

Exekutive Funktionen und überfachliche Kompetenzen

Konzentration und Aufmerksamkeit durch Coaching fördern

Bachelorarbeit

Im Rahmen der Ausbildung 2022 - 2025

im Studienbereich Erziehungswissenschaft

von

Ladina Keller

Falkenstrasse 1b

9552 Bronschhofen

Tel. 076/4934514

E-Mail: ladinakeller123@gmail.com

10. Januar 2025

Begleitung und Begutachtung: Prof. Dr. phil. Looser Dölf

Abstract

Diese Bachelorarbeit untersucht die Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit durch das DIPALOG- Trainingsdossier. Die Arbeit unterteilt sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Im theoretischen Abschnitt werden die Grundlagen überfachlicher Kompetenzen mit Schwerpunkt auf Konzentration und Aufmerksamkeit sowie die Bedeutung exekutiver Funktionen, insbesondere des Arbeitsgedächtnisses, erläutert. Im praktischen Teil wird ein fünfwochiges Training mit zwei Schülerinnen dokumentiert, das mithilfe des DIPALOG-Trainingsdossiers „Konzentration und Aufmerksamkeit“ durchgeführt wurde. Die Ergebnisse des Trainings werden sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet und mit den theoretischen Erkenntnissen verknüpft.

Die Erkenntnisse aus der Arbeit verdeutlichen, dass gezielte und individuell angepasste Fördermassnahmen sowohl die Konzentrationsfähigkeit als auch das Bewusstsein der Schüler:innen für eigene Lernprozesse positiv beeinflussen können. Die Erkenntnisse werden in der Diskussion umfassend beschrieben und im Fazit auf die persönliche Weiterentwicklung der Lehrperson bezogen. Die Arbeit zeigt auf, wie gezielte Massnahmen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen im schulischen Alltag implementiert werden können.

Schlagwörter: überfachliche Kompetenzen; Konzentration und Aufmerksamkeit; exekutive Funktionen; Arbeitsgedächtnis; DIPALOG-Trainingsprogramm; Strukturen und Strategien

Quelle:

Keller, L (2025). *Exekutive Funktionen und überfachliche Kompetenzen: Konzentration und Aufmerksamkeit durch Coaching fördern.* (Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule St. Gallen)

Ich möchte mich herzlich bei Herrn Prof. Dr. phil. Looser für seine wertvolle und unterstützende Begleitung meiner Bachelorarbeit bedanken. Mein besonderer Dank gilt auch meiner Mutter, Sandra Blumer, die meine Arbeit sorgfältig Korrektur gelesen hat, sowie meinem Vater, Thomas Keller, der mich bei der Formatierung meiner Arbeit unterstützt hat.

Inhalt

Abstract	2
Inhalt.....	3
1 Einleitung	6
1.1 Fragestellungen und Ziel der Arbeit.....	8
2 Theoretischer Hintergrund	9
2.1 DIPALOG.....	9
2.1.1 Angebots-Nutzungsmodell	10
2.1.2 Coaching-Prozess in DIPALOG	11
2.2 Überfachliche Kompetenzen	12
2.2.1 Aufmerksamkeit und Konzentration	14
2.2.2 Neurologische Grundlagen	15
2.2.3 Methoden zur Förderung der Aufmerksamkeit und Konzentration im Schulalltag	16
2.2.4 Kinder mit besonderen Bedürfnissen und ihre Herausforderungen....	18
2.3 Exekutive Funktionen	19
2.3.1 Definition (Arbeitsgedächtnis, kognitive Flexibilität, Inhibition)	19
2.3.2 Entwicklung der Exekutiven Funktionen.....	21
2.3.3 Lehrmethoden und Unterrichtsstrategien bei der Förderung der exekutiven Funktionen	22
2.3.4 Wechselwirkungen zwischen überfachlichen Kompetenzen und Arbeitsgedächtnis	24
2.3.5 Schulische Förderung im Bereich Arbeitsgedächtnis	25
3 Methode	27
3.1 Einzelfall-Interventionsstudie.....	27
3.2 Hypothesen	28
3.3 Rahmenbedingungen	28
3.4 Erhebungsinstrumente	29

3.4.1	Interview.....	29
3.4.2	Fragebogen.....	29
3.5	Durchführung und Beschreibung des Coaching-Prozesses	29
3.5.1	Woc...e 1: Einführung in das Thema Konzentration	30
3.5.2	Woc...e 2: Repetition und Anwendung	30
3.5.3	Woc...e 3: Stärkenübertragung	30
3.5.4	Woc...e 4: Strategie anwenden	31
3.5.5	Woc...e 5: Abschlussreflexion und Festigung der Konzentrationsstrategien	31
4	Ergebnisse	32
4.1	Qualitative Auswertung.....	32
4.1.1	Strategien aus dem Coaching	32
4.1.2	Anwendung im Alltag.....	33
4.1.3	Herausforderungen und Verbesserungspotenzial	33
4.1.4	Motivation und langfristige Anwendung.....	33
4.1.5	Mutter über Diana	34
4.1.6	Mutter über Melissa.....	34
4.1.7	Lehrperson über Diana und Melissa	35
4.2	Quantitative Auswertung	36
4.2.1	Quantitative Auswertung durch die Schülerinnen.....	36
4.2.2	Quantitative Auswertung der Mütter über Diana und Melissa	39
4.2.3	Quantitative Auswertung der Lehrerin über Diana und Melissa.....	41
4.3	Quantitative Auswertung im Vergleich der Triangulation	43
4.4	Zusammenfassung.....	44
5	Diskussion.....	45
5.1	Auswirkungen auf die Praxis	45
5.2	Gewonnene Erkenntnisse bezogen auf den persönlichen Unterricht.....	46
5.3	Herausforderungen	47

5.4	Beantwortung der Fragestellung	48
5.4.1	Hypothese Theorie.....	48
5.4.2	Hypothese 1	49
5.4.3	Hypothese 2.....	49
5.4.4	Hypothese 3.....	50
6	Fazit	51
7	Verzeichnisse.....	53
7.1	Literaturverzeichnis	53
7.2	Hinweis AI-Nutzung	55
7.3	Abbildungsverzeichnis.....	55
7.4	Tabellenverzeichnis.....	56
7.5	Diagrammverzeichnis.....	56
8	Anhang.....	57
8.1	Coachingprozess.....	57
8.2	Auswertung des Leitfadeninterviews: Mütter	66
8.3	Fragebogen Diana.....	68
8.4	Fragebogen Melissa.....	69
8.5	Fragebogen Mutter von Diana.....	70
8.6	Fragebogen Mutter von Melissa	70
8.7	Fragebogen Lehrperson	71
8.8	Eidesstattliche Erklärung	73

1 Einleitung

Der folgende Abschnitt beschreibt Beobachtungen, die während Praktika oder Stellvertretungen gemacht wurden. Die Beobachtungen beziehen sich auf die exekutiven Funktionen (Kapitel 2.3) und die überfachlichen Kompetenzen (Kapitel 2.2) im Zusammenhang mit Lernen und dem Schulalltag.

Die Klangschale ertönt, die 4. Klasse kennt das Signal, sie legen ihre Materialien weg und versammeln sich im Kreis. Hier beginnt die Lehrperson auf eine kindgerechte und spielerische Weise den Einstieg in das neue NMG-Thema «Schule früher und heute». Einige der Kinder wirken neugierig und zeigen Freude. Paul zeigt schon zu Beginn der Unterrichtssequenz deutliche Unruhe und schaukelt ungeduldig auf der Bank hin und her. Noch bevor die Lehrperson ihren Einstieg beenden kann, streckt Paul impulsiv auf und beginnt laut zu erzählen, wodurch die Lehrperson unterbrochen wird, und die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse auf Paul gelenkt wird. Diese Situation wiederholt sich drei bis vier Mal pro Stunde und zeigt sich auch in anderen Situationen im Schulalltag. Paul hat viele wertvolle Ideen und Geschichten, die er am liebsten sofort mit der ganzen Klasse teilen möchte. Dieses Beispiel zeigt eine Herausforderung im Bereich der Impulskontrolle (Inhibition), die zu den exekutiven Funktionen gehört (Brunsting, 2011, S. 110). Obwohl Pauls Beiträge für die Klasse wertvoll sind, muss er lernen, seine Impulse in der Kreissituation zu kontrollieren und abzuwarten, bis er an der Reihe ist zu sprechen. Kinder oder Erwachsene, die Schwierigkeiten bei der Impulskontrolle aufzeigen, wirken oft impulsiv, chaotisch und haben Schwierigkeiten, aufmerksam zu bleiben (Brunsting, 2011, S. 110). Wenn die exekutive Funktion «Inhibition» trainiert wird, kann dies Kinder dabei unterstützen, ihr Vorgehen und ihre Gefühle in der Schule zu steuern und ihre eigenen Handlungen besser zu planen (Brunsting, 2011, S. 111).

In einer anderen Situation beginnt die Unterrichtsstunde im Kreis und die Kinder hören der Lehrperson bei dem kurzen Einstieg in das aktuelle Mathematikthema aufmerksam zu. Da das Thema den Schüler:innen bereits bekannt ist, ist nur eine kurze Wiederholung erforderlich, bevor sie eigenständig an ihrem Matheplan weiterarbeiten können. Mark schaut im Kreis mehrfach zu den flüsternden Nachbarkindern und wendet den Blick wiederholt von der Lehrperson ab. Nachdem die Lehrperson die nächsten Schritte erklärt hat, geht Mark an seinen Platz zurück, schaut unsicher umher und hebt dann die Hand, um die Lehrperson um eine erneute Erklärung zu bitten.

Dieses Verhalten von Mark weist auf eine Herausforderung im Bereich des Arbeitsgedächtnisses hin (Brunsting, 2011, S. 99). Laut Brunsting (2011) ist das Arbeitsgedächtnis ein weiterer Aspekt der exekutiven Funktionen (S. 99). Der Arbeitsspeicher gehört zu einer der wichtigsten Funktionen und ist beispielsweise dafür verantwortlich, dass man sich Arbeitsaufträge merken kann (Brunsting, 2011, S. 99). Die Lehrperson zeigt auf die Wandtafel und weist ihn darauf hin, dass die Schritte aufgeschrieben sind. Mark scheint erleichtert und weiß jetzt, dass er sich jederzeit selbstständig Hilfe holen kann, wenn er vergisst, was er als nächstes zu tun hat. Wenn Mark lernt, sich auditive Abläufe besser zu merken, wird er weniger Schwierigkeiten in der Schule und zu Hause haben. (Brunsting, 2011, S. 99).

Im NMG-Unterricht zum Thema «Schule früher und heute» stehen Spiele aus der früheren Zeit im Mittelpunkt. Nach einem Einstieg zum Thema erhalten die Schüler:innen der 4. Klasse je eine Schuhsschachtel mit einer Murmel, sowie den Auftrag, aus der Schuhsschachtel ein funktionierendes Murmelspiel mit eigenen Regeln zu entwerfen. Die Schüler:innen sind in der Gestaltung und der Funktion des Spiels frei. Fiona, ist eine Schülerin, die in fachlichen Fächern wie Mathematik oder Deutsch oft sehr stark ist und Aufgaben häufig schneller als andere bewältigt. Heute fällt der Lehrperson auf, dass sich diese offene Aufgabe nun als eine grosse Herausforderung für die Schülerin darstellt. Während ihre Mitschüler:innen bereits ihre kreativen Ideen umsetzen, schaut Fiona wiederholt zur Lehrperson und wirft ihr fragende Blicke zu. Brunsting (2011) beschreibt, dass Situationen wie diese auf Herausforderungen im Bereich der kognitiven Flexibilität hinweisen können, die ebenfalls zu den exekutiven Funktionen zählen (S. 84). Die veränderte Situation durch die offene Aufgabe machen der Schülerin beobachtbare Schwierigkeiten (Brunsting, 2011, S. 84). Bei Herausforderungen in der kognitiven Flexibilität fällt es oft schwer, Strategien für eine Aufgabe flexibel anzupassen, was zu bestimmten Grenzen im Aufgabenprozess führen kann (Brunsting, 2011, S. 84). Nach mehreren Impulsen der Lehrperson, indem sie Fragen stellt, um die Gedanken der Schülerin anzuregen, beginnt Fiona langsam eine eigene Idee zu entwickeln. Dennoch bemerkt die Lehrperson, dass Fiona für diese kreative, offene Aufgabe mehr Unterstützung und Anregung benötigt als bei anderen Aufgaben mit klaren Vorgaben und Regeln.

Der schulische Lernerfolg ist stark abhängig von Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit steuern, Frustrationen aushalten, Impulse kontrollieren, planvollem handeln, Ziele setzen, die Perspektive wechseln, die Konzentration aufrechterhalten und sich auf neue Situationen einstellen. (Hofmann-Villiger, 2023, S. 8).

Die Namen der Schüler:innen die in dieser Arbeit erwähnt werden, wurden aus Datenschutzgründen geändert.

1.1 Fragestellungen und Ziel der Arbeit

Der theoretische Abschnitt dieser Arbeit geht auf die Grundlagen der überfachlichen Kompetenzen mit einem besonderen Fokus auf Konzentration und Aufmerksamkeit ein. Zudem wird die Bedeutung der exekutiven Funktionen, insbesondere des Arbeitsgedächtnisses, ausführlich behandelt. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit folgender Frage nachgegangen:

- Welchen Einfluss haben das Arbeitsgedächtnis und die überfachlichen Kompetenzen wie Konzentration und Aufmerksamkeit auf das Lernen und die Leistungsfähigkeit der Schüler:innen?

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird der praktische Teil thematisiert. Dabei wird ein fünfwochiges Training mit zwei Schülerinnen beschrieben, das mithilfe des DIALOG-Trainingsdossiers „Konzentration und Aufmerksamkeit“ durchgeführt wurde. Hierbei werden folgende drei Fragen erforscht:

- «Wie geht ein:e Schüler/in mit Förderbedarf in der überfachlichen Kompetenz "Konzentration und Aufmerksamkeit" mit dem DIALOG-Trainingsdossier "Konzentration/ Aufmerksamkeit" um?
- Welche Einstellung hat er/sie während der gecoachten Förderprozesses?
- Welche Wirkung stellt er/sie bzw. seine Bezugspersonen in der Kompetenz fest?»

Abschliessend werden die Ergebnisse des Coachings vorgestellt und in Bezug auf den theoretischen Teil diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

Der theoretische Hintergrund dieser Arbeit gliedert sich in drei zentrale Themenbereiche. Zunächst wird das Konzept DIPALOG vorgestellt. Im zweiten Abschnitt liegt der Fokus auf den überfachlichen Kompetenzen, insbesondere auf den Bereichen Konzentration und Aufmerksamkeit. Abschliessend werden die exekutiven Funktionen betrachtet, mit dem Schwerpunkt auf dem Arbeitsgedächtnis. Es wird erläutert, wie das Arbeitsgedächtnis mit den überfachlichen Kompetenzen zusammenspielt und wie diese Wechselwirkungen die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit beeinflussen.

2.1 DIPALOG

DIPALOG ist ein Trainings- und Coaching-Programm, das speziell für die Förderung der überfachlichen Kompetenzen bei Schüler:innen entwickelt wurde (Looser, 2024, S. 4). Folgend wird das Konzept von DIPALOG sowie dessen Zielsetzungen vorgestellt. Es wird erläutert, an welchem grundlegenden Modell sich DIPALOG anlehnt und wie diese umgesetzt werden, um die überfachliche Kompetenzentwicklung der Schüler:innen zu fördern.

Das Innosuisse-Projekt DIPALOG verfolgt das Ziel, praxisnahe Trainingsdossiers zu 36 verschiedenen überfachlichen Kompetenzen (inklusive Lösungen) zu entwickeln, die Lehrpersonen an Volksschulen individuell in ihren Klassen einsetzen können (Looser, 2024, S. 5). Dabei geht es um die folgenden fünf Kompetenzgruppen (Looser, 2024, S. 8):

- Lernmethodische Kompetenzen (LK)
- Soziale-emotionale Kompetenzen (SK)
- Personale Kompetenzen (PK)
- Motivationale Kompetenzen (PK)
- Kompetenzen zur Zufriedenheit und zum Wohlbefinden (Z&W)

2.1.1 Angebots-Nutzungsmodell

Das Konzept DIPALOG stützt sich auf das Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2009, 2017). Dieses Modell geht davon aus, dass die Persönlichkeiten sowie die überfachlichen Kompetenzen der Eltern und Lehrpersonen einen Einfluss auf die überfachlichen Kompetenzen der Schüler:innen haben (Looser, 2024, S. 5).

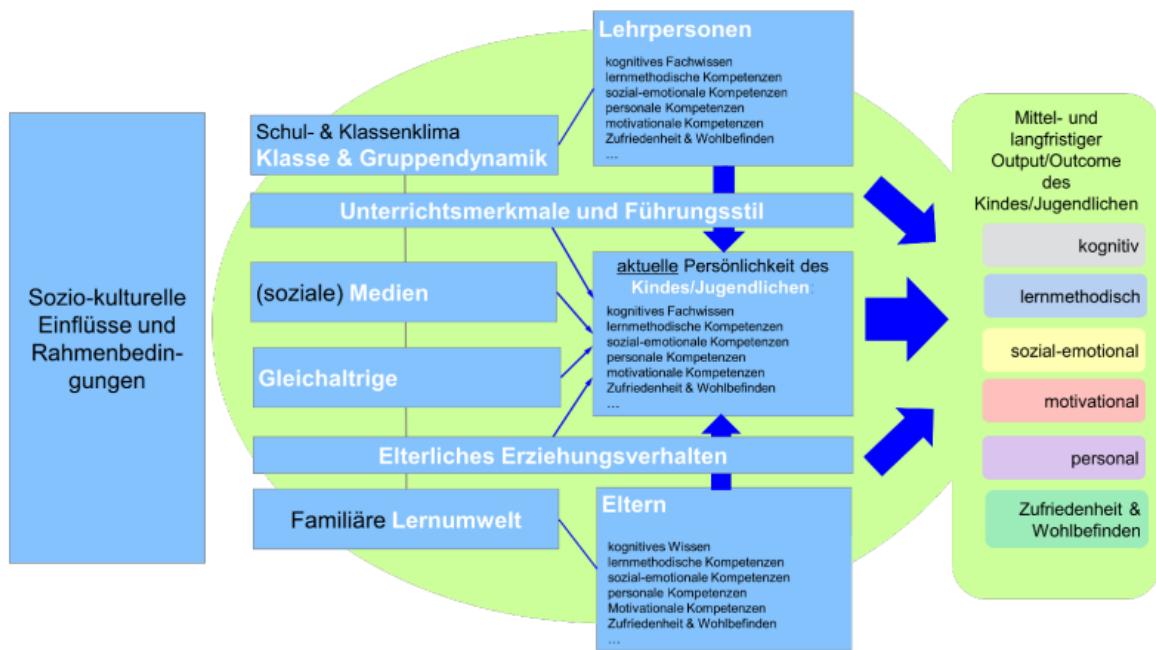


Abbildung 1: DIPALOG im Angebots-Nutzungsmodell (Looser, 2024, S. 5)

Es zeigt, dass nicht nur die Qualität der angebotenen Unterstützung entscheidend ist, sondern auch wie aktiv das Kind diese Angebote wahrnimmt und nutzt (Looser, 2024, S. 5). Diese Nutzung hängt wiederum stark vom soziokulturellen Umfeld ab, wie der Beeinflussung durch gleichaltrige Mitschüler:innen, den sozialen Medien sowie der familiären und schulischen Lernumgebungen (Looser, 2024, S. 5). Dabei spielen Lehrpersonen und Eltern mit ihrem Erziehungs-, Führungs- und Sozialisationsverhalten eine entscheidende Rolle und tragen massgeblich zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bei (Looser, 2024, S. 5).

An der folgenden Abbildung wird das Zusammenspiel vom Angebot-Nutzungsmodell im Zusammenhang mit Schüler:innen, Lehrpersonen und Eltern veranschaulicht.

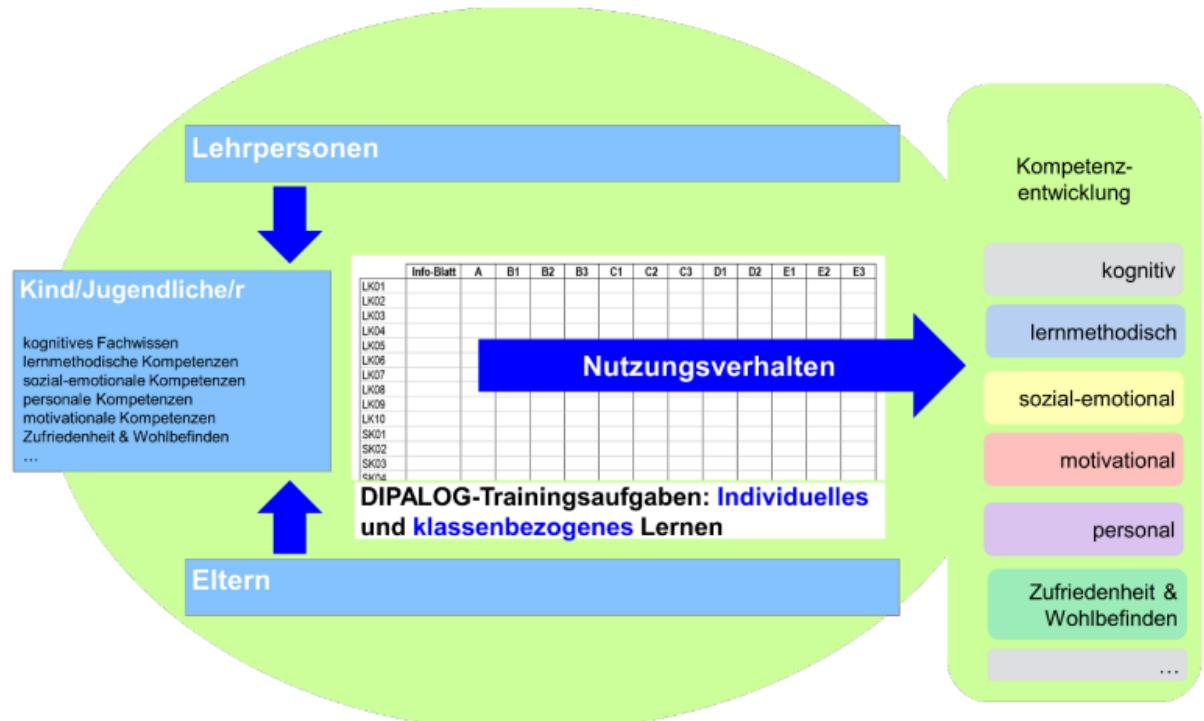


Abbildung 2: DIPALOG-Trainingsaufgaben (A bis E3) und das Teamwork zwischen Schüler:in, Eltern und Lehrpersonen fördern die Kompetenzentwicklung durch ein erfolgreiches Nutzungsverhalten (Looser, 2024, S. 6).

2.1.2 Coaching-Prozess in DIPALOG

Der Coaching-Prozess im DIPALOG-Ansatz ist ein zentraler Bestandteil des Trainingsprogramms und dient dazu, die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen wie Konzentration und Aufmerksamkeit gezielt zu fördern. In diesem Abschnitt wird der Coaching-Prozess in DIPALOG genauer beschrieben.

Der Coaching-Prozess spielt bei der Bearbeitung der Trainingsaufgaben insbesondere in den ersten zwei bis drei Wochen eine entscheidende Rolle (Looser, 2024, S. 7). Ein wesentliches Merkmal des Coachings ist, dass es durch Monitoring nicht nur von der Klassenlehrperson begleitet werden kann, sondern auch durch Fachlehrpersonen unterstützt wird (Looser, 2024, S. 7). Je stärker die beteiligten Lehrpersonen zusammenarbeiten, desto wirksamer wird das Coaching und die gezielte Förderung der einzelnen Schüler:innen in den überfachlichen Kompetenzen (Looser, 2024, S. 7). Im gesamten Prozess, insbesondere in den ersten zwei Wochen, spielt Lob eine wichtige Rolle, damit die Schüler:innen motiviert sind, ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln (Looser, 2024, S. 7).

DIPALOG ist so aufgebaut, dass die Lerneinheiten während des Schuljahres flexibel in den Unterricht integriert werden können (Looser, 2024, S. 6). Die Lerneinheiten können wochenweise, in Unterrichtsblöcken oder auch im Rahmen von Projektwochen durchgeführt werden (Looser, 2024, S. 6). Dabei lassen sich die Lerneinheiten auch situativ und individuell auf Bedürfnisse der Schüler:innen anpassen (Looser, 2024, S. 6). Zu Beginn kann es sinnvoll sein, dass ausgewählte Kompetenzen von der Lehrperson gemeinsam mit der gesamten Klasse erarbeitet werden, damit die Schüler:innen die Struktur und das Prinzip von DIPALOG kennenlernen (Looser, 2024, S. 7). Sobald sie die grundlegenden Prinzipien verstanden haben, können die Schüler:innen zunehmend selbstständiger werden und an ihren Kompetenzen eigenständig arbeiten (Looser, 2024, S. 7).

Dieser flexible und ressourcenorientierte Ansatz ermöglicht es, die Schüler:innen individuell zu fördern und sie gezielt an ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen (Looser, 2024, S. 7)

2.2 Überfachliche Kompetenzen

Der folgende Abschnitt wird die überfachlichen Kompetenzen im Kontext mit dem Lehrplan 21 näher erläutern.

Der Erwerb überfachlicher Kompetenzen stellt eine grundlegende Voraussetzung zur Bewältigung des Alltags sowie für erfolgreiches Lernen dar (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a, S. 14). Im Lehrplan 21 werden die Überfachlichen Kompetenzen in drei unterschiedliche Kompetenzen geteilt, die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a, S. 14).

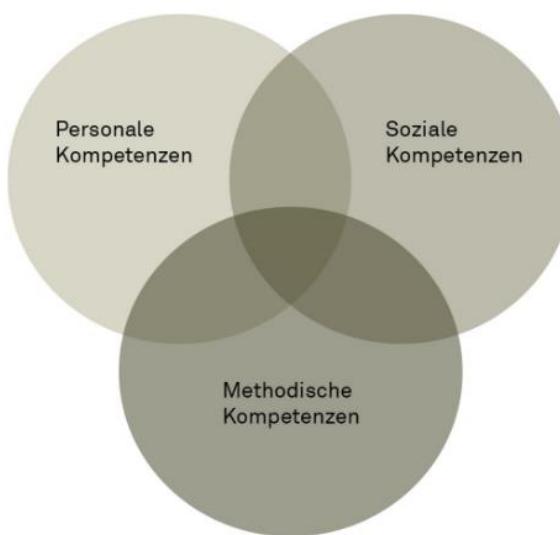


Abbildung 3: Personale, soziale und methodische (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a).

Durch die Familie und das soziale Umfeld des Kindes werden die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen entwickelt und beeinflusst. (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a, S. 14). In der Schule werden diese Kompetenzen weiter gefördert und ausgebaut (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a, S. 14). Aus dem Lehrplan 21 kann entnommen werden, dass die Schule die überfachlichen Kompetenzen einerseits für ein Miteinander im alltäglichen Leben fördert und andererseits sich auch mit den Kindern fachinhaltlich vertieft auseinandersetzt. Schüler:innen erhalten die Möglichkeit, ihre personalen, sozialen und methodischen Fähigkeiten je nach Aufgabe und Lernziel zu erweitern (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a, S. 14). Diese Kompetenzen sind wichtig, um Aufgaben und Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a, S. 14).

Obwohl im Lehrplan 21 (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a) insgesamt 56 Standardsätze zur Beschreibung der überfachlichen Kompetenzen enthalten sind, gibt es nur wenige systematisch strukturierte Lehrmittel oder Trainingsmaterialien zu diesem Thema (vgl. Looser, 2017a). Lehrpersonen an Schweizer Volksschulen wenden tendenziell weniger Zeit für die Förderung überfachlicher Kompetenzen auf, insbesondere im Vergleich zu den klassischen Schulfächern. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass der Lehrplan 21 sehr viele Kompetenzziele in den einzelnen Schulfächern formuliert (Bildungsdepartment Kanton St. Gallen, 2017a). Diese Annahme stützt sich auf persönlichen Gesprächen mit Lehrpersonen.

Zudem stand im Rahmen der PISA-Studie in den letzten zwei Jahrzehnten vor allem die kognitive Wissensvermittlung im Vordergrund. Die folgenden drei Zitate belegen dies und weisen auf den daraus resultierenden Handlungsbedarf bezüglich der Förderung überfachlicher Kompetenzen in der heutigen Volksschule hin:

- Schule legt zu viel Wert auf die kognitiven Prozesse und zu wenig Gewicht auf die sozialen Prozesse, sie sollte Kopf, Herz und Hand gleichermaßen berücksichtigen (Linbourg & Steins, 2011, S. 12)
- Es sei „unabdingbar, dass die Förderung der Persönlichkeitsbildung in viel stärkerem Masse und zum anderen viel professioneller in den Schulen“ stattfinden sollte (Roth, 2011, S. 291).

- Gerade zu Beginn einer Klassenbildung soll die explizite Beschäftigung mit dem gegenseitigen Kennenlernen, dem Erarbeiten von Regeln in der Klasse, der Gruppendynamik und der Selbstbehauptungs- und Kooperationsfähigkeit – initiiert durch die Klassenlehrperson – Priorität haben (Standford, 2010, S. 22)

Nach dem Lehrplan 21 vom Bildungsdepartement Kanton St. Gallen (2017a) ist es die Aufgabe der Lehrpersonen, sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen in allen Fächern und Jahrgangsstufen zu fördern (S. 14).

2.2.1 Aufmerksamkeit und Konzentration

Die Fähigkeit, sich zu konzentrieren und die eigene Aufmerksamkeit gezielt zu lenken, gehört zu den zentralen überfachlichen Kompetenzen (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a). Im Begleitband DIPALOG von Looser (2024) wird diese Kompetenz der Dimension «Lernmethodische Kompetenzen» zugeordnet (S.8). Dieser Abschnitt widmet sich der genaueren Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen «Aufmerksamkeit und Konzentration».

Hagendorf, Krummenacher, Müller, & Schubert (2011, S.8) beschreiben Aufmerksamkeit als einen Vorgang, bei dem Informationen als wichtig ausgesucht bzw. als unwichtig aussortiert werden. Durch diese Auswahl an wichtigen oder unwichtigen Informationen, werden unsere Wahrnehmung, unsere Handlungen und Entscheidungen, beeinflusst (Hagendorf, Krummenacher, Müller, & Schubert, 2011). Wie wir unsere Aufmerksamkeit lenken, kann auf unterschiedliche Art erfolgen (Hagendorf, Krummenacher, Müller, & Schubert, 2011, S. 8). Einerseits nehmen wir sensorische Informationen gewollt oder ungewollt wahr, wie beispielsweise das Hupen eines Autos (Hagendorf, Krummenacher, Müller, & Schubert, 2011, S. 8). Diese sensorische Information können wir nicht ignorieren (Hagendorf, Krummenacher, Müller, & Schubert, 2011, S. 8). Andererseits kann unsre Aufmerksamkeit auch willentlich gelenkt werden, beispielsweise auf die Klassenlehrer:in im Schulzimmer (Hagendorf, Krummenacher, Müller, & Schubert, 2011, S. 8).

Konzentration wird vom lateinischen Wort «concentrare» abgeleitet und bedeutet «sich auf einen Mittelpunkt beziehen» (Zell, 2019, S. 50). Konzentration heisst, seine ganze Aufmerksamkeit zu sammeln und diese auf eine Situation, Handlung, Person oder Geschehen zu richten (Zell, 2019, S. 50).

Im Gegensatz zur Aufmerksamkeit, betrifft die Konzentration nicht nur den Wahrnehmungsprozess, sondern auch die Bearbeitung von Informationen (Büttner & Schmidt-Atzert, 2004, S. 11). Aufmerksamkeit ist demzufolge eine Voraussetzung für Konzentration (Schnabel & Voto, 2020, S. 7)

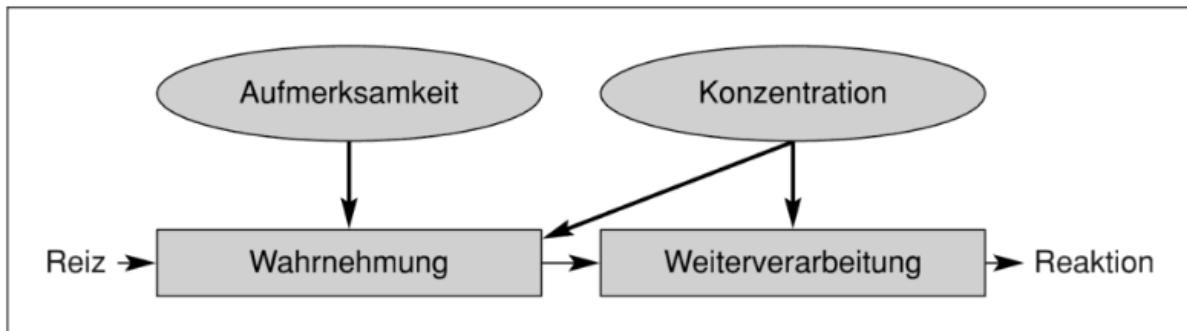


Abbildung 4: Aufmerksamkeit und Konzentration (Funktion)

2.2.2 Neurologische Grundlagen

Dieses Unterkapitel geht näher auf die neurologischen Grundlagen von Konzentration und Aufmerksamkeit ein.

Für das Lernen ist eine ungeteilte Aufmerksamkeit besonders effektiv (Korte, 2011, S. 39). Lernen bedeutet, dass sich die Synapsen im Gehirn, also die Schaltstelle zwischen den Nervenzellen, verändern (Korte, 2011, S. 39). Damit Veränderungen an den Synapsen stattfinden kann, müssen sie aktiv sein (Korte, 2011, S. 39). Umso aktiver dieses Neuronennetz während des Unterrichts ist, desto einfacher können die erhaltenen Informationen vom Kind abgespeichert werden (Korte, 2011, S. 39). Bei diesem Prozess spielt die Konzentration eine wichtige Rolle (Schnabel & Voto, 2020, S. 6). Wird die Aufmerksamkeit bewusst auf bestimmte Informationen oder Reize gelenkt, wird dieser Bereich im Gehirn aktiv und durch diese erhöhte Aktivität wird die Informationsaufnahme und -speicherung erleichtert (Korte, 2011, S. 39). Zentral für unsere Konzentration ist demnach, die Fähigkeit, aufkommende Reize, Gefühle oder Bedürfnisse auszublenden (Schnabel & Voto, 2020, S. 6). Korte (2011) beschreibt: «Konzentration wird definiert als willkürliche Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf einen eng begrenzten Ausschnitt der Umwelt unter weitgehender Ausschaltung äußerer und innerer Störfaktoren» (S. 39). Das Gehirn muss nun aus den ununterbrochenen Reizen, die auf das Kind täglich einströmen, Prioritäten setzen (Korte, 2011, S. 28). Wie im Kapitel 2.1.2 beschrieben, ist die Hauptaufgabe, die wichtigen Informationen von den unwichtigen zu unterscheiden (Hagendorf, Krummenacher, Müller, & Schubert, 2011, S. 8).

Korte zufolge geraten etwa 100 Megabyte an Daten über unsere Sinnesorgane in das Gehirn. Bei der Bewältigung dieser umfangreichen Datenmenge hat das Gehirn zwei Möglichkeiten (Schnabel & Voto, 2020, S. 6). Die erste Funktion filtert die Daten von «unten nach oben», das heisst von den unteren Sinnesorganen nach oben zu den höheren Gehirnarealen (Korte, 2011, S. 28). Somit werden uns einige Reize gar nicht bewusst wahrgenommen, da der Reiz das entsprechende Hirnareal nie erreichen wird (Korte, 2011, S. 28). Die andere Funktion besteht darin, dass die höherstehenden Gehirnareale entscheiden, welche Informationen weiterverarbeitet werden und welche nicht (Korte, 2011, S. 28). Diese beiden Funktionen ermöglichen, sich gezielt auf eine Sache zu konzentrieren, wenn man sich bewusst dafür entscheidet. (Schnabel & Voto, 2020, S. 7).

2.2.3 Methoden zur Förderung der Aufmerksamkeit und Konzentration im Schulalltag

Schüler:innen sind täglich vielen Reizen ausgesetzt, daher ist es wichtig, verschiedene Methoden zur Förderung der Aufmerksamkeit und der Konzentration anzuwenden. Dabei sind klare und vertraute Struktur im Unterricht, Rituale, Motivation und Bewegung wichtig (Schnabel & Voto, 2020, S. 11). Diese Strukturen können durch Rituale in den Unterrichtsalltag eingeführt werden (Holl, 2024, S. 23). Im folgenden Abschnitt werden verschiedene praktische Ideen für den alltäglichen Unterricht vorgestellt.

Damit die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf das Wesentliche lenken können, ist eine klare Struktur im Klassenzimmer wichtig (Schnabel & Voto, 2020, S. 11). Das Ziel sollte sein, durch die Raumstruktur äussre Reize zu reduzieren (Schnabel & Voto, 2020, S. 11). Klassenzimmer sind oft bunt dekoriert, mit Bastelarbeiten an den Wänden, einem Geburtstagskalender und den Hausaufgaben auf der Tafel (Schnabel & Voto, 2020, S. 11). Die Werke der Kinder verdienen Wertschätzung, und das Klassenzimmer soll einladend wirken, dennoch sind wichtige Konzentrationsaspekte zu beachten (Schnabel & Voto, 2020, S. 11). Einige Kinder haben Mühe, bei zu vielen Reizen das Wichtige herauszufiltern. Daher ist es sinnvoll, gezielt freie Flächen an der Wand zu haben, um die selektive Aufmerksamkeit der Kinder zu unterstützen (Schnabel & Voto, 2020, S. 13). Geschlossene Schränke oder ein Tuch über dem Schrank bietet zusätzliche Abschirmung von Reizen an (Schnabel & Voto, 2020, S. 13). Die Lehrperson sollte also bewusst auswählen, wie sie ihr Klassenzimmer dekorieren und einrichten möchten (Schnabel & Voto, 2020, S. 13).

Der Sitzplatz kann die Konzentrationsfähigkeit erheblich beeinflussen (Schnabel & Voto, 2020, S. 13). Laut Schnabel und Voto (2020, S13) sind leere Wände oder der direkte Blick auf die Tafel förderlich für die Konzentration. Wenn im Klassenzimmer zu wenig Platz vorhanden ist, können Angebote wie Sitzbälle, luftgefüllte Balancekissen oder Stehtische als Möglichkeit für unterschiedliche Arbeitsplätze angeboten werden (S. 13). Diese Möglichkeiten sind besonders auch für unruhige Schüler:innen effektiv (Schnabel & Voto, 2020, S. 13). Hierbei muss der Körper das Stillsitzen nicht zusätzlich als weiteren Störfaktor bearbeiten (Schnabel & Voto, 2020, S. 13).

Die Tagesstruktur soll den Kindern bei der Konzentration im Unterricht in Bezug auf Strukturen helfen (Schnabel & Voto, 2020, S. 14). Sie kann durch einen Tagesablauf mit Bildkarten an der Wandtafel visuell strukturiert werden, wobei ein Magnet signalisiert, wo sich die Klasse im Augenblick befindet (Holl, 2024, S. 24). Um bei Unterrichtsbeginn grosse Unruhen zu vermeiden, spielt der fliessende Start in den Tag eine grosse Rolle (Schnabel & Voto, 2020, S. 14). Laut Schnabel & Voto (2020, S.13) sollen die Schüler:innen beim Betreten des Klassenzimmers selbstständig mit Aufgaben beginnen und so die Wartezeit sinnvoll überbrücken bis alle bereit für den Unterricht sind. Bei dieser Methode ist es sinnvoll, wenn es individuell, motivierende Aufgaben sind, sodass die Kinder positiv in den Unterrichtstag starten (S. 13). In der Adventszeit könnte sich diese Beschäftigung zum Beispiel ein Adventsheft sein, mit motivierenden Aufgaben für jeden Tag.

In der Grundschule finden sich unterschiedliche Formen von Ritualen (Didaktik Team PHSG, 2022/2023). Im Seminarskript des Didaktik Team (2022/2023, S.133) werden drei Arten von Ritualen beschrieben: «Rituale, die die Lebenszeit gliedern», «Rituale, die die Arbeit strukturieren» und «Rituale, die das Zusammenleben in der Schule oder im Kindergarten gestalten und Konflikte lösen helfen». Beispiele für erstere sind der «Räbeliechtliumzug», der Adventskalender oder die Geburtstagsrituale (S.133).

Die «Rituale, die die Arbeit strukturieren» umfassen Bestandteile wie der Morgenkreis, die Begrüssung am Morgen, die «Znünipause», Hausaufgabenkontrolle oder Einstieg/Ausstieg (Didaktik Team PHSG, 2022/2023, S.133). Die letzte Kategorie, «Rituale, die das Zusammenleben in der Schule oder im Kindergarten gestalten und Konflikte lösen helfen», wird beispielsweise durch einen Aufgaben- oder der Wochenplan umgesetzt (Didaktik Team PHSG, 2022/2023, S.133).

Rituale sind ein zentraler Bestandteil des schulischen Alltags (Monhoff, 2007, S. 27). Sie nehmen nicht nur viel Zeit ein, sondern tragen wesentlich zum Wohlbefinden der Schüler:innen bei und fördern ihren Lernerfolg (Monhoff, 2007, S. 27).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass strukturierte und durchdachte Raumgestaltung sowie die Auswahl von Ritualen im Klassenzimmer entscheidend sind für die Konzentration und das Wohlbefinden der Schüler:innen . Eine Umgebung, die gleichzeitig einladend ist und überflüssige Reize vermeidet, unterstützt die Kinder in Ihrer Konzentration und Aufmerksamkeit.

2.2.4 Kinder mit besonderen Bedürfnissen und ihre Herausforderungen

Im folgenden Abschnitt werden Herausforderungen bei Aufmerksamkeitsdefizit-störungen (ADHS) aufgezeigt und mögliche Ideen vorgestellt für den Umgang im Schulalltag.

Bei ADHS unterscheidet man zwei Typen: den hyperaktiv-impulsiven Typ und den aufmerksamkeitsstörenden Typ (Holl, 2024, S. 19). Eine Schulklasse hat meist zwei Schüler:innen mit ADHS (Holl, 2024, S. 19). Ein:e Schüler:in mit ADHS (Hyperaktivität) fällt in der Schule durch eine kürzere Konzentrationsspanne, weniger Aufmerksamkeit, leichte Ablenkbarkeit, einen übermässigen Bewegungsdrang und einer Tendenz zu Impulsivität auf (Holl, 2024, S. 19). Ein Kind mit ADHS (Hypokaktivität) ist meist schnell gelangweilt oder müde und wirkt daher abwesend (Holl, 2024, S. 19).

Die Herausforderung stellt sich nicht nur gegenüber der Lehrperson dar, sondern auch dem Kind (Holl, 2024, S. 19). Laut Holl (2024, S. 19) kann das Kind durch die Hyperaktivität und der Impulsivität von der Klasse ausgeschlossen werden. Solche Situationen können mit wenigen Anpassungen an das Kind mit ADHS umgangen oder gar verhindert werden (S. 20). Dabei können laut Holl (2024) mehrere Möglichkeiten im Klassenzimmer vorgenommen werden. Einerseits ist die Platzwahl des Kindes wichtig, um die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten (S. 21). Das Kind sollte in der Nähe der Lehrperson sitzen, optimal mit dem Blick zur Wand oder neben ein ruhiges Kind, wenn dieses Kind einverstanden ist (S. 21). Die Konzentrationsphasen des hyperaktiven Schülers sollte durch gezieltes Training verlängert werden (Holl, 2024, S. 21). Dabei kann mit Tiefenmuskelentspannung gearbeitet werden, Bilddiktaten, die eine Szene beschreiben oder auch Mandalas, die im Unterricht frei zur Verfügung stehen (Holl, 2024, S. 21). Weiter kann die Lehrperson durch strukturierten Unterricht eine Grundvoraussetzung schaffen, damit sich das Kind auf sich selbst und seine Arbeit konzentrieren kann (Holl, 2024, S. 23).

Beobachtungen aus Praktika und Stellvertretungen haben der Verfasserin dieser Arbeit gezeigt, dass es sich lohnt, die Kinder mit ADHS individuell mit den oben genannten Methoden zu unterstützen. Es ist möglich, dass sich mit der Zeit kleine Veränderungen einstellen.

2.3 Exekutive Funktionen

In den folgenden Abschnitten werden die exekutiven Funktionen beschrieben und erklärt. Dabei werden praktische Beispiele in Bezug auf die Schule gemacht.

Exekutive Funktionen (EF) werden in der Gehirnforschung als geistige Fähigkeiten beschrieben, die das menschliche Denken, Fühlen und Handeln steuern (Hofmann-Villiger, 2023, S. 9). Sie sind komplexe kognitive Prozesse, die der Planung, Überwachung und Steuerung von Handlungen dienen (Brunsting, 2011, S. 12). Brunsting meint: „Sie werden häufig mit der Arbeit des Dirigenten in einem Orchester verglichen: Dieser koordiniert und überwacht das Orchester. Er bringt die Musiker dazu, aus einzelnen Stimmen und Instrumenten ein Ganzes zu machen. Er sorgt dafür, dass alle Musiker gut spielen und gut zusammenspielen.“ (2011, S. 12). Nach Angaben von Brunsting (2011) sind typische exekutive Funktionen: das Organisieren, das Planen, das Sich-selbst-Überwachen, das Kontrollieren von Impulsen, das Analysieren und das Vergleichen von vergangenen und laufenden Handlungen (S. 12).

2.3.1 Definition (Arbeitsgedächtnis, kognitive Flexibilität, Inhibition)

Zu den zentralen exekutiven Funktionen gehören das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität (Hofmann-Villiger, 2023). Im untenstehenden Text werden die exekutiven Funktionen beschrieben und Beispiele aus der Praxis integriert.

Das Arbeitsgedächtnis kann in Anlehnung an Brunsting (2011) unterschiedliche Informationen über einen kurzen Zeitraum aufnehmen und speichern. Es besteht aus einem auditiven, der sogenannten phonologischen Schlaufe und einem visuellen Speicher (S. 99). Das Arbeitsgedächtnis kann uns helfen, Instruktionen zu verstehen, Aufgaben zu bewältigen oder auch Zwischenresultate einer Rechnung zu speichern, so dass wir den Rest der Berechnung fortsetzen können (Brunsting, 2011, S. 99). In der Schulpraxis zeigt sich, dass viele Schüler:innen Schwierigkeiten haben, mündlichen oder komplexen Arbeitsanweisungen zu folgen.

Methoden wie die Tagesstruktur an der Wandtafel visuell festzuhalten oder Zwischenresultate an der Tafel aufzunotieren, können dabei unterstützend sein, den Überblick zu bewahren und die Konzentration auf das Wesentliche zu lenken. Diese Visualisierungen und die schriftlichen Hilfsmittel entlastet das Arbeitsgedächtnis der Schüler:innen und förderte die aktive Teilnahme am Unterricht.

Aus Brunstig kann entnommen werden, dass kognitive Flexibilität uns die Fähigkeit gibt, bei neuen Informationen, Hindernissen, Rückschlägen oder Fehlern, Pläne flexibel anzupassen (2011, S. 84). Die kognitive Flexibilität umfasst zudem die Fähigkeit, Fehler als Grundlage für neue Herangehensweisen zu nutzen und Situationen aus verschiedenen Sichtweisen zu beobachten (Hofmann-Villiger, 2023). Beispielsweise erfordert die Lösung von Konflikten oder Unstimmigkeiten in der Klasse häufig einen Perspektivenwechsel. Häufig gestaltet sich der Perspektivenwechsel insbesondere für jüngeren Kinder als eine Herausforderung dar, während ältere Kinder diesen leichter anwenden konnten. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass die kognitive Flexibilität altersabhängig ist und im schulischen Kontext gezielt gefördert werden kann.

Inhibition wird auch als Selbststeuerung bezeichnet (Brunsting, 2011, S. 118). Brunsting beschreibt die Inhibition als die Fähigkeit, sich selbst zu steuern und nicht einfach seinen Impulsen nachzugeben (2011, S. 110). Eine gute Selbststeuerung unterstützt uns dabei, soziale, emotionale und kognitive Situationen zu bewältigen und Aufgaben von Anfang bis zum Ende auszuführen (Brunsting, 2011, S. 118). In der schulischen Praxis wird die Inhibition sichtbar, wenn Schüler:innen durch Zwischengespräche, spontane Bewegungen oder emotionale Reaktionen, wie Unruhe, Traurigkeit oder Frustration, ihre Aufgaben unterbrechen. Solche Verhaltensweisen weisen auf Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Inhibition hin und können durch gezielte Massnahmen wie klare Regeln, Strukturierung des Unterrichts und positive Verstärkung reduziert werden.

Die oben beschriebenen exekutiven Funktionen unterstützen uns beim Organisieren und Planen von alltäglichen sowie schulischen Aufgaben und helfen uns, die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, bis der Auftrag erledigt ist. (Brunsting, 2011, S. 33). Das Zusammenspiel der Exekutiven Funktionen ermöglichen es uns, Probleme zu lösen, Emotionen zu kontrollieren und unser eigenes Denken zu überwachen, um effizienter und effektiver arbeiten zu können (Brunsting, 2011, S. 33).

Die exekutiven Funktionen sind laut Brunsting erforderlich für die Alltagsbewältigung und Erledigung anspruchsvoller Aufgaben (2011, S. 33). Brunsting erwähnt: „Exekutive Funktionen werden oft als Kern der Aufmerksamkeitsdefizit-Störung betrachtet (2011, S. 33). Daher ist es wichtig, die Exekutiven Funktionen in der Schule zu fördern und den Schüler:innen zu vermitteln, wie man lernen kann. Den Schüler:innen soll der Zusammenhang aufgezeigt werden, zwischen Lernerfolg und exekutiven Funktionen (Brunsting, 2011, S. 34).

2.3.2 Entwicklung der Exekutiven Funktionen

Die Entwicklung der Exekutiven Funktionen sind eng mit der Hirnentwicklung verbunden (Stauber, 2023, S. 4). Diese Funktionen, welche sich im Frontallappen des Gehirns befinden, spielen eine zentrale Rolle bei der Steuerung und Koordination von komplexen Aufgaben, Denkprozessen und Verhaltensweisen (Stauber, 2023, S. 4). Im Laufe der Kindheit und der Jugend entwickelt sich dieser Bereich des Gehirns weiter und ist erst mit etwa 25 Jahren vollständig ausgereift (Deffner, Braunert, & Hille, 2016). Die exekutiven Funktionen entwickeln sich dabei zu unterschiedlichen Zeiten und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit (Stauber, 2023, S. 4). Insbesondere in den frühen Lebensjahren bis hin zum Ende der Primarschule sind die Basis-Funktionen besonders wichtig (Stauber, 2023, S. 4).

Ab dem dritten Lebensjahr sind erste Anzeichen für ein Vorhandensein eines Arbeitsgedächtnisses erkennbar (Deffner, Braunert, & Hille, 2016). Im Verlauf der Primarschule verbessert sich die Merkfähigkeit und das Abrufen von Informationen weiter, wobei die Speicherkapazität bis ins frühe Erwachsenenalter weiter ansteigt (Deffner, Braunert, & Hille, 2016). Zusätzlich beginnt das Kind im Kleinkindalter, seine Impulse besser zu kontrollieren und kann beispielsweise für eine kurze Zeit warten, wenn es dazu aufgefordert wird (Stauber, 2023, S. 5). Im Kleinkindalter zeigt sich die Impulskontrolle zusätzlich durch Aufschub der Befriedigung eines Verlangens oder Wunsches hinzu (Deffner, Braunert, & Hille, 2016). Mit etwa zwölf Jahren erreichen die Kinder das Niveau der Impulskontrolle eines Erwachsenen (Deffner, Braunert, & Hille, 2016). Das Verstehen und Befolgen von Regeln entwickeln sich zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr (Stauber, 2023, S. 5). Während das Kind im Alter von drei bis vier Jahren in der Lage ist, zwischen zwei einfachen Regeln zu wechseln, baut sich diese Fähigkeit bis zum Erwachsenenalter weiter aus (Deffner, Braunert, & Hille, 2016).

Ausserdem lernen sie, ihr Verhalten an unterschiedliche und sich verändernden Situationen anzupassen (Stauber, 2023, S. 5). Die Fähigkeit, Probleme zu lösen und abstrakt zu denken entwickelt sich im Alter von sieben bis elf Jahren (Stauber, 2023, S. 5). In diesem Alter lernen die Kinder, sich auf mehrere Aufgaben gleichzeitig zu konzentrieren und ihr Denken und Handeln zu planen (Stauber, 2023, S. 5). Inhibition, das Arbeitsgedächtnis und die kognitive Flexibilität verbessern sich im Teenageralter weiter durch Metakognition und Selbstregulation (Stauber, 2023, S. 5). Die Jugendlichen lernen, ihre Gedanken besser zu steuern und ihre Handlungen selbst einzuschätzen (Stauber, 2023, S. 5).

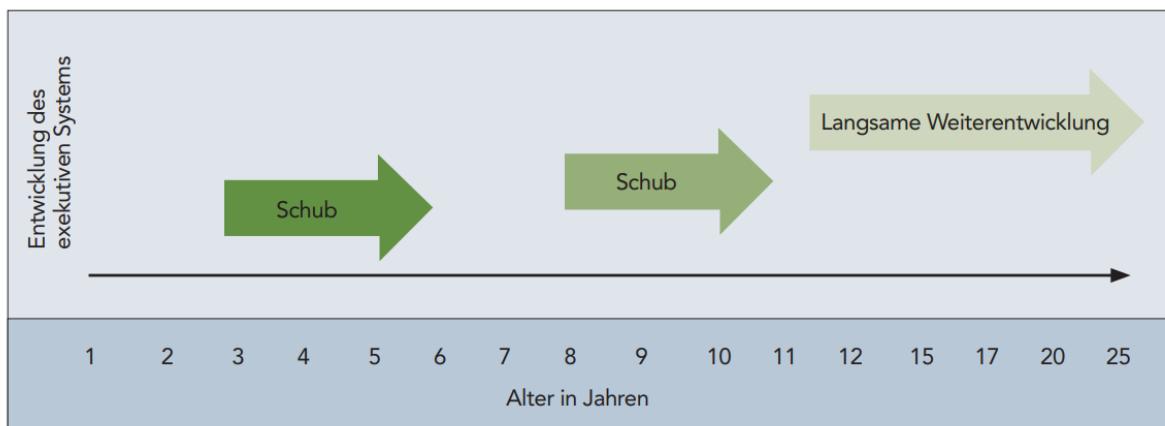


Abbildung 5: Phasen der Entwicklung (Walk & Evers, 2013, S. 20)

Lehrpersonen und Eltern sollten beachten, dass während der Zeit, in der die exekutiven Funktionen noch nicht vollständig entwickelt sind, sie eine unterstützende Rolle einnehmen und vorübergehend Funktionen des Frontalhirns übernehmen müssen (Stauber, 2023, S. 5). Eltern und Lehrpersonen müssen sich aktiv einsetzen, dass Kinder ihre exekutiven Funktionen weiter ausbauen und entwickeln können (Stauber, 2023, S. 5). Es ist bedeutsam, dass Lehrpersonen und Eltern hier Verantwortung übernehmen und unterstützend sind (Stauber, 2023, S. 5).

2.3.3 Lehrmethoden und Unterrichtsstrategien bei der Förderung der exekutiven Funktionen

Nach der Beschreibung von Brunsting (2011, S. 205) helfen Trainings und im Idealfall Spiele, die exekutiven Funktionen der Kinder zu entwickeln. In der Schule sollte beides auch genügend Raum haben (S. 205). Auch wenn die Ausprägung exekutiver Funktionen von Kind zu Kind unterschiedlich ist, lässt sich dennoch ein Nutzen für alle feststellen (Brunsting, 2011, S. 205).

Metzler, Pollica und Barzillai (2007, zit. in Brunsting, 2011, S. 35) erwähnen, dass bei der Entwicklung der exekutiven Funktionen die Strategievermittlung in direkten Zusammenhang mit dem Lernstoff und dem Lehrplan 21 stehen sollte. Laut Meltzer, Pollica und Barzillai (2007, zit. in Brunsting, 2011, S. 35) sollten die Strategien strukturiert, systematisch und explizit vermittelt werden. Die Schüler:innen müssen genügend Trainingszeit für die Strategie erhalten und durch Selbstbeobachtung erfahren, welche wann, wo und wie genutzt werden können (S. 35). Ebenso wichtig ist die Motivation der Lernenden (S. 35). Um das Lernen und die Automatisierung des Lernstoffes sicherzustellen, soll die Motivation und Interesse der Schüler:innen geweckt werden (Meltzer, Pollica, & Barzillai, 2007, zit. in Brunsting, 2011, S. 35). Durch diesen ganzen Prozess sollen sich die Schüler:innen selbst gut kennenlernen und die erlernten Strategien sinnvoll im Alltag einsetzen (Meltzer, Pollica, & Barzillai, 2007, zit. in Brunsting, 2011, S. 36). Meltzer, Pollica und Barzillai (2007) meinen: „Gehen Lernende davon aus, dass sie aus eigener Kraft etwas verändern können, werden sie sich eher dazu bewegen lassen, die Anstrengung einer neuen Strategie auf sich zu nehmen“ (S. 170).

Die Förderung exekutiver Funktionen gelingt durch angemessene, alltägliche Herausforderungen und Übung (Brunsting, 2011, S. 36). Vor allem Umsetzungen wie stetiges Wiederholen, regelmässige Förderung der Funktionen, Körperliche Aktivität und Freude am Tun wirken sehr förderlich auf die Förderung (Otto & Deffner, 2022). Laut Brunsting (2011, S. 36) sind folgende Unterrichtsideen hilfreich für die Förderung der exekutiven Funktionen:

Die exekutiven Funktionen können durch **Problemlöseaufgaben** wie Logicals, Rätsel oder Textaufgaben interessant herausgefordert werden (Brunsting, 2011, S. 37). Diese alltagsnahen Problemlöseaufgaben lassen sich leicht in die Lebenswelt der Kinder integrieren (Brunsting, 2011, S. 37).

Übendes Lernen durch **Lernaufgaben** ist genauso wichtig wie entdeckendes Lernen (Brunsting, 2011, S. 37). Mit dem Automatisieren von wichtigen Funktionen oder Handlungen wird unser Hirn aufgebaut (Brunsting, 2011, S. 38). Lernen hinterlässt ihre Spuren und deshalb gehört Gehirngymnastik oder Gehirnjogging zur Förderung der exekutiven Funktionen (Brunsting, 2011, S. 38). **Spiele** gehören zu den motivierendsten Übungsformen (Brunsting, 2011, S. 38). Laut Ritter sind Gesellschaftsspiele generationenübergreifend beliebt und haben eine unterhaltende aber auch eine bildende Funktion (2024, S. 3).

Sie fördern das Lernen, den sozialen Austausch und bieten Raum für Vergnügen (Ritter, 2024, S. 3). Spiele haben zudem einen positiven Effekt auf kognitive Fähigkeiten wie logisches Denken, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Gedächtnis nachgewiesen und zeigen Verbesserung von Reaktionsgeschwindigkeit oder visuell-räumlichen logischen Denkens auf (Ritter, 2024, S. 3).

Beobachtungen durch **Lerntagebücher** festzuhalten, hilft, den Schüler:innen wichtige Verhaltensweisen selbstständig zu erkennen und diese auch wahrzunehmen (Brunsting, 2011, S. 39). Durch Notizen, Plakate und Lerntagebücher erleichtern die Schüler:innen den Überblick über das Gelernte und zeigen gegangene Schritte ihres Weges auf (Brunsting, 2011, S. 39).

Durch ein **Coaching** können die exekutiven Funktionen im Einzelgespräch oder im Unterricht ausgezeichnet aufgebaut werden (Brunsting, 2011, S. 39). Die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten durch den oder die Coach:in unterstützt die Lernenden dabei, eigene Kompetenzen zu entwickeln (Brunsting, 2011, S. 39). Der oder die Coach:in bietet den Lernenden Struktur, Supervision und Feedback, um ihnen beim Aufbau der exekutiven Funktionen zu unterstützen (Brunsting, 2011, S. 40).

Im Allgemeinen hat sich in Praktika oder Stellvertretungen gezeigt, dass zur Förderung der exekutiven Funktionen ein Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung wichtig ist (Otto & Deffner, 2022). Herausfordernde Aufgaben können zu Erschöpfung führen, daher sind Erholungsphasen entscheidend (Otto & Deffner, 2022). Besonders bei kleinen Kindern oder Lernenden im Unterricht ist es wichtig, ihre individuelle Belastbarkeit zu berücksichtigen und das richtige Gleichgewicht zwischen Herausforderung und Erholung zu finden (Otto & Deffner, 2022).

2.3.4 Wechselwirkungen zwischen überfachlichen Kompetenzen und Arbeitsgedächtnis

Aus den vorhergehenden Kapitel kann entnommen werden, dass die exekutive Funktion „Arbeitsgedächtnis“ in engem Zusammenhang mit den Überfachlichen Kompetenzen „Konzentration und Aufmerksamkeit“ steht. Nachfolgend werden die Hintergründe des Zusammenhangs aufgezeigt und der Bezug zum Unterricht hergestellt.

Wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben, hat das Arbeitsgedächtnis die Funktion, aufgenommene Informationen zwischenzuspeichern (Brunsting, 2011, S. 99).

Die Konzentrationsfähigkeit wird durch die Speicherkapazität des Arbeitsgedächtnisses beeinflusst (Korte, 2011, S. 38). Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zeigt darüber hinaus an, wie viele Informationen eine Person im Fokus halten kann (Schnabel & Voto, 2020, S. 7). Einer der Vorteile einer grösseren Arbeitsspeicherkapazität ist, dass mehrere Informationen gleichzeitig verarbeiten werden können. Das bedeutet, die Konzentration ist weiter ausgebaut und ermöglicht, sich auf mehreres gleichzeitig zu konzentrieren (Schnabel & Voto, 2020, S. 7). Dabei fällt es den Schüller:innen leichter, Zusammenhänge zu erschliessen oder logische Folgerungen zu ziehen (Schnabel & Voto, 2020, S. 7). Ein weiterer Vorteil betrifft die allgemeine Konzentration der Schüller:innen im Unterricht (Schnabel & Voto, 2020, S. 7). Schüler:innen, die die Möglichkeit haben, mehrere Reize gleichzeitig zu verarbeiten, können sich im Unterricht besser auf ihr Ziel oder ihre Aufgabe fokussieren (Schnabel & Voto, 2020, S. 7). Die Konzentration wird nicht durch Geräusche, wie das Flüstern des Banknachbars, das Geschrei auf dem Pausenhof oder einem laufenden Wasserhahn gestört (Schnabel & Voto, 2020, S. 7). Das Kind kann seine Konzentration beibehalten und überlastet sein Arbeitsgedächtnis nicht (Schnabel & Voto, 2020, S. 7).

2.3.5 Schulische Förderung im Bereich Arbeitsgedächtnis

Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist zeitlich sowie inhaltlich begrenzt (Brunsting, 2011, S. 100). Schüler:innen, die Schwierigkeiten in ihren exekutiven Funktionen aufweisen, schöpfen meist nicht ihr volles Potenzial aus (Brunsting, 2011, S. 100). Ein gut entwickeltes Arbeitsgedächtnis löst schwierigere und komplexere Aufgaben (Brunsting, 2011, S. 100). Der Arbeitsspeicher kann trainiert werden und stellt im Bereich der Lernschwierigkeiten einen wichtigen Ansatzpunkt für Intervention dar (Brunsting, 2011, S. 100). In diesem Abschnitt werden Vorschläge für die Förderung im Bereich des Arbeitsgedächtnisses vorgestellt. Im Unterricht können unterstützende Abläufe eingebaut werden, die bei der Förderung des Arbeitsgedächtnisses helfen.

Im Unterricht können Hilfsmittel eingebaut werden, die das Arbeitsgedächtnis der Kinder bei ihren täglichen Herausforderungen in der Schule unterstützen (Brunsting, 2011, S. 100). Beispielsweise können Kalender, Agenden oder Hausaufgaben eine nützliche visuelle und strukturierende Hilfe sein (Brunsting, 2011, S. 100). Weiter sind To-do-Listen oder Checklisten Erinnerungshilfen, die das Arbeitsgedächtnis entlasten (Brunsting, 2011, S. 101). Bei einigen Kindern kann es helfen, wenn ein Wecker als Erinnerungshilfe gestellt wird (Brunsting, 2011, S. 101).

Verschiedene Töne können eingesetzt werden, die während dem Unterricht unterschiedliche Bedeutungen haben: „im Kreis versammeln“, „weiter Arbeiten“, „Arme verschränken und aufmerksam zuhören“ (Brunsting, 2011, S. 101).

Im Unterricht können zur Förderung des Arbeitsgedächtnisses zahlreiche Spiele eingebaut werden (Brunsting, 2011, S. 101). Spiele wie „Ich packe meinen Koffer“, „Ich sehe was, was du nicht siehst“, „Memory“ oder ein „Wörterdomino“ trainieren das Arbeitsgedächtnis auf eine motivierende Weise (Brunsting, 2011, S. 102).

Experimente sind ein weiteres Hilfsmittel zur Förderung und Unterstützung des Arbeitsgedächtnisses (Brunsting, 2011, S. 103). Die Experimente beziehen sich dabei beispielsweise auf Hausaufgaben-Checklisten (Brunsting, 2011, S. 103). Damit die Hausaufgaben zu Hause erledigt werden können, müssen alle nötigen Materialien mit nach Hause gebracht werden (Brunsting, 2011, S. 103). Dafür kann die Lehrperson dem Kind oder den Kindern eine Checkliste anfertigen, wobei notiert werden kann, was zu Hause benötigt wird und auch anschliessend abgehakt werden kann (Brunsting, 2011, S. 104). Diese Experimente können von Zeit zu Zeit von oder mit den Kindern reflektiert und angepasst werden. (Brunsting, 2011, S. 105).

Über wenige Monate hinweg lässt sich die Kapazität und die Funktion des Arbeitsgedächtnisses durch diese gezielten Förderungen verbessern (Brunsting, 2011, S. 100). Die Schüler:innen sollen sich ein System schaffen, das ihnen hilft, sich an wichtige Dinge zu erinnern (Brunsting, 2011, S. 101).

3 Methode

DIPALOG ist ein spezifisches Trainings- und Coachingprogramm, das zum Ziel hat, bestimmte überfachliche Kompetenzen zu fördern (Looser, 2024, S. 4). DIPALOG bietet Materialien und Methoden zu den aufgezählten überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 an, um individuelle Entwicklungsprozesse zu unterstützen und ein effektives Coaching durch die Lehrperson zu ermöglichen (Looser, 2024, S. 7). Folgende Abschnitte werden die Zielsetzungen von DIPALOG, die angewandten Untersuchungsmethoden, die Einzelfallanalyse und die Hypothesen in Bezug auf das Coaching beschreiben.

3.1 Einzelfall-Interventionsstudie

Dieser Abschnitt erklärt die Einzelfall-Interventionsstudie, die im Rahmen dieser Bachelorarbeit angewendet wurde. Die methodischen Schritte werden dabei detailliert beschrieben.

Die Bachelorarbeit nutzt die Methodik der Einzelfall-Interventionsstudie. Malti & Schwyzer (2014) definieren diese als eine intensive Betrachtung einzelner Fälle (z.B. Personen oder Schulen), um die Realität aus verschiedenen Perspektiven möglichst umfassend und nachvollziehbar zu beschreiben. Durch die Kombination (Triangulation) dieser Perspektiven sollen relevante Aspekte der Untersuchungseinheit beim Verstehen des Forschungsgegenstands identifiziert werden (S. 208).

Die Auswertung des Coachings erfolgt sowohl quantitativ als auch qualitativ. Die qualitative Beurteilung wird durch ein Interview am Ende des Einzelcoachings durchgeführt. Die quantitative Auswertung umfasst die Einschätzung der Beteiligten anhand numerischer Daten. Für die gesamte Evaluation des Förderprozesses wird das Konzept der Triangulation angewandt, das Erkenntnisse aus mehreren Perspektiven und Datenquellen zusammenführt. Die persönliche Einschätzung der Schülerinnen über ihre Entwicklung, ergänzt durch qualitative und quantitative Daten sowie die Sichtweisen von Coach, Eltern und weiteren Bezugspersonen, ergibt ein umfassendes Bild.

3.2 Hypothesen

Im folgenden Abschnitt werden die Unterfragen anhand der dazugehörigen Thesen behandelt:

1. Wie geht ein:e Schüler:in mit Förderbedarf in der überfachlichen Kompetenz "Aufmerksamkeit und Konzentration" mit dem DIPALOG-Trainingsdossier "Konzentration/ Aufmerksamkeit" um?
These A: Die Schülerin findet sich im Trainingsdossier gut zurecht. Insofern ist das Dossier dazu geeignet, anhand des Trainings eine Entwicklung anzustossen.
2. Welche Einstellung hat die Schülerin während des gecoachten Förderprozesses?
These B: Die Schülerin ist moderat eingestellt, was das Training anbelangt. Sie ist motivationsmäßig auf den Coaching-Prozess angewiesen und profitiert davon.
3. Welche Wirkung stellt die Schülerin bzw. ihre Bezugspersonen in der Kompetenz Konzentration und Aufmerksamkeit fest?
These C: Die Schülerin und die entsprechenden Bezugspersonen (Eltern, Lehrperson) begrüßen die individuelle Förderung mit dem DIPALOG-Ansatz und schätzen letztlich den Coaching-Prozess mit dem Trainingsdossier als hilfreich und wirkungsvoll ein.

3.3 Rahmenbedingungen

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde ein verkürztes DIPALOG-Coaching mit zwei Schülerinnen der vierten Klasse aus Bronschhofen durchgeführt. Aus dieser vierten Klasse haben sich zwei Mädchen, Diana und Melissa, freiwillig zur Teilnahme bereit erklärt. Das Coaching fand über einen Zeitraum von fünf beziehungsweise acht Wochen statt, unterbrochen von einer dreiwöchigen Pause während der Herbstferien. Die Sitzungen wurden jeweils freitags von 13:30 bis etwa 14:15 Uhr durchgeführt. Da die beiden Schülerinnen nur jeden zweiten Freitag Unterricht hatten, waren sie bereit, auch an ihren freien Nachmittagen teilzunehmen. Jede Sitzung hatte ein klares Ziel und enthielt Übungen, die auf dem DIPALOG-Konzept basierten.

3.4 Erhebungsinstrumente

Für die Datenerhebung wurden sowohl ein Fragebogen als auch ein Interview entwickelt und eingesetzt. Diese Kombination ermöglichte es, quantitative und qualitative Daten zu sammeln, um ein umfassendes Bild der Wahrnehmung und Wirkung des Coachings zu erhalten.

3.4.1 Interview

Das Interview fand am Ende des Coachings statt und wurde mit den beiden Schülerinnen sowie je einem Elternteil der Schülerinnen durchgeführt. Das Interview wurde genutzt, um qualitativ die unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen. Das Interview umfasste offene Fragen, die sich auf die Wahrnehmung des Coachings, die Wirksamkeit der Strategien und auf die langfristige Anwendbarkeit bezogen.

3.4.2 Fragebogen

Die Fragebogen waren dazu da, die Selbsteinschätzung der Schülerinnen bezüglich ihrer Konzentrationsfähigkeit und der Wirksamkeit des Coachings zu erfassen. Dabei wurden geschlossene Fragen auf einer fünfstufigen Skala (1 = stimmt überhaupt nicht zu, 5= stimmt vollkommen zu) gestellt. Die Fragebogen wurden einen Monat nach Abschluss des Coachings ausgefüllt. Durch diesen zeitlichen Abstand konnte untersucht werden, ob und wie die Schülerinnen ihre erlernten Strategien weiterhin anwendeten.

Das Ziel bei der kombinierten Datenerhebung von Fragebogen und Interview war, sowohl messbare Fortschritte als auch persönliche Einschätzungen und Erfahrungen der Schülerinnen, Eltern und Lehrperson zu erfassen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Interviewfragen sowie die Fragen des Fragebogens selbstständig entwickelt. Dabei orientierten sie sich an den grundlegenden theoretischen Ansätzen und der Zielsetzung, die Hypothesen zu beantworten. Allen Beteiligten wurden gleiche oder Ähnliche Fragen gestellt, um eine Triangulation zu gewährleisten.

3.5 Durchführung und Beschreibung des Coaching-Prozesses

Die fünf Coachings hatten jeweils verschiedene Schwerpunkte zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen. Die Struktur und der Aufbau orientierte sich am DIPALOG-Trainingsprogramm, das Strategien zur Verbesserung der überfachlichen Kompetenz „Konzentration und Aufmerksamkeit“ beinhaltet. Die ausführliche Beschreibung des Coachings befindet sich im Anhang (Kapitel 8.1).

3.5.1 Woche 1: Einführung in das Thema Konzentration

Die erste Lektion des Coachings hatte zum Ziel, den Schülerinnen die Bedeutung von Konzentration näher zu bringen und ihnen ein grundlegendes Verständnis dafür zu geben, wie sie ihre Aufmerksamkeit bewusst lenken können. Das Coaching begann mit einem Kennenlernspiel, um eine vertraute Umgebung herzustellen.

Anschliessend wurde die Konzentration mithilfe eines visuellen Beispiels erklärt: Ein Lichtkegel, erzeugt durch eine Taschenlampe, veranschaulichte wie sich Konzentration auf einen Punkt bündeln lässt, während andere Bereiche ausgeblendet werden. Um das Gelernte praktisch zu vertiefen, führten die Schülerinnen Übungen durch. Die Reflexion nach der Übung verdeutlichte, welche Störfaktoren die Konzentration beeinflussen können und wie Ruhe die Aufmerksamkeit verbessert. Zur Förderung der Motivation durften die Schülerinnen ihr Arbeitsheft mit Stickern dekorieren, sobald sie eine Aufgabe gelöst hatten.

3.5.2 Woche 2: Repetition und Anwendung

In der zweiten Woche wurde das Thema „Konzentration“ wiederholt und durch praktische Übungen vertieft. Die Schülerinnen bearbeiteten visuelle und kognitive Aufgaben, wie das Zählen von Dreiecken in komplexen Mustern und das Vergleichen von Buchstabenreihen, um ihre Fokussierungsfähigkeit zu trainieren. Die Schülerinnen reflektierten zum Schluss, welche Störfaktoren ihre Konzentration beeinflussten. Auch nach dieser Einheit wurden Sticker als kleine Belohnung eingesetzt, um den Lernerfolg positiv zu verstärken. Die Sticker bereiteten beiden Schülerinnen eine grosse Freude und wurde durchgehend im Coaching zur Belohnung angewandt.

3.5.3 Woche 3: Stärkenübertragung

Die dritte Woche fokussierte sich darauf, persönliche Stärken der Schülerinnen zu identifizieren und gezielt auf herausfordernde Situationen zu übertragen. Die Schülerinnen reflektierten, in welchen Kontexten sie sich besonders gut konzentrieren können (z. B. beim Sport oder während bestimmter Unterrichtsphasen). Basierend auf diesen Reflexionen entwickelten sie individuelle Erinnerungssätze und -worte, die ihnen helfen sollten, in ablenkenden Situationen ihre Konzentration aufrechtzuerhalten. Die Schülerinnen erhielten die Aufgabe, zu Hause ein Bild auszuwählen, das sie an ihren Erinnerungssatz oder ihr Erinnerungswort erinnert.

Dieses Bild sollten sie bis zum nächsten Coaching einsetzen und die Strategie in der Schule oder in ihrem Alltag anwenden.

3.5.4 Woche 4: Strategie anwenden

In der vierten Woche wurde eine geführte Meditationsgeschichte durchgeführt, die den Schülerinnen half, ihre Gedanken zu sammeln und ihre Konzentration gezielt auf eine Aufgabe zu lenken. Nach der Meditation präsentierten die Schülerinnen ihr zuvor ausgewähltes Bild und erklärten, wie dieses ihnen geholfen hatte, sich besser zu konzentrieren.

Da es das letzte Coaching vor den Ferien war, wurde als kleiner Abschluss gemeinsam noch einen Znüni von der Coachin genossen. Dieser diente zugleich als Dankeschön für die gute Zusammenarbeit. Die Schülerinnen genossen den Znüni und äusserten motiviert zu sein für den allerletzten Termin nach den Ferien.

3.5.5 Woche 5: Abschlussreflexion und Festigung der Konzentrationsstrategien

Die letzte Einheit des Coachings hatte das Ziel, die Erfahrungen und Fortschritte der Schülerinnen zu reflektieren und die erlernten Strategien zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit nachhaltig zu festigen.

Das Coaching begann mit einer kurzen Wiederholung der Inhalte und Zielsetzungen des gesamten Prozesses. Anschliessend teilten die Schülerinnen ihre in den Ferien gesammelten Erfahrungen, in denen sie dokumentiert hatten, in welchen Situationen sie ihre Konzentration bewusst eingesetzt hatten, mit. Dabei berichteten sie von vielfältigen Situationen. Diese Reflexion half den Schülerinnen, ihre Fortschritte zu erkennen und das Gelernte mit Alltagssituationen zu verbinden.

Abschliessend stellte die Coachin Fragen zum gesamten Coaching-Prozess, um Rückmeldungen der Schülerinnen einzuholen und ihre Entwicklungen zu reflektieren. Dieses Feedback rundete das Coaching und die gewonnenen Erkenntnisse daraus ab.

4 Ergebnisse

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse des Coachings in zwei Abschnitten. Der erste Abschnitt widmet sich der qualitativen Auswertung, während der zweite Abschnitt die quantitative Auswertung aufzeigt.

4.1 Qualitative Auswertung

Die Ergebnisse des Coachings zeigen, dass die Schülerinnen von den durchgeföhrten Massnahmen profitieren konnten. Die Reflexionen und Rückmeldungen der Schülerinnen belegen sowohl Fortschritte als auch bestehende Herausforderungen.

Beide Schülerinnen empfanden das Coaching als durchweg positiv und hilfreich. Diana hob hervor, dass sie besonders die Belohnungen in Form von Stickern und den einmaligen Zvieri schätzte. Sie betonte, dass das Coaching ihr geholfen habe, ihre Konzentration in der Schule zu verbessern. Melissa gefiel, dass die Übungen nicht nur auf die Schule bezogen waren, sondern sie auch im Alltag und in den Ferien anwendbar waren. Zudem empfand sie die Belohnungen als motivierend. Beide Schülerinnen äusserten, dass sie insgesamt sehr zufrieden mit dem Ablauf des Coachings waren.

4.1.1 Strategien aus dem Coaching

Dieser Abschnitt beschreibt die beiden Strategien, die den Kindern am meisten gefielen.

Das Bild als visuelle Strategie: Diana wählte ein Bild ihrer verstorbenen Grosseltern, das für sie eine emotionale Bedeutung hatte. Dieses Bild half ihr, sich im Unterricht besser zu konzentrieren und sich an ihren Erinnerungssatz zu erinnern. Melissa entschied sich für ein Bild einer Kuh, das ihr Lieblingstier ist und ihr hilft, den Fokus auf ihre Aufgaben zu behalten. Beide erwähnten, dass diese Strategie ihnen am meisten geholfen hat. Am Gespräch nach einem Monat erwähnten beide, diese Strategie noch anzuwenden. Dabei äusserte Diana, sich das Bild einfach vorzustellen, wenn sie es nicht bei sich hat.

Meditation: Beide Schülerinnen beschrieben die Meditationsgeschichte als sehr hilfreich, um ruhiger zu werden und ihre Konzentration gezielt zu lenken. Sie wünschten sich, die Meditationen häufiger im Coaching gehört zu haben.

4.1.2 Anwendung im Alltag

Die Schülerinnen berichteten, dass sie die Strategie aus dem Coaching erfolgreich auch in alltäglichen Situationen anwenden konnten:

- Diana erzählte nach den Ferien die Methoden am Flughafen genutzt zu haben, beim Englischsprechen im Ausland oder beim Navigieren durch eine Menschenmenge.
- Melissa setzte die Strategien in den Herbstferien beim Fussballspielen, Velofahren und anderen Freizeitaktivitäten ein.

Die Übertragbarkeit der Strategien auf den Alltag zeigt, dass die erlernten Methoden nicht nur im schulischen Umfeld nützlich waren, sondern auch in anderen Lebensbereichen angewendet werden konnten.

4.1.3 Herausforderungen und Verbesserungspotenzial

Trotz der positiven Rückmeldungen berichteten beide Schülerinnen, dass es weiterhin Herausforderungen gibt:

- Diana äusserte, dass es ihr schwerfällt, Ablenkungen durch Mitschüler:innen im Klassenzimmer zu ignorieren. Sie wird während den Arbeitsphasen häufig angesprochen und findet es herausfordernd, nicht darauf zu reagieren.
- Melissa bestätigte, dass sie in Gruppensituationen oder bei Ablenkungen Schwierigkeiten hat, ihre Konzentration aufrechtzuerhalten.

4.1.4 Motivation und langfristige Anwendung

Die Schülerinnen zeigten sich motiviert, die erlernten Strategien auch nach Abschluss des Coachings weiterhin anzuwenden. Diana erklärte, dass sie die Methoden besonders im schulischen Kontext anwenden möchte, während Melissa hervorhob, dass die Strategien sowohl in der Schule als auch im Alltag für sie von Bedeutung sind. Beide Schülerinnen bewerteten die Materialien, die Strategien und die Belohnungen als nützlich, um ihre Konzentrationsfähigkeit weiter zu fördern.

Das Interview mit den Schülerinnen zeigt, dass sie das Coaching als hilfreich wahrgenommen haben. Besonders die Strategie mit dem Bild sowie die Meditationen wurden als effektiv bewertet. Laut Aussagen der Schülerinnen wurden die Strategie «Erinnerungsbild» auch nach Abschluss des Coachings weiterhin eingesetzt.

Beide berichteten, dass sie auch einen Monat später das Gefühl hatten, vom Coaching profitiert zu haben und die erlernten Methoden sowohl im schulischen Kontext als auch im Alltag anwenden zu können. Dennoch bleibt die Konzentration in ablenkungsreichen Situationen eine Herausforderung. Die Schülerinnen zeigten jedoch eine grosse Motivation, die Strategien weiterhin anzuwenden, was die langfristige Bedeutung und Wirksamkeit des Coachings unterstreichen.

4.1.5 Mutter über Diana

Frau E. äusserte sich sehr positiv zum Coaching und betonte, dass ihre Tochter motiviert daran teilnahm und zu Hause oft darüber sprach. Sie bestätigte, dass das Coaching bei Diana grosses Interesse weckte und sie das Gelernte auch ausserhalb des Coachings reflektierte. Frau E. berichtete jedoch, dass Diana bei den Hausaufgaben zu Hause häufig unkonzentriert und leicht abgelenkt sei. Sie konnte aber bereits kleine Fortschritte beobachten: Mit den Strategien „Erinnerungsbild“ aus dem Coaching gelingt es Diana zunehmend, ihre Aufmerksamkeit gezielt zu steuern und sich besser zu konzentrieren.

Frau E. zeigte sich dankbar für die Unterstützung der Schule und das Coaching, da sie selbst auch zu Hause viel Wert darauf legt, die Konzentrationsfähigkeit ihrer Tochter zu fördern. Diana erzählte zu Hause, dass sie sich im Coaching in der Zweier-Konstellation mit ihrer Mitschülerin manchmal abgelenkt fühlte und dass dies in der grösseren Klassensituation noch herausfordernder sei. Frau E. unterstützt Diana vor allem durch Gespräche, die ihrer Meinung nach ebenfalls zu einer Verbesserung von Dianas Konzentration im häuslichen Umfeld beitragen.

4.1.6 Mutter über Melissa

Frau B. bemerkte, dass die Fortschritte während des Coachings in der kurzen Zeit zwar nicht sehr gross waren, jedoch schätzt sie die Strategien und Ideen, die Melissa dort erlernte. Sie findet es positiv, dass Melissa diese Ansätze teilweise auch zu Hause ausprobiert. Melissa hat zu Hause oft Schwierigkeiten, sich über längere Zeit zu konzentrieren, und Frau B. beobachtet, dass sie lieber spielt als sich den Hausaufgaben oder dem Lernen zu widmet. Da Melissa weiß, dass ihr die Konzentration nicht leichtfällt, ist es für sie manchmal besonders herausfordernd, daran zu arbeiten.

Trotzdem freut sich Frau B., dass Melissa gelegentlich über das Coaching spricht und von den erlernten Tipps und Strategien erzählt. Zu Hause setzen sie sich gemeinsam klare, überschaubare Ziele, damit Melissa weiß, was als Nächstes zu erledigen ist, und ihre Konzentration gezielt gefördert wird. Sie machen auch kleine Pausen, in denen Melissa Ukulele spielt, was ihr hilft, sich danach wieder besser zu fokussieren.

4.1.7 Lehrperson über Diana und Melissa

Die Lehrperson äusserte sich insgesamt positiv zum Coaching und stellte bei beiden Schülerinnen Fortschritte fest. Zurzeit führt die gesamte Klasse ein eigenes Coaching zum Thema Konzentration durch, bei dem die Schülerinnen ebenfalls ihre Konzentration reflektieren müssen. Die Lehrperson bestätigte, dass sich die beiden Schülerinnen sowohl mit ihrem eigenen Coaching als auch mit dem DIPALOG-Coaching auseinandergesetzt haben. Ob dies auch in der Freizeit oder im Alltag geschieht, konnte die Lehrperson jedoch nicht eindeutig einschätzen.

Diana äusserte sich der Lehrperson gegenüber über ihre Fortschritte und sagte: „Heute (Ende November) konnte ich mich schon sehr gut konzentrieren. Ich bin mega weit gekommen!“ Diese Aussage verdeutlicht, dass Diana aktiv über das Thema Konzentration nachdenkt und die erlernten Strategien anwendet.

Melissa setzt ihre Strategien ebenfalls um, indem sie nun am Arbeitsplatz einen Pamir trägt. Diese Möglichkeit wurde in der letzten Coachingstunde gemeinsam besprochen, wobei verschiedene Strategien zur Förderung der Konzentration im Klassenzimmer thematisiert wurden. Die Entscheidung, den Pamir zu nutzen, zeigt, dass Melissa die besprochenen Ansätze in die Praxis überträgt. Sie verwendet den Pamir vor allem zur Lärmreduzierung und äusserte nach der Schulstunde gegenüber der Lehrperson: „Ich schwatze nicht. Ich konzentriere mich und arbeite vorwärts.“

Die Lehrperson ergänzte, dass Melissa weiterhin Schwierigkeiten hat, ihre Konzentration in bestimmten Bereichen wie Lesen und Schreiben aufrechtzuerhalten. Daher wurde eine zusätzliche Abklärung durch den Schulpsychologischen Dienst (SPD) angeregt, um Melissa gezielt zu unterstützen.

Abschliessend stellte die Lehrperson fest, dass die Schülerinnen während und nach dem Coaching grosses Interesse zeigten und sich sogar nach weiteren Treffen erkundigten.

4.2 Quantitative Auswertung

In den folgenden Abschnitten werden die quantitativen Auswertungen des Coachings aufgezeigt. Die Auswertung der Fragebögen zeigen eine positive Bewertung des Coaching-Ansatzes durch die beiden Schülerinnen, den Eltern und der Lehrperson.

4.2.1 Quantitative Auswertung durch die Schülerinnen

Auswertung des Fragebogens durch Diana	Einzelwert
1. Das Coaching hat mir geholfen, mich besser zu konzentrieren.	4
2. Die Übungen haben mir gezeigt, wie ich weniger abgelenkt werde.	5
3. Ich habe die Übungen gut verstanden.	5
4. Ich benutze die Strategien aus dem Coaching auch zu Hause oder in der Schule.	5
5. Das Bild, das ich im Coaching ausgesucht habe, hilft mir beim Konzentrieren.	5
6. Ich fand die Übungen spannend, motivierend und sie haben mir Spass gemacht.	5
7. Die Meditation hat mir geholfen, ruhig zu bleiben und mich zu konzentrieren.	5
8. Ich würde gern länger bei diesem Coaching mitmachen.	5
9. Auch wenn das Coaching nicht so lange war, finde ich, dass es mir trotzdem geholfen hat und ich kleine Fortschritte gemacht habe.	5
*Skala (1 = stimmt überhaupt nicht zu, 5= stimmt vollkommen zu)	

Tabelle 1: Quantitative Auswertung Fragebogen durch Diana

Auswertung des Fragebogens durch Melissa	Einzelwert
1. Das Coaching hat mir geholfen, mich besser zu konzentrieren.	4
2. Die Übungen haben mir gezeigt, wie ich weniger abgelenkt werde.	5
3. Ich habe die Übungen gut verstanden.	4
4. Ich benutze die Strategien aus dem Coaching auch zu Hause oder in der Schule.	4
5. Das Bild, das ich im Coaching ausgesucht habe, hilft mir beim Konzentrieren.	4
6. Ich fand die Übungen spannend, motivierend und sie haben mir Spass gemacht.	5
7. Die Meditation hat mir geholfen, ruhig zu bleiben und mich zu konzentrieren.	5
8. Ich würde gern länger bei diesem Coaching mitmachen.	5
9. Auch wenn das Coaching nicht so lange war, finde ich, dass es mir trotzdem geholfen hat und ich kleine Fortschritte gemacht habe.	5

*Skala (1 = stimmt überhaupt nicht zu, 5= stimmt vollkommen zu)

Tabelle 2: Quantitative Auswertung Fragebogen durch Melissa

Die Ergebnisse der Schülerinnen aus dem Coachings zeigen, dass die durchgeföhrten Massnahmen von den Schülerinnen insgesamt sehr positiv bewertet wurden. Diana bewertete das Coaching mit einem Durchschnittswert von 4,8, während Melissa eine Bewertung von 4,5 auf einer Skala von 1 bis 5 abgab. Beide Schülerinnen nahmen das Coaching somit sehr positiv wahr.

Darüber hinaus schätzte Diana ihre Konzentrationsfähigkeit vor dem Coaching mit 1 von 5 Punkten ein, bewertete sie jedoch nach Abschluss mit 5 von 5 Punkten. Melissa gab an, ihre Konzentrationsfähigkeit von 2 auf 4 Punkte gesteigert zu haben. Diese Bewertungen verdeutlichen die wahrgenommenen Fortschritte der Schülerinnen.

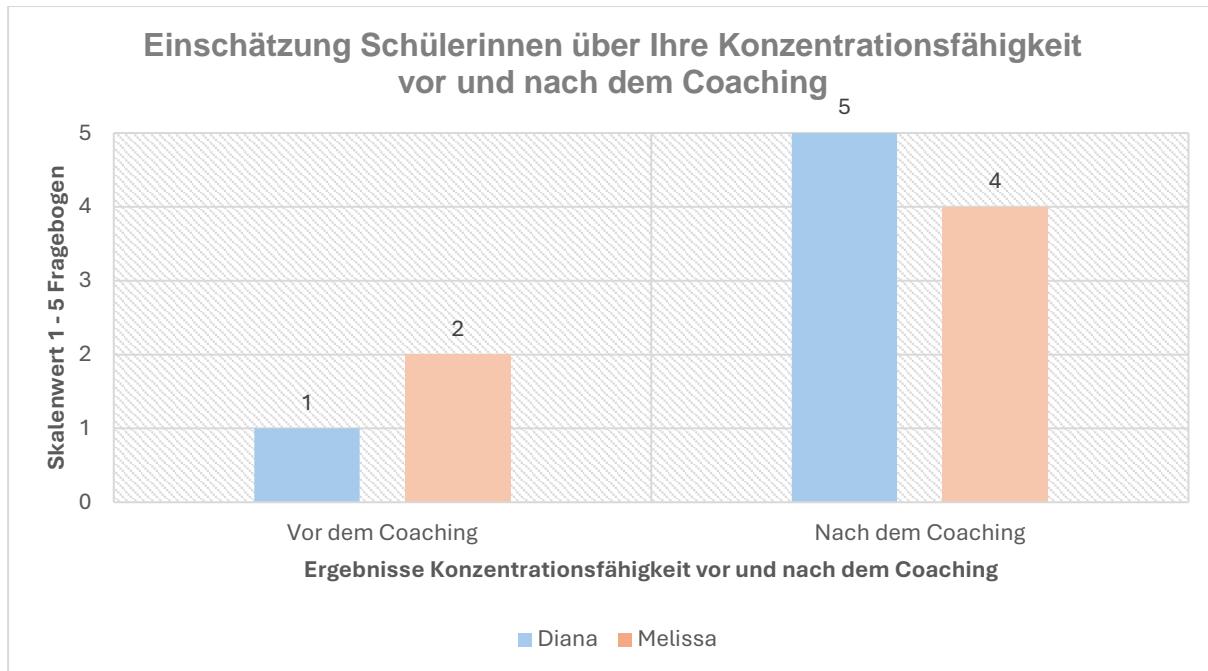


Diagramm 1: Quantitative Auswertung Konzentration vor und nach dem Coaching von Diana und Melissa

4.2.2 Quantitative Auswertung der Mütter über Diana und Melissa

Auswertung Fragebogen durch die Mutter über Diana	Einzelwert
1. Mein Kind hat durch das Coaching Fortschritte in der Konzentration gemacht.	4
2. Die Strategien aus dem Coaching werden auch zu Hause angewendet.	4
3. Mein Kind spricht positiv über das Coaching und die Übungen.	5
4. Das Coaching hat meinem Kind geholfen, sich besser auf die Hausaufgaben zu fokussieren.	5
5. Ich habe seit dem letzten Gespräch Veränderungen beobachtet.	4
6. Mein Kind erinnert sich von selbst daran, die Strategien aus dem Coaching anzuwenden.	4
7. Die Konzentrationsübungen sind auch für den Alltag (z. B. Hausaufgaben, Freizeit) gut geeignet.	4
8. Das Bild als Erinnerungshilfe hat meinem Kind auch zu Hause geholfen, fokussiert zu bleiben.	5
9. Ich würde mir wünschen, dass das Coaching fortgesetzt oder intensiviert wird.	5
10. Auch wenn das Coaching kürzer war, sehe ich das Potenzial des Coachings und die kleinen Fortschritte, die mein Kind gemacht hat.	4
*Skala (1 = stimmt überhaupt nicht zu, 5= stimmt vollkommen zu)	

Tabelle 3: Quantitative Auswertung Fragebogen durch die Mutter über Diana

Auswertung Fragebogen durch die Mutter über Melissa	Einzelwert
1. Mein Kind hat durch das Coaching Fortschritte in der Konzentration gemacht.	4
2. Die Strategien aus dem Coaching werden auch zu Hause angewendet.	3
3. Mein Kind spricht positiv über das Coaching und die Übungen.	5
4. Das Coaching hat meinem Kind geholfen, sich besser auf die Hausaufgaben zu fokussieren.	3
5. Ich habe seit dem letzten Gespräch Veränderungen beobachtet.	4
6. Mein Kind erinnert sich von selbst daran, die Strategien aus dem Coaching anzuwenden.	5
7. Die Konzentrationsübungen sind auch für den Alltag (z. B. Hausaufgaben, Freizeit) gut geeignet.	5
8. Das Bild als Erinnerungshilfe hat meinem Kind auch zu Hause geholfen, fokussiert zu bleiben.	5
9. Ich würde mir wünschen, dass das Coaching fortgesetzt oder intensiviert wird.	5
10. Auch wenn das Coaching kürzer war, sehe ich das Potenzial des Coachings und die kleinen Fortschritte, die mein Kind gemacht hat.	4

*Skala (1 = stimmt überhaupt nicht zu, 5= stimmt vollkommen zu)

Tabelle 4: Quantitative Auswertung Fragebogen durch die Mutter über Melissa

Die Eltern gaben ebenfalls durchweg positive Rückmeldungen. Beide Mütter bewerteten die Fortschritte ihrer Kinder mit einem Durchschnittswert von 4,4 und 4,3 auf einer Skala von 1 bis 5. Trotz der verkürzten Dauer des Coachings betonten die Eltern das Potenzial des Coachings und sahen eine Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit. Beide Schülerinnen bestätigten dies ebenfalls und bewerteten ihre Motivation, die Strategien weiter anzuwenden, mit 5 von 5 Punkten.

Aus den Interviews mit den Müttern wird jedoch deutlich, dass anhaltende Herausforderungen in ablenkungsreichen Situationen bestehen bleiben, insbesondere im Klassenzimmer und bei Gruppenarbeiten. Diese Einschätzung wurde auch von der Lehrperson bestätigt, was im folgenden Abschnitt ersichtlich ist. Dennoch betonten beide Schülerinnen, dass sie bereit sind, weiter an diesen Herausforderungen zu arbeiten und die erlernten Strategien langfristig anzuwenden.

4.2.3 Quantitative Auswertung der Lehrerin über Diana und Melissa

Auswertung Fragebogen durch die Lehrperson über Diana	Einzelwert
1. D. hat durch das Coaching Fortschritte in der Konzentration gemacht.	4
2. D. setzte die im Coaching erlernten Strategien (Stärkenübertragung durch Erinnerungsbild) aktiv im Unterricht ein.	5
3. D. zeigte weniger ablenkendes Verhalten als vor dem Coaching.	4
4. Die Fortschritte von D. sind in allen Fächern erkennbar.	3
5. D. reflektiert über ihre Konzentrationsstrategien.	5
6. Ich denke, dass die Strategien aus dem Coaching langfristig für D. nützlich sind.	5
7. Auch wenn das Coaching verkürzt war, erkenne ich das Potenzial des Coachings und die kleinen Fortschritte von D.	5

*Skala (1 = stimmt überhaupt nicht zu, 5= stimmt vollkommen zu)

Tabelle 5: Quantitative Auswertung Fragebogen durch die Lehrerin über Diana

Auswertung Fragebogen durch die Lehrperson über Melissa	Einzelwert
1. M. hat durch das Coaching Fortschritte in der Konzentration gemacht.	4
2. M. setzte die im Coaching erlernten Strategien (Stärkenübertragung durch Erinnerungsbild) aktiv im Unterricht ein.	5
3. M. zeigte weniger ablenkendes Verhalten als vor dem Coaching.	3
4. Die Fortschritte von M. sind in allen Fächern erkennbar.	3
5. M. reflektiert über ihre Konzentrationsstrategien.	5
6. Ich denke, dass die Strategien aus dem Coaching langfristig für M. nützlich sind.	5
7. Auch wenn das Coaching verkürzt war, erkenne ich das Potenzial des Coachings und die kleinen Fortschritte von M.	5

*Skala (1 = stimmt überhaupt nicht zu, 5= stimmt vollkommen zu)

Tabelle 6: Quantitative Auswertung Fragebogen durch die Lehrerin über Melissa

Die Lehrperson bewertete mehrere Aspekte des Coachings bei Diana und Melissa durchweg positiv. Besonders hervorgehoben wurde die langfristige Nützlichkeit der Strategien sowie die aktive Anwendung der erlernten Methoden, die beide mit 5 von 5 Punkten bewertet wurden. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen die vermittelten Ansätze nicht nur verstanden, sondern auch erfolgreich in die Praxis umgesetzt haben.

Trotz der positiven Rückmeldungen machen die Bewertungen auch auf Herausforderungen aufmerksam. Insbesondere bei den Punkten „Fortschritte in allen Fächern“ und „weniger ablenkendes Verhalten“ besteht noch Trainingsbedarf. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Coaching in verkürzter Form durchgeführt wurde. Der Punkt „Wirksamkeit trotz verkürztem Coaching“, der mit 5 von 5 Punkten bewertet wurde, unterstreicht jedoch das Potenzial des Programms und bestätigt, dass eine längere Durchführung die Ergebnisse weiter verbessern könnte.

Diana erzielte insgesamt hohe Bewertungen, insbesondere für ihre Reflexion über die Konzentrationsstrategien, die mit 5 von 5 Punkten bewertet wurde. Auch ihre Fortschritte im gesamten Prozess wurden als sehr positiv wahrgenommen, was sich im untenstehenden Diagramm widerspiegelt.

Melissa wurde ebenfalls positiv bewertet, erreichte jedoch bei „weniger ablenkendem Verhalten“ und „Fortschritte in allen Fächern“ jeweils 3 von 5 Punkten, was etwas schwächer ausfällt als die Ergebnisse von Diana. Dies könnte auf die unterschiedlichen Ausgangslagen der beiden Schülerinnen hindeuten oder darauf, dass Melissa weiterhin Schwierigkeiten in bestimmten Bereichen wie Lesen und Schreiben hat. Dennoch zeigt das Diagramm, dass Melissa ebenfalls Fortschritte in ihrer Konzentrationsfähigkeit gemacht hat und von dem Coaching profitieren konnte.

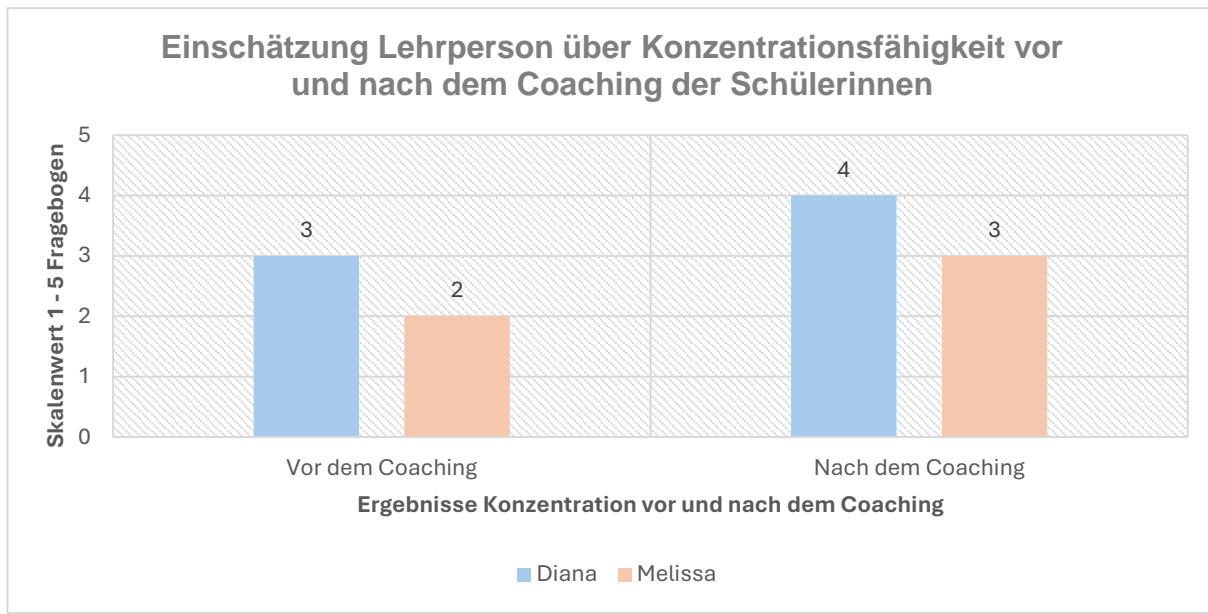


Diagramm 2: Quantitative Auswertung Konzentration vor und nach dem Coaching durch Lehrperson über Diana und Melissa

4.3 Quantitative Auswertung im Vergleich der Triangulation

Das Diagramm zeigt die Ergebnisse der quantitativen Auswertung im Vergleich der Triangulation aus den Perspektiven der Schülerin, ihrer Mütter und der Lehrperson. Aus der Bewertung wird deutlich, dass das Coaching auch im Vergleich durchwegs positiv ausgefallen ist und in einer engen Bandbreite zwischen 4,3 und 4,8 auf eine Skala von 1 bis 5 liegen. Diese Übereinstimmung zeigt, dass das Coaching sowohl von den Schülerinnen selbst als auch von ihren Bezugspersonen als effektiv wahrgenommen wurde.

Unterschiede zwischen Diana und Melissa: Diana hat mit einem Wert ihrer Selbsteinschätzung von 4,8 die höchste Bewertung, was darauf hindeutet, dass sie das Coaching als besonders hilfreich empfunden hat. Die Bewertung durch ihre Mutter und ihre Lehrerin liegen mit jeweils 4,4 ebenfalls auf hohem Niveau und zeigen eine übereinstimmende Wahrnehmung ihrer Fortschritte. Dieses Ergebnis könnte darauf zurückzuführen sein, dass Diana die Strategien aus dem Coaching, wie zum Beispiel das Erinnerungsbild, konsequenter im Schulalltag angewendet hat.

Melisa wurde ebenfalls positiv bewertet, ihr Ergebnisse liegen jedoch etwas unter denen von Diana. Ihr Wert zur Selbsteinschätzung liegt bei 4,5, während ihre Mutter und ihre Lehrerin jeweils einen Wert von 4,3 vergeben haben. Dieser Unterschied könnte bedeuten, dass Melisa noch mehr Zeit für die Umsetzung der Strategien im Alltag und in der Schule benötigt.

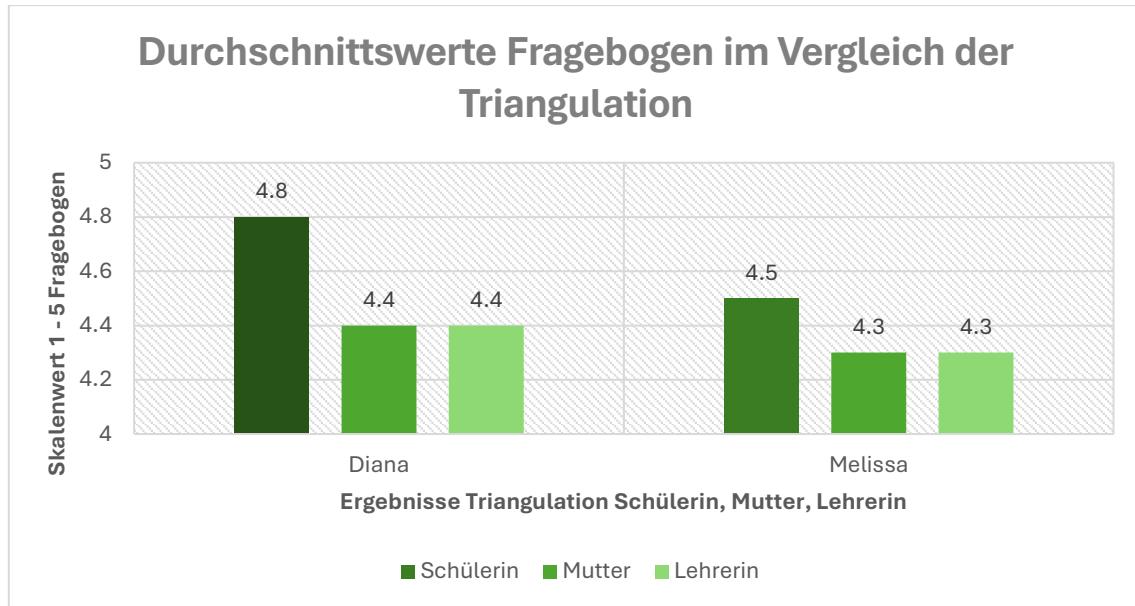


Diagramm 3: Durchschnittswerte im Vergleich der Triangulation mit Schülerin, Mutter und Lehrerin

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine grosse Übereinstimmung. Die Einschätzungen der Mutter, der Lehrerin und der beiden Schülerinnen sind nahezu gleich und unterstreicht, dass die Bezugspersonen die Fortschritte der Schülerinnen ähnlich positiv einschätzen.

4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass das Coaching nicht nur die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen positiv beeinflusst hat, sondern auch ihre Motivation und das Interesse, die Strategien weiterzuführen. Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz solcher Strategien für die Förderung von Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeiten im schulischen und alltäglichen Kontext. Die quantitativen Daten bestätigen ebenfalls die qualitativen Rückmeldungen.

5 Diskussion

Dieses Kapitel fasst die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen und verbindet die Theorie mit der Praxis. Neben der Analyse der Auswirkungen für die Praxis und der gewonnenen Erkenntnisse wird auf bestehende Herausforderungen eingegangen und abschliessend die Forschungsfrage beantwortet.

5.1 Auswirkungen auf die Praxis

Die Ergebnisse des Coachings zeigen deutlich, wie theoretische Ansätze zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen wie Konzentration und Aufmerksamkeit in der Praxis umgesetzt werden können. Das DIPALOG-Trainingsprogramm verdeutlicht, dass praxisnahe und individuell abgestimmte Trainingseinheiten eine nachhaltige Wirkung haben. Für die Schulpraxis bedeutet dies, dass Massnahmen zur Förderung nicht nur vereinzelt, sondern als integrativer Bestandteil des Unterrichts eingeführt werden sollten.

Die theoretischen Ansätze bringen zudem eine differenzierte Perspektive auf die Wirkungsweise des Coachings und zeigen, dass die in der Praxis beobachteten Fortschritte eng mit den zugrunde liegenden kognitiven Prozessen verknüpft sind. So lässt sich aus den theoretischen Grundlagen ableiten, dass die Raumgestaltung eine entscheidende Rolle bei der Förderung der Konzentration und Aufmerksamkeit spielt. Eine strukturierte und reizmindernde Umgebung kann die Belastung des Arbeitsgedächtnisses reduzieren, was insbesondere für Schüler:innen mit Konzentrationschwierigkeiten von Bedeutung ist.

Darüber hinaus können Rituale und visuelle Orientierungshilfen wie ein strukturierter Tagesablauf eine Brücke zwischen den erlernten Coaching-Strategien und der schulischen Praxis schaffen. Auch der Einsatz von alternativen Sitzgelegenheiten wie Stehtische oder Balancekissen, die insbesondere für unruhige Schüler:innen eine effektive Möglichkeit darstellen, ihre Energie zu kanalisieren und ihre Konzentration aufrecht zu erhalten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Verknüpfung von Theorie und Coaching-Erkenntnissen zeigt, wie wichtig eine ganzheitliche Gestaltung des Unterrichtsumfelds ist. Durch die Integration strukturierter Raumgestaltung, individueller Unterstützung und klarer Rituale kann die Praxis effektiver auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen und ihre Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit nachhaltig fördern.

5.2 Gewonnene Erkenntnisse bezogen auf den persönlichen Unterricht

Die Erkenntnisse aus dem Coaching zeigen, wie eng Theorie und Praxis im Unterricht verknüpft werden können, um überfachliche Kompetenzen effektiv zu fördern. Insbesondere der gezielte Einsatz von Strategien zur Steigerung der Konzentration und Aufmerksamkeit hat gezeigt, dass bereits nach kurzer Zeit spürbare Fortschritte erreicht werden können.

Ein zentraler Aspekt für den eigenen Unterricht ist die Bedeutung von klaren Strukturen und Ritualen, wie sie auch in der Theorie als wesentliche Unterstützung für das Arbeitsgedächtnis und Konzentration beschrieben werden. Die Einführung von Tagesplänen, Erinnerungssymbole oder sonstigen visuellen Hilfsmitteln unterstützt die Schüler:innen nicht nur bei der Orientierung im Schulalltag, sondern erleichtert auch die Konzentration auf die wesentlichen Inhalte. Im Coaching hat sich beispielsweise das Erinnerungsbild als positiven Aufmerksamkeitsanker erwiesen. Diese Methode lässt sich leicht auf den eigenen Unterricht übertragen.

Darüber hinaus hat die Lehrperson einen grossen Einfluss auf die Raumgestaltung ihres Klassenzimmers und damit auf die Lernumgebung der Schüler:innen. Schon einfache Anpassungen können eine wesentliche Reizminderung bewirken und somit die Konzentrationsfähigkeit unterstützen. Dazu zählen das bewusste Reduzieren von visuellen Ablenkungen durch klare, geordnete Flächen, das Verwenden von geschlossenen Schränken oder das gezielte Einsetzen von Farbakzenten für wichtige Orientierungspunkte.

Die Erkenntnisse aus dieser Arbeit zeigen, wie wichtig es ist, überfachliche Kompetenzen zu fördern, um den Lernerfolg der Schüler:innen zu unterstützen. Es ist daher sinnvoll, diesen Kompetenzen von Anfang an besondere Beachtung zu schenken. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Schüler:innen am besten lernen, wenn sie Strategien entwickeln, die ihnen helfen, ihre Lernprozesse zu organisieren und selbstständig zu arbeiten. Diese Einsichten sind eine wertvolle Grundlage für die Arbeit in Schule und für den eigenen Unterricht.

5.3 Herausforderungen

Lehrer:innen stehen im Schulalltag vor zahlreichen Herausforderungen. Selbst kleine Veränderungen im Unterrichtsablauf, die auf den ersten Blick einfach erscheinen, können sich als anspruchsvoll erweisen. Insbesondere wenn es darum geht, neue Ansätze auszuprobieren und die Förderung der exekutiven Funktionen gezielt in den Unterricht zu integrieren.

Obwohl das durchgeführte Coaching insgesamt positive Ergebnisse zeigte, blieben einige Herausforderungen bestehen. So stellte sich insbesondere die Konzentration in ablenkungsreichen Situationen, wie im Klassenzimmer oder bei Gruppenarbeiten, weiterhin als Herausforderung dar. Diese Problematik macht sichtbar, dass die Fähigkeit, Störreize auszublenden und Impulse zu kontrollieren, noch nicht vollständig entwickelt ist. Hier könnte ein längeres und intensiveres Coaching helfen, diese Kompetenzen gezielt weiter zu stärken.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass der Erfolg der Strategien stark von der individuellen Ausgangslage und Motivation der Schülerinnen abhängt. So zeigte das Coaching, dass Melissa und Diana unterschiedlich von den Massnahmen profitierten. Diese Unterschiede heben hervor, wie wichtig es ist, individuelle Bedürfnisse der Schüler:innen zu berücksichtigen und die Fördermassnahmen entsprechend anzupassen. Eine Aufgabe, die im Schulalltag oft herausfordernd ist.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Einbeziehung des sozialen Umfelds. Während die Rückmeldungen der Eltern im Rahmen des Coachings wertvolle Einblicke lieferten, bleibt die Frage, wie diese Zusammenarbeit langfristig und nachhaltig in den Schulalltag integriert werden kann, um alle Schüler:innen optimal zu unterstützen.

5.4 Beantwortung der Fragestellung

5.4.1 Hypothese Theorie

Welchen Einfluss haben das Arbeitsgedächtnis und überfachliche Kompetenzen wie Konzentration und Aufmerksamkeit auf das Lernen und die Leistungsfähigkeit von Schüler:innen?

Antwort: Das Arbeitsgedächtnis sowie die überfachlichen Kompetenzen wie Konzentration und Aufmerksamkeit haben einen erheblichen Einfluss auf das Lernen und die Leistungsfähigkeit der Schüler:innen.

Der theoretische Hintergrund dieser Arbeit zeigt, dass die exekutiven Funktionen wichtige Aspekte beim Erlernen neuer Aufgaben und Fertigkeiten sind. Besonders das Arbeitsgedächtnis, das in dieser Arbeit näher beleuchtet wurde, ist ein zentraler kognitiver Prozess bei der Verarbeitung von Informationen und der Bewältigung mehrschrittiger Aufgaben. Das Arbeitsgedächtnis hilft, Anweisungen zu behalten, Probleme zu lösen und logische Zusammenhänge herzustellen.

Auch die überfachlichen Kompetenzen «Konzentration und Aufmerksamkeit» wurden nicht nur durch den theoretischen Hintergrund, sondern auch durch das DIALOG-Coaching als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen deutlich. Um Neues zu lernen, ist es wichtig, relevante Reize auszuwählen und unwichtige Informationen auszublenden. Konzentration ist ein wichtiger Teil des Lernens. Auch im Coaching wurde deutlich, dass Konzentration der Schlüssel zum Lernen ist und die Kinder in diesem wichtigen Entwicklungsprozess unterstützt werden sollten.

5.4.2 Hypothese 1

Wie geht ein/e Schüler/in mit Förderbedarf in der überfachlichen Kompetenz "Aufmerksamkeit und Konzentration" mit dem DIPALOG-Trainingsdossier "Konzentration/ Aufmerksamkeit" um?

These A: Die Schülerin findet sich im Trainingsdossier gut zurecht. Insofern ist das Dossier dazu geeignet, anhand des Trainings eine Entwicklung anzustossen.

Antwort: Das Coaching zeigte, dass die Schülerinnen mit dem Trainingsdossier gut zuretkamen. Die Coachings konnten einfach nach dem Dossier durchgeführt werden. Die Hausaufgaben wurden nach einer gemeinsamen Besprechung richtig gelöst, was zeigt, dass diese Aufgaben auch zu Hause verstanden wurden. Die Rückmeldungen zu den DIPALOG-Aufgaben waren ebenfalls positiv und wurden von Diana mit 5 von 5 Punkten und von Melissa mit 4 von 5 Punkten bewertet. Dies zeigt, dass das Dossier gut strukturiert und einfach zu benutzen ist.

5.4.3 Hypothese 2

Welche Einstellung hat die Schülerin während des gecoachten Förderprozesses?

These B: Die Schülerin ist moderat eingestellt, was das Training anbelangt. Sie ist motivationsmäßig auf den Coaching-Prozess angewiesen und profitiert davon.

Antwort: Beide Schülerinnen haben das Coaching sehr positiv bewertet, was sich auch in den quantitativen Ergebnissen widerspiegelt. Diana bewertete das DIPALOG-Coaching mit einem Durchschnittswert von 4,8 und Melissa von 4,5 auf einer Skala von 1 bis 5. Beide Schülerinnen äusserten zudem, dass sie das Coaching gerne fortsetzen würden und sie motiviert sind, daran teilzunehmen. Die quantitative Auswertung unterstreicht dabei diese Aussagen. Die Motivation und die Verlängerung des Coachings wurden von beiden Schülerinnen mit 5 von 5 Punkten bewertet. Zudem wurde auch die positive Einstellung auch von den Müttern und der Lehrerin wahrgenommen und bestätigt.

5.4.4 Hypothese 3

Welche Wirkung stellt die Schülerin bzw. ihre Bezugspersonen in der Kompetenz Konzentration und Aufmerksamkeit fest?

These C: Die Schülerin und die entsprechenden Bezugspersonen (Eltern, Lehrperson) begrüßen die individuelle Förderung mit dem DIALOG-Ansatz und schätzen letztlich den Coaching-Prozess mit dem Trainingsdossier als hilfreich und wirkungsvoll ein.

Antwort: Das Coaching wurde von den Schülerinnen, ihren Müttern und der Lehrerin als positiv bewertet. Diana und Melissa berichteten, dass sie die Strategien aus dem Coaching sowohl in Alltagssituationen als auch im Unterricht, beim Sport oder in den Ferien erfolgreich anwenden. Auch die Schülerinnen, ihre Mütter und die Lehrerin begrüßen das Coaching sehr. Der Wunsch nach einer Verlängerung des Coachings wird von Diana und ihrer Mutter sowie von Melissa und ihrer Mutter mit 5 von 5 Punkten bewertet. Auch die Lehrerin erkennt das Potenzial des Coachings und sieht die Fortschritte der Kinder mit 5 von 5 Punkten. Gleichzeitig wurden bestehende Herausforderungen deutlich, insbesondere in ablenkungsreichen Situationen wie Gruppenarbeiten. Dies zeigt, dass ein längeres und intensiveres Coaching notwendig sein könnte, um die Konzentrationsfähigkeit weiter zu festigen.

6 Fazit

Diese Arbeit hat mir als angehende Lehrperson gezeigt, wie wichtig die Förderung von überfachlichen Kompetenzen in der Schule ist. Insbesondere die gezielte Förderung von überfachlichen Kompetenzen wie Konzentration, Aufmerksamkeit und exekutive Funktionen trägt entscheidend dazu bei, dass Schüler:innen nicht nur fachlich, sondern auch persönlich wachsen können. Durch die Auseinandersetzung mit dem DIPALOG-Trainingsdossier ist mir bewusst geworden, wie individuell zugeschnittene Fördermassnahmen die Lern- und Leistungsfähigkeit sowie die Motivation der Schüler:innen positiv beeinflussen können. Als angehende Lehrperson sehe ich es daher als meine Aufgabe, die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen sowie der exekutiven Funktionen im Unterricht zu priorisieren und den Schüler:innen durch strukturierte, motivierende und unterstützende Massnahmen Raum zu geben, ihre Fähigkeiten zu entfalten. Diese Erkenntnisse bestärken mich darin, die Förderung dieser Kompetenzen in meine zukünftige Unterrichtspraxis zu integrieren, um die Schüler:innen in ihrer schulischen und persönlichen Entwicklung ganzheitlich zu unterstützen.

Die Arbeit hat auch die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern deutlich gemacht. Ein regelmässiger Austausch kann helfen, die Fortschritte der Schüler:innen zu unterstützen und die Entwicklung zu fördern. Es hat sich gezeigt, wie wichtig es ist, Eltern als Partner:innen im Lernprozess miteinzubeziehen.

Besonders hilfreich fand ich das DIPALOG-Trainingsdossier, dessen einfache Handhabung und klare Struktur eine Umsetzung zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen mit den einzelnen Schüler:innen erleichtert. DIPALOG kann als Training in der Klasse oder mit einzelnen Schüler:innen durchgeführt werden und geht auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler:innen ein. Rasches Erkennen von Fortschritten, wie aus der Auswertung zu entnehmen ist, erhöht die Motivation etwas umzusetzen und zu reflektieren.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass die Förderung der überfachlichen Kompetenzen ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts ist. Damit meine zukünftigen Schüler:innen Erfolgserlebnisse in der Schule haben, ist es mir ein Anliegen, mich weiterhin mit den Überfachlichen Kompetenzen auseinanderzusetzen und diese gezielt zu stärken. Ziel ist es, nicht nur den schulischen Erfolg der Schüler:innen zu fördern, sondern auch ihre Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zu fördern. Eine gute Konzentration unterstützt die Kinder auch in den fachlichen Kompetenzen und hilft so, die Weiterentwicklung ganzheitlich zu erreichen.

7 Verzeichnisse

7.1 Literaturverzeichnis

Bildungsdepartement Kanton St. Gallen (Hrsg). (2017a). Lehrplan Volksschule. Abgerufen von: https://sg.lehrplan.ch/container/SG_DE_Gesamtausgabe.pdf

Brunsting, M. (2011). *Lernschwierigkeiten - Wie exekutive Funktionen helfen können.* Göttingen: Haupt Verlag AG.

Büttner, G. & Schmidt-Atzert, L. (2004). *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit.* Göttingen: Druckerei Kaestner GmbH & Co. KG.

Deffner, C., Braunert, S. & Hoadeille, K. (2016). *Die Bedeutung der exekutiven Funktionen und ihre alltagsintegrierte Förderung im Kindergarten.* Das Kita-Handbuch: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/kognitive-bildung/525/> abgerufen

Hagendorf, H., Krummenacher, J., Müller, H.-J. & Schubert, T. (2011). *Allgemeine Psychologie für Bachelor: Wahrnehmung und Aufmerksamkeit.* Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Hofmann-Villiger, A. (2023). *Exekutive Funktionen.* (Unveröffentlichte Seminarfolien: Pädagogische Hochschule, St.Gallen, Schweiz).

Holl, A. (2024). *Grundschulkinder mit besonderen Bedürfnissen.* Hamburg: Persen Verlag.

Keller, L. (2025). *Exekutive Funktionen und überfachliche Kompetenzen: Konzentration und Aufmerksamkeit durch Coaching fördern.* (Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule St. Gallen).

Korte, M. (2011). Wie Kinder heute lernen; Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß. Das Handbuch für den Schulerfolg. eBook: Penguin Random House.

Krähenbühl, N. (2015). Definition von Aufmerksamkeit im Kontext des Unterrichts: Eine Beobachtungsbogen zur Einschätzung und Förderung der Aufmerksamkeit eines Kindes. (Veröffentlichte Masterarbeit, PHBern Institut für Heilpädagogik, Schweiz).

Linbourg, M. & Steins, G. (2011). *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Looser, D. (2017a). Ausgrenzung, Klassenzusammenhalt, Kooperation und Selbstbehauptung. Eine quasi-experimentelle Untersuchung der personal-sozialen Kompetenzen bei Schüler/-innen mit einer erlebnispädagogischen Intervention. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, (48 (1), S. 53-60.

Looser, D. (2024) (Hrsg.). Begleitband - Trainingsaufgaben zu den überfachlichen Lebens- und Schlüsselkompetenzen für die 3. bis 9. Klasse im Projekt DIPALOG (www.Dipalog.ch). Innosuisse-Projekt an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in Kooperation mit CM Informatik AG (CMI) und beteiligten Schulen. St. Gallen, Schweiz: Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG). Download unter: dipalog.ch.

Looser, D. (2024). Trainingsaufgaben zur Kompetenz Konzentration/ Aufmerksamkeit. www.dipalog.ch.

Malti, T., & Schwyzer, I. (2014). Einzelfallstudie (Case study). In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller-Helfenfinger, & A. Tettenbron, *Emirisches wissenschaftliches Arbeiten in den Bildungswissenschaften* (S. 204-215). Germany: Klinkhardt Verlag.

Meltzer, L., Pollica, L. S. & Barzillai, M. (2007). *Executive functions in the Classroom*. New York: Guilford.

Monhoff, C. (2007). Rituale in der Grundschule. Eine ethnographische Fallstudie einer jahrgangsstübergreifenden Eingangsklasse (Dissertation, Universität Kassel).

Otto, D. M. & Deffner, C. (2022). *Exekutive Funktionen (online)*. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet, 21.03.2022. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/14122>

PHSG Didaktik Team (Studienjahr 2022/ 2023). Allgemeine Didaktik und Planung. *Seminarskript*. Rorschach: Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Ritter, B. (2024). Förderung und Erhaltung von Hirnfunktionen mit Gesellschaftsspielen. St.Gallen: Ostschweizer Kinderspital.

Roth, G. (2011). Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Schnabel, J. & Voto, E. (2020). Konzentration fördern: Hilfreiche Tipps, praktische Übungen und wirksame Sofortmassnahmen für aufmerksames Lernen. Hamburg: Persen Verlag in der AAP Lehrerwelt GmbH.
- Standford, G. (2010). Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Praktische Anleitung für Lehrer und Erzieher. Aachen: Hahner.
- Stauber, S. (2023). *Exekutive Funktionen; Was sie sind und warum sie zentral für den Schulerfolg eines Kindes sind*. Zug: Direktion für Bildung und Kultur, Amt für gemeindliche Schulen (SPD).
- Walk, L. M. & Evers, W. F. (2013). *FEX. Förderung exekutiven Funktionen*. Wehrfritz GmbH.
- Zell, H. (2019). *Aufmerksamkeit und Konzentration*. Norderstedt: BoD-Books on Demand.

7.2 Hinweis AI-Nutzung

In dieser Arbeit wurde das Sprachmodell ChatGPT von OpenAI ausschliesslich als unterstützendes Werkzeug für Aufgaben wie Rechtschreibkorrekturen, Formulierungsvorschläge und sprachliche Ergänzungen eingesetzt. ChatGPT diente lediglich als Hilfsmittel, um den Schreibprozess zu erleichtern. Sämtliche Inhalte der Arbeit wurden eigenständig erarbeitet und recherchiert.

7.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: DIALOG im Angebots-Nutzungsmodell (Looser, 2024, S. 5)	10
Abbildung 2: DIALOG-Trainingsaufgaben (A bis E3) und das Teamwork zwischen Schüler:in, Eltern und Lehrpersonen fördern die Kompetenzentwicklung durch ein erfolgreiches Nutzungsverhalten (Looser, 2024, S. 6).....	11
Abbildung 3: Personale, soziale und methodische (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017a)	12
Abbildung 4: Aufmerksamkeit und Konzentration (Funktion)	15
Abbildung 5: Phasen der Entwicklung (Walk & Evers, 2013, S. 20)	22
Abbildung 6: MindMap von Diana zu Konzentration und Aufmerksamkeit.....	60
Abbildung 7: MindMap von Melissa zu Konzentration und Aufmerksamkeit	60
Abbildung 9: Stärke- und Schwäche-Situation von Melissa.....	61
Abbildung 8: Stärke- und Schwäche-Situation von Diana	61

7.4 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Quantitative Auswertung Fragebogen durch Diana</i>	36
<i>Tabelle 2: Quantitative Auswertung Fragebogen durch Melissa</i>	37
<i>Tabelle 3: Quantitative Auswertung Fragebogen durch die Mutter über Diana</i>	39
<i>Tabelle 4: Quantitative Auswertung Fragebogen durch die Mutter über Melissa</i>	40
<i>Tabelle 5: Quantitative Auswertung Fragebogen durch die Lehrerin über Diana</i>	41
<i>Tabelle 6: Quantitative Auswertung Fragebogen durch die Lehrerin über Melissa ...</i>	41

7.5 Diagrammverzeichnis

<i>Diagramm 1: Quantitative Auswertung Konzentration vor und nach dem Coaching von Diana und Melissa</i>	38
<i>Diagramm 2: Quantitative Auswertung Konzentration vor und nach dem Coaching durch Lehrperson über Diana und Melissa</i>	43
<i>Diagramm 3: Durchschnittswerte im Vergleich der Triangulation mit Schülerin, Mutter und Lehrerin</i>	44

8 Anhang

8.1 Coachingprozess

WOCHE 1: EINFÜHRUNG IN DAS THEMA KONZENTRATION

Ziel: Das Ziel des ersten Coachings war es, den Schülerinnen den Begriff Konzentration zu erläutern und ein grundlegendes Verständnis für Konzentration zu vermitteln.

Zu Beginn des Coachings stand ein Kennenlernspiel an, um eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen. Anschliessend erfolgte eine mündliche Einführung in das Thema Konzentration, wobei das Arbeitsblatt A1 zur Unterstützung genutzt wurde. Hierbei wurde die Konzentration durch die Coachin mit einem Lichtkegel verglichen und dies gleich visuell mit einer Taschenlampe veranschaulicht.

Übung 1: Konzentration lässt sich mit einem Lichtkegel vergleichen, der mithilfe einer Taschenlampe erzeugt wird (Looser, 2024, S. 3). Dazu wurde der Raum abgedunkelt und die Taschenlampe eingeschaltet (Looser, 2024, S. 3). Wenn der Lichtstrahl auf einen bestimmten Punkt gerichtet ist, wird nur dieser Punkt erkennbar, während der restliche Raum im Dunkeln bleibt (Looser, 2024, S. 3). Auf ähnliche Weise funktioniert auch die Konzentration: Sie muss gebündelt und gezielt auf eine einzelne Sache gerichtet werden (Looser, 2024, S. 3)

Anschliessend wurde gemeinsam an der Tafel ein MindMap erstellt, auf dem festgehalten wurde, wie Konzentration gefördert werden kann. Daraufhin folgte die zweite Übung des Arbeitsblatts A1.

Übung 2: Einer der Schülerinnen erhielt ein Arbeitsblatt mit dem Alphabet und sollte zu jedem Buchstaben ein passendes Wort finden (Looser, 2024, S. 4). Die andere Schülerin erhielt die Aufgabe, ein Gespräch mit der Coachin über ihre Freizeit zu führen (Looser, 2024, S. 4). Die Schülerin mit dem ABC-Auftrag musste ihre Konzentration vollständig darauf richten, um die Aufgabe zu bewältigen. Anschliessend wurden die Aufgaben getauscht (Looser, 2024, S. 4). Beide Kinder hatten jeweils zwei Minuten Zeit, für jeden Buchstaben ein Wort zu finden (Looser, 2024, S. 4). Nach der Übung mit Ablenkung durften die Schülerinnen das Arbeitsblatt in Ruhe fertigstellen.

Nach Abschluss der Übung wurde mündlich besprochen, was die Konzentration bei der Übung gestört hat und ob sich die Kinder trotz Ablenkung konzentrieren konnten. Diana schaffte es bis zum Buchstaben S und gab an, dass sie sich trotz der Ablenkung gut konzentrieren konnte. Sie erklärte, dass sie versucht habe, ihre Aufmerksamkeit

ausschliesslich auf das Arbeitsblatt zu richten und das Gespräch zwischen Melissa und der Coachin auszublenden. Als Schlussfolgerung notierte Diana: „Das es ruhiger hier als im Klassenzimmer ist.“. Melissa meinte sie konnte uns gut ausblenden und sich auf die Aufgabe konzentrieren. Sie kam bis zum Buchstaben X. Melissa hat als Schlussfolgerung notiert: „Es war leise weg dem konnte ich mich besser konzentrieren“.

Hausaufgaben: Für zu Hause erhielten die Schülerinnen den Auftrag, das Arbeitsblatt B1 zu bearbeiten. Dabei sollten sie verschiedene Aussagen zum Thema Konzentration ankreuzen, ob sie richtig oder falsch sind (Looser, 2024, S. 5). In der zweiten Übung geht es darum, Ordnung in ein Chaos zu bringen, indem sie jene Begriffe umkreisen, die das Konzentrieren unterstützen (Looser, 2024, S. 6).

WOCHE 2: REPETITION UND KONZENTRATION ANWENDEN

Ziel: Das Ziel der zweiten Woche bestand darin, den Begriff „Konzentration zu wiederholen und ihre Konzentration in Übungen anzuwenden, zu analysieren und reflektieren.“

Zu Beginn der zweiten Woche wurde der Begriff „Konzentration“ gemeinsam wiederholt. Anschliessend wurden die bearbeiteten Hausaufgaben besprochen. Beide Schülerinnen zeigten ein gutes Verständnis dafür, was zur Förderung der Konzentration hilfreich ist und was eher hinderlich sein kann. In einem anschliessenden Gespräch wurden die Erkenntnisse auf den Alltag der Kinder bezogen, um zu reflektieren, wie sie diese bereits anwenden, welche weiteren Strategien sinnvoll wären und was ihrer Meinung nach für sie hilfreich sein könnte. Nach diesem Austausch starteten zwei Übungen, bei denen die Schülerinnen ihre Konzentrationsfähigkeit einsetzen mussten.

Übung 1: In der ersten Übung bearbeiteten die Schülerinnen das Arbeitsblatt C1, auf dem mehrere Dreiecke abgebildet waren. Einige dieser Dreiecke waren versteckt. Die Aufgabe bestand darin, möglichst viele Dreiecke zu entdecken. Melissa zählte dabei laut und stellte während der Übung häufig Fragen, sodass sie wiederholt auf ihre Konzentration hingewiesen werden musste. Am Ende der Übung hatte Melissa insgesamt 24 Dreiecke gezählt, Diana kam auf 16 Dreiecke, beide Ergebnisse waren jedoch noch nicht korrekt. Melissa nutzte eine Strategie, bei der sie die Dreiecke durch Nummerierung kennzeichnete. Dennoch fehlten ihr am Ende noch zwei Dreiecke. Die Dreiecke wurden abschliessend gemeinsam mit der Coachin nachgezählt, um die vollständige Anzahl zu ermitteln.

Übung 2: Die zweite Übung, ebenfalls aus Arbeitsblatt C1, beinhaltete zwei Spalten mit Buchstabenreihen. Die Schülerinnen mussten beide Spalten vergleichen und korrigieren, wenn die Reihen nicht übereinstimmten. Während der Übung fragten Diana und Melissa, ob sie ihre Trinkflasche holen dürfen, woraufhin eine kurze Trinkpause eingelegt wurde. Es wurde beobachtet, dass beide Schülerinnen eine Unruhe zeigten und Bewegung benötigten. Nach der Pause wurde die Übung gemeinsam durchgesessen und, falls nötig, korrigiert.

Zum Abschluss notierten die Schülerinnen wie es ihnen ergangen ist und ihre Schlussfolgerungen daraus. Melissa gab an: „Es war sehr gut gegangen.“ Ihre Schlussfolgerung lautete: „Im anderen Schulzimmer war es sehr laut deswegen wars ein bisschen schwierig.“ Diana stellte fest: „Die Übungen waren einfach ich konnte mich gut konzentrieren“. Ihre Schlussfolgerung lautete: „Es war sehr ruig und einfach. Ich konnte mich Besser konzentrieren“.

Hausaufgaben: Die Schülerinnen erhielten die Aufgabe, zu Hause ein Interview zum Thema Konzentration und Aufmerksamkeit mit einer Person aus ihrem Umfeld (z. B. Mutter, Vater, Grossmutter, Grossvater, Geschwister) zu führen. Die Fragen hierfür waren vorgegeben und entstammten dem DIALOG-Arbeitsblatt C2.

WOCHE 3: KONZENTRATION DURCH STÄRKENÜBERTRAGUNG FÖRDERN

Ziel: Die Schülerinnen sollen lernen, ihre persönlichen Stärken gezielt auf herausforderndere Situationen zu übertragen, um ihre Konzentrationsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen und Kontexten zu verbessern.

In der dritten Woche wurde zunächst das Interview der Schülerinnen ausgewertet. Melissa hatte ihre Mutter, Diana ihre Schwester interviewt. Beide Gesprächspartnerinnen betonten, dass die Fähigkeit zur Konzentration und Aufmerksamkeit sehr wichtig ist und sie selbst diese täglich anwenden müssen. Sie gaben den Schülerinnen zudem den Rat, diese Kompetenz weiterhin zu entwickeln, da sie ihnen in Zukunft von grossem Nutzen sein werde.

Beide Schülerinnen erhielten von ihren Bezugspersonen hilfreiche Tipps, wie ausreichend Schlaf, viel Bewegung und frische Luft, die ihnen dabei helfen könnten, ihre Konzentrationsfähigkeit zu verbessern. Das Interview wurde gemeinsam mit den Schülerinnen ausführlich besprochen und analysiert, um herauszuarbeiten, wie sie die gewonnenen Erkenntnisse sowohl in der Schule als auch im Alltag anwenden können. Darauf aufbauend haben die Schülerin gemeinsam mit der Coachin ein MindMap erstellt, bei dem aufnotiert wurde, wo sich die Kinder überall konzentrieren müssen.

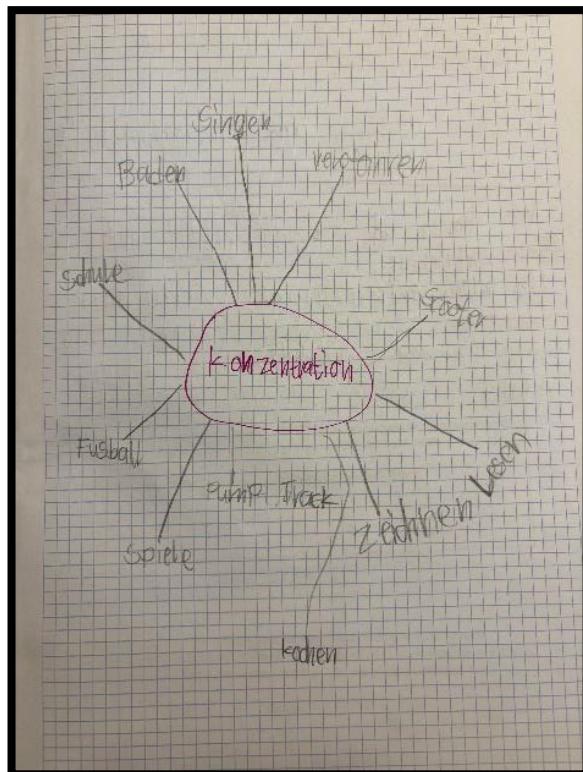


Abbildung 6: MindMap von Diana zu Konzentration und Aufmerksamkeit

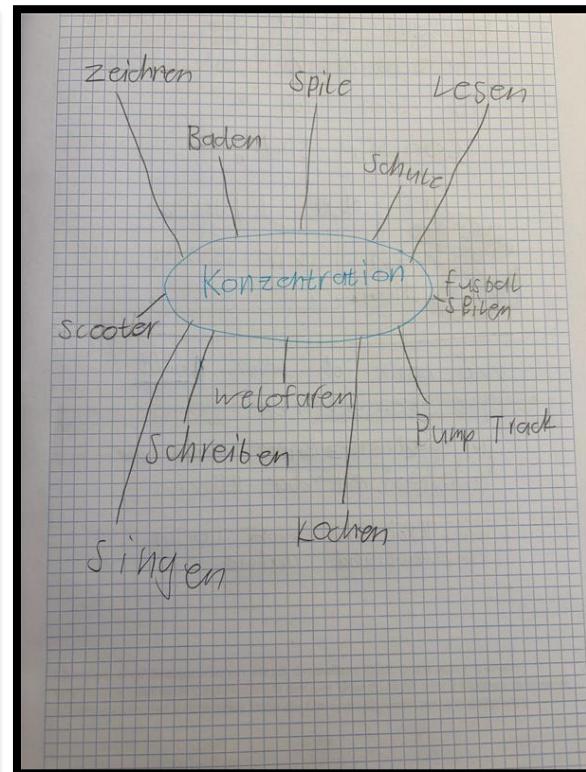


Abbildung 7: MindMap von Melissa zu Konzentration und Aufmerksamkeit

Übung 1: Nachdem das Mindmap erstellt wurde, stellte die Coachin den Schülerinnen das Fallbeispiel von Aaron aus dem DIPALOG-Trainingsprogramm vor, basierend auf Aufgabe E1 „Stärkenübertragung“ (Looser, 2024, S. 25). Anhand dieses Beispiels wird gezeigt, in welchen Situationen Aaron sich gut konzentrieren kann und in welchen nicht, und wie er seine positive Stärke-Situation auf seine Schwäche-Situation übertragen kann, (Looser, 2024, S. 25). Diana und Melissa hörten aufmerksam zu und überlegten sich anschliessend jeweils eine eigene Stärke-Situation. Diana äussert, dass sie sich sowohl im Coaching als auch im Sportunterricht bei ihrer Klassenlehrperson gut konzentrieren kann. Melissa gibt ebenfalls an, dass sie im Coaching fokussiert arbeiten kann und sich auch in der Jugi beim Sitzballspielen gut konzentriert. Nachdem beide ihre jeweilige Stärke-Situation notiert haben, überlegen sie sich eine Schwäche-Situation. Dabei nennen beide ähnliche Herausforderungen: Diana und Melissa notieren, dass es ihnen schwerfällt, sich im Klassenzimmer auf ihre Aufgaben zu konzentrieren, insbesondere wenn sie im Sitzkreis arbeiten und von anderen Mitschüler:innen abgelenkt werden.

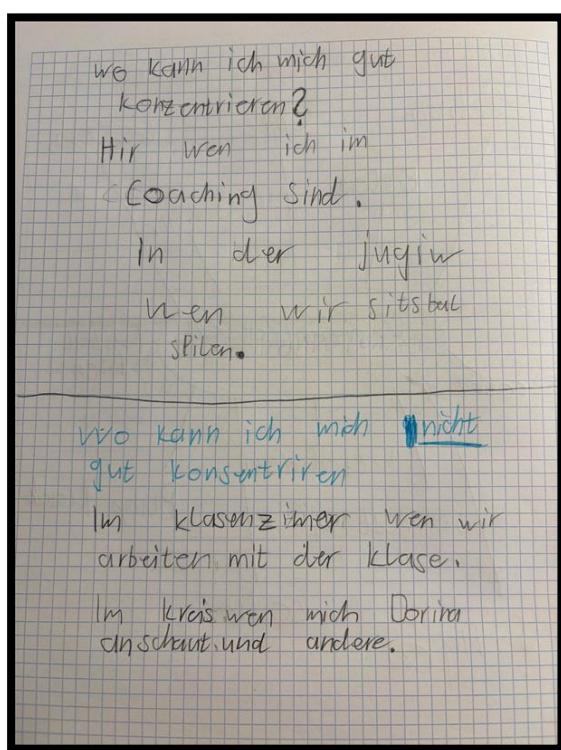


Abbildung 8: Stärke- und Schwäche-Situation von Melissa

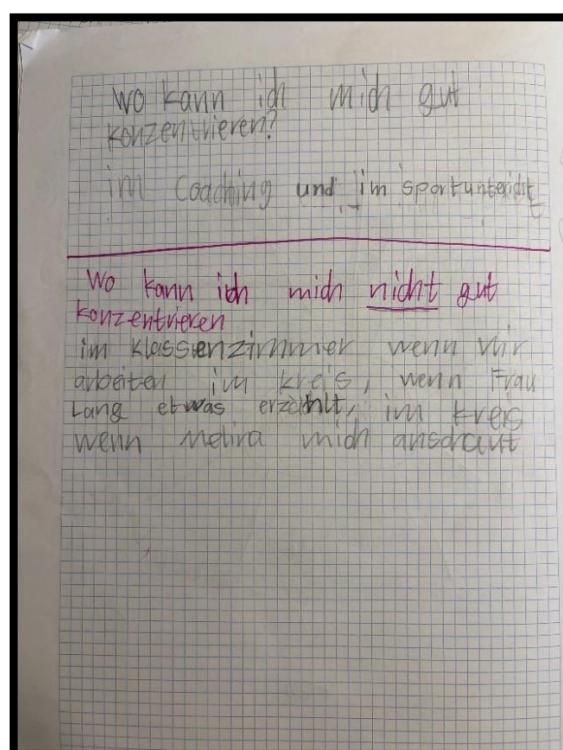


Abbildung 9: Stärke- und Schwäche-Situation von Diana

Nachdem beide Schülerinnen ihre Stärke- und Schwäche-Situationen notiert haben, wurde besprochen, wie sie die Stärke auf ihre Schwäche-Situation übertragen können (Looser, 2024, S. 25). Dies wurde mit einem Erinnerungssatz und einem Erinnerungswort festgehalten. Diana wählte als Erinnerungssatz: „Ich konzentriere mich auf meine eigenen Aufgaben und die Klassenlehrperson“ und als Erinnerungswort „beim Arbeiten“. Melissa entschied sich für den Erinnerungssatz: „Ich konzentriere mich auf eine Sache/die Klassenlehrperson“ und als Erinnerungswort „Frau Keller“.

Hausaufgaben: Für das nächste Coaching sollen beide Schülerinnen ein Bild auswählen, das ihren Erinnerungssatz und ihr Erinnerungswort symbolisiert. Sie sollen das Bild zu Beginn der Woche bereithalten, sichtbar auf ihren Tisch legen und in der Schule anwenden, damit es im folgenden Coaching besprochen werden kann. Die Klassenlehrperson wurde informiert und sorgt dafür, dass beide Schülerinnen das Bild spätestens bis Dienstag verfügbar haben.

WOCHE 4: MEDITATION UND STÄRKENÜBERTRAGUNG IM ALLTAG FESTIGEN

Ziel: Die Schülerinnen sollen durch die Meditation und die im Coaching erlernten Strategien ihre Konzentrationsfähigkeit weiter stärken und erproben, indem sie diese im Alltag und während der Ferien anwenden.

Zu Beginn des Coachings wurde eine Meditation durchgeführt. Melissa und Diana konnten sich im Klassenzimmer einen bequemen Platz aussuchen und der Meditation folgen. Beide Schülerinnen waren in der Lage, sich gut zu konzentrieren und sich vollständig darauf einzulassen. Nach der Meditation stellten sie die zuvor ausgewählten Bilder vor, erklärten ihre Auswahl und wiederholten den Erinnerungssatz sowie das Erinnerungswort. Sie hatten bereits fünf Tage Gelegenheit, mit dem Bild und der Stärkenübertragung zu arbeiten. Melissa berichtete, dass sie durch das Bild auf ihrem Tisch weniger mit anderen Kindern gesprochen und sich besser auf die Lehrperson oder ihre Aufgaben fokussiert habe. Diana gab an, dass das Bild sie stets an ihre Konzentration erinnere und sie sich dadurch bemüht habe, ihre Aufmerksamkeit gezielt auf die Aufgaben zu richten. Dennoch fällt es beiden Schülerinnen noch schwer, ihre Konzentration über längere Zeit aufrechtzuerhalten.

Hausaufgaben: Da die Herbstferien bevorstanden, wurde im Coaching nochmals wiederholt, in welchen Situationen Konzentration erforderlich ist. In den Ferien sollten die Schülerinnen darauf achten, ob sie die Stärkenübertragung auch im Alltag oder während der Ferienzeit anwenden konnten.

WOCHE 5: ABSCHLUSSREFLEXION UND FESTIGUNG DER KONZENTRATIONSSTRATEGIEN

Ziel: Das Ziel der letzten Sitzung ist es, die Erfahrungen und Fortschritte der Schülerinnen im Coaching-Prozess gemeinsam zu reflektieren und die erlernten Strategien zur Konzentrationsförderung für die zukünftige Anwendung zu festigen.

Das letzte Coaching begann mit einer kurzen Wiederholung des Coaching-Inhalts und seiner Zielsetzungen. Anschliessend lasen die Schülerinnen ihre Notizen aus den Ferien vor, in denen sie festhielten, in welchen Situationen sie Konzentration benötigten und anwendeten. Dabei wurden wertvolle Erfahrungen geteilt: Diana notierte, dass sie sich am Flughafen konzentrieren musste, als ihr Name ausgerufen wurde, beim Englisch sprechen in der Türkei, beim Navigieren durch eine Menschenmenge und beim Entzünden eines Feuers im Kamin. Melissa hielt fest, dass sie ihre Konzentration beim Fussballspielen, beim Velofahren, beim Tauchen im Meer, am Flughafen bei der Ankunft, beim Einkaufen und beim Turnen eingesetzt hatte.

Nachdem die Schülerinnen ihre Erfahrungen aus den Ferien geteilt und besprochen hatten, stellte die Coachin einige Fragen zum gesamten Coaching-Prozess, um die Rückmeldungen der Schülerinnen zu sammeln und deren Fortschritte zu reflektieren.

Frage 1: Was hat euch beim Coaching besonders gefallen?

- Diana: Diana gefielen die Belohnungen in Form von Stickern und das einmalige Zvieri, das die Coachin mitgebracht hatte. Sie stellte fest, dass das Coaching ihr geholfen hat, ihre Konzentration in der Schule zu verbessern.

- Melissa: Melissa äusserte, dass ihr besonders gefiel, dass das Thema Konzentration nicht nur auf die Schule bezogen war, sondern sie die Übungen auch in den Ferien anwenden und von ihren Erlebnissen in der Freizeit berichten konnte. Auch sie mochte die Belohnungen durch Sticker und das Zvieri. Melissa meinte, ihre Konzentration in der Schule sei besser geworden, allerdings sei sie noch nicht vollständig zufrieden.

Frage 2: Was hilft euch nach diesem Coaching, euch in der Schule oder im Alltag besser zu konzentrieren?

- Diana: Diana findet das Bild auf ihrem Tisch in der Schule sehr hilfreich. Zudem geht sie häufiger zur Lehrperson, wenn sie gestört wird, und hat die Möglichkeit, den Platz zu wechseln.

- Melissa: Melissa gab an, dass es ihr geholfen hat, zu erkennen, dass Konzentration nicht nur in der Schule, sondern auch im Alltag und im Leben allgemein eine wichtige Rolle spielt.

Frage 3: Warum hilft euch die Strategie mit dem Bild, euch besser zu konzentrieren?

- Diana: Diana wählte ein Bild ihrer Grosseltern, die kürzlich beide verstorben sind. Da sie früher gerne mit ihren Grosseltern sprach und Geschichten erzählte, erinnert das Bild sie nun daran, im Unterricht konzentriert zu bleiben.

- Melissa: Melissa hat eine Kuh als Erinnerungsbild gewählt, da sie Kühe sehr mag. Dieses Bild hilft ihr jetzt, im Unterricht fokussiert zu bleiben.

Frage 4: Habt ihr Verbesserungsvorschläge für das Coaching?

Beide Schülerinnen wünschten sich, die Meditationsgeschichte häufiger im Coaching gehört zu haben, da sie diese besonders hilfreich fanden. Beide drückten auch ihre Enttäuschung darüber aus, da das Coaching bereits zu Ende war. Insgesamt waren die Schülerinnen jedoch sehr zufrieden mit dem Ablauf.

Frage 5: Müsste ihr noch in bestimmten Situationen die Stärkenübertragung üben?

Diana äusserte, dass sie die Stärkenübertragung vor allem im Unterricht noch intensiv üben müsse, da sie Schwierigkeiten hat, andere Kinder zu ignorieren. Sie wird oft während der Arbeitsphasen angesprochen und findet es herausfordernd, nicht mitzureden. Melissa bestätigte dieses Bedürfnis ebenfalls.

Frage 6: Seid ihr motiviert, die Stärkenübertragung nach dem Coaching weiter anzuwenden?

Beide Schülerinnen zeigten sich motiviert, die erlernten Strategien weiter anzuwenden und an ihrer Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit weiterzuarbeiten.

Zum Abschied erhielten beide Schülerinnen ein Mandala-Heft und Sticker, passend zur bevorstehenden Weihnachtszeit. Die Mandalas wurden bewusst gewählt, da laut Holl (2024) das Ausmalen von Mandalas die Konzentration bündelt und das Fokussieren auf eine einzelne Aufgabe fördert (S. 21).

8.2 Auswertung des Leitfadeninterviews: Mütter

1. WIE HAT IHRE TOCHTER DAS KONZENTRATIONS COACHING ERLEBT?

Antwort von Frau E.:

Sehr positiv. Meine Tochter nahm motiviert daran teil und sprach oft zu Hause darüber. Das Coaching weckte grosses Interesse bei ihr, und sie reflektierte das Gelernte auch ausserhalb der Sitzungen.

Antwort von Frau B.:

Die Fortschritte waren in der kurzen Zeit nicht sehr gross, aber ich schätze die Strategien und Ideen, die M. dort erlernte. M. hat teilweise auch zu Hause ausprobiert, was sie gelernt hat.

2. HABEN SIE VERÄNDERUNGEN IM VERHALTEN IHRER TOCHTER IN BEZUG AUF IHRE KONZENTRATION BEMERKT? WENN JA, WELCHE?

Antwort von Frau E.:

Ja, kleine Fortschritte. Mit den Strategien aus dem Coaching gelingt es D. zunehmend, ihre Aufmerksamkeit gezielt zu steuern und sich besser zu konzentrieren.

Antwort von Frau B.:

M. hat noch oft Schwierigkeiten, sich längere Zeit zu konzentrieren, aber gelegentlich setzt sie das Gelernte zu Hause ein.

3. WELCHE HERAUSFORDERUNGEN HATTE IHRE TOCHTER WÄHREND DES COACHINGS ODER IM ALLTAG?

Antwort von Frau E.:

D. berichtete, dass sie sich manchmal in der Zweier-Konstellation mit ihrer Mitschülerin abgelenkt fühlte. In der grösseren Klassensituation sei dies noch herausfordernder.

Antwort von Frau B.:

M. weiss, dass ihr die Konzentration nicht leichtfällt, und das macht es für sie besonders herausfordernd, daran zu arbeiten.

**4. INWIEFERN UNTERSTÜTZEN SIE IHRE TOCHTER ZU HAUSE BEI DER VERBESSERUNG
IHRER KONZENTRATION?**

Antwort von Frau E.:

Ich lege auch zu Hause viel Wert darauf, die Konzentrationsfähigkeit meiner Tochter zu fördern. Wir führen Gespräche, die meiner Meinung nach ebenfalls zu einer Verbesserung der Konzentration beitragen.

Antwort von Frau B.:

Zu Hause setzen wir uns klare, überschaubare Ziele, damit M. weiß, was als Nächstes zu erledigen ist. Außerdem machen wir kleine Pausen, in denen M. Ukulele spielt, was ihr hilft, sich danach wieder besser zu fokussieren.

5. GIBT ES SONSTIGES FEEDBACK ZUM KONZENTRATIONSCOACHING?

Antwort von Frau E.:

Ich bin sehr dankbar für die Unterstützung der Schule und das Coaching.

Antwort von Frau B.:

Ich freue mich, dass M. gelegentlich über das Coaching spricht und von den erlernten Tipps und Strategien erzählt.

8.3 Fragebogen Diana

Anweisungen: Kreuze an, wie sehr du der Aussage zustimmst (1 = überhaupt nicht, 5 = ganz genau).

Fragen	1	2	3	4	5
1. Das Coaching hat mir geholfen, mich besser zu konzentrieren.				X	
2. Die Übungen haben mir gezeigt, wie ich weniger abgelenkt werde.			X	X	
3. Ich habe die Übungen gut verstanden.		X			
4. Ich benutze die Strategien aus dem Coaching auch zu Hause oder in der Schule.		X	X		
5. Das Bild, das ich im Coaching ausgesucht habe, hilft mir beim Konzentrieren.			X		
6. Ich fand die Übungen spannend, motivierend und sie haben mir Spass gemacht.			X		
7. Die Meditation hat mir geholfen, ruhig zu bleiben und mich zu konzentrieren.			X		
8. Ich würde gern länger bei diesem Coaching mitmachen.				X	
9. Auch wenn das Coaching nicht so lange war, finde ich, dass es mir trotzdem geholfen hat und ich kleine Fortschritte gemacht habe.				X	

1. Was hast du nach dem Coaching zu Hause selbst ausprobiert?

Ich hab das Bild meiner Grosseltern genommen, die meditation

2. Welche Strategie aus dem Coaching hat dir am meisten geholfen?

das Bild hat mir am meisten geholfen, und die meditation.

3. Gibt es eine Situation, in der du dich besonders gut konzentrieren konntest, weil du etwas aus dem Coaching angewendet hast?

Schule, Kopfhörer, zuhause, Bild - Hausaufgaben
verhindern beim Mandala zeichnen

4. Was fällt dir immer noch schwer, auch nach dem Coaching?

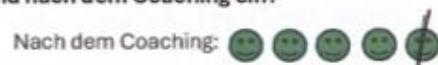
Deutsch und Nng ablenken
durch Freizeiten

5. Wie schätzt du deine Konzentration vor und nach dem Coaching ein?

Vor dem Coaching:



Nach dem Coaching:



Vielen Dank! 😊

8.4 Fragebogen Melissa

Anweisungen: Kreuze an, wie sehr du der Aussage zustimmst (1 = überhaupt nicht, 5 = ganz genau).

Fragen	1	2	3	4	5
1. Das Coaching hat mir geholfen, mich besser zu konzentrieren.				X	
2. Die Übungen haben mir gezeigt, wie ich weniger abgelenkt werde.				X	
3. Ich habe die Übungen gut verstanden.				X	
4. Ich benutze die Strategien aus dem Coaching auch zu Hause oder in der Schule.				X	
5. Das Bild, das ich im Coaching ausgesucht habe, hilft mir beim Konzentrieren.			X		
6. Ich fand die Übungen spannend, motivierend und sie haben mir Spass gemacht.			X		
7. Die Meditation hat mir geholfen, ruhig zu bleiben und mich zu konzentrieren.			X		
8. Ich würde gern länger bei diesem Coaching mitmachen.			X		
9. Auch wenn das Coaching nicht so lange war, finde ich, dass es mir trotzdem geholfen hat und ich kleine Fortschritte gemacht habe.			X		

1. Was hast du nach dem Coaching zu Hause selbst ausprobiert?

Aber zu Schaffen, mir mich zu konzentrieren,

2. Welche Strategie aus dem Coaching hat dir am meisten geholfen?

geschichte erzählen das war sehr hilfreich!

3. Gibt es eine Situation, in der du dich besonders gut konzentrieren konntest, weil du etwas aus dem Coaching angewendet hast?

In einem Geh Walk ich musste mich konzentrieren, das ich immer die Kopfhörer trug habe. Ich kann mich beim malen gut konzentrieren

4. Was fällt dir immer noch schwer, auch nach dem Coaching?

In englisch, kann ich mich nicht gut konzentrieren ich will mich dann nicht konzentrieren

5. Wie schätzt du deine Konzentration vor und nach dem Coaching ein?

Vor dem Coaching: 

Nach dem Coaching: 

Vielen Dank! 😊

8.5 Fragebogen Mutter von Diana

Anweisungen: Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme vollkommen zu).

Frage	1	2	3	4	5
1. Mein Kind hat durch das Coaching Fortschritte in der Konzentration gemacht.			X		
2. Die Strategien aus dem Coaching werden auch zu Hause angewendet.			X		
3. Mein Kind spricht positiv über das Coaching und die Übungen.				X	
4. Das Coaching hat meinem Kind geholfen, sich besser auf die Hausaufgaben zu fokussieren.				X	
5. Ich habe seit dem letzten Gespräch Veränderungen beobachtet.			X		
6. Mein Kind erinnert sich von selbst daran, die Strategien aus dem Coaching anzuwenden.			X		
7. Die Konzentrationsübungen sind auch für den Alltag (z. B. Hausaufgaben, Freizeit) gut geeignet.			X		
8. Das Bild als Erinnerungshilfe hat meinem Kind auch zu Hause geholfen, fokussiert zu bleiben.				X	
9. Ich würde mir wünschen, dass das Coaching fortgesetzt oder intensiviert wird.				X	
10. Auch wenn das Coaching kürzer war, sehe ich das Potenzial des Coachings und die kleinen Fortschritte, die mein Kind gemacht hat.				X	

8.6 Fragebogen Mutter von Melissa

Anweisungen: Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme vollkommen zu).

Frage	1	2	3	4	5
1. Mein Kind hat durch das Coaching Fortschritte in der Konzentration gemacht.			X		
2. Die Strategien aus dem Coaching werden auch zu Hause angewendet.		X			
3. Mein Kind spricht positiv über das Coaching und die Übungen.				X	
4. Das Coaching hat meinem Kind geholfen, sich besser auf die Hausaufgaben zu fokussieren.	X				
5. Ich habe seit dem letzten Gespräch Veränderungen beobachtet.			X		
6. Mein Kind erinnert sich von selbst daran, die Strategien aus dem Coaching anzuwenden.			X		
7. Die Konzentrationsübungen sind auch für den Alltag (z. B. Hausaufgaben, Freizeit) gut geeignet.			X		
8. Das Bild als Erinnerungshilfe hat meinem Kind auch zu Hause geholfen, fokussiert zu bleiben.			X		
9. Ich würde mir wünschen, dass das Coaching fortgesetzt oder intensiviert wird.			X		
10. Auch wenn das Coaching kürzer war, sehe ich das Potenzial des Coachings und die kleinen Fortschritte, die mein Kind gemacht hat.	X				

8.7 Fragebogen Lehrperson

Fragebogen für Lehrperson

Ausgefüllt von: S.Lang

Anweisungen: Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme vollkommen zu).

Fragen	1	2	3	4	5
1. D. hat durch das Coaching Fortschritte in der Konzentration gemacht.				x	
2. D. setzte die im Coaching erlernten Strategien (Stärkenübertragung durch Erinnerungsbild) aktiv im Unterricht ein.					x
3. D. zeigte weniger ablenkendes Verhalten als vor dem Coaching.				x	
4. Die Fortschritte von D. sind in allen Fächern erkennbar.			x		
5. D. reflektiert über ihre Konzentrationsstrategien.				x	
6. Ich denke, dass die Strategien aus dem Coaching langfristig für D. nützlich sind.				x	
7. Auch wenn das Coaching verkürzt war, erkenne ich das Potenzial des Coachings und die kleinen Fortschritte von D.				x	

Einschätzung zur Konzentrationsfähigkeit vor dem Coaching: 1 2 x 4 5

Einschätzung zur Konzentrationsfähigkeit nach dem Coaching: 1 2 3 x 5

Fragen	1	2	3	4	5
1. M. hat durch das Coaching Fortschritte in der Konzentration gemacht.				x	
2. M. setzte die im Coaching erlernten Strategien (Stärkenübertragung durch Erinnerungsbild) aktiv im Unterricht ein.					x
3. M. zeigte weniger ablenkendes Verhalten als vor dem Coaching.			x		
4. Die Fortschritte von M. sind in allen Fächern erkennbar.			x		
5. M. reflektiert über ihre Konzentrationsstrategien.				x	
6. Ich denke, dass die Strategien aus dem Coaching langfristig für M. nützlich sind.				x	
7. Auch wenn das Coaching verkürzt war, erkenne ich das Potenzial des Coachings und die kleinen Fortschritte von M.				x	

Einschätzung zur Konzentrationsfähigkeit vor dem Coaching: 1 x 3 4 5

Einschätzung zur Konzentrationsfähigkeit nach dem Coaching: 1 2 x 4 5

Ergänzungen:

- Die Kinder müssen in unseren LP-Coachings über ihre Konzentration und aufgrund des Coachings bei L.Keller auch über ihre Konzentrationsstrategien reflektieren. Ob sie es sonst noch aktiv tun, ist schwierig zu beurteilen.
- D. hat sich bei der KLP über ihre Fortschritte geäussert: «Heute (Ende November) konnte ich mich schon sehr gut konzentrieren. Ich bin mega weit gekommen!»
- M. trägt neu am Arbeitsplatz einen Pamir. Dies als Lärmreduktion und auch als Zeichen: «Ich schwatze nicht. / Ich konzentriere mich und arbeite vorwärts.»
- M. wird so bald wie möglich beim SPD abgeklärt. Anmeldegrund: Lesen, Schreiben und Konzentration.
- Die beiden Kinder erkundigten sich immer wieder über das Coaching. Sie freuten sich jeweils und sagten der KLP, dass sie gerne noch weitere Treffen mit Frau L. Keller hätten.

8.8 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit,

- dass ich diese Bachelor-/ Masterarbeit eigenständig und nur unter Verwendung der im Verzeichnis angegebenen Hilfsmittel verfasst habe;
- dass alle mit Hilfsmitteln erbrachten Teile der Arbeit präzise deklariert wurden; dies gilt auch für durch künstliche Intelligenz generierte Inhalte;
- dass ich diese Bachelor-/ Masterarbeit nicht anderweitig ganz oder in Teilen als Arbeit vorgelegt habe.

Respektierung von Urheberrechten und Persönlichkeitsschutz

Ich bestätige hiermit, die Richtlinien zum Urheberrechts- und Persönlichkeitsschutz an der PHSG (publiziert im Rechtshandbuch der PHSG auf Nextra) gelesen zu haben. Die in meiner Bachelor-/ Masterarbeit tangierten Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden wie folgt abgeklärt:

- Die Rechte von urheberrechtlich geschützten Materialien (Bild, Ton, Film, Text etc.) wurden vollständig abgeklärt, sofern diese nicht durch das Zitatrecht abgedeckt sind. Zitate sind ausgewiesen. Die Persönlichkeitsrechte wurden vollständig abgeklärt. Empirische Daten sind anonymisiert.
- Abklärungen bezüglich Urheber- und Persönlichkeitsrechten sind, soweit nötig, im Gange, aber noch nicht abgeschlossen. Informationen hierzu werden zu einem späteren Zeitpunkt an phig@phsg.ch weitergeleitet. Sofern unten eine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt wird, kann diese erst erfolgen, wenn alle Rechte abgeklärt sind.
- Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte konnten, wo dies nötig ist, nicht vollständig abgeklärt werden. In diesem Fall kann unten keine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt werden.

Zustimmung zur Veröffentlichung

- Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass meine Arbeit über das Repository der PHSG im Internet/Extranet zugänglich gemacht wird.
- Meine Arbeit darf über das Repository der PHSG im Internet nicht zugänglich gemacht werden.

Ort, Datum: 3.1.2025, Brunsrothofen Unterschrift: L.Keller