

Dr. habil. Gertrud Kamper, Berlin

Workshop auf der Fachkonferenz

„Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Lernen mit bewährten und neuen Medien“

in Frankfurt/Main am Freitag, 4.11.2005

Lernstrategien als grundlegendes Element von Grundbildung

Wovon sprechen wir überhaupt – Einordnung des Themas

Den Begriff Lernstrategien kann man auf mindestens zweierlei Weise verstehen. Sehr häufig werden Lernstrategien synonym verwendet mit Lerntechniken. Über vernünftige LERntechniken zu verfügen ist sehr hilfreich: Von der Zeiteinteilung und dem Rhythmus von Wiederholungen über die Ordnung in den Unterlagen bis zu Gedächtnistraining oder sogar bis zu Techniken des Exzerpierens etc. Diese Bedeutung meine ich hier nicht – obwohl die Vermittlung von Lerntechniken i. w. S. in Alpha- und Grundbildungskursen auch mal einen Workshop oder auch ein Themenheft des Alfa-Forums wert wäre.

Hier spreche ich von Lernstrategien im Sinne der KOGNITIVEN BEDEUTUNG des Begriffs. Wenn ich eine Lernaufgabe zu bearbeiten, ein Lernproblem zu lösen habe: Wie gehe ich heran, wie gehe ich vor? Mit dem Schwerpunkt auf der gedanklichen Seite – die praktische Seite wird *in diesem Fall* zunächst verstanden als Ausgangspunkt oder Hilfestellung für die gedankliche Bewältigung oder am Ende als praktischer Vollzug, gesteuert durch das Ergebnis der kognitiven Bearbeitung.

Die Wortwahl legt bereits nahe, dass es sich bei LERN-Strategien im Grunde um PROBLEMLÖSE-Strategien handelt – Spezialfälle, wenn man so will. Vielleicht ist bereits Lernen ein Spezialfall von Problemlösen. Jedenfalls wird auf diese Weise plausibel, wieso das Verbessern der eigenen Lernstrategien sehr vielen Lebensbereichen zugute kommt und keineswegs nur dem Lernen, schon gar nicht nur dem schulförmigen Lernen – auch wenn es da sehr hilft. Weil ich die kognitive Bedeutung meine, spreche ich auch von „Denktraining“, wenn es um das Vermitteln von Erfolg versprechenden Lernstrategien geht. Auf der Seite der Lernenden geht es selbstverständlich um die Aneignung und Ausbildung solcher Vorgehensweisen.

Problemlöse-Strategien, die einigermaßen zuverlässig zu Erfolgen führen, sind unbedingt notwendig, wenn jemand einigermaßen selbständig arbeiten und leben möchte. Warum ich von „einigermaßen“ spreche? Ich habe es nicht so mit dem Absoluten, teils aus Lebenserfahrung, teils durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema Kreativität. Also: Lernstrategien, die einigermaßen zuverlässig zu Erfolgen führen, sind unbedingt notwendig, wenn Menschen erfolgreich lernen sollen – vor allem, wenn sie möglichst selbständig lernen und nach Beendigung von Unterweisungen auch *selbständig weiterlernen* sollen. Sie müssen das entsprechende Selbstvertrauen (Lernvertrauen) haben und dazu müssen sie auch wissen, wie man/frau das macht – erfolgreich lernen.

Insofern scheint es mir unbedingt einleuchtend, um nicht zu sagen selbstverständlich, dass brauchbare Lernstrategien ein ganz wesentlicher Teil von Grundbildung sein müssen. Schließlich soll es nicht bei dem Niveau „Grund-“ bleiben – andererseits können nicht zehn Jahre weiterer betreuender Unterweisung in der Art der Grundbildungskurse folgen. Die Frage für uns heißt also: Wie können wir gut funktionierende, d. h. Erfolg versprechende Lernstrategien an Menschen vermitteln, die gegenüber Lernaufgaben sehr häufig ineffektiv oder chaotisch vorgehen? (Irgendwelche Vorgangsweisen, also Strategien wendet jeder Mensch an – außer er verweigert, „blockiert“.)

Hintergründe und Basis

Für den zweiten Teil meiner Dissertation wollte ich zusammentragen, was es so an Forschung zu Analphabetismus und Alphabetisierung in industrialisierten Ländern gibt. Das ist bereits ein Weilchen her. Dafür habe ich damals sehr viel recherchiert, auch graue Literatur. Dabei bin ich u. a. auf eine Broschüre aus Israel

gestoßen. Und da hieß es in der Beschreibung eines umfangreicheren Projekts in einer Fußnote, dass mit den jungen Leuten nach dem „Instrumental Enrichment Program“ gearbeitet worden wäre – und danach sei das mit dem Vermitteln der Schriftsprache kein erwähnenswertes Problem mehr gewesen. Sie können sich vorstellen, dass ich wissen wollte, was es damit auf sich hatte. So bin ich dann auf Reuven Feuerstein u. a. und den Ansatz der „strukturellen kognitiven Veränderbarkeit“ des Menschen und der Vermittlung „kognitiver Instrumente“ gestoßen.

Wer meine Arbeiten ein wenig kennt, weiß, dass ich einen Hintergrund in tätigkeitstheoretischer Psychologie habe – also Leont’ev, Vygotskij, Gal’perin, Lompscher etc. Die Vermitteltheit menschlicher Tätigkeit über Werkzeuge ist ein wesentlicher Teil dieser Theorien. Das gilt auch für geistige Handlungen und geistige Werkzeuge wie z. B. Begriffe oder Verfahren. Entsprechend war mir Feuersteins Ansatz des „*Mediated Learning Experience*“ (der vermittelten Lernerfahrung) problemlos zugänglich: Der „Facilitator“ (der Ermöglicher) vermittelt kognitive Instrumente, mittels derer die Lernenden selbst auf ihre Realität zugreifen. So, wie ich mit diesem Programm umgehe, habe ich selbstverständlich mein Wissen über Lerntheorie, v. a. über das Aneignen und Ausbilden von Fähigkeiten, nicht außen vor gelassen.

Feuersteins Hintergrund liegt, so weit ich verstanden habe, zum einen in Piaget, zum anderen aber in der jüdischen Tradition, dass Wissen und Können von einer Generation zur nächsten und übernächsten weitergegeben werden müssen. Nur so kann sich eine Kultur über die Zeit durchhalten, nur so können die Individuen lebensstüchtig werden.

Feuerstein und KollegInnen mit ähnlichem Hintergrund wurden mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert, denen diese kulturelle Weitergabe zum größten Teil vorenthalten worden war: nordafrikanische jüdische Kinder, die nicht mehr in den dörflichen Gemeinschaften mit Großfamilien etc. aufgewachsen waren, sondern in den Slums der Städte – ohne Großeltern und mit Eltern, die versuchten, einen Lebensunterhalt zu besorgen, und keine Zeit und Kraft für ihre Kinder hatten. Und danach lebten sie als unbegleitete Kinder-Flüchtlinge in Lagern in Südfrankreich. Vor ihrer Weiterreise nach Israel wurden sie neben den ärztlichen Untersuchungen und Behandlungen auch psychologisch untersucht – u. a. mit den in den 50er-Jahren alles dominierenden Intelligenztests. Und nicht wenige erreichten nur ganz niedrige IQ-Werte, ja, schienen gar grenzdebil zu sein.

IQ-Theoretiker und -Tester behaupteten ja, das zu messen, was unveränderbar wäre. Aus dem erwähnten Hintergrund heraus entschieden Feuerstein und seine KollegInnen, dass sie aber nicht am Unveränderbaren interessiert seien, sondern ganz im Gegenteil an dem, was sich verändern lasse. Sie waren am LERNPOTENTIAL interessiert, nicht an einer Vorhersage, wie niedrig der mit der gemessenen „Intelligenz“ gegebene Plafond des jeweils Erreichbaren sein sollte. Der Mangel wurde nicht in einer zu geringen LERNFÄHIGKEIT gesehen, sondern darin, dass *zu wenig Lernen stattgefunden* hatte. Lernen verstanden als die subjektive, die annehmende Seite der kulturellen Weitergabe von Wissen und Können.

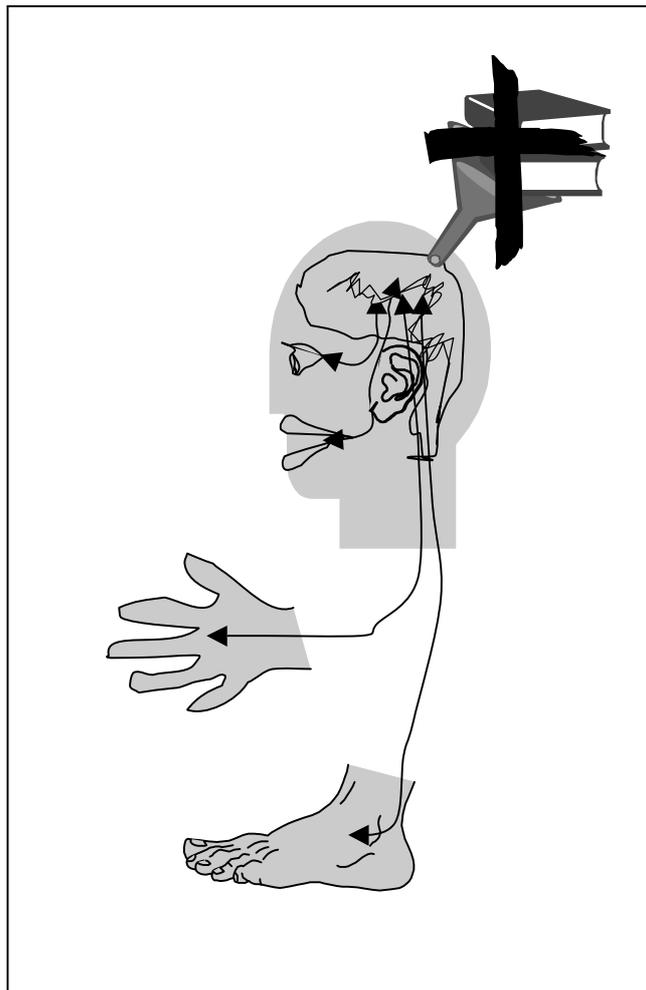
Das andere Interesse bedingte ein anderes Untersuchungs-Instrument. Feuerstein u. a. entwickelten ein alternatives diagnostisches Instrument – „*The learning potential assessment device*“ (Instrument zur Einschätzung von Lernpotential). Mit diesem wird in der Untersuchung bewiesen, DASS (nicht ob) Lernpotential vorhanden ist. Gleichzeitig werden ziemlich detailliert Bereiche und Dimensionen identifiziert, in denen weiteres Lernen besonders dringend notwendig ist.

Später wurde noch ein Programm entwickelt, welches die „Facilitators“ (meist Lehrkräfte, aber auch PsychotherapeutInnen etc.) darin unterstützt, die Lernenden bei der Veränderung ihrer unzureichend entwickelten kognitiven Strukturen anzuleiten – das „*Instrumental Enrichment Program*“ (Programm der instrumentellen Anreicherung). Feuerstein nennt seine Theorie auch „*Structural Cognitive Modifiability*“ (strukturelle kognitive Veränderbarkeit). Es geht ausdrücklich nicht um die eine oder andere Fähigkeit in dem einen oder anderen Teilbereich, sondern um die Veränderung (Modifikation) einer immer bereits existierenden Struktur.

Eine demonstrative Übung und ihre Auswertung

Eine praktische Übung ist in einem Beitrag für die Dokumentation nicht wirklich darstellbar – selbst eine nachvollziehbare Beschreibung würde wesentlich mehr Platz beanspruchen, als sinnvoll wäre. Einen Teil der Ergebnisse will ich aber versuchen hier zu benennen.

Zunächst ging es darum, dass die TeilnehmerInnen im Workshop etwas nachmachten, das ich ohne weitere Erklärung vormachte – eine recht einfache, kleine Handlung, welche die meisten so noch nicht kannten. Dann war die Aufgabe: herausfinden, wie man/frau das geschafft hat – wo ich doch nichts erklärt hatte. Die jeweiligen Diskussionsbeiträge habe ich zu einer Tafelskizze verarbeitet, an welcher sich weitere Fragen deutlich machen ließen und dann auch noch Fragen zum Lernen über die mit der Übung gemachte gemeinsame Erfahrung hinaus. Am Ende ergab sich eine Skizze ähnlich der folgenden Abbildung:



[Hier Abbildung „Skizze zur Übung und Diskussion „Wie kommt Wissen ins Hirn?“ einfügen]

In der Diskussion ging es darum, dass wir über die Betätigung unserer Sinnesorgane Informationen ins Gehirn holen – sie dort miteinander, auch mit bereits vorhandenen Informationen verknüpfen – und daraus sowohl die Bewegungen unserer ausführenden Organe als auch die weitere Tätigkeit unserer Sinnesorgane (laufendes Feedback zur Kontrolle der Ausführung!) steuern.

Diese Übung mit der Diskussion dazu ist selbst nicht Teil der Lernstrategien, aber nach meiner Erfahrung unabdingbar notwendig, wenn selbständiges Lernen das Ziel ist. Begründung: Wie Menschen sich im Lern- und im Unterrichtsprozess verhalten, hängt u. a. davon ab, welche Vorstellungen sie von diesen Prozessen haben –

v. a. von ihren Annahmen darüber, wie Lernen funktioniert. Also müssen wir den Lernenden eine Vorstellung, ein Bild davon anbieten, welches sie zur Übernahme der Verantwortung für ihren Lernprozess ermutigt. Und wir Lehrenden sollten die gleiche Vorstellung vom Lernprozess und der Rolle und Verantwortung der Lernenden darin haben – durchaus mit Auswirkungen auf unser Verständnis von unserer Rolle und Verantwortung.

Meine Erfahrung ist, dass man ein solches Gespräch auch mit TeilnehmerInnen mit sehr wenigen Vorkenntnissen in Lesen und Schreiben etc. führen kann – wenn man es damit unterstützt, dass man die einfache Skizze parallel zur Entwicklung des Gesprächs zeichnet. Wie man an meiner direkt in Word mit dem Trackpad „selbstgestrickten“ Zeichnung sehen kann, ist das in dieser einfachen Form an der Tafel oder auf einem Stück Papier jedem möglich.

Auf der Grundlage eines solchen Gesprächs und dieser Skizze kann man sinnvollerweise noch einen Schritt weitergehen und die Idee einführen, dass die meisten Handlungen auf verschiedenen „Ebenen“ ausgeführt werden können. „Ebenen“ ist hier selbstverständlich eine Metapher, man könnte auch sagen in verschiedenen „Modi“. Zum Beispiel kann man eine Handlung ausführen

- durch Tun, also auf der praktischen Ebene
- sprechend, also auf der Ebene der Lautsprache (die Handlung mündlich beschreibend)
- zeichnend, also auf der grafischen Ebene (eine Skizze der Handlung erstellend)
- schreibend, also auf der schriftlichen Ebene (eine schriftliche Handlungsanleitung verfassend)
- in der Vorstellung, also auf der imaginativen Ebene (die Handlung in Gedanken ausführend)

Das Ausführen einer Handlung auf den verschiedenen Ebenen muss nicht notwendigerweise nacheinander oder in einer bestimmten Reihenfolge stattfinden. Sprechend kann man die Selbststeuerung beim praktischen Tun unterstützen. Eine Zeichnung kann die mündliche Beschreibung erleichtern oder eine schriftliche Handlungsanleitung wird erst durch eine Zeichnung wirklich verständlich etc. Und ein paralleles Ausführen in der Vorstellung begleitet vermutlich die meisten Handlungen – zumindest die mit Überlegung ausgeführten.

Was man einsehbar machen kann – die Skizze und die Überlegungen zu den verschiedenen Ebenen kombinierend – ist, dass für stabile Verbindungen im Gehirn die Handlung öfter als nur einmal vollzogen werden muss. Das nennt man meist Üben. Die Verbindungen werden aber auch stabiler, je mehr Bereiche des Gehirns, je mehr Neuronen und Neuronennetze einbezogen werden – und das meint mehr als das bloße „Einbeziehen mehrerer Sinneskanäle“. Also leistet das Vollziehen der Handlung auf mehreren Ebenen mehr für das Stabilisieren des Gelernten als das bloße Üben auf einer Ebene alleine. Auf eine andere Ebene zu gehen oder eine andere Ebene einzubeziehen, steigert auch den Schwierigkeitsgrad – und das ist weitaus interessanter als gewöhnliches (sprich: nur wiederholendes) Üben. Die gleiche Handlung auf verschiedenen Ebenen auszuführen, ist weder unnötig noch eine Schikane.

Im Grunde ermöglicht ein solches oder ähnliches Vorgehen den KursleiterInnen, mit den Lernenden zusammen auf zwei Ebenen zu reflektieren: einmal über den sprachlichen oder schriftlichen Sachverhalt, an dem gerade gearbeitet wird – und dann über das Lernen, über den gerade stattfindenden Lernprozess. Beispielsweise darüber, dass nur eigenes Tun zum Lernen führt – weil es nun mal keine Chance gibt, etwas über einen Trichter ins Gehirn zu füllen. Oder darüber, dass für das eigene Tun die Lernenden selbst verantwortlich sind – Lehrkräfte sind „nur“ dafür verantwortlich, für das beabsichtigte Lernen passende Aufgaben anzubieten. Jetzt könnte man darüber nachdenken, worin so eine Diskussion über „normale“ Motivierung hinausgeht.

Zum Deckblatt des Programms

„Just a moment ... let me think!“ – „Moment ... Ich muss nachdenken!“

An Hand des Deckblatts des ganzen Programms kann man mit den Lernenden zusammen in die erste Diskussion einsteigen. Im Zusammenhang von Grundbildung geht es dabei verhältnismäßig stark auch darum, über die Einführung von Begriffen mit der Klärung ihrer Bedeutungen auch den Wortschatz zu erweitern. Bei jedem neu eingeführten Begriff wird „eine Brücke geschlagen“ – möglichst „hinaus ins wirkliche Leben“. Also überlegt man zuerst, was ein Deckblatt eigentlich ist, wozu es überhaupt dient, wozu es hier dient – was damit gemeint ist, ob es noch eine andere Bezeichnung dafür gibt (was halten Sie z. B. von Titelblatt?). Des Weiteren

überlegt man dann, ob es außer für dieses Programm noch irgendwo Deckblätter gibt, welche man möglicherweise sogar selber kennt, wenn man erst mal auf die Idee kommt. Ebenso mit „Symbol“ und „Motto“. Es empfiehlt sich für die Lehrkraft, sich mit unterschiedlichen Beispielen ein wenig vorzubereiten für den Fall, dass den Lernenden erst einmal nichts einfallen sollte. Auch, was „Moment“ bedeutet, was drei Punkte bedeuten, was ein Ausrufezeichen bedeutet – das alles kann und muss an dieser Stelle geklärt werden. Sollten diese Kenntnisse vorhanden sein, geht das ganz schnell. Aber bitte nicht einfach als vorhanden voraussetzen!

Am wichtigsten ist selbstverständlich darüber zu sprechen, was es mit der BEDEUTUNG des Symbols und des Mottos denn auf sich hat – überhaupt und im besonderen für die Lernenden, die sich gerade damit auseinandersetzen. Nachzudenken und sich die dafür notwendige Zeit auch zu nehmen – oft verbessert das für sich alleine schon die Leistungen. Wer in der Herkunftsfamilie und/oder in der Schule nur auf Schnelligkeit „trainiert“ worden ist und darüber das mit dem Nachdenken gar nicht erst gelernt hat, der hat hier die Möglichkeit, sich daran zu gewöhnen. Außerdem wird man mit dem „Denktraining“ Schritt für Schritt herausbekommen, wie man das mit dem Denken, dem Überlegen besser machen kann. Wer mehr oder minder notdürftig schreiben kann, sollte auch das Blatt zur Diskussion ausfüllen – nichts spricht dagegen, die Begriffe und Wörter an der Tafel als Vorlagen anzuschreiben. Gegebenenfalls kann man hier auch gleich anfangen zu vermitteln, wie man Antworten in Arbeitsblätter einträgt. Erleichtert auch die Abschlussfrage: „Haben Sie heute etwas gelernt? Wenn ja, können Sie sagen, was?“ sowie das Anknüpfen in der nächsten Sitzung: „Was haben wir das letzte Mal gemacht?“ Es kommt auch vor, dass erst geklärt werden muss, dass das Nachsehen in den eigenen Notizen nicht nur erlaubt, sondern – weil sinnvoll – sogar erwünscht ist. Als Lehrkraft kommt man erst mit der Zeit darauf, welche Vorannahmen und auch Verbote die Lernenden aus ihrer schulischen Sozialisation (oder woher auch immer) mitbringen. Nicht wenige davon sind für einen gelingenden Lernprozess, gar für selbständiges Lernen kontraproduktiv.

 <p style="font-size: 1.2em; font-weight: bold; margin-top: 20px;">MOMENT ...</p> <p style="font-size: 1.2em; font-weight: bold; margin-top: 10px;">ICH MUSS NACHDENKEN !</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold; margin-bottom: 10px;">Das Deckblatt des Programms zum „Denktraining“</p> <p>Was ist ein Deckblatt?</p> <p>Wozu dient es?</p> <p>Eine andere Bezeichnung dafür?</p> <p>Was siehst Du auf diesem Deckblatt?</p> <p>Beschreibung:</p> <p>1.</p> <p style="padding-left: 40px;">Fremdwort dafür:</p> <p>2.</p> <p style="padding-left: 40px;">Fremdwort dafür:</p> <p>Was bedeutet das?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Was bedeutet das für Dich?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--

Abb.: Deckblatt des Programms „Denktraining“ und Blatt für Notizen zur Diskussion dazu

Auch die einzelnen Kapitel des Programms haben ihre eigenen Deckblätter, in denen Symbol und Motto des übergeordneten Deckblatts wiederholt und mit einem für das Kapitel spezifischen Symbol ergänzt werden.

Weitere Informationen zur Arbeit mit dem Programm würden den hier zur Verfügung stehenden Platz sprengen. Informationen zu den verschiedenen Kapiteln, zum Erarbeiten von Prinzipien, zum Brückenschlagen etc. sind im Kapitel „Lernstrategien“ in dem kleinen Buch „Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen ...“ zu finden. Dieses Kapitel ist auch als Leseprobe aus dem Buch auf der Web-Site www.gertrud-kamper.de (von dort weiter zu „Publikationen“) zu finden. Auch mehrere Beiträge im Alfa-Forum 60 (Themenheft zur Räumlichen und Zeitlichen Orientierung) beziehen sich auf das Vermitteln von Lernstrategien nach Art des „Denktrainings“.

Aus der Diskussion

Die Aussage, dass das Verfügen über Erfolg versprechende Lernstrategien notwendig sei, wenn selbständiges (Weiter)Lernen das Ziel ist, stieß auf allgemeine Zustimmung, so dass es hier nicht wirklich zu einer Diskussion kam. Auf Interesse stieß die Idee, über die Vermittlung dessen, was ich als „Lerntechniken“ bezeichnet habe, hinauszugehen und auch kognitive Lernstrategien zu vermitteln.

Ein Diskussionsthema war, wie schnell sich die für das explizite Vermitteln von Lernstrategien bspw. mit dem „Denktraining“ aufgewendete Unterrichtszeit „amortisiert“. Meint: Wie leicht oder wie schwer ist es, sich selbst und dem Fach-Vorgesetzten und/oder den Lernenden einsichtig zu machen, dass man durch diese „Abweichung“ vom Lehrplan nicht Zeit fürs Lesen- und Schreibenlernen etc. verliert, sondern durch das Anwenden der Lernstrategien sehr bald nicht nur besser sondern auch schneller lernen wird. Der Zeitdruck ist vor allem überall dort nicht zu unterschätzen, wo in zeitlich befristeten Maßnahmen gearbeitet wird, z. B. Berufsvorbereitende Maßnahmen, Hauptschulabschluss-Kurse, Immigranten-Kurse etc.

Des Weiteren war Diskussionsthema, dass unzureichende Lernstrategien nicht nur bei Lernschwierigkeiten in „klassischen Alfa-Kursen“ eine Rolle spielen. Auch für darüber hinausgehende Grundbildungsangebote kann das Vermitteln Erfolg versprechender Lernstrategien Lernenden wie Lehrenden das Leben erleichtern und schneller zu besseren Lernerfolgen führen. Angesprochen wurden Hauptschulabschluss-Kurse und Förderunterricht innerhalb anderer Maßnahmen – aber auch der Unterricht von Deutsch als Zweitsprache, vor allem dort, wo die Lernenden in ihrer Muttersprache nicht oder nur rudimentär schriftkundig sind.

Es muss aber auch deutlich gemacht werden, dass noch so gute Lernstrategien, wie Methoden überhaupt, nicht jeden Nachteil, der aus unzulänglichen Rahmenbedingungen für den Unterricht entsteht, ausgleichen können. Zu kurze Kursdauer, zu große Zahl an TeilnehmerInnen, zu wenig Unterrichtsstunden, keine bezahlte Vorbereitungszeit für die Lehrkräfte, weder Team-teaching noch Supervision etc. – durch die besten Methoden der Welt lässt sich das nicht alles auffangen. Trotzdem verbessert das Vermitteln von Lernstrategien die Situation – und die damit erreichbaren Fortschritte erfreuen natürlich auch und motivieren auch die Lehrkräfte wieder ein Stück weiter.

Es handelt sich um eine Methode (oder besser ein vielfältiges System methodischer Schritte), welche auch Veränderungen in Einstellungen und Haltungen verlangen. Es handelt sich ausdrücklich nicht um ein Programm, das sich in einem Ordner voller Arbeitsblätter erschöpft – oder dessen Kern auch nur daraus bestünde. Im Gegenteil – ohne die Methode kann man aus den Arbeitsblättern genau so gut Flieger basteln. Mit der Methode allerdings könnte man auch ohne diese Arbeitsblätter erfolgreich arbeiten – sie machen nur die Vorbereitung leichter, was ja auch nicht zu verachten ist.

Selbstverständlich tauchte die Frage auf, wie man/frau das Arbeiten mit dem „Denktraining“ lernen kann. Weil es sich um eine Methode handelt, ist es notwendig, die Schritte selbst zu vollziehen und auf Teilnehmerniveau wie auf verschiedenen Meta-Ebenen darüber zu reflektieren. Das lässt sich nicht alleine aus Büchern lernen – obwohl die Lektüre des Original-Werks von Feuerstein u. a. sehr

interessant und informativ ist. Um das zu lernen ist es notwendig, an Workshops, Fortbildungskursen o. ä. teilzunehmen. Zum „Reinschnuppern“ um sich ein Bild davon zu machen, worum es überhaupt geht und ob einem die Arbeitsweise zusagt, reicht ein Wochenende. Um die Methode wirklich zu erlernen, braucht es schon die Teilnahme an mehreren Veranstaltungen in angemessenen Abständen (parallel zu den ersten Umsetzungsversuchen), wobei deren Umfang, Anzahl und Rhythmus sowohl von den Rahmenbedingungen als auch vom angestrebten Ziel abhängen.

Vollendet wird der Prozess der eigenen Aneignung selbstverständlich erst im Umgang damit, im „Umsetzen“ im eigenen Unterricht, wobei ein Durchgang sicher nicht ausreichend ist. Wegen der Dichte des angebotenen Programms ergeben sich bei weiteren Durchgängen noch weitere Einsichten und Erfahrungen. Und weil die Veränderung von Einstellungen und Haltungen wirklich Zeit und wiederholte Übung braucht, wird dringend empfohlen, beim Umsetzen im eigenen Unterricht mit einer Kollegin, einem Kollegen zur gegenseitigen Unterstützung zusammenzuarbeiten (peer-support).

Wenn Sie weitere Fragen haben – ich werde gerne versuchen, sie nach bestem Wissen und Gewissen zu beantworten: schreiben Sie eine Mail an Gertrud.Kamper@gmx.de

Literatur

Feuerstein, Reuven; Y. Rand, M. Hoffman & R. Miller (1980): Instrumental Enrichment – An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Co.

Kamper, Gertrud (1997): Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen ... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.

Kamper, Gertrud (2005): Ich bin der Bezugspunkt meines Systems – und Du? Über Seiten, Richtungen und Beziehungen und räumliche Begriffe. In: Alfa-Forum 60, S. 17-18.

Kamper, Gertrud (2005): Von dieser Position aus gesehen. Über Standpunkte und Perspektiven – von Feldern und Buchstaben bis zu anderer Leute Schuhe. In: Alfa-Forum 60, S. 19-21.

Lipka, Marlies (2005): Legasthenie-Therapie und räumliche Orientierung. . In: Alfa-Forum 60, S. 22-24.

Web-Sites

Feuerstein und sein Institut: The International Center for the Enhancement of Learning Potential – www.icelp.org

Kamper: www.gertrud-kamper.de