richtig und passt er zur Aufgabenstellung?
  - Lies die Aufgabe erneut
  - Beantworte die Frage: »Was muss ich als Nächstes tun?«
  - Bewältige den zweiten Schritt der Aufgabe.
  - Kontrolliere: Ist der zweite Schritt richtig und passt er zur Aufgabenstellung?
    - Lies die Aufgabe erneut
    - Beantworte die Frage: »Was muss ich als Nächstes tun?«
    - Bewältige den dritten Schritt der Aufgabe.
    - Kontrolliere: Ist der dritte Schritt richtig und passt er zur Aufgabenstellung?
    - Erneutes Lesen der Aufgabe?



und so weiter ...

# Vorbereitung auf die Prüfung (Lernen mit FREUDE)

## Hinweis zur Anwendung:

Hinweis zur Anwendung: Viele Kinder und Jugendliche haben unpassende Strategien, um sich auf Prüfungen vorzubereiten. Diese Kinder und Jugendliche lernen erst kurz vor der Prüfung. Oder aber sie beginnen zwar frühzeitig (oftmals, weil sie gezwungen werden), lernen dann aber nicht das Wichtige oder das, was sie nicht ausreichend können. Oft vergeuden sie ihre Lernzeit mit anderen Inhalten, bis für die bedeutsamen Aspekte keine Zeit mehr bleibt. Die Folge sind schlechte Noten, was dann zur Steigerung der Schulunlust und schließlich zur Vermeidung von Lernen führt – ein Teufelskreis, der sich weiter verstärkt.

Das unten beschriebene Lernschema »Lernen mit FREUDE« könnte Schülerinnen und Schülern helfen, sich besser vorzubereiten. Doch die Thematisierung und Vorstellung allein erreicht die falsche Zielgruppe. Es würde nur von denen angewendet werden, die ohnehin eine gute Strategie zur Prüfungsvorbereitung haben. Um insbesondere die anderen Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, ist neben der Vorstellung dieser Strategie und dem Aufzeigen des Teufelskreises ein intensives, verstehendes Gespräch notwendig. Darin sollte geklärt werden, weswegen es für sie so schwer ist, sich passend vorzubereiten. Hierfür muss man sich den Zusammenhang erst selbst klar machen: Was macht das Konzept »Lernen auf die letzte Minute« so stabil, obwohl die Erfahrung damit schlechte Noten beschert? Die Antwort »Faulheit« kann oft nicht stimmen, wenn man bedenkt, wie fleißig diese Schülerinnen oder Schüler in anderen Kontexten sind oder wie viel Lernzeit sie durch falsche Strategien verschwenden.

Eine andere passende Antwort führt zur Attributionstheorie, verbunden mit dem Wunsch, ein positives Selbstbild aufrechtzuerhalten. Die wohl einfachste Form der Theorie wird oft durch ein Vierfelderschema veranschaulicht, wie es unten zu sehen ist. Grundsätzlich kann ein Ereignis (z. B. eine gute oder schlechte Note) demnach internal (auf sich selbst bezogen) oder external (auf äußere Umstände bezogen) werden sowie stabil (dauerhafter, nicht oder kaum zu verändernder Zustand) oder variabel (veränderbarer Zustand) sein.

Beispiel: schlechte Note im Schultest

	stabil	variabel
intern	Ich bin dumm.	Ich habe schlecht gelernt.
extern	Die Klassenarbeiten sind zu schwierig.	Ich hatte Pech (z. B. falsche Aufgaben).

Oftmals werden mit der Theorie bestimmte Typen oder Personengruppen genannt, die einen bestimmten Attributionsstil hätten. Besser ausgedrückt sollte man wohl eher von einer Neigung oder Präferenz sprechen. Denn zum einen ist für die Attribution ausschlaggebend, um welches Ereignis es sich handelt (Kritik am Aussehen kann von der gleichen Person völlig anders attribuiert werden als eine schlechte Note). Zum anderen – und dies wird häufig durch die Typologien verdeckt – wird ein Ereignis nicht eindeutig, sondern in einem Mischverhältnis attribuiert (z. B. die schlechte Note lag vor allem an der geringen Vorbereitung, allerdings kam auch Pech dazu, und die Sorge, ob man vielleicht auch weniger klug ist, möchte man am liebsten verdrängen).

Für ein positives Selbstbild ist es gut, wenn negative Ereignisse nicht intern-stabil (also auf die eigene Person) zurückgeführt werden. Daraus resultierend wird alles, was bei einem negativen Ereignis nur noch eine intern-stabile Attribution sinnvoll erscheinen lässt, negativ erlebt und in zukünftig vermieden. Wenn Kinder oder Jugendliche schlechte Lernstrategien verfolgen, ist dies oft die Folge dieses Prozesses. Doch betrachten wir es nochmal ganz konkret, um mit der Schülerin bzw. dem Schüler verständnisvoll darüber reden zu können, was »das Sinnhafte« an ihrer/seiner schlechten Lernstrategie ist.

Stellen wir uns vor, ein Kind oder Jugendlicher lernt sinnvoll und fleißig auf eine Prüfung, schreibt dann (durch Zufall) jedoch eine schlechte Note. Die Folge ist, neben der Attribution auf den Zufall, auch eine Attribution auf die eigene Begabung, was eine Schwächung des Selbstbildes bedeutet. Wer will schon so dumm sein, trotz fleißigen Lernens eine schlechte Note zu bekommen? Da (auch um psychisch stabil zu bleiben) in jedem Fall versucht wird, eine Schwächung des Selbstbildes zu vermeiden, wird diese Strategie (sinnvolles Vorbereiten auf die Prüfung) vermieden. Oder umgekehrt ausgedrückt: Man muss entweder meist gute Noten haben oder

einen unangefochten guten Attributionsstil (negative Schulleistung niemals auf die eigene Person bzw. Intelligenz zurückzuführen), um langfristig lernbereit zu bleiben. Denn die falschen Lernstrategien oder Faulheit stellen die Lösung für die Aufrechterhaltung des Selbstbildes dar.

Wer nicht oder falsch lernt, kann immer seine schlechte Vorbereitung als Grund für die schlechte Note sehen. Sie oder er kommt nicht in die für das Selbstkonzept schmerzliche Lage, überhaupt überlegen zu müssen, ob die eigene Begabung der Grund für die schlechte Note ist. Bei einer mittelmäßigen oder gar guten Note folgt (neben der Attribution auf den Zufall) allerdings eine Attribution auf die eigene Intelligenz – was eine Stärkung des Selbstbildes bedeutet. Sich kurz vor der Prüfung einzugestehen, dass man ungenügend vorbereitet ist (weil man zu faul war oder falsch gelernt hat), mag für die Noten somit schlecht sein, für das Selbstkonzept allerdings genial. Die Folge ist, dass eben diese Strategie – bei der man sich ideal »selbst belügen kann« – ständig verstärkt wird. Oder mit anderen Worten: Lernen bedroht das Selbstbild.

Schülerinnen und Schüler, die (unbewusst) nicht lernen, um im Zweifelsfall sich nicht als dumm oder unbegabt sehen zu müssen, finden vermutlich wenig Motivation, Strategien zur Lernverbesserung anzuwenden – oder sie lassen sich schnell motivieren (hoher Leidensdruck bzgl. schlechter Noten), können diese Motivation allerdings nicht aufrechterhalten (Widerstand durch gelerntes, sich selbst verstärkendes Muster des falschen Lernens). Hilfreich ist für sie ein verständnisvolles Gespräch, weswegen Lernen nicht sinnvoll ist (für die Psyche), sich allerdings dennoch lohnt (für die Wahrscheinlichkeit, bessere Noten zu bekommen). Erfahrungsgemäß ist es gut, und leicht möglich, den Zusammenhang in einer kurzen Anekdote aus der eigenen Schulzeit, möglicherweise bei einem selbst ungeliebten Schulfach, zu verdeutlichen. Wichtig ist es, in der Anekdote die Selbstlüge klar zu benennen und möglichst offen und verbunden mit heutigen und damaligen Gefühlen zu beschreiben. Je mutiger die Selbstlüge beim Beschreiben der Geschichte benannt wird, desto leichter wird es dem Gesprächspartner fallen, die gleiche Lüge bei sich selbst einzugestehen.

Schülerinnen und Schüler erleben dann eine positive Emotion der Identifikation (»Bei mir ist es ja genauso!«) und bekommen zugleich die Hoffnung, dass ihre »ähnliche Situation« veränderbar ist. Oft ist es ihnen erst dann möglich, einen alternativen Weg zu gehen und einen Vorschlag wie das »Lernen mit FREUDE« zu erproben.

## Lernen mit FREUDE

Viele Schülerinnen und Schüler lernen falsch auf eine Prüfung. Sie bereiten sich zu spät vor oder sie vergeuden Zeit, indem sie unwichtige oder bereits sichere Inhalte aufbereiten. Doch wie lernt man sinnvoll auf eine Prüfung? Ganz einfach: mit **FREUDE**:

**F**ertige einen Zeitplan an  
**R**äume deinen Arbeitsplatz auf  
**E**rfasse den gesamten Lernstoff  
**U**nterbrich, um Pausen zu machen  
**D**enke dir geeignete Lernmethoden aus  
**E**rlaube dir eine Belohnung

**F**ertige einen Zeitplan an: Überlege dir genau, wie viel Zeit du zum Lernen hast, und entwickle einen Plan, was du an welchem Tag machen willst. Bedenke auch andere Verpflichtungen und wie viel du bisher am Stück lernen konntest. Ehrgeizige, aber unrealistische Pläne bringen dich nicht weiter. Sortiere die Inhalte deines Zeitplans nach Wichtigkeit und deinen Lernlücken (worin weißt du am wenigsten?).

**R**äume deinen Arbeitsplatz auf: Sorge dafür, dass du nicht abgelenkt wirst und dich auf das Lernen konzentrieren kannst. Lege zur Seite, was du nicht brauchst, und setze dich so, dass attraktive Ablenkung (Fernseher, Spielsachen, Smartphone) außer Reichweite ist. Außerdem lege dir alles geordnet zurecht, was du zum Lernen brauchst. Manche Schülerinnen und Schüler lernen besser, wenn sie jemandem alle 30 Minuten erzählen, was sie getan haben. Oder es ist hilfreich, wenn die Eltern in der Nähe sind, sodass es unmöglich ist, sich doch mit etwas (z. B. Smartphone) abzulenken.

**E**rfasse den gesamten Lernstoff: Vielleicht willst du die zu lernenden Seiten im Buch nochmal mit Post-its herausheben oder die wichtigen Inhalte im Heft mit einem Textmarker anstreichen. Das hilft dir auch, nochmal über deinen Zeitplan nachzudenken. Hast du alle Inhalte im Zeitplan, und ist er realistisch? Erstelle im Anschluss eine Mindmap, die du beim Lernen ergänzt, so erfasst du den gesamten Lernstoff auch in deinem Kopf.

**U**nterbrich, um Pausen zu machen: Lege zu Beginn fest, wann du Pausen setzt. Halte bis zur Pause durch – wenn es dir schwerfiel, das zu schaffen, setze zukünftige Lernzeiten kürzer an. Stelle dir für die Pause einen Wecker auf zehn Minuten (damit du das Ende nicht vergisst). Du solltest etwas trinken und zur Toilette gehen. Mache im Anschluss kurzes Muskeltraining, gehe duschen oder tanze zu deiner Lieblingsmusik. Fernsehen, Chatten und Videospiele sind keine guten Pausenfüller, weil man die Zeit leicht vergisst.

**D**enke dir geeignete Lernmethoden aus: Probiere, mit welchen Strategien du in kurzer Zeit am allermeisten lernen kannst. Vielleicht magst du Karteikarten nutzen oder du versuchst, die wichtigsten Inhalte auf nur ein Blatt zu schreiben. Vielleicht findest du wen, der dich abfragt oder dem du alles über das Thema erzählen kannst. Achte aber darauf, dass du mit den Lernmethoden deinen Zeitplan einhalten kannst.

**E**rlaube dir eine Belohnung: Überlege dir, was du gelernt haben musst, um dir eine Belohnung zu verdienen. Wenn du deinen Eltern von diesem Lernplan erzählst, kannst du vielleicht auch eine Belohnung mit ihnen vereinbaren: zum Beispiel dein Lieblingsessen oder eine gemeinsame Unternehmung.

# Alternativen zum Impuls

## Hinweis zur Anwendung:

Impulsive Kinder und Jugendliche erleiden durch ihre Handlungen oft selbst Nachteile, sodass es ihnen in der Reflexion leid tut. Das folgende, sehr knappe Schema ist gerade aufgrund der geringen Komplexität sehr hilfreich, um

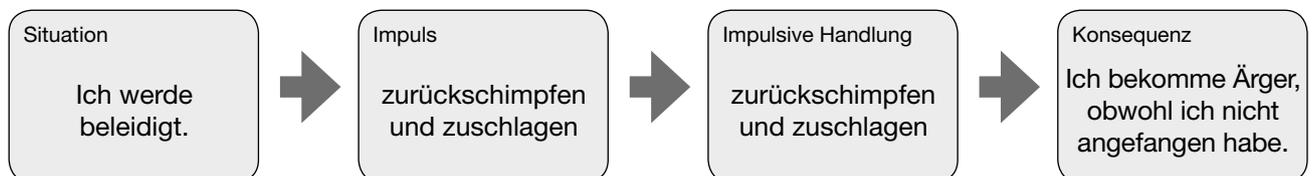
- präventiv über Situationen nachzudenken, die immer wieder auftauchen,
- Situationen nachzubesprechen (nicht unmittelbar, sondern in einer ruhigen Atmosphäre), damit sie zukünftig seltener auftreten.

Je häufiger es angewendet wird, desto intuitiver wird das Setzen eines eigenen Stopp-Signals, was meist schon die Lösung für die eigene Impulskontrolle bedeutet. Fand bei einer bereits reflektierten Handlung kein Stoppen des inneren Impulses statt, wird das bereits ausgefüllte Schema verwendet, um über die Schwierigkeiten und eigene Strategien zum Selbststoppen zu sprechen. Ziel ist es also, mit diesem Schema ein leicht durchzuführendes Ritual zur Reflexion bedeutsamer Situationen zu machen.

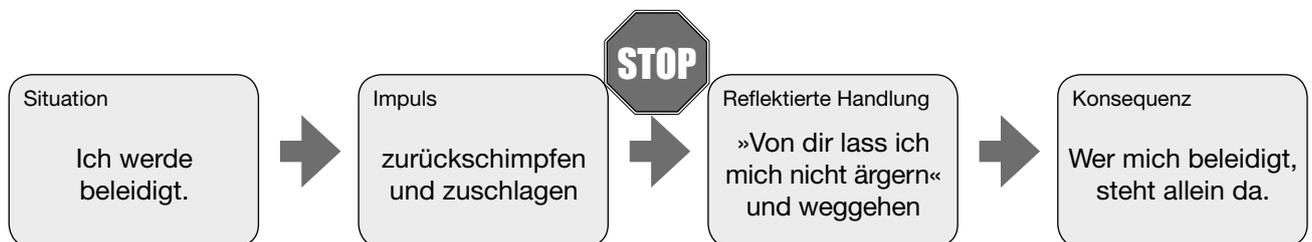


## Alternativen zum Impuls

Betrachte das folgende Schema. Kennst du solche Situationen auch von dir?

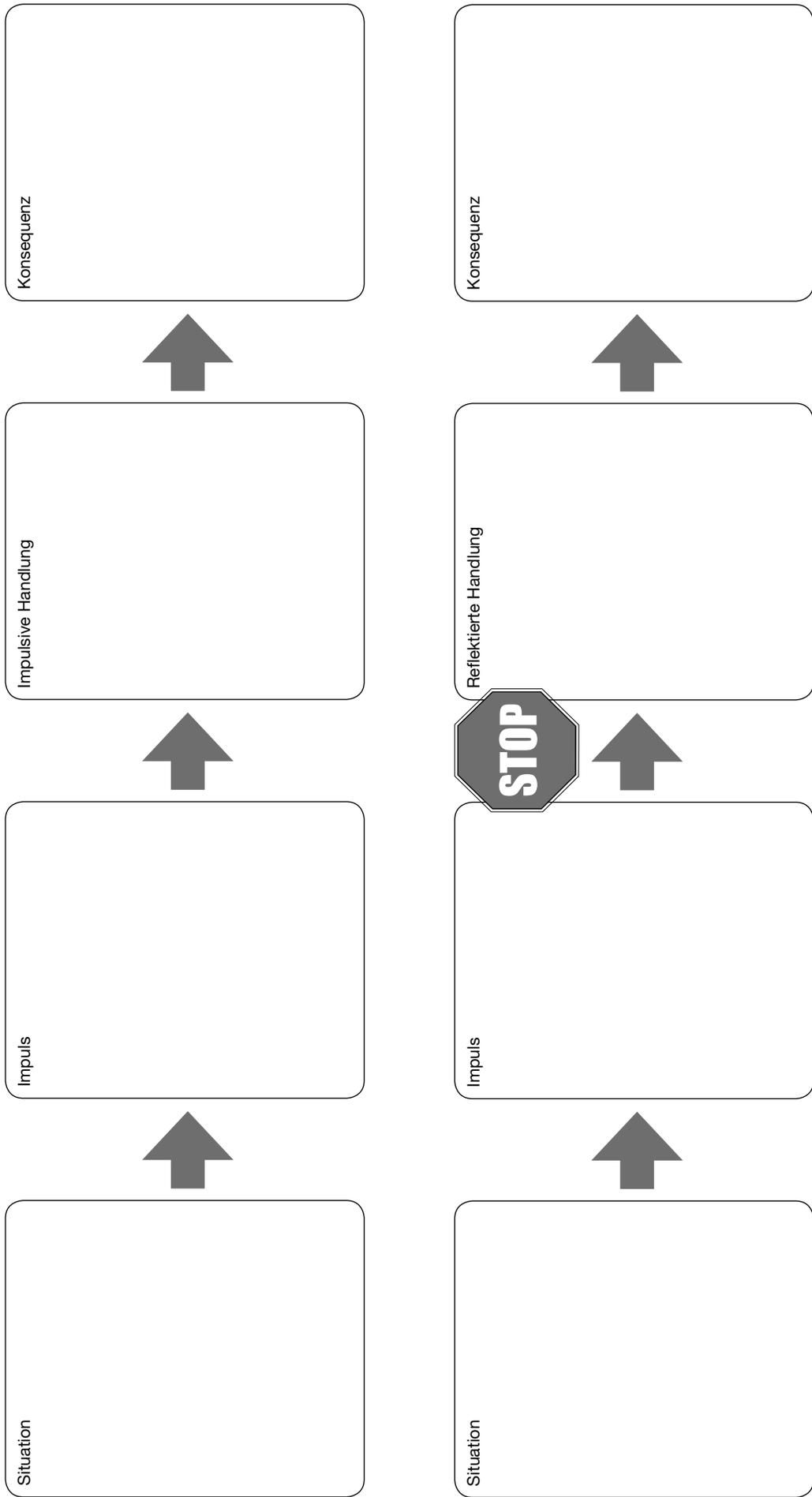


Wenn man sich mit einem großen Stoppschild im Kopf bremsen kann, bevor man handelt, schaut das Ergebnis anders aus. Hast du das auch schon einmal geschafft?



## Alternativen zum Impuls

Trage in dem folgenden Schema Situationen ein, die zu dir passen. Wie verlaufen sie, wenn du dich stoppst?



# Körperschema der motorischen Unruhe

## Hinweis zur Anwendung:

Vielen Kindern und Jugendlichen ist ihre eigene motorische Unruhe bewusst, sobald sie den Fokus darauf lenken – was im Alltag jedoch oft untergeht. Als Übung für die Bewusstmachung können »unruhige Körperteile« oder »Körperteile mit überschüssiger Energie« vom Kind oder Jugendlichen in ein Körperschema eingezeichnet werden. Dafür kann ein lebensgroßer Umriss auf Packpapier gezeichnet oder das nachfolgende Schema genutzt werden. Das anschließende Gespräch kann folgenden Fokus haben:

- Ist Selbst- und Fremdwahrnehmung ähnlich?
- Strategien zur Vermeidung der Hyperaktivität (Was passiert bei Unterdrückung? Was hilft, um die motorische Unruhe zu vermeiden?)
- Möglichkeiten zum Umlenken der motorischen Unruhe in Regionen, welche weniger stören (anstatt mit der Hand ständig zu klopfen, könnten vielleicht unbemerkt die Zehen bewegt werden)
- Ideen bzgl. positiver Umweltfaktoren zur Kanalisierung oder Reduktion der Hyperaktivität (Inwiefern hilft Sport, um die Hyperaktivität zu verringern? Spielen Koffein, vermehrter Zuckerkonsum etc. eine Rolle? Welche Atmosphäre bewirkt die größte Ruhe?)

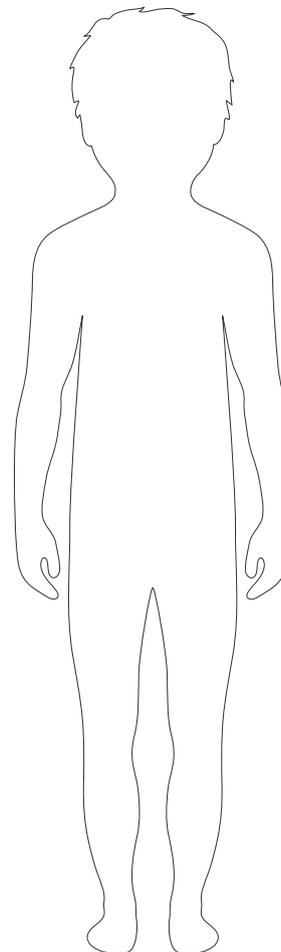
**Achtung Kontraindikation:** Diese Übung sollte bei Tic-Störungen nicht angewendet werden, wenn sie nicht innerhalb einer Therapie eingebettet ist. Dies hat folgenden Grund: Tics werden durch bewusstes Wahrnehmen oft verstärkt, sodass dies nur dann in Kauf genommen werden kann, wenn gleichzeitig Strategien zur Vermeidung und Umlenken erlernt werden.



## Mein Körper und meine Bewegungen

Zeichne in den Körperumriss mit Rot alle Körperteile ein, welche du während des Unterrichts oft bewegst, ohne dass das notwendig ist.

Wo hast du die meiste Energie?



# Einsatz von Selbstinstruktionskarten

## Hinweis zur Anwendung:

Vielen Kindern und Jugendlichen hilft eine strenge Verhaltenskette, der sie folgen können, wenn sie in eine emotional aufwühlende Situation geraten. So kann die eigene Impulsivität (Wutausbruch) besser gesteuert werden. Die Verhaltenskette kann mit Karten (am besten individuell angepasst) internalisiert werden. Sie sollten stets mitgeführt werden (Hosentasche der Schülerin bzw. des Schülers, mehrfache Anfertigung, um Verlust vorzubeugen). Die Karten können dann genutzt werden, um relevante Situationen (sowohl gelungene als auch misslungene) nachzusprechen.

Am wichtigsten ist die erste Karte, welche mit »Stopp« stets den eigentlichen Impuls hemmt und die Abfolge der Verhaltenskette einleitet. Dieses Signalwort oder das Zeigen der ersten Karte (bei jüngeren Schülerinnen und Schülern) kann unterstützen, um die gesamte Verhaltensabfolge einzuleiten (also nochmal durchatmen, eigene und fremde Gefühle erfassen, eine Lösungsstrategie entwickeln und am Ende nochmal über das Ergebnis in Kombination mit der Intention nachdenken).

Insbesondere zum Erfassen der Gefühle und dem Entwickeln von Lösungsstrategien bieten sich Rollenspiele an. Diese sind im Sinne der Förderung von emotionaler und sozialer Kompetenz auch für Kinder und Jugendliche interessant, welche keine Impulsproblematik haben. Insofern kann eine Übung mit den Karten auch mit der gesamten Klasse oder einer Gruppe erfolgen, während die Selbstinstruktionskarten nur wenige Schülerinnen und Schüler der Klasse nutzen.



## Deine Signalkarten

- Hab die Karten immer dabei (Hosentasche).
- Schau die Karten in ruhigen Situationen öfter an, damit du sie bald auswendig kannst.
- Überlege dir, in welchen Situationen du Ärger bekommst. Wie würden diese Situationen verlaufen, wenn du die Karten anwenden würdest?
- Wenn du in einer schwierigen Situation bist, erinnere dich an die Karten und gehe sie im Kopf durch.



# Kontingenzvertrag

## Hinweis zur Anwendung:

Besonders belastend ist es, wenn ungewünschte Verhaltensweisen – vielleicht trotz Belehrung – immer wieder auftreten. Umgekehrt kann man sich daraus das Prinzip ableiten, weniger Energie in einzelne Regelverstöße als vielmehr in einen wiederholten Regelbruch zu investieren. Es ist kein sinnvoller Zeitpunkt, dies umzusetzen, nachdem die Regel unmittelbar gebrochen wurde (hier erfolgt die übliche Reaktion), sondern sobald Situation und Emotionen abgekühlt sind und rational über zukünftige, ähnliche Situationen gesprochen werden kann. Hierbei kann es sinnvoll sein, einen sogenannten Kontingenzvertrag zu entwickeln. Darin wird möglichst konkret beschrieben, zu welchen Verhaltensweisen sich beide Seiten verpflichten und was passiert, wenn die Verpflichtung nicht eingehalten wird. Die Sanktion wird in einem Gespräch vom Kind oder Jugendlichen selbst festgelegt und sollte bestenfalls eine unmittelbare Folge (Wiedergutmachung und Strafe) des Fehlverhaltens darstellen. Manche Kinder oder Jugendlichen müssen hier gebremst werden, da sie so überzeugt von einer Verhaltensänderung sind, dass ihre selbstgewählten Strafen zu drastisch erscheinen. Führt der Vertrag langfristig zu keiner Veränderung, muss erneut über den Inhalt gesprochen werden.

Da ein solcher Vertrag in der Regel für Fehlverhalten aufgesetzt wird, ist ein Belohnungssystem für das Einhalten nicht notwendig (viele Lehrkräfte und Mitschüler erleben es als ungerecht, wenn jemand für etwas belohnt wird, woran sich andere selbstverständlich halten (müssen)). Vielmehr kann im Vertrag mit aufgeschrieben werden, was der positive Gewinn vom Einhalten der Regel für die Schülerin bzw. den Schüler ist. Erfahrungsgemäß schließen Kinder und Jugendliche gerne solche Kontingenzverträge, auch wenn es ihnen keinen erkennbaren Vorteil, im Sinne einer Belohnung bietet – vermutlich weil sie selbst nicht böswillig, sondern vielmehr aufgrund von situativen Affekten, fehlender Reflexion oder getroffenen Fehlannahmen die Regeln übertreten haben. Sehr wohl macht es daher Sinn, Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, sich an Regeln zu halten, durch Lob und sichtlichen Stolz zu verstärken, wenn sie es mittels eines Kontingenzvertrags schaffen, sich an eine Regel zu halten.

Oftmals wird skeptisch gegen solche Verträge eingewendet, dass man im Alltag nicht die Zeit dafür hätte, jedoch sollte bedacht werden, wie viel Zeit die immer wiederkehrenden Diskussionen über Fehlverhalten und ihre Sanktionen beanspruchen, sodass die Methode bei den entsprechenden Schülerinnen und Schülern auch ökonomisch sinnvoll erscheint.

Die Verträge haben zudem mehrere Vorteile:

- Durch den Vertrag wird ein Bewusstsein geschaffen, welches vielen Kinder und Jugendlichen ermöglicht, sich an die Regel zu halten. Das Erfolgserlebnis, sich an eine Regel halten zu können, führt manchmal zu einer positiven Selbstwirksamkeitserfahrung, welche auf andere Regeln ausgeweitet wird, die vertraglich nicht erfasst sind.
- Indem man an den Vertrag erinnert, kann man zur Verhaltenskontrolle bzw. Affektmodulation beitragen, ohne in eine eskalierende Spirale einzutreten. Deeskalationsversuche werden schließlich oft als Angriff aufgefasst. Dies ist anders, wenn man ganz ruhig an den Vertrag und seine Konsequenz (»Wenn ..., dann ...«) erinnern kann.
- Kinder und Jugendliche fühlen sich nicht ungerecht behandelt, weil sie die Sanktionen selbst mit festgelegt haben.
- Erwachsene verhalten sich nicht inkonsequent, da Regeln und Sanktionen genau formuliert sind.



# Zaubersteine, Kraftfiguren und Zaubersprüche

## Hinweis zur Anwendung:

Bis etwa zehn Jahre (je nach kognitiver Entwicklung) besteht bei Kindern ein große Affinität zum magischen Denken. Während es später als abergläubisches oder zwanghaftes Denken angesehen werden kann, ist es im Grundschulalter als Aspekt normaler Entwicklung anzusehen. Dieses magische Denken kann positiv genutzt werden, da es keine Hinweise darauf gibt, dass es spätere zwanghafte Handlungen begünstigt.

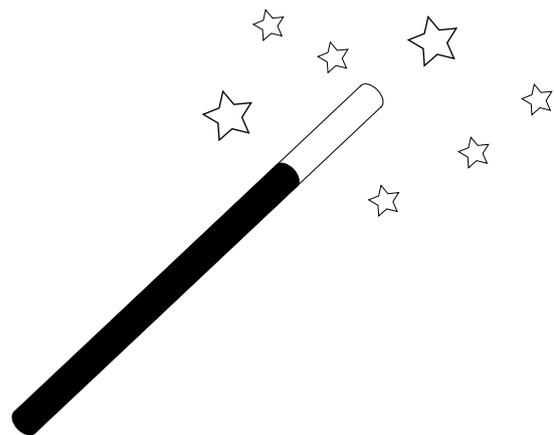
Bei starker Angst vor sozialen Situationen oder in Prüfungen können somit Zaubersteine in Federmäppchen und Hosentaschen gelegt werden, ein Krafttier (gemalt, geschnitzt oder als Kuscheltier) mitgenommen oder ein Zauberspruch wie der nachfolgende aufgesagt werden. In aller Regel gilt: Je aufwändiger das Ritual, desto größer ist die Wirkung. Daher kann ein hoher Aufwand für den ersten Gebrauch (z. B. die Eltern besteigen mit dem Kind einen besonderen Berg, um den Zauberstein vor Ort zu finden) sinnvoll sein, während die alltägliche Anwendung eine nicht störende Nutzung ermöglichen sollte. Für Angst gilt generell, dass sie nur dann wächst, wenn man die angstausslösende Situation vermeidet. Insofern kann es gut sein, dass der Zauberstein am Ende der Grundschule längst nicht mehr gebraucht wird. Sorgen, die Angst würde ausschließlich umgelenkt oder nur noch mit dem Zauberstein überwunden werden können, bewahrheiten sich nur kurzfristig und sind daher unbegründet. In ähnlicher Weise wirkt auch der unten stehende Zauberspruch.

**Achtung Kontraindikation:** Die Übung sollte nicht bei bestehenden Zwängen im Kindesalter eingesetzt werden. Sie könnten sich dadurch verfestigen. Aus Rücksicht sollte auch darauf geachtet werden, dass die eingesetzte Form bzw. die Idee eines Zaubers nicht im Widerspruch zu kulturellen oder religiösen Überzeugungen steht.



## Zauberspruch für alle Fälle:

Eins, zwei, drei,  
Kräfte kommt herbei!  
Bestimmt mein Schicksal und mein Glück,  
diesmal wird's mein bestes Stück!  
Ich bin mutig und bin stark,  
spür's vom Knochen bis zum Mark,  
Hokuspokus Wunderbar,  
was ich will ist sonnenklar!  
Was ich schaff' ist keine Frage,  
heute und an jedem Tage.



## Mein Krafttier

Zeichne ein Tier, das dich beschützen kann. Male dem Tier eine Sprechblase. Schreibe ein Wort oder einen Satz rein, der gegen Angst hilft.



Jetzt schließe die Augen und stelle dir dein Krafttier vor. Was sagst du zu deinem Krafttier? Was sagt es zu dir? Stelle dir vor, dass es immer bei dir ist, wenn du an dein Krafttier denkst. In welchen Situationen rufst du es in Gedanken? Was passiert, wenn es bei dir ist?

# Liste der Gelassenheit

## Hinweis zur Anwendung:

Viele Kinder und Jugendliche sind starkem Stress ausgesetzt. In Kombination mit einem ungesunden Lebensstil kann dies zu psychischen Störungen oder Auffälligkeiten führen. Die folgende Liste gibt insbesondere Jugendlichen daher die Möglichkeit, auf die eigene Lebenshygiene zu achten. Sinnvoll ist dies insbesondere bei Jugendlichen, die eine Auffälligkeit zeigen. Oftmals verringern sich die Symptome, sobald sich einzelne – oft nicht im direkten Zusammenhang stehende – Lebensweisen ändern. Nur wenn dies unmittelbar reflektiert wird, besteht eine Chance, dass Jugendliche dann die positive Lebensweise beibehalten.

Umgekehrt ist es meist verlorene Zeit und Energie, Jugendliche oder Kinder durch kognitive Apelle zu einem gesünderen Lebenswandel zu bringen (z. B. gesünderes Essen), wenn sie selbst keinen Leidensdruck verspüren. Zwar soll das keine Einschränkung des Bildungsauftrags der Schule (etwa bei der Liste aufgeführten Aspekte wie gesunde Ernährung, Sport oder Problemlösefähigkeit) bedeuten, sehr wohl aber soll der »erhobene Zeigefinger« hinterfragt werden, der allzu oft bei diesen Themen von Schülerseite erlebt wird. So wird kaum eine Schülerin oder ein Schüler in allen Aspekten der Liste ein gelassenes bzw. gesundes Leben führen. Und falsch wäre zu denken, dass Schülerinnen und Schüler, welche nach dieser Liste ein Leben mit vielen Stressoren führen, auch auffällig sein müssen (außer die Frage bezieht sich direkt auf eine Auffälligkeit, wie Fressattacken, Mobbing etc.). Die Liste ist somit kein Test oder Gesundheitsselbstcheck, bei dem die Anzahl der Nein-Antworten irgendeine generalisierbare Aussage hätte.

Besonders relevant im Bereich seelischer Gesundheit erscheint ein ausgewogener Schlaf, weswegen hierauf noch eingegangen wird. Aufgrund der großen individuellen Variation ist das durchschnittliche Schlafbedürfnis, welches bei Jugendlichen bis 14 Jahre oft mit neun, bei Jugendlichen ab 15 Jahren oft mit acht Stunden angegeben wird, nur bedingt zur Orientierung geeignet. Vielmehr ist ein eigenes Müdigkeitsbewusstsein und Erfahrungswerte aus der Vergangenheit ausschlaggebend, da sich insbesondere zu wenig Schlaf, jedoch auch zu viel Schlaf, negativ auf Leistungsfähigkeit und seelische Gesundheit auswirken können. Erschwerend kommen bei Jugendlichen oft starke Schlafschwankungen hinzu (Ausgleich von Schlafschuld aus der Nacht durch Tages- und Wochenendschlaf), welche insbesondere dann verändert werden sollten, wenn sich Auffälligkeiten im Bereich der Leistung oder der seelischen Gesundheit zeigen.

Ein Vergleich der Listen unter den Jugendlichen (z. B. in Partnerarbeit) ist nicht sinnvoll, da es zu einer Aufwertung ungesunder Lebensentwürfe kommen kann.

## Liste der Gelassenheit

1. Habe ich ausreichend Schlaf?
  - a. Ich schlafe ausschließlich in der Nacht.
  - b. An Wochenenden schlafe ich maximal zwei Stunden mehr als an Wochentagen.
  - c. Spätestens eine halbe Stunde nach dem Aufstehen bin ich ausgeschlafen.
  - d. Nachmittags bin ich aktiv, sodass ich weniger als eine halbe Stunde liegend auf der Couch oder dem Bett verbringe.
2. Esse ich ausgewogen?
  - a. Ich esse regelmäßig Obst und Gemüse.
  - b. Ich esse nur ab und an eine Süßigkeit und niemals gegen Hunger.
  - c. Fastfood und Junkfood esse ich nur an wenigen Tagen im Monat.
  - d. Zum Essen nehme ich mir Zeit und schlinge es nicht in mich rein.
  - e. Fressattacken habe ich nicht.
  - f. Ständiges Kalorienzählen beim Essen ist mir fremd.
3. Bin ich gut integriert?
  - a. Ich habe das Gefühl, gemocht zu werden.
  - b. Von anderen lasse ich mich nicht unter Druck setzen.
  - c. Ich werde nicht gemobbt.
  - d. Mindestens zweimal in der Woche treffe ich mich mit Freunden.
  - e. Ich habe ein bis drei beste Freunde.
4. Bin ich ausreichend aktiv?
  - a. Ich habe ein Hobby, das mir Spaß macht.
  - b. Ich habe täglich mindestens eine halbe Stunde Bewegung.
  - c. Ich habe nur selten das Gefühl, gar nicht aufstehen zu wollen.
  - d. Es gibt viele Tage, an denen ich mich gar nicht langweile.
  - e. Ich verbringe weniger als drei Stunden pro Tag mit Fernseher, Spielekonsole, Computer und Smartphone.
5. Kann ich meine Probleme lösen?
  - a. Konflikte und Probleme packe ich an und ändere sie.
  - b. Es gibt kein Problem, das mich dauerhaft belastet.
  - c. Es gibt mindestens eine Person, die mir immer zuhört, wenn's wichtig ist, und die bereit ist, mir zu helfen.
  - d. Wenn ich alleine nicht zurechtkomme, hole ich mir Hilfe.
  - e. Es gibt etliche Wochen, an denen ich keinen Alkohol trinke.
  - f. Ich nehme keine illegalen Drogen.
6. Bin ich mit mir selbst zufrieden?
  - a. Jeden Tag gibt es etwas, was mir Spaß gemacht hat.
  - b. Jeden Tag gibt es etwas, was ich richtig genießen konnte.
  - c. Es gibt Dinge, auf die ich richtig stolz bin.
  - d. Wenn ich an die Zukunft denke, habe ich ein gutes Gefühl.
  - e. Für mich gibt's viel, wofür es sich zu leben lohnt.

Voll entspannt ist, wer diese Fragen mit »Ja« beantworten kann. Natürlich passt es auch, wenn mal ein »Nein« dabei ist – aber du kannst es ändern, um noch gelassener durch den Tag zu gehen. Das solltest du vor allem, wenn es dich manchmal selbst nervt.

Die meisten Jugendlichen, die etwas ändern wollen, wissen nicht genau, wie sie es anstellen sollen. Dann hilft es, mit jemanden darüber zu reden und sich eine Idee zu holen.

# Abwärts- und Aufwindgedanken

## Hinweis zur Anwendung:

Die Ursache etlicher Auffälligkeiten ist ein negatives Selbstkonzept mit oft einhergehenden dysfunktionalen Gedanken. Das sind Gedanken, die einen im täglichen Handeln und Leben hemmen und welche sich dadurch dann sogar oft selbst erfüllen können. Ein Beispiel: Wer bezüglich der nächsten Mathearbeit denkt »Bestimmt werde ich wieder voll aufgeregt sein und nichts zu Papier bringen« kann sich selbst viel schlechter zum Lernen und Vorbereiten auf die Prüfung aufrufen. Die Folge ist nicht nur die Angst, sondern auch ein fehlendes Wissen in der Prüfung, und das Resultat ist zunächst Angst, vielleicht sogar Panik, aber vor allem auch Wissenslücken in der Prüfung mit daraus resultierender schlechter Note.

Manchmal sind dysfunktionale Gedanken sogar berechtigt, helfen uns im Leben jedoch nicht weiter. Wer als Jugendlicher beim Ansprechen eines hübschen Mädchens in der Disko denkt »Vermutlich gibt sie mir sowieso ein Korb«, wird, gemessen an der Wahrscheinlichkeit, vermutlich sogar richtig liegen – und dennoch verspielt er die geringe Chance auf einen Erfolg, wenn er es erst gar nicht probiert.

Sich diese Funktion, die Macht der Gedanken, bewusst zu machen, kann für viele Kinder und Jugendliche hilfreich sein. Eine Übung stellen hierfür sogenannte Abwärts- und Aufwindgedanken dar. Während Auslöser (Situation) und Konsequenz (Erfolg oder Misserfolg) als bekannt angenommen werden, prüft man, welche Gedanken dazu jeweils führen. Jugendlichen macht es in diesem Kontext oft auch Freude, eigene Comicschichten zu entwickeln.

## Abwärts- und Aufwindgedanken (Beispiel)

Situation oder Wunsch  
im Freibad beim  
Beachvolleyball mitspielen

Negativer Gedanke 1

Die wollen bestimmt keine weitere Person dabei haben. Das ist ja schon eine feste Gruppe.

Positiver Gedanke 1

Ich kann ja erstmal hingehen und zusehen. Bestimmt sind die ganz nett.

Negativer Gedanke 2

Und außerdem wäre dann in einer Mannschaft einer mehr. Das wollen die bestimmt nicht.

Positiver Gedanke 2

Eigentlich macht es umso mehr Spaß, je mehr mitspielen. Ich hab ja auch nie was dagegen, wenn einer bei meinen Freunden und mir mitspielen will.

Negativer Gedanke 3

Und so gut wie die spiele ich auch nicht. Bestimmt würde mir ein Aufschlag ins Netz gehen und dann fänden mich alle blöd.

Positiver Gedanke 3

Ich frag jetzt einfach. Selbst wenn sie nein sagen, habe ich ja nichts verloren.

Ziel nicht erreicht

wird sicher nicht mitspielen

Ziel erreicht

wird vermutlich mitspielen können

# Abwärts- und Aufwindgedanken

Situation oder Wunsch

Negativer Gedanke 1

Positiver Gedanke 1

Negativer Gedanke 2

Positiver Gedanke 2

Negativer Gedanke 3

Positiver Gedanke 3

Ziel nicht erreicht

Ziel erreicht

# Die Freude- und Spaß-Skala

## Hinweis zur Anwendung:

Wenn Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeitgestaltung nicht unter Beachtung ihrer Autonomieentwicklung positiv begleitet werden, neigen einige dazu, Aktivitäten (oder besser »Passivitäten«) mit kurzfristigem Lustgewinn (z. B. Fernsehkonsum) zu wählen, anstatt langfristig freudvolle Tätigkeiten (z. B. Sport, Treffen mit Freunden) anzustreben. Dies ist nachvollziehbar, denn letztere sind meist mit unmittelbarer Anstrengung verbunden.

Von dieser negativen Auswahl der eigenen Freizeitgestaltung sind insbesondere depressionsgefährdete Kinder und Jugendliche betroffen (Mangel an Aktivierung), allerdings auch solche, die eine geringe Impulskontrolle besitzen (da kurzfristige Reize dann umso bedeutsamer werden). Die Unterscheidung zwischen Spaß/Lust (kurzfristig) und Freude (langfristig) kann Kindern hier das Bewusstsein schärfen und durch die Einteilung verschiedener Aktivitäten zur Reflexion ihres Freizeitverhaltens beitragen.



## Die Freude- und Spaß-Skala

Was ist der Unterschied zwischen Spaß und Freude? Überlege allein oder besprich deine Gedanken mit anderen.

In der folgenden Liste siehst du viele Aktivitäten. Trage einen Wert (von 1 bis 10) ein, wie viel Spaß und wie viel Freude die einzelnen Tätigkeiten machen. 1 bedeutet, dass etwas gar keinen Spaß oder Freude macht, 10 bedeutet, dass du dir nichts vorstellen kannst, was mehr Spaß oder Freude macht.

Aktivität	Spaß (1 bis 10)	Freude (1 bis 10)	Mache ich häufig	Mache ich lange
Freunde treffen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Fernsehen (was gerade kommt)			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Film/Lieblingsserie ansehen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Telefonieren			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Chatten und soziale Netzwerke			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Surfen im Internet			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Fußball spielen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Joggen oder Krafttraining			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Schwimmen & Freizeitbad			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Jugendclub			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Lesen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Musik hören			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Rumhängen (allein)			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Sport			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Bauen und Heimwerken			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Kochen und Backen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Konzerte und Partys			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Stylen (und Schminken)			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Mit Geschwistern spielen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Sich um Tiere kümmern			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Aktivität	Spaß (1 bis 10)	Freude (1 bis 10)	Mache ich häufig	Mache ich lange
Radfahren oder Inlineskatzen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Arbeiten und Geld verdienen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Skate- oder Kickboard fahren			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Musikinstrument spielen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Essen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Shoppen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Schreiben oder Malen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Beten und Religionsausübung			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Fotografieren und Filmen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Kicker oder Billard spielen			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Spiele mit Konsole/ Computer			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Alkoholkonsum (allein)			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Alkoholkonsum (in der Gruppe)			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Illegaler Drogenkonsum			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Überlege selbst, was dir ansonsten noch Spaß oder Freude macht:

Aktivität	Spaß (1 bis 10)	Freude (1 bis 10)	Mache ich häufig	Mache ich lange
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Gibt es Aktivitäten, die viel Freude und wenig Spaß – oder viel Spaß und wenig Freude machen? Was haben diese Aktivitäten gemeinsam?

Streiche mit einem Leuchtmarker Aktivitäten an, die du häufiger machen willst.

# Angstleiter

## Hinweis zur Anwendung:

Die Angstleiter ist eine gute Methode, um mit Kindern über ihre Ängste in ein Gespräch zu kommen, allerdings auch damit sie diese relevanten Situationen besser reflektieren können. Auch für Jugendliche wird sie in therapeutischen Settings genutzt.

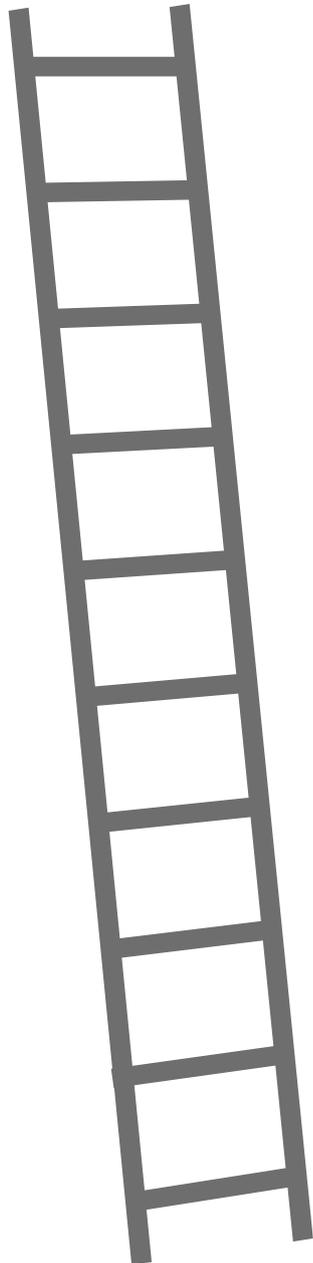
Für den Schulkontext dürfte sie bei älteren Schülerinnen und Schülern nur dann eine Anwendung finden können, wenn ein sehr starkes Vertrauensverhältnis besteht oder sich die Schülerin bzw. der Schüler von einer solchen Reflexion einen Vorteil verspricht.

Doch was kann man mit der ausgefüllten Angstleiter über das bereits erwähnte Gespräch hinaus machen? Generell gilt: Je häufiger man sich seiner Angst stellt, desto geringer wird sie. Gleichzeitig gilt: Je häufiger man Angstsituationen ausweicht, desto größer wird die Angst vor diesen Situationen. Deswegen ist es nicht ratsam, Schüler dazu zu ermuntern (oder z. B. bei Prüfungsangst gar zu zwingen) sich einer Situation der Stufe fünf oder höher zu stellen. Eine Vermeidung, und dadurch noch stärkere Manifestation der Angst erscheint hier zu wahrscheinlich. Vielmehr sind die untersten Stufen relevant. Mit sozialer Kontrolle führt das mulmige, unruhige Gefühl eben nicht zu einer Vermeidung, sondern zu einem Erfolgserlebnis, die eigene Angst – oder in den unteren Stufen wohl eher Nervosität – überwunden zu haben. Wenn dies oft genug hintereinander erfolgt, tritt statt der Nervosität sogar Langeweile ein. Das ist leicht nachvollziehbar, wenn Sie sich vorstellen, dass beispielsweise der erste Sprung vom Ein-Meter-Brett ins Wasser noch Überwindung kostet – aber wie wird es beim zwanzigsten am selben Tag sein? Je häufiger jetzt diese Langeweile mit der Situation erlebt wird, desto unwahrscheinlicher ist ein Zurückkommen der Angst bei diesen niedrigen Stufen, und die nächsthöhere – hier also das Drei-Meter-Brett – erzeugt nunmehr selbst nur noch eine innere Anspannung anstelle der Angst.

Dieses Vorgehen nennt man in der Therapie systematische Desensibilisierung. Es ist weder notwendig noch sinnvoll, dass Lehrkräfte wirklich systematisch versuchen, die Ängste der Kinder und Jugendlichen zu desensibilisieren. Ziel ist es nicht, Ersatz für einen Therapeuten zu sein. Ein Bewusstsein darüber, welche Ängste jedoch realistisch überwunden werden können und dass ein »Komm, trau dich halt« auch zu einer stärkeren Ausprägung der Angst führen kann, wenn diese dann doch vermieden wird, in jedem Fall hilfreich sein. Die Angstleiter kann bei einzelnen Schülerinnen oder Schülern hierbei eine ganz konkrete Unterstützung sein, weil sie einen einfachen Weg eröffnet, die jeweilige Angst besser kennenzulernen und zu verstehen.

## Angstleiter

Beschreibe auf den Stufen der Leiter, wie viel Angst dir einzelne Situationen oder Ereignisse machen: Unangenehmes, was du mit großer Anspannung erlebst, trage bei 1 bis 3 ein. Was dir bereits richtig Angst macht und du daher vermeidest, dürfte den Wert 4 bis 7 haben, und Unerträgliches oder Dinge, die dir absolute Panik machen, verdienen dann den Wert 8 bis 10.



**Stufe 10:**

**Stufe 9:**

**Stufe 8:**

**Stufe 7:**

**Stufe 6:**

**Stufe 5:**

**Stufe 4:**

**Stufe 3:**

**Stufe 2:**

**Stufe 1:**

# Gefühlsthermometer

## Hinweis zur Anwendung:

Das Gefühlsthermometer ist eine weit verbreitete Methode, um mit Kindern und Jugendlichen über Gefühle in ein Gespräch zu kommen, allerdings auch damit sie diese ihre Gefühle in relevanten Situationen besser reflektieren.

Am stärksten etabliert ist der Einsatz bei Wut. Denkbar ist allerdings auch ein Stress- und/oder Freudenthermometer für Jugendliche mit depressiven Tendenzen oder ein Konzentrationsthermometer zur Entdeckung positiver Konzentrationsphasen und -situationen. Dem Einsatz sind für verschiedene Emotionen und darüber hinaus kaum Grenzen gesetzt.

Die Methode ist ganz ähnlich der Angstleiter, jedoch nicht mit der gleichen Bedeutsamkeit der untersten Stufen. Während es bei Angst gerade darum geht, Situationen der unteren Stufen auszuhalten bis die Stresssituation habituiert wird und stattdessen Langeweile oder Entspannung eintritt, geht es bei anderen Emotionen eher um den Punkt, an dem sie nicht mehr kontrolliert werden können. Schließlich ist es normal, bei Stufe 2 bis 3 wütend zu werden, wenn man beleidigt wird. Wer allerdings in solchen Fällen die Wut bei Stufe 7 bis 8 erlebt und infolge vielleicht zu einer körperlichen Auseinandersetzung neigt, sollte an seiner emotionalen Kompetenz arbeiten.

Der erste Schritt besteht wie bei der Angstleiter darin, die verschiedenen Stufen mit einzelnen, typischen – vielleicht immer wieder auftretenden – Situationen zu verankern.

Der zweite Schritt kann dann darin bestehen, das Positive und die Mechanismen zur Modulation zu erfragen (»Wie schaffst du es, dass dich eine Beleidigung nur auf Stufe 4, und nicht auf Stufe 6 wütend macht?« oder »Wie schaffst du es, dich bei 3D-Shootern fünf Stunden zu konzentrieren, wenn deine Aufmerksamkeit bei Hausaufgaben nur zehn Minuten ist?«).

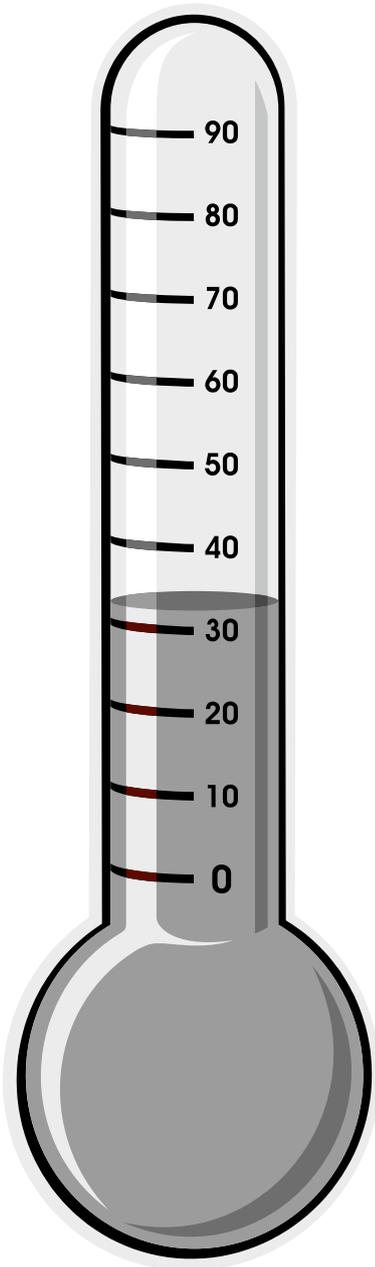
Im dritten Schritt wird versucht – orientiert an den »Rezepten« der eben gefundenen Ausnahmen – die Stufen nach und nach zu verändern (»Versuche mal, nur bis Stufe 2 wütend zu werden, wenn dich jemand beleidigt. Es hilft dir ja, zu denken, dass er sowieso nicht recht hat. Was könnte dir noch helfen?«). So können bisher überwältigende Emotionen in den Griff bekommen werden.

Alternativ ist es bei unerwünschten Emotionen auch möglich, dass die Kinder oder Jugendlichen das Gefühlsthermometer bei den in Schritt 1 genannten Situationen im Kopf behalten. Ihr Auftrag lautet, bewusst darauf zu achten, auf welcher Stufe sie genau sind und wie sie das Gefühl genau erleben. Dahinter versteckt sich eine Paradoxe Intervention, da bei Menschen ein Gefühl (z. B. Wut) reguliert wird, wenn man kognitiv über das Gefühlserleben nachdenkt. Dieses Paradoxon verliert auch nicht an Wirkung, wenn es transparent besprochen wird (was mit älteren Jugendlichen durchaus möglich ist). Wer durch diese paradoxe Intervention seine Gefühle automatisch reguliert, erlernt gleichzeitig eine bewusste Möglichkeit zur Emotionsregulation. Sie kann auch auf weitere Situationen ausgeweitet werden.

# Gefühlsthermometer

Thermometer für \_\_\_\_\_

Schreibe zur jeweiligen Stufe eine passende Situation.



**Stufe 10:**

**Stufe 9:**

**Stufe 8:**

**Stufe 7:**

**Stufe 6:**

**Stufe 5:**

**Stufe 4:**

**Stufe 3:**

**Stufe 2:**

**Stufe 1:**

# Life-Game-Plan

## Hinweis zur Anwendung:

Der richtige Umgang mit neuen Medien (Computer, Tablet, Smartphone) ist Thema zahlreicher Elterngespräche. Dies gilt insbesondere dann, wenn durch die Mediennutzung wichtige Erziehungs- und Bildungsziele zu verfehlen drohen. Der nachfolgende Life-Game-Plan ist hier ein hilfreiches Instrument, um sowohl im Sinne der Prävention (bei verstärktem Medienkonsum) als auch im Sinne einer Intervention (bei bestehender Computerspielsucht) eine Verhaltensänderung zu unterstützen. Allerdings ist anzumerken, dass auch substanzungebundene Süchte äußerst stabil und von Rückfällen geprägt sind. Bei bestehender Computerspielsucht erscheint es daher wichtig, weitere Unterstützungsangebote (Psychotherapie, Erziehungsberatung etc.) sicherzustellen, um eine stabile Verhaltensänderung wahrscheinlicher erscheinen zu lassen.

Für einen präventiven Einsatz kann der Life-Game-Plan genutzt werden, um sowohl den Ist-Stand als auch einen Soll-Zustand gemeinsam zu besprechen und aufzuschreiben (in getrennten Plänen). Wird der Plan vor oder bei beginnender Computerspielsucht eingesetzt, kann er als Selbstverpflichtung verstanden werden und oft reicht eine Selbstkontrolle in Kombination mit einem Kontingenzvertrag (siehe weitere Online-Materialien) durch die Jugendliche bzw. den Jugendlichen aus. Gegebenenfalls wird ein weiterer, leerer Plan während der Woche ausgefüllt und mit dem Soll-Zustand abgeglichen.

Wenn sich eine Computerspielsucht bereits manifestiert hat, erscheint es noch notwendiger denn je, den Einsatz mit allen involvierten Personen (Schulpsycholog/in, Psychotherapeut/in, Sozialarbeiter/in) abzustimmen und als Verpflichtung einzuführen. Der Computer bzw. das Smartphone sollte in dieser Zeit abgenommen bzw. die Verwendung durch starke Kontrolle unterbunden werden. Eine Selbstkontrolle bei bestehender Sucht verlangt eine unrealistische und in diesem Stadium nicht notwendige Kompetenz ab. Sobald ein geregelter Tagesablauf mit alternativen Freizeitaktivitäten besteht und sich stabilisiert hat, können Mechanismen der Selbstkontrolle langsam aufbauend etabliert werden.

Für Jugendliche mit Computerspielsucht bedeutet die Reduktion des Medienkonsums auf vielleicht ein bis zwei Stunden pro Tag oft die Aufgabe eines (virtuellen) Lebens. Sie haben den Eindruck – und nicht selten trifft dies bei Computerspielen mit sozialen Netzwerken auch zu – dass mit diesem verringerten Konsum das Spiel nicht mehr sinnvoll fortgeführt werden kann. Entsprechend heftig können die Reaktion und Gefühle von Wut, Trauer und Verzweiflung sein. So kann es durchaus sinnvoll sein, einen nicht sofort beginnenden (jedoch naheliegenden und verbindlichen) Zeitpunkt für die Intervention zu vereinbaren, damit die Schülerin oder der Schüler sich passend aus ihrer/seiner virtuellen Realität verabschieden kann. Während bei den Gefühlen und Gedanken Verständnis und Interesse als Reaktion angebracht ist, gilt für das Spielverhalten, eine konsequente und verhandlungsresistente Grenzsetzung durchzuhalten.

Eine Verhaltensänderung wird erleichtert, wenn zunächst immer, später gelegentlich und am Ende selten eine Verstärkung für positives Verhalten (also sinnvolle Freizeitbeschäftigung) stattfindet. Bei Jugendlichen kann dies durch attraktive Aktivitäten (Ausflug in die Kletterhalle, Schwimmbad), besonderes Essen (Kochen des Lieblingsessens) oder ein finanzielles Anreizsystem geschaffen werden. Unbegleitete Verstärkerpläne scheitern oft daran, dass Belohnungen einige Zeit nach dem Erreichen des Zielzustandes schlicht wieder weggelassen werden – da es ja irgendwann von selbst klappen soll. Dabei wurde lediglich das Verhalten durch kontinuierliche, sofortige Verstärkung aufgebaut. Um es zu stabilisieren, muss mit einem ausschleichenden Prinzip die Verstärkung immer wieder erfolgen, wobei dies durchaus in anderen Formen geschehen kann (deutliches Zeigen von Stolz und Freude über den anhaltenden bewussten Medienkonsum).

# Life-Game-Plan



	MO.	DI.	MI.	DO.	FR.	SA.	SO.	Anmerkung
Hausaufgaben								
Lernen								
Sport								
Hobbys (Vereine, ...)								
Onlinespielzeit inkl. Internetzeit								
Fernsehzeit								
Freunde								
Ruhezeit								
Lesen								
Sonstiges (Geburtstage, Kino, Ausflüge, ...)								
Handy/Smartphone - abgeben während HA - nachts abgeben								