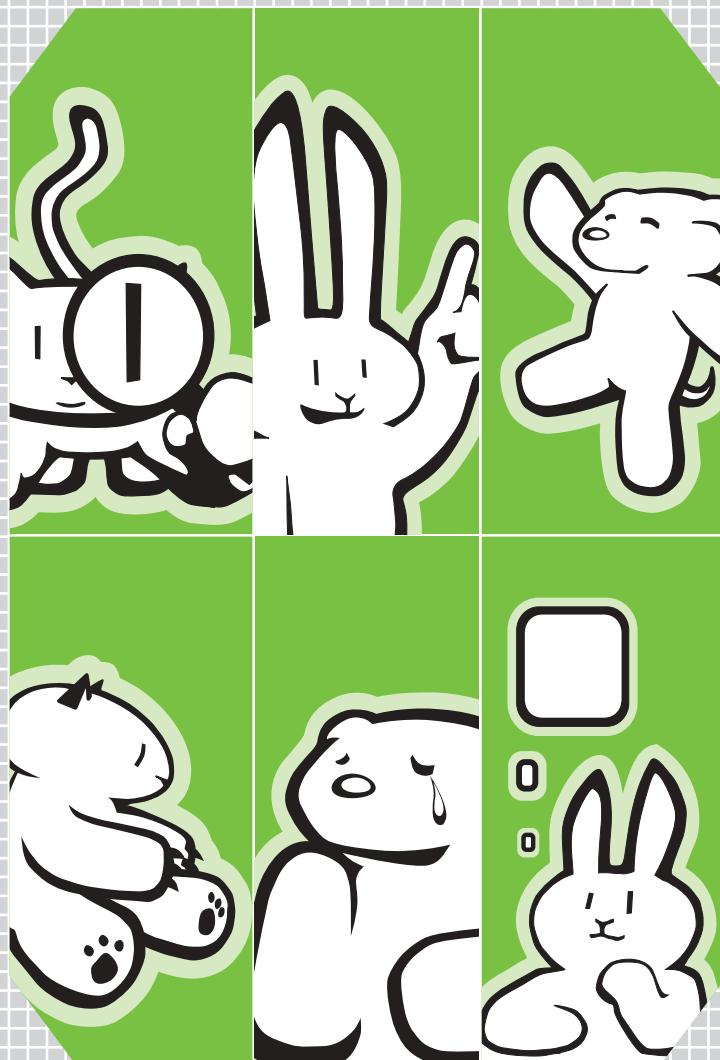


Der aufmerksamkeits- gestörte/hyperaktive Schüler in der Schule



Arbeitsmaterial für die Hand
des Lehrers

Der aufmerksamkeitsgestörte (ADS-)/ hyperaktive (ADHS-) Schüler in der Schule

(ADS=Aufmerksamkeitsdefizitstörung)

Arbeitsmaterial für die Hand des Lehrers

Das vorliegende Material entstand als praktische Konsequenz unserer Erfahrungen in der schulpsychologischen Beratung.

Es soll helfen, Lehrern im Umgang mit aufmerksamkeitsgestörten/hyperaktiven Schülern mehr Sicherheit zu geben. Gleichzeitig wollen wir für diese schwierige Arbeit Mut machen und Möglichkeiten für ein hilfreiches Lehrerverhalten aufzeigen.

Erarbeitet wurde das Material 1998 von den Dipl.-Psychologen Frau Dr. M. Beese, Frau E. Mahler, Frau R. Mothes, Frau Dr. S. Petzoldt, Herrn S. Rudolph und Frau K. Steinert.

Dieses Arbeitsmaterial wurde 2002 und 2005 aktualisiert und ergänzend verändert von Frau E. Mahler und Frau Dr. S. Petzoldt.

Inhalt

1	Verschiedene Sichtweisen auf die Auffälligkeiten von Schülern mit ADS	1
1.1	Erscheinungsbild von Schülern mit einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit Hyperaktivität im Unterricht	1
1.2	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll einer Unterrichtshospitation	1
1.3	Bericht einer Mutter eines Kindes mit einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit Hyperaktivität	3
1.4	Wesentliche/mögliche Störungsbilder von Schülern mit ADS	5
2	Ursachen der Aufmerksamkeitsdefizitstörung	9
3	Diagnostische Hilfen	11
4	Begleitung des Schülers mit ADS durch die Schule	13
4.1	Lernen mit allen Sinnen	15
4.2	Hilfen für den unterrichtlichen Ablauf	17
4.3	Regelmäßigkeit als Notwendigkeit für den Schüler mit ADS	21
4.4	Verhaltensveränderung	25
4.5	Tipps und Tricks	30
4.6	Trainingsprogramme	34
4.7	Leistungsüberprüfungen und Bewertung von Leistungen und Verhalten von Schülern mit ADS	35
4.8	Integration eines Schülers mit ADS in die Regelschule	36
	Literaturverzeichnis	39
	Anlagen	40

1. Verschiedene Sichtweisen auf die Auffälligkeiten von Schülern mit ADS¹

Neben dem Begriff Aufmerksamkeitsdefizitstörung werden in der Literatur z. B. folgende Begriffe verwendet:

Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung, Hyperkinese, Hyperaktivität, Hyperkinetisches Syndrom, Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom.

Diese Begriffe beziehen sich im Wesentlichen auf die gleiche Symptomatik.

Jeder von uns kennt Schüler, die permanent in Unruhe sind, nur oberflächlich zuhören, gering aufmerksam sind und leicht »explodieren«.

Jeder von uns hat ihnen gegenüber eine andere Sichtweise, eine andere Betroffenheit, eine andere Verantwortung.

1.1 Das Erscheinungsbild von Schülern mit einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit Hyperaktivität im Unterricht

In Gesprächen mit Beratungslehrern wurden folgende auffällige Verhaltensweisen aufmerksamkeitsgestörter Schüler genannt:

- Unaufmerksamkeit
- verzögerter Arbeitsbeginn
- häufiges Unterbrechen und Nicht-zu-Ende-Bringen von Aufgaben oder Arbeiten, lange Pausen
- ständiges Verlieren oder Vergessen von Gegenständen- das Benötigen von Zusatzinformationen, um Aufgaben zu bewältigen (»Extraaufforderungen«)
- motorische Unruhe, ständiges Bewegen (Stuhlkippeln, immer etwas in den Händen und mit anderen Dingen beschäftigt, Gegenstände im Mund, Nägelknabbern, mit den Fingern trommeln, häufiges Aufstehen und Umdrehen, mit den Füßen pendeln usw.)
- permanentes Vor-sich-hin-Sprechen, -Singen, -Pfeifen
- Herunterfallen von Arbeitsmitteln- Impulsivität- Schwierigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben, Nicht-Abwarten-Können
- Reagieren auf Kleinigkeiten (z. B. auf Geräusche, Bewegungen der Nachbarn, Bemerkungen anderer Schüler, eigene Gedanken, »die Fliege an der Wand«)
- Darauf-los-Handeln ohne vorher abzuwägen
- ungehemmtes Zugehen auf Andere
- alles Anfassen wollen- Nichteinhalten von Vereinbarungen
- Hineinsprechen- kurze Dauer spontaner Aktivitäten
- übermäßig große Ablenkbarkeit (d. h. stärkeres Reagieren auf äußere Reize)
- häufiges Wechseln zwischen verschiedenen Aktivitäten, wenn eine Wahl erlaubt ist.

1.2 Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll

Beobachteter Schüler: B. Junge, 9 Jahre, Klasse 3
Unterrichtsfach: Deutsch
Zeit: 3. Unterrichtsstunde 9.35 - 10.20 Uhr

¹Es sind immer auch Schüler gemeint, die unter ADS mit Hyperaktivität, also ADHS leiden. ADHS wird als Sonderfall von ADS verstanden.

Situation / Anforderung	Verhalten	Bemerkung
Arbeitsblatt selbstständig bearbeiten	<ul style="list-style-type: none"> - spielt mit dem Blatt - beißt in den Stuhl - kippelt - unterstreicht 	Klasse arbeitet still nach Anweisung
Blatt fällt runter	<ul style="list-style-type: none"> - steht auf, hebt auf - setzt sich, dreht sich um - Stift im Mund - sucht unter der Bank - macht Federmappe auf, zu, auf 	
Lehrerin stellt sich neben seine Bank	<ul style="list-style-type: none"> - arbeitet auf dem Blatt - fragt nach 	
Lehrerin wendet sich der Klasse zu, geht weg von B.	<ul style="list-style-type: none"> - dreht sich um - gähnt, kippelt - spielt mit Füller 	
Lehrerin schaut B. an	<ul style="list-style-type: none"> - setzt sich gerade hin - schaut nach vorn 	
Lehrerin benennt B. zum Vorlesen Lehrerin an Klasse »Schreibt ...«	<ul style="list-style-type: none"> - liest alles richtig - schreibt - Füller im Mund - kippelt - spielt, malt auf Federmappe - dreht sich nach hinten - schreibt - hockt sich auf Stuhl 	Klasse schreibt zügig nach Diktat weiter
Lehrerin stellt sich während des Diktierens neben ihn	<ul style="list-style-type: none"> - schreibt zügig 	
B. kommt nicht dran	<ul style="list-style-type: none"> - meldet sich - gibt Laute von sich »ah«, »ah« - ist fertig mit dem Schreiben - bemalt Finger und Federmappe - hockt auf dem Stuhl - liegt auf dem Tisch 	die Klasse wird unruhiger
Unterrichtsgespräch Lehrerin läuft dabei hin und her in großer Distanz zu B.	<p>Minutentaktbeobachtung</p> <p>1 Minute: bohrt in der Nase - isst - schreibt - rutscht nach vorn - schreibt - bohrt in Nase - Kopf nach hinten - schreibt - Kopf zur Seite - schreibt</p> <p>2. Minute: nimmt Finger in Mund - sitzt halb gedreht - rutscht nach vorn - schreibt - Füller im Mund - schreibt - bohrt in der Nase - isst - zupft an Sachen - meldet sich - dreht sich um - steht auf - geht zur Lehrerin</p> <p>3. Minute: beschwert sich, weil er nicht drangekommen ist - setzt sich - meldet sich demonstrativ - ruft andere Kinder</p>	

1.3 Bericht einer Mutter eines Kindes mit einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit Hyperaktivität

... Organisch gesund

»Er ist jetzt ein Jahr alt«, sagte der Kinderarzt, als ich ihm Peter wieder einmal »vorführte«, er wiegt zehn Kilo, sitzt, steht in seinem Laufgitter und organisch fehlt ihm nichts. Was wollen Sie mehr? Peter lernte auch planmäßig laufen. Mit 15 Monaten konnte er sich frei in der Wohnung bewegen. Und damit begann die Hölle!

Er war in der Wohnung unterwegs, so dass man ihn keine Sekunde aus den Augen lassen konnte. Aber mit der natürlichen Entdeckerfreude und den »Experimenten« eines neugierigen Kleinkindes hatte das nichts zu tun.

Die Unruhe, mit der mein Sohn alles auf den Kopf stellte, war gänzlich ziellos.

Der innere Motor

Als würde er angetrieben von einem permanent auf höchsten Touren laufenden Motor, turnte er auf den Möbeln herum, balancierte auf Fensterbänken, fegte Akten vom Schreibtisch, riss alles aus Schubladen und Schränken, nur um es sofort wieder liegen zu lassen. Im Handumdrehen konnte er buchstäblich die ganze Wohnung verwüsten.

Es war unmöglich, ihn zu bremsen oder seine Aktivität in sinnvolle Bahnen zu lenken. Nie saß er, wie andere Kinder, ruhig da, in ein Spiel versunken. Auch nicht für ein Viertelstündchen. Den Turm aus Bauklötzern ließ er mich bauen, stieß ihn mit einer Handbewegung um und der Fall war für ihn erledigt. Wollte ich ihm etwas vorlesen oder Bilderbücher zeigen, rutschte er mir schon nach Augenblicken ungeduldig wieder vom Schoß.

Keine Ermahnungen, keine Strafen konnten diesen Bewegungsdrang eindämmen. Sie rauschten an seinem Ohr vorbei, ohne dass er sie aufnahm. Dabei machte er einen alles andere als glücklichen Eindruck. Meist war er quengelig, schlecht gelaunt und blitzartig konnte seine Stimmung in wilde Wut umschlagen. Dann warf er sich auf den Boden, schrie mörderisch, trat und schlug um sich.

In solchen Momenten war er völlig außer sich. Oft richtete sich sein Zorn gegen seinen kleinen Bruder, der zweieinhalb Jahre nach ihm zur Welt gekommen war...

Immer stärker hatte ich das Gefühl, dass mit Peter etwas »anders« war. Dass da etwas sein müsse, wofür man ihn letztlich auch nicht verantwortlich machen könne!

Schläge und Schuldgefühle

Daraus resultierten Spannungen zwischen meinem Mann und mir. Er warf mir vor: »Du bist viel zu weich und einfach unfähig, ihn zu erziehen. Der Junge tanzt dir ja auf der Nase herum. Was der braucht, ist nichts weiter als eine strenge Hand!«

Vergeblich versuchte ich ihm klarzumachen, wie schwer oder sogar unmöglich es sei, ein Kind wie dieses zu erziehen. Und doch hatte mein Mann irgendwo Recht.

Wenn ich Peter gelegentlich doch den Hintern versohlte, so eigentlich nur dann, wenn ich die Nerven verlor und nur noch rot sah. Ein schlechtes Gewissen und Schuldgefühle folgten auf dem Fuße. Danach ließ ich dem Jungen dann wieder Unarten durchgehen, bei denen ich eigentlich hätte eingreifen müssen. Dazu fehlte mir aber oft auch ganz einfach die Kraft.

Panik und Geschrei

Peters aufreibende Unruhe war ja nicht das Einzige, was an meinen Nerven zerrte. Genauso quälend war es, dass er auf Schritt und Tritt quengelnd an meinem Rockzipfel hing. Ich konnte nichts aus dem Keller holen, ohne dass es Geschrei gab. Bei abendlichen Einladungen begleitete ich meinen Mann nur noch selten, denn Peter geriet außer sich vor Panik, wenn er merkte, dass ich ausgehen wollte. Dabei hatte ich das Gefühl, dass dies nicht nur die eigensüchtige Tyrannei eines verwöhnten Kindes sei, wie mein Mann das nannte, sondern, dass das Kind wirklich Ängste

ausstand. Vielleicht hingen auch seine Schlafstörungen damit zusammen. Er konnte abends lange Zeit nicht einschlafen. Um zwei Uhr wachte er meist wieder auf, schrie und weinte. »Einmal wieder eine Nacht durchschlafen!«, war schließlich mein einziger Wunsch ...

Schulzeit – Leidenszeit

War es bisher schon katastrophal gewesen, so begann unsere wahre Leidenszeit erst, als Peter in die Schule musste. Schon bald wurde ich zur Lehrerin bestellt. Was sie mir zu sagen hatte, war alles andere als erfreulich: »Peter stört permanent den Unterricht. Er steht einfach auf, läuft zum Papierkorb, schwatzt dazwischen, dreht sich zu seinem Hintermann um, knabbert am Radiergummi, spielt mit dem Bleistift und rutscht auf der Bank hin und her. Klar, dass er sich da nicht konzentrieren kann. Noch schlimmer ist, dass er damit die anderen Schüler ablenkt. Wenn sich das nicht bessert, kann ich ihn nicht in der Klasse behalten.« Die Lehrerin hatte Recht.

Der tägliche Nahkampf

Nachmittags bei den Hausaufgaben mit Peter beobachtete ich dasselbe. Oft artete das geradezu in einen Nahkampf aus: Peter kaut am Bleistift. »Nun mach doch vorwärts!«, sage ich. Peter guckt aus dem Fenster. »Also, wie viel sind 7 plus 13?«, frage ich. Peter steht auf, um einen Schluck Wasser zu trinken. Die Lehrerin gab ihm einen Zettel mit: »Sie müssen mehr Lesen und Diktat mit ihm üben!« Ja, das stimmte. Darin war er schwach. Manchmal schrieb er ein E wie eine 3, vertauschte die Buchstaben, ließ einen aus. »Ist er vielleicht Legastheniker?«, fragte ich die Lehrerin. Sie verneinte. Ich gab mich zufrieden. Die Noten waren mittelmäßig, die Versetzung nicht gefährdet. Vielleicht würde doch noch alles gutgehen.

Auch zu Hause gab es nun manchmal Tage, an denen er erträglicher war. Vielleicht verschwindet das alles wie ein böser Traum, machte ich mir selbst Hoffnung. Die Hoffnung trog.

Misserfolg auf Misserfolg

Im vierten Schuljahr spitzte sich die Situation zu. Peter bekam eine andere Lehrerin – und lauter schlechte Noten. Er wollte nicht mehr zur Schule. Oft musste ich ihn regelrecht aus der Haustür stoßen. Manchmal kam er über den Balkon wieder hereingeklettert, umklammerte meine Knie, schluchzte herzzerbrechend.

»Lass mich zu Hause bleiben!«, bat er mich. Mittags sah ich ihn dann mit hängenden Schultern heimkommen. Ich brauchte nicht zu fragen, wie es ihm ergangen war.

Test beim Psychologen

Wieder war ich bei der Lehrerin. »Da gibt es doch einen Test für Legastheniker. Kann man den nicht mit ihm machen?«, frage ich sie. Leicht gekränkt gab sie mir zu verstehen, dass sie selbst in einem Schnellkurs auf Erkennung und Training für Legastheniker geschult worden sei, aber den Test machte sie dann doch.

Das Resultat: »Es scheint tatsächlich so, als sei ihr Sohn Legastheniker. Aber leider habe ich auch einen Intelligenzquotienten von nur 81 festgestellt. Das kann zwar nicht stimmen, denn dumm ist der Junge ja nicht, aber unter diesen Umständen kann ich ihm leider die Legasthenie nicht bestätigen.«

Ich wollte ja nur, dass Peter die Benotung der Diktate erspart bliebe. Darum ließ ich den Test beim zuständigen Schulpsychologen wiederholen. Jetzt hatte Peter auf einmal einen Intelligenzquotienten von 120 – und eine schwere Legasthenie! »Er hätte längst ein spezielles Rechtschreibtraining gebraucht«, sagte der Psychologe, setzte aber verärgert hinzu: »Der Junge ist ja total verkorkst, renitent und widerspenstig.« Mit einem Wort: schwer verhaltensgestört! Tatsächlich war es jetzt so weit, dass Peter vor jedem Hindernis scheute wie ein Pferd. Immerhin schaffte er die Versetzung in die nächste Klasse.

Sollte ich ihn auf dieser Schule lassen? Er war ja nicht dumm, sondern nur durch ständige Misserfolge entmutigt und verstört.

Psychotherapie und Privatschule

Wieder ging ich mit ihm zu einem Psychologen.

»Ich kann ihnen nur sagen, der Junge braucht eine längere Psychotherapie« sagte dieser zu mir. Ich willigte ein. Zweimal in der Woche ging Peter zu ihm. Außerdem schickte ich ihn auf ein

Privatgymnasium. »Dort sind die Lehrer erfahren im Umgang mit solchen Kindern«, hatte mir der Psychologe versichert.

... Diese Schule war geradezu ein Sammelbecken für gescheiterte Schulexistenzen wie mein Sohn. Nicht zuletzt deshalb wurden ihm auch hier Lernen und Leben zur Qual. Ständig gab es Streit mit irgendeinem Mitschüler. Peter schien Hänseleien förmlich anzuziehen, vielleicht gerade deshalb, weil er Kränkungen nur sehr schwer ertragen konnte. Die Lehrer klagten über Prügeleien auf dem Schulhof. Oft wurde er die ohnmächtige Wut über seine Kameraden den ganzen Nachmittag nicht los.

Das Ende auf dieser Schule kam schnell und unerwartet. Auf dem Nachhauseweg musste Peter immer an einer U-Bahn-Station aussteigen, wo sich Gruppen jugendlicher Rowdys trafen. Irgendwie geriet er in deren Dunstkreis. Plötzlich kam er eine Nacht nicht nach Hause. Plötzlich war er nicht mehr ängstlich, sondern frech und unverschämt. Er gewöhnte sich einen Gang an wie ein Gorilla, servierte mir Sprüche, wie: »Wer nicht mit den Schwierigkeiten seiner Kinder fertig wird, soll sich keine anschaffen!« Ich gab ihm eine Ohrfeige, er zerriss mir mein Kleid. Ich war ratlos und verzweifelt.

Flucht nach Hamburg

Wieder war Peter verschwunden. Nach zwei Tagen griff ihn die Polizei auf – auf dem Weg nach Hamburg, wohin er mit einem seiner neuen Freunde per Autostop gelangen wollte. Unterwegs hatten sie einen parkenden Lastwagen aufgebrochen, darin geschlafen und einiges mitgenommen. In der Anklageschrift wegen Diebstahls waren aufgeführt: eine Landkarte, ein Portemonnaie mit DM 1,50, ein Seil zur Absicherung beweglicher Güter und eine Dose Pfeffer.

Am nächsten Tag konnte ich Peter abholen. »Warum hast du das gemacht? Und was wolltest du in Hamburg?«, fragte ich ihn. Er zuckte mit den Schultern. »Weiß nicht ...«, sagte er.

14 Jahre lang die Hölle

Nun verstand ich gar nichts mehr. Nur eins war mir klar: Peter musste fort aus der Großstadt, weg von seinen Rocker-Freunden. Ich fand ein Schülerwohnheim auf dem Land. Als ich ihn dorthin brachte, sah er mit seinen 14 Jahren wieder aus wie damals als kleiner Junge: blass, verschreckt und ängstlich. Mir schnürte es die Kehle zu. Als ich ihn abgeliefert hatte, setzte ich mich in seinem leeren Zimmer auf das Bett und heulte. Vierzehn Jahre waren wir beide durch die Hölle gegangen, seine ganze lange Kindheit hindurch. Nun war er aus dem Haus.

Was war aus meinem Glück mit diesem Kind geworden, das ich mir einst in so idyllischen Farben ausgemalt hatte? »Am liebsten wäre ich tot«, hatte Peter an seinem 12. Geburtstag gesagt und nach einer Pause hinzugefügt: »Warum bin ich nicht so, wie andere Kinder?«

1.4 Wesentliche/mögliche Störungsbilder von Schülern mit ADS

In Abhängigkeit von den Ursachen sind oft verschiedene, sich gegenseitig bedingende Störungen festzustellen, die von Schüler zu Schüler stark variieren können, u. a.:

1. Die primären Symptome/Hauptmerkmale

Aufmerksamkeitsstörung

Es handelt sich um eine eingeschränkte Fähigkeit zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und eine unzureichende Hemmungskontrolle sowie eine mangelnde Anpassung der zentralnervösen Aktivierung an wechselnde Situationen. Sie äußert sich z. B. durch: vorzeitiges Abbrechen, oberflächliches, teilweise verzerrtes, fehlerhaftes Zuhören und -schauen.

Impulsivität, Wahrnehmungsstörungen, motorische Schwierigkeiten beanspruchen bereits einen großen Teil der Konzentration, somit verlieren die Kinder rasch die Übersicht und Orientierung.

Hyperaktivität

Die Schüler zeigen eine extreme motorische Unruhe, die sich scheinbar schraubenförmig von den Füßen nach oben »dreht«, einen starken Bewegungsdrang mit offensichtlich planlosen Aktionen. Beklagt werden Zappeligkeit, Ruhelosigkeit, Umtriebigkeit, häufiger Tätigkeitswechsel ohne Endhandlung, starker Rededrang.

Impulsivität

Die Impulsivität – auf alles sofort zu reagieren – verbraucht viel Energie und führt zu einer rasch abnehmenden Belastbarkeit. Infolge der starken Ablenkbarkeit gerät der Schüler in ein ständiges Chaos. Vorschnelles Handeln und Sprechen verweisen auf ein unreifes Problemlöseverhalten, mangelnde Kontrollfähigkeit und geringe Frustrationstoleranz.

Es gibt ADS ohne und mit Hyperaktivität (ADHS).

Die folgenden Auffälligkeiten können auftreten.

2. Die sekundären Symptome/Begleitmerkmale

Lernstörungen

ADS ist laut ICD-10/DSM-IV nicht gebunden an eine bestimmte intellektuelle Leistungsfähigkeit, d.h. jeder Schüler – unabhängig vom Schultyp – kann davon betroffen sein. Bei Schülern im Regelschulbereich treten auffällig häufig Lernstörungen auf. Der Schüler hat den Kopf voll mit vielen nebensächlichen Dingen, kann Gelerntes nicht einordnen.

Mangelhaft entwickelt scheinen:

- die Organisation von einzelnen Handlungsschritten in Bezug auf das Ziel
- das Überwinden von Hindernissen
- die Fähigkeit, Gelerntes neu zu gruppieren, zu verändern, auf neue Situationen zu übertragen

Daraus ergeben sich Schwierigkeiten, komplexere Aufgaben/Situationen zu überblicken/zu strukturieren. Somit ist das selbstständige Arbeiten kaum möglich. Das impulsive Verhalten führt dazu, dass der Schüler den gesamten Handlungsablauf oft gar nicht kennen lernt und damit keine Fehler erkennen und korrigieren kann. Wahrnehmungsstörungen führen zu Problemen beim Nachvollziehen von Symbol- und Zeichenreihen, beim Buchstabieren und Rechnen.

Nicht selten liegen ausgeprägte Teilleistungsstörungen wie LRS und Rechenschwäche vor, die jedoch in den meisten Fällen erst recht spät diagnostiziert werden.

Wahrnehmungsstörungen

Ein erheblicher Teil der Schüler hat visuelle und auditive Differenzierungsstörungen, Richtungsprobleme, aber auch ganz besonders basale Defizite der Körpersinne (Tastsinn, Tiefensensibilität, Gleichgewichts-, Raumlageempfinden usw.). Wahrgenommene Reize können nicht zu einer Gesamtheit der Empfindungen/Wahrnehmungen integriert werden bzw. Einzelreize können nur schwierig unterschieden werden. Eine mangelnde Körperwahrnehmung bedingt auch eine mangelnde Körperkontrolle, eine Reizüberempfindlichkeit kann das planlose, teilweise desorientierte Arbeiten, z. B. auf dem Arbeitsblatt, verursachen. Permanente Über- oder Unterstimulierung des Gleichgewichtes kann Hyper- bzw. Hypoaktivität hervorrufen, um ein entsprechendes Aktivierungsniveau für Denkabläufe zu bewirken.

Störungen der Merkfähigkeit

Wie soll der Schüler etwas im Gedächtnis behalten, was er nur flüchtig wahrgenommen hat? Auffällig sind: Denkverlangsamung beim Abrufen, der Schüler kann nicht zuhören, nicht behalten, er kann schnell auffassen, aber nicht merken. Besonders betroffen ist das Kurzzeitgedächtnis. Von einer rein akustisch vermittelten Aufgabenstellung bleiben häufig nur Anfang und Ende übrig.

Motorische Störungen

Einige Schüler sind motorisch sehr geschickt und gut koordiniert. Andere scheinen nur so. Beim genauen Betrachten zeigen sich Koordinationsstörungen in der Grob- und Feinmotorik, Unsicherheiten im Gleichgewicht, Störungen im Bewegungsfluss und der Geschicklichkeit, z. B. Treppensteigen, Schleifenbinden, Ballfangen, Ausschneiden, Ausmalen ...

Sprachentwicklungsstörungen

Oft liegen eine verzögerte Sprachentwicklung, geringe Ausdrucksfähigkeit (verwaschen, hektisch, polternd, dysgrammatisch, falsche Lautanbildungen ...) vor. Einige Schüler zeigen ein vermindertes Sprachverständnis, manche Schüler sind auch sehr redegewandt und kaum zu bremsen, wirken sprunghaft. Viele Schüler haben Probleme beim Umsetzen verbaler Anweisungen/Hinweise und sind kaum in der Lage zu beschreiben, was sie tun wollen – erklären häufig chaotisch.

Verhaltensauffälligkeiten

(emotionale Auffälligkeiten → soziale Störungen → Selbstwertprobleme)

Verhalten und Gefühle sind eng miteinander verbunden. Normalerweise vermitteln die Reaktionen der Umwelt das Gefühl der Anerkennung oder Ablehnung:

- Das Gefühl, sicher und geborgen zu sein, ermöglicht angstfreie Erfahrung.
- Das Gefühl, Dinge sicher zu beherrschen, macht selbstsicher.

Erfahrungen werden verinnerlicht. Das Kind lernt das Handeln aus der Vorstellung heraus zu planen, erwartet bestimmte Reaktionen, ist erfreut/enttäuscht, kann Frustrationen ertragen. Es verändert seine Handlungsweise, um sein Ziel zu erreichen, lernt den Zusammenhang von Ursache und Wirkung, zieht Konsequenzen und verändert sein Verhalten.

Kindern und Jugendlichen mit ADS fehlen die Möglichkeiten, das eigene Verhalten zu reflektieren. Sie verstehen oft die Reaktionen der Umwelt nicht (mangelnde Kritikfähigkeit). Sie wirken unbekümmert, reagieren rückblickend mit Bedauern und Reue, versichern Besserung, verstehen jedoch die Auswirkungen ihrer Tat nicht eigentlich, geraten bei nächster Gelegenheit in die gleiche Situation.

Der Schüler befindet sich permanent in Unsicherheit, da trotz Anstrengung dem Schüler selten etwas gelingt: Misserfolg → geringe Frustrationstoleranz → Ungeduld der Umwelt steigt → affekt-labil → Wutausbruch.

Um Aufmerksamkeit zu erhalten, kaspert und provoziert er, gerät so in einen Teufelskreis. Häufig besteht die Neigung zu aggressiven Verhaltensmustern und Stimmungsschwankungen/Verstimmtheit, welche soziale Beziehungsstörungen und die »Schwarz-Schaf-Position« oft zur Folge haben.

Insgesamt wirkt der Schüler sehr unausgeglichen, zerfahren, ist leicht erregbar, reagiert auf geringe Frustrationen wie auf eine mittlere Katastrophe, kann sich schwer auf Veränderungen einstellen (auch nicht auf positive). Distanzstörungen werden offensichtlich. Es fehlt das Gefühl für den »kritischen Abstand« zu anderen Menschen.

Diese Schüler

- kommen schnell in Kontakt, haben aber Schwierigkeiten, echte Bindungen aufzubauen,
- haben keine Scheu gegenüber Erwachsenen,
- gehen bei Späßen zu weit, obwohl sie selbst hochgradig empfindlich sind,
- sind im Umgang mit anderen oft Grenzen verletzend, aber meist nicht hinterhältig oder böseartig.

Entweder zeigen sie ein tollkühnes Draufgängertum (Fehleinschätzen von Gefahren) oder enorme Ängstlichkeit (übermäßig, starkes, häufiges Klammern an Mutter/Lehrerin).

Nicht/kaum vorhandenes Unrechtsbewusstsein (die eigene Handlung betreffend) und fehlendes schlechtes Gewissen sind für die Umwelt des Schülers oft schwer nachvollziehbar, ebenso wie das scheinbare Desinteresse an der eigenen äußeren Erscheinung. Der Schüler hat Selbstwertprobleme durch geringes Selbstvertrauen, er erlebt sich schlechter als andere, verdeckt dies durch eine übertriebene Selbsteinschätzung (extrem gut oder extrem schlecht). Daraus resultieren auch die Probleme, sich in eine Gruppe einzugliedern: geringes Regelverhalten, kaum Kooperationsbereitschaft (gleichwertige), verfügen nicht über angemessene Problemlösungen (reagieren impulsiv mit Aggressionen – Streit, Schläge –), geraten entweder in »Anführer - oder Prügelknabenposition«.

Im Verlauf der Entwicklung eines Kindes treten unterschiedliche, mit der ADS verbundene Aspekte, Verhaltensbesonderheiten in den Mittelpunkt:

- Im Kindergartenalter sowie im ersten Grundschuljahr dominiert die Umtriebigkeit des Kindes.
- Im Grundschulalter treten die Lernprobleme in den Mittelpunkt – z. B. Lese-, Rechtschreib- oder/und Rechenschwierigkeiten.
- Im späteren Schulalter dominieren Affektauffälligkeiten – z. B. Reizbarkeit und aggressives Verhalten.
- Im Jugendalter fallen v. a. soziale Anpassungsstörungen bei übersteigerten Geltungs-, Besitz- und Zärtlichkeitsbestrebungen auf.

Eine ADS wächst sich nur selten aus. Etwa 2/3 der Betroffenen haben das Symptom noch im Erwachsenenalter. Nur der maßlose Bewegungsdrang verschwindet meist.

Zusammenfassend können Schüler mit ADS vor allem mit Hilfe der folgenden Anzeichen identifiziert werden:

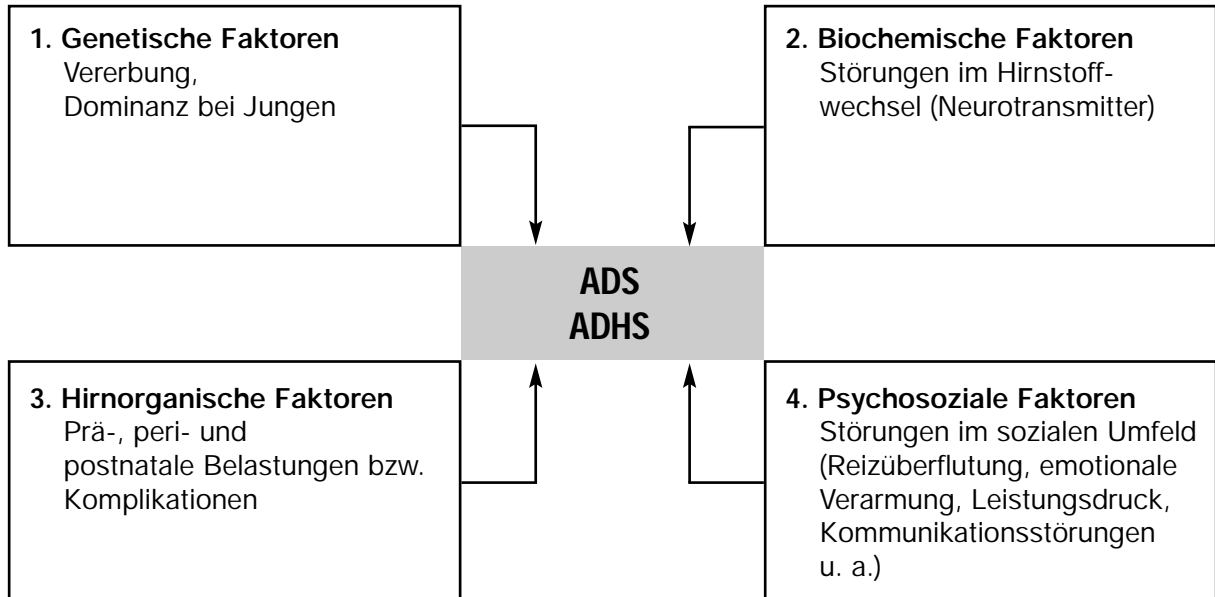


(in Anlehnung an KROWATSCHEK 1996, 22)

2. Ursachen der Aufmerksamkeitsdefizitstörung

Auch in der neueren Literatur wird immer wieder betont, dass die Ursachen der ADS noch nicht umfassend und endgültig erforscht sind.

Als mögliche Ursachen werden diskutiert:



1. Genetische Faktoren

Wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse lassen die Vermutung zu, dass es für ADS eine erbliche Veranlagung gibt. Als Begründung wird u. a. angegeben, dass die Eltern aufmerksamkeitsgestörter/hyperaktiver Kinder ebenfalls gehäuft aufmerksamkeitsgestört/hyperaktiv waren. Ein weiterer Faktor ist die Feststellung, dass deutlich mehr Jungen als Mädchen diese Symptomatik zeigen. Angaben zur Geschlechterverteilung schwanken zwischen 3:1 und 9:1. Außerdem lässt sich beobachten, dass bei hyperaktiven eineiigen Zwillingen beide betroffen sind.

2. Biochemische Faktoren

Chemische Stoffe, die sogenannten Neurotransmitter, sind für das Zustandekommen von Nervenverbindungen im ZNS verantwortlich. Angenommen wird, dass bei aufmerksamkeitsgestörten Kindern vermutlich durch verzögerte Reifungsprozesse die Menge der Neurotransmitter noch nicht ausreichend vorhanden ist und damit notwendige Nervenverbindungen nicht wunschgemäß zustande kommen. D. h. diese Kinder können sich in ihren Reaktionen auf Umweltreize nicht ausreichend steuern. (s. Anlage 1)

Eine weitere Annahme vieler Experten ist, dass die Stoffwechselstörung im Vorderhirn zu liegen scheint, einem Bereich, der zuständig ist für das Filtern und Bewerten von Reizen. Der Signalüberträger Dopamin wird vermutlich zu schnell aus dem Spalt zwischen den Nervenzellen zurückgesogen. Das Signal kommt nicht deutlich genug bei der nächsten Zelle an. Der Betroffene kann sich somit schlecht etwas merken, kaum planen. Ursache für diese Stoffwechselstörung könnte ein vererbter genetischer Defekt oder eine Störung zur Zeit der Gehirnentwicklung sein.

Solche Störungen im Neurotransmittersystem können u. a. entstehen durch

- schädigende Einwirkungen während der Schwangerschaft und Geburt,
- Stoffwechselstörungen, Ernährungsfehler, allergische Reaktionen auf bestimmte Nahrungsmittel bzw. Nahrungsmittelzusätze und Nahrungsmittelunverträglichkeit (z. B. Zucker),

- Schwächung der körpereigenen Abwehr infolge von Umweltbelastungen. (z. B. Quecksilber, Blei u. a. m.).

3. Hirnorganische Faktoren

Lange Zeit wurden diese Faktoren als Hauptursache für das ADS benannt. Gemeint sind damit lokale Hirnfunktionsstörungen, die als Folgen von außergewöhnlichen Belastungen und Komplikationen während der Schwangerschaft und der Geburt (Mangelernährung, toxische Schädigung durch Rauchen und Alkoholkonsum der Schwangeren, Frühgeburten, Geburten nach der 42. Schwangerschaftswoche, unnormale Wehentätigkeit, instrumentelle operative Eingriffe, z. B. Zangengeburt) sowie von Infektionskrankheiten mit Hirnbeteiligung (z. B. Hirnhautentzündungen) im 1. Lebensjahr auftreten können.

Diese prä-, peri- und postnatalen Störungen können mehr oder weniger das sich noch in der Entwicklung befindliche kindliche Gehirn schädigen.

4. Psychosoziale Faktoren

Einerseits werden diese weniger als verursachende Faktoren, sondern eher als ungünstige Bedingungen gesehen, welche die ADS und dabei besonders die Hyperaktivität verstärken und aufrecht erhalten.

Zu diesen Bedingungen zählen alle Störungen im sozialen Umfeld des Kindes, wie z. B.:

- Reizüberflutung, Mangelangebote an Reizen
- emotionale Verarmung, fehlende Zuwendung und Geborgenheit
- überzogene Leistungsanforderungen
- Kommunikationsstörungen

Andererseits gibt es Wissenschaftler, die annehmen, dass die unter 2. beschriebene Hirnbesonderheit nicht Ursache, sondern Folge ist. Folge etwa von Unsicherheitserfahrungen in der Säuglingszeit, auf die das Kind mit erhöhter Aktivität reagiert. Fachleute bezeichnen heute auch diese psychosozialen Faktoren als Auslöser einer erworbenen Hyperaktivität (ADHS).

Ein interessanter Ansatz ist u. E. auch die Auffassung von J. PREKOP (2000), die davon ausgeht, dass der größte Teil der betroffenen Kinder eine erworbene – und nicht veranlagte – Hyperaktivität zeigt. Das Erscheinungsbild der Symptome ist den Beschreibungen im Punkt 1 sehr ähnlich. Unterschiede zum klassischen Bild des Zappelphilipps mit Aufmerksamkeitsdefizit ergeben sich jedoch hinsichtlich folgender Beobachtungen:

- Die Unruhe besteht nicht von Geburt an, sondern wurde zwischen dem 6. - 18. Lebensmonat gelernt, also erst als die Kinder anfangen zu krabbeln und zu laufen.
- Manche Kinder werden auch erst mit drei, fünf oder sieben Jahren unruhig. Sie verändern sich aufgrund von veränderten Bedingungen wie Umzug, Scheidung, neue Geschwister, Betreuung außerhalb der Familie, ein zerbrochenes Gefühl des Angenommenseins (Bevorzugung des Leistungstärkeren, Verlust durch Tod ...).
- Es sind ebenfalls viele Mädchen betroffen.
- Die Kinder können bei Tätigkeiten, die sie gern machen, durchaus ruhig und ausdauernd sein (z. B. beim Fernsehen, beim Legospielen ...).
- Weniger interessante Tätigkeiten (z. B. Hausaufgaben) werden nur ausgeführt, wenn sie von einem Erwachsenen geleitet werden.

Viele Kinder werden im zweiten Lebensjahr – also in einer sensiblen Phase – unruhig. In dieser Zeit beginnt das gesunde Kind aus eigenem Antrieb das »Nest« zu verlassen und neugierig zu forschen. Es erwirbt Ansätze, Ursache und Wirkung miteinander zu verknüpfen. In dieser Ent-

wicklungsphase holt sich das Kind Zufriedenheit und Sicherheit durch immer wiederkehrende Handlungen.

Bleiben diese Abläufe durch fehlende feste Grenzen ungesteuert, kann das Kind seine Aufmerksamkeit nicht an eine Tätigkeit binden und verfällt in unruhige, hektische Aktivitäten. Seine Energie geht dabei verloren, ohne dass eine Anregung der Umgebung vertieft verarbeitet werden konnte. Wiederholen sich solche Erlebnisse häufig, kann das für Kinder in diesem Alter von entscheidend prägender – tragischer – Bedeutung sein.

Heutige Erziehungsbedingungen/-auffassungen, wie z. B. »Jeder Bewegungsdrang muss ausgelebt werden!«, von Anfang an gewährte weite Bewegungsfreiräume, die Angst der Erwachsenen vor Einengung ihrer Kinder überfordern die Hirnreife des Säuglings und Kleinkindes völlig.

Ordnen Abläufe als Entwicklungshilfen, wie das Tragen, Wiegen, feste Regeln, ein klares Ja oder Nein gehen immer mehr verloren. Durch das bedingungslose Gewähren des »Rechtes auf Freiheit« wird der Bewegungsdrang des Kindes wesentlich mehr verstärkt als das Verlangen nach Ruhe. Es entsteht ein Ungleichgewicht. Das Kind kann seine eigene Mitte nicht finden, nicht in sich ruhen. Es agiert unentwegt und die Eltern reagieren hilflos, fühlen sich schließlich hoffnungslos ausgeliefert und sind kaum in der Lage, diesen Prozess zu stoppen. Eltern, die sich so verhalten, prägen dabei ungünstige Gewohnheiten ihrer Kinder, erschweren deren emotionale und soziale Entwicklung (Liebesfähigkeit, Achtung des Nächsten, die Fähigkeit zur Freiheit).

Die Phase der Loslösung erfolgt vor der Bindung, die Freiheit kommt vor der Geborgenheit. Die Kinder geraten durch fehlende feste Orientierungen in ein inneres Chaos, in Stress und Angst, welche in permanenter Unruhe ihren Ausdruck finden.

Aufgrund der vielfältigen Faktoren ist eine eindeutige Ursachenzuschreibung sicher nur in Ausnahmefällen möglich. Es wird angenommen, dass für aufmerksamkeitsgestörtes hyperaktives Verhalten häufig mehrere Ursachen verantwortlich sind.

3. Diagnostische Hilfen

Die Diagnostik und Diagnosestellung einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung gehört in die Hände des Facharztes!

Fremdbeurteilungen durch Lehrer sind dabei hilfreich. Wir haben in diesem Abschnitt Hilfen zusammengestellt, die dem Lehrer im Falle eines Anfangsverdachts des Vorliegens einer ADS helfen sollen, das Verhalten eines Kindes sicherer beurteilen und den Eltern gegebenenfalls das Aufsuchen eines Facharztes zu empfehlen.

Diagnosekriterien für Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung nach DSM-IV (1998, 62 f)

A. Entweder Punkt 1 oder Punkt 2 müssen zutreffen:

1. Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome von Unaufmerksamkeit müssen während der letzten sechs Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß vorhanden sein.

Unaufmerksamkeit: Der Betroffene ...

- a) kann oftmals seine Aufmerksamkeit nicht auf Details richten oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei Hausaufgaben oder anderen Aktivitäten.
- b) hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielaktivitäten aufrechtzuerhalten.
- c) scheint oft nicht zuzuhören, wenn andere ihn ansprechen.

- d) führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund oppositionellen Verhaltens oder Verständnisschwierigkeiten).
- e) hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren.
- f) vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben).
- g) verliert häufig Gegenstände, die er für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z. B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug).
- h) lässt sich öfter durch äußere Reize ablenken.
- i) ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich.

2. Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome von Hyperaktivität und Impulsivität müssen während der letzten sechs Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden Ausmaß vorhanden sein.

Hyperaktivität: Der Betroffene ...

- a) zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum.
- b) steht in der Klasse oder in anderen Situationen, in denen Sitzen bleiben erwartet wird, häufig auf.
- c) rennt häufig umher oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben).
- d) hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen.
- e) ist häufig »auf Achse« oder handelt oftmals, als wäre er »getrieben«.
- f) redet häufig übermäßig viel.

Impulsivität: Der Betroffene ...

- g) platzt häufig mit den Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist.
- h) kann nur schwer warten, bis er an der Reihe ist.
- i) unterbricht und stört andere häufig (platzt z. B. in Gespräche oder Spiele anderer hinein).

- B. Einige Symptome der Hyperaktivität-Impulsivität oder Unaufmerksamkeit, die Beeinträchtigungen verursachen, treten bereits vor dem Alter von sieben Jahren auf.
- C. Beeinträchtigungen durch diese Symptome zeigen sich in zwei oder mehr Bereichen (z. B. in der Schule, bei der Arbeit und zu Hause).
- D. Es müssen deutliche Hinweise auf eine klinisch bedeutsame Beeinträchtigung des sozialen und/oder schulischen Verhaltens oder bei anderen Aktivitäten vorhanden sein.
- E. Die Symptome treten nicht ausschließlich im Verlauf einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung, Schizophrenie oder einer anderen psychotischen Störung auf und werden auch nicht besser durch eine andere Störung beschrieben (z. B. Affekte Störung, Angststörung, Dissoziative Störung oder eine Persönlichkeitsstörung).

(In der Anlage 2 findet sich noch eine Skala, die speziell zur Beurteilung von Hyperaktivität entwickelt wurde und sich gut für die Arbeit mit Eltern eignet.)

Fragebogen »Verhaltensmerkmale der Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung«
(LAUTH, SCHLOTTKE 1993, 33)

Dieser Fragebogen eignet sich besonders für die Einschätzung durch den Lehrer. Fachkollegen können unabhängig voneinander ihre Beobachtungen zuordnen.

Bei der Auswertung sind folgende Hinweise zu beachten:

A) Anhand gradueller Einstufungen (leicht, mittel, schwer) kann der Schweregrad der Störung ausgedrückt werden.

- Leichte Aufmerksamkeitsstörung: Zusätzlich zu den für die Störung geforderten (8) Symptomen liegen nur wenige oder keine weiteren Symptome vor; die soziale Anpassung sowie die schulische Leistungsfähigkeit sind nicht oder nur minimal beeinträchtigt.
- Mittelschwere Aufmerksamkeitsstörung: Die Symptome bzw. funktionellen Beeinträchtigungen liegen zwischen »leicht« und »schwer«.
- Schwere Aufmerksamkeitsstörung: Neben den für die Diagnose geforderten (8) Symptomen liegen viele weitere Symptome vor und die soziale Anpassung an die Familie und Gleichaltrige sowie die schulische Leistungsfähigkeit sind bedeutsam und schwerwiegend beeinträchtigt.

B) Diese Verhaltensindikatoren liegen seit mindestens 6 Monaten vor.

C) Beginn der Aufmerksamkeitsstörung vor dem 7. Lebensjahr.

Fragebogen »Verhaltensmerkmale der Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung«

Name des Schülers: _____ Klasse: _____
Schule: _____ Datum: _____
Klassenlehrer: _____

Unten finden Sie einige Aussagen über das Verhalten von Kindern im Unterricht. Bitte geben Sie durch Ankreuzen an, ob die jeweilige Beobachtung für den genannten Schüler zutrifft.

Das Vorliegen eines Merkmals gilt jedoch nur dann als gegeben, wenn

- die jeweilige Verhaltensweise beträchtlich häufiger als bei den meisten gleichaltrigen Kindern auftritt.
- diese Verhaltensweise schon länger als ein halbes Jahr beobachtet wird.



4. Begleitung des Schülers mit ADS durch die Schule

Die erfolgreiche Förderung eines Schülers mit ADS ist für jeden Lehrer eine tägliche Herausforderung. Unterstützend können wirken:

- die Arbeit mit Regeln
- die Gestaltung äußerer Rahmenbedingungen
- das Lernen mit allen Sinnen
- spezielle Trainingsprogramme u. a.

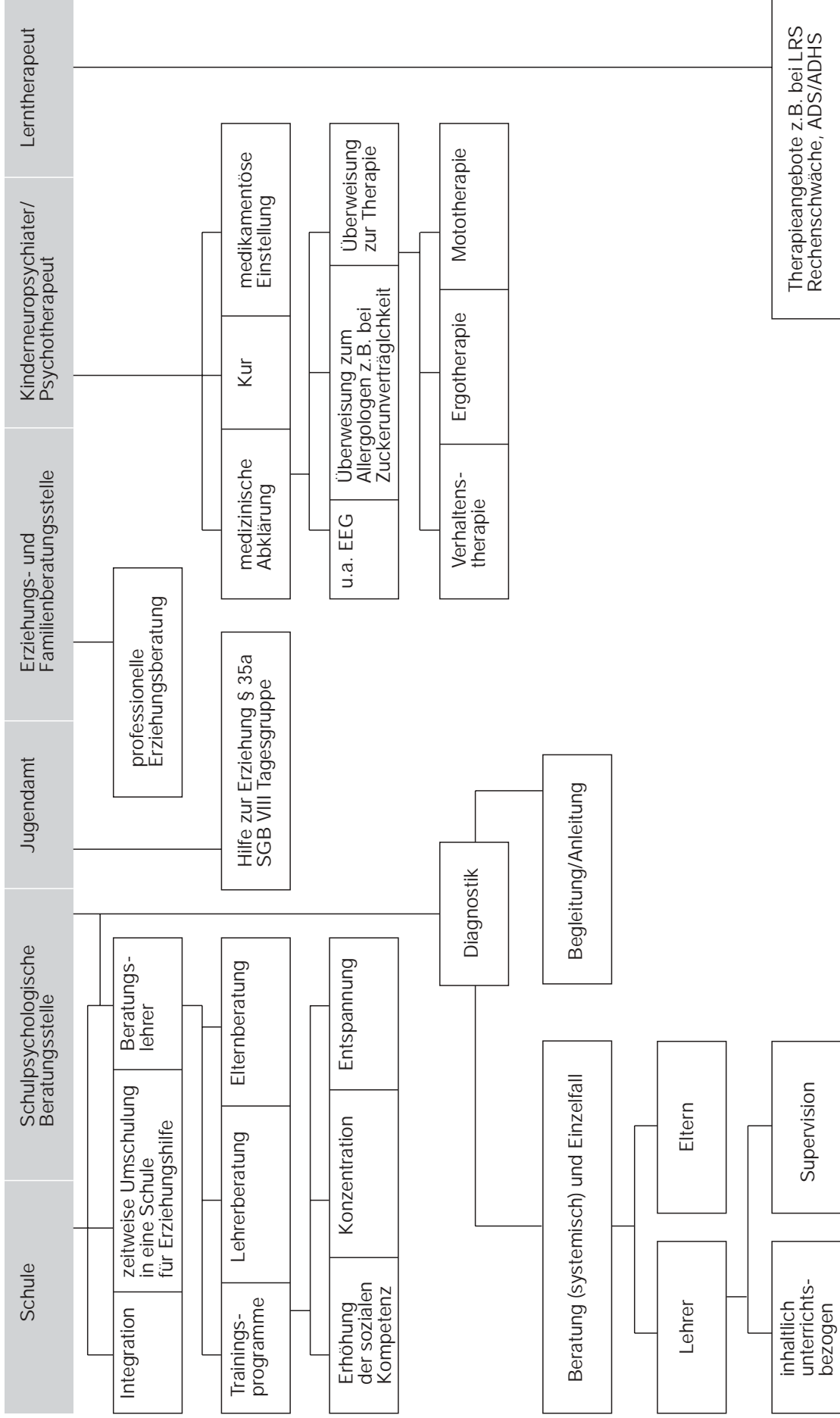
Da das Erscheinungsbild von Schülern mit ADS sehr komplex, oft widersprüchlich und vielfältig determiniert sein kann, kann auch die Verantwortlichkeit für die Problemlösung nicht allein beim Lehrer liegen. Eine fachärztliche und psychologische Abklärung und Unterstützung ist sehr wichtig und den Eltern im Falle eines Anfangsverdachts zu empfehlen.

Ansprechpartner sind:

- Kinderneuropsychiater
- Sozialpädiatrische Zentren
- Schulpsychologische Beratungsstellen (z. B. auch um Teilleistungsschwächen abzuklären)
- Erziehungsberatungsstellen (Erziehungsbedingungen und Elternverhalten sind ein sehr wichtiger Faktor)
- Praxen für Ergotherapie, Mototherapie, Physiotherapie
- Elternselbsthilfegruppen
- Förderschulen für Erziehungshilfe

Begleitung des Schülers mit ADS durch die Schule

Unterstützung durch:



4.1 Lernen mit allen Sinnen als eine Möglichkeit, den Besonderheiten aufmerksamkeitsgestörter Schüler zu entsprechen

Die Kernprobleme eines Schülers mit ADS – Konzentrations- und Aufmerksamkeitsdefizite, Impulsivität und motorische Unruhe – sind äußerst ungünstige Bedingungen für den schulischen Lernerfolg. Der Frontalunterricht, der eher die logisch-rationale Sachbegegnung zum Inhalt hat, geht voll an den Bedürfnissen dieser Schüler vorbei. Aber auch für »ganz normale« Schüler jeden Schultyps macht das Lernen mehr Spaß und es wird erfolgreicher, wenn Lerninhalte ganzheitlich aufgenommen und verarbeitet werden.

Ganzheitlich bedeutet, verschiedene Wahrnehmungskanäle bzw. Sinneswege zu nutzen. So sind am Lernen vor allem beteiligt:

- der Gehörsinn (Lernweg Hören)
- der Gesichtssinn (Lernweg Sehen)
- der Berührungs- und Bewegungssinn (Lernweg Handeln)

Werden im Unterricht mehrere Lernwege genutzt, sind auch mehr Wahrnehmungs- und Assoziationsfelder der Großhirnrinde in die Informationsverarbeitung einbezogen.

Der Lernstoff wird im Langzeitgedächtnis mehrfach verankert und vernetzt. Das Abrufen des Gedächtnisbesitzes wird erleichtert.

Außerdem wirkt angemessener Lernwegwechsel aktivierend und konzentrationsfördernd. Das spontane Reagieren auf Nebenreize kann so auch bei Schülern mit ADS vermindert werden.

Kinder sind sehr verschieden, was ihre Lernfähigkeit und ihren Lerntyp betrifft. Jeder Schüler lernt auf seine Weise. Trotzdem gibt es eine Groborientierung bezüglich der Merkfähigkeit. Von einem Lernstoff, mit dem sich einmal konzentriert beschäftigt und der verstanden wurde, kann nach 24 Stunden noch reproduziert werden:

20 % von dem, was ich gehört habe

30 % von dem, was ich gesehen habe

50 % von dem, was ich gehört und gesehen habe

70 % von dem, worüber ich selbst gesprochen oder ich einem anderen erklärt habe

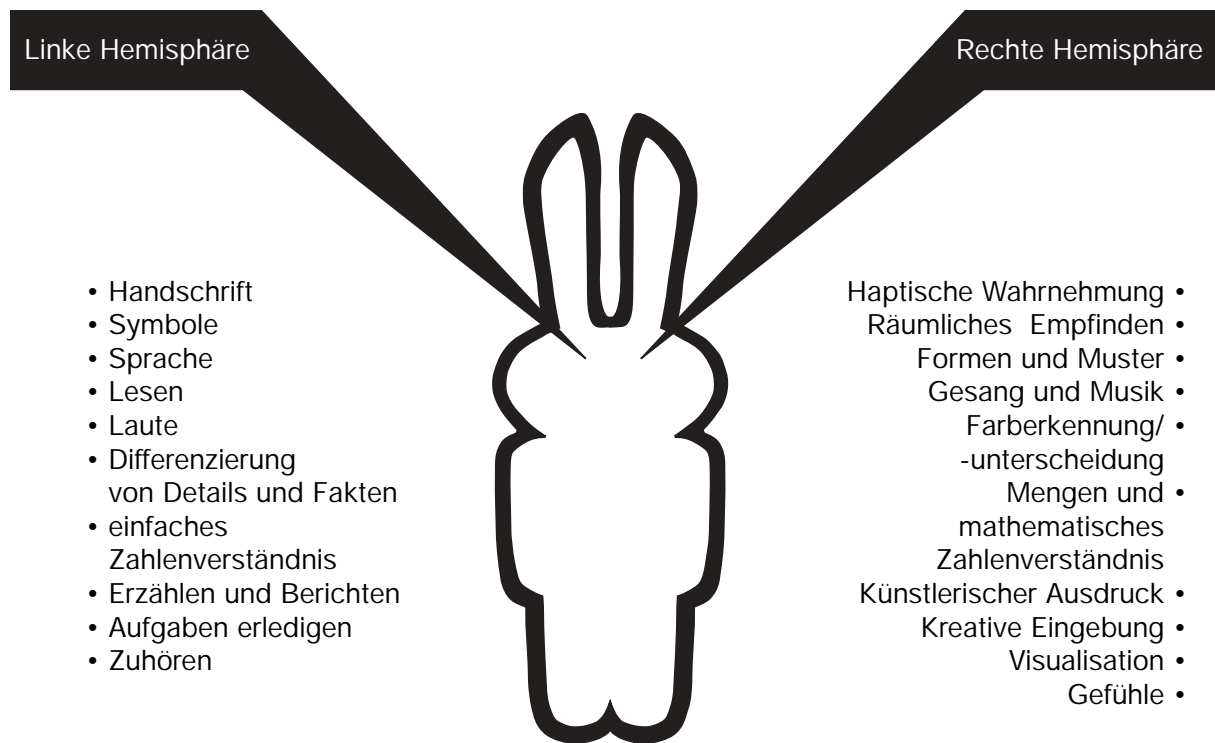
90 % was ich selbst ausprobiert und ausgeführt habe

So gesehen muss etwas dran sein an der alten Volksweisheit: Probieren geht über Studieren ...
vgl. ENDRES/BERNARD 1989, 105

Oder anders gesagt:

Lernen mit allen Sinnen wird so zum sinnvollen Lernen und Verstehen bedeutet Begreifen. Ganzheitlichkeit beim Lernen heißt auch, die Spezialisierung beider Hirnhemisphären zu beachten und ihnen gerecht zu werden.

Fähigkeiten unter dem Gesichtspunkt der Hemisphärenspezialisierung



- Handschrift
- Symbole
- Sprache
- Lesen
- Laute
- Differenzierung von Details und Fakten
- einfaches Zahlenverständnis
- Erzählen und Berichten
- Aufgaben erledigen
- Zuhören

- Haptische Wahrnehmung
- Räumliches Empfinden
- Formen und Muster
- Gesang und Musik
- Farberkennung/ -unterscheidung
- Mengen und mathematisches Zahlenverständnis
- Künstlerischer Ausdruck
- Kreative Eingebung
- Visualisation
- Gefühle

(nach MEISTER VITALE 1995, 10)

Unter dem Gesichtspunkt der Hemisphärenspezialisierung sind rechtshirnorientierte Schüler in der Schule benachteiligt, denn unsere Lehrpläne sind stark linkshirnorientiert.

Untersuchungen belegen, dass rechtshemisphärische Schüler typische Verhaltensweisen zeigen, die auch bei Schülern mit ADS beobachtbar sind. Daraus ergibt sich die Empfehlung, im Unterricht auch solche Lernstrategien einzusetzen und zu vermitteln, die rechtshemisphärische Fähigkeiten ansprechen und damit den aufmerksamkeitsgestörten Schülern das Lernen erleichtern.

Am Beispiel »Bäume unserer Umgebung« soll dies verdeutlicht werden. Neben der logisch rationalen Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt wird eine intuitive, gefühlsmäßige und körperlich-sinnliche Sachbegegnung ermöglicht und somit Raum für persönliche Begegnung gelassen:

eher logisch-rationale Sachbegegnung

- Baumarten in der Umgebung benennen;
- Teile von Bäumen aufzählen können;
- einen Merktext über Bäume schreiben;
- Blätter skizzieren;
- den Jahreskreis im Leben eines Baumes beschreiben;
- Merkmale verschiedener Bäume benennen ...

eher intuitiv-ganzheitliche Sachbegegnung

- mit dem »Lieblingsbaum« im Schulhof »sprechen«;
- ein Phantasiebaum sein, Wurzeln, Stamm und Äste spüren;
- ein »Baumgedicht« schreiben und vortragen;
- Herbstblätter malen;
- einen »Phantasiebaum« in den vier Jahreszeiten vorstellen;
- einen Baum »begreifen« (tasten, fühlen, riechen) ...

(TEML 1993, 70)

Lernen mit allen Sinnen erhöht die Chance, die häufig vernachlässigte rechte Hirnhälfte anzusprechen, linke und rechte Hemisphäre zu integrieren.

Barbara MEISTER VITALE stellt fest: »Jeder von uns benutzt beide Gehirnhälften, doch wahrscheinlich benutzen wir eine der beiden mehr. Wenn ... beispielsweise die rechte Hemisphäre dominiert, heißt das, dass diese bevorzugt benutzt wird und entsprechend stärker ausgeprägt ist.«

(MEISTER VITALE 1995, 9)

Beim »bildlichen Lernen« geht es darum, die Fähigkeiten der rechten Gehirnhälfte für das Einprägen von Lernstoff bewusster zu nutzen.

Bilder sind wirksamer als verbale Erläuterungen. Wir sprechen ja auch davon, dass wir etwas »durchschauen«, den »Durchblick« haben, etwas »auf einen Blick« erfassen oder ohne Vorstellung keine »Einsicht« gewinnen können.

Im Konzept des »imagery-learning« wird das bildhafte Lernen angesprochen. Abstrakte Inhalte werden mit Vorstellungsbildern (Metaphern) verknüpft.

Je mehr solche Bilder zu »Vorstellungs-Comics« ausgeschmückt werden, desto nachhaltiger werden sie eingepägt. So könnten Schüler die beiden »aa« im Wort »Turnsaal« mit folgendem Bild verknüpfen:



(TEML/TEML 1993, 73)

Oder probieren Sie aus, wie Vorstellungen das Einprägen von Lernstoff wesentlich erleichtern können.

Welche Vorstellungsbilder könnten diese Aussage einprägsamer machen?

EIN ZWEIFEIN SITZT AUF EINEN DREIFEIN UND ISST EIN EINFEIN.
DA KOMMT EIN VIERFEIN UND NIMMT DEM ZWEIFEIN DAS EINFEIN WEG.
DA NIMMT DAS ZWEIFEIN DAS DREIFEIN UND SCHLÄGT DAS VIERFEIN.

(BIRKENBIHL 1998, 29)

4.2 Hilfen für den unterrichtlichen Ablauf

1. Äußere Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Material)

- geräumiges Klassenzimmer
Jede Gelegenheit nutzen, um Platz zu schaffen. Das Zimmer stets gut belüften.

- **fester Sitzplatz in allen Klassenräumen**

Damit Hilfen und Impulse des Lehrers schnell und unauffällig gegeben werden können, sollte der Schüler möglichst vorn und allein sitzen, Rechtshänder sind vom Lehrer aus gesehen vorn links und Linkshänder rechts zu platzieren. Wichtig sind wenig ablenkende Reize, aber auch wenig Möglichkeiten, andere Kinder abzulenken. Der Sitzplatz sollte, entsprechend dem Alter des Schülers, in Absprache mit ihm festgelegt werden. Oft sind auch junge Schüler sehr kompetent für ihr Problem.

- **genügend Platz für Materialien und spezielle Hilfen**

Bewährt haben sich u. a. bestimmte Farben der Umschläge der Hefte und Bücher für bestimmte Fächer, eine farbig markierte Fläche, auf der die Materialien abgelegt werden, Möglichkeiten, z. B. Wasser für das Zeichnen so abzustellen, dass es sicher stehen kann. Es soll sich nur das auf dem Arbeitsplatz befinden, was der Schüler zur gegenwärtigen Arbeit braucht.

- **Sitzball oder »Wackel« -Kissen**

Wenn sich der Schüler (v. a. der Grund- und Förderschule) laufend bewegen muss, um sein Gleichgewicht zu stimulieren, können diese Hilfsmittel dabei unterstützend sein. Es gilt jedoch die Regel: Die Füße sind immer auf dem Boden!

- **rauhe Fußmatte und Igelball**

Dem Streben nach eindeutigen Reizen kann damit gut entsprochen werden. Eine Fußmatte macht dann Sinn, wenn sie barfuß genutzt wird. Der Igelball in der Hand kann auch durch ein kleines Sandsäckchen ersetzt werden. Wichtig ist, dass der Lehrer und der Schüler diese Hilfsmittel akzeptieren. Die anderen Schüler müssen dafür Verständnis zeigen und sich dadurch nicht gestört fühlen. Der Lehrer klärt die Mitschüler darüber auf, dass diese Hilfen (ähnlich einer Brille für schärferes Sehen) notwendig sind, um dem konkreten Schüler das Aufmerksamsein zu erleichtern.

- **Auszeiten und Orte, in denen das Kind allein sein kann**

Wenn der Schüler Reize nur schwer filtern kann, fühlt er sich relativ schnell überfordert. Damit er wieder weiterarbeiten kann, genügen oft kurze Auszeiten zur Erholung. Dafür muss ein Platz vorhanden sein, den der Schüler in den Pausen und im Unterricht aufsuchen kann. Solche Plätze können in Abhängigkeit von den schulischen Bedingungen, z. B. ein Sessel oder ein Sofa hinter einer Trennwand, auf dem Korridor eine Sitzecke, ein als Ruheinsel eingerichtetes Zimmer sein. Benötigt der Schüler eine Auszeit, zeigt er dies durch ein vereinbartes Zeichen dem Lehrer an und begibt sich auf den entsprechenden Platz. Nachdem er sich ausgeruht hat, nimmt er weiter am Unterricht teil. Das Gewähren von Auszeiten muss an Regeln gebunden sein. Solche sind z. B.:

- Der Schüler teilt durch ein festgelegtes Zeichen (legt eine Karte auf die eigene Bank) mit, dass er eine Auszeit nimmt.
- Der Schüler hält sich während dieser Auszeit immer an dem selben vereinbarten Platz auf.
- Der Schüler darf die Klasse nicht stören.

Auszeiten/Ruhe haben für einen hyperaktiven Schüler dieselbe Wirkung wie eine Brille für einen Sehschwachen. Wenn das Kind diese Pause nicht erhält, wird es sich eine solche »erstreiten« (z. B. unruhiger werden und deshalb vom Lehrer vor die Tür gestellt werden). Nach KROWATSCHEK wirkt es symptomverstärkend, wenn sich andere Lehrer oder sogar der Schulleiter in der Auszeit mit dem Kind/Jugendlichen beschäftigen. Der Effekt des Ausruhens wird dabei nicht erreicht. Dazu brauchen sie Ruhe, d. h. einen geschützten Platz und das Alleinsein.

2. Unmittelbare Hilfen beim Lernen

Prinzipielles (SKRODZKI in Passolt 1993, 156 f)

- Strenge, aber liebevolle Führung

Konsequenz in allen wichtigen Dingen, die mit Bestimmtheit und Nachdruck durchgeführt werden müssen, aber auch Nachsicht bei Unwichtigem und Nebensächlichem.

- Positive Zuwendung und Ermutigung besonders während des Arbeitsprozesses, für das Vollenden einer anstrengenden Aufgabe oder bei Versagen. Ermutigung betont die Bemühung und die Leistung, sie hilft, Schwierigkeiten zu überwinden.
- Im Unterricht wenige, aber deutliche Reize setzen (z. B. mittels eindeutig farbiger Gestaltung des Tafelbildes). Reizüberflutung und unklare Unterrichtsstruktur, aber auch Leerlauf auf jeden Fall vermeiden!
- Direkter Körper- und Blickkontakt
Der Lehrer, der den Schüler während der Arbeit öfter direkt ansieht oder im Vorbeigehen stehen bleibt und die Hand wohlwollend auf dessen Schulter legt, hilft dem Schüler, bessere Leistungen zu erbringen.
- Versagensangst abbauen
Durch individuelle Instruktionen, Rückmeldungen und Bewertungen, geringeren Aufgabenumfang (s. a. Punkt. 4.5) ist es möglich, Versagen zu vermeiden.
- Gewährleistung eines Wechsels von Anspannung und Entspannung im Unterricht.
- Lernen mit allen Sinnen durch den Einsatz vielfältigster Methoden; Begreifen lassen! (s. 4.1)
- Konsequenz Leistung verlangen (»Ich traue es dir zu!«)
Dabei ist eine vernünftige Balance zwischen dem Problem des Schülers einerseits und seinem Potential andererseits wichtig.
- Einsatz von Selbstkontrollmethoden des Lehrers zur Überprüfung des eigenen Verhaltens (z. B. Strichliste für verteilte positive bzw. negative Rückmeldungen).
- Ruhiges Modellverhalten des Lehrers (Unruhe steckt an!).
- Geduld, unendlich viel Geduld.
Sie ist dann besser aufzubringen, wenn man weiß, wie sehr ein Schüler selber unter seiner Störung leidet. Kein Schüler will Misserfolg, Strafe, Ablehnung. Kein Schüler will schlecht sein. Situationsangemessenes Verhalten wird von diesen Schülern nur sehr mühevoll erlernt. Dazu benötigen sie ein geduldiges Modell. »Du kannst ja, wenn du willst!« ist kein Ausdruck von Geduld, sondern wird als provozierende verletzende Kritik wahrgenommen.
- Bei Leistungsproblemen Teilleistungsschwächen abklären lassen
Eine solche Diagnostik bietet die Möglichkeit, in der Schule mit speziellen Programmen für das Lesen, die Rechtschreibung, das Rechnen oder/und die Motorik gezielt zu fördern und die Hilfe durch Beratungsstellen/Praxen/Schülerhilfen zu empfehlen.
- Schuldzuweisungen helfen nicht!
Es gibt keinen Schuldigen, sondern viele vom/am Problem Betroffene/Beteiligte. Produktiver ist die Frage nach veränderbaren Bedingungen.

Hinweise zur Arbeitsorganisation

- Konkrete Hilfen des Lehrers bei der Handlungsplanung
Diese kann in der Grund- und Förderschule oft schon das Auspacken der Sachen betreffen. In allen Schularten ist es u. a. die Unterstützung beim Eintragen der Hausaufgaben, z. B. durch Anschreiben der Hausaufgabe an die Tafel und einen auffordernden Blick in Richtung des betroffenen Schülers.

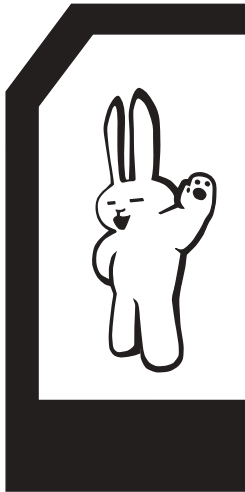
- Kurze Arbeitszeiten mit Strukturierung der Aufgaben in Einzelschritte und deren Visualisierung an der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt.
Bei kurzzeitigen Aufgabenerledigungen sind diese Schüler wesentlich besser in der Lage, ihre Stärken zu zeigen. Länger andauernde geistige Anstrengungen führen u. a. aufgrund der Wahrnehmungsstörungen zur raschen Ermüdung. Durch das Zerlegen von Aufgaben in einzeln überschaubare Teilschritte werden kurze Pausen organisiert, die es dem Schüler erlauben, länger an der Sache zu bleiben. Solche Einzelschritte sind gut geeignet, um selbstständig zu kontrollieren, indem z. B. als Vergleichsmöglichkeit erreichbare Punkte vom Lehrer angegeben werden. Außerdem ist es eine Erleichterung, wenn z. B. auf einem Rechenblatt zuerst alle Plus- und dann alle Minusrechnungen erledigt werden dürfen, anstatt sie gemischt bewältigen zu müssen. In Mittelschule, Gymnasium, BSZ kann der Lehrer durch kurze und klare Impulse Schülern mit ADS helfen, komplexere Aufgabenstellungen zu strukturieren (Menschen, die innerlich wenig geordnet sind, brauchen eine äußere Ordnung)!
- Ertragen der Langsamkeit
Es kann helfen, z. B. Aufgaben zu reduzieren. Langsamen leseschwachen Schülern müssen in Mathematik Textaufgaben mehrfach deutlich vorgelesen werden, damit sie die Aufgabenstellung erfassen können.
- Sprechen in einfachen klaren Sätzen
Kurze klare Anweisungen geben. Das Wesentliche der Aufgabenstellung und Lösungsstrategie zusammenfassen und wiederholen lassen. Der Schüler soll folgende Fragen beantworten können:
 - »Was soll ich tun?«
 - »Worauf muss ich achten?«

Häufig ist es günstig, Problemstellungen und Lösungsstrategien ins Bild zu setzen.

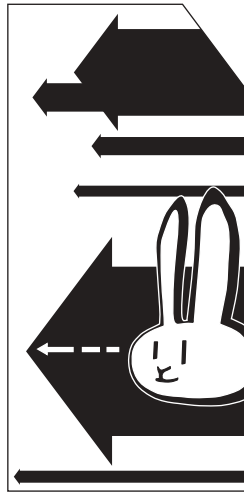
Hinweise zur Konzentrationsförderung und Entspannung

- Sinnvolle, v. a. rechtzeitig Pausen einplanen
Um eine zu starke Ermüdung zu vermeiden, ist es wichtig, nach 20 Minuten eine beruhigende, entspannende Phase zu realisieren.

Beim Auftreten von Ermüdungserscheinungen (Zappeln, Gähnen) hilft es oft schon, das Fenster weit aufzumachen, Atemübungen oder gymnastische Übungen, z. B. zur Überkreuzung der Körpermittellinie (vgl. Anhang), einzusetzen oder die Stille bewusst erleben zu lassen.
- Erlauben von Auszeiten (vgl. 4.2.1)
- Bewegung gestatten
Solche Bewegungen lassen sich leicht organisieren, indem der Schüler z. B. die Tafel abwischen, etwas holen oder Hefte an Mitschüler verteilen darf.
(Churchill durfte pro Stunde einmal um die Schule laufen!)
- Es gibt auch Schüler, die besser aufpassen können, wenn sie Kaugummi kauen. Ist der Mund stimuliert, können sich die Hände zielgerichtet beschäftigen. Sind die Hände beschäftigt, können die Gedanken besser fließen.
(Für das Kaugummikauen müssen klare Vereinbarungen getroffen werden.)
- Um die Impulsivität beim Bearbeiten von Lernaufgaben zu verringern, kann der Schüler Selbstinstruktionen erlernen. Der Weg bis zur Beherrschung solcher Instruktionen verläuft vom lauten Sprechen zu sich selbst bis zum leisen »inneren« Sprechen. Der Lehrer muss als Modell seine Handlungen selbst mit kurzen, sich wiederholenden Sätzen begleiten und kurze Bedenkpausen einschieben »Stopp«. Bestimmte Zeichen geben Strukturierung und erleichtern das Vorgehen:



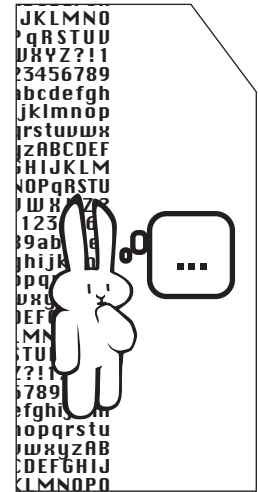
Stopp!



Schau!



Höre!



Denke!

Bis die Schritte verinnerlicht sind, helfen entsprechende Kärtchen auf der Bank, an Wand oder Tafel bzw. bei älteren Schülern als Merkzettel im Heft.



Arbeitsmittel

- Vom Lehrer eingesetzte Arbeitsblätter und Folien müssen klar strukturiert und vereinfacht, deutlich geschwärzt und die Darstellungen ausreichend groß sein.
- Wichtiges ist farbig hervorzuheben.
- Das Tafelbild sollte klar gegliedert, deutlich und evtl. mit gelber Kreide geschrieben sein.
- Der Schüler sollte Hefte mit kräftigen geräumigen Lineaturen benutzen.
- Lesefenster und Abdeckmöglichkeiten für Texte und Abbildungen verwenden.
- Mit kräftigen, kontrastreich zeichnenden Stiften, die einen leichten Reibungswiderstand haben, schreiben (z. B. Wachsmalstifte, Filzstifte).
- Statt Hefter mit einzelnen Blättern Hefte benutzen. Arbeitsblätter sofort einkleben.

Entscheidende Hilfen durch den Lehrer sind:

- eine vertrauensvolle Beziehung
- die Akzeptanz der ADS, die mit erheblichen Einschränkungen verbunden ist und nicht ausschließlich dem Willen und der Anstrengung des Schülers unterliegt
- die Veränderung eingefahrener Verhaltensmuster (Wenn Kritik erforderlich ist, dann am Verhalten und nicht an der Person!)

4.3 Regelmäßigkeit als Notwendigkeit für den Schüler mit ADS

Regelmäßigkeit und Regeln sorgen für geordnete Abläufe. Sie müssen im schulischen Alltag bewusst eingefordert und beachtet werden. Regeln funktionieren immer dann gut, wenn soziale Beziehungen untereinander konfliktfrei sind und Autoritäten geachtet werden.

Regeln (Normen, Grenzen) geben jedem Menschen:

- SICHERHEIT
- GEBORGENHEIT
- HALT
- ORIENTIERUNG

Dabei ist ein stabiler Rahmen, in dem der Schüler lernen und sich bewegen kann, von großer Bedeutung. Die Schaffung und Aufrechterhaltung eines solchen fordert vom Lehrer viel Anstrengung, aber eine Stabilität lohnt sich. Sie ist erreichbar durch:

- einen festen Tages- und Unterrichtsablauf
- einen festen Klassenraum sowie gleichen Sitzplatz (in Fachunterrichtsräumen zumindest gleiche Nachbarn)
- feste Lehrer und Bezugspersonen (auch im Hort)
- eine stabile Klassen- bzw. Gruppenzusammensetzung
- allgemeine Gruppenregeln (wie z. B.: Es spricht nur einer!, ich bleibe in der Stunde auf meinem Platz sitzen!), die gemeinsam vereinbart werden
- das konsequente Einfordern von wenigen, sorgfältig überlegten individuellen Zusatzregeln (z. B. : Ich achte auf mich selbst!) für den konkreten Schüler durch alle Fachlehrer der Klasse
- Rituale (z. B. an Grund- und Förderschulen: der Morgenkreis am Montag, die Wochenauswertung in festgelegter Form am Freitag, Entspannungsübungen).

Veränderungen dieser Regelmäßigkeit(en) müssen zeitig genug angekündigt und mit den Schülern besprochen werden. Jeder Schüler muss die Möglichkeit erhalten, sich auf eine Veränderung ausreichend einstellen zu können.

Manche Schüler brauchen Zusatzregeln

Zur müheloserer Einhaltung solcher Zusatzregeln ist es wichtig:

1. die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Regeln überhaupt eingehalten werden können (z. B. frische Luft, fester Sitzplatz, ausreichend Platz für Arbeitsmaterialien, Ruhe-ecke)
2. das gewünschte Verhalten (also die Regeln) so einfach und konkret wie möglich für einen definierten Zeitrahmen positiv zu beschreiben



Nicht:
*Ich weine nicht
gleich, wenn ich
etwas nicht kann!*

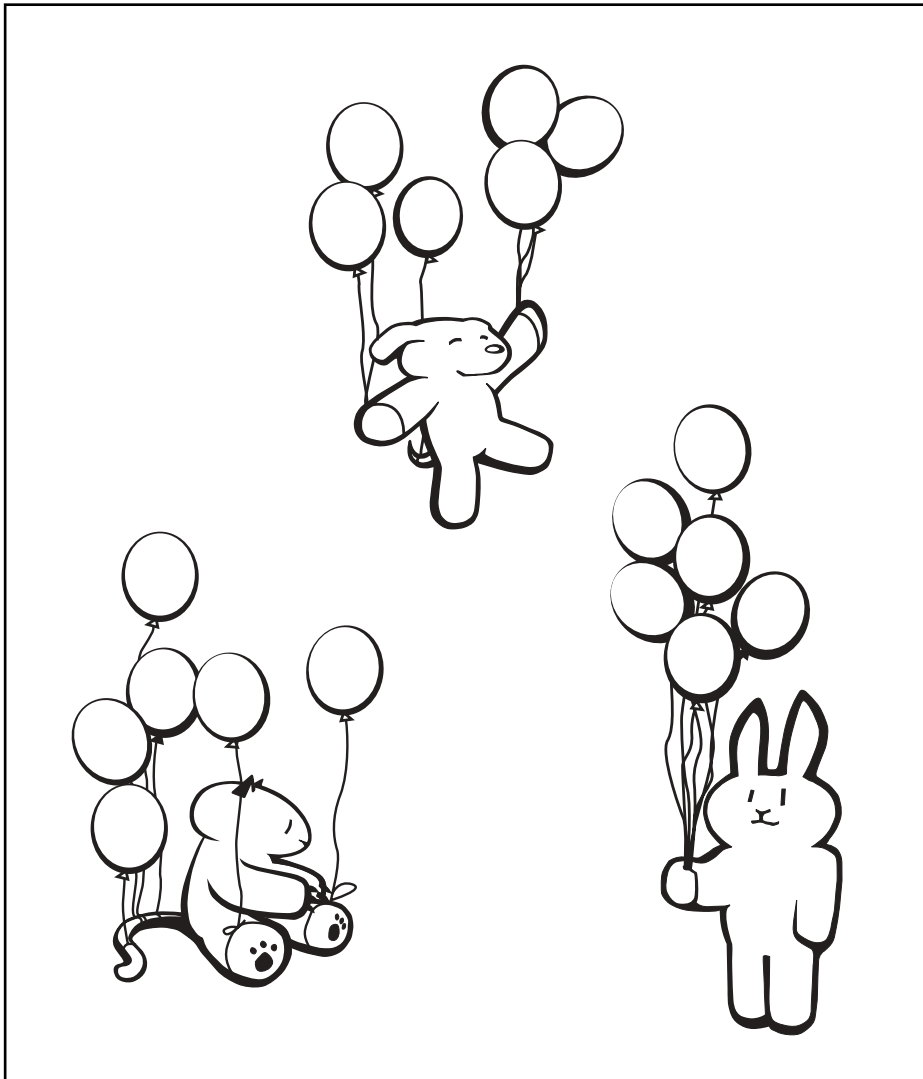


Sondern:
*Ich probiere es so,
wie ich es kann!*



3. die Anzahl der einzuhaltenden Regeln für den Schüler überschaubar zu halten (3 bis max. 5 Regeln konkretisieren)

4. die Regeleinhaltung über einen längeren Zeitraum (mind. 4 Wochen) konsequent zu fordern bei gegebenen Kontrollmöglichkeiten
5. die Regeleinhaltung sollte unmittelbar nach der Zielerreichung belohnt werden (= positive Konsequenz), z. B. wäre die Nutzung von Arbeitsblättern bzw. das Verteilen/Sammeln in einer Dose von Chips, Klammern, Murmeln, Perlen, Muscheln, bei älteren Schülern am Stundenende ein Signum des Lehrers in das Hausaufgabenheft u. ä. möglich



↓

*Kopiervorlage-
Siehe Anlage!*

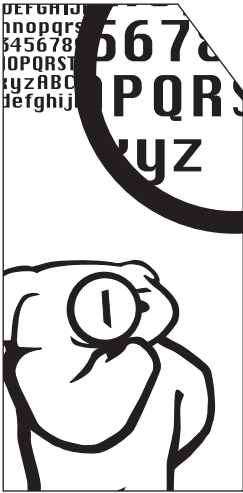
*Beispielarbeitsblatt,
womit der Schüler
seine Punkte
sammeln kann.*

Regeln werden nicht auf unbegrenzte Zeit festgeschrieben. Es wird ein Zeitpunkt festgelegt, wo bisher aufgestellte Regeln besprochen werden im Sinne des Austauschs mit Neuem oder des Beibehaltens.

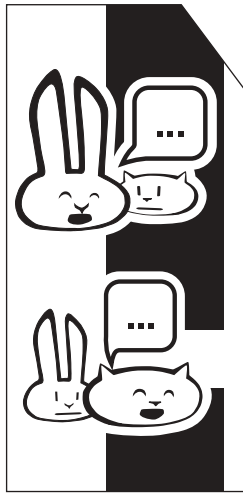
Welche Erinnerungshilfen kann der Lehrer dem Schüler zur Regeleinhaltung gewähren?

1. Regeln notieren (lassen):

- im Klassenzimmer an Tafel oder auf Poster
- auf sogenannten Regelkarten, welche der Schüler bei sich hat (in Federtasche, in Hosentasche zum Erfühlen, auf Arbeitsplatz liegend)
- auf Signalkarten, die z. B. der Lehrer bei sich anbahnendem Regelverstoß benutzt, um die Regel aktuell anzuzeigen



Genau hinschauen!



Ich lasse den anderen ausreden!

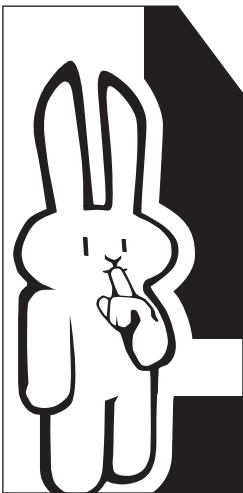


Erzähle die Geschichte genau!

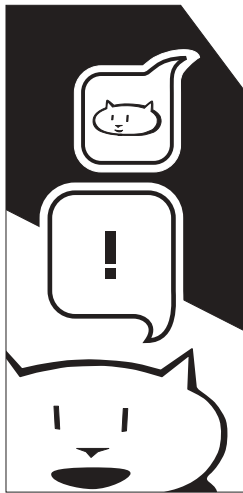


2. Wortlaut der Regel symbolisieren:

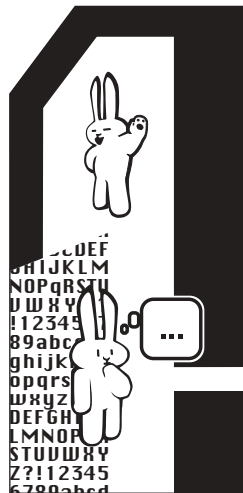
- durch treffendes Wort (z. B. »Aufgepasst«, »Ruhe«)
- durch Zeichnung
- durch Kombination von Wort und Bild
- durch Stopp-Schild mit Regeltext



Ruhe!



Ich antworte, wenn ich gefragt werde!



*Stopp-
Erst überlegen*



3. Impulse verabreden

Zwischen Lehrer und Schüler werden Impulse verabredet, die in der Situation der Regeleinhaltung unterstützend gegeben werden (z. B. Worte, mimische/gestische Zeichen, bestimmte körperliche Impulse, wie Lehrerhand fest auf die rechte Schulter des Schülers legen).

4.4 Verhaltensveränderung

Es kann erforderlich sein, in der Arbeit mit einem Schüler eine Verhaltensänderung bzw. -steuerung noch gezielter und intensiver anzugehen.

Dazu eignet sich ein VERHALTENSVERTRAG.

Wenn gezielt Verhaltensweisen eines Schülers verändert werden wollen, sollte der Lehrer zunächst darüber nachdenken: Welche Verhaltensweisen (erwünschte wie unerwünschte) kann ich beim Schüler beobachten?

Dabei geht es um das Bewusstwerden und Festhalten sichtbaren Verhaltens. Neben der Auflistung von störendem Verhalten soll auch das erwünschte Verhalten des Schülers erfasst werden – besonders solche Verhaltensweisen, die im Zusammenhang zu den notierten störenden stehen, z. B. ein Schüler, der ohne zu überlegen handelt, hat oft originelle Antworten parat.

Diese erwünschten Verhaltensweisen sollte der Lehrer verstärkt beobachten, »für sich« registrieren und außerdem ab und an dem Schüler angemessen positiv zurückmelden (indem er ihm z. B. mitteilt, dass er die phantasievolle Antwort bemerkt hat oder sich darüber freut). Das bewusste Registrieren erwünschter Verhaltensweisen des aufmerksamkeitsgestörten Schülers ist erforderlich, um als Lehrer nicht einer nur auf die Defizite des Schülers orientierten Sichtweise zu unterliegen, sondern statt dessen eine ganzheitliche Sicht zu wahren.

Kein Mensch ist in der Lage, alle von der Umwelt als unangenehm, nicht wünschenswert erlebten Verhaltensweisen zu ändern. Das kann auch gar nicht im Interesse der betroffenen Person liegen! Deshalb muss man sich für einzelne Verhaltensweisen, die verändert werden sollen, entscheiden.

Verhaltensveränderungen müssen vom betroffenen Schüler als persönlich sinnvoll und auch realisierbar erlebt werden. Er darf nicht das Gefühl haben/bekommen, dass er als Person in Frage gestellt wird. Veränderungsaktivitäten sollten sich, um sich selbst und den Schüler nicht zu überfordern, jeweils nur auf eine oder wenige unerwünschte Verhaltensweise(n) richten.

Um herauszufinden, welche Verhaltensweise verändert werden sollte, ist es günstig, sich folgende Fragen zu stellen:

- a) Durch welche Verhaltensweise erlebt sich der Schüler mit ADS selbst am meisten beeinträchtigt?
- b) Welche Problemverhaltensweise würde der betroffene Schüler gern verändern?
- c) Welche Verhaltensweise beeinträchtigt den Lehrer, die Klassen am meisten?
- d) Die Veränderung welcher Problemverhaltensweisen birgt eine hohe Erfolgschance in sich? (Wo, glaubt der Lehrer, ist eine Veränderung möglich?)

Zu empfehlen ist die Arbeit an solch einer unerwünschten Verhaltensweise, die für den Schüler persönlich bedeutsam ist und von der Schüler und Lehrer glauben, dass sie veränderbar ist. Hat sich der Lehrer (allein, gemeinsam mit weiteren Lehrern und/oder Eltern und/oder dem Schüler) für eine unerwünschte Verhaltensweise entschieden, die er korrigieren möchte, ist es sinnvoll, diese vor der Einleitung verhaltensverändernder Maßnahmen gezielt zu beobachten.

Ziel der Beobachtung sind Antworten auf die Fragen:

- In welchen Situationen tritt das unerwünschte Verhalten auf?
- Was passiert, wenn der Schüler sich so verhält? (Wie verhält sich der Lehrer? Wie reagiert die Klasse/individuelle Schüler? ...)
- Mit welcher Häufigkeit tritt das Problemverhalten auf?

Kurzzeitbeobachtungen dienen dazu, herauszufinden, wie häufig die vom Lehrer ausgewählte(n) Verhaltensweise(n) auftreten.

Bei einer Kurzzeitbeobachtung kann z. B. wie beim nachfolgenden Vorschlag am Ende eines 20-Sekunden-Intervalls eingeschätzt werden, ob die ausgewählte Verhaltensweise aufgetreten ist (durch Ankreuzungen an der entsprechenden Stelle im Protokollbogen). Bei solch einer Beobachtung kann der Lehrer nicht gleichzeitig unterrichten. Er benötigt also einen Partner, der diese Beobachtung in der Klasse des Lehrers durchführt, bzw. der Lehrer beobachtet während einer Unterrichtsstunde, die von seinem »Partner« durchgeführt wird.

Hilfreich sind mehrere Kurzzeitbeobachtungen

- durch den Lehrer zu verschiedenen Zeitpunkten,
- durch unterschiedliche Lehrer (sofern möglich),
- in unterschiedlichen Situationen (Lehrer, Fächer, Zeit, Anforderungen ...).

Nachfolgend finden sich 2 Protokollvorschläge für das Durchführen einer Kurzzeitbeobachtung:

Protokollvorschlag 1 für eine Kurzzeitbeobachtung

Beobachtungsbogen 1

	Beobachtungskategorien	Punkte/Prozent
Schüler: _____	A.O. Aufgabenorientierung	_____
Alter: _____	U. Umherschauen	_____
Klasse: _____	S. Stören	_____
Beobachter: _____	L. Laufen	_____
Datum: _____	A. Anderes	_____
	Total:	100%

min.	nach 20 s					nach 40 s					nach 60 s				
	A.O.	U.	S.	L.	A.	A.O.	U.	S.	L.	A.	A.O.	U.	S.	L.	A.
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															



Protokollvorschlag 2 für eine Kurzzeitbeobachtung

Beobachtungsbogen 2

Name: _____ Klasse: _____ Fach: _____
 Schule: _____ Tag: _____ Zeit: _____
 Lehrer: _____

Kategorie	Minute ¹⁾ Häufigung ²⁾									
	-5 min	-10 min	-15 min	-20 min	-25 min	-30 min	-35 min	-40 min	-45 min	
Nägelknabbern, Fuller im Mund, Haare drehen										
mit Gegenständen spielen										
Hin- und Herrutschen, Herumwerfen										



Kurzzeitbeobachtungen sollten unter folgenden Gesichtspunkten ausgewertet werden:

- Gibt es große Unterschiede bei den Beobachtungsergebnissen unterschiedlicher Beobachter, in unterschiedlichen Situationen?
- Wie erklären Sie sich das?
- Wie häufig tritt das unerwünschte Verhalten im Durchschnitt auf? (z. B. Stören im Unterricht: 7 x in 20 Minuten)

Sind Kurzzeitbeobachtungen dieser Art nicht machbar, sollte dennoch versucht werden, das störende Verhalten gezielt zu beobachten.

Hat man

- sich gemeinsam mit dem Schüler (und evtl. auch gemeinsam mit den Eltern) für die Verhaltensweise entschieden, die geändert werden soll (z. B. statt reinzureden, Antworten erst nach Aufruf durch den Lehrer zu geben),

weiß man

- mehr über die störende Verhaltensweise (wie oft, wie stark, in welchen Situationen ...) tritt sie auf, dann kann an die Erarbeitung eines Verhaltensvertrages gegangen werden.

Ein Verhaltensvertrag muss zwischen Lehrern, Schüler und evtl. den Eltern vereinbart werden. Gemeinsam muss darüber nachgedacht und schließlich schriftlich im Vertrag festgehalten werden:

- Welches konkrete Verhalten soll der Schüler zeigen?
Zum Beispiel soll der Schüler nur bei Aufforderung durch den Lehrer antworten. Dabei muss das gewünschte Verhalten positiv formuliert werden. Es wird also nicht nur gesagt, welches Verhalten »weg muss«, sondern, welches Verhalten entwickelt werden soll (statt: »nicht mehr reinreden« – »nur bei Aufruf antworten«). Die Regel gilt auch als eingehalten, wenn der Schüler reinreden möchte und beim ersten Hinweis des Lehrers wieder still ist.

Es handelt sich hierbei um eine klar formulierte Verhaltensregel, die der Schüler einhalten soll.

- Welche Verstärker (»Belohnung«) gibt es, wenn der Schüler in einem vereinbarten Zeitraum, in einer vereinbarten Häufigkeit das gewünschte Verhalten zeigt? Zum Beispiel: Er kann sich nach einer Unterrichtsstunde, in der er das vereinbarte Verhalten gezeigt hat, einen roten Punkt/ein Häkchen in das Hausaufgabenheft eintragen. Schafft er in einer Schulwoche 15 rote Punkte/Häkchen, dann erhält er vom Klassenlehrer einen positiven Eintrag/ein Signum des Klassenlehrers in das Hausaufgabenheft.
- Welchen Beitrag leistet der Lehrer?
Zum Beispiel: Er klopft laut an die Tafel, wenn der Schüler wieder beginnt Antworten in den Unterricht hineinzurufen. Er gibt dem Schüler jeden Tag eine Rückmeldung, ob er die Regel eingehalten hat.
- Eventuell: Welchen Beitrag leisten die Eltern?
Zum Beispiel: Kommt der Schüler mit einem positiven Eintrag im Hausaufgabenheft am Ende der Woche nach Hause, dann kochen die Eltern ihm sein Lieblingsessen.
- Wie lange gilt der Vertrag?
Es ist sinnvoll, eine überschaubare Frist für Verhaltensverträge zu vereinbaren.
Zum Beispiel: Wird ein Vertrag erstmals mit einem Schüler abgeschlossen, sind 4 Wochen eine angemessene Zeitspanne.

Nachfolgend finden sich vier Beispiele für einen Verhaltensvertrag.



Beispiel 1

Verhaltensvertrag

Vertrag zwischen
Max und Frau Müller

Ziel: Ranzen selbständig ein- und auspacken.

Ich packe meinen Ranzen selbständig ein und aus!

Wir verabreden:

1. Max packt seinen Ranzen selbständig für die nächste Stunde aus und nach der Stunde selbständig ein.

Beispiel 2

Verhaltensvertrag

Vertrag zwischen
Max, Vati, Mutti und Moritz¹⁾

Ziel: Max packt seinen Ranzen selbständig ein und aus. Moritz hilft ihm dabei nicht.

Wir verabreden:

1. Wenn Max 1 Woche lang in den Pausen seinen Ranzen alleine ein- und auspackt, gibt es folgende Belohnung: Max darf das Sonntagsessen (mittag) bestimmen.

Beispiel 3

Verhaltensvertrag

Vertrag zwischen
Heinrich, Mutti und Frau Hirsch

Ziel: Heinrich kommt jeden Tag pünktlich in die Schule
- **Ich fahre mit dem ersten Bus!**
und versucht, mit der Erledigung der Aufgaben sofort zu beginnen, um das Stundenpensum besser bewältigen zu können
- **Ich beginne sofort nach Aufforderung!**

Wir verabreden:

Beispiel 4

Verhaltensvertrag

Vertrag zwischen
B. und Frau G.

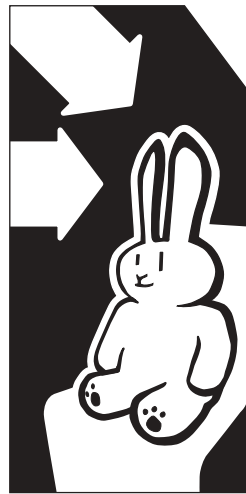
In der Schule soll ein Verhaltenstraining durchgeführt werden, woran ich mit besonderer Unterstützung von Frau G. teilnehme. Das Training wird von Frau G. (Schulpsych. Beratungsstelle) angeleitet. Es geht dabei darum, dass ich lerne, mich im Unterricht mehr auf die eigene Arbeit zu konzentrieren und andere Kinder nicht ablenke. Ich halte mich im Unterricht an folgende Regeln:
- Ich denke gründlich nach, bevor ich etwas sage oder tue!
- Ich bleibe ganz ruhig und gelassen!
- Ich achte im Unterricht nur auf mich und meine Arbeitsmittel!

Für die Einhaltung dieser Regeln kann ich mir Punkte verdienen und zwar pro Unterrichtstag

Die Regel im Verhaltensvertrag kann in Form einer Selbstinstruktion (eines Selbstbefehls bzw. einer Handlungsanweisung) gemeinsam mit dem Kind formuliert werden.



Ich frage, wenn ich etwas wissen möchte!



Ich bleibe sitzen und höre zu.



Wenn ich will, kann ich es und deshalb bin ich sicher!



Die Einhaltung der Regel, d. h. das Zeigen des gewünschten Verhaltens hat für den Schüler positive Konsequenzen – es wird verstärkt. Die Verstärkung erfolgt meist durch das Sammeln von positiven Rückmeldungen (z. B. Punkten im Hausaufgabenheft). Die können dann nach vereinbarten Regeln gegen einen »größeren Verstärker« eingetauscht werden. Wichtig ist dabei, dass diese Verstärker wirklich Wünsche, Bevorzugungen der Schüler zum Inhalt haben, damit sie zum Einhalten der Regeln motivieren können. (vgl. Anlagen 8 und 9)

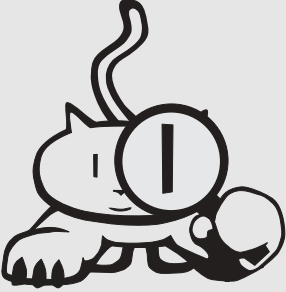
Zur Verhaltensveränderung mit oder ohne Verhaltensvertrag hat sich außerdem der Einsatz eines Detektivbogens (PETERMANN, PETERMANN 1991) mit dem folgenden Vorgehen bewährt:

- Der Schüler setzt sich in Absprache mit dem (Beratungs-) und/oder Klassenlehrer 1 bis 2 erreichbare Ziele: z. B. »Ich packe meinen Ranzen für die Stunde allein aus. Ich packe meinen Ranzen nach der Stunde ein. Wenn ich das eine Woche schaffe, darf ich ...« (z. B. an einem Tag in der Woche eine Stunde länger aufbleiben, länger draußen sein). (Attraktiven Verstärker gemeinsam mit dem Schüler und möglichst mit den Eltern im Vorfeld erarbeiten!)
- Der Schüler kontrolliert sich jeden Tag selbst hinsichtlich seines Zieles und trägt das Ergebnis in den Detektivbogen ein,


Ziel erreicht	Ziel nicht erreicht
---------------	---------------------

Beispiel für Detektivbogen (in Anlehnung an PETERMANN,PETERMANN 1991) siehe folgende Seite:

Detektivbogen zur Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle

Detektivbogen 1	
Ich, _____ bin mein eigener Detektiv: Was habe ich diese Woche geschafft?	
	
1. Regel: _____	2. Regel: _____



Detektivbogen 2	
Ich, _____ bin mein eigener Detektiv: Was ich an den nächsten Tagen beobachten möchte:	
	
_____ _____ _____	
Wochentag, Datum:	Was ich beobachtet habe:
_____	_____

Einmal in der Woche wird der Detektivbogen mit dem Lehrer ausgewertet. Die Auswertung umfasst Fragen, wie:

- Was ist dir schon gut gelungen?
- Warum hat es am Montag nicht geklappt? (z. B. Warum hast du es am Montag nicht geschafft, vor Deutsch auszupacken?)

4.5 Tipps und Tricks

1. Was Schülern mit ADS hilft

Für viele Schüler mit ADS ist es u. a. hilfreich, wenn Lehrer

- sie zu Beginn der Unterrichtsstunde zu Wort kommen lassen, nämlich dann, wenn ihre Aufmerksamkeit noch relativ hoch ist,

- mit ihnen ein Zeichen vereinbaren, um sie im Falle von Träumen in das Unterrichtsgeschehen zurückzuholen,
- die rasche Ermüdbarkeit nicht als Faulheit auslegen,
- den Schüler dabei unterstützen, die Technik des »inneren Sprechens« zu erlernen, damit er seine Aufmerksamkeit besser steuern kann,
- sie anschauen oder anfassen, wenn sie mit ihnen sprechen,
- beim Diktat nur einen Lückentext vorgeben,
- bei der Berichtigung von Diktaten nur die Korrektur der falsch geschriebenen Wörter verlangen,
- dem Schüler erlauben, bei Kopfrechenaufgaben Teilergebnisse zu notieren,
- neue Informationen so anschaulich wie möglich darbieten,
- ihnen Aufträge geben, bei denen wahrscheinlich ist, dass sie diese gut ausführen können,
- ihnen die Möglichkeit geben, in einer Sache Experte vor der Klasse sein zu können,
- sie nicht durch zu viele Regeln einengen,
- kleinere »Vergehen« übersehen, angemessenem Verhalten aber sofortige Aufmerksamkeit schenken.

Generell ist es wichtig, dass die betroffenen Schüler

- trotz ihrer Probleme das Wohlwollen der Lehrer spüren,
- von Lehrern ermutigt werden (»Du strengst dich sehr an und es klappt schon recht gut. Probiere es weiter so.« statt »Na siehst du, du kannst doch, wenn du willst«).

Es ist sinnvoll,

- in der Schule eine Ruheinsel einzurichten,
- ein oder zwei Pausen für sportliche Aktivitäten (z.B. Ballspiele, Bewegungsspiele, Tischtennis) einzuführen – dabei geht es um gezielte (strukturierte) Bewegung, nicht um Toben.

2. Was Schülern mit ADS nicht hilft

- Autoritäre Verhaltensweisen, z. B.:
 - unangemessene Forderungen etwas zu tun oder zu lassen
 - ständige Kritik
 - Beleidigungen (»Du bist wahrscheinlich unser Klassenkasper!«)
 - Bloßstellungen (»Nein, seht euch bloß mal die Zeichnung von ... an! ...«)
 - intensives Arbeiten mit Strafen/Sanktionen
- Nachgiebiges, nicht vorhersagbares, nicht konstantes Verhalten von Lehrern sowie nur ungenau umrissene Erwartungen. (»Verhalte dich ordentlich!«, »Konzentriere dich!«)
- Wenig strukturierte Aktivitäten, Langeweile

3. Was Lehrer Eltern raten können

Die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern betroffener Schüler ist dringend erforderlich. Dazu gehört ein klärendes Gespräch des Klassenlehrers mit den Eltern, das auch vom/mit Unterstützung des Beratungslehrers geführt werden kann. So können gemeinsam Ziele abgesteckt und deren Realisierung besprochen werden.

Um den Verlauf eines solchen Gesprächs günstig zu beeinflussen, sollten Eltern unbewertet erzählen dürfen und vom Lehrer nicht in eine Verteidigungsposition gedrängt werden – auch Eltern haben Leidensdruck und fühlen sich genervt. Der Lehrer sollte das Verhalten des Kindes dementsprechend wertfrei beschreiben (Beobachtungsprotokolle eignen sich ausgezeichnet dafür). Um das Verhalten des Schülers verstehen zu können, ist es wichtig, die Vorgeschichte, Erziehungsmethoden und häusliche Abläufe zu erfragen. Eltern reden lassen!

Hilfreich für den Umgang der Eltern mit ihren Kindern ist:

1. Regelmäßigkeit im Tages- und Wochenablauf mit festen Zeiten und kleinen Pflichten (besonders schwierig sind Freitagnachmittag und Sonntagabend und die ersten und letzten Ferientage).

2. Klare Regeln und Grenzen, die für die ganze Familie gelten.
3. Wenig Schimpfen! Für den Erzieher gilt: Denken vor dem Reden, dann aber Handeln statt Reden! (Also das tun, was das Kind nicht vermag). Geringfügiges Fehlverhalten übersehen können.
4. Nutzlose Diskussionen vermeiden und sich nicht in Machtkämpfe verwickeln lassen.
5. Absprachen über notwendige und regelmäßige Tätigkeiten. Strafen und Belohnung dafür vorher klären.
6. Strafen unmittelbar und mit logischem Zusammenhang zum Vergehen, besser aber natürliche Folgen des Fehlverhaltens erfahren lassen.
7. Loben! Gute Ansätze, auch die kleinsten, beachten und in realistischer Weise anerkennen.
Aber: Kein Lob mit verstecktem Tadel: »Wunderbar, wenn du willst, dann kannst du.«
8. Verhaltenskontrolle durch das Kind selbst einüben, indem es sich sein Tun durch lautes oder sogenanntes »inneres Sprechen« bewusster macht.
9. Viel Bewegung und Spiel ermöglichen. Eltern sollen mitspielen!

(nach SKRODZKI in Passolt 1993, 156)

Hinweise zur Förderung einzelner Fähigkeitsbereiche

(nach PREKOP 2000, 198)

Förderung der Feinmotorik:

Alles Handwerkliche ohne Zuhilfenahme elektrischer Werkzeuge: Sägen, Modellieren, Häkeln, Stricken, Obstpflücken, Gemüse putzen (Kartoffeln oder Äpfel schälen), Teigrühren, Wolle wickeln.

Förderung der Grobmotorik:

Längere Spaziergänge, Wanderungen, Bergtouren (dabei statt mit dem Lift bequem hinaufzufahren, lieber mühselig den Aufstieg zu Fuß machen), Radtouren, Paddeln, Schwimmen, Trampolinspringen, Seilspringen, Sackhüpfen vom Start zum Ziel, Volkstanz, Jazz-Gymnastik, Schneeschippen, Kehren, Gartenarbeiten, wie Umhacken usw.

Üben von Aufmerksamkeit, Konzentration, Kraftdosierung, Haltungskontrolle,

Einfühlungsvermögen beziehungsweise Anpassung an den Gegenüber:

Reiten, Judo, Paartanz, Fechten, Bogenschießen, Segeln, Balancieren, Jonglieren, Eingießen ohne zu verschütten, ein volles Tablett zum Esstisch tragen, Bockspringen über andere Kinder.

Umgang mit der Enttäuschung:

Alle Spiele, bei denen es Gewinner und Verlierer gibt, zum Beispiel »Mensch-ärgere-dich-nicht«, »Fang den Hut«, alle Wett- und Geschicklichkeitsspiele.

Hinweise zur gesunden Ernährung

Bei der Ernährung spielt Zucker eine eher negative Rolle – und das nicht nur bei Menschen, die eine Zuckerunverträglichkeit haben. Parallel zum steigenden Zuckerkonsum in den Industrieländern – bei uns verzehrt jeder durchschnittlich 100g täglich – wurde ein Anstieg des hyperkinetischen Syndroms registriert.

Einige Untersuchungsergebnisse:

- Täglich hoher Zuckerverzehr ist gekoppelt mit geringer Aufmerksamkeit.

- Bei hohem Kohlenhydrat- und Zuckerkonsum sowie geringem Verzehr von Proteinen waren die Aktivitäten der Kinder deutlich höher bis hin zu gesteigertem aggressiven Verhalten.
- Ursache – Wirkung noch unklar (Vielleicht benötigen hyperaktive Kinder mehr Zucker für mehr Energie für ihre rastlosen Bewegungen?)
- Fakt ist: Kinder gewöhnen sich sehr zeitig an einen hohen Zuckerkonsum und behalten ihn bei. Eltern beginnen früh, mit Süßigkeiten zu beschwichtigen (Süßigkeiten als Trostspender für zahlreiche Frustrationen).
- Wenn das Frühstück viel Protein enthielt (Eier, Fleisch, Fisch, Käse), waren die Kinder ruhiger und konzentrierter. Ein leicht gesüßtes Getränk zum zweiten Frühstück führte dann sogar zu einer Konzentrationssteigerung (Ausnahme: Kinder mit Zuckerunverträglichkeit).
- Wenn dagegen das erste Frühstück nur aus Kohlenhydraten, also Brot, Waffeln, süßem Gebäck und Brotaufstrich bestanden hatte, bewirkte das Zuckergetränk verstärkt hyperaktives Verhalten und eine schlechte Konzentration. (Auch »normale« Kinder reagieren mit einer Verschlechterung der Konzentration! Bei hyperaktiven Kindern scheint die Wirkung wesentlich intensiver!).

Zu empfehlen ist:

- a) eine Reduzierung des Zuckerverbrauchs (auch keine Süßigkeiten als Trostspender mehr; »Verlagern« des Naschens von Süßigkeiten auf die Ferien) und
- b) ein proteinhaltiges 1. Frühstück sowie ein leicht gesüßtes Getränk (nicht »light«) zum 2. Frühstück.
- c) täglich – auch in der Schule – ausreichend Wasser zu trinken (Mineral- oder Heilwasser mit Magnesium und Eisen).

4. Tipps und Tricks für Förderschulen

Schüler brauchen Sicherheit durch fühlbare Grenzen. Worte allein geben weder Sicherheit noch Wärme, helfen nur bei Dingen, die über die Erfahrung bereits gespeichert sind! Solche fühlbaren Grenzen erfahren die Kinder über ihre Körperwahrnehmung (Druck, Temperatur, Oberflächenbeschaffenheit).

Geeignet ist:

- Schulter festhalten
- Hand festhalten
- Druck auf Schultern
- beim Schlafen keine leichten Decken (Flickenteppiche, Bleischürzen ..., Sandsäckchen – Druck hilft, sich zu entspannen)
- Massagen mit verschiedenen Materialien
- Rückengeschichten
- beim Schlafen an der Wand anstoßen können (= eindeutige Rückmeldung)
- Temperaturreize setzen – kalt/heiß Wasser (Hände, Füße), Fön, barfuß laufen, duschen
- Baden in Bällchen, Zapfen, Herbstlaub, Tannadeln ... (Badewanne ist begrenzter Raum)
- im Sandkasten spielen (kombinieren mit Wasser)
- auf einem Ball sitzen
- jeden Morgen 20 min barfuß laufen
- in Kisten sitzen
- im Unterricht Fußmatten (Sandpapier, Maschendraht, Fell ...) unter die Füße legen
- Handstimulationen (Säckchen, Bälle ...)
- Rollen um die Körperachse (in Decken, den »Berg« hinunter)
- Trommeln und Klopfen
- statt Nägelknabbern: starke Reize in Mund und an Fingerspitzen (Bürsten, Kratzen, Klopfen, Fingerspiele, Sortieren glatt/hibbelig ..., Eincremen)

4.6 Trainingsprogramme

In Abhängigkeit von den vielfältigen Auffälligkeiten der Schüler werden entsprechend schwerpunktspezifische Förderungen notwendig.

Unter anderem werden angeboten:

Konzentrationstraining

wie von

ETTRICH, C. (1998): Konzentrationstrainingsprogramm für Kinder.
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
für die 1. und 2. Schulklasse (Handanweisung und Arbeitsheft)
für die 3. und 4. Schulklasse (Handanweisung und Arbeitsheft)

KROWATSCHEK, D. (1994): Marburger Konzentrationstraining.
Borgmann publishing GmbH, Dortmund
für Kinder des 1. bis 3. Schuljahres
für Kinder des 4. bis 6. Schuljahres

LAUSTER, U. (1975): Konzentrationsspiele 1, 2, 3.
Ensslin & Laiblin Verlag GmbH & Co.KG, Reutlingen
1: für Kinder der Klassen 1 und 2, 2: für Kinder der Klassen 3 und 4,
3: für Kinder der Klassen 5. und 6

THIEME, A. (1994): Beltz-Lern-Trainer Konzentration.
Beltz Verlag, Weinheim und Basel
für Schüler der 6. bis 9. Klasse

VESTER, F., BEYER, G., HIRSCHFELD, M. (1996): Aufmerksamkeitstraining im Unterricht.
Quelle & Meyer, Wiesbaden
Übungen für die Kinder der Klassen 1 bis 10

Entspannungstraining

wie von

STÜCK, M. (1998): Entspannungstraining mit Yogaelementen in der Schule.
Auer Verlag, Donauwörth

Training der Konfliktfähigkeit

wie von

JEFFERYS, K., NOACK, U. (1993): Förderung von Konfliktfähigkeit.
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Soest
ein Programm für die Klassen 2 bis 8

Zum Training der Konfliktfähigkeit nach JEFFERYS, K., NOACK, U. einige Ausführungen:

Vorbemerkungen:

Sozial kompetente Schüler unterscheiden sich in vielen Verhaltensweisen von anderen. Sie beachten eher die Regeln einer Gruppe, gliedern sich störungsfreier ein, kooperieren, teilen, wechseln sich eher ab, stellen angemessenere Fragen, hören besser zu, können besser Perspektiven anderer übernehmen, schätzen Konsequenzen von Verhalten genauer ein u. v. m. Die Erweiterung sozialer Kompetenzen ist ein gerade auch für Kinder mit ADS bedeutsamer Lernprozess.

Das vorliegende Programm, das für die Durchführung im Klassenverband konzipiert wurde, stellt einen Baustein zur besseren Integration dieser Schüler dar. Die bisher durchgeführten Trainings in verschiedenen Schulen zeigen nach übereinstimmender Aussage der beteiligten Lehrer vor allem zwei Effekte:

- Abnahme verbaler und körperlicher Aggressivität
- Zunahme konstruktiver Verhaltensweisen im Umgang miteinander.

Wesentliche Programminhalte

- Einführung in das Training mit Vortest
- Toleranz und Einfühlung erfahren, Empathie fördern
- Gefühle erkennen und ausdrücken
- Selbstkontrolle und Ermutigung, Bewältigung von Angst und Ärger, Anwendung in belastenden Situationen
- Sich akzeptabel mitteilen, Ich-Botschaften senden, sich selbst angemessen behaupten
- Zuhören und Konzentration
- Aktives Zuhören
- Kooperative Konfliktlösung nach GORDON

Durchführungsbedingungen

- Integration des Trainings in den Stundenplan, wöchentlich 2 Stunden als Doppelstunde über eine Dauer von mindestens 10 Wochen
- Unbedingt die Eltern informieren und gewinnen
- Der durchführende Lehrer sollte eine wichtige Bezugsperson für die Klasse sein, eine Ausbildung in pädagogischer Gesprächsführung besitzen und die im Training vermittelten Elemente im täglichen Umgang mit den Schülern vorleben. (Letzter Gedanke gilt auch für alle anderen in der Klasse unterrichtenden Lehrer.)

Hinweise:

- Das Programm ist entsprechend der konkreten Klassensituation modifizierbar.
- Das konkrete Programm ist über die Schulpsychologische Beratungsstelle ausleihbar.

4.7 Leistungsüberprüfungen und Bewertung von Leistungen und Verhalten von Schülern mit ADS

Aufgrund der Aufmerksamkeitsstörung stellen insbesondere komplexere Anforderungen, die durch den Schüler selbstständig zu realisieren sind ein besonderes Problem dar. Schriftliche Leistungskontrollen, insbesondere Klassenarbeiten und Aufsätze, sind für Schüler mit ADS komplexe, selbstständig zu bearbeitende Anforderungen.

Hilfreich für Schüler mit diagnostizierter ADS beim Absolvieren schriftlicher Leistungsanforderungen ist:

- das Geben klarer, knapper und eindeutiger Instruktionen
- wesentliche Informationen (z. B. Zeit der Abgabe der Arbeit, mündlich gegebene Erinnerungshilfen) kurz an die Tafel zu schreiben
- eine der gesamten Klasse mündlich gegebene Information auf Nachfrage eines Schüler mit ADS individuell zu wiederholen
- bei Bedarf (z. B. Unkonzentriertheit des Schülers) kurze Impulse zur Weiterarbeit geben, dabei gegebenenfalls auf die Stelle/Aufgabe verweisen, an der der Schüler weiter arbeiten muss
- Gewährung von Arbeitszeitverlängerung bei stark verlangsamtem Arbeitstempo
- bei hoher Ablenkbarkeit eines Schüler im Einzelfall zu ermöglichen, schriftliche Leistungsüberprüfungen in der Einzelsituation zu schreiben.

Bezüglich der Leistungs- und Verhaltensbewertung fordern die Schulordnungen für Grundschulen², Mittelschulen³ und Gymnasien⁴ für die Sekundarstufe I :

- die angemessene Berücksichtigung festgestellter Teilleistungsschwächen bei der Leistungsbeurteilung
- die angemessene Berücksichtigung gesundheitlicher Beeinträchtigungen von Schülern bei der Bewertung von Betragen, Fleiß, Mitarbeit

(Vgl. § 15 (1) und (7) SOGS, § 20 (1) und (7) SOMIAP bzw. SOGY.)

ADS – die Aufmerksamkeitsdefizitstörung – kann als Teilleistungsschwäche, welche die Aufmerksamkeitsleistung der betroffenen Personen beeinträchtigt, verstanden werden. Das heißt, dass in Abhängigkeit von der jeweils individuellen Ausprägung der diagnostizierten ADS diese bei der Bewertung im Sinne einer Einzelfallentscheidung Beachtung finden muss.

4.8 Integration eines Schülers mit ADS in die Regelschule⁵

Die Aufmerksamkeitsdefizitstörung ist nach den diagnostischen Kriterien des DSM-IV und des ICD-10 den psychischen Störungen zuzuordnen und hat damit Krankheitscharakter.

Aufmerksamkeitsdefizitgestörte Schüler sind häufig wenig belastbar, emotional sehr labil und verhaltensauffällig. In diesem Sinne können Schüler mit ADS förderschulbedürftig im Sinne der Förderschule für Erziehungshilfe sein. Die Förderschule für Erziehungshilfe soll in der Regel die Schüler in den Klassen 1 bis 4 so weit fördern, dass der erfolgreiche Besuch der Regelschule gelingt. Wünschen die Eltern eines Schülers mit ADS nicht die Aufnahme in die Förderschule für Erziehungshilfe oder ist diese nicht sinnvoll, kann die Integration des Schülers in eine Regelschulklasse geprüft werden.

Nach der Schulintegrationsverordnung⁶ können Schüler, bei denen besonderer Förderbedarf im Rahmen des Feststellungsverfahrens für eine Förderschule ermittelt wurde, zusammen mit nicht-behinderten Schülern in einer öffentlichen Schule unterrichtet werden, wenn gewährleistet ist, dass sie in dieser Schule die erforderliche pädagogische Förderung erhalten (Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs vgl. § 13 SFOS⁷).

Die Entscheidung trifft das zuständige Regionalschulamt nach Anhörung der Erziehungsberechtigten.

Es gibt verschiedene Formen integrativer Unterrichtung. Bei integrativer Unterrichtung soll in der jeweiligen Klasse eine Klassenstärke von 25 Schülern nicht überschritten werden.

Es gelten besondere personelle, räumliche und sächliche Voraussetzungen, an welche die Genehmigung durch das Regionalschulamt gebunden ist.

Empfehlenswert ist es, langfristig im Vorfeld des Feststellungsverfahrens für die Förderschule für Erziehungshilfe Gutachten auf der Grundlage einer ärztlichen und/oder einer psychologischen Untersuchung einzuholen. In Zusammenarbeit von Schule, Schulaufsicht, Schulträger, Amts- oder Kinderarzt, Schulpsychologe und Eltern muss auf dieser Grundlage geprüft werden, ob, wie, wo und in welchem Zeitraum die notwendigen räumlichen, personellen und sächlichen Förder-

²Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen (SOGS)

³Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Mittelschulen im Freistaat Sachsen und deren Abschlussprüfungen (SOMIAP)

⁴Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemein bildende Gymnasien im Freistaat Sachsen (SOGY)

⁵Grundschule, Mittelschule, Gymnasium, alle berufsbildenden Schulen

⁶Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (Schulintegrationsverordnung – SchIVO)

⁷Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen (SOFs)

bedingungen an der allgemein bildenden Schule realisiert werden können. Wenn ein weiter Schulweg zurückzulegen ist, kann der Transport mit einem Taxi beim Schulträger beantragt werden. Grundlage dieser Zuwendung ist ein psychologisches Kurzgutachten. Der Gutachter sollte neben dem Förderbedarf und der Begründung der Notwendigkeit der Integrationsmaßnahme die zusätzliche körperliche Belastung des Kindes durch lange Schulwege zum beabsichtigten Schulort in sein Urteil einbeziehen.

Die Lehrperson sollte für die spezielle Problematik von Schülern mit ADS kompetent sein; des Weiteren sollte sie psychisch stark belastbar, optimistisch, verständnisvoll, konsequent Leistung verlangend, dem Kind etwas zutrauend und berechenbar für das Kind sein. Günstig ist es, wenn der Lehrer Kommunikationsregeln und Interaktionsstile kennt. Dies ist der Rahmen, den ein aufmerksamkeitsgestörter Schüler für seine Entwicklung braucht. Sind viele dieser Bedingungen nicht gegeben, ist der Besuch der Förderschule für Erziehungshilfe der sicherere Weg für ein erfolgreiches Lernen des Schülers mit ADS.

Besonderheiten bei der Bewertung eines Schülers mit ADS, der in eine Regelschule integriert wurde:

Die integrative Unterrichtung erfolgt in der Grundschule je nach Leistungsfähigkeit nach dem Lehrplan der Grund- bzw. Förderschule, in allen anderen öffentlichen Schulen nach den Lehrplänen der jeweiligen Schulart.

Die Bewertung von Leistungen und Verhalten der Schüler, die nach den Lehrplänen der Grund-, Mittelschule, des Gymnasiums bzw. der berufsbildenden Schulen beschult werden, richtet sich nach den Vorschriften der jeweiligen Schulart. Entsprechende Passagen der Schulordnungen für Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien für die Sekundarstufe I (vgl. 4.7) haben in diesem Zusammenhang folgende Forderungen zum Inhalt:

- die angemessene Berücksichtigung festgestellter Teilleistungsschwächen bei der Leistungsbeurteilung
- die angemessene Berücksichtigung gesundheitlicher Beeinträchtigungen von Schülern bei der Bewertung von Betragen, Fleiß, Mitarbeit und Ordnung.

Wird ein Schüler integrativ nach dem Lehrplan einer Förderschule unterrichtet, dann gilt: Nach den Richtlinien der SOFS werden die Leistungen nach dem Grad des Erreichens der Lernanforderungen beurteilt. Die Beurteilung berücksichtigt neben dem Grad der Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Art der Darstellung den individuellen Lernfortschritt des Schülers und seinen sonderpädagogischen Förderbedarf (bei Schülern mit ADS sehr häufig Auffälligkeiten in der Grob- und Feinmotorik, der Konzentrationsfähigkeit und Belastbarkeit sowie im Sozialverhalten). Die Bewertung soll ermutigen und den Leistungswillen des Schülers stärken. Das heißt, auch das Bemühen um Leistung kann in die Bewertung mit einbezogen werden.

Bei einzelnen Schülern kann auf Grund der Art und des Grades des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf eine Benotung ihrer Leistungen verzichtet werden. Die Entscheidung trifft der Schulleiter nach Anhörung der Klassenkonferenz (siehe SOFS). Das Unterrichten nach dem Lehrplan einer Förderschule sowie die Bewertung entsprechend den Richtlinien der Schulordnung Förderschulen muss auf dem Zeugnis des betreffenden Schülers vermerkt werden.

Bei Schülern mit ADS, die unter starken motorischen Auffälligkeiten leiden, ist bspw. zu prüfen, ob in den Fächern Werken, Zeichnen, Nadelarbeit, Sport und Schreiben eine modifizierte entwicklungsfördernde Bewertung möglich ist. Während der Zeit des Aussetzens der Bewertung sollte eine Förderung (z. B. Mototherapie, Ergotherapie ...) stattfinden.

Bedürfen mehrere Schüler einer Klasse einer Therapie, so empfiehlt KIPHARD, wenn die Voraussetzungen an der Schule gegeben sind, diese Therapie in einer Förderstunde (möglichst Randstunde) an der Schule durchführen zu lassen. Die Abrechnung erfolgt dann auf Rezeptbasis über die Kinderärzte (vgl. auch KIPHARD in Passolt 1993).

Bedingungen, die sich bei der Integration von Schülern mit ADS bewährt haben, sind:

Räumlich	Personell	Sachlich
Eigener geräumiger Klassenraum, nicht zu enges Schulhaus	Fachlich qualifizierte, stark belastbare Lehrperson mit gesundem Selbstvertrauen, die Rückschläge nicht persönlich attribuiert	Fachlich hoch qualifizierte Fortbildung für die unterrichtenden Lehrer
Bewegungsmöglichkeiten in der Schule (keine zu engen Gänge!)	Klassenstärke nicht über 25 Schüler	Sitzball oder Stuhl, auf dem der Schüler das Gleichgewicht halten muss (Stokke-Stuhl)
Fester ungestörter Sitzplatz des Schülers, vorn, allein	Möglichst nicht mehr als zwei stark verhaltensauffällige Schüler in der Klasse	Fußmatte für den Schüler
Platz zum Ausruhen (z. B. hinter Trennwand)	Feste Bezugsperson mit klarer Sprache	Einrichtung eines Entspannungsraumes (Matten, Musikanlage mit CD-Player, Wassersäulen)
Sportmöglichkeiten auch im Freien	Stabile Gruppenzusammensetzung im Klassenverband	Sportgeräte (u. a. auch Trampolin, Rollbretter, Therapiekreisel, Boxsack)
Ruhige Lage der Schule	Bei starkem Konflikt kann ein Wechsel der Bezugsperson sehr entlastend sein	Sandkiste oder ähnliches zum Abreagieren bei Spannungen
Entspannungsraum	Fester Tagesablauf möglichst mit Ritualen	Deutlich schwärzender Kopierer mit Vergrößerungsmöglichkeiten
		Transport mit dem Taxi, wenn die Integrationsschule weit entfernt liegt

Literaturverzeichnis:

Aut-Claus, E., Hammer, P.-M.: Das A D S-Buch. Verlag Ratingen, Oberstebrink, 1999

Birkenbihl, V. E.: Stroh im Kopf. mvg-Verlag, Landsberg am Lech, 1998

Dutschmann, A.: Steuerung aggressiven Verhaltens und Aggressive Emotionen bei Kindern und Jugendlichen. 1995
Bezug über Dutschmann, A., Danziger Str. 22, 47533 Kleve

Endres, W./Bernard, E.: So ist Lernen Klasse. Kösel-Verlag, München, 1989

Hartmann, T.: Eine andere Art die Welt zu sehen. Schmidt-Römhild, Lübeck, 1997

Jeffery, K. u. Noak, U.: Förderung von Konfliktfähigkeit – Informationen zur Schulberatung. Heft 17. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 1993

Keller, G.: Lehrer helfen lernen. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1991

Kesper, G., Hottinger, C.: Mototherapie bei Sensorischen Integrationsstörungen. E. Reinhardt Verlag, München, 1993

Lauth, G. W.; Schlotzke, P. F., Naumann, K.: Rastlose Kinder, rastlose Eltern. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1998

Meister Vitale, B.: Lernen kann phantastisch sein. GABEL Verlag, Offenbach, 1995

Passolt, M.: Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie. E. Reinhardt Verlag, München, 1993

Prekop, J.: Unruhige Kinder. Kösel-Verlag, München, 2000

Teml, H./Teml, H.: Komm mit zum Regenbogen. Veritas-Verlag, Linz, 1993

Walter, U.: Mein wildes liebes Teufelchen. Verlag Gesundheit, Berlin, 1993

Diagnostische Kriterien. DSM-IV: Hogrefe. Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 1998

Grissemann, H.: Hyperaktive Kinder. Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, 1991

Görlitz, G.: Kinder ohne Zukunft? Pfeifer, München, 1993

Krowatschek, D.: Überaktive Kinder im Unterricht. borgmann publishing, Dortmund, 1996

Lauth, G. W. und Schlotzke, P. F.: Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. PVU, Weinheim, 1993

Passolt, M.: Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie. Ernst Reinhard Verlag, München, Basel, 1993

Petermann, F. und Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern. PVU, Weinheim, 1991

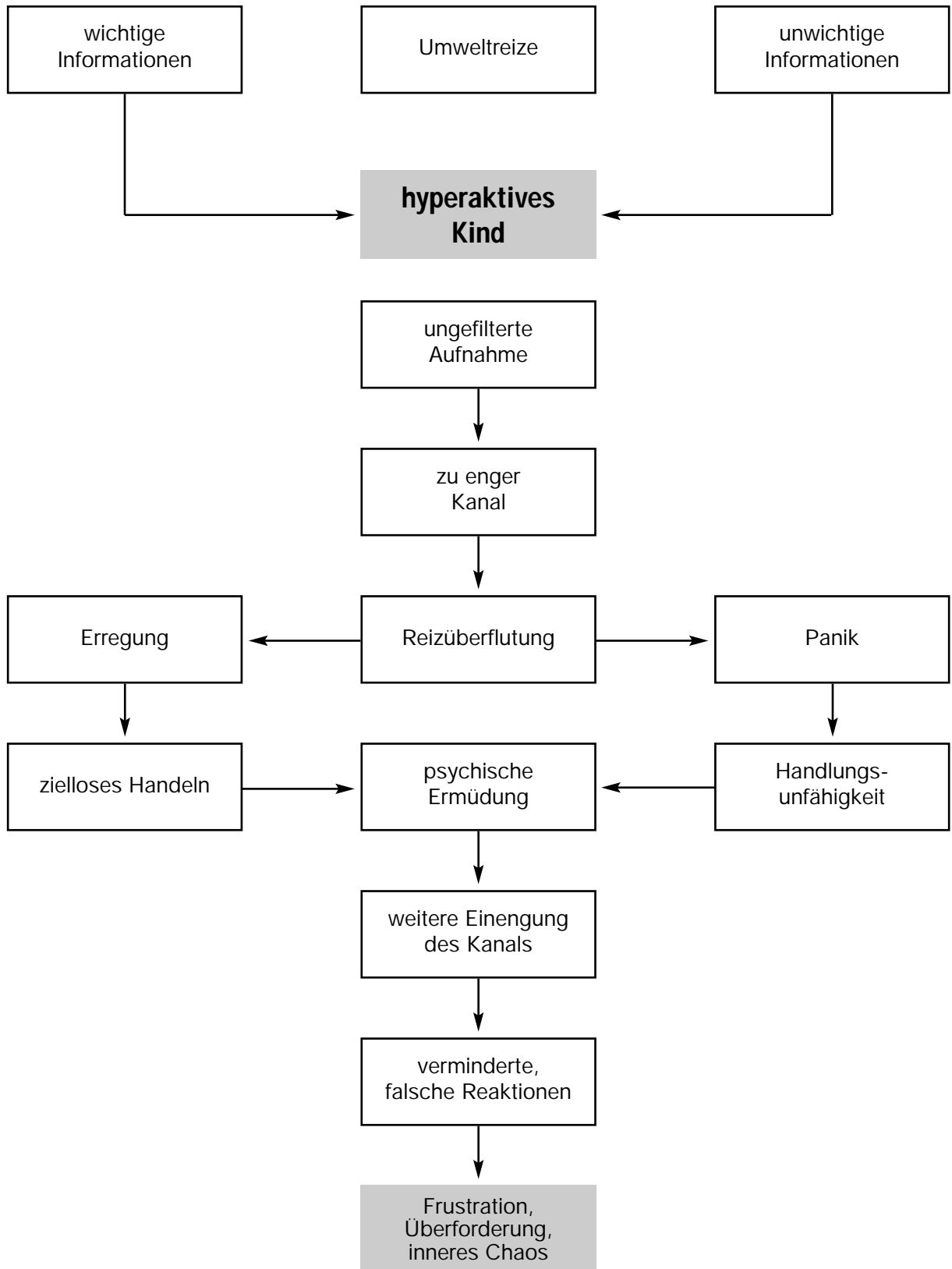
Steinhausen, H.-C.: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Urban & Fischer, 2002

Anlagenverzeichnis:

- Anlage 1 **Typische Reaktionen hyperaktiver Kinder auf Umweltreize**
- Anlage 2 **Conners-Skala zur Verhaltensbeurteilung hyperaktiver Kinder**
- Anlage 3 **Fragebogen**
- Anlage 4 **Beispiele für Instruktionkärtchen**
- Anlage 5 **Beispielarbeitsblatt zum Sammeln von Punkten**
- Anlage 6 **2 Protokollvorschläge für eine Kurzzeitbeobachtung**
- Anlage 7 **4 Beispiele für einen Verhaltensvertrag**
- Anlage 8 **Verstärkerfragebogen**
- Anlage 9 **Wunschfragen**
- Anlage 10 **2 Detektivbogen zur systematischen Selbstbeobachtung, Selbstkontrolle und zum Verhaltensaufbau**
- Anlage 11 **Didaktisch-methodische Hilfen für den Lehrer nach DUTSCHMANN**
- Anlage 12 **Medikamentös orientierte Behandlungskonzepte**

Typische Reaktionen hyperaktiver Kinder auf Umweltreize

(WALTER, 1992, 26)



Anlage 2

Conners-Skala zur Verhaltensbeurteilung hyperaktiver Kinder

Conners-Skala zur Verhaltensbeurteilung hyperaktiver Kinder (vgl. Steinhausen 2002)

(Diese Skala wurde von CONNERS speziell zur Beurteilung von Hyperaktivität entwickelt.)

Beobachtete Symptome	Bewertung
1. unruhig – überaktiv	
2. erregbar – impulsiv	
3. stört andere Kinder	
4. fängt alles an und führt nichts zu Ende	
5. zappelt dauernd	
6. leicht ablenkbar	
7. Wünsche müssen sofort erfüllt werden, leicht frustrierbar	
8. weint häufig	
9. Stimmung wechselt rasch und extrem	
10. neigt zu Wutausbrüchen und unvorhersagbarem Verhalten	

Bewertung:

Es ist für jedes genannte Symptom einzuschätzen, in welchem Ausmaß es bei dem betroffenen Schüler zu beobachten ist.

gar nicht = 0; etwas = 1; deutlich = 2; sehr = 3

Die einzelnen Punktwerte sind zu addieren. Wenn ein Kind in dieser Bewertungsskala 15 Punkte und mehr erreicht, wird es als hyperkinetisch diagnostiziert.

Es ist zweckmäßig, diese Einschätzung durch verschiedene Personen (Klassenlehrer, Fachlehrer, Eltern) und zu verschiedenen Zeitpunkten durchzuführen, um eine sichere Aussage zu erhalten.

Anlage 3
Fragebogen Teil 1

Fragebogen »Verhaltensmerkmale der Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung«

Name des Schülers: _____ Klasse: _____
Schule: _____ Datum: _____
Klassenlehrer: _____

Unten finden Sie einige Aussagen über das Verhalten von Kindern im Unterricht. Bitte geben Sie durch Ankreuzen an, ob die jeweilige Beobachtung für den genannten Schüler zutrifft.

Das Vorliegen eines Merkmals gilt jedoch nur dann als gegeben, wenn
- die jeweilige Verhaltensweise beträchtlich häufiger als bei den meisten gleichaltrigen Kindern auftritt.
- diese Verhaltensweise schon länger als ein halbes Jahr beobachtet wird.

Der Junge / das Mädchen ...	stimmt	stimmt nicht
1. ist häufig motorisch unruhig, zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. kann nur schwer sitzen bleiben, wenn dies von ihm verlangt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ist leicht reizbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. stört andere Kinder/den Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. will seine Wünsche sofort erfüllt haben, kann nur schwer warten bis er/sie an der Reihe ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ist ruhelos, umtriebig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ermüdet rasch, hat Schwierigkeiten, bei Aufgaben/ Spielen länger aufmerksam dabeizubleiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. kann es schlecht aushalten, wenn etwas nicht nach seinem Kopf geht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. wechselt häufig von einer Aufgabe zur anderen, ohne sie zu beenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ist öfters unvermittelt müde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlage 3
Fragebogen Teil 2

Der Junge/das Mädchen ...	stimmt	stimmt nicht
11. redet oft übermäßig viel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. kann nur sehr schwer ruhig arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. unterbricht häufig Andere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. scheint häufig nicht zuzuhören, wenn Andere mit ihm sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. verliert häufig Gegenstände (Spielzeug, Bleistifte, Bücher u.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. handelt häufig impulsiv, ohne zu beachten, was er/sie damit anstellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Auswertungshinweise

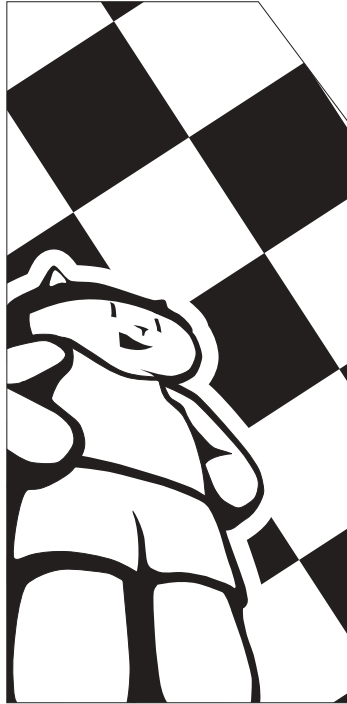
- A) Anhand gradueller Einstufungen (leicht, mittel, schwer) kann der Schweregrad der Störung ausgedrückt werden.
- Leichte Aufmerksamkeitsstörung: Zusätzlich zu den für die Störung geforderten (8) Symptomen liegen nur wenige oder keine weiteren Symptome vor; die soziale Anpassung sowie die schulische Leistungsfähigkeit sind nicht oder nur minimal beeinträchtigt.
 - Mittelschwere Aufmerksamkeitsstörung: Die Symptome bzw. funktionellen Beeinträchtigungen liegen zwischen »leicht« und »schwer«.
 - Schwere Aufmerksamkeitsstörung: Neben den für die Diagnose geforderten (8) Symptomen liegen viele weitere Symptome vor und die soziale Anpassung an die Familie und Gleichaltrige sowie die schulische Leistungsfähigkeit sind bedeutsam und schwerwiegend beeinträchtigt.
- B) Diese Verhaltensindikatoren liegen seit mindestens 6 Monaten vor.
- C) Beginn der Aufmerksamkeitsstörung vor dem 7. Lebensjahr.

Anlage 4
Beispiele für Instruktionkärtchen

Die Kärtchen stehen als Faltkarte auf der Bank, so dass ständig der Blick des Kindes darauf fallen kann. Eine weitere Möglichkeit ist, das Schild unter die Klarsichthülle des Hausaufgabenheftes zu legen.



Ich melde mich!



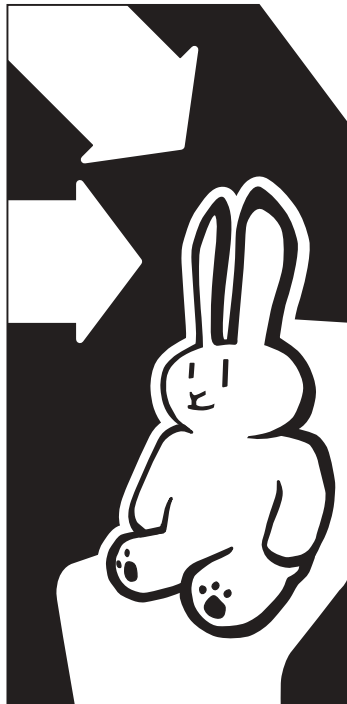
Ich fange gleich an!



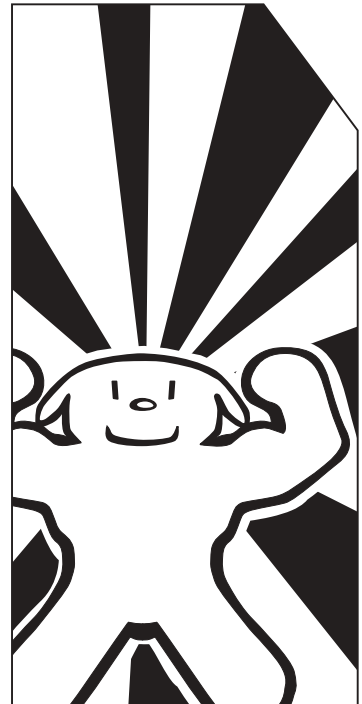
Ich kontrolliere!



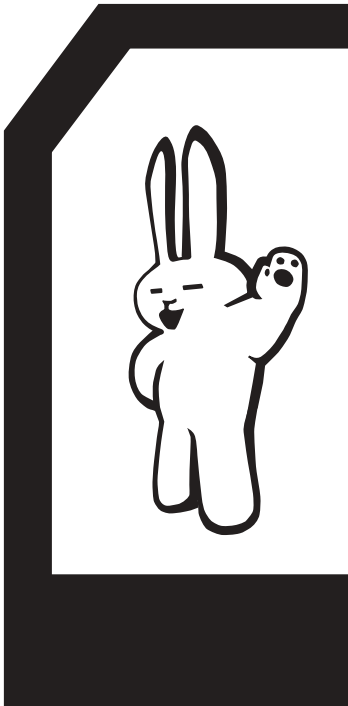
Ich frage, wenn ich etwas wissen möchte!



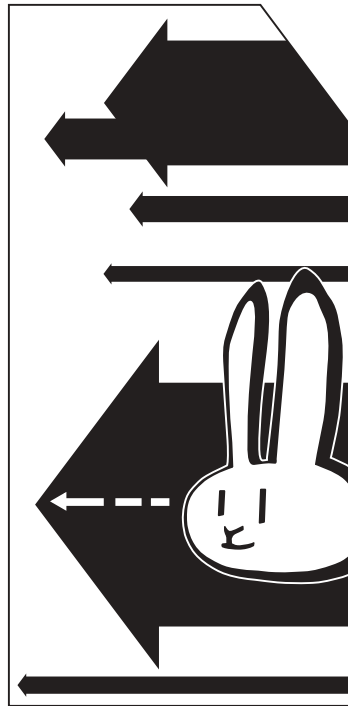
Ich bleibe sitzen und höre zu.



Wenn ich will, kann ich es und deshalb bin ich sicher!



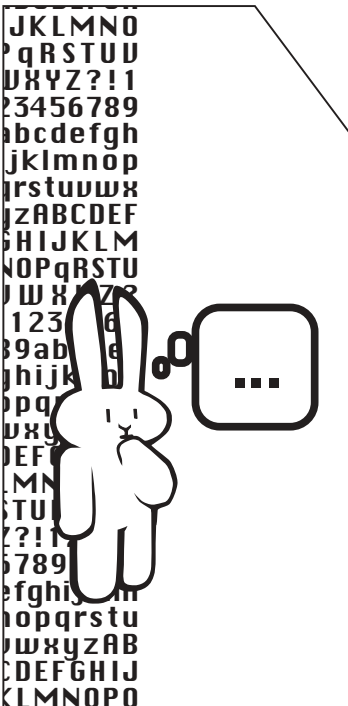
Stopp!



Schau!



Höre!



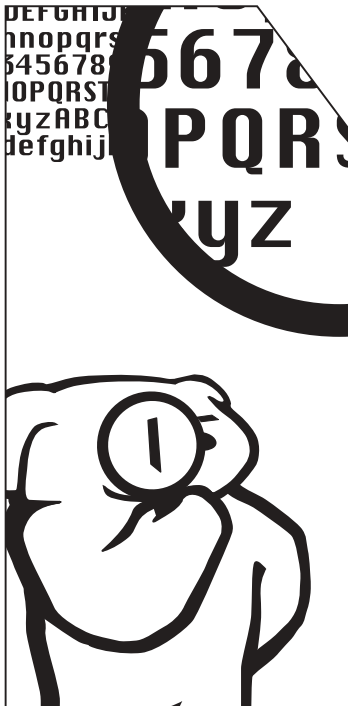
Denke!



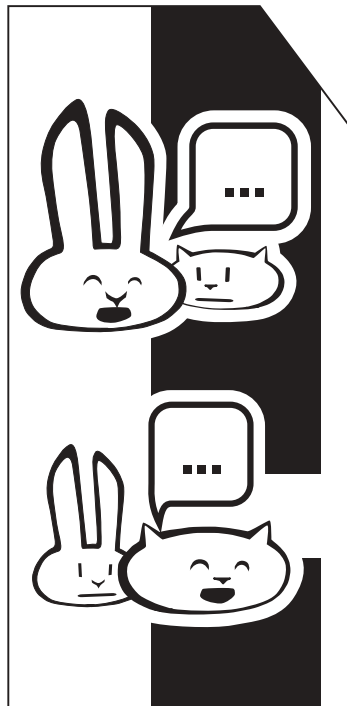
Nicht:
*Ich weine nicht gleich,
wenn ich etwas nicht kann!*



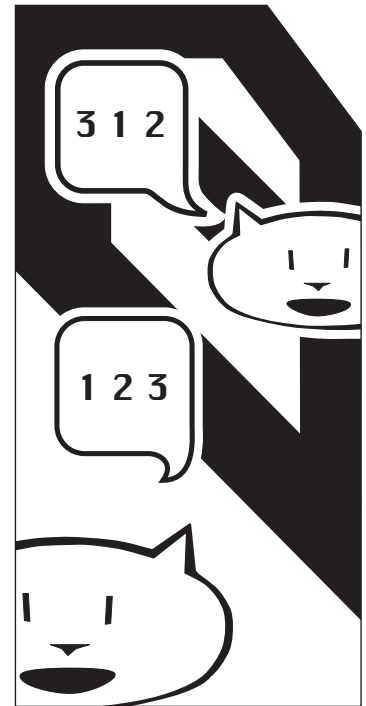
Sondern:
*Ich probiere es so,
wie ich es kann!*



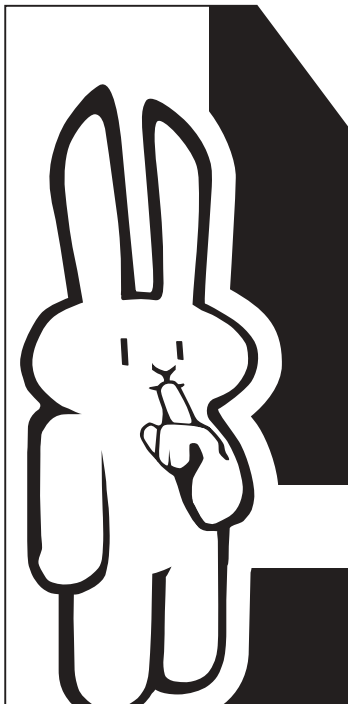
Genau hinschauen!



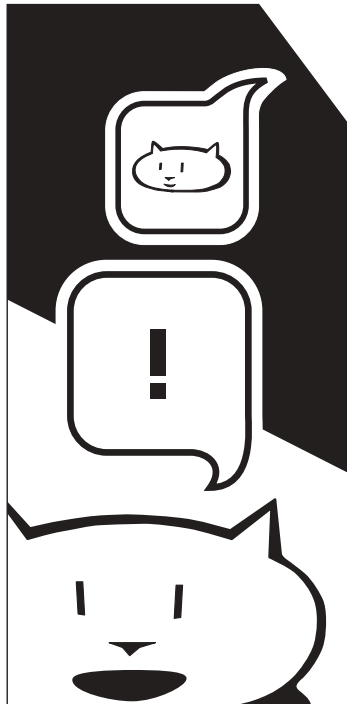
Ich lasse den anderen ausreden!



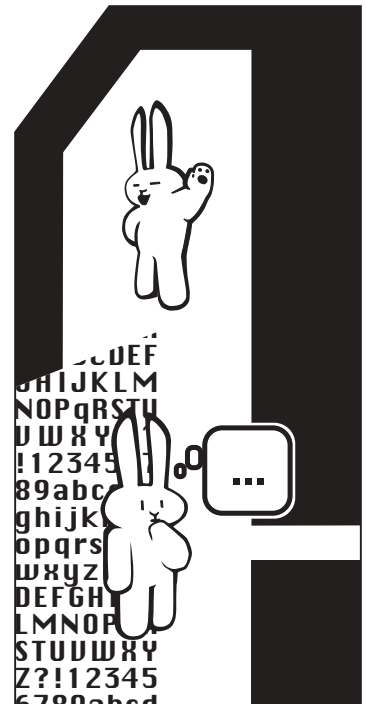
Erzähle die Geschichte genau!



Ruhe!



Ich antworte, wenn ich gefragt werde!

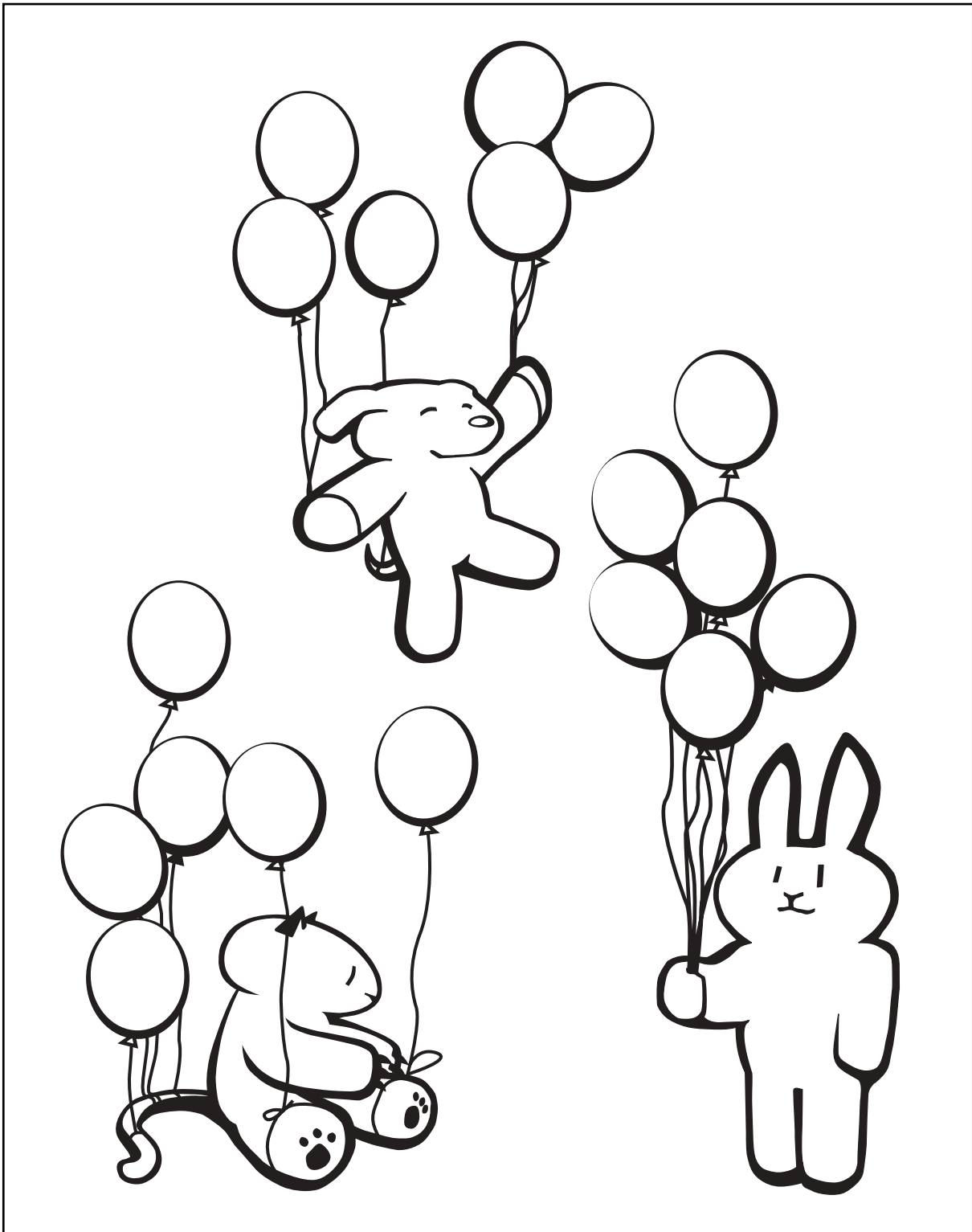


Stopp – Erst überlegen

Anlage 5
Beispielblatt zum Sammeln von Punkten

Name: _____ Vorname: _____

Unterschrift: _____ Unterschrift: _____



Anlage 6
Protokollvorschläge für eine Kurzzeitbeobachtung

Beobachtungsbogen 1

		Beobachtungskategorien	Punkte/Prozent
Schüler:	_____	A.O. Aufgabenorientierung	_____
Alter:	_____	U. Umherschauen	_____
Klasse:	_____	S. Stören	_____
Beobachter:	_____	L. Laufen	_____
Datum:	_____	A. Anderes	_____
		Total:	<u>100%</u>

min.	nach 20 s					nach 40 s					nach 60 s				
	A.O.	U.	S.	L.	A.	A.O.	U.	S.	L.	A.	A.O.	U.	S.	L.	A.
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															
14.															
15.															
16.															
17.															
18.															
19.															
20.															

Die Beobachtungskategorien können in Abhängigkeit vom Problemverhalten des jeweiligen Schülers unterschiedlich sein. (Ebenso können erwünschte Verhaltensweisen auf diese Weise beobachtet werden.)

Anlage 6

Beobachtungsbogen 2

Name: _____ Klasse: _____ Fach: _____

Schule: _____ Tag: _____ Zeit: _____

Lehrer: _____

Kategorie	Minute ¹⁾ Häufung ²⁾								
	-5 min	-10 min	-15 min	-20 min	-25 min	-30 min	-35 min	-40 min	-45 min
Nägel- knabbern, Füller im Mund, Haare drehen									
mit Gegen- ständen spielen									
Hin- und Herrutschen, Umwerfen/ -fallen									
Selbst- gespräche									
in die Klasse rufen									
auf Geräusche reagieren									
auf andere Kinder reagieren									
befolgt Anweisungen des Lehrers									
meldet sich wie gefordert									

(Kategorien sind beliebig variierbar, abhängig vom tatsächlich auffälligem Verhalten)

¹⁾bis jeweils zum Ende der 5., 10., 15., ... Minute

²⁾beim Auftreten in der jeweiligen Spalte/Reihe durch Strich registrieren

Anlage 7
Beispiele für einen Verhaltensvertrag

Beispiel 1

Verhaltensvertrag

Vertrag zwischen
Max und Frau Müller

Ziel: Ranzen selbständig ein- und auspacken.

Ich packe meinen Ranzen selbständig ein und aus!

Wir verabreden:

1. Max packt seinen Ranzen selbständig für die nächste Stunde aus und nach der Stunde selbständig ein.
2. Frau Müller erinnert Max in jeder Pause einmal daran, dass er seinen Ranzen selbständig ein- und auspackt.
3. Hat Max an einem Schultag seinen Ranzen immer selbständig ein- und ausgepackt, erhält er von Frau Müller zwei lachende Gesichter, die er sich in seinem Detektivbogen einkleben kann.
4. Hat Max seinen Ranzen eine Woche selbständig ein- und ausgepackt, schenkt Frau Müller ihm eine Muschel.

Dieser Vertrag gilt bis: 14.12.1998

Unterschriften: _____

Zwickau, den 02.11.1998

Beispiel 2

Verhaltensvertrag

Vertrag zwischen

Max, Vati, Mutti und Moritz¹⁾

Ziel: Max packt seinen Ranzen selbständig ein und aus. Moritz hilft ihm dabei nicht.

Wir verabreden:

1. Wenn Max 1 Woche lang in den Pausen seinen Ranzen alleine ein- und auspackt, gibt es folgende Belohnung: Max darf das Sonntagsessen (mittag) bestimmen.
2. Wenn Max 2 Wochen nacheinander seinen Ranzen alleine packt, gibt es folgende Belohnung: Max darf am Sonnabend seinen Freund Moritz einladen. Dieser darf bei Max übernachten.
3. Wenn Max 2. geschafft hat, versucht er darauf zu achten, dass wirklich immer alles, was in der folgenden Stunde gebraucht wird, draußen liegt. Wenn er nichts vergessen hat (1 Woche lang), gibt es folgende Belohnung: Max und Moritz fahren gemeinsam mit den Eltern von Max nach Bad Lausick in das Erlebnisbad.

Dieser Vertrag gilt bis: 14.12.1998

Unterschriften: _____

Zwickau, den 02.11.1998

¹⁾Freund von Max, der für Max bisher das Ein- und Auspacken des Ranzens in der Schule erledigt.

Beispiel 3

Verhaltensvertrag

Vertrag zwischen

Heinrich, Mutti und Frau Hirsch

Ziel: Heinrich kommt jeden Tag pünktlich in die Schule

- **Ich fahre mit dem ersten Bus!**

und versucht, mit der Erledigung der Aufgaben sofort zu beginnen, um das Stundenpensum besser bewältigen zu können

- **Ich beginne sofort nach Aufforderung!**

Wir verabreden:

1. Heinrich geht spätestens 6.30 Uhr aus dem Haus, um den ersten Bus zu schaffen. Er geht zügig zur Bushaltestelle. Wenn es der Mutti möglich ist, begleitet sie Heinrich auf dem Weg ein Stück und wartet, bis er in den Bus eingestiegen ist. Das trifft besonders für Montag und Freitag zu. Kann die Mutti Heinrich dabei nicht helfen, trifft er sich vor der Haustür mit einem Schüler der 9. Klasse, der ihn mit zum Bus nimmt. Ist das aufgrund des Stundenplanes oder weil der Schüler es nicht möchte, nicht möglich, ist Heinrich für sich selbst verantwortlich.
2. Für jeden Tag, den Heinrich pünktlich in der Schule war (ersichtlich an den Eintragungen im Hausaufgabenheft), erhält er von der Mutti einen Punkt. Wenn 5 Punkte geschafft sind, bekommt er noch einen Zusatzpunkt.
3. Die erhaltenen Punkte klebt Heinrich in eine Liste zum Sammeln ein. Auf dieser Liste stehen oben die Ziele und darunter werden die Punkte geklebt.
4. Damit sich die Ziele besser gemerkt werden können, schreibt sie Heinrich in gut lesbarer Form auf und befestigt das Ziel für den Bus zu Hause so, dass er sich früh gut erinnern kann, bevor er losgeht. Das Ziel für den Unterricht legt er gut sichtbar unter die Hülle seine Hausaufgabenheftes.
5. Besonders in Deutsch und Englisch bemüht sich Heinrich gleich anzufangen, wenn eine Aufforderung von der Lehrerin gestellt wird.
6. Frau Hirsch darf Heinrich pro Stunde einmal daran erinnern und gibt vor einer Aufforderung ein deutliches Zeichen (klatscht in die Hände) als Signal, dass nun etwas Wichtiges kommt, bei dem gleich begonnen werden muss.
7. Schafft Heinrich es in einer Stunde mit nur einer Aufforderung sofort mit den Erledigungen zu beginnen, erhält er von Frau Hirsch ein grünes Signum im Hausaufgabenheft hinter der entsprechenden Stunde. Gelingt es Heinrich pro Montag 2 und die anderen Tage 1 Signum zu bekommen, tauscht er diese jeweils am Abend gegen einen Punkt ein.
8. Hat Heinrich 65 Punkte erreicht, bekommt er von den Eltern das Skateboard, das er sich gemeinsam mit der Mutti bereits nach Ostern ausgesucht hat.
9. Der Vertrag wird nach den Osterferien am 8. April begonnen und gilt zunächst 2 Wochen bis zum 19. April. Erreicht Heinrich in dieser Zeit mehr als 5 Punkte, tritt der Vertrag bis zum Schuljahresende in Kraft.
10. Heinrich informiert Frau Jäger telefonisch oder über einen Brief über den Punktstand am 22.4.02, am 17.5.02 und am 10.6.02. Treten Schwierigkeiten auf, erfolgt ein gemeinsames Gespräch zwischen Heinrich, der Mutti, Frau Hirsch und Frau Jäger.

Unterschriften: _____

Zwickau, den ...

Beispiel 4

Verhaltensvertrag

Vertrag zwischen

B. und Frau G.

In der Schule soll ein Verhaltenstraining durchgeführt werden, woran ich mit besonderer Unterstützung von Frau G. teilnehme. Das Training wird von Frau G. (Schulpsych. Beratungsstelle) angeleitet. Es geht dabei darum, dass ich lerne, mich im Unterricht mehr auf die eigene Arbeit zu konzentrieren und andere Kinder nicht ablenke. Ich halte mich im Unterricht an folgende Regeln:

- Ich denke gründlich nach, bevor ich etwas sage oder tue!
- Ich bleibe ganz ruhig und gelassen!
- Ich achte im Unterricht nur auf mich und meine Arbeitsmittel!

Für die Einhaltung dieser Regeln kann ich mir Punkte verdienen und zwar pro Unterrichtstag maximal 3 Punkte. Es hängt also von mir ab, wie viele Punkte ich mir pro Tag verdiene. Die Punkte erhalte ich für die Einhaltung der Regeln in den Fächern: Deu, Ma, Hk/S, Mu, Wk, Eng, Ku. Dabei gilt folgendes:

- keine bis 5 mal Regelübertretung/Tag = 3 Punkte
- 6 bis 9 mal Regelübertretung/Tag = 2 Punkte
- 10 mal bis 14 mal Regelübertretung/Tag = 1 Punkte
- 15 mal und mehr Regelübertretung/Tag = 0 Punkte

(Die Anzahl der Regelübertretung wird im 2-Wochen-Rhythmus überprüft und kann in gemeinsamer Absprache geändert werden.)

Ich bin selbst dafür verantwortlich, mir die erreichten Punkte am Tag ins Hausaufgabenheft eintragen zu lassen. Am Nachmittag werte ich die Punktzahl gemeinsam mit meiner Mutti aus. Am Wochenende tausche ich die in der vorangegangenen Woche (Montag bis Freitag) erhaltenen Punkte (mindestens 12 Punkte) gegen eine vorher mit meiner Mutti konkret vereinbarte »GEMEINSAME ZEIT« ein.

Ich, B., erkläre mich bereit, so gut wie ich kann, an dem Verhaltenstraining teilzunehmen. Frau G. erklärt sich bereit, das Training aktiv zu unterstützen und auf eine gerechte Punktevergabe in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern zu achten.

Unterschrift Schüler

Unterschrift Klassenlehrerin

Ort, Datum

Anlage 8
Verstärkerfragebogen

Du findest auf diesem Blatt eine Reihe von Tätigkeiten/Beschäftigungen, die man in deinem Alter tun kann. Lese bitte jede Tätigkeit durch. Überlege, wie gern du die Tätigkeit allein, mit deinen Eltern, oder mit Freunden ausführen würdest. Überlege dabei nicht zu lange. Wenn eine oder mehr Tätigkeiten fehlen, die du gern machst, dann schreibe sie am Ende des Fragebogens noch dazu. Wie soll das mit der Einschätzung gemacht werden? Benutze für deine Einschätzung die Zahlen 1 bis 5.

- 1 bedeutet, du machst dies **sehr gern**
- 2 bedeutet, du machst dies **gern**
- 3 bedeutet, du machst dies **ein wenig gern**
- 4 bedeutet, du machst dies **weder gern noch ungern**
- 5 bedeutet, du machst dies **ungern**

Diese Zahlen schreibst du in die entsprechenden Spalten in der Tabelle, die jetzt kommt.

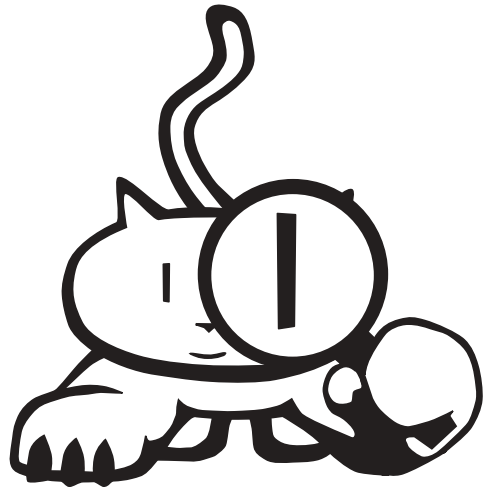
Tätigkeit	allein	mit meinen Eltern	mit Freunden
Länger fernsehen			
Länger aufbleiben			
Lieblingsessen selbst kochen			
Schön essen gehen			
Fußball spielen			
Karten spielen			
Stadtbummel machen			
Ins Kino gehen			
Fahrrad fahren			
Schwimmen gehen			
Nachtwanderung machen			
Zu einem Sportwettkampf gehen			
Meine Lieblingsbeschäftigung tun			

Und noch einige Tätigkeiten, bei denen du nur einschätzen sollst, wie gern du sie tust (egal ob allein, mit deinen Eltern oder mit deinen Freunden): Verwende auch die Zahlen von 1 bis 5.

Tätigkeit	Ein- schätzung
Mein Lieblingsessen gekocht bekommen.	
Das Fernsehprogramm am Sonnabend-Abend bestimmen.	
Eine Videokassette ausleihen.	
Einen Freund/eine Freundin am Wochenende einladen, der/die dann auch bei uns übernachten darf.	
Einen Freund/eine Freundin am Wochenende besuchen und dort übernachten.	
Geld bekommen für eine Sache, auf die ich selbst spare (z. B. Computerspiel).	
Abends länger draußen bleiben.	

Detektivbogen 1

Ich, _____
 bin mein eigener Detektiv:
 Was habe ich diese Woche geschafft?



1. Regel: _____ _____ _____ _____ _____ _____	2. Regel: _____ _____ _____ _____ _____ _____
-----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

Montag, den	Nein	Ja	Nein	Ja
Dienstag, den	Nein	Ja	Nein	Ja
Mittwoch, den	Nein	Ja	Nein	Ja
Donnerstag, den	Nein	Ja	Nein	Ja
Freitag, den	Nein	Ja	Nein	Ja

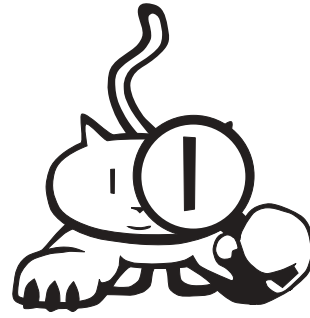
Zusatzhinweis: _____

Detektivbogen 2

Ich, _____

bin mein eigener Detektiv:

Was ich an den nächsten Tagen beobachten möchte:



Wochentag, Datum:	Was ich beobachtet habe:

Didaktisch-methodische Hilfen für den Lehrer für den Umgang mit aggressiven Verhaltensauffälligkeiten in Anlehnung an DUTSCHMANN (1995)

Der Umgang des Lehrers mit aggressiven Verhaltensweisen von Schülern richtet sich nach dem Typ des aggressiven Verhaltens. Dutschmann unterscheidet drei Typen von Aggressionshandlungen, mit denen in spezifischer Art und Weise umgegangen werden muss.

**Instrumenteller Typ –
aggressives bzw. Störverhalten mit klarer Absicht, jemandem zu schaden**

Bei unerwünschtem Verhalten Erfolgserlebnisse entziehen durch:

- Ignorieren
- Isolieren
- Gelassen/humorvoll reagieren
- Triumphgefühl nehmen
- Belohnung des Opfers
- Provozieren oder ausdrückliches Erlauben (Verschreiben) des Fehlverhaltens, wenn dieses harmlos ist

Strafreize setzen

Alternativverhalten fördern durch:

Anerkennen, Loben, Bemerkungen, Belohnen. Man muss damit schon bei kleinen Ansätzen angemessenen Verhaltens beginnen und darf keine perfekte Leistung vom Kind erwarten.

**Emotionstyp –
aggressives Verhalten wird durch emotionale Erregung (Angst, Stress) ausgelöst und dient der Abwehr bedrohlicher Reize**

Entspannen, Kreisprozesse aufdecken:

- Entspannen
- Selbst Ruhe ausstrahlen
- Körperliche Nähe herstellen
- Erregungsmindernde Bewertung des Problems
- Verständnisvolle Wärme
- Energie sinnvoll umleiten (Tafel abwischen oder Treppe hoch und runter laufen, um für den Lehrer etwas zu holen usw.)
- Taktvoller Humor

Kommunikation fördern, verstehen:

- Keine Vorwürfe
- Interesse zeigen, zuhören
- Gedanken und Gefühle des Schülers in Worte fassen
- Problematische Ereignisse beschreiben, evtl. nachspielen lassen (in Einzelsituation oder Gruppe)

Hilfen:

- Eigene Gedanken und Gefühle in Worte fassen
- Tipps zur Problemlösung

Aufarbeiten:

- Zugrunde liegende Probleme und Konflikte lösen und verringern

Erregungstyp – aggressives Verhalten infolge hoher Erregung, es kommt zu einem weitgehend ungesteuerten Verhalten mit deutlicher Gefährdung von Menschen und Sachen

Bei stark erregten Schülern ist das Steuerungsvermögen stark eingeschränkt.

Möglichkeiten der Einflussnahme durch den Lehrer sind:

- Bieten von beruhigenden und Vermeiden von provozierenden Signalen
 - Menge der Reize reduzieren
 - Allein mit dem Kind an einem ruhigen Ort sprechen
 - Drohungen vermeiden
- Frust und Irritation vermeiden – z. B. durch einen festen Tagesablauf, die Einhaltung der Regeln durch alle
- Für Sicherheit sorgen (Sicherheitsabstand halten, potentielle Waffen entfernen)
- Erregungshemmende Erklärungen und Interpretationen geben (z. B. »Das war ein Versehen von Sandra.« oder »Wenn du den Leim vergessen hast, finden wir eine Lösung.«)
- Den Schüler anregen, selbst entlastende Deutungen zu finden
- Eingehen auf Gefühle und Erlebnisinhalte, aber Akzeptanzgrenzen deutlich machen
- Hilfen zur Wahrung des Gesichts geben
- Trennen der Kontrahenten
- Ausweichmöglichkeiten bieten
- Gespräch in Gang halten
- Interesse demonstrieren
- Nicht auf den Schüler einreden, mehr zuhören
- Sich auf die Sprache des Schülers einstellen
- Keine »Warum-Fragen« stellen
- Was- Wie- Wann- Fragen stellen:
 - Was geschah dann?
 - Wie hast du dich in dem Moment gefühlt?
 - Wann kam es zur Schlägerei?
 - Wo habt ihr euch in dem Moment befunden?
- Ablenken von der eigentlichen Handlung und Umlenken auf eine andere Tätigkeit
- Kontrolliert ausagieren lassen, um die Spannung durch Aktivität zu neutralisieren (z. B. durch Spazieren gehen, Ball spielen, Rennen, Trommeln, Trinken, Essen)
- Isolieren
- Entspannung

Anlage 11

- Wechsel der Bezugsperson – das kann vom Lehrer als Gesichtsverlust empfunden werden, kann aber sinnvoll und entlastend sein.
 - Im einfachsten Fall kann die Lehrperson die Situation erst einmal verlassen, um mit den eigenen Emotionen fertig zu werden. Dabei das voreilige Androhen bzw. Aussprechen von Strafen vermeiden, aber ankündigen: »Du hörst von mir!«
 - Nach eigener Beruhigung und Reflexion des Problems sowie der Beruhigung des Schülers kann das Problem aufgearbeitet werden.

- Eigene Belastung regulieren
 - Die Arbeit mit Schülern mit ADS fordert von der Lehrperson eine sehr hohe körperliche und psychische Belastbarkeit sowie ein gesundes Maß an Optimismus, Selbstvertrauen und Humor. Dies sollte nicht unterschätzt werden und dazu motivieren, die Arbeit bei Überlastung der Lehrperson anders zu verteilen.

Anmerkung:

In Stresssituationen zeigt man mitunter hektische, über das Ziel hinaus gehende Reaktionen. Dies kann vom Schüler als Unsicherheit und Schwäche interpretiert und ausgenutzt werden. Stress kann auch zu harten, autoritären Verhaltensweisen führen, die beim Schüler Widerstand herausfordern.

Menschen mit hohem Blutdruck, die dazu neigen, heftig und emotional zu reagieren, sollten sich in problematischen Situationen besonders selbstkritisch beobachten. Durch ihr unglückliches Problemlöseverhalten können sie zur Eskalation des Konfliktes beitragen, auch wenn einige subjektiv empfundene Erfolgserlebnisse vorliegen.

Medikamentös orientierte Behandlungskonzepte

Die in dieser Anlage vorgestellten Gedanken sollen orientierenden Charakter haben und keinesfalls zur Selbstbehandlung anregen. Die medikamentöse Behandlung eines Schülers mit ADS gehört immer in die Hand eines erfahrenen Mediziners oder Heilpraktikers. Wird einem Schüler durch einen Arzt ein Medikament im Zusammenhang mit ADS verordnet und besteht für den Schüler die Notwendigkeit dieses Medikament im Schulalltag einzunehmen, dann ist dies zu ermöglichen und der Schüler dabei gegebenenfalls durch den Lehrer zu unterstützen (z. B. daran zu erinnern). Voraussetzung dafür ist, dass der Lehrer durch die Eltern darüber entsprechend informiert ist. Hilfreich ist es, wenn Lehrer außerdem darüber in Kenntnis gesetzt werden, mit welchen Effekten aufgrund der Einnahme eines Medikaments zu rechnen ist. Lehrer können Eltern dann wiederum Rückmeldungen über die tatsächlich eingetretenen Wirkungen des Medikaments während des Schulbesuchs geben. Die Dosierung kann dadurch, wenn erforderlich, in Abstimmung mit dem Arzt optimiert werden.

Von allen bislang eingesetzten Medikamenten zeigt Ritalin den besten Einfluss auf das Verhalten von Kindern mit ADS. Vor allem motorische Aktivität und Impulsivität werden gehemmt sowie die Aufmerksamkeit deutlich gebessert.

In der Presse und Literatur finden sich oft sehr entgegengesetzte Meinungen zu diesem Medikament, so dass es den Betroffenen zum Wohle des Kindes oft sehr schwer fällt, eine Entscheidung dafür oder dagegen zu treffen. Uns interessant erscheinende Inhalte aus Zeitungsartikeln und Büchern sollen hier auszugsweise angeführt werden:

chrismon Heft 3/2002

»Wann hilft Ritalin?«

Ritalin sollte nur dann erwogen werden, wenn die Entwicklung des Kindes akut gefährdet ist, weil zum Beispiel eine Ausschulung droht oder das Kind ohne Ritalin überhaupt nicht in der Lage ist, psychotherapeutische und pädagogische Angebote umzusetzen.

Ritalin ist kein Beruhigungsmittel, sondern ein Psychostimulans, das bewirkt, dass die chemischen Signalüberträger länger zwischen den Nervenzellen bleiben. Dadurch wird die Konzentrationsfähigkeit erhöht und das körperliche Getriebensein vermindert, solange das Ritalin genommen wird. Denn Ritalin heilt nicht. Die richtige Handhabung dieses Medikaments erfordert Erfahrung. Es sollte nur von einem Kinder- und Neuropsychiater oder einem qualifizierten Kinderarzt verschrieben werden. Und Ritalin sollte nicht alleine, also ohne Erziehungsberatung oder verhaltenstherapeutisches Training verschrieben werden. Sonst verpufft die Wirkung von Ritalin. Das Kind kann die Chance, etwas zu lernen, nicht nutzen.

Allerdings passiert oft auch schon einiges, wenn nur Ritalin gegeben wird und nicht gleichzeitig eine Verhaltenstherapie stattfindet: Die Konzentration bessert sich, das Kind wird deutlich ruhiger. Die alleinige Gabe von Ritalin kann die Situation entschärfen, während man auf einen Therapieplatz wartet, doch ideal ist das nicht. Denn das problematische Sozialverhalten besteht natürlich fort.

Die Nebenwirkungen, die in den ersten drei, vier Wochen auftreten können – etwa Appetitsminderung, Schlafprobleme oder Bauchschmerzen – verschwinden meist wieder. Ebenso die Weinerlichkeit mancher Kinder, die wahrscheinlich keine Folge des Medikaments ist, sondern eine see-lische Folge darauf, dass das Kind plötzlich wahrnimmt, wie sehr die Umgebung es ablehnt.

Macht Ritalin süchtig?

In den üblichen Dosierungen gibt es keine körperliche Abhängigkeit von Ritalin. Ab etwa 200 Milligramm aber wirkt Methylphenidat laut Herstellerfirma Novartis euphorisierend und kann abhängig machen. Für Kinder ist es nur zugelassen bis 60 Milligramm. Alles jenseits gilt als Hochdosierungstherapie. Tierversuche, die ergaben, dass ein Suchtgen aktiviert wurde, waren alles Hochdosierungsversuche.

weitere Informationen unter: www.chrismon.de/cframe-adhs.html

Psychologie heute Heft 12/2001:

»Bei der Behandlung der wachsenden Problemgruppe aufmerksamkeitsgestörter und hyperaktiver Kinder und Jugendlicher gilt »Ritalin« auch in Deutschland als Medikament der Wahl. Diese Stimulanz ..., hat sich bei der Behandlung des so genannten Aufmerksamkeitsdefizit-Syndroms (ADS) in mehr als 150 Studien mit über 5000 Teilnehmern als wirksam erwiesen: Bei mindestens 65 bis 75 Prozent der Patienten konnten die Symptome deutlich gemildert werden. ... Ob man die Verhaltensverbesserung durch Ritalin wirklich mit einem erhöhten Suchtrisiko im Erwachsenenalter erkaufte, wurde bislang kaum systematisch untersucht. Seit 1996 jedoch läuft an den Universitätskliniken in Berlin, Frankfurt und Köln eine vom Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte in Auftrag gegebene Studie, die dieser Frage nachgeht. Über erste Zwischenergebnisse berichtet ein Team ... in dem ... Buch ADS: verstehen – akzeptieren – helfen ...

Es lagen die Daten von 60 erwachsenen Probanden vor, denen im Kindesalter die Diagnose ADS gestellt worden war. 26 von ihnen waren seinerzeit mit Ritalin behandelt worden. Wie sich herausstellte, griffen die ehemals mit Ritalin Behandelten als junge Erwachsene nicht häufiger, sondern tendenziell seltener zur Drogen ... Nach diesen Daten müsse davon ausgegangen werden, »dass das Suchtrisiko durch die Gabe von Ritalin nicht erhöht wird«, ... »Es scheint sich im Gegenteil ein schützender Effekt der Ritalin-Medikation auf die Suchtentwicklung abzuzeichnen.« Zu einem ähnlichen Ergebnis war 1999 eine Forschungsgruppe der Harvard-Universität gelangt. Dort zeigte sich, dass medikamentös behandelte ADS-Jugendliche gegenüber unbehandelten ein um 85 Prozent reduziertes Suchtrisiko haben. »Möglicherweise«, so Huss und seine Kollegen, »stabilisiert sich bei ADS-Kindern durch die Gabe von Ritalin das schulische und soziale Umfeld dahingehend, dass eine spätere Suchtentwicklung unterbunden werden kann.«

TOM HARTMANN in »Eine andere Art die Welt zu sehen« (1997, 81 ff):

... durch eine kleine Dosis Ritalin oder Dexedrine ..., kommt es oft zu erstaunlichen Veränderungen, einer »Heilung« der Aufmerksamkeits-Defizit-Störung, solange die Person das Medikament einnimmt. Dies führt nicht immer zu den gewünschten Ergebnissen, aber bei vielen zeigt es gute Erfolge. Ehefrauen erzählen, dass ihre Männer, die das Medikament zu nehmen begannen, »jetzt aufmerksamer sind, an einer Stelle sitzen bleiben und eine halbe Stunde richtig zuhören – zum erstenmal seit Jahren.« Beziehungen verbessern sich, sie arbeiten effektiver, aus waghalsigen Unternehmern werden gute Manager und aus Sorgenkindern gute Schüler, die ihre alten Spielkameraden, auch Unruhestifter, jetzt eher mit Verachtung strafen. ...

Und wenn wir unsere Gefängnisse mit ihrem hohen Prozentsatz an ADSlern betrachten, so müssen wir uns einfach fragen, was aus diesen Menschen geworden wäre, wenn sie in jungen Jahren Zugang zu dieser medikamentösen Therapie gehabt hätten. ...

In diesem Zusammenhang ist die Ritalin-Therapie für ADS sicher ein angemessener und vielleicht sogar lebenserhaltender Schritt. ... insbesondere für diejenigen, die in ausweglosen ... Lebenssituationen feststecken, oder für die, deren Impulsivität sie selbst oder andere gefährdet.

Im Schulunterricht oder im Büro mag es ja durchaus wünschenswert sein, dass man hochkonzentriert ist und sich nicht langweilt (also nicht das Gefühl hat, dass die Zeit im Schneckentempo verrinnt), während dieser Bewusstseinszustand wohl kaum ideal ist, wenn man durch einen Wald pirscht oder Auto fährt, also unbedingt alle Einzelheiten der Umgebung aufnehmen muss. Ein ADS-Erwachsener hat mir erzählt ... »Wenn ich kein Ritalin nehme ..., registriere ich alles. Ich gehe durchs Haus und schalte die Lichter aus, sammle alles mögliche herumliegende Zeug ein und beobachte ständig meine Umgebung. Wenn ich auf Ritalin bin, mache ich oft nur eine Sache, aber sehr konzentriert.« Von Natur aus hat jeder die Fähigkeit, zwischen diesen beiden Bewusstseinszuständen hin und her zu schalten. Selbst mit ADS diagnostizierte Kinder und Erwachsene können ihre Aufmerksamkeit fokussieren und ihr Zeitgefühl beschleunigen, wenn sie an einem Projekt arbeiten, das sie interessiert. Es gibt auch viele Beweise dafür, dass Leute sich das gezielte Umschalten zwischen dem offenen und fokussierten Bewusstseinszustand antrainieren können. Extreme ADSler befinden sich allerdings meist im offenen Zustand ...

Der erste Nachteil des Medikamenteneinsatzes bei ADS ist also, dass die Person die Fähigkeit verliert, von einem Bewusstseinszustand in den anderen zu schalten. Der zweite Nachteil ist eher

eine Möglichkeit als eine Gewissheit. Nach längerem Medikamentenkonsum könnten sich dauerhafte Veränderungen in der Gehirnchemie ergeben ... gibt es jedoch noch keine gut kontrollierte Untersuchung über seine Langzeitwirkung auf Patienten, die es von Kindheit an über die Erwachsenenzeit bis ins hohe Alter eingenommen haben.

... sicherlich zeigen zahlreiche Studien, dass die Noten vieler Kinder sich verbessern, wenn sie Ritalin einnehmen, aber das ist noch kein Beweis dafür, dass Ritalin beim Lernen selbst hilft. Es könnte auch nur ein Ausgleich sein, der bestimmte Mängel des Schulumfeldes kompensiert, die ADS-Kindern sonst das Lernen erschweren. Einige Experten glauben, dass man dann am schnellsten und am besten lernt, wenn man ständig zwischen dem fokussierenden und dem offenen Bewusstseinszustand umschaltet – erst die Information konzentriert und im Detail aufnimmt, dann diese Eindrücke in freier Assoziation verarbeitet und mit verschiedenen Gedächtnisstützen im Gehirn verknüpft. Wenn das stimmt, dann könnte Ritalin ... nur wenig dazu beitragen, das Lernen selbst zu unterstützen ...

Eine andere Möglichkeit könnte darin bestehen, Ritalin für drei bis zwölf Monate einzunehmen, um neue Verhaltensmuster einzuüben und dann den Gebrauch des Medikamentes einzustellen oder drastisch zu reduzieren. Etliche ADS-Erwachsene, die Ritalin ... versucht haben, berichteten, was für ein Schock es für sie war, anders denken zu können. »Ich hatte nie gedacht, dass andere Leute sich so konzentrieren können.«

Der wichtigste Schritt hierbei ist, dem Kind (oder auch Erwachsenen) zu helfen, sein Verhalten unter Medikamenteneinwirkung klar und deutlich zu erkennen. Darauf muss dann die bewusste Anstrengung folgen, dieses Verhalten auch auf die medikamentenfreien Zeiten zu übertragen. Dies könnte ein sinnvoller Kompromiss ... sein.

Als mögliche Alternative zu schulmedizinischen Behandlungskonzepten werden biologisch-naturheilkundliche Behandlungsmethoden, wie Stoffwechsel-Regulation, Darmsanierung, Ernährungsumstellung, homöopathische Behandlung, Akupunktur, harmonisierende Bewegungsübungen gesehen.

Impressum

Herausgeber:
Sächsisches Staatsministerium
für Kultus
Carolaplatz 1 · 01097 Dresden

Redaktion:
Dr. Marina Beese, Elke Mahler,
Rita Mothes, Dr. Sabine Petzoldt,
Siegfried Rudolph, Kerstin Steinert

Gestaltung:
Löser & Partner Dresden

Dezember 2005

Diese Broschüre wird kostenlos
abgegeben.

Verteilerhinweis:
Diese Druckschrift wird im Rahmen
der Öffentlichkeitsarbeit des
Freistaates Sachsen herausgegeben.
Sie darf weder von Parteien noch
von Personen, die Wahlwerbung
betreiben, im Wahlkampf zum
Zwecke der Wahlwerbung verwendet
werden. Auch ohne zeitlichen Bezug
zu einer bevorstehenden Wahl darf
diese Druckschrift nicht in einer
Weise verwendet werden, die als
Parteinahme der Landesregierung
zugunsten einzelner Gruppen
verstanden werden könnte.
Den Parteien ist es gestattet, die
Druckschrift zur Unterrichtung ihrer
eigenen Mitglieder zu verwenden.