

SO NICHT!!!

Gestaltung von Lernumgebungen

für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen

Prof. Dr. Margarete Imhof vertritt an der Universität Mainz die Psychologie in den Lehramtsstudiengängen. Zu ihren Forschungsthemen gehören u.a. Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitsstörungen. Insbesondere beschäftigt sie sich mit der Frage, was Lehrer und Lehrerinnen tun können, um Lernumgebungen zu gestalten, die Kindern und Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsstörungen in der Schule unterstützen



Prof. Dr. Margarete Imhof

In meinem Beitrag gehe ich auf die Frage ein, auf welche Herausforderungen Kinder mit Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität in der Schule treffen und welche pädagogischen Interventionsmaßnahmen sich für sie bewährt haben.

Das Kind mit Aufmerksamkeitsstörungen in der Schule

Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen mit oder ohne Hyperaktivität stellen eine besondere Herausforderung für Lernende und Lehrende dar. Die Symptomatik von ADHS, nämlich

- Konzentrationsschwierigkeiten
- Motorische Unruhe
- Impulsivität

führt in der schulischen Lernumgebung schnell zu Schwierigkeiten und Konflikten.

Was bedeutet das für das Kind im Zusammenhang mit den schulischen Anforderungen? Konzentrationsschwierigkeiten äußern sich vielfältig:

1. Die Kinder haben Probleme mit der selektiven Aufmerksamkeit, d.h. sie verlieren oft den Blick für das Wesentliche, sie können Wichtiges nicht von Unwichtigem unterscheiden. Das vorbeifahrende Auto zieht ihre Aufmerksamkeit genauso an wie die Stimme ihrer Lehrerin. Bei Aufgaben sehen sie die Feinheiten nicht, ein Minus- oder Pluszeichen, wo ist schon der Unterschied?
2. Die Kinder regulieren sich in Situationen, in denen Daueraufmerksamkeit gefordert wird, anders als die meisten. Sie können in kürzeren Phasen intensiv arbeiten, brauchen dann aber eine Unterbrechung und einen neuen Anlauf für das nächste Teilstück.
3. Für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen ist es schwierig, ihre Aufmerksamkeit zu teilen. Geteilte Aufmerksamkeit wird gefordert, wenn z.B. der Lehrer eine Anweisung gibt, während die Kinder gerade an einer Aufgabe arbeiten. Grundschul Kinder haben damit ohnehin Schwierigkeiten und lernen erst im Laufe der Zeit, zwei Dinge gleichzeitig zu tun, z.B. eine Anweisung entgegennehmen, während sie die Schuhe schnüren. Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen gelingt es nicht so gut, zwei Tätigkeiten zu vereinbaren.
4. Im Laufe eines Schulvormittags oder einer Arbeitsphase werden häufige Fokuswechsel erforderlich, wenn die Kinder von einer Aufgabe zur nächsten übergehen sollen. Für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten stellen solche Situationen besondere Anforderungen dar.
5. Schließlich ist die Ablenkungsresistenz ein wichtiger Aspekt der Konzentrationsfähigkeit. Die Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben und spontanen Einfällen nicht unmittelbar nachzugeben, ist bei Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen weniger stark ausgeprägt.

Die Folgen der motorischen Unruhe bzw. der motorischen Koordinationsschwierigkeiten sind nicht minder belastend im Schulalltag. Lehrerinnen und Lehrer berichten sehr häufig, dass sie sich durch die Überaktivität gestört fühlen und nennen dies auch mit an vorderster Stelle, wenn sie nach Auffälligkeiten bei Kindern gefragt werden (vgl. Lauth & Naumann, 2009). Die motorische Unruhe selbst ist dabei allerdings nicht das größte Problem, denn es gibt durchaus Menschen, die dann am besten konzentriert arbeiten, wenn sie motorisch aktiv sind (vgl. Imhof, 1995b). Dennoch haben die motorischen Besonderheiten im Kontext Schule Folgen für die Kinder:

1. Die Kinder haben häufig ungenügende motorische Kontrolle. Sie können „Gaspedal und Bremse“ nicht angemessen einsetzen und kommen entweder gar nicht in die Gänge oder können sich nicht mehr stoppen. Dosierte Bewegungen fallen ihnen sehr schwer, was oft auch zu Problemen mit anderen führt, wenn etwa ein Schulterklopfen zu einem regelrechten Schlag ausartet, oder wenn der Körpereinsatz beispielsweise beim sportlichen Spiel ruppig und aggressiv wird.
2. Die großen Bewegungen sind eckig und ungeschickt. Misserfolge im sportlichen Bereich sind ziemlich wahrscheinlich. Damit geht auch eine verstärkte Gefahr von Unfällen und Verletzungen einher. Dennoch überschätzen diese Kinder häufig ihre körperlichen Fähigkeiten und begeben sich in nicht kalkulierbare Risiken.
3. Die kleinen, feinmotorischen Bewegungen fallen den Kindern ebenfalls schwer, was an der Schrift zu erkennen ist. Die Schreibhaltung ist häufig sehr verkrampft, der Schreibdruck ist zu groß, das Schriftbild krakelig bis unleserlich. Dasselbe gilt für das Malen und Zeichnen (vgl. Heiduk, 2000).

Es gibt Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen, bei denen die motorische Unruhe vollständig fehlt. Im Gegenteil, sie scheinen dauernd zu träumen und wirken eher verschlafen als überaktiv. Dessen ungeachtet weisen sie häufig oft ähnliche Probleme in der motorischen Koordination und Dosierung sowie in der feinmotorischen Kontrolle auf.

Das dritte Leitsymptom ist die Impulsivität. Handlungen erfolgen spontan, scheinbar ohne nachzudenken und oft entgegen einer vermeintlich besseren Einsicht:

1. Kinder bearbeiten ihre Aufgaben, ohne vorher zu schauen, was eigentlich zu tun ist. Oft fangen sie schon mit der Arbeit an, bevor überhaupt klar ist, was gemacht werden soll. Sie arbeiten sehr unorganisiert. Dies beginnt damit, dass sie die Materialien und Utensilien vergessen, verlegen oder verlieren und endet in der völligen Frustration, wenn sie Aufgaben nicht

analysieren und Lösungsschritte nicht planen (vgl. Zentall, Harper, Stormont-Spurgin, 1993) oder die Einzelinformationen nicht in erforderlichem Maß präsent halten können (vgl. Huang-Pollock & Karalunas, 2010).

2. Wartezeiten sind besonders schwierig zu ertragen, z.B. während andere Kinder vorlesen. Das führt dazu, dass Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen andere schnell unterbrechen und in Gespräche oder Tätigkeiten anderer hineinplatzen.
3. Die Kinder neigen zu übersteigerten Reaktionen. Sie reagieren enorm stark und können unerwartet in Wut ausbrechen, schlagartig aggressiv werden oder auch ganz schnell traurig sein. Misserfolge, Enttäuschungen, Frustrationen jeder Art nehmen sie unverhältnismäßig stark mit.

Bei einer Auftretensrate von 3 – 5 % kann man damit rechnen, dass im Schnitt in jeder Klasse ein oder zwei Schüler mit Aufmerksamkeitsstörungen sitzen (vgl. Lauth & Naumann, 2009). Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität sind in allen Schularten anzutreffen, denn sie unterscheiden sich in der Begabung nicht systematisch von anderen. Wenn sie wegen ihres Aufmerksamkeitsdefizits in eine vermeintlich ‚leichtere‘ Schulform versetzt werden, verlagern sich die Probleme nur. Manchmal verschärfen sie sich sogar, weil sich die Kinder unterfordert fühlen. Daher muss es das Ziel der schulischen Interventionsmaßnahmen sein, die Lernumgebung so zu gestalten, dass das Kind dort, wo es lernt und arbeitet, erfolgreich sein kann.

Maßnahmen im Klassenzimmer: Die 6 S

Was kann man nun im Rahmen von Schule und Lernaufgaben tun, um das Kind darin zu unterstützen, erfolgreich zu lernen?

Es geht hierbei vor allem um zwei Dinge, nämlich

- die Gestaltung der Lernumgebung für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität, so dass sie ihre Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechende Ausbildung nutzen können (Friend & Bursuck, 1999; Ormrod, 2010).
- und um erzieherische Maßnahmen zur Beeinflussung der Kinder.

Die Therapie für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität ist grundsätzlich am erfolgreichsten, wenn sie auf mehreren Ebenen angelegt ist. Eine ausführliche Meta-Analyse von Interventionstudien zeigt, dass es äußerst schwierig ist, Behandlungserfolge von einem Bereich auf einen anderen zu übertragen (Purdie, Hattie & Carroll, 2002). Die Autoren fanden außerdem, dass medikamentöse Therapie zwar oft Effekte im Verhaltensbereich bewirkt, dass aber die Verbesserung von

schulischen Leistungen nur mit schulspezifischen Interventionen zu erreichen ist. Daher scheint es geboten, dass Maßnahmen gezielt für die Bereiche entwickelt werden, in denen die Verhaltensänderungen erforderlich sind. Wenn also das Verhalten eines Kindes in der Schule beeinflusst werden soll, so ist es unabdingbar, dass auch in genau diesem Kontext entsprechende Maßnahmen ergriffen werden. Bei den Maßnahmen ist allerdings zu beachten, dass sie nicht im Sinne eines „Rezeptes“ eingesetzt werden können, sondern auf den jeweiligen Einzelfall angepasst werden müssen. Es greifen nicht alle Ideen bei allen Kindern. Die Erfolgsaussichten von pädagogischen Maßnahmen sind günstiger,

1. wenn wenige Maßnahmen ergriffen werden, diese aber konsequent durchgeführt werden;
2. wenn die Maßnahmen unter Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse und Fähigkeiten eines Kindes geplant und durchgeführt werden;
3. wenn die Maßnahmen in Absprache mit den Eltern und den Kollegen in der Klasse einheitlich abgesprochen und durchgeführt werden;
4. wenn der Erfolg der Maßnahmen kontrolliert wird und diese entsprechend der Entwicklung angepasst werden.

Ziel der pädagogischen Bemühungen kann es nicht sein, ein Kind „stromlinienförmig“ anzupassen. Die Aufmerksamkeitsstörung mit Hyperaktivität ist eine Problematik, die sich in veränderter Form durch das Leben eines Individuums ziehen wird (vgl. Naumann, 1996). Daher müssen Selbstregulation und Selbstorganisation die zentralen Ziele sein. Dies bedeutet, die Kinder zu unterstützen, mit der Aufmerksamkeitsstörung zurecht zu kommen und auf eine Weise damit umzugehen, dass bestimmte Schwierigkeiten vermieden bzw. störanfällige Funktionen anderweitig kompensiert werden, ohne dass dabei ihre Kreativität und Spontaneität auf der Strecke bleiben.

Im Folgenden werden einige Anregungen zur Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen gegeben. Diese Verfahren haben sich in der Praxis bewährt und sind durch die empirische Forschung gestützt (vgl. auch Imhof, Skrodzki & Urzinger, 2010; Zentall, 2005).

Stimulation

Das ausagierende motorische Verhalten kann bei einem Teil der Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität als kompensatorisches Verhalten auf ein dauerhaftes Stimulationsdefizit erklärt werden (vgl. Scheres, Oosterlaan & Sergeant, 2001; Zentall & Zentall, 1983). Diese Kinder haben das Bedürfnis nach immer neuer Stimulation, sei es durch die eigene motorische Aktivität oder Reize von außen. Erst dadurch pendeln sie sich auf einem funktionsfähigen Aktivationsniveau ein (so, wie

manche Menschen Kaffee trinken, um wach zu werden).

Wird die Stimulation von außen hoch genug gehalten, so dass die Voraussetzung für effektives Arbeiten gegeben ist, so erübrigt es sich, dass sich das Kind selbst noch weitere Anregung verschafft. Untersuchungen mit extremer Farbstimulation durch Leuchtfarben auf dem Arbeitspapier haben z.B. ergeben, dass Kinder länger bei der Sache bleiben, klarer schreiben und weniger Fehler machen, als wenn sie auf reizarmem, weißen Papier dieselben Aufgaben erledigen (vgl. Imhof, 1995a, 2004; Imhof & Prehler, 2001). Auch das Einspielen von Musik oder gar Lärm (vgl. Zentall & Shaw, 1980) bei bestimmten Tätigkeiten hat das Aktivitätsniveau hyperaktiver Kinder nachweislich normalisiert. Hier könnte man den Kindern z.B. anbieten, bei einigen Aufgaben mit Kopfhörer zu arbeiten.

Auch zusätzliche motorische Nebentätigkeiten haben sich als förderlich erwiesen, z.B. das Biegen von Briefklammern während Wartezeiten im Unterricht. Zentall und Mayer (1987) haben erfolgreich damit gearbeitet, dass Kinder beim Lesen mit Karteikarten hantieren. Je nach Vorlieben des Kindes und nach den Möglichkeiten im Klassenraum können also zusätzliche Bewegungsmöglichkeiten das Verhalten günstig beeinflussen und damit konzentriertes Verhalten erleichtern.

Das Lernen mit allen Sinnen ist ein Schlagwort, das wohl immer richtig ist, insbesondere aber bei der Arbeit mit hyperaktiven Kindern. Handlungsorientierter Unterricht kommt Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität sehr entgegen. Dabei sollten sie klare und überschaubare Teilaufgaben haben und vor allem ein sichtbares Ergebnis herstellen können. Hier sind auch psychomotorische Ansätze für die Unterrichtsgestaltung bedenkenswert (vgl. Keller & Fritz, 1995). Je anschaulicher die Lernumgebungen und je wirklichkeitsnäher Aufgaben gestaltet sind, desto eher kann sich ein Kind mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität darin zurechtfinden.

Standards

Die Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität benötigen mehr als andere die direkte und sehr konkrete Rückmeldung über ihre Arbeit. Sie brauchen häufiger schon mal ein Lob und eine Ermutigung, auch wenn sie noch nicht mit der ganzen Aufgabe fertig sind. Das Lob sollte kurz und knapp, aber auch konkret sein, so dass die Kinder möglichst genau wissen, wofür sie gelobt worden sind und was nun konkret gut war an dem, was sie getan haben.

Dabei sollten Lehrer und Lehrerinnen vorzugsweise einen individuellen Maßstab anlegen. D.h., die aktuellen Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin werden mit

früheren Leistungen dieses Kindes verglichen. Dieses Prinzip ermöglicht es, dem einzelnen Kind individuelle Fortschritte aufzuzeigen und so für weiteren Einsatz zu motivieren. Dabei ist es genauso wichtig, dass man nicht für triviale Dinge Lob verteilt, damit das Kind nicht den Eindruck erhält, man hätte nichts von ihm erwartet.

Wissenschaftliche Studien weisen darauf hin, dass Lob mehr bewirkt, wenn die Kinder etwas „zum Anfassen“ bekommen (vgl. Weyandt, 2001). Das kann eine Klebemarke auf einer Punkteschleife sein, ein Smiley-Gesicht auf einer Sammelkarte, eine bunte Briefklammer oder eine Mini-Wäscheklammer auf einen Berichtsbogen geheftet. Vielfach wird empfohlen, auch mit Token oder kleinen Plastikspielmarken zu arbeiten, die dann eingetauscht werden können. Hier gebe ich den Rat einer Schulpsychologin weiter, die wohl zurecht darauf hinweist, dass die Kinder, die sowieso schon Probleme haben, nicht ständig ihre Sachen zu verlieren, wahrscheinlich überfordert wären, einzelne Plastikchips zu kontrollieren.

Man sollte unbedingt auch den Einsatz und die Anstrengung loben. Das Arbeitsergebnis mag zu wünschen übrig lassen, aber wenn ein Kind eine bestimmte Zeit konzentriert gearbeitet hat, wenn es sich kontrolliert verhalten hat, dann ist das unbedingt schon eine Leistung, die man nicht einfach unerwähnt lassen sollte. Gerade in solchen Situationen muss man sich klar machen, dass sich das Kind für Verhaltensweisen anstrengen muss, die für andere ganz selbstverständlich erscheinen. Bleibt dann die positive Reaktion aus, muss es auf das Kind, das sich subjektiv angestrengt hat, als ein Ignorieren wirken. Infolgedessen wird das vorausgehende Verhalten gelöscht und ziemlich wahrscheinlich nicht wiederholt. Döpfner, Frölich und Lehmkuhl (2000a, 2000b) beschreiben dies als den gefährlichen Anfang eines Teufelskreises.

Die Standards, die angelegt werden, müssen an das Kind angepasst werden. Dies gilt sowohl für die Bewertungsmaßstäbe (Wie sauber muss eine Schrift sein? Wie ordentlich muss ein Heft aussehen?) als auch für den Zeitrahmen. Manche Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität arbeiten stundenlang, bringen aber nichts zuwege und erfahren als Rückmeldung für ihre Anstrengungen nur negative Reaktionen. Das Zeitmaß kann man flexibel gestalten, z.B., indem man mit dem Kind eine Zeitspanne vereinbart, die es arbeiten soll, unabhängig davon, wie weit es mit den Aufgaben kommt. Lehrer und Lehrerinnen können sich mit den Eltern besprechen, das Maß an Hausaufgaben erträglich zu halten und flexibel zu handhaben.

Sport

Sport und Bewegungsphasen im Unterricht dienen der Aktivierung und der Entspannung. Hyperaktive Kinder

sind selten sportlich im Sinne von klassischen Sportarten. Sie sind aber darauf angewiesen, ihre Bewegung zu kanalisieren. Die Aktivität dient einerseits zur Regulierung der inneren Aktivierung, also der Herstellung einer funktionalen „Betriebstemperatur“ (vgl. Zentall & Zentall, 1983) und der Einübung von motorischer Selbstkontrolle (vgl. Passolt, 1993; Schindler, 1993). Andererseits dient sie aber auch der Entspannung und der Kontrolle der überschießenden Motorik.

In einigen Fällen hat es sich bewährt, dass sich das Kind nach individueller Absprache Bewegung verschaffen kann, sei es im oder außerhalb des Klassenraumes. Man kann dem Kind, falls es den Platz dafür gibt, zwei Stühle anbieten, zwischen denen es wechseln kann. Es wurden auch schon Sitzbälle statt fester Stühle mit Erfolg erprobt.

Die Integration von Entspannungsphasen unterstützt die Rhythmisierung des Unterrichts und des Schulvormittages (s. Punkt Struktur). Entspannung kann aber auch der Selbsterfahrung und dem Training der Selbstwahrnehmung dienen (vgl. Krowatschek, 2002). Allerdings ist es erforderlich, dass der Lehrer oder die Lehrerin die Anleitung der Entspannungsübung und die Nachbereitung der Entspannungsübung beherrscht und die Effekte von Entspannung selbst kennt.

Sozialklima

Die Probleme von Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität verschärfen sich oft, weil sie verhältnismäßig häufig negative Rückmeldungen und Tadel erfahren. Die ständigen Ermahnungen, die sie erhalten, beeinträchtigen einerseits die Beziehung zum Lehrer / zur Lehrerin, und stellen sie andererseits vor den Mitschülern und Mitschülerinnen bloß, was dann zu einem insgesamt eher feindseligen Sozialklima führt. Dieses wiederum verstärkt die innere Spannung bei den hyperaktiven Kindern und stößt den Teufelskreis von Tadel und unangemessenem Verhalten erneut an.

Daher hat der Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, aber auch unter den Schülern und Schülerinnen eine besondere Bedeutung. Dazu gehört beispielsweise, dass in der Klasse eindeutige Gesprächsregeln aufgestellt werden, auf deren Einhaltung konsequent geachtet wird. Die Regeln müssen unbedingt positiv formuliert sein und erscheinen gebotsorientiert, nicht verbotsorientiert. Es muss auch klar sein, welche Folgen die Nichtbeachtung der Regeln nach sich zieht. Die Anzahl der Regeln sollte begrenzt und der Anspruch angemessen sein. Am besten werden sie mit der Klasse selbst ausgehandelt. In kompetent geleiteten Streitschlichtergruppen und Schülerparlamenten sind die Streitigkeiten besser aufgehoben als in ständig wiederkehrenden Aus-

einandersetzungen zwischen Lehrer oder Lehrerin und individuellen Schülern und Schülerinnen.

Das Arbeitsklima im Unterricht sollte unbedingt kooperativ und nicht wettbewerbsorientiert sein. Die Kinder haben alle unterschiedliche Talente. Daher sollte der Unterricht so angelegt sein, dass diese zum Einsatz kommen können. So haben hyperaktive Kinder häufig gute Ideen und bringen viel Energie und Initiative ein. Sie sind oft künstlerisch und darstellerisch begabt. Es ist eine Herausforderung an die Lehrer und Lehrerinnen, solche Aufgaben im Unterricht zu stellen, die es den Kindern erlauben, ihre Fähigkeiten einzubringen.

Auch außerhalb des Unterrichts kann man nach Möglichkeiten suchen, den Bedürfnissen und Fähigkeiten des hyperaktiven Kindes gerecht zu werden. Dazu gehört auch, es in Boten- oder Klassendienste einzubinden. Auf diese Weise werden dem Kind auch Bewegungsmöglichkeiten geboten, die immer wieder entlastend wirken können. Es werden ihm aber auch Aufgaben übertragen, die ihm das Gefühl vermitteln, Verantwortung zu haben. Gerade auch im Umgang mit Tieren können sie ihre Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft beweisen. Es ist selbstverständlich, dass die Maßnahmen individuell abgesprochen und angepasst werden müssen.

Struktur

Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen haben größte Schwierigkeiten, wenn sie längere Zeit warten müssen, bis sie an der Reihe sind, wenn Arbeitseinheiten ungewiss lange sind, wenn Abläufe unvorhersehbar sind. Daher sind verlässliche Strukturen und klare Vorgaben besonders hilfreich. Wenn Kinder darauf vertrauen können, dass Aufgaben ein Ende haben, wenn Zeit in überschaubare Einheiten eingeteilt wird, können sie länger bei der Sache bleiben (vgl. Zentall & Gohs, 1984; Zentall & Leib, 1985). Dazu muss natürlich auch gewährleistet sein, dass Zeitvorgaben eingehalten werden. Das kann durchaus bedeuten, dass eine Aufgabe nach einer bestimmten Zeit beendet wird, selbst wenn sie noch nicht wirklich zu Ende bearbeitet ist.

Zu den Strukturerefordernissen gehört ebenso, dass für diese Kinder größere Aufgaben in kleinere Teilaufgaben zerlegt werden. So können sie besser sehen, was sie schon abgearbeitet haben. Das hilft beim Durchhalten. Je mehr Teilaufgaben zu bearbeiten sind, desto mehr Chancen hat auch der Lehrer / die Lehrerin, Rückmeldung zu geben.

Struktur wird des Weiteren darin erkennbar, dass Unterricht einen für den Schüler erkennbaren Verlauf hat. Offenere Unterrichtsformen sind für hyperaktive Kinder schwierig. Sie haben oft schon Probleme, bei Wochen-

planarbeit zu entscheiden, womit sie anfangen wollen. Sie benötigen in solchen Lernumgebungen dringend die Unterstützung der Lehrkräfte, um sich selbst organisieren zu lernen. Den Kindern kann es helfen, wenn z.B. bestimmte Aufgaben immer mit einem festen Ort verbunden sind. Dabei ist darauf zu achten, dass die Strukturen, die mit dem Kind erarbeitet werden, gleich bleiben, aber die Materialien, mit denen geübt wird, vielfältig sind. Greenbaum und Markel (2001) schlagen vor, bei verschiedenen Tätigkeiten mit Checklisten zu arbeiten, in denen bestimmte Abfolgen festgehalten werden und die die Kinder zur Erinnerung neben die Arbeit legen können. Abbildung 1 zeigt ein Beispiel, wie eine solche Liste für Hausaufgaben aussehen kann. Eltern und Lehrer sollten die Kinder im Umgang mit diesen Checklisten anleiten. Kein Kind erhält die gesamte Checkliste, sondern eine an die individuelle Situation angepasste und vor allem auf ein überschaubares Maß gekürzte Liste.

Abbildung 1: Checkliste für Schüler und Schülerinnen mit ADHS / Lernschwierigkeiten zur Unterstützung von Hausaufgaben

1. In der Schule
 - Lege alle Hausaufgabenblätter in den Hefter, den du mit nach Hause nimmst.
 - Lies dir deine Hausaufgaben laut vor und umkreise alle Schlüsselwörter.
 - Frag deine/n Lehrer/in um Hilfe, um die Hausaufgaben in Teilschritte zu zerlegen.
 - Frag deine/n Lehrer/in um Hilfe, um die Hausaufgaben zu verstehen.
 - Such deine Materialien und Hilfsmittel zusammen.
 - Nimm deine Hausaufgaben, deine Bücher und andere benötigte Materialien mit nach Hause.
2. Zu Hause
 - Wähle einen festen Zeitpunkt und einen festen Ort, um deine Hausaufgaben zu erledigen.
 - Lies dir die Hausaufgaben sorgfältig durch und wiederhole jede Anweisung.
 - Mache dir jeden Tag einen Hausaufgabenplan basierend auf allen Hausaufgaben.
 - Setze dir für jeden Tag ein Hausaufgabenziel: Was willst du schaffen und wie lange darf es dauern?
 - Lege fest, wie viele Minuten du für Lesen, Nachdenken und Schreiben benötigst und zu welchen Tageszeiten du am aufmerksamsten bist.
 - Erkenne deine Leistung an, indem du dir etwas Positives sagst.
 - Hake die Aufgaben ab, die du schon erledigt hast.
 - Entscheide, ob du deine Hausaufgaben erledigt hast, indem du die Hausaufgaben und die verwendeten

Checklisten nochmal durchsiehst.

- Überprüfe, ob deine Hausaufgaben richtig, vollständig, lesbar und sauber gelungen sind.

3. Wieder in der Schule

- Bringe deine Hausaufgaben wieder mit in die Schule und gib sie deinem Lehrer/deiner Lehrerin.
- Überarbeite und verbessere die Hausaufgaben auf Basis der Rückmeldung deines Lehrers/deiner Lehrerin.
- Überprüfe und schreibe auf, ob du dein Ziel erreicht hast oder deinen Zeitplan beibehalten hast.
- Sammele alle vollständigen Hausaufgaben in deinem Hefter.
- Erstelle dir eine Liste mit den besten Hausaufgabentipps und bespreche sie mit anderen.

aus: Greenbaum, J. & Markel, G. (2001). *Helping Adolescents with ADHD & Learning Disabilities. Paramus: The Center for Applied Research in Education.*

Die Kehrseite ist übrigens, dass sich auch Lehrer und Lehrerinnen eine günstige Struktur angewöhnen, z.B. Hausaufgabenstellungen immer an dieselbe Stelle an der Tafel notieren, Hausaufgaben nicht mit dem Stundenende geben, Hausaufgaben regelmäßig kontrollieren und zeitnah Rückmeldung geben (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2

Checkliste für Lehrer zur Unterstützung von Hausaufgaben bei Schülern und Schülerinnen mit ADHS / Lernschwierigkeiten

1. Stellen Sie den Kontext her.

- Erklären Sie den Sinn von Hausaufgaben.
- Machen Sie den Schülern und Schülerinnen die Bedeutung von Hausaufgaben für ihren Lernfortschritt deutlich.
- Erklären Sie den Schülern und Schülerinnen den Sinn dieser speziellen Hausaufgabe und was sie mit dem zu tun hat, was heute gelernt und erarbeitet worden ist.
- Zeigen Sie den Schülern und Schülerinnen, inwieweit sie für diese Aufgabe schon vorbereitet sind und die relevanten Vorkenntnisse besitzen.

2. Passen Sie die Hausaufgaben in die Unterrichtsstruktur ein.

- Schreiben Sie die Hausaufgaben an die Tafel und zwar immer an dieselbe Stelle.
- Tragen Sie den Schülern und Schülerinnen explizit auf, die Aufgabe von der Tafel abzuschreiben und planen Sie dafür die entsprechende Zeit ein.

- Zeigen Sie den Schülern und Schülerinnen ggf. die entsprechende Seite im Buch oder Arbeitsheft.
- Falls Sie ein loses Arbeitsblatt ausgeben, sorgen Sie dafür, dass es in einen Hefter abgeheftet wird.
- Achten Sie darauf, dass die Schüler und Schülerinnen die Hefter auch mit nach Hause nehmen.
- Prüfen Sie nach, ob alle Schüler und Schülerinnen verstanden haben, was sie tun sollen.
- Prüfen Sie nach, ob die Schüler und Schülerinnen die Hausaufgabe richtig abgeschrieben haben.
- Geben Sie den Schülern und Schülerinnen eine Checkliste zur Hausaufgabenbearbeitung mit.

3. Vermitteln Sie den Schülern und Schülerinnen schrittweise die Techniken des Hausaufgabenmachens.

- Markieren Sie Schlüsselbegriffe in der Hausaufgabenstellung oder im Material.
- Unterstützen Sie die Schüler und Schülerinnen dabei, die Aufgabe in Teilschritte zu zerlegen.
- Unterstützen Sie die Schüler und Schülerinnen dabei, eine Liste der Bücher und Materialien zu erstellen, die sie für die Erledigung der Hausaufgabe benötigen.
- Geben Sie den Schülern und Schülerinnen eine anschauliche Hilfe zur Gliederung der Texte, die zu lesen und zu bearbeiten sind, um ihnen zu zeigen, wie man Texte, die neue Information enthalten, sinnvoll organisiert.

4. Vermitteln Sie den Schülern und Schülerinnen schrittweise die Techniken des Hausaufgabenmachens modellhaft im Unterricht.

5. Geben Sie individualisierte und differenzierte Hausaufgaben.

- Lassen Sie auch optionale Hausaufgaben zu, die an den Interessen der Schüler und Schülerinnen orientiert sind.
- Passen Sie Art und Umfang der Hausaufgaben an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen an.

6. Fordern Sie die Abgabe der Hausaufgaben zum angegebenen Zeitpunkt ein.

7. Geben Sie zeitnah und spezifisch Rückmeldung und loben Sie die Schüler und Schülerinnen für die Abgabe der Arbeit.

- Geben Sie Hausaufgaben so bald wie möglich zurück.
- Geben Sie den Schülern und Schülerinnen genaue und spezifische Hinweise, wie sie besser werden können.
- Geben Sie eine positive Rückmeldung, z.B. auf Genauigkeit, Vollständigkeit, Kreativität, Lesbarkeit ... der abgegebenen Arbeit.

8. Holen Sie sich Rückmeldung von den Schülern und Schülerinnen.
 - Fragen Sie die Schüler und Schülerinnen, welche Schwierigkeiten sie bei der Bearbeitung der Hausaufgaben hatten.
 - Fragen Sie die Schüler und Schülerinnen, ob sie Vorschläge für Hausaufgaben machen können.
 - Fragen Sie die Schüler und Schülerinnen, wie lange sie für die Hausaufgaben gebraucht haben.

9. Geben Sie den Schülern und Schülerinnen Checklisten, wenn Sie zeitlich längere Aufgaben stellen.
 - Unterstützen Sie die Schüler und Schülerinnen dabei, längere Arbeitsaufträge in Einzelschritte zu zerlegen.
 - Fordern Sie die Schüler und Schülerinnen zur Abgabe auf, wenn die Arbeit fällig ist oder wenn eine Zwischenarbeit vereinbart wurde.
 - Unterstützen Sie die Schüler und Schülerinnen dabei, abzuschätzen und einzuteilen wie lange sie für die einzelnen Teilarbeiten brauchen.
 - Vermitteln Sie den Schülern und Schülerinnen die Kompetenz, ihre Zeit, z.B. mit Hilfe eines Kalenders, selbständig einzuteilen.
 - Vereinbaren Sie zusammen mit den Schülern und Schülerinnen die Abgabe von Teilarbeiten.

10. Belegen Sie zu spät abgegebene Arbeiten mit leichten Bestrafungen.
 - Legen Sie dabei in erster Linie Wert darauf, dass die Schüler und Schülerinnen die Arbeiten abgeben.
 - Legen Sie dann Wert darauf, dass die Schüler und Schülerinnen die Arbeiten rechtzeitig abgeben.
 - Geben Sie den Schülern und Schülerinnen, die Aufgaben verspätet abgeben, eine teilweise Anerkennung ihrer Leistung.

aus: Greenbaum, J. & Markel, G. (2001). *Helping Adolescents with ADHD & Learning Disabilities*. Paramus: The Center for Applied Research in Education.

Eine wichtige Strukturhilfe können auch feste Eröffnungs- und Verabschiedungsrituale sein, auf die sich die Kinder immer verlassen können. Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen können eher konzentriert bei der Sache bleiben, wenn die Arbeiten ein erkennbares Ende haben, als wenn sie den Auftrag haben, „so lange zu arbeiten, bis sie fertig sind.“ Je eher Situationen vorhersagbar ablaufen, desto leichter können die Kinder mit den Anforderungen, die gestellt werden, umgehen.

Unstrukturierte Situationen, in denen die Kinder mehrere Verhaltensoptionen haben, sind für Kinder mit Aufmerksamkeits-

schwierigkeiten schwer zu bewältigen. Wenn sie dabei allein gelassen werden, verlieren sie sich im Entscheidungsprozess und kommen vom Ziel ab. Wenn die Aufgaben aber einen klaren Fokus besitzen, wie z.B. bei Videospiele, können Kinder mit Aufmerksamkeits-schwierigkeiten sogar relativ lange ihre Aufmerksamkeit darauf richten (vgl. Lawrence, Houghton, Tannock, Douglas, Durkin & Whiting, 2002).

Strategie

Ein wichtiges Element bei der Arbeit mit aufmerksams-gestörten Kindern ist die Vermittlung von Strategien zur Bewältigung von komplexen Aufgaben. Wagner (1994) hat in ihren Studien darauf hingewiesen, dass der Lehrer oder die Lehrerin hier eine wichtige Rolle als Modell spielt. Das Ziel dieser Bemühungen ist es, dass die Kinder lernen, ihre Impulsivität zu zügeln und spontane, überstürzte Reaktionen zu bremsen. Durch eine Arbeitsweise, die Schritt für Schritt, wie in „Zeitlupe“ vorgeht, behalten sie einen besseren Überblick über ihre Aufgaben. Durch das verzögerte und verlangsamte Vorgehen sollte es leichter möglich sein, dass sie ihre Fähigkeiten auch effektiv einsetzen können. So trivial das folgende Schema strategischen Vorgehens klingen mag (wer macht es denn nicht so?), so schwierig ist es für die Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen. Sie müssen diese Schritte einzeln lernen, und dazu brauchen sie immer wieder Unterstützung und Rückmeldung und vor allem das Vorbild der Betreuungspersonen (vgl. auch Döpfner, Schürmann & Frölich, 2007; Lauth & Schlottke, 2002; Winter, 2010). Eine Idee wäre, die folgenden Überlegungen auf einem Plakat oder auf Karteikarten festzuhalten und immer wieder konkret durchzugehen. Eine Lehrerin machte einmal den Vorschlag, die einzelnen Schritte verbal und symbolisch auf eine Art Leporello zu schreiben und während der Arbeit mit einer kleinen Klammer immer auf den Schritt zu verweisen, der gerade dran ist.

1. Was ist zu tun? – Stelle fest, was Deine Aufgabe ist und was genau getan werden muss. **(Aufgabenanalyse)**
2. Habe ich alles? – Überlege genau, welche Materialien, Hilfsmittel, Instrumente Du benötigst, um die Aufgabe zu bearbeiten. **(Materialanalyse)**
3. Wo will ich hin? – Überlege genau, was das Ziel ist, wann die Aufgabe fertig ist und was am Ende produziert sein soll. **(Zielanalyse)**
4. Wo gibt es Schwierigkeiten? – Überlege, warum Du nicht weiterkommst, wo es Schwierigkeiten gibt. **(Konfliktanalyse)**
5. Was ist als nächstes dran? – Zerlege die Aufgabe in kleine Teilschritte. Fange nicht alles auf einmal an, sondern überlege, welche übersichtlicheren, kleineren Häppchen Du bilden kannst. **(Formulierung von Teilzielen)**
6. Was ist, wenns nicht klappt? – Wenn Du merkst,

dass Du die Aufgabe nicht lösen kannst, ist das nicht schlimm. Halte fest, wie weit Du gekommen bist und bitte um Hilfe. Dann geht es wieder weiter. Das kann immer passieren. **(Bewältigung von Frustrationen)**

7. Nur nicht hetzen! – Nimm Dir Zeit für die Aufgaben. Die Zeit, die Du Dir nimmst, um zu überlegen, wie Du es am besten angehst, die Zeit, die Du Dir nimmst, um Deine Sachen noch einmal durchzudenken, ist immer drin. Das hilft Dir dann zu zeigen, was Du kannst. **(Aufforderung zum Zeitlassen)**
8. Na also! – Du bist gut! Wenn Du durchgehalten hast und wenn Du etwas gut gemacht hast, dann gönne Dir etwas Schönes. Vielleicht hast Du Dir ja schon vorher überlegt, womit Du Dich belohnen willst. Klopf Dir auch auf die Schulter, wenn Du eine Teilaufgabe geschafft hast. Das sind alles kleine Schritte zum großen Ziel. **(Bewertung von Teilergebnissen).**

Das Ziel dieser Übung, die über einen längeren Zeitraum aufgebaut werden muss, ist es, dem Kind ein Instrument zur Selbstregulation und Selbstkontrolle an die Hand zu geben. Die Einzelschritte sollten möglichst konkret auf die Arbeitsweise in einzelnen Schulfächern angepasst werden, so dass das Kind für jedes Fach spezifisch lernt, wie es am besten organisiert vorgeht (vgl. Greenbaum & Markel, 2001). Es ist eine Herausforderung, das Kind einerseits ausreichend zu unterstützen und andererseits aber nicht zu gängeln, ihm die Selbstkontrolle nicht abzunehmen oder Kontrolle aus der Hand zu nehmen.

Zusammenfassung

Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität stellen eine besondere pädagogische Herausforderung dar. Es ist wichtig, sich klarzumachen, dass diese Kinder in allen Schularten anzutreffen sind, denn die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten unterscheiden sich nicht von denen anderer Kinder. Zu den Aufgaben der Lehrer und Lehrerinnen gehört es, eine Lernumgebung zu gestalten, die eine Integration der Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität erlaubt und ihren Lernbedürfnissen entgegenkommt. Die Planung und Durchführung entsprechender pädagogischer Maßnahmen müssen sich am Einzelfall orientieren. Wenn Lehrer und Lehrerinnen jetzt das Gefühl haben, sie orientieren sich bereits an den vorgestellten Erziehungsprinzipien, dann ist das vielleicht nicht einmal zu bestreiten. Was man allerdings nicht vergessen darf: Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen brauchen die Rückmeldungen, die Grenzziehungen, die Instruktionen viel nachhaltiger, direkter, deutlicher, häufiger als andere. Das erfordert eine besondere Aufmerksamkeit auf Seiten des Lehrers oder der Lehrerin.

Einige wesentliche Prinzipien sind hier vorgestellt worden und lassen sich als Hilfen zur Selbstorganisation und Selbstregulation zusammenfassen. Dabei ist der Haupt-

ansatz der Versuch, die mangelhafte Selbstkontrolle in den Griff zu bekommen. Für das Kind selbst ist es weniger wichtig, dass es motorisch ruhiger wird. Mit der motorischen Unruhe haben meist die Erwachsenen in der Umgebung des Kindes das größte Problem.

Es soll abschließend noch darauf hingewiesen werden, dass die vorgestellten Maßnahmen vorwiegend auf die Bedürfnisse von Kindern in der Primarstufe bis zur Förderstufe (ca. 6. Jahrgang) bezogen sind. Die Anpassung an den Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen ist jedoch unabdingbar. Eine eigene Auseinandersetzung über den Umgang mit Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität ist daher dringend erforderlich.

Literatur:

- Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2000a). Hyperkinetische Störungen. Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2000b). Ratgeber Hyperkinetische Störungen. Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Schürmann, G. & Frölich, J. (2007). THOP, Weinheim: Beltz
- Friend, M. & Bursuck, W.D. (1999). Including students with special needs. Boston: Allyn & Bacon.
- Greenbaum, J. & Markel, G. (2001). Helping adolescents with ADHD and learning disabilities. Paramus: The Center for Applied Research in Education.
- Heiduk, V. (2000). Die Beurteilung von Zeichnung und Schrift hyperkinetischer Kinder als diagnostisches Hilfsmittel bzw. als Verlaufsdiagnostikum unter Medikation. In K. Skrodzki & K. Mertens (Hrsg.), Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen? (S. 291-302). Dortmund: borgmann.
- Huang-Pollock, C. L. & Karalunas, S. L. (2010). Working memory demands impair skill acquisition in children with ADHD. *Journal of Abnormal Psychology*, 119, 174-185.
- Imhof, M. (1995a). Beeinflussung des Arbeitsverhaltens hyperaktiver Kinder bei Rechtschreibübungen durch den Stimulationsgehalt des Arbeitsmaterials. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 234-239.
- Imhof, M. (1995b). Mit Bewegung zu Konzentration? Münster: Waxmann.
- Imhof, M. (2004). Effects of color stimulation on handwriting performance of children with ADHD without and with additional learning disabilities. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 191-198.
- Imhof, M. & Prehler, C. (2001). Qualitative Veränderungen der Handschrift bei hyperaktiven Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 38-48.
- Imhof, M., Skrodzki, K. & Urzinger, M. (2010). Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht. Donauwörth: Auer.
- Keller, R. & Fritz, A. (1995). Auf leisen Sohlen durch den Unterricht. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Krowatschek, D. (2002) Überaktive Kinder im Unterricht. Dortmund: borgmann.
- Lauth, G.W. & Naumann, K. (2009). ADHS in der Schule. Übungsprogramm für Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Lauth, G.W. & Schlottke, P.F. (2002). Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Lawrence, V., Houghton, S., Tannock, R., Douglas, G., Durkin, K. & Whiting, K. (2002). ADHD outside the laboratory: Boys' executive function performance on tasks in videogame play and on a visit to the zoo. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 447-462.
- Naumann, K. (1996). Verlaufsuntersuchungen und kovariierende Störungsbilder. *Kindheit und Entwicklung*, 5, 93-99.

- Ormrod, J.E. (2010). Educational psychology – developing learners. Boston: Pearson Education.
- Passolt, M. (1993). Mit Luftballon und Fliegenklatsche. Eine motortherapeutische Praxiseinheit für hyperaktive Kinder. In M. Passolt (Hrsg.), *Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie* (S. 96-105). München: Ernst Reinhardt.
- Purdie, N., Hattie, J. & Carroll, A. (2002). A review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: What works best? *Review of Educational Research*, 72, 61-99.
- Scheres, A., Oosterlaan, J. & Sergeant, J.A. (2001). Response execution and inhibition with children with AD/HD and other disruptive disorders: The role of behavioral activation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 347-357.
- Schindler, J. (1993). „Ich kann meinen Motor einfach nicht ausschalten!“ Hyperaktive Kinder verstehen lernen im psychomotorischen Spiel. In M. Passolt (Hrsg.), *Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie* (S. 85-95). München: Ernst Reinhardt.
- Wagner, I. (1994). Aufmerksamkeitsstörungen und deren Bewältigung und Therapie. In K. Czerwenka (Hrsg.), *Das hyperaktive Kind* (S. 19-34). Weinheim: Beltz.
- Weyandt, L.L. (2001). *Attention deficit hyperactivity disorder: An ADHD primer*. Boston: Allyn and Bacon.
- Winter, B. (2010). „Komm, das schaffst Du!“ Aufmerksamkeitsprobleme und ADHS. Stuttgart: Trias Verlag.
- Zentall, S.S. (2005). Theory- and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools*, 42, 821-836.
- Zentall, S.S. & Gohs, D.E. (1984). Hyperactive and comparison children's response to detailed vs. global cues in communication tasks. *Learning Disability Quarterly*, 7, 77-87.
- Zentall, S., Harper, G. & Stormont-Spurgin, M. (1993). Children with hyperactivity and their organisational abilities. *Journal of Educational Research*, 87, 112-117.
- Zentall, S.S. & Leib, S.L. (1985). Structured tasks: Effects on activity and performance of hyperactive and comparison children. *Journal of Educational Research*, 79, 91-95.
- Zentall, S.S. & Mayer, M.J. (1987). Self-regulation of stimulation for ADD-H children during reading and vigilance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 519-536.
- Zentall, S.S. & Shaw, J.H. (1980). Effects of classroom noise on performance and activity of second-grade hyperactive and control children. *Journal of Educational Psychology*, 72, 830-840.
- Zentall, S.S. & Zentall, T.R. (1983). Optimal stimulation: A model of disordered activity and performance in normal and deviant children. *Psychological Bulletin*, 94, 446-471.