



Unkonzentrierte, impulsive und unruhige Kinder in Schule und Elternhaus fördern

Der individuelle, umfassende Förderansatz der deutschen fernschule

von Dirk Wolkewitz

Abstract

Je intensiver man sich mit Heranwachsenden beschäftigt, desto mehr lernt man deren Einzigartigkeit und Einmaligkeit kennen und schätzen. Dies gilt besonders bei Kindern mit AD(H)S. Die Individualität des Schülers muss bei der Förderung in Schule und Elternhaus berücksichtigt werden. Trotz ähnlicher Schwierigkeiten unterscheiden sich betroffene Kinder in der Intensität und Ausprägung der Symptome oft deutlich voneinander. Kein Kind gleicht dem anderen, sondern jedes besitzt individuelle Schwächen, aber auch Stärken und Fähigkeiten. Oft

werden diese allerdings nicht erkannt und in der Erziehung und schulischen Begleitung nicht berücksichtigt. Ziel des Förderansatzes der deutschen fernschule ist es, betroffene Grundschüler nach ihrem jeweiligen Lern- und Leistungsstand zu fördern sowie deren Bezugspersonen (Eltern, Lehrkräften bzw. der „Lernhilfe vor Ort“) effektive, konkrete und umsetzbare Hilfestellungen anzubieten. Dieses Förderangebot kann in Zusammenarbeit mit der zuständigen Schule vor Ort und den Eltern umgesetzt werden. Die Förderung besteht aus verschiedenen Modulen, die je nach Förderbedarf zusammengestellt werden können: ein Elterstraining,

ein ADHS-Training für das Schulkind, Lehrbriefe als ein „vorstrukturierter und komplett ausgearbeiteter Unterricht auf Papier mit Selbstkontrolle“, die individuelle, schulische Betreuung und Beratung durch eine externe Lehrkraft sowie Fördermaterialien bei gravierenden Lernproblemen. Jedes Fördermodul kann überall, zu jeder Zeit und auch von Personen ohne pädagogische Ausbildung durchgeführt werden. Das ADHS-Fernschulkonzept kann mit weiteren medizinisch-therapeutischen Maßnahmen zu einem umfassenden, multimodalen Förderansatz kombiniert werden.

Ein Förderansatz speziell für Kinder mit AD(H)S?

Im täglichen Umgang fallen schnell die Kinder auf, die lebhafter sind als andere, sich schneller von Außenreizen ablenken lassen und sich daher nicht lange konzentrieren können. Besonders jüngere Kinder zeigen dieses Verhalten, welches zu Hause und im Unterricht viel Kraft, Geduld und Energie den Eltern und Lehrkräften abfordert. Konzentration und Ausdauer im Lernen sind keine Fähigkeiten, die „automatisch“, also von Anfang an vorhanden sind. Grundfertigkeiten für erfolgreiches Lernen sind bei Grundschulkindern sehr unterschiedlich ausgeprägt: Problemlösestrategien auf komplexe Aufgaben anzuwenden, für eine bestimmte Zeitdauer jemandem zuzuhören, seinen Gedanken und Erklärungen zu folgen oder für eine bestimmte Zeit auf dem Platz sitzen zu bleiben. In einem Entwicklungs- und Reifungsprozess bilden sich diese Kompetenzen aus. Eine angemessene Förderung unterstützt diesen Prozess. Die Bedeutung der passenden Förderung auf die Entwicklung bzw. Vernetzung von Nervenbahnen wird von verschiedenen Studien bestätigt: Untersucht man zum Beispiel den komplexen Entwicklungsprozess von Aufmerksamkeitsleistungen, so zeigt sich, dass diese neben den individuellen, kognitiven Steuerungs- und Reizverarbeitungsprozessen des Kindes entscheidend von der Anregung bzw. Förderung der Umgebung abhängt (vgl. Heilman et al. 1985). Eine zu hohe sowie zu niedrige Aktivierung wirkt sich ungünstig auf die Entwicklung aus, Aufmerksamkeit aufzubauen und dauerhaft aufrecht erhalten zu können (vgl. Eisert 1981).

Eine Hauptaufgabe der Grundschule besteht im schrittweisen und kontinuierlichen Aufbau und in der Festigung von Grundfertigkeiten für alle Schüler. So werden erfolgreiche Lernprozesse auch in den höheren Klassenstufen möglich. Somit stellt sich die Frage, ob Kinder mit ADHS eine spezielle Förderung erhalten sollten, um die oft fehlenden Grundfertigkeiten zu erwerben. „ADS-Kinder scheinen anerkanntermaßen förderbedürftig zu sein und die Vergabe zusätzlicher Mittel zu rechtfertigen,“ meint die Sonderpädagogin Frau Schmidt-Nemeth in ihrem Artikel „Förderausschüsse für ADS-Kinder“ und führt die vielfältigen Schulschwierigkeiten und die häufig auftretenden emotionalen und sozialen Probleme aufgrund von AD(H)S auf (vgl. Schmidt-Nemeth 2002). AD(H)S wird als häufigster Grund angeführt, warum Kinder als verhalten-sauffällig und somit einen erhöhten Förderbedarf diagnostiziert bekommen (vgl. Goetze 1996).

Auf der anderen Seite kann man sich die berechtigte Frage stellen, ob nicht alle Schulkinder Fördermaßnahmen brauchen, die für unaufmerksame, impulsive und unruhige Schüler schon seit Jahrzehnten diskutiert werden. Hilft nicht allen Kindern ein gut geplanter, strukturierter, interessanter Unterrichtsverlauf mit kleinen, aufbauenden Lernschritten in einem festen Rahmen: mit einem Klassenraum, den gleichen Mitschülern - gestaltet von einer kontinuierlichen (Klassen-) Lehrkraft, die auf die Bedürfnisse, Stärken und Schwächen des einzelnen Kindes eingeht und für jedes Kind „passende“ Hilfestel-



lungen anbietet? Oder anders herum gefragt: Sind die Fördermaßnahmen so speziell bzw. besonders, dass sie ausschließlich für Kinder mit AD(H)S bestimmt sind? Und falls wirklich spezielle Fördermaßnahmen existieren: Gibt es nicht dann den „optimalen“ Förderansatz?

Oder handelt es sich - wie schon in der Überschrift angedeutet - lediglich um eine individuelle, persönliche Förderung, Betreuung oder gar Beziehung? Können dann die individuellen Hilfen für den einzelnen Schüler vielleicht gar nicht auf alle übertragen werden? Gibt es dann lediglich den Förderansatz für den Einzelnen? Dann brauchen wir auch nicht von „spezieller Förderung“ oder „Therapie“ zu sprechen, sondern von einem „guten, auf den Schüler abgestimmten Unterricht“ und einer „verständnisvollen und konsequenten Erziehung“!

Eine weitere Überlegung schließt sich der Frage nach adäquater Förderung an, ob denn alle Kinder gleichermaßen, also mit der gleichen Intensität, gefördert werden müssen bzw. das gleiche Maß an Hilfen benötigen. Schaut man sich in den Klassen einmal um, lernt man Schulkinder mit den unterschiedlichsten Problemen, Schwierigkeiten, aber auch Stärken kennen. Einige Kinder haben vermehrte Schwierigkeiten in der Selbststeuerung, Strukturierung und Informationsverarbeitung. Oft erhalten diese Kinder die Diagnose AD(H)S. Kann man dann wirklich noch die Vorstellung der meisten Regelschulen vertreten: Gleiche Chancen - Gleichberechtigung für alle? Was geschieht denn mit den Schülern, die in unserem Schulsystem „aus dem Rahmen fallen“?

Dies sind berechtigte und äußerst wichtige Fragen, die zunehmend und immer wieder neu in Wissenschaft, aber vor allem in der Schulpolitik und -praxis diskutiert werden müssen. Beschäftigt man sich näher mit der Entwicklung und Geschichte schulischer Förderangebote speziell für unaufmerksame, impulsive und hyperaktive Kinder, findet man mehrere ausgearbeitete Förderkonzepte. Jedoch setzen diese schulische Bedingungen voraus, die meist nur in speziellen Förder- bzw. Sonderschulen erbracht werden können: kleine, überschaubare Lerngruppen, ein Team von meist zwei Lehrkräften (davon eine mit sonderpädagogischer Qualifikation) und manchmal einer zusätzlichen Unterrichtshilfe pro Klasse oder Gruppe - kurz gesagt: räumliche, sachliche und personelle Gegebenheiten, die in den meisten Grundschulen nicht leistbar sind. Dies kann allerdings nicht die schulpolitische und gesellschaftliche Lösung eines Dilemmas sein, das immer mehr Schulkinder betrifft. Besonders Grundschulern fallen die „Selbstverständlichkeiten“ wie Konzentration, Ausdauer, Problemlösestrategien und Anpassungsfähigkeit schwer. Zeigt sich Unaufmerksamkeit und Impulsivität in einem überdurchschnittlichen Maße, so spricht der Facharzt von einem Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS). Tritt neben der Impulsivität und Unaufmerksamkeit eine motorische Unruhe auf, wird die medizinische Diagnose zu einem Aufmerksamkeits-

Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (AD(H)S) erweitert. Die Lern- und Verhaltensschwierigkeiten durch AD(H)S erweisen sich im Gegensatz zu der medizinischen Diagnosestellung als pädagogische Herausforderung in Schule und Elternhaus - allerdings für jedes Kind individuell. Aktuelle Schätzungen zufolge sind bis zu zwei Grundschüler pro Klasse von dieser Symptomatik betroffen, wobei die Intensität und Charakteristik stark variiert und viele Facetten zeigt.

5 Merkmale des individuellen, umfassenden Förderansatzes

1) Individuelle, umfassende Förderung sieht den Schüler als „Person“, als ein einmaliges und einzigartiges Gegenüber.

„Förderung“ darf nicht primär auf einen bestimmten Aspekt der Person beschränkt bleiben wie der Kognition, der Emotionalität, der Selbststeuerung, Ausdauer oder Umgangsformen in Schule, Familie und Gesellschaft. Viel zu oft steht die Funktionsfähigkeit des Kindes im Mittelpunkt: Das Kind muss in der Schule, Gesellschaft und im Elternhaus „funktionieren“, darf nicht aus dem von außen gesetzten Rahmen fallen. Dies spiegelt sich meist in der medizinischen Behandlung, in speziellen Therapiemaßnahmen, schulischer „Förderung“ oder der „Erziehung“ zu Hause wider. Eine individuelle Förderung bedeutet vielmehr die persönliche Begleitung und Beratung auf einem gemeinsamen Weg mit dem Kind.

2) Die individuelle, umfassende Förderung basiert auf einer Förder- bzw. Prozessdiagnose.

Damit streifen wir einen heiklen und äußerst umstrittenen Bereich: die fachmedizinische Feststellung, ob es sich um ein AD(H)S handelt und welche Maßnahmen medizinischer, therapeutischer und/oder pädagogischer Art eingesetzt werden sollen. Jede ernst gemeinte Förderung basiert auf einer differenzierten Diagnose von Fachleuten. Allerdings dürfen Informationen über das Kind nicht primär dem sonst üblichen Zweck der Abklärung von klassifizierten, medizinischen Kriterien oder Charakterzügen und somit der Eingrenzung auf ein bestimmtes Krankheitsbild dienen. Neben der Schwierigkeit einer eindeutigen medizinischen Diagnosestellung werden meist nur unzureichend Informationen für eine konkrete Hilfestellung in Schule und Elternhaus gegeben.

Im Gegensatz dazu zielt eine „Prozess- und Förderdiagnose“ auf eine Beschreibung des momentanen



„Ist-Standes“ und auf daraus erwachsende persönlich zugeschnittene Hilfestellungen. Eggert beschreibt in seinem Buch „Von den Stärken ausgehen“ den Begriff der Förderdiagnose näher: „Diagnostik ist ein lernbegleitender Prozeß, in dem aus Informationen über Vergangenheit, Gegenwart und prospektiver Zukunft des Schülers ein Optimum an Förderung überlegt und organisiert werden kann.“ (vgl. Eggert 1997)

Folgende Prinzipien und Ziele sollten nach Eggert in der Förderdiagnose beachtet werden:

■ Suche nach der „am geringsten einschränkenden Lernumwelt“ (oder positiv formuliert: die Suche nach „derjenigen Fördersituation, die am engsten an der gegenwärtigen Lebenssituation des Kindes liegt“ oder nach den Stärken des Kindes).

■ Die Individualisierung der Förderung durch die Aufstellung individueller Entwicklungspläne, in denen auch der jeweilige Schwerpunkt der Förderung nur im Zusammenhang mit anderen Fördermaßnahmen gesehen wird.

■ Die Ableitung aus einer gemeinsamen Theorie, nicht aus einer Theorie der speziellen Erfordernisse von Kindern mit speziellen Störungen der Entwicklung. Spezielle Förderung und Leben und Lernen in der Bezugsgruppe der Gleichaltrigen sollten sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern im Sinne eines „Sowohl- als -auch“ ergänzen.

■ Die stärkere Betonung qualitativer Methoden in der Diagnostik (Beobachtung und Verhaltensbeschreibung, Situationsanalyse und Gespräche).

Wie schon erwähnt, gilt der folgende Satz besonders in der Diagnose von unaufmerksamen, impulsiven und unruhigen Kindern: Je intensiver man sich mit Heranwachsenden beschäftigt, desto mehr lernt man deren Einzigartigkeit und Einmaligkeit kennen und schätzen. Kinder mit AD(H)S verstecken sich oft hinter einer harten Schale aus Unsicherheit, Wut, Trotz und Hilflosigkeit. Die Persönlichkeit des Schülers muss bei der Förderung in Schule und Elternhaus berücksichtigt werden. Daher sollten Ärzte, Eltern, Lehrkräfte und weitere Fachleute möglichst viele Einzelinformationen über die Schwierigkeiten, aber auch Stärken und Begabungen für eine individuelle Förderdiagnose des Kindes sammeln und daraus konkrete Maßnahmen in den relevanten Lebens-

bereichen entwickeln.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass die Begabungen und Fähigkeiten betroffener Kinder und Jugendlicher der von Klassenkameraden entspricht (vgl. Imhof, Skrodzki, Urzinger 2001). Meist können unaufmerksame, impulsive und unruhige Kinder allerdings ihre eigentlich möglichen Leistungen nicht zeigen, da ihnen Grundlagen in der Strukturierung, in der Anwendung von Problemlösestrategien sowie wichtiger Arbeitsregeln fehlen. Schwierigkeiten in der Unaufmerksamkeit treten besonders dann auf, wenn sie lange Zeit zuhören oder reizarme, monotone und somit langweilige Aufgaben lösen sollen. In den letzten Jahren bestätigt sich die Annahme, dass bei AD(H)S nicht primär die Aufmerksamkeit

oder motorische Unruhe an sich, sondern die Fähigkeit zur Selbststeuerung bzw. die Impulshemmung beeinträchtigt ist, d. h. die Fähigkeit, sich selbst in einem sozialen Kontext oder beim Lösen einer komplexen Aufgabe zu „managen“. Weniger Probleme treten in routinierten, strukturierten und überschaubaren Unterrichtssituationen auf, also bei Lehrkräften mit emotionaler Bindung (Klassenlehrer), in einem konstanten Klassenraum und insbesondere in Einzel- bzw. Kleingruppen. Die Unaufmerksamkeit reduziert

sich stark, wenn sich das Kind mit etwas Interessantem oder für ihn Motivierendem beschäftigt. Das Lernen in einer Einzelsituation reduziert die Ablenkbarkeit und Umtriebigkeit deutlich (vgl. Lauth/ Schlottke/ Naumann 2001). Hilfreich ist es, Verhaltens- und Arbeitsregeln im Vorfeld ausreichend zu erarbeiten und konsequent einzuhalten. Das momentane Verhalten und die erbrachte Leistung des Kindes sollten immer wieder verdeutlicht und durch kurze Rücksprachen wiedergegeben werden.

Besonders bei Leistungsanforderungen und in größeren Gruppen treten vermehrt die bekannten Symptome auf. In den Erklärungen für die medizinische Diagnoseerstellung wird auf die Bedeutung des situativen Kontextes hingewiesen: „Es ist sehr ungewöhnlich, dass eine Person denselben Störungsgrad in allen Lebensbereichen oder in einem Lebensbereich zu allen Zeiten aufweist. Typischerweise werden die Symptome stärker in Situationen, in denen eine längere Aufmerksamkeitspanne oder geistige Anstrengung erforderlich ist oder die den eigenen Reiz oder den Reiz des Neuen verloren haben (z. B. dem Lehrer im Unterricht zuhören, Hausaufgaben machen; längeren Vorträgen folgen oder längere

Die fünf Merkmale im Überblick

Der individuelle, umfassende Förderansatz

- **sieht den Schüler als „Person“, als ein einmaliges und einzigartiges Gegenüber**
- **basiert auf einer Förder- bzw. Prozessdiagnose**
- **verwirklicht und ermöglicht interdisziplinäre Kooperation**
- **orientiert sich an geprüften und effektiven Maßnahmen**
- **ermöglicht den „passenden“ Förderort für das einzelne Kind**



Texte lesen, monotone, sich wiederholende Aufgaben durchführen). Die Anzeichen der Störung können in sehr geringem Maße oder überhaupt nicht auftreten, wenn der Betroffene streng kontrolliert wird, in einer neuen Umgebung ist, besonders interessante Tätigkeiten durchführt, sich in einer Zwiesgesprächssituation befindet (z. B. in der ärztlichen Praxis) oder wenn das angemessene Verhalten häufig belohnt wird. Die Symptome scheinen häufiger in Gruppensituationen aufzutreten (z. B. in Spielgruppen, Klassenzimmern oder am Arbeitsplatz).“ (vgl. DSM IV 1996)

Kinder mit AD(H)S haben auch Stärken und Begabungen!

Kinder mit AD(H)S haben jedoch nicht nur Probleme, Schwächen oder Defizite, sondern auch Stärken, Begabungen und Fähigkeiten. Diese können sie jedoch meist nicht genügend im Unterricht und im Umgang mit Gleichaltrigen einbringen (vgl. Wolf et al. 2000).

Eine individuelle, umfassende Förderung beinhaltet neben der Hilfestellung in den Problembereichen auch die Berücksichtigung persönlicher Begabungen und Stärken. Ermöglicht man Schülern Erfolgserlebnisse bzw. hebt ihre Talente und Fähigkeiten besonders hervor, wirkt sich dies positiv auf die gesamte schulische Leistungsfähigkeit und Motivation aus und hilft, die Persönlichkeit und das Selbstwertgefühl des betroffenen Schülers zu stärken.

Daher sollten sich Lehrkräfte sowie Eltern auf die Suche nach verborgenen Talenten machen:

- ⊞ Ist das Kind besonders kreativ? Kann es fantasievoll malen oder bildhaft Geschichten erzählen?
- ⊞ Entwickelt es oft Ideen und Entwürfe? Denkt es sich neue Spiele oder Variationen aus?
- ⊞ Kann es mehrere Informationen nebeneinander aufnehmen und somit mehrere Tätigkeiten gleichzeitig ausführen?
- ⊞ Besitzt der Lernende viel Humor und kann jeder Situation etwas Positives abgewinnen?
- ⊞ Begeistert sich der Schüler schnell für eine Sache und will Mitmenschen davon überzeugen?
- ⊞ Ist der Betroffene nach einem Streit selten nachtragend? Besitzt er einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit – und setzt sich dafür ein?

3) Die individuelle, umfassende Förderung verwirklicht und ermöglicht interdisziplinäre Kooperation.

Erst ein interdisziplinärer Austausch und Kooperation eröffnet die notwendige multimodale und umfassende Förderung. Die Maßnahmen müssen auf das Kind zugeschnitten sein und umfassen in der Regel mehrere Bereiche wie Schule, Elternhaus und Kind. Für eine „Förder- und Prozessdiagnose“ tragen die Bezugspersonen Informationen zum momentanen „Ist-Stand“ des Kindes zusammen. Ein Team von Medizinern, Lehrern und Pädagogen entwirft zusammen mit den Eltern und dem Kind einen „individuellen Förderplan“. Konkrete Maßnahmen in Schule und Elternhaus werden gemeinsam abgeleitet und umgesetzt. Erst wenn eine Kooperation zwischen Fachleuten und Eltern sowie die Zusammenarbeit mit der Schule und den zuständigen Institutionen wie Schul- und Jugendamt in die konkrete Förderarbeit umgesetzt wird, kann dem einzelnen Kind effiziente Hilfestellungen für seinen weiteren Lern- und Lebensweg angeboten werden.

4) Die individuelle, umfassende Förderung orientiert sich an geprüften und effektiven Maßnahmen.

Sieht man sich auf dem stark wachsenden „ADHS-Markt“ nach Förderangeboten um, so werden Laien, aber auch Fachleute zunehmend vor eine große Bewährungsprobe gestellt. Leider versuchen viel zu viele „Therapeuten“ von zweifelhafter Qualität auf diesem Gebiet Profit zu schlagen. Bewährte und wissenschaftlich fundierte Maßnahmen können oft nicht mehr von uneffektiven Methoden unterschieden werden.

Folgende Fördermaßnahmen zeigen aus wissenschaftlicher Sicht einen nachweisbaren Erfolg:

⊞ **Aufklärung und Beratung:** Als Basis jeder Hilfestellung steht die ausführliche Information über AD(H)S und die individuelle Beratung. Daraus kann neues Verständnis für das betroffene Kind, aber auch individuelle Hilfestellungen bei Eltern, Mitschülern und Lehrern entstehen.

⊞ **Stimulanzienbehandlung:** Eine vom Facharzt individuell dosierte Medikamentengabe reduziert die belastenden Symptome. Die Medikamentengabe führt allerdings nicht zur generellen Heilung, bewirkt jedoch eine zeitweilige Reduzierung der Symptome. Dadurch wird die angespannte Situation der Kinder mit ihrem Umfeld stark entschärft. Adäquate Hilfestellungen können nun erarbeitet und durchgeführt werden.

⊞ **Kognitive Verhaltenstherapie:** Der Betroffene er-



wirbt mit Hilfe eines Therapeuten angemessenes Verhalten bzw. reduziert bestimmte Handlungen.

☒ **Eltertraining:** In vielen Trainingskonzepten lernen die Bezugspersonen unter Leitung eines Experten den angemessenen Umgang mit dem Betroffenen.

☒ **Aufmerksamkeits- und Selbstinstruktionstraining:** Das Ziel der Trainingsprogramme ist meist die Erhöhung der Konzentrationsdauer sowie die Fokussierung auf wichtige Detailinformationen. Problemlösestrategien helfen dem Betroffenen komplexe Aufgaben schrittweise zu lösen. In therapeutischen Einzel- oder Gruppensitzungen werden die Trainingselemente durchgeführt. Die dort erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten werden jedoch selten im Lernen von Unterrichtsinhalten in der Schule genutzt und geübt.

☒ **Pädagogische Hilfen in der Schule:** Im schulischen Bereich werden bisher nur wenige spezielle Förderkonzepte für die Regelschule, sondern eher für Förder- und Sonderschulen mit kleinen, überschaubaren Lerngruppen angeboten.

In der Behandlung von stark betroffenen Kindern und Jugendlichen wird eine Stimulanzienbehandlung mit gleichzeitiger Verhaltenstherapie bevorzugt. Studien belegen, dass diese eher kindzentrierte Behandlungsform bereits nach nur kurzer Zeit überdurchschnittliche Verbesserungen der Symptome bewirkt. Um jedoch einen langfristigen und umfassenden Erfolg zu erreichen, müssen Eltern und Lehrkräfte in die Förderung mit einbezogen werden. Dafür benötigen sie neben einer wissenschaftlich fundierten Aufklärung konkrete und praktikable Hilfestellungen im Alltag. Schulische Maßnahmen bleiben in einem multimodalen, umfassenden Förderansatz meist unbeachtet. Oft werden in Schulkonzepten die effizienten Elementen aus der kognitiven Verhaltenstherapie, des Aufmerksamkeits- und Konzentrationstrainings bzw. der Elternarbeit nicht genügend verknüpft.

Im Förderansatz der deutschen fernschule übernehmen die Eltern bewusst einen großen Teil der Förderung. Häufig wird vergessen, dass die Erziehungsberechtigten ihre betroffenen Kinder am besten kennen und effektiv an der Entwicklung, Förderung und Behandlung teilnehmen können. Sie kennen ihre Kinder am längsten, verbringen mit Abstand die meiste Zeit mit ihnen, haben intensive Erfahrungen gemacht und werden dies in den meisten Fällen auf noch für einen längeren Zeitraum tun als irgendein Arzt, Pädagoge oder Therapeut. Allerdings müssen Eltern von Fachleuten beraten und begleitet werden. Dieses „Coaching“ übernehmen externe Lehrkräfte der deutschen fernschule, die sich auf die Betreuung und Beratung spezialisiert haben.

5) Die umfassende, individuelle Förderung ermöglicht den „passenden“ Förderort für das Kind.

Es dürfte klar sein, dass es „das ADHS-Kind“ in der Schule gar nicht gibt - und es wäre auch utopisch und für die persönliche Begleitung und Beratung des einzelnen Kindes geradezu kontraproduktiv anzunehmen, alle Kinder lernen, reagieren und verhalten sich identisch. Genauso unreflektiert ist der Gedanke, dass alle Kinder mit AD(H)S nach bestimmten Verhaltens- und Lernmustern handeln und dadurch nur spezielle Fördermaßnahmen an bestimmten Förderorten in Betracht kommen. Vielmehr müssen individuelle Lösungen gefunden werden, in welcher Form und an welchem Ort der Einzelne unterrichtet werden soll.

Mand schreibt über die „diagnosegeleitete Suche“ nach dem passenden Förderort: „Von den Stärken ausgehen, Stärken und Probleme beschreiben und beurteilen, die Sicht des Kindes ernstnehmen, eine systemische Sichtweise einnehmen, ein breites Spektrum von Beobachtungen in offenen Situationen verwenden, mit den Eltern und dem Kindergarten zusammenarbeiten, verfügbare Fördermöglichkeiten und Erfolg beschreiben (Eggert 1998, 35), dies alles sind zwar richtige und wichtige Bestandteile einer neuen qualitativen Diagnostik. Aber die Entscheidung für die Frage nach dem richtigen Förderort werden damit nicht zur Verfügung gestellt.“ (vgl. Mand 2002) Daraufhin untersuchte Mand, nach welchen Kriterien sonderpädagogische Gutachter entscheiden, ob Schüler in einer allgemeinen Schule oder in einer Sonderschule gefördert werden sollen, und kommt zu dem Schluss: „Nicht die Testergebnisse entscheiden über den Förderort. Es spielt weder eine Rolle, was für ein Problem der jeweilige Schüler hat, noch in welchen Umständen er lebt. Es sind nicht die Ergebnisse einer sorgfältig durchgeführten Kind-Umfeld-Analyse, die darüber entscheiden, welches Kind in die Sonderschule kommt oder welches im Gemeinsamen Unterricht verbleibt. Entscheidend sind Gutachtervariablen, genauer die Frage, ob die gutachtenden Sonderpädagogen (auch) im Gemeinsamen Unterricht arbeiten oder ausschließlich in der Sonderschule. Wirksam wird damit vermutlich der berufliche Erfahrungshorizont von Sonderschullehrern, wirksam wird möglicherweise auch die Lagerzugehörigkeit Wer wirklich feststellen will, wo ein Kind besser aufgehoben ist - im Gemeinsamen Unterricht oder vielleicht doch in der Sonderschule - der muss wissen, was ein Kind kann, was es nicht kann, was es braucht und was es nicht braucht. Der muss wissen, ob seine Lehrer in der bisherigen Schule ihm das alles geben können und wollen, was es benötigt oder zumindest doch etwas davon.“ (vgl. Mand 2002) Weiter führt er aus, dass die gutachterliche Empfehlung für einen geeigneten Förderort auch von der Finanzierung der Maßnahmen abhängt. Um die Probleme mit der an Gutachten gebundenen Mittelverteilung (d. h. zusätzliche staatliche Gelder für



die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) einzudämmen, fordert Mand: „Man könnte Eltern behinderter Kinder wirklich entscheiden lassen, an welcher Schule sie ihr Kind anmelden - in der Sonderschule oder in der zuständen allgemeinen Schule. Die Mittel für sonderpädagogische Förderung würden, möglicherweise nach eingehender Untersuchung ... geschätzt und abhängig von den Schülerzahlen pauschal überwiesen.“ (vgl. ebd.)

Die aus der gemeinsamen Förderdiagnose entwickelten Hilfsmaßnahmen für das einzelne Kind bedürfen daher einer Vielzahl an Förderformen und einer Auswahl verschiedener Förderorte. Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschreibt in ihren Empfehlungen mögliche Formen und Orte: „Die schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns erfolgt in einer Vielzahl von Förderformen und an verschiedenen Förderorten, die den Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schülern, aber auch regionalen Gegebenheiten Rechnung tragen. ... Auf Grund der Vielfältigkeit des Förderbedarfs gibt es differenzierte und konzeptionell verschiedenartige Formen vorbeugender Maßnahmen, mobiler Beratungs- und Unterstützungsdienste, gemeinsamen Unterrichts und von Kooperation mit allgemeinen Schulen sowie im Rahmen von Sonderpädagogischen Förderzentren. Grundsätzlich wird angestrebt, in einem gestuften System von Beratung und Unterstützung eine angemessene Förderung der Kinder in flexiblen Organisationsformen zu sichern, damit sie in ihrer Stammschule verbleiben können. ... Die Entscheidung für einen Förderort orientiert sich an der bestmöglichen Förderung der Kinder und Jugendlichen.“ (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000)

Leider verfügen die wenigsten Regionen in Deutschland über ein so vielfältiges und abgestuftes Förderangebot, wie dies das KMK empfiehlt. In der Diskussion um die „richtige“ Schulform stellt sich die grundsätzliche Frage, ob die benötigten schulischen Fördermaßnahmen überhaupt in den meisten Regelschule stattfinden können. Schüler besuchen nach den Empfehlungen des KMK die allgemeine Schule, wenn „dort die notwendigen personellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen gegeben sind oder geschaffen werden können. Die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht erfolgt in Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Lehrkräften mit Lehrkräften der allgemeinen Schule ... und verlangt in der allgemeinen Schule ein flexibles System der Schul- und Unterrichtsorganisation, das sich auf inhaltliche, personelle und räumliche Aspekte bezieht. ... Die allgemeine Schule bedarf einer räumlichen Ausstattung, die es erlaubt, dass auch sonderpädagogische Fördermaßnahmen durchgeführt werden können, die individuelle Lernangebote, Spiel- und Bewegungsübungen zum Abbau von Spannungszuständen, Selbstlernkonzepte sowie Lernen in Projekten ermöglichen.“ (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000)

Die meisten Bundesländer favorisieren in ihren Schulgesetzen eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit oder ohne AD(H)S in der Regelschule. Schaut man sich allerdings in den allgemeinen Schulen um, so sind die notwendigen „personellen, räumlichen und sächlichen“ Voraussetzungen oft nicht vorhanden bzw. können im Schulalltag nicht ausreichend umgesetzt werden. Immer noch wird am fiktiven und für Schulkinder demotivierenden Grundgedanken einer frühzeitigen schulischen Selektion in bestimmte Schulformen festgehalten, um dadurch „homogene“ Lerngruppen zu erhalten. Bestimmte Leistungs-, Lern- und Bewertungsmaßstäbe werden vorausgesetzt, damit Schüler eine Klasse in der allgemeinen Schule besuchen können. Ein weiteres Manko für die Umsetzung effektiver Unterrichtsprinzipien in der Regelschule ist ihre Klassenstärke von bis zu 30 Grundschulern. Individuelle, strukturierte Lösungswege, Differenzierung oder Regelabsprachen können bei der meist unübersichtlichen Klassenstärke nicht effektiv durchgeführt werden. Oft behindern aber auch die Urteile von Lehrkräften die Umsetzung der Fördermaßnahmen (vgl. Krowatschek 2002).

Unterrichtsprinzipien besonders für Schulkinder mit AD(H)S

Wollen wir Kindern mit AD(H)S schulisch weiterhelfen, müssen wir Prinzipien für die Unterrichtsplanung und -durchführung beachten, die aus den schon bekannten Förderansätzen abzuleiten sind. Diese Maßnahmen dürfen allerdings nicht nur auf separate Sonder- und Fördereinrichtungen begrenzt bleiben, sondern müssen in vielfältigen Förderorten und -formen umgesetzt werden.

Prinzip der „Strukturierung/Ritualisierung/Rhythmisierung“: Schon das erste speziell für betroffene Kinder entwickelte „Reiz-Reduktions-Konzept“ von Cruickshank nutzte den Vorteil der Strukturierung und Reizhygiene: Ablenkende Außenreize wurden reduziert, dagegen unterrichtsrelevante Reize verstärkt. Um die Aufmerksamkeit auf die relevanten Informationen zu lenken, schlägt Cruickshank vor, den Lernbereich durch Einzelkabinen einzugrenzen, den Unterricht klar und übersichtlich zu strukturieren und den Reiz des Lernmaterials durch Strukturierung und Anordnung der Aufgaben sowie durch eine deutliche Farbgebung zu intensivieren (vgl. Cruickshank 1981). Klare, übersichtliche und wiederkehrende Unterrichtsverläufe wie Morgenkreis, Sitzkreis, Stundenbeginn und -abschluss sowie ein geplanter Wechsel von Lern- und Bewegungsphasen sorgen für die nötige Sicherheit.

Prinzip der „Aktivierung/Abwechslung/Motivierung“: Das Konzept der „optimalen Stimulierung“ nach Zentall (1977) geht davon aus, dass der Betroffene sich aufgrund einer Mangelversorgung von Neurotransmitterstoffen unangemessen stark stimulieren muss,



um konzentriert lernen zu können. Nach Zentall können durch möglichst viel Abwechslung, Aktivierung und Stimulierung im Unterricht die Symptome reduziert werden. Farbige Materialien, sich bewegende Mobiles, Aquarien und Terrarien mit lebendigen Tieren, Rollschränke usw. sorgen für eine sich immer verändernde und daher neue Lernumgebung. Nur für wichtige Arbeitsanweisungen kommen die Lernenden in Kleingruppen zusammen. Ansonsten sollte möglichst selbstständig in großen Gruppen gearbeitet werden. Eine zeitweise Isolierung der Kinder soll den „Neuigkeitswert“ des Klassenraumes intensivieren (vgl. Zentall 1977). Das Prinzip der „Aktivierung“ sollte allerdings dosiert und aufgabenbezogen erfolgen. Bewegungsspiele zu Rechenaufgaben, Lieder für wichtige Merksätze oder das bewährte „Laufdiktat“ etc. ermöglichen einen Wechsel zwischen Spannung in Form von Lernphasen und Entspannung in Form von Bewegungsphasen. Motivierende Aufgaben berücksichtigen die Lebenswelt der Kinder, beinhalten sinnvolle Lernschritte und ermöglichen eine selbstständige Kontrolle. Farbiges Schreibpapier verringert Rechtschreibfehler bei Kindern mit AD(H)S (vgl. Imhof 1995, Imhof/ Scherr 2000).

Prinzip der „Selbstbestimmung/Selbststeuerung/Strategien“: Das Konzept des „Strukturiert-Schülerzentrierten Unterrichts“ von Goetze/Neukäter berücksichtigt die Selbstbestimmung und Selbststeuerung im Lernen und Verhalten. In einem Prozess von der Fremdbestimmung hin zur Selbstbestimmung unterstützt die Lehrkraft den Schüler als Lernbegleiter mit „Wärme, Echtheit und Akzeptanz“ (vgl. Goetze/Neukäter 1980/1982). Der „durchstrukturierte oder funktionsteilige Klassenraum“ von Hewett verbindet verhaltenstherapeutische Elemente mit dem entwicklungspsychologischen Ansatz von Wood: Der Klassenraum ist in drei große Arbeits- bzw. Lernzentren aufgeteilt, in denen das Schulkind im Laufe der Fördermaßnahme bestimmte Kompetenzen erwerben soll, bis es in der Lage ist, wieder am Regelunterricht teilzunehmen (vgl. Hewett 1974/1976). Die Selbstbestimmung des Heranwachsenden kann man als Prozess bzw. Ziel aller unterrichtlicher und erzieherischer Maßnahmen sehen. Besonders Aufgaben mit Selbstkontrolle, Differenzierung im Unterricht, Wahlmöglichkeiten vorstrukturierter Aufgabenstellungen und ein kontinuierliches Feedback über die momentane Leistung helfen Kindern, ihren (Lern-) Weg zu finden.

Das Prinzip der „Beziehung/Lehrkraft als Lernerleichterer und -helfer“: Das auf individualpsychologischer Basis entwickelte Konzept der „Integralen Komplettierung“ nach Vernooij versteht sich als Förderunterricht, „der sich auszeichnet durch eine ganzheitliche (integrale) Herangehensweise, unter Beachtung der noch nicht vollständig entwickelten oder der fehlentwickelten Persönlichkeit des Kindes, die vervollständigt, abgerundet, vervollkommenet, eben komplettiert werden soll

bzw. sich komplettieren will. ... Erziehung und Unterricht bilden Beziehungssituationen, in denen das Kind als Gesamtpersönlichkeit - integral - Anregung und Förderung, Anerkennung und Ermutigung, aber auch Unterstützung und Hilfe erfährt. ... Wesentliches Ziel der ersten von insgesamt fünf Phasen ist die Herstellung einer tragfähigen Beziehung zwischen Schüler und Lehrkraft, in der das Kind die Erfahrung macht, dass es die Liebe des Erwachsenen nicht durch besondere Leistungen „verdienen“ muss, akzeptiert wird, wie es ist, und es die Zuwendung auch bei „Negativ-Leistung“ nicht verliert, d. h. dass es geliebt wird für das „Sein“ und nicht für das „Haben“ oder „Machen.“ (vgl. Vernooij 1992) Die Akzeptanz der Lehrkraft dem Schüler gegenüber stellt sich immer wieder als wichtigsten Faktor in der Förderung heraus. Lehrkräfte gehen unterschiedlich mit betroffenen Schülern um. Viele Lehrer reagieren schockiert, fühlen sich angegriffen oder sehen sich in ihrem „Unterrichtsablauf“ gestört. Besonders hyperaktive Kinder fordern immer wieder heraus. Krowatschek spricht sogar von der „Angst der Lehrkraft vor dem überaktiven Kind“, da das Schulkind oft die gesamte Energie und Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf sich zieht und es die Grenzen des Gegenübers immer wieder austestet. Andere Pädagogen sehen dagegen den Ideenreichtum und die Kreativität als Bereicherung ihres Unterrichts und Störungen als „pädagogische Herausforderung“ an. Oft sehen sie Kinder mit AD(H)S als „Salz in der Suppe“. (vgl. Krowatschek 2000)

Fazit:

Schaut man sich die Prinzipien an, die in Förderkonzepten speziell für Kinder mit AD(H)S entwickelt wurden, so sind diese für alle Schulkinder vorteilhaft - um so mehr aber für unaufmerksame, impulsive und hyperaktive Kinder.

Kleinklassen als integrativer Förderort in der Regelschule

Die Überlegungen über den entsprechenden Förderort unaufmerksamer, impulsiver und unruhiger Schüler wird immer wieder aufgeworfen und kontrovers diskutiert. Seit den 60er Jahren werden zunehmend integrative Fördermaßnahmen entwickelt. Sonderpädagogen versuchen durch präventive und integrative Maßnahmen in der allgemeinen Schule den Besuch einer separaten Sonder- bzw. Förderschule möglichst zu verhindern. Eine „Kleinklasse“ innerhalb der Regelschule erscheint als große Chance, Kindern mit Schwierigkeiten in der Selbststeuerung und Reizverarbeitung einen „angemessenen“ Förderort zu geben. Die Erfahrungen früherer Konzepte wie die „Sonderklasse“ oder „Beobachtungsklasse“ (vgl. Myschker 1989, Speck 1979; Bach 1989) könnten im Lehrerkollegium diskutiert und im Rahmen der zuständigen Regelschule vor Ort umgesetzt werden. Gründe, die Förderung in einer „Kleinklasse“ an der Regelschule durchzuführen, sind vielfältig: Zum einen wird die vollständige Separation betroffener Schüler vermieden,



eine zeitweilige Leistungs- und Reizentlastung sowie die Durchführung besonderer Erziehungsmaßnahmen und eine differenzierte Förderung und Strukturierung in einem überschaubaren Lernumfeld wird ermöglicht. Gleichzeitig wird eine Entlastung der Mitschülern und somit eine Deeskalation von Konflikten erreicht. Ziel sollte wie bei allen Fördermaßnahmen eine „baldige Rückführung“ der Schüler nach 2-3 Jahren in Regelklassen sein. Die Kleinklassen unterliegen demnach ebenso dem „Prinzip des Durchgangs“. (vgl. Myschker 1989; Vernooij 1989)

Obwohl betroffene Schüler den „gemeinsamen“ Schulort besuchen, jedoch einer separaten Kleinklasse zugeordnet sind, wird eine Diskriminierung innerhalb der Regelschule befürchtet (vgl. Speck 1979). Wenn ausschließlich Kinder mit AD(H)S in Kleinklassen unterrichtet werden, kann sich ihre schulischen Rahmenbedingungen weiter verschärfen: Die eher unruhigen und lauten Kinder stören sich gegenseitig in ihrer Konzentration, zumal gerade sie eine möglichst ruhige und reizarme Lernatmosphäre benötigen. Außerdem können Schüler in speziellen „Kleinklassen“ angemessene Lern- und Verhaltensweisen von Mitschülern nicht übernehmen bzw. sich in der Kleingruppe verstärkt unangemessene Verhaltensweisen gegenseitig abschauen.

Daher ist ein zeitweiliger „Wechsel“ zwischen einer Kleinklasse und Regelklasse wichtig: In einem fächerbezogenen Unterricht - möglicherweise in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde - können Schulkinder in einer Kleinklasse von maximal 5 Schülern eine entsprechende Förderung erhalten. Während dieser Zeit erwerben die Kinder grundlegende Lern- und Problemlösestrategien, die sie beim Lernen anwenden und üben. Der Unterricht in den Nebenfächern kann in der Regelklasse stattfinden. Wie in allen Konzepten einer integrativen Fördermaßnahme erwähnt, hängt auch hier die Durchführung der Förderung sowie die erfolgreiche Reintegration in die Regelklasse größtenteils von der Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte und der Betreuungsmöglichkeit, also den personellen Bedingungen ab. (vgl. Speck 1979). Die Fördermodule der deutschen fernschule können dazu einen wertvollen Beitrag leisten.

Die Fördermodule der deutschen fernschule

Als Basis für das individuelle, umfassende Förderangebot der deutschen fernschule dient der über 32 Jahre gereifte Fernunterricht. Er beinhaltet komplett ausgearbeitete Lehrbriefe für die Grundschule und eine individuelle Betreuung und Beratung der Kinder und der „Lernhilfe vor Ort“ (LH) durch externe Lehrkräfte. Die Fördermodule beruhen auf bewährten und effektiven Maßnahmen, größtenteils aus dem Bereich der kognitiven Verhaltenstherapie.

Förderschwerpunkte sind:

- die Steigerung der Konzentrationsdauer und Aufmerksamkeit
- der Erwerb und die Umsetzung von Problemlöseprozessen
- der Aufbau einer strukturierten Arbeitshaltung
- das Finden und Nutzen individueller Lernwege und Begabungen
- die Steigerung des Selbstwertgefühls und Stärkung der Persönlichkeit

Die langjährigen Erfahrungen in der individuellen Begleitung und Beratung von Kindern und Eltern während des Fernunterrichtes sowie die einzelnen Trainingselemente können in der Regelschule vor Ort - in einem entsprechenden Schulprofil - genutzt werden. Die entwickelten Module des ADHS-Fernschulkonzeptes erleichtern die Zusammenarbeit der Eltern und der Schule. Jedes Modul des ADHS-Fernschulkonzeptes ist so konzipiert, dass es überall, zu jeder Zeit und auch von Personen ohne pädagogische oder therapeutische Erfahrung durchgeführt werden kann. Somit eröffnet sich eine Vielfalt an Fördermöglichkeiten an unterschiedlichsten Orten. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für ein gestuftes und flexibles Fördersystem mit einer möglichst ortsnahen Förderung in Regelschulen können somit in die Tat umgesetzt werden.

Folgende Module des ADHS-Fernschulkonzeptes erleichtern die Kooperation zwischen Eltern und zuständiger Schule vor Ort:

- 1) Im **ADHS-Training** erwirbt das Schulkind in fünf leicht verständlichen Stufen grundlegende und effektive Arbeits- und Lerntechniken. Der Aufbau der Kompetenzen dauert erfahrungsgemäß zwischen sechs und zehn Wochen. Dieses Programm kann das Schulkind zu Hause, in der „Kleinklasse“ oder in „Förderstunden“ in der Schule durchführen. Nach und nach befestigt das Kind die erworbenen Arbeitsregeln, Problemlöseschritte und Strukturierungshilfen auf einer funktionalen Schreibtischunterlage. Dieses mobile Arbeits- und Lernfeld kann nun an jedem Lernort eingesetzt werden: im Fernunterricht, in der Schule oder bei den Hausaufgaben.
- 2) Das **Elterntraining** beinhaltet ein Buch mit entsprechendem Arbeitsmaterial für die Bezugspersonen. Der Ratgeber „Mein Kind hat AD(H)S - Betroffene Kinder verstehen und besser mit ihnen umgehen lernen“ (vgl. Wolkewitz 2003) beantwortet wichtige



Fragen über AD(H)S auf wissenschaftlicher Basis. 10 Tipps mit konkreten Maßnahmen und Anwendungsmöglichkeiten erleichtern den alltäglichen Umgang mit dem betroffenen Kind. Für die konkrete Umsetzung der Ratschläge können Eltern bzw. die "Lernhilfe vor Ort" ein zusätzliches Materialpaket bei der deutschen fernschule bestellen. Die Hilfen basieren auf Techniken, die sich in Theorie und Praxis als erfolgreich erwiesen haben: Analysieren aktueller Problemsituationen, Entdecken individueller Stärken und Schwächen, Erlernen effizienter Gesprächsführung, Anwenden konstruktiver Konfliktbewältigung, Aufbau von Strukturen im Tagesablauf, Erlernen von Regeln durch ein motivierendes Belohnungssystem u.v.m.

3) Die komplett ausgearbeiteten **Lehrbriefe** wurden von einem Team an Lehrkräften detailliert entwickelt und werden ständig aktualisiert. Sie berücksichtigen die Lehrpläne aller Bundesländer und sind von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (www.zfu.de) überprüft und zugelassen. Die Lerneinheiten sind so konzipiert, dass auch Personen ohne eine pädagogische Ausbildung die Rolle der "Lernhilfe vor Ort" übernehmen können. Das Kind kann den "vorstrukturierten Unterricht auf Papier mit Selbstkontrolle" in der Regel selbstständig erarbeiten. Somit ist es möglich, dass das Schulkind die Lerneinheiten (Lektionen) an jedem Ort und in seinem eigenen Lerntempo erarbeiten kann. In der Regelschule kann mit dem Fernunterricht eine täglich festgelegte Kleingruppenarbeit für Kinder mit Lern- und Leistungsproblemen parallel zu dem üblichen Unterricht angeboten werden. Die deutsche fernschule bietet dafür die Lehrbriefe für die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde für die Klassen 1-4 an. Im Abstand von zwei Wochen sendet der Fernschüler Tests an seine **externe Betreuungslehrkraft** bei der deutschen fernschule. Sie analysiert und bewertet extern die Lernleistungen, honoriert Lernerfolge und gibt individuelle Lerntipps in einem persönlichen Brief an das Kind. Die externe Betreuungslehrkraft arbeitet mit der "Lernhilfe vor Ort" zusammen. Die "Lernhilfe vor Ort" begleitet die Förderung an dem jeweiligen Unterrichtsort. Dies kann eine Lehrkraft, heilpädagogische Unterrichtshilfe (HPU), Erzieher/In oder auch ein Elternteil sein. Der Fernunterricht der deutschen fernschule besteht somit aus dem Lehrbrief plus der individuellen Bewertung, Beratung und Betreuung durch eine externe Lehrkraft.

4) Bei Lernproblemen übernimmt eine **spezialisierte Lehrkraft** die Beratung und Betreuung des betroffenen Kindes sowie dessen Bezugsperson vor Ort. In einer internen Fortbildung hat sich die Lehrkraft über mögliche Lern- und Leistungsschwierigkeiten betroffener Grundschüler sowie praktikable Tipps und Hilfen informiert. Die Bezugsperson vor Ort erhält für

die Förderung vor Ort zusätzliche **Fördermaterialien**: Tipps und Anregungen über persönliche Lern- und Fördermethoden erleichtern zusätzlich den Unterricht und fördern den Lernprozess. Fragebögen intensivieren den Austausch mit der Betreuungslehrkraft. Ein Eltern-Lehrer-Fragebogen für Kinder mit AD(H)S dient als Leitfaden für eine genaue Lernbeschreibung und Informationsquelle. Die Betreuungslehrkraft kann daraus individuell zugeschnittene Verhaltens- und Lerntipps ableiten. Anhand des „Was ich am besten kann“- Fragebogens kann die Lernhilfe den persönlichen Lernstil des Kindes einschätzen. Typengerechte Lernmethoden erleichtern den Lernprozess und ermöglichen Lernfreude und Lernfortschritte. Die Betreuungslehrkraft unterstützt die Umsetzung durch den kontinuierlichen Briefwechsel. Die Lernhilfe kann in Form von Emails, Briefen oder Telefonanrufen Erfahrungen und Schwierigkeiten mit der externen Lehrkraft austauschen.

Somit kann Unterricht für Kinder mit Förderbedarf „Grenzen“ überschreiten:

■ örtlich: von der *deutschen fernschule* zur Schule vor Ort oder an jeden Lernort der Welt

■ personell: durch die Zusammenarbeit der zuständigen Lehrkraft und/oder der "Lernhilfe vor Ort" und der externen Betreuungslehrkraft

Für weitere Informationen und Fragen wenden Sie sich an:

■ Georg Pflüger, Schulleiter der *deutschen fernschule*
 ■ Dirk Wolkewitz, Sonderpädagoge, Projektleiter des ADHS-Fernschulkonzeptes

Postfach 1420 D-35524 Wetzlar
 Herbert-Flender-Str. 6
 D-35578 Wetzlar
 Tel.: 0 64 41 - 92 18 92 Fax: 0 64 41 - 92 18 93
 E-Mail: df@deutsche-fernschule.de
 Homepage: www.deutsche-fernschule.de

Literaturangabe:

Bach, H.: Integrierte Förderung verhaltensgestörter Schüler. Mainz 1978
 Bach, H.: Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik - Band 6. Berlin 1989a
 Bach, H.: Integrierte Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik - Band 6. Berlin 1989b
 Cruickhank, W.M.: Schwierige Kinder und Jugendliche in Schule und Elternhaus. Berlin 1981



- DSM IV = Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1996
- Drave, W./ Rumpler, F./ Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Würzburg 2000
- Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen. individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. Dortmund 1997
- Eisert, H.G.: Entwicklung der Vigilanzfunktionen. In: Renschmidt, H./ Schmidt, H. (Hrsg.): Neuropsychologie des Kindesalters. Stuttgart 1981
- Goetze, H./ Neukäter, H.: Strukturiert-schülerzentrierter Unterricht in der Schule für Erziehungshilfe. In: Holz, L.H. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Therapie. Rheinstetten 1980
- Goetze, H./ Neukäter, H.: Strukturierte und schülerzentrierter Unterrichtsansätze bei Verhaltensstörungen. Studienbrief der Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen 1982
- Goetze, H.: Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsdysfunktion (ADHD) - Hinweise zur Merkmalsbestimmung und Diagnostik. In: Neukäter, H. (Hrsg.): Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Oldenburg 1996
- Heilman et al.: Clinical Neuropsychology. New York 1985
- Hewett, F.: Education of Exceptional learners. Boston 1974
- Hewett, F.: The Emotionally Disturbed Child in the Classroom. Boston/ London/ Sydney/ Toronto 1976
- Imhof, M.: Beeinflussung des Arbeitsverhaltens hyperaktiver Kinder bei Rechtschreibübungen durch den Stimulationsgehalt des Arbeitsmaterials. Psychologie in Erziehung und Unterricht 42 1995
- Imhof, M./ Scherr, I.: Farbige Schreibpapier verringert die Fehler hyperaktiver Kinder bei Schreibübungen in Grundschule und Förderschulen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14 2000
- Imhof, M./ Skrodzki, K./ Urzinger, M.S.: Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht. Donauwörth 2001
- Krowatschek, D.: Überaktive Kinder im Unterricht. ein Programm zur Förderung der Selbstwahrnehmung, Strukturierung, Sensibilisierung und Selbstakzeptanz unruhiger Kinder im Unterricht und in der Gruppe. Dortmund 2000
- Krowatschek, D.: Das ADS-Trainingsbuch. Lichtenau 2002
- Lauth, G.W./ Schlottke, P.F./ Naumann, K.: Rastlose Kinder, ratlose Eltern. Hilfen bei Überreaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen. München 2001
- Mand, J.: Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluß von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache oder auffällige Kinder und Jugendliche In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1 2002
- Myschker, N.: Zur Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik - Band 6. Berlin 1989
- Myschker, N.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1996
- Schmidt-Nemeth, M.: Förderausschüsse für ADS-Kinder. Zum Stellenwert der Diagnose „Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom“ in der sonderpädagogischen Diagnostik In: die Akzente 57 2002
- Speck, O.: Sonderpädagogische Organisationsformen. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik - Band 6. Berlin 1989
- Speck, O.: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Grundlagen zu einer Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin 1979
- Vernooij, M.A.: Hampelliese - Zappelhans Problemkinder mit Hyperkinetischem Syndrom“. Bern, Stuttgart 1992
- Wolf, G. et al.: Zum spezifischen Verhaltensmuster beim Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS)/ Hyperkinetisches Syndrom (HKS). In: Skrodzki, K./ Mertens K. (Hrsg.): Hyperaktivität - Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen. Dortmund 2000
- Wolkewitz, D.: Mein Kind hat AD(H)S - Betroffene Kinder verstehen und besser mit ihnen umgehen lernen. Marburg, 2003
- Zentall, S.: Environmental Stimulation Model. Exceptional Child 43 1977