

Arbeitshilfen für den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD)

Nach Art. 21 BayEUG



© Tina Schlemmer

Mitarbeiter des Arbeitskreises:

Dr. Werner **Laschkowski**, SoR, SFZ Erlangen
Christine **Birmann**, SoOLin, SchILF Rothenburg
Thomas **Geyer**, SoL, SFZ Weißenburg
Thomas **Lechner**, SoKR, SFZ Nürnberg
Irmgard **Merk-Seeberger**, SoKRin, SFZ Herrieden
Heidrun **Schneider**, SoLin, SchILF Rothenburg
Zeitweise Mitarbeit von Christiane **Foltin**, SoLin, SFZ Ansbach

Inhaltsverzeichnis

1.	Gesetzliche Grundlagen und Aufgaben des MSD	8
2.	Präventive Maßnahmen	13
3.	Ablauf der Arbeit des MSD	21
3.1	Vorarbeiten der Regelschule bis zur Meldung eines Problemfalles an den MSD	21
3.2	Ablauf der Arbeit des MSD	22
3.3	Diagnostische Verfahren	25
3.3.1	Anamnese	25
3.3.2	Erstkontakt	28
3.3.3	Unterrichtsbeobachtung	32
3.3.4	Informelle und standardisierte Verfahren	34
4.	Mögliche Interventionen bei häufigen Problemen	45
4.1	Defizite in basalen Bereichen (Wahrnehmung, Motorik)	70
4.1.1	Diagnostik	71
4.1.2	Förderung	75
4.1.3	Material, Literatur	85

4.2	Probleme im Arbeitsverhalten	86
4.2.1	Konzentrationsprobleme, motorische Unruhe	87
4.2.1.1	Diagnostik	90
4.2.1.2	Förderung	93
4.2.1.3	Beratung von Lehrkräften	96
4.2.1.4	Beratung von Eltern	97
4.2.1.5	Material, Literatur	99
4.2.2	Probleme im Arbeitsverhalten, Arbeitstempo, in der Motivation	105
4.2.2.1	Diagnostik	106
4.2.2.2	Förderung	109
4.2.2.3	Beratung von Lehrkräften	110
4.2.2.4	Beratung von Eltern	110
4.2.2.5	Material, Literatur	111
4.3	Probleme im Sozialverhalten	113
4.3.1	Aggressives Verhalten	114
4.3.1.1	Diagnostik	116
4.3.1.2	Förderung	118
4.3.1.3	Beratung von Lehrkräften	119
4.3.1.4	Beratung von Eltern	122
4.3.1.5	Material, Literatur	124
4.3.2	Regressives Verhalten, Angst	129
4.3.2.1	Diagnostik	130
4.3.2.2	Förderung	134
4.3.2.3	Beratung von Lehrkräften	135
4.3.2.4	Beratung von Eltern	136
4.3.2.5	Material	137

4.4.	Probleme im Lernen	141
4.4.1	Deutsch	143
4.4.1.1	Diagnostik	146
4.4.1.2	Förderung	153
4.4.1.3	Beratung von Lehrkräften	157
4.4.1.4	Beratung von Eltern	160
4.4.1.5	Material, Literatur	164
4.4.2	Mathematik	167
4.4.2.1	Diagnostik	168
4.4.2.2	Förderung	170
4.4.2.3	Beratung von Lehrkräften	174
4.4.2.4	Beratung von Eltern	176
4.4.2.5	Material, Literatur	177
4.5	Mögliche Organisationsformen im Bereich der Lernförderung	183
4.6	Hausaufgaben	188
5.	Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit des MSD	200
6.	Kooperationspartner (schulisch, außerschulisch)	205
7.	Literaturangaben	209
8.	Verzeichnis der Kopiervorlagen	213
9	Schlussbemerkungen	215

Vorwort

Für die Arbeit des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) sind Sonderschullehrkräfte grundsätzlich **nicht** ausgebildet. Das Studium¹ und auch das Referendariat ist orientiert an der Unterrichtung von ganzen Klassen oder an der Förderung von Gruppen. Dies soll auch in Zukunft die Grundlage einer erfolgreichen Arbeit darstellen.

Doch mit der Einführung von Mobilen Sonderpädagogischen Diensten und der flächendeckenden Ausweitung wurde diese besondere Tätigkeit von nunmehr vielen Lehrkräften ausgeübt. Es mussten innerhalb weniger Jahre eine große Zahl von Lehrkräften darin eingeführt werden. Nun ist meist an jedem Sonderpädagogischen Förderzentrum ein Team von mindestens zwei oder drei Personen installiert. Die Personalressourcen für diese Tätigkeit sind jedoch dünn!

Ein spezielles Curriculum für diese neue Tätigkeit liegt nicht vor. Es wurde versucht, die Inhalte in der Lehrerfortbildung zu vermitteln, die zu den wichtigsten Aufgaben des Mobilen Dienstes gehören: **Diagnostizieren, Fördern und Beraten**. Dazu gibt es zu jedem Thema Unterlagen und Arbeitshilfen. Die MitarbeiterInnen des MSD haben sich in den vergangenen Jahren zu verschiedenen Problemen weitergebildet und teilweise vertieft.² Die Lehrkräfte des MSD sind in der Regel erfahrene Lehrkräfte, so dass von einer großen sonderpädagogischen Kompetenz ausgegangen werden kann. Das Problem bleibt aber, dass sich jede Lehrkraft des MSD in eine Vielzahl von Feldern einarbeiten müsste.

Die MitarbeiterInnen bräuchten zur ersten Orientierung für Einsteiger und als Überblick auch für bereits praktisch tätige MSD-Mitarbeiter ein überschaubares Grundlagenwerk. Aber derzeit gibt es kein Lehrbuch oder keine praktische Einführung für die Arbeit des MSD.

¹ Uns sind erfreuliche Ansätze der Universitäten München und Würzburg bekannt, die die Arbeit von Mobilen Diensten bereits im Studium der Sonderpädagogik thematisieren. Interessanterweise heißt die Studienrichtung immer noch Lehramt an Sonder-(Förder-)schulen. Sinnvoller wäre der Begriff Lehramt für Sonderpädagogik (Winkler, 2000, 345 ff)

² Z. B. Förderung in Mathematik oder in Deutsch in den Eingangsklassen der Grundschule.

Beim Sichten der Literatur fallen zwar einige Bücher auf, die vielleicht hilfreich sein könnten. Das älteste Buch stammt von **Hippler** und beschreibt die Arbeitsweise der Mobilen Erziehungshilfe in Schwaben. Das Vorgehen der damaligen Mobilen Erziehungshilfe ist aus heutiger Sicht stark therapeutisch orientiert, gerade das aber soll MSD nicht sein. Eine Zusammenfassung eines **ISB-Arbeitskreises** von 1994 bezieht sich ausschließlich auf die Mobile Erziehungshilfe. Es versteht sich noch als Diskussionszusammenfassung grundsätzlicher Art. Das interessante Buch von **Weigert** zur abgestuften Förderung / Beschulung von den Extremen separierend bis integrierend gibt für die Arbeit des MSD viele Anregungen, lässt uns aber in praktischen Fragen allein. Die neueren Schriften von **Schor** zum Mobilen Sonderpädagogischen Dienst verstehen sich eher als Grundsatzpapier.

Zu vielen Einzelfragen, seien es Lern- oder Erziehungsprobleme, gibt es eine Fülle von wertvollen und auch praxisrelevanten Veröffentlichungen. Doch eine kurze praktische Einführung in die Hauptbereiche des MSD fehlt derzeit.

Unsere Materialsammlung möchte diese Lücke schließen.

Dabei wollen wir vor allem eine große Zahl von sofort benutzbaren Kopiervorlagen anbieten.

Von den Behinderungsarten bzw. mit neuerer Terminologie „sonderpädagogischer Förderbedarf“, für die der MSD zuständig ist, möchten wir in dieser Schrift nur die Bereiche **Lernen** und **Verhalten** berücksichtigen. Doch diese Bereiche sind bei der zahlenmäßig größten Gruppe der durch den MSD betreuten Kinder auffällig. Der dritte Behinderungsbereich, **Sprache**, der auch durch das Sonderpädagogische Förderzentrum betreut wird, soll hier ausdrücklich nicht ausgeführt werden. Die besondere Sprachbehindertenkompetenz ist gewöhnlich bei den Lehrkräften vorhanden, die speziell bei Sprachproblemen mobil arbeiten. Dass eine große Überschneidung bei Sprachproblemen mit den Bereichen Lernen und Verhalten besteht und eine exakte Abgrenzung kaum möglich ist, erscheint uns durchaus bewusst. Bei den Grenzen der Arbeit des MSD (Kapitel 5) geben wir zum Förderschwerpunkt Sprache eine sehr enge Auswahl an Indikationen, bei denen der MSD tätig ist, die sicher umstritten sein wird.

Unsere Sichtweise des MSD ist eher konventionell-klassisch, also die mobile Form der Betreuung von auffälligen Kindern und Jugendlichen im Bereich des Lernens und des Verhaltens. Uns ist klar, dass das Arbeitsfeld des MSD viele weitere Facetten enthält und auch eigene Schwerpunkte setzen kann, z. B. Betreuung von Gruppen von Schülern, Arbeit mit dem Kollegium, Schwerpunkt schulhausinterne Fortbildung an der Regelschule, Betreuung von Kooperationsklassen, Außenklassen, feste Zuordnung zu bestimmten Regelschulen, etc.

1. Gesetzliche Grundlagen

An dieser Stelle wollen wir die einzige gesetzliche Grundlage für die Arbeit des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes explizit auführen:

Artikel 21

BayEUG vom 7.7.1994, geändert am 12.03.2003

(1) Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können; sie können auch an einer anderen Förderschule eingesetzt werden, wenn ein Schüler in mehreren Förderschwerpunkten sonderpädagogischen Förderbedarf hat und er vom Lehrpersonal der besuchten Förderschule nicht in allen Schwerpunkten gefördert werden kann. Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen durch.

(2) Die Aufnahme von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung in die allgemeine Schule bedarf der Zustimmung des Schulaufwandsträgers; die Zustimmung kann nur bei erheblichen Mehraufwendungen verweigert werden.

(3) Für die Fördermaßnahmen können einschließlich des anteiligen Lehrerstundeneinsatzes je Schüler in der besuchten allgemeinen Schule im längerfristigen Durchschnitt nicht mehr Lehrerstunden aufgewendet werden, als in der entsprechenden Förderschule je Schüler eingesetzt werden.

Fünf Tätigkeiten des MSD werden also explizit genannt:

1. diagnostizieren
2. fördern
3. beraten
4. koordinieren
5. fortbilden

Auf diese fünf Tätigkeiten wird in den folgenden Ausführungen Bezug genommen.

Wir sind sehr zufrieden, dass in der Neufassung von 2003 die Tätigkeit „unterrichten“ gestrichen wurde. Mit der Tätigkeit „unterrichten“ finden wir am wenigsten die Arbeit des MSD wiedergegeben. Das wichtige Feld der Diagnostik fehlte in den älteren gesetzlichen Bestimmungen völlig. Nun wurde sie explizit aufgenommen. Die beiden Tätigkeiten „beraten“ und „fördern“ stehen in gewissem Gegensatz. Dieser Gegensatz wird auch mit den Schlagworten „**Arbeit für das Kind**“ und „**Arbeit mit dem Kind**“ beschrieben. Wir wollen uns dabei nicht in eine möglicherweise ideologische Auseinandersetzung begeben, sondern der MSD-Lehrkraft überlassen, den eigenen Schwerpunkt zu setzen, also mit dem Kind konkret zu arbeiten oder für das Kind mit dem Schwerpunkt Kooperation und Beratung tätig zu sein.

Der MSD versteht sich demnach keinesfalls als **Nachhilfeeinrichtung**. Dies haben alle Mitarbeiter des MSD von Anfang an ganz deutlich zu machen. Eine ausschließliche Arbeit am aktuellen Schulstoff darf nur kurzfristig und exemplarisch erfolgen.

MSD versteht sich auch nicht als verkürztes **Therapieangebot**. Dabei sollte eine ganz klare Grenze gezogen werden, wenn die gemeldete Problematik den MSD überfordert (Hinweis auf Kapitel 5: Grenzen des MSD).

Eine letzte Vorbemerkung noch: Der MSD versteht sich als **freiwilliges Angebot**. Bei fehlender Einwilligung der Lehrkräfte³ wird natürlich nicht gearbeitet, aber ebenso wenig auch bei fehlender Einwilligung der Eltern. Wir haben uns in Absprache mit Schulräten und der Regierung so geeinigt, dass bei fehlendem Einverständnis der Eltern eine Beratung der Lehrkraft durchaus stattfinden kann, ebenso eine Beobachtung der ganzen Klasse – jedoch keine Einzelarbeit mit dem betroffenen Schüler.

Für die zukünftige Entwicklung des MSD sind **zwei Zielrichtungen** angegeben, die scheinbar im Gegensatz zueinander stehen:

1. Prävention
2. Intervention

Intervention ist der klassische Ansatz der Arbeit des MSD. Ein Schüler mit aktuellem sonderpädagogischem Förderbedarf wird gemeldet. Mittel- und langfristig soll erreicht werden, dass der sonderpädagogische Förderbedarf gar nicht erst auftritt. **Caplan** hat den Gegensatz zwischen Prävention und Intervention dadurch aufgelöst, als er von primärer, sekundären und tertiärer Prävention spricht. Primäre Prävention versucht bei allen Schülern oder bei Risikogruppen das Auftreten von Auffälligkeiten zu verhindern, bei der sekundären Prävention sind bereits die Probleme aufgetreten, bei der tertiären Prävention geht es um den Abbau von Auswirkungen und Folgen (z. B. Schulangst oder Schuleschwänzen als Folge von Schwierigkeiten in Deutsch oder Mathematik).

Dies gibt für die konkrete Arbeitsweise des MSD Veränderungen. Nicht mehr die ausschließliche Arbeit mit dem Kind wird gefordert.

Bei der **Aufgabenbeschreibung** des MSD wird unterschieden in

1. Förderung **für** die allgemeine Schule
2. Förderung **durch** die allgemeine Schule.

³ Es kann sein, dass eine Lehrkraft von Schulleitung und / oder Beratungslehrer gedrängt wurden, ohne jedoch

Im zweiten Punkt wird ein neues Arbeitsfeld eröffnet, nämlich Kompetenzerweiterung der allgemeinen Schule. Dieses Ziel erfordert ganz andere Arbeitsweisen und auch Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des MSD. Beratungskompetenzen stehen hier im Mittelpunkt. Hiermit wird das Wesen des MSD als vorübergehende Stützung des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich („subsidiäres Angebot“), als Ergänzung der Förderung in der Klasse, aber mit der deutlichen Zielrichtung, die Regelschule so sehr zu stärken, das Problem schließlich allein zu bewältigen.

Gesetzlich ist diese Forderung im **Artikel 2, Absatz 1** beschrieben:

Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schularten.

Grundsätzlich sind also alle Schularten verpflichtet, sonderpädagogische Förderung anzubieten, natürlich im Rahmen ihrer personellen und sächlichen Ressourcen. Ein „Abschieben“ dieser betroffenen Schüler und eine Übernahme der Verantwortung durch den MSD kann es also in Zukunft nicht mehr geben.

Diagnostik, Förderung und Beratung stehen weiterhin im Zentrum der Arbeit des MSD. Im Sinne einer Akzentverschiebung von der **Arbeit mit dem Kind** hin zu einer **Arbeit für das Kind**, kommen Kooperation und Koordination dazu. Gerade weil sich das Tätigkeitsfeld des Mobiler Sonderpädagogischer Dienstes erweitert z. B., Außenklassen, Kooperationsklassen, Nachbetreuung etc. können die Aufgaben Kooperation und Koordination im Mittelpunkt stehen. Um die Regelschulen zu stärken und sonderpädagogisches Knowhow zu transformieren, gehört auch Fortbildung zu den Aufgaben des MSD.

Eine weitere neuere Grundlage stellt der **Artikel 41** dar.

(1) Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule nicht aktiv teilnehmen können oder deren sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste nicht oder nicht hinreichend erfüllt werden kann, haben eine für sie geeignete Förderschule zu besuchen. Ein Schüler kann aktiv am gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen, wenn er dort, gegebenenfalls unterstützt durch Maßnahmen des Art. 21 Abs. 3, überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen kann sowie gemeinschaftsfähig ist.

Ein Erreichen der Lernziele der Klasse der allgemeinen Schule kann somit nicht mehr gefordert werden. Dies wird möglicherweise die Arbeit des MSD verändern, insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen.

Vereinzelt werden jetzt bereits meist geistig behinderte Kinder durch den MSD betreut, die eine allgemeine Schule besuchen. An ein lernzielgleiches Lernen ist dabei nicht zu denken. Diese Arbeit des MSD unterscheidet sich wahrscheinlich deutlich von der Arbeit mit Schülern, die einen beschränkten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und bei denen an eine baldige volle Integration in der Klasse der Regelschule nicht gezweifelt wird.

2. Präventive Maßnahmen

In diesem Punkt werden Ansätze zur Verminderung von Lern- und Verhaltensproblemen - eben die Indikationen zur Einschaltung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes - gesammelt. Die Beispiele verstehen sich als **Stichwortsammlung zur Beratung** oder als **Gesprächsgrundlage**, nicht als gezielte Möglichkeiten zum Abbau der Probleme. Die Vorschläge sind zwar geordnet dargestellt, aber in sich ungewichtet und unspezifisch. Alle Beispiele sind nicht vorgesehen zum gezielten Abbau von Lern- und Verhaltensproblemen, sondern als begleitende Unterstützung und als präventive Maßnahmen. Beim Auftreten von größeren Problemen müssen andere und spezifische Maßnahmen überlegt werden.

In der neueren Literatur zur Verhaltensgestörtenpädagogik (z. B. Olweus) wird immer wieder betont, dass es bei Verhaltensproblemen kein Standardrezept gibt. Hilfreich sind vielfältige Maßnahmen gleichzeitig auf mehreren Ebenen, also z. B. veränderte Unterrichtsorganisation, Absprachen zwischen den Lehrkräften, Pausenhofgestaltung und veränderte Elternarbeit. Eine einzelne Maßnahme wirkt nicht genügend, um deutliche Verhaltensänderungen zu erzielen und es ist nicht gesichert, dass diese Maßnahme auch kausal im Sinne einer Verhaltensänderung wirkt. Die einzige Maßnahme, die eine dauerhafte Verhaltensänderung bewirkt ist die Verhaltensmodifikation, also der gezielte Einsatz von Verstärkern bzw. aversiven Reizen oder Entzug von Verstärkern. Probleme bereiten häufig die Randbedingungen, wenn Verhaltensmodifikation nicht im erwarteten Sinne wirkt.

Übergreifende Ansätze:

- Schulentwicklung** als allgemeinste Bezeichnung der Weiterentwicklung von Schulen. In der Literatur hat sich nahezu jeder Ansatz als erfolgreich im Sinne von positiven Veränderungen gezeigt. Schulentwicklung kann sich auf das Lehrerkollegium beziehen, auf den Unterricht, aber auch auf organisatorische oder bauliche Veränderungen.
- Leitbild, **Schulprofil**, Schulkultur entwickeln.
- Evaluation**, pädagogische Qualitätsentwicklung.
- Schilf** (schulhausinterne Lehrerfortbildung), Konzept von Fortbildungen innerhalb der Schule zur allgemeinen Kompetenzsteigerung der Lehrtätigkeit. Dies scheint ein wirkungsvoller Ansatz zu sein, sonderpädagogischen Förderbedarf zu verhindern oder zu verringern. Auch die amtliche Lehrerfortbildung begeht immer mehr den Weg der schulhausinternen Fortbildung. Es hat sich gezeigt, dass in vielen Bereichen die allgemeine Lehrerfortbildung wenig effizient war.

Schulleitung:

- Unterstützung (ev. Initiierung) jeder Form der Schulentwicklung.
- Regelung der Zusammensetzung von Klassen pädagogisch begründen.
- Klassenführung möglichst über zwei Jahre.
- Lehrkräfte für besonders schwierige Klassen gezielt auswählen, Erleichterungen anbieten.

Schulleben

- Öffnung der Schule in jeder Form, klassenbezogen, schulbezogen, institutionalisiert oder projektbezogen.
- Freizeitangebote der Schulen, Mittags- und Nachmittagsbetreuung.
- Kooperation mit Sportvereinen.
- Kooperation mit außerschulischen Stellen, Vernetzung aller Angebote.
- Schülercafe.
- Schülerfirmen.
- übergreifende Projekte, Projektwoche.
- Schulfeste, mit Beteiligung der Schüler und Übertragung von Verantwortung.
- Förderung des interkulturellen Zusammenlebens.

Elternarbeit:

Beteiligung der Eltern an Projekten.

- Rühriger Elternbeirat.
- Beteiligung der Eltern an Projekten.
- Förderverein.
- Hausbesuche.
- Elternfragebogen (Was finden die Eltern gut, was wünschen sie sich von der Schule, was ist verbesserungsbedürftig?)

Schulhaus und Schulhof

- Schulhofgestaltung: Verschiedene Zonen schaffen.
- Schulgarten.
- Biotop anlegen.
- gezielte Gestaltung der Flure etc.
- Gemeinsam erarbeitete und getragene Haus- und Schulordnung.
- Pausengestaltung (Bewegung, Spiele).

Klassenzimmergestaltung

- Wandgestaltung.
- Farbauswahl gezielt vornehmen.
- Gemeinsame Gestaltung des Klassenzimmers, ev. mit Eltern.
- Ästhetische Ausgestaltung des Klassenzimmers, viel gemeinsam erarbeiteter Schmuck, auf Aktualität achten, regelmäßige Veränderungen.
- Trennung in Bereiche (Lernen, Ruhezone, Lesecke, Computerecke).
- Aus dem Klassenzimmer einen „Lebensraum“ machen.

Unterrichtsorganisation

- Psychohygienische Bedürfnisse der Schüler berücksichtigen.
- Bewegung und Entspannung gezielt in den Unterrichtsablauf einbauen.
- Klassenordnung (Nur wenige aber klare Regeln).
- Patenschaften zwischen Klassen oder Schülern.

Lehrkräfte:

- Verantwortlichkeit **aller** Lehrkräfte für pädagogische Fragen.
- Vorbildfunktion aller Lehrkräfte (z. B. Pünktlichkeit, Rauchen).
- Kollegiale Fallbesprechungen.
- Pädagogische Konferenzen.
- Mentor: Erfahrenen Lehrkraft unterstützt eine neue Lehrkraft kollegial (nicht in dem Sinne, dass die erfahrene Lehrkraft sagt „wie es geht“).
- Supervision im Kollegium.
- Methodentraining, Team-Teaching, Öffnung der Türen als Anfang.
- Kommunikationstraining, Umgang mit schwierigen Situationen (z. B. nach Gordon, Mutzeck, Konstanzer Trainingsprogramm).

Sozialerziehung

- Gezielte Arbeit an der Lehrer-Schüler-Beziehung.⁴
- Streitschlichter, Sozialtraining, Selbstsicherheitstraining. Der Zusammenhang zwischen Aggression und Unsicherheit sollte uns immer präsent sein.
- Klassenordnung gemeinsam mit den Schülern erstellen: Wichtig ist die Beteiligung möglichst aller Schüler. Wenn die Schüler Mitsprache hatten, besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit der Einhaltung. Dies ist ein Grundsatz der Sozialpsychologie. Sind die Schüler nicht beteiligt, so besteht die Gefahr der Reaktanz. Klassenordnung sichtbar aufhängen, möglichst von allen Schülern unterschreiben lassen. Selbstverpflichtung der Lehrkraft zu einigen Punkten (z. B. über Hausaufgaben, Proben etc.)
- Schulordnung: Maßnahmenkatalog von möglichst vielen Lehrkräften erstellen lassen. Diesen zum Thema des Unterrichts machen. Wenige, einfache Regeln.
- Tutoren, Helfersystem
- Wir-Gefühl der Schüler stärken durch gemeinsame Aktionen, alle Arten von Vorhaben, die nach außen gerichtet sind.
- Gezielte Arbeit gegen Ausländerfeindlichkeit und für Toleranz. Dieses Thema wird in den nächsten Jahren verstärkt eine Aufgabe von Schule darstellen.
- Positives besonders hervorheben (z. B. „Klasse des Monats“, „Schüler des Monats, der Woche, des Tages“). Die breite Wirkung dieser Maßnahmen darf nicht unterschätzt werden. Aus guten Gründen ist dies ein erfolgreiches Unternehmensprinzip z. B. bei McDonalds.

⁴ Wir sollten nicht nur die vordergründigen Feststellungen zu Schulleistungen aus der PISA-Studie betrachten, sondern auch die Aussagen zum Schulklima, zur Zufriedenheit und zu den Lehrer-Schüler-Beziehungen zur Kenntnis nehmen (Kapitel 7 und 9 der PISA Studie).

Unterricht im engeren Sinne⁵

- Neue Lernkultur (z. B. Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Projektarbeit). Gerade in den in PISA erfolgreichen skandinavischen Ländern wird das vielfältige methodische Angebot im Unterricht hervorgehoben. Gleichzeitig wird betont, dass dies im Lehrerkollegium systematisch erarbeitet und geschult werden muss.
- Schülerorientierter Unterricht: Inhaltlich, methodisch.
- Leistungsdifferenzierter Unterricht.
- Materialangebot, Anschauung (Stufen der Repräsentation nach Aebli beachten: handelnd-konkret – bildhaft – symbolisch).
- Sprachförderung unterrichtsimmanent.
- Lehrersprache zurücknehmen.
- Konsequentes Einhalten von wenigen Regeln.
- Wenig Leerlauf: Dieser Faktor wurde schon vor vielen Jahren als bedeutsam für guten Unterricht identifiziert (J. Kounin, 1976⁶).
- Ritualisierung von Abläufen. Dadurch wird Leerlauf vermieden und wertvolle Lernzeit gewonnen.
- Regelmäßige Hausaufgaben mit ständiger Kontrolle.
- Ziel: Selbstkontrolle, Selbständigkeit

Einige Ergänzungen zu „guter Unterricht“:

Guter Unterricht – was immer dies im Detail bedeutet - wirkt präventiv. Dies soll keine Universallösung aller Lern- und Verhaltensprobleme darstellen, sondern als unterstützender Faktor wirken. Unabhängig vom Autor und vom theoretischen Hintergrund haben sich in der Fachliteratur zwei Hauptaspekte gezeigt, die guten Unterricht zur Grundlage haben:

1. Leistung
2. Wohlbefinden

⁵ Wir können uns bei den folgenden Vorschlägen direkt auf PISA 2000 beziehen.

⁶ Kounin spricht in diesem Zusammenhang von „Überlappung“.

Beide Aspekte haben eine große Bedeutung. Gerade hohe Leistungsanforderungen werden vor allem in angloamerikanischen Untersuchungen als wichtigster Faktor von guter Schule / gutem Unterricht erwähnt. Die starke Orientierung an Leistung muss aber abgefedert werden durch individuelle Aspekte wie besondere Lernhilfen und Differenzierung. Daneben gilt es auch Faktoren wie Schulklima, Geborgenheit und Angenommensein zu berücksichtigen.

Welche Faktoren bewirken guten Unterricht ?

Die „Münchener Studie“ von Weinert u. a. 1986 hat 50 Hauptschulklassen speziell für das Fach Mathematik genau untersucht. Nach strengen wissenschaftlichen Kriterien wurde folgende Faktoren herausgefunden, die sowohl die Leistungsfähigkeit der Schüler, als auch das Wohlbefinden in den Klassen beeinflussten

1. Faktor: Diagnostische Fähigkeiten der Lehrkraft
2. Faktor: Spezifische Lern- und Strukturhilfen der Lehrkraft
3. Faktor: Positive Atmosphäre, sozial-emotionale Anteile während des Unterrichts

In der SCHOLASTIK-Studie von 1997 (Weinert, Helmke) wurde bei Grundschulkindern die Frage nach gutem Unterricht noch intensiver untersucht. Die Ergebnisse sind besonders interessant, weil sie streng empirisch begründet festgestellt wurden. Viele dieser Faktoren sind uns gefühlsmäßig wichtig, können aber außer durch (sehr eingeschränkte) persönliche Erfahrungen nicht belegt werden.

1. Wichtigster Faktor auf der Lehrerseite: Instruktionsverhalten.

2. Erfolgreiche Verhaltensweisen:

- Regelverwendung innerhalb des Klassenzimmers: Aktivitäten ohne besondere Begründung durchführen können.
- Unterrichtsorganisation: Reibungsloser Übergang zwischen den einzelnen Phasen ohne große Pausen (ähnlich wie bei J. Kounin, 1976, „Reibungslosigkeit, Schwung“).

- Kontrolle: Lehrer bekommt alles mit und signalisiert dies der Klasse (Kounin: „Allgegenwärtigkeit“).
- Effektiver und ökonomischer Umgang mit Störungen.
- Zeitnutzung: Nutzung der Unterrichtszeit für fachliche Ziele, Minimierung des Zeitaufwandes für außerfachliche Angelegenheiten.

- Lehrerzentriertheit: Unterrichtsablauf wird nahezu ausschließlich von der Lehrkraft bestimmt und kontrolliert. An dieser Stelle wird nur das Ergebnis der Grundschulstudie wiedergegeben. Ob dies als ein Endziel der Unterrichtstätigkeit angesehen wird, soll hier nicht diskutiert werden.
- Struktur: Klar abgrenzbare Phasen im Unterrichtsverlauf.
- Hervorhebung („Cues“): Betonung der Wichtigkeit bestimmter Ziel- oder Stoffgebiete.
- Akzentuierung lernbezogener Strategien: Vermittlung von kognitiven Strategien und metakognitiven Fähigkeiten.
- Unterrichtsschwierigkeit: Generell hoher Schwierigkeitsgrad des Unterrichts. Orientierung an anspruchsvollen Zielen. Ein Erreichen der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky) ist nur möglich, wenn eine Überschreitung von Grenzen erfolgt.
- Individualisierung: Häufige kurzzeitige innere Differenzierung.
- Förderorientierung (kompensatorische Komponente): Einsatz von Stütz- und Fördermaßnahmen bei schwächeren Schülern. Förderung als Unterrichtsprinzip. Wird dies in der Klasse vermittelt, so bedeutet dies für die Schüler keine Schande oder Makel.
- Beziehungsaspekt: Lehrkraft nicht nur zur fachlichen Vermittlung sondern Ansprechpartner für nicht-fachliche Angelegenheiten.
- Stillarbeit: Ermöglichen von ungestörter Stillarbeit und ständige Kontrolle. Gleichmäßige Interaktion mit allen Schülern.

Alle diese Punkte können als Grundlage für das Gespräch mit der Lehrkraft dienen.

Als ein Merkmal von professioneller Arbeit gilt **Kooperation** (Kanter, 2003, 136). Es hat sich gezeigt, dass es in der Sonderpädagogik nicht mehr ausreicht, allein fachwissenschaftlich auf dem neuesten Stand zu sein. Umso wichtiger ist die Fähigkeit der Kooperation im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Häufig ist das Ergebnis einer gelungenen Kooperation die einzige Möglichkeit einer sinnvollen Tätigkeit für die Mitarbeiterin / den Mitarbeiter des MSD. Das „Auto-Werkstatt-Prinzip“ (Mutzeck, 2003, 107) – abgeben – reparieren – intakt wieder abholen – ist weitgehend überholt. Aus diesem Grunde wird hier eine Übersicht an Kooperationsmöglichkeiten:

Zusammenarbeit MSD – Lehrkraft der Regelschule

Änderung der Rahmenbedingungen	Reflexion der Lehrkraft über Unterrichtsstil und Erziehungsverhalten	Entwicklung von Förderkonzepten
Sitzordnung überdenken	verschiedene Unterrichtsformen anwenden	das individuelle Lern- und Leistungsvermögen ermitteln
körperliche Beeinträchtigungen berücksichtigen	Strukturierung und Rhythmisierung des Unterrichts beachten	einen persönlichen Förderplan erstellen
soziale Fähigkeiten und Grenzen beachten	klare und eindeutige Anordnungen und Aufgabenstellungen	Tutoren einsetzen
soziale Fähigkeiten und Grenzen beachten	zwischen Anspannung und Entspannung wechseln	den individuellen Lernfortschritt weitergeben
durch besondere Aufgaben zu Leistungen aktivieren	Ruhephase vor Unterrichtsbeginn und nach den Pausen	Stütz- und Förderunterricht organisieren
Hausaufgabenheft führen lassen und gegenzeichnen	Regeln gemeinsam aufstellen und in beachten	Hausaufgabenhilfe, Hort, Tagesstätte
das Klassenzimmer gestalten	Konsequenzen bei Fehlverhalten gemeinsam festlegen und einhalten	Erziehungsberatungsstelle, Jugendamt etc. aufsuchen
den Schulweg abklären	Veränderungen möglichst wöchentlich gemeinsam reflektieren	bei Bedarf weitere Fachdienste einschalten
die Pause angemessen gestalten	Verhaltensfortschritte offen legen und verstärken	
innerhalb der Schule eine Klasse wechseln	gemeinsam neue Ziele setzen	
Schule / Schulart wechseln	durch Festlegung eines Verhaltensvertrages die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhen	

3. Ablauf der Arbeit des MSD

3.1 Vorarbeiten der Regelschule bis zur Meldung eines Problemfalles an den MSD

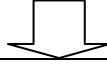
An dieser Stelle wird ein idealtypisches Vorgehen beschrieben, das im Einzelfall sicher abweichen kann. Entscheidend ist uns jedoch, dass die grobe Linie eingehalten wird. Insbesondere die Versuche der Regelschule, die Probleme zu bewältigen, müssen ersichtlich sein. Jede Schule hat dabei andere Möglichkeiten.



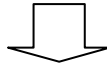
⁷ Siehe Kapitel 2 Präventive Maßnahmen

3.2 Ablauf der Arbeit des MSD

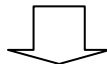
Ankunft der Meldung bei der Schulleitung der Förderschule:
Feststellungen der Schule, sind sie vollständig, reichen diese aus, ?



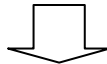
Auswahl der Fälle im Team: Ist dies nach Erstsichtung ein Fall für den MSD ?
Schullaufbahn, Noten, Problemschwerpunkt, Erwartungen, Auftrag



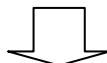
Vorläufige Entscheidung: MSD-Mitarbeiter übernimmt den Auftrag
MSD oder Überweisung auf Grund der Akteneinsicht
Häufig sind für die Überweisung andere Sonderschullehrkräfte eingesetzt.



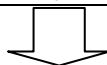
Vorbereitung auf das Erstgespräch:
Fehlende Informationen zusammenstellen, konkrete Fragestellungen vorbereiten



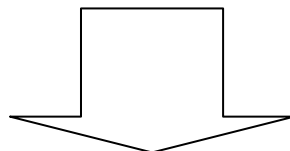
Lehrkraft	Schüler	Eltern
Erstkontakt, Problemsichtweise, Vertrauen gewinnen, realistische Erwartungen, Ressourcen ermitteln	Erstkontakt, Problemsichtweise, Beziehungsaufbau	Erstkontakt, Problemsichtweise, Vertrauen gewinnen, Kooperationsbereitschaft ermitteln, Exploration



Diagnostik: Fragestellungen formulieren
Schwerpunkt Schüler: Unterrichtsbeobachtung, Einsicht in alle Akten, informelle
Feststellungen, Tests (Kind-Umfeld-Analyse)

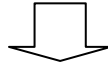


Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs:
Gemeinsam mit dem MSD-Team und Schulleitung



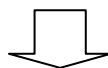
Drei Möglichkeiten gibt es am Ende der Diagnostikphase:
Frage nach dem adäquaten Förderort

Regelschule	Regelschule	Förderschule
Beratung	Arbeit des MSD	Überweisung

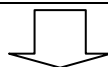


Gespräch über die Entscheidung:
Information der Eltern und der Regelschule,
Alternativen prüfen, bei Uneinigkeit Handlungsspielraum klären
Planung der Weiterarbeit, Schwerpunktbildung
(personell, inhaltlich, zeitlich):
Erwartungen klären, Möglichkeiten ausschöpfen,
alle Informationen systemisch sehen

Schüler	Lehrkraft	Eltern	Sonstige
Förderdiagnostik, Vereinbarungen, Lernphasen, Lernhilfen, Metakognition, Verhaltens- steuerung, Selbstwert aufbauen, Entspannung, Bewegung, Sicherheit geben (z. B. feste Termine)	Allg. Beratung, realistische Ziele, Stärkung, Verhaltensmo- difikation planen, Umgang mit Rückschlägen, Ressourcen wecken, gegenseitige Information – Offenheit, Organisationshilfen	Allg. Beratung, spezielle Beratung (z. B. Hausaufgaben), sonstige Hilfen gemeinsam suchen, Lebenshilfe – Grenzen setzen, Stärkung	Kontaktaufnahme und Kooperation mit anderen Bezugspersonen, Ärzten, Therapeuten, anderen Schulen, Jugendamt, Netzwerk aufbauen

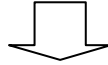


Konkrete Arbeit des MSD:
Zeitungsfang individuell
Zwischenberichte (formative Evaluation)



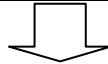
Ausklingen der Arbeit:

Erreichtes bewusst machen, Grenzen der Arbeit akzeptieren



Vorläufiges Abschlussgespräch:

Erreichte Ziele prüfen, Commitment über Entscheidung anbahnen, gezielte Verstärkung aller Beteiligten, Rückfall und Notfall ansprechen und präventive Maßnahmen planen



Follow-Up:

Summative Evaluation nach einiger Zeit, Kontaktaufnahme nach längerer Zeit vereinbaren

Der dargestellte zeitliche Ablauf ist idealtypisch. Im Einzelfall können sich Veränderungen und verkürzte Abläufe ergeben. Doch von der Generalrichtung sollte dieser Ablauf eingehalten werden.

Insbesondere auf die Einschaltung der Beratungsdienste der Regelschule und auf die Versuche der Problemlösung durch die Regelschule wird großer Wert gelegt. Im neuen Grundschullehrplan wird davon ausgegangen, dass auch Kinder mit besonderem Förderbedarf mit den Mitteln der Regelschule in der Regelschule gefördert werden können.

3.3 Diagnostische Verfahren

Grundsätze der Diagnostik:⁸

- Von der Test- zur Förderdiagnostik
- Pädagogische Diagnostik im Gegensatz zu einer psychologisch orientierten klassifizierenden Diagnostik
- Qualitative vor normierender Diagnostik
- Verstehender Ansatz in der Diagnostik: Erfassung der subjektiven Sichtweise
- Dialogische Orientierung statt Expertentum
- Interdisziplinärer Ansatz in der Diagnostik
- Mehrperspektivität statt Suche nach „Wahrheit“
- Stärken- und Ressourcenorientierung
- Hypothesengeleitetes Vorgehen
- Förderdiagnostik als Grundlage von Veränderungsprozessen

3.3.1 Anamnese mit den Eltern

Eine Anamnese ist in der Pädagogik und Psychologie eine anerkannte Methode der Datenerhebung und der Diagnostik. Die Informationen aus dem Anmeldebogen reichen für eine weitergehende Arbeit in der Regel nicht aus. Wir benötigen also mehr Informationen.

Es empfiehlt sich, zu Beginn des Gesprächs auf die **Vertraulichkeit** hinzuweisen. Die **Freiwilligkeit** sollte an dieser Stelle ebenfalls noch erwähnt werden. Die Arbeit des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes dient zum Wohl des Kindes und dem Ziel des Verbleibs in der Regelschule. Darauf sollte gemeinsam appelliert werden.

Im MSD gehen wir davon aus, dass die Anamnese mit den Eltern durchgeführt wird. **Eigenanamnese**, also mit dem Problemkind, wird eher die Ausnahme sein, wobei aber die **Sichtweise des Kindes** durchaus immer von Bedeutung ist.

Entscheidend ist der Aufbau eines **Vertrauensverhältnisses**. Dabei spielen die Grundsätze der **Gesprächsführung** natürlich eine Rolle. Auf den **äußeren Rahmen** ist auch zu achten. Auf die Bedeutung der **nonverbalen Anteile am Gespräch** soll ab dieser Stelle noch besonders hingewiesen werden. Die wohlwollende Einstellung ist wichtiger als Gesprächstechniken. Dies ist jedoch, was wir leider feststellen müssen, nicht erlernbar. Schulung der Gesprächstechnik ist sicher hilfreich. Wir wollen zwar nicht die radikale Position von Carl Rogers vertreten, der erklärte, klientenzentrierte Beratung oder Therapie sei eine Einstellung und keine Technik. Diese Auffassung ist sehr pessimistisch, da kein Erlernen möglich ist. Wir sehen aber einen großen Anteil in der richtigen Einstellung des Beraters zum Ratsuchenden. Dies gilt in gleicher Weise auch für das Gespräch mit Lehrkräften.

Ein ganz wichtiger Faktor beim Gelingen eines Gesprächs ist das richtige **Sprachniveau**. Wir sind zwar Fachleute und sollen die Fachsprache verwenden, doch ist das Treffen des richtigen Niveaus entscheidend für den Wert des Gesprächs. Das bedeutet also, dass weder eine fremdwörterdurchsetzte Fachsprache verwendet wird, noch eine verschleiernde Alltagssprache.

Im anamnestischen Gespräch sollen die einzelnen Punkte nicht der Reihe nach abgehakt werden, sondern als äußeres Gerüst des Gesprächs („fließende Anamneseerhebung“) dienen und zum Schluss eine Erinnerungshilfe darstellen. Bei Widerstand nicht intensiv nachbohren! Es ist besser, sich den „dunklen Punkt“ zu merken und bei anderer Gelegenheit, vielleicht nach Aufbau einer besseren Beziehung nachzubohren. Auf die Intimität von Daten ist achten. Wir sollen uns auch immer vor Augen halten, dass der MSD ein schulischer Dienst ist; also schulische Probleme im Mittelpunkt hat. Das bedeutet, dass dieser Focus immer beibehalten werden muss und wir nicht in eine verkürzte Erziehungsberatung oder Familienhilfe abgleiten dürfen.

Bei allen erhobenen Daten nicht voreilige Schlüsse ziehen. Beispiel einer verkürzten Sichtweise: Eltern geschieden – dann sind die Ursachen der Verhaltensprobleme sowieso geklärt.

⁸ nach Werning, 2002

Anamneseblatt

Name des Kindes:	Geburtsdatum:
Name der Eltern / Erziehungsberechtigten:	
Anschrift:	Telefon:
Familienstand: (Alleinerziehend, getrennt, geschieden etc.)	
Berufstätigkeit: Vater	Mutter
Geschwister	
Schwangerschaft, Geburt	
Frühe Kindheit: Krankenhausaufenthalte Krankheiten Frühförderung, SVE etc. Besonderheiten in der Entwicklung	
Kinderarzt	
Aktueller Gesundheitszustand Medikamente	
Sehen Hören	
Diagnosen, Therapien	
Schulische Entwicklung Einschulung Schulbesuchsjahr Wiederholung Zeugnisse	
Aktuelle Probleme Störungsbewusstsein Sekundärfolgen Problembewältigung	
Freizeit, Spielen	
Stärken des Kindes	
Erwartungen der Eltern	
Konkrete Vereinbarungen Bereitschaft der Eltern zu Mitarbeit	
Nächster Termin	
Datum	
Ergänzungen:	

In der pädagogisch-psychologischen Diagnostik wird auch der Begriff **Exploration** verwendet. Dieser bedeutet in Abgrenzung zur Anamnese eine gezielte Orientierung auf das Problemverhalten hin und nicht ein lückenloser Ablauf der Entwicklung. Wir wollen diesen semantischen Unterschied nicht vertiefen und verwenden die beiden Begriffe weitgehend identisch.

3.3.2 Erstkontakt

Auf die Bedeutung soll an dieser Stelle besonders hingewiesen werden. Aus der Psychologie wissen wir, dass der Ersteindruck sehr schnell, weitgehend unbewusst und sehr tief wirkt. Emotionale Anteile, zum größten Teil völlig losgelöst von rationalen Faktoren wirken hierbei.⁹ Dies müssen wir in zweierlei Richtungen berücksichtigen. Einerseits ist unser Ersteindruck auf Lehrkraft, Elternteil oder Problemkind ganz entscheidend für die weitere Arbeit. Ein schnell entstandener negativer Ersteindruck beim Gesprächspartner ist nur sehr schwierig und langsam wieder zu verändern. Andererseits wirken auch bei uns die Mechanismen des Ersteindruck und wir können uns auch bei professioneller Arbeitsweise davon nicht völlig befreien.

Erstgespräch mit der Lehrkraft:

- Grundlagen: Mut machen. Verständnis zeigen (gesprächstherapeutische Grundvariablen: Emotionale Wärme, einführendes Verstehen, Echtheit). Stichwort "aktives Zuhören".
- Rollenklärung von Anfang an: Erwartungen realistisch reduzieren, keine Nachhilfe, kein Verständnis von „Auto-Werkstatt-Prinzip“ (abgeben – reparieren – abholen); Kooperation der Lehrkraft entscheidend, MSD ist nicht der „Besserwisser“.

⁹ Goleman: Der EQ.

- Zeitvorgabe machen (z. B. 45 oder 60 Minuten). Dadurch ist größere Disziplin möglich. Bei Bedarf weiteren Termin vereinbaren. Gespräche mit „open-end“ drehen sich meist um sich selbst – auch durch längere Zeitdauer des Gesprächs kommen keine neuen Anregungen.
- Vorgeschichte, Entwicklung des Problems, Schullaufbahn
- Problemfall beschreiben. Probleme operational beschreiben lassen. Wegkommen von der Beschreibung mit Adjektiven: Nicht: „Der Schüler ist faul“, sondern beschrieben lassen wie erarbeitet. Häufigkeit des auffälligen Verhaltens.
- Was haben Sie schon unternommen? Welche Stellen wurden schon eingeschaltet ?
- Was stört Sie am meisten? Vielleicht Rangfolge erstellen.¹⁰
- Was ist positiv? Mögliche Ansätze einer Kompensation erfragen.
- Was wollen Sie verändert haben? Nur eins oder zwei auswählen.
- Was sind Sie bereit zu tun? Möglichst konkret.
- Was soll ich dabei tun? Möglichst konkret.
- Was passiert, wenn sich nichts ändert? Möglichst Frist setzen.
- Wie merken wir, wenn sich etwas verändert hat? Diese Fragestellung ist ganz typisch für den lösungsorientierten Ansatz (Spiess, 2000).

¹⁰Als hilfreich hat sich erwiesen, von der Umschreibung der Lernbehinderung die drei wichtigen Bestimmungsstücke auf Lern- oder Verhaltensprobleme zu übertragen: 1. schwerwiegend 2. langandauernd 3. umfanglich. Dies sind auch die Kriterien, nach denen Probleme beurteilt werden sollen.

- Am Ende: Neuer Termin. Konkrete Absprachen für die folgende Zeit. Ev. wiederholen und zusammenfassen.
- Mut machen. Nochmals Verständnis zeigen.

Erstgespräch mit den Eltern:

- Grundsätzlich gleiche Vorgehensweise und Berücksichtigung gleicher Aspekte
- Abbau von Ängsten bei den Eltern: Die Förderschule gilt bei den Eltern als Drohung und die Herkunft der Mitarbeiter des MSD ist somit bedrohlich.
- Hilfsangebot der Arbeit des MSD deutlich machen.
- Freiwilligkeit betonen.
- Viel Zeit und Freiraum den Eltern geben, über die Probleme zu berichten.
- Vorsicht – keine Koalitionen eingehen; vor allem wenn von Seiten der Eltern über Schule und Lehrer geklagt wird – manchmal zu Recht. Es gilt nur eine Parteilichkeit, nämlich Partei für das Kind zu nehmen.
- Offenheit und Kooperationsbereitschaft der Eltern abtasten. Anamnese nicht routiniert durchführen, sondern sensibel vorgehen. Probleme und Sperrn frühzeitig erkennen und im Erstgespräch nicht nachbohren.
- Ressourcen bei den Eltern erfragen.
- Mit Eltern nicht in einen Auseinandersetzung über „Rechthaben“ geraten. Wenn Eltern erklären, sie haben zu Hause keine Probleme, sondern nur in der Schule, so dies akzeptieren, auch wenn deutlich wird, dass dies nicht stimmen kann. Wir müssen wissen, es ist eine Frage der Sichtweise oder des Selbstschutzes (Wer von uns würde problemlos zugeben, sein Kind sei verhaltensgestört oder lernbehindert ?)

- Ideen zur Problemlösung bei den Eltern anbahnen.
- Weitere Arbeit konkret besprechen, ev. Nächsten Termin fest ausmachen.

Erstgespräch mit dem Problemschüler:

- Rollenklärung zu Beginn: Offenheit statt Verschleierung. Deutlich machen, dass wir kommen, weil der Schüler offenbar Probleme hat. Klar darlegen, wer uns geschickt hat. Zweck der Tätigkeit: Hilfe für den Schüler.
- Ausgangspunkt das Positive, die Stärken: Was magst du besonders gerne in der Schule? Was kannst du besonders gut? Eventuell auch den Ausgangspunkt im Freizeitbereich legen (z. B. besondere Hobbies, Kompetenzen).
- Annäherung an das Problem: Was magst du nicht? Was kannst du nicht besonders gut?
- Problembeschreibung durch den Schüler (meist interessante Abweichungen zur Lehrersicht und Elternsicht). Diese Sichtweise ernst nehmen.
- Entstehung des Problems: Wie war es in den Jahren vorher, im Kindergarten? Wie entwickelte sich das Problem in diesem Jahr?
- Verhältnis zu den Mitschülern und zur Lehrkraft: Emotional-soziale Sichtweise.
- Bereitschaft und Motivation zur Änderung: Was soll sich ändern? Was würdest du dir wünschen? („Zauberfrage“) Was bist du bereit zu tun? Sichtweise der lösungsorientierten Beratung:¹¹ „Woran würdest du merken, wenn sich etwas gebessert hat?“

- Einverständnis (commitment: Einwilligung und gleichzeitig Verpflichtung) vorsichtig erfragen. Bereitschaft zur Weiterarbeit. Direkte Frage: „Wie geht es weiter?“
- Weiterarbeit planen. Neuer Termin. Aufgaben festlegen. Sicherheitsbedürfnis des Schülers berücksichtigen.

3.3.3 Unterrichtsbeobachtung

Grundlage einer qualifizierten Einschätzung stellt eine eigene Unterrichtsbeobachtung dar.

Manche Lehrkräfte gehen selbstverständlich von einer Unterrichtsbeobachtung des Problemschülers durch die MSD-Mitarbeiter aus. Andere Lehrkräfte wollen dies wenn möglich vermeiden. Im Einzelfall ist abzuwägen, ob auf eine Unterrichtsbeobachtung zu bestehen ist.

Bei der Unterrichtsbeobachtung soll möglichst wenig interpretiert oder gewertet werden, sondern operational beobachtbares Verhalten registriert werden. Es hat sich auch bewährt, einen Rotstift parat zu haben, um die entscheidenden Beobachtungen zu markieren. Die beobachtete Unterrichtsstunde stellt für das folgende Gespräch mit der Lehrkraft die Grundlage dar.

¹¹ Spiess W., 2000.

Minutenweise freie Unterrichtsbeobachtung

Name:

Datum:

Uhrzeit:

Min	Aktivität der Lehrkraft	Verhalten des Problemschülers
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		

3.3.4 Informelle und standardisierte Verfahren

Eine Liste mit für die Arbeit des MSD sinnvoll einsetzbaren Tests soll zusammengestellt werden. Dabei kann je nach Kompetenz, Fragestellung und auch Interesse des MSD-Mitarbeiters die Liste durchaus ergänzt werden. Insbesondere Persönlichkeitstests schlagen wir hier nicht vor, lehnen diese aber nicht generell ab. In Einzelfällen kann der Einsatz sinnvoll sein. Tests zur Erfassung von Konzentration, Motorik, Aggression, Neurotizismus und Sonstiges halten wir für zu speziell. Besonders bedenklich erscheinen uns projektive Verfahren. Wir wollen diese Verfahren nicht grundsätzlich ablehnen, den möglichen Einsatz aber modifizieren. Wir denken, dass diese Verfahren nicht als Tests im klassischen Sinne eingesetzt werden sollen, sondern als Möglichkeit der Kontaktaufnahme und der Kommunikation mit dem Schüler.

Generell sehen wir im Einsatz von informellen und standardisierten Verfahren eine Hilfe für die Arbeit. Gleichzeitig fragen wir uns vor jedem Einsatz, ob die Verwendung eines Verfahrens Informationen für die Förderung bietet. Eine Klassifizierung oder Quantifizierung allein lehnen wir ab.

Es werden nun ausschließlich Verfahren mit neuerer Version vorgeschlagen. Es ist darauf zu achten, dass ältere Versionen (vor allem bei Schulleistungstests) nicht mehr verwendet werden dürfen. Grundsätzlich ist festzustellen, dass bei Verfahren, die 10 Jahre und älter sind, alle Testkennwerte nur mehr eingeschränkt aussagekräftig sind.

Im Allgemeinen gibt das Intelligenzniveau keine Hinweise auf Fördermöglichkeiten. Der IQ sagt auch über die Schullaufbahneempfehlung zunächst wenig aus. Beispielsweise entspricht der IQ 85 (knapp am unteren Durchschnitt) einem Prozentrang 16. Mit diesem IQ kann ein Schüler unauffällig die Regelschule besuchen oder auch zu Recht die Förderschule. Die Förderschulquote beträgt etwa 3 bis 4 %. Also besuchen viele Schüler mit diesem Intelligenzniveau die Regelschule, meist unauffällig und mit Erfolg.

Nonverbale Intelligenztests haben nur bei besonderen Problemen einen sinnvollen Einsatz. Schulerfolg geht in den meisten Fällen über das Medium Sprache. Nonverbale Intelligenz hat im Laufe der Schulzeit immer weniger Bedeutung für Erfolg oder Nicht-Erfolg in der Schule.

Allgemeine Vorbemerkungen zum Einsatz von Tests, insbesondere zum Einsatz von Intelligenztests:

- **Weder Testablehnung, noch Testgläubigkeit** sollen bei der Verwendung eines Testes bestimmend sein. Wir lehnen jedoch entschieden die derzeit moderne pauschale Kritik an Tests ab (z. B. der Sammelband von Knauer / Eberwein, Handbuch Lernprozesse verstehen, Weinheim, Beltz, 1998).
- Testanwendung stellt **einen Teil sonderpädagogischer Professionalität** dar. Sonderpädagogik reduziert sich aber nicht auf die Anwendung eines Testes.
- Ein Test ist **nur ein diagnostischer Zugangsweg**. Vorgeschichte, Anamnese, informelle Verfahren, Beobachtung sind andere Zugangswege. Alle Möglichkeiten der Informationsgewinnung sind gleichwertig. Dies ist ein anerkannter Grundsatz aus der Psychologie.
- Sicherstellen, dass eine möglichst **aktuelle Testversion** vorliegt. Dies bedeutet, dass ob sofort kein HAWIK-R mehr eingesetzt werden darf, ebenso nicht mehr der AID (neue Verfahren: HAWIK III und AID 2).
- **Fragestellung** vorher klären: Test als **eine** Möglichkeit zur Klärung dieser Frage. Wir lehnen einen Einsatz eines Testes ab, der einfach durchgeführt wird, um vielleicht etwas „herauszufinden“, eine Auffälligkeit festzustellen.
- **Testgütekriterien** berücksichtigen (Reliabilität .90, Validität .70 bei Leistungstests). HAWIK III beispielsweise erfüllt diese Anforderungen.
- Begrenzte inhaltliche Aussage von Tests (**Breitband-Genauigkeits-Dilemma**: *Nichts über alles oder alles über nichts*. Wenn ich eine sichere Aussage möchte, muss ich den Messfehlerbereich erhöhen, will ich eine nicht so sichere Aussage, erhalte ich einen genauen Wert). Statt exakter Werte ist es eher interessant, das Potential zu ermitteln
- **Messfehler**: Meist 5 – 10 Punkte bei $p = 95 \%$. Dies ist beim Endergebnis zu berücksichtigen.
- **Begrenzte Aussage von Intelligenzwerten**: Zusammenhang IQ – Schulleistungen $r = .50$, d. h. Varianzaufklärung 25 %. Aber ich muss auch wissen, dass der Faktor Intelligenz den Faktor mit der höchsten Aufklärung darstellt.

- **Überlappungsbereich der Normalverteilung:** 16 % einer Stichprobe haben z. B. $IQ < 85$, max. 4 % besuchen Förderschulen, folglich sitzen mindestens 12 % der Kinder mit $IQ < 85$ in den Regelschulen, meist unauffällig. Dies ist wichtig um den begrenzten Aussagewert von Intelligenzergebnissen hinsichtlich der Schullaufbahn einzuschätzen. Der Intelligenzwert $IQ = 85$ als Grenzbereich zur Lernbehinderung nach der alten Anschauung von Lernbehinderung ist heute falsch.
- **Beziehungsaufbau** vor der Testdurchführung, Arbeitsbündnis mit dem Kind schließen (commitment, compliance). Erst nach Sicherstellung eines befriedigenden Kontaktes mit dem zu überprüfenden Schüler, darf begonnen werden und dürfen die Ergebnisse verwendet werden.
- **Beobachtungen** während der Testdurchführung haben mindestens die gleiche Bedeutung wie die festgestellten Werte.
- Der **Weg, nicht das Ergebnis** allein ist wichtig (qualitative Diagnostik). Dies kann der Diagnostiker nur mit Hilfe von Beobachtung herausfinden. Das Prinzip der Prozessorientierung ist heute in der Diagnostik anerkannt. Jedes Ergebnis hat eine Entstehung, ist selbst in einem Prozess eingebettet.
- **Vorläufigkeit** der Testergebnisse: Wir erheben mit der Durchführung eines Testes nicht den Anspruch, die Wahrheit gefunden zu haben. Jedes Ergebnis ist eine Momentanaufnahme mit begrenzter Aussagekraft. Folglich sind alle Prognosen aus Testergebnissen nur äußerst vorsichtig zu verwenden.
- Innensicht des Kindes rekonstruieren, dialogisch, subjektorientiert, ganzheitlich, lebensweltorientiert, Kind-Umfeld-Analyse. Diese Schlagworte bezeichnen ein **neues Verständnis von Diagnostik**. Wir wollen versuchen, dies annähernd anzustreben.
- **Variationen bei der Durchführung:** Damit kann ich Hinweise bekommen auf die Lernfähigkeit des Kindes, auf Umgang mit Hilfen auf die Fähigkeit Transferleistungen zu erbringen. Dies bedeutet natürlich, dass dieses Item nicht gewertet werden darf. Aber qualitative Aussagen können wertvoll sein. Jeder Test ist angelegt, nur die Kategorien richtig oder falsch zu berücksichtigen. Eine objektiv falsche Lösung kann aber „verschieden“ falsch sein. Vielleicht fehlt nur ein kleiner Hinweis und der Schüler kann die Aufgabe lösen. Dies herauszufinden, kann nur im souveränem Umgang mit dem Test geschehen. Das bedeutet jedoch nicht, sich nicht an die genau vorgegeben Testanweisungen zu halten!

- **Ableitung von Fördermaßnahmen nicht linear.** Lernen ist nicht komplementär zu lehren. Es ist bisher – leider - nicht gelungen, aus Testergebnissen direkt Fördermaßnahmen anzugeben. „Zumeist lässt ein diagnostisches Ergebnis mehrere didaktisch-methodische Handlungsmöglichkeiten zu.“ (Eberwein, 1998, 11)
- **Kompetenzorientierung** (von den Stärken ausgehen¹²): Dies erscheint uns ein wichtiger neuer Ansatz zu sein. Aus den Stärken kann ich mindestens genauso gut Fördermaßnahmen im Sinne von Kompensation ableiten, als aus der traditionellen Betrachtung von Defiziten.
- **Betrachtung des Profiles** wichtiger als das Endergebnis: Ein IQ kann sich aus ganz unterschiedlichen Leistungen zusammensetzen, ausgeglichenes Profil der Untertests oder sehr zerrissenes Profil. Gerade HAWIK III ermöglicht durch die Betrachtung von mindesten 10 Untertests, 4 Indexwerten und 3 Intelligenzskalen ein differenziertes Bild der Leistungen.
- Zuletzt wollen wir **Bescheidenheit** und Demut anmahnen. Aus all den kritischen Einwänden wollen wir nicht den Schluss ziehen, auf Tests gleich zu verzichten, sondern in hoher pädagogischer Verantwortung Tests einzusetzen, aber die Ergebnisse vorsichtig und unter Berücksichtigung vieler problematischer Aspekte zu verwenden.

Nun stellen wir eine Reihe von Tests vor, von denen wir überzeugt sind, dass sie in der Arbeit des MSD sinnvoll einsetzbar und erfolgreich verwertbar sind. Dabei unterscheiden wir zwischen einer Reihe von Tests, die wir in erster Linie verwenden. Diese sind fett gedruckt.

Viele Kolleginnen und Kollegen werden sich fragen, was ein aus ihrer Sicht erfolgreich einsetzbarer Test sei. Dazu stellen wir fest, dass wir einen Grundbestand an Tests vorschlagen, insbesondere neuere Verfahren, mit neuer Normierung und nach neuerer Theorie. Wenn jemand andere Tests einsetzt, so ist dies jedem unbenommen. Wir wollen mit dieser Übersicht auch keine Vorgaben machen oder Verfahren ausschließen. Die Entscheidung über den Einsatz eines Tests liegt in der Verantwortung und Kompetenz jedes MSD-Mitarbeiters. Es ist auch generell die Frage zu stellen, ob im MSD Tests eingesetzt werden sollen. Wer ohne Tests auskommt, hat sicher gute Gründe. Wer Tests einsetzt, soll dies zur Klärung einer bestimmten Fragestellung tun.

¹² Eggert D. Von den Stärken ausgehen – Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik. Dortmund (borgmann), 1997.

Grundsätzlich halten wir es für die gesamte Sonderpädagogik wichtig, an der Kompetenz des Umgangs mit Tests festzuhalten. Wenn die Sonderpädagogik diesen Bereich aufgibt, ist zu fragen, wer dann in Zukunft die Testkompetenz erhält. Es gibt einerseits aus dem Feld der Sonderpädagogik Bestrebungen, Tests nicht mehr einzusetzen (z. B. Eggert, Eberwein). Dies lehnen wir ab und fordern sogar ausdrücklich, in der Referendarszeit den Umgang mit Tests zu thematisieren. Andererseits ist im außerschulischen Feld, z. B. beim Verband der Psychologen, die Ansicht verbreitet, Tests nur durch diplomierte Psychologen einzusetzen.

Testüberblick für den MSD

Bitte darauf achten, dass nur neuere Auflagen verwendet werden. Wenn es eine überarbeitete oder neunormierte Auflage gibt, ist die alte Version nicht mehr gültig. Das Ergebnis ist sonst nicht justitiabel.

Allgemeine Intelligenz

1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl. und höher
KABC, SON-R	KABC, SON-R	KABC, SON-R HAWIK III, AID 2	HAWIK III, AID 2 SON-R,	HAWIK III, AID 2, SON-R

Lesen

1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl. und höher
BISC¹³ WLLP SLRT	WLLP SLRT Knuspel-L	WLLP SLRT Knuspel-L	WLLP SLRT Knuspel-L	WLLP¹⁴

Rechtschreiben

1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl. und höher
HSP SLRT DRT1 WRT1+	HSP SLRT AST2 DRT2 WRT1+,2+	HSP SLRT AST3 DRT3 WRT2+, 3+	HSP SLRT AST4 DRT4 WRT3+	HSP DRT 4-5

Mathematik

1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl. und höher
OTZ, ZAREKI, DEMAT 1+ SBL1 DBZ1	ZAREKI, DEMAT 1+ DEMAT 2+ SBL1, MT 2 AST2	ZAREKI DEMAT 2+ DRE 3 AST 3	ZAREKI AST4	

¹³ Ev. Hörhausen

¹⁴ Keine Normierung, aber für schwache Schüler weiterhin geeignet

Es gibt Tests für Motorik, Wahrnehmung, Teilleistungen, Konzentration, Persönlichkeit.
Der Einsatz hängt von der eigenen Kompetenz ab und von der jeweiligen Fragestellung.
Äußerste Vorsicht bei projektiven Verfahren.

AID 2 = Adaptives Intelligenz Diagnostikum (2000)
BISC = Bielefelder Screening (1999)
AID 2 = Adaptives Intelligenz Diagnosticum (2001)
HAWIK-III Hamburg Wechsler Intelligenztest (2000)
KABC Kaufman Assessment Battery for Children (1994)
SON-(5 ½ - 17 = Snijers-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (1997)
HSP = Hamburger Schreibprobe (5. Auflage 2000)
WRT 1+, 2+, 3+ = Weingartener Grundwortschatz Rechtschreibtest (1994-95)
DRT 1-4 Diagnostischer Rechtschreibtest (1990 – 1997)
Knuspel-L = Knuspels Leseaufgaben (1998)
WLLP = Würzburger Leise Leseprobe (1998)
SLRT = Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (1997)
OTZ = Osnabrücker Zahlbegriffsentwicklung (2001)
DBZ 1 = Diagnostikum Basisfähigkeiten im Zahlenraum 1 – 20 (1994)
DEMAT 1+ = Deutscher Mathematiktest für 1. Klassen (2001)
DEMAT 2+ = Deutscher Mathematiktest für 2. Klassen (erscheint 2003)
ZAREKI = Testverfahren zur Dyskalkulie (2001)
SBL 1 = Schulleistungstestbatterie I (2000)
AST 2 – 4 = Allgemeiner Schulleistungstest (1991 – 1992)
MT 2 = Mathematiktest 2. Klassen (1992)
DER 3 Diagnostischer Rechentest für 3. Klassen (1992)
Der Rundgang durch Hörhausen (2001)

In den folgenden Ausführungen werden einige ganz neu erschienene und neunormierte Verfahren kurz vorgestellt.

Verfahren zur Feststellung der allgemeinen Intelligenz:

Grundsätzlich gibt das Intelligenzniveau keine Hinweise auf Fördermöglichkeiten. Der IQ sagt auch über die Schullaufbahnpfehlung zunächst wenig aus. Beispielsweise entspricht der IQ 85 (knapp am unteren Durchschnitt) einem Prozentrang 16. Mit diesem IQ kann ein Schüler unauffällig die Regelschule besuchen oder auch zu Recht die Förderschule. Die Förderschulquote beträgt etwa 3 bis 4 %. Also besuchen viele Schüler mit diesem Intelligenzniveau die Regelschule.

Nonverbale Intelligenztests haben nur bei besonderen Problemen einen sinnvollen Einsatz. Schulerfolg geht in den meisten Fällen über Sprache.

Andererseits darf der Einfluss von allgemeiner Begabung auch nicht unterschätzt werden. Von allen untersuchten Faktoren, die mit Schulerfolg zusammenhängen, war dies der Faktor mit der größten Ladung.

K-ABC Kaufman Assessment Battery for Children (1994)



Siehe Kapitel 4.1.1

Differenzierter Intelligenztest vor allem für jüngere Schüler. Verschiedene Skalen geben mehr Informationen als ein blanker Intelligenzwert. Leistungsfördernde und leistungshemmende Faktoren geben noch zusätzliche Informationen zu Förderung. Ein ausführliches Geheft zur Interpretation und Förderung ist kostenlos von der Homepage des Sonderpädagogischen Förderzentrums Erlangen erhältlich (www.sfz-e.de).

HAWIK-III Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder (2000)

Mit 10 Untertests und drei Zusatztests kann ein differenziertes Bild der allgemeinen Leistungsfähigkeit eines Schülers erstellt werden. Vier zusätzliche Indexwerte ergänzen das Bild. Auch darüber existiert ein Geheft, das in ähnlicher Form wie zum KABC Hinweise zur Durchführung, Interpretation und Förderung gibt, ebenso kostenlos zu laden von der Homepage des Sonderpädagogischen Förderzentrum Erlangen (www.sfz-e.de).

AID 2 Adaptives Intelligenz Diagnosticum (2001)

Mit 11 Untertests kann ein differenziertes Leistungsprofil erstellt werden. Neuerdings ist auch ein IQ-Wert zu berechnen. Die Untertests orientieren sich wie bei der Vorgängerversion stark am HAWIK. Besonders geeignet für Kinder mit Problemen in der Arbeitszeit, da im Gegensatz zum HAWIK III der Zeitfaktor nicht die große Rolle spielt..

SON-R 5 ½ - 17 (Snijers-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (1997)

Ein überarbeiteter Test des überholten SON, der ein differenziertes Bild der nonverbalen Intelligenz ermöglicht. Einsatz nur bei speziellen Fragestellungen. Sprache wird weder bei der Instruktion noch bei der Beantwortung benötigt.

Persönlichkeitsdiagnostik

In diesem Bereich wollen wir keine Empfehlungen geben. Der Einsatz von Persönlichkeitstests ist möglich, hängt von der eigenen Einstellung und auch Kompetenz ab. Grundsätzlich benötigen wir in der Tätigkeit des MSD keine Persönlichkeitstest. Es reichen Beobachtung, Befragung, und Gespräche aus.

Von allen Persönlichkeitstests ist der **AFS** (Angstfragebogen für Schüler) am intensivsten erforscht und zeigt valide Ergebnisse. Der Einsatz erscheint demnach am unproblematischsten zu sein. Deshalb eine vorsichtige Empfehlung. Das Konstrukt Angst ist auch gut zu erfassen und abzugrenzen.

Andere Persönlichkeitstests wie **PFK 9-14** (Persönlichkeitsfragebogen für Kinder), **HANES KJ** (Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche) oder **Deutscher HSPQ** (High School Personality Questionnaire) sind hoch komplex und erfordern gute Lesefähigkeit und große Reflexionsfähigkeit über sich selbst. Dies muss vor dem Einsatz geprüft werden. Eine Möglichkeit, einen Persönlichkeitstest auch zu benutzen, besteht darin, die Fragen als Gesprächsgrundlage zu benutzen. Es erfolgt also keine Auswertung, sondern die Fragen werden im persönlichen Gespräch durchgegangen. Vom Einsatz von projektiven Tests im Sinne einer Testauswertung soll vollständig Abstand genommen werden. Die Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) sind einfach zu gering, um das Ergebnis zu verwenden. Man kann jedoch projektive Verfahren benutzen, um mit dem Kind ins Gespräch zu kommen. Dabei sind auch Verfahren wie „Verzauberte Familie“, „Baumtest“ oder „Mann-Zeichen-Test“ möglich.

Schulleistungen

Lesen

Bei allen Verfahren zur Feststellung der Schulleistungen muss uns klar sein, dass die Inhaltsvalidität problematisch ist, da sich die Lehrpläne in den Bundesländern unterscheiden und der individuelle Klassenlehrplan dazukommt. Vor allem wenn amtlich eine besondere Schwierigkeit zu dokumentieren ist, oder zusätzliche Fördermaßnahmen vom Ausmaß der Schwierigkeiten abhängig gemacht werden, ist der Einsatz eines dieser Verfahren sinnvoll. Ansonsten genügen in der Regel informelle Feststellungen, um die Lernausgangslage festzustellen und Fördermaßnahmen zu bestimmen.

WLLP Würzburger Leise Leseprobe (1998)

Die erste (schulische) Stufe des Lesens nach dem Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (schnelles Dekodieren) wird von der 1. bis zur 4. Klasse normiert überprüft. Nach dieser Theorie des Lesenlernens ist dies die wichtigste Stufe und kann nicht kompensiert werden. Wir dürfen also von diesem Test nur einen engen Anwendungsbereich erwarten.

Knuspel-L Knuspels Leseaufgaben (1997)

Dieser neuartige Lesetest kann von der 1. Bis zur 4. Klasse eingesetzt werden. Er orientiert sich an neuerer Theorie des Lesens.

HAMLET 3-4 Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen (1997)

Das Wort- und Textverständnis wird normiert überprüft.

Rechtschreiben**DRT 1 – 4** Diagnostische Rechtschreibtests 1. – 5. Klasse (neunormiert in den 90er Jahren)

Diese Tests erlauben in kurzer Zeit eine quantitative Einordnung der Rechtschreibleistungen der Schüler. Eine Fehleranalyse kann Förderansätze bieten. Die Unterscheidung in Wahrnehmungs- und Regelfehler entspricht nicht mehr der neuer Theorie des Schriftspracherwerbs nach dem Stufenmodell.

HSP Hamburger Schreibprobe (1996, Neuauflage 2001)

Von der 1. bis zur 9. Klasse liegen Normen vor. Förderansätze lassen sich direkt aus den Ergebnissen ableiten. Als Grundlage dient das mittlerweile allgemein anerkannte Modell des Schriftspracherwerbs in Stufen.

SSB Screening für Schule- und Bildungsberatung (2001)

Dieses Screening dient zur Erfassung von Lese- und Rechtschreibschwäche nach der traditionellen Form. Ein Rechtschreibteil und ein sprachfreier Intelligenztest ermöglichen in kurzer Zeit einen Vergleich. Nach der Diskrepanztheorie kann somit LRS diagnostiziert werden. Ob dies zur Aufgabe des MSD gehört, darf bezweifelt werden.

Mathematik

OTZ Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung (2001)

Mathematische Grundlagen bei der Einschulung und im ersten Schuljahr. Die Ergebnisse können direkt in Fördermaßnahmen übergeleitet werden. Dieses Verfahren ist förderdiagnostisch orientiert.

Demat 1+ 2+ Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (2002, 2003)

Alle Inhalte der ersten Klasse und des Anfangs der zweiten Klasse, bzw. der zweiten und Anfang dritten Klasse, werden geprüft und in ein Profil übergeführt. Die Inhalte sind stark aus dem Mathematikunterricht und können somit gut in Fördermöglichkeiten überführt werden.

ZAREKI Testverfahren zur Dyskalkulie (2001)

In 11 Untertests werden vor allem neuropsychologisch zu interpretierende Aspekte der Mathematik in der 2. Bis 4. Klasse geprüft. ZAREKI ist kein Leistungstest im engeren Sinne. Die Ableitung von Fördermaßnahmen ist nicht vorgesehen.

Übergreifende Schulleistungstests:

SLRT Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (1997)

Lesen und schreiben im Grundschulalter werden überprüft. Die neue Theorie des Schriftspracherwerbs liegen der Konstruktion des Tests zugrunde.

SBL I Schulleistungstestbatterie zur Erfassung des Lernstandes in Mathematik, Lesen und Rechtschreiben (2000)

In Einzel- oder Gruppenverfahren wird die Leistung in Lesen, Schreiben und Mathematik festgestellt. Die qualitative Auswertung ermöglicht Förderansätze.

AST 2, 3, 4 Allgemeine Schulleistungstests (1991 – 1992)

Die Untertests prüfen Wortverständnis, Lesen, Rechtschreiben, Zahlenrechnen, Sachrechnen und teilweise Sachkunde. Ein vergleichbares Leistungsstand kann somit erhoben werden.

4. Mögliche Vorgehensweisen bei häufigen Problemen

Schüler verhält sich	Prävention in der Pause	Prävention im Unterricht	Reaktionen im Unterricht	Schule / Kollegium	Elternarbeit, außerschulisch
aggressiv	Strukturierte Pause Sinnvolles Spielangebot Zeitlich versetzte Pause Pauseverbot Verhaltensregeln	Verstärkerprogramm Ordnungsrahmen Verhaltenstraining Impulskontrolle	Konsequente Reaktionen, vorher abgesprachen Deeskalation Time-Out	gemeinsame Absprachen Fallbesprechung, pädagogische Konferenz	Kooperation mit Eltern Jugendamt Polizei Psychotherapie Kinder- und Jugendpsychiatrie
motorisch unruhig	Möglichkeiten zum Ausagieren Ruhezone als Alternative	Entspannung Bewegungsmöglichkeiten Möglichkeit den Raum zu verlassen	Rhythmisierung des Unterrichts	Schulhaus- und Pausenhofgestaltung	Sportverein Ergotherapie medizinische Abklärung
konzentrations-schwach	Bewegungsspiele Ruhezone	Rhythmisierung des Unterrichts viele Kanäle ansprechen mehrere Pausen	Wechseln der Arbeitsformen vielfältige Materialien	Förderunterricht Konzentrationstraining	medizinische Abklärung
ängstlich gehemmt	Hilfen durch Lehrkraft Schüler als Helfer	Selbstwertsteigerung, Klasse mit einbeziehen	Selbstkontrolle, eigene Entscheidung ermöglichen, Verstärkung	Fallbesprechung	Psychotherapie Erziehungsberatung
verwahrlost schlampig	Nacharbeit in der Pause	Klare Ordnung	Konsequenzen Verhaltensvertrag	Fallbesprechung	Kontrolle durch Eltern
Dissozial (Mobbing)	Pauseverbot	Klare Ordnung	Spürbare Konsequenzen	Klare Absprachen	Jugendamt Polizei
Verweigert Leistung	-	Selbstwertsteigerung Motivationsförderung Individualisierung	Nacharbeit Individualisierung Ursachen festsstellen	Kooperation der Lehrkräfte	Eltern informieren Erziehungsberatungsstelle

Allgemeine Fragebögen für Lern- und Verhaltensauffälligkeiten

Die Häufigkeit, mit der Verhaltensauffälligkeiten auftreten, signalisiert das Ausmaß der Belastung der Schule als System und auch den Beratungsbedarf. Dabei bleibt offen, welche Art von Beratung erforderlich ist, wer sich ändern muss, damit dieses Verhalten des Kindes niemanden mehr übermäßig beeinträchtigt.

Lehrer sind keine ausgebildeten Diagnostiker. Ihre Sicht der Verhaltensauffälligkeiten ist aber entscheidend für die Abschätzung des Beratungsbedarfs vor allem schulischer Beratungseinrichtungen wie dem MSD. Die Klassenleiterinnen und Klassenleiter können wegen ihrer langen Erfahrungen mit Kindern und der ständig gegebenen Vergleichsmöglichkeiten zudem gute Urteile über altersübliches Verhalten geben.

Wie systemisch, psychodynamisch oder ganzheitlich auch immer Verhaltensauffälligkeiten von Kindern erklärt werden, sie sind bei den Kindern beobachtbar, und es ist ein legitimes Ziel, dass sie dieses problematische Verhalten nicht mehr zeigen sollen. Dazu wird ein System von Begriffen gebraucht, mit dem die verschiedenen Arten auffälligen Verhaltens möglichst einheitlich unterschieden werden können.

Zuerst sollen die in der Wissenschaft am häufigsten gebrauchten Fragebögen vorgestellt werden, die auch am besten untersucht wurden und für Fragebogen sehr hohe Kennwerte in Reliabilität und Validität aufweisen:

Die Fragebögen von Achenbach u. a., die von einer Arbeitsgruppe unter Döpfner u. a. auf deutsch übertragen wurden. Es existieren folgende Bögen:

- Elternfragebogen **CBCL 4-18**
- Lehrerfragebogen **TRF**
- Fragebogen für Jugendliche **YSR** (11-18 Jahre)

Bei allen Fragebögen werden ca 120 Fragen gestellt, teilweise ist in freier Form zu antworten, teilweise in abgestufter Form von 0, 1 und 2 (trifft nie, teilweise, voll zu). In der Auswertung gibt es Normen für Kompetenzen und Aktivitäten und 8 Syndromskalen für problematisches Verhalten. Dabei werden die auffälligen Verhaltensweisen in ein Kontinuum von externalisierend bis internalisierend dargestellt. Diese Fragebögen sind zu beziehen bei: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik, bei der Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Universität zu Köln, Robert-Koch Straße 10, 50931 Köln. Die Fragebögen sind preiswert, ca. 20 Euro 25 Stück.

Einige selbst erstellte Fragebögen werden im Folgenden vorgestellt und können frei kopiert werden.

Zuerst einige **Fragebogen für Lehrkräfte**. Vor der intensiven Kontaktaufnahme mit dem Problemkind und allen Beteiligten, soll die Klassenlehrkraft, bzw. die betroffene Lehrkraft, einen der folgenden Fragebogen ausfüllen.

Ziel ist es, relevante Beobachtungen darzustellen, aber auch Einschätzungen und Beurteilungen abzugeben. Ein weiteres Ziel soll damit auch erreicht werden, nämlich sich über das Problemkind intensive Gedanken zu machen.

Der Fragebogen kann neben der Feststellung von besonderen Auffälligkeiten auch als Leitfaden für ein intensives Erstgespräch dienen.

Unterrichts- und Verhaltensbeobachtungen, Schwerpunkt 1. Und 2. Klasse.

Schule:

KlassenleiterIn:

Telefon:

(Stempel)

SchülerIn:

geb. am:

Jahrgangsstufe:

Name und Anschrift der Erziehungsberechtigten (mit Telefon):

Schullaufbahn:

von

bis

Kindergarten:

SVE:

Zurückstellung:

Beratungsanlaß:

Dieser Bogen wurde von Fr. Prade und H. Ullmann, beide am SFZ Bad Windsheim, entwickelt und von unserer Arbeitsgruppe verändert.

1. Sprechen, Sprachverhalten, Sprachverständnis

1. Verbale Anweisungen werden kaum verstanden.
2. Das Kind versteht und behält nur eine verbale Arbeitsanweisung
3. Das Kind verwechselt häufig Wörter
4. Das Kind findet oft nicht den richtigen Begriff (vor allem bei Substantiven) und umschreibt ihn daher
5. Das Sprachverständnis ist besser als die Sprachproduktion
6. Ähnliche Laute werden bei der Sprachproduktion leicht verwechselt (t,k,m,n,...). Dies wird nicht bemerkt.
7. Das Kind ist nicht in der Lage, einer vorgetragenen Geschichte über einen längeren Zeitraum zu folgen
8. Beim Sprechen scheint das Kind unsicher zu sein (Tempo, Melodie, Lautstärke, Dynamik, Rhythmus,...)
9. Das Kind hat Schwierigkeiten beim Verstehen räumlicher und zeitlicher Begriffe (vor, nach, hinten,...)
10. Das Kind spricht Sätze in falscher Wortstellung

2. Beobachtungen beim Lesen

1. Das Kind verwechselt oft Buchstaben
2. Die Raumlage von Formen und Buchstaben wird verändert bzw. verdreht wahrgenommen
3. Das Lesen in Zeilenanordnung und/oder Zeilenrichtung (von links nach rechts) fällt dem Kind schwer
4. Das Kind neigt sich beim Lesen oft zur Seite, sein Kopf liegt dabei eventuell fast auf der Tischplatte
5. Leises Lesen gelingt oft besser als lautes Vorlesen
6. Das Kind kann von der Tafel schlechter lesen als aus dem Buch
7. Das Kind verwechselt ähnliche Wortbilder
8. Das Kind erfindet Wörter
9. Das Kind lässt Buchstaben aus
10. Das Kind verdreht die Reihenfolge der Buchstaben innerhalb eines Wortes
11. Das Kind hat beim Vorlesen Schwierigkeiten, ihm bekannte Buchstaben zu artikulieren
12. Das Kind hat Schwierigkeiten, koordiniert mit der Lesegeschwindigkeit seinen Finger als Lesehilfe einzusetzen
13. Die Lesesynthese gelingt nicht

Bereits bekannte Buchstaben:

3. Beobachtungen beim Schreiben

1. Beim Schreiben ist das Kind oft als letztes in der Klasse fertig (Motivation?)
2. Der Stift wird oft zu steil und sehr verkrampft bzw. zu kraftlos gehalten
3. Der Stift bricht oft ab, das Schreibpapier zerreißt leicht
4. Die Schrift ist oft zittrig oder aber sehr ausfahrend
5. Beim konzentrierten Schreiben treten oft Mitbewegungen in der anderen Hand und/oder im Mundbereich auf
6. Die zweite (meist linke) Hand hält nicht das Papier fest, sondern ist völlig unbeteiligt
7. Zeilen werden oft nicht eingehalten
8. Buchstaben sind oft unterschiedlich groß und weisen verschiedene Richtungen auf
9. Buchstaben oder Wörter können oft nur ungenau oder falsch von der Tafel auf ein Blatt übertragen werden
10. Das Kind ist unfähig, einen halbwegs geraden Strich von links nach rechts über die Körpermittellinie hinweg zu ziehen
11. Gelernte Bewegungsmuster und -abläufe werden beharrlich beibehalten, auch wenn sie falsch sind
12. Rhythmische Bewegungsabläufe können oft nicht nachvollzogen und/oder durchgehalten und/oder gebremst werden
13. Beim Schreiben nimmt das Kind eine ungünstige Körperposition ein
14. Das Kind setzt beim Schreiben eines Buchstabens oder Wortes ungewöhnlich häufig ab oder überlegt

4. Beobachtungen in Mathematik

1. Das Kind tut sich oft schwer, kleine Muggelsteine o.ä. mit dem Pinzettengriff aufzuheben
2. Das Zählen mit den Fingern gelingt oft nicht, da die Finger nicht einzeln bewegt werden können
3. Hat das Kind den Schreibbewegungsablauf einer Ziffer falsch gelernt, gibt es diesen schwer wieder auf
4. Das Aufschreiben von Rechenaufgaben in die Kästchenlineatur gelingt oft nur mäßig
5. Das Kind ist im Kopfrechnen schlechter als im schriftlichen Rechnen
6. Das Kind kann die Aufgabenstellung von "Textaufgaben" nicht mit eigenen Worten wiedergeben
7. Das Kind verdreht beim Schreiben die Ziffern und/oder verwechselt 6 und 9
8. Das Kind rechnet nicht von links nach rechts
9. Das Kind kann nicht mit den Fingern zählen (z.B. 6 Muggelsteine), obwohl es die Zahlenreihe bis 6 aufsagen kann

10. Das Kind verwechselt + und -
11. Das Kind kann keine Ergänzungs- und/oder Zerlegaufgaben lösen
12. Das Kind hat Platzhalteraufgaben nicht verstanden
13. Das Kind hat Schwierigkeiten < und > Aufgaben zu lösen
14. Im Zahlenraum bis _____ rechnet das Kind trotz Hilfsmittel nur mit geringem Erfolg
 Bereits erarbeiteter Zahlenraum:
 ZR bis _____

5. Kunsterziehung, Werken

1. Das Kind faßt Farben, Kleister und ähnliche Materialien nur ungern an. Es wischt sich bei der Arbeit häufig die Hände ab
2. Das Malen eines Menschen gelingt oft nicht altersgemäß (Proportionen, Vollständigkeit der Körperteile,...)
3. Das Kind hat oft Probleme beim Falten, reißen, Schneiden, Kneten einfacher Formen
4. Werden bei dieser Arbeit beide Hände benötigt, benützt das Kind statt dessen oft nur eine Hand
5. Die Fingerbeweglichkeit erscheint gering, fast plump
6. Das Hantieren mit einfachem Werkzeug geschieht oft sehr ungeschickt
7. Das Kind kann die Kraft in den Armen, Händen und Fingern nicht angemessen dosieren
8. Durch ungeschickte Bewegungen des ganzen Körpers oder nur der Hände zerstört das Kind oft eine Arbeit oder einen Gegenstand
9. Das Durchhaltevermögen und die Konzentration lassen bei längeren Aufgaben schnell nach
10. Es kann eine festgelegte Vorgehensweise oft nicht richtig nachvollziehen und die Reihenfolge der Arbeitsschritte nicht einhalten
11. Es kann Farben nicht richtig unterscheiden und benennen

6. Sport und Spiel

1. Das Kind braucht sehr lange, um sich aus- und anzuziehen
2. Das Öffnen und Schließen von Reißverschlüssen und Knöpfen sowie das Binden von Schleifen bereiten dem Kind Schwierigkeiten
3. Das Kind geht ungern barfuß
4. Das Kind reagiert auf hohe Lautstärke überempfindlich
5. Es findet sich im (bekannten) Raum schlecht zurecht
6. Wird das Kind beim gemeinsamen Spiel zufällig gestoßen (vor allem von hinten), so fährt es zusammen und es schlägt gleich zurück

7. Das Kind zeigt eine allgemeine Bewegungsverarmung
8. Gleichmäßige Bewegungsabläufe kann das Kind nicht ausführen
9. Die Bewegungen des Kindes sind ungeschickt, es stolpert leicht, fällt oft hin oder rennt gegen unsichtbare Hindernisse
10. Beim Rennen zeigt das Kind oft "Ruderbewegungen" mit einem oder beiden Armen
11. Das Kind hat oft Angst vor dem Klettern, Springen, Rutschen, Drehen, Rollen und Hüpfen
12. Beim Werfen, Fangen und Prellen von Bällen hat das Kind oftmals Schwierigkeiten (z.B. zieht es den Kopf ein, winkelt die Arme an,...)
13. Beidbeiniges Hüpfen, Rückwärtsgehen und Balancieren gelingt oft nicht
14. Das Kind lacht oft über Mißgeschicke von anderen Kindern
15. Das Kind wird oft von andern Kindern ausgelacht
16. Es will immer im Vordergrund stehen und kann nicht verlieren

7. Musik und Bewegung

1. Das Kind reagiert auf hohe Lautstärken überempfindlich
2. Es kann Schallquellen oft nicht lokalisieren und differenzieren
3. Nachahmungsspiele fallen dem Kind (auch in einfacher Anordnung) schwer
4. Das Kind kann rhythmische Bewegungsabläufe oft nicht ausführen (Gehen, Klatschen, Sprechen, Hüpfen,...)

8. Arbeitsverhalten

1. Das Kind ist meist motorisch unruhig und überaktiv
2. Es läßt sich leicht ablenken und kann sich daher nicht lange konzentrieren
3. Bereits kleinste Veränderungen in der Umgebung oder gewohnte Abläufe im Unterricht bringen es aus der Fassung
4. Das Kind braucht trotz stetigen Arbeitens extrem viel Zeit
5. Das Kind fühlt sich durch normale Reize so gestört, daß es nicht mehr arbeiten kann
6. Das Kind sucht lange und umständlich nach seinen Sachen
7. Das Kind ist nicht in der Lage, seinen Arbeitsplatz zweckmäßig zu gestalten
8. Es braucht ständig intensive Anleitung und Bestätigung während der Arbeit
9. Das Kind kann die Reihenfolge mehrerer wiederkehrender Arbeitsschritte nicht einhalten
10. Das Kind arbeitet freudig, aber mit geringem Erfolg
11. Es arbeitet überwiegend lustlos

9. Sozialverhalten

1. Das Kind zeigt oft Kontakt- und Kommunikationsprobleme
2. Es vermeidet oft direkten Körperkontakt, nimmt aber gerne an Spielen ohne Körperkontakt teil oder schaut interessiert zu
3. Das Kind ist grob zu anderen Kindern, ohne es zu wollen
4. Es findet nicht die richtigen Wörter, wenn es mit anderen Kindern spricht
5. Das Kind ist distanzlos
6. Es kann sein Verhalten nicht an verschiedene Situationen und Personen anpassen
7. Das Kind zieht sich auf sich selbst zurück
8. Das Kind kann nicht mit einem Partner spielen
9. Es hält einfache Regeln nicht ein

10. Emotionalverhalten

1. Das Kind zeigt in vielen Situationen eine gesteigerte Erregbarkeit
2. Die Frustrationsschwelle ist häufig sehr gering (Weinen, Wut- und Zornausbrüche)
3. Es meidet viele problematische Situationen, geht ihnen möglichst aus dem Weg
4. Das Kind läßt sich nur ungern berühren
5. Das Kind kann nicht alleine spielen
6. Das Kind zeigt Zurückhaltung und Schüchternheit
7. Es spielt den Klassenkasper und macht auf sich aufmerksam

11. Ergänzungen

Kurzbeurteilung des Verhaltens (in Anlehnung an den Verhaltensbeurteilungsbogen von Petermann/Menzel/Eckert)					
Verhaltenskategorien	positiv	ok	negativ	heterogen	keine Info
Leistungsverhalten					
Verhalten in Belastungssituationen <i>Angemessene Problemlösungsstrategien</i>					
Selbsteinschätzung <i>Leistungsfähigkeit realistisch einschätzen</i>					
Mitarbeit <i>Selbständige Beiträge zum Unterricht</i>					
Ordnung <i>Material und Umgang damit</i>					
Schulleistungen <i>Durchschnitt 4 und besser</i>					
Hausaufgaben <i>Selbständige und vollständige Erledigung</i>					
Lernverhalten					
Interesse <i>Auseinandersetzung mit Neuem</i>					
Anstrengungsbereitschaft <i>Arbeitet auch bei wenig Motivation</i>					
Ausdauer <i>Bemühen eine Aufgaben zu beenden</i>					
Konzentration <i>Aufmerksamkeit auf <u>eine</u> Sache richten</i>					
Tempo <i>Angemessener Zeitrahmen</i>					
Selbstständigkeit <i>Holt Hilfe nur bei Notwendigkeit</i>					
Flexibilität <i>Kann sich auf Veränderungen einstellen</i>					
Sozialverhalten					
Selbstkontrolle <i>Bewertungsfähigkeit, willentliche Steuerung</i>					
Zusammenarbeit <i>Kompromiss, Konsens</i>					
Hilfsbereitschaft <i>Signale erkennen, handeln</i>					
Selbstsicherheit <i>Eigene Interessen erkennen, angemessen handeln</i>					
Konfliktfähigkeit <i>Angemessene, gewaltfreie Lösung</i>					
Regeln <i>Einhaltung</i>					

Verhaltensbeobachtungen:

- Positiv: ~ 75 – 100%
- Ok: ~ 26 – 74 %
- Negativ: ~ 0 – 25 %
- Heterogen: Von Personen und Situationen abhängig
- Keine Info: Es liegen keine ausreichenden Informationen vor

LEHRERFRAGEBOGEN

Zur Einschätzung von auffälligem Schülerverhalten

Name des Schülers: _____

Name des Lehrers: _____ Datum: _____

Es werden nur die Bereiche gekennzeichnet, in denen eine gesicherte Beobachtung vorliegt. Auch die Erkenntnisse von Fachlehrern und Pädagogischen Assistenten können in die Beurteilung finden.

trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
-----------	---------------------	-----------------

Motorik

Grobmotorik

- Der Schüler springt häufig vom Platz auf; er ist zappelig.
- Er ist bewegungsarm und schwerfällig.

Feinmotorik

- Der Schüler hat beim Ausmalen Schwierigkeiten.
- Er kann beim Schreiben Zeilen nicht einhalten.
- Er schreibt mit überhöhtem Druck.
- Er ist in der Bewegung unkoordiniert oder zittrig.

Körperkoordination.

- Der Schüler läuft unsicher.
- Er fällt oft vom Stuhl.
- Er fällt oft hin.
- Er stolpert auffallend häufig.
- Er kann die Augen längere Zeit nicht geschlossen halten.
- Er ist beim Sport unsicher.
- Er kann im Wechselschritt nicht hüpfen.
- Er hat eine schlechte Körperhaltung.
- Er kann keine Balance halten.

Händigkeit

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der Schüler schreibt mit der linken Hand. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er schreibt mit der rechten Hand. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er ist beidhändig gleich geschickt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wahrnehmung*Auditive Wahrnehmung*

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der Schüler bittet oft, das Gesagte zu wiederholen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er hat Schwierigkeiten, Anweisungen zu befolgen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er lässt sich leicht von Nebengeräuschen ablenken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er tut sich schwer, Wörter zu buchstabieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er tut sich schwer, Wörter nach Gehör niederzuschreiben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er verwechselt Laute oder Buchstabenfolgen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Visuelle Wahrnehmung

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der Schüler verwechselt Buchstaben und Zahlen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er blinzelt häufig und hat den Kopf zu nahe an der Schreibvorlage. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er kann rechts, links, oben, unten nicht sicher benennen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er überspringt Zeilen beim Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er findet aus einem Wort bestimmte Buchstaben nicht heraus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Auffälligkeiten

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der Schüler zuckt bei Berührung durch eine Person zusammen, die er nicht sieht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er wirkt bei Körperkontakt angespannt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er hat Bewegungszwänge (er akut Nägel; er lutscht am Daumen, er reißt Haare aus; er schaukelt mit dem Kopf). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er hat Ticks (Augenzwinkern, Grimassen, Wiegen des Körpers, häufiges Hüsteln). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er kann Gefahren nur unzureichend einschätzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Konzentration*Aufmerksamkeit*

Der Schüler ist die meiste Zeit nicht aufmerksam.

Er kann auch bei willentlicher Anstrengung nur kurzfristig aufmerksam sein.

Er läßt sich leicht vom Unterrichtsgeschehen ablenken.

Er macht oft einen zerstreuten Eindruck; er erschrickt, wenn er aufgerufen wird.

Er ermüdet rasch.

Unterrichtsfremde Tätigkeiten

Der Schüler ist während des Unterrichts oft mit unterrichtsfremden Tätigkeiten beschäftigt (mit Gegenständen spielen; vor sich hin sprechen; mit anderen Schülern Kontakt aufzunehmen).

Lern- und Leistungsverhalten*Leistungsmotivation*

Der Schüler geht an neue Aufgaben lustlos und desinteressiert heran.

Er befaßt sich mit Aufgaben übertrieben leistungsorientiert.

Produktives Denken

Der Schüler lernt nur mechanisch, kann Gelerntes nicht anwenden.

Auffassungsgabe

Der Schüler begreift schwerfällig. Es sind häufige

Erklärungen notwendig.

Merkfähigkeit

Der Schüler vergißt Arbeitsanweisungen zu Lerninhalten sehr schnell.

Selbständigkeit

Der Schüler sucht ständig Bestätigung.

Er arbeitet nur bei persönlicher Zuwendung des Lehrers.

Arbeitstempo

Der Schüler arbeitet langsam.

Er arbeitet hektisch oder hastig.

Arbeitsgenauigkeit

Der Schüler arbeitet oberflächlich, er macht viele Flüchtigkeitsfehler.

Er erledigt Aufgaben pedantisch.

Ausdauer

Der Schüler arbeitet im Unterricht mit geringer Ausdauer mit.

Er bleibt an Aufgaben hängen und findet kein Ende.

Mitarbeit

Der Schüler schweigt beständig.

Er muß immer aufgerufen werden.

Er ist angespannt und ängstlich.

Er will alles selbst sagen; er erträgt nicht, wenn andere

aufgerufen werden.

Er kann nur kurzzeitig mitarbeiten.

Verhalten am Arbeitsplatz

Der Platz ist unaufgeräumt. schmutzig.

Er ist übertrieben sauer.

Aggressives Verhalten*Verbale Aggressionen gegen Mitschüler*

Der Schüler verspottet, hänselt, beschimpft oder lacht Mitschüler aus.

Ausüben von Druck auf Mitschüler

Der Schüler bewegt Mitschüler durch direkte oder indirekte Androhung von Gewalt oder anderen Konsequenzen zu Handlungen.

Er terrorisiert Mitschüler.

Physische Aggressionen gegen Mitschüler

Der Schüler greift Mitschüler tätlich an.

Er verprügelt sie ohne erkennbaren Grund.

Er reagiert heftig ohne erkennbaren Anlaß.

Ungehorsam gegen Lehrer

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der Schüler ignoriert Anweisungen des Lehrers. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er ignoriert Ermahnungen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er gibt unpassende Antworten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er schreit, wenn der Lehrer Verbote ausspricht. | | | |

Physische Aggressionen gegen Lehrer

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der Schüler versucht, nach dem Lehrer zu schlagen, wenn dieser ihm etwas verbietet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er wirft Gegenstände nach ihm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er hält sich an dessen Kleidung fest oder beschädigt sie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wutausbrüche und destruktives Verhalten

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der Schüler reagiert übermäßig stark bei Auseinandersetzungen mit Lehrern oder Mitschülern (er stampft, schreit, wirft Gegenstände). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er zerstört bei geringfügiger Kritik eigene oder fremde Schulergebnisse oder Arbeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Regressives Verhalten*Mangelndes Selbstvertrauen*

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der Schüler resigniert und weicht vor Hindernissen und Schwierigkeiten in schulischen Situationen aus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er ist unsicher bei Aufgabenerledigung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er erwartet Mißerfolge. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Kontaktprobleme

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der Schüler spielt kaum mit anderen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er zieht sich zurück, ist gehemmt im Umgang mit Klassenkameraden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er tut sich schwer, mit Mitschülern Kontakt aufzunehmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er wirkt still und scheu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er spricht mit sehr leiser Stimme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er spricht nur mit Lehrern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Übertriebene Anpassung

Der Schüler zeigt sich überangepaßt, ist extrem folgsam.

Er hat Angst, gegen Normen zu verstoßen.

Starke Abhängigkeit

Der Schüler ist von Mitschülern, Lehrern, Eltern extrem abhängig.

Er muß zu allen Aufgaben angeleitet werden.

Überempfindlichkeit

Der Schüler reagiert überstark auf Tadel und Kritik (er weint; er ist längere Zeit „gekränkt“).

Schulangst

Der Schüler hat Angst vor Leistungsstioationen (er zittert, weint, erbricht, kann nicht sprechen).

Er hat Angst vor dem Schulbesuch (weigert sich, in die Schule zu gehen; er weint vor dem Unterricht).

Sonstige auffällige Verhaltensweisen*Sexuelle Auffälligkeiten*

Der Schüler entblößt sich oder andere.

Er zwingt andere, sich zu entblößen.

Er zwingt andere zu sexuellen Handlungen.

Clownerien

Der Schüler schneidet Grimassen.

Er spielt Streiche oder äfft Lehrer oder Mitschüler nach.

Position in der Klasse

Der Schüler ist Außenseiter.

Er ist Mitläufer.

Er hat eine Führungsposition inne.

Ein weiterer Fragebogen dient dazu, mit der Lehrkraft des MSD das Problemverhalten gezielt zu verändern, also durch Methoden der **Verhaltensmodifikation**. Diese aus der Verhaltenstherapie stammende Methode hat bei der Beeinflussung von Verhaltensproblemen große Wirksamkeit. Dies ist auch in der Wissenschaft gut erforscht. Noch wirksamer ist die Verhaltensmodifikation durch kooperativem Ansatz (siehe Redlich / Schley).

Gezielte Veränderung ist neben der Veränderung der Situation in der Regel möglich durch **Verstärkung**, bzw. **Entzug von Verstärkung**. Dieser Fragebogen soll vor einem ausführlichen Gespräch von der Klassenlehrkraft ausgefüllt werden. Er ist Grundlage für die Planung der Interventionen.

Fragen bei Verhaltensstörungen

Schüler: _____ Klasse: _____

1. Welches Verhalten soll verändert werden ?

Was stört am meisten? (Zauberfrage: Was würde ich mir wünschen?) Beschreibung möglichst operational (= beobachtbar).

2. In welcher Situation tritt das Problemverhalten meist auf ?

Stunde, Wochentag, Lehrkraft, Wetter

3. Gibt es Auslöser für dieses Verhalten ?

Vorgeschichte, Fach, Anforderung, Personen, Raum

4. Welche Folgen hat das Verhalten ?

Für den Schüler, für die Klasse? Wie reagiere ich konkret, verstärke ich das Verhalten allein durch die Aufmerksamkeit? „Lohnt“ sich das Verhalten für den Schüler?

5. Welche Verstärker sind denkbar ?

Materielle –soziale Verstärker – Tätigkeit. Welche Bestrafungen sind denkbar (Verlust von Positivem, unangenehme Folge)?

6. Gedanken zu einer gezielten Verhaltensbeeinflussung:

Token, Vertrag, Time-Out, Veränderung der Situation

Verstärkung, Bestrafung, Aufzeichnung des Verhaltens, Kontrolle, Häufigkeit

7. Unterstützung ?

Eltern, außerschulische Stellen, andere Lehrkraft

Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer (BLVL)

Auffälligkeiten	Erläuterungen zu den Verhaltensauffälligkeiten	0	1	2
Unkonzentriertheit	Nur kurzfristige Aufmerksamkeit; leicht ablenkbar, Tagträume; Konzentration nimmt im Verlauf des Schultage deutlich ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motorische Unruhe	Unruhe; häufiges Aufspringen vom Platz; kaum stillsitzen können, keine ruhige Mitarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ungenauigkeit	Ungenau, fehlerhafte und unvollständige Erledigung von Aufgaben o.ä.; Vergessen von Hausaufgaben oder anderen Dingen, die in der Schule benötigt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leistungsstörungen	Erbrachte Leistungen entsprechen nicht den Fähigkeiten; Fähigkeiten nicht richtig einsetzen können; große Leistungsschwankungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangelnde Leistungsmotivation	Abschalten; "aussteigen"; Verweigerung von Mitarbeit und Leistung; ablehnen von schulischen Anforderungen und Angeboten; unterrichtsfremde Tätigkeiten, z. B. Comic lesen, Spiele spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangelndes Selbstvertrauen, Minderwertigkeitsgefühl	Ausweichen und kapitulieren vor Hindernissen und Schwierigkeiten in schulischen Situationen; Unsicherheit bei Aufgabenerledigung; sich wertlos oder unterlegen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Depressive Verstimmungen	Niedergeschlagenheit; Traurigkeit; allgemeine Impulslosigkeit und Antriebsschwäche; bedrückt sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wutausbrüche	Bei kleinen Auseinandersetzungen mit Lehrerinnen/Lehrern oder Mitschülerinnen/Mitschülern übermäßig stark reagieren; "ausflippen" bei Kleinigkeiten (zittern, stampfen, schreien, mit Gegenständen werfen, schlagen o. ä.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ängstlichkeit	Übermäßige und unrealistische Sorge um zukünftige Ereignisse wie Prüfungen oder unangenehme Aufgaben; starke Zweifel an eigenen Fähigkeiten; Angst vor Leistungssituationen; Angst vor dem Schulbesuch (Weigerung, in die Schule zu gehen; Weinen vor dem Unterricht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stimmungs labilität	Plötzliche Stimmungswechsel; eben noch "himmelhoch jauchzend", im nächsten Augenblick "zu Tode betrübt".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Überempfindlichkeit	Überstarke Reaktion auf Tadel und Kritik durch Lehrerinnen/Lehrer und Mitschülerinnen/Mitschüler, auf "Anmachen" durch Mitschülerinnen/Mitschüler (weinen, längere Zeit "gekränkt sein"); überstarke Reaktion auf Mißerfolg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Täuschen	Anschwindeln von Lehrerinnen oder Lehrern; betrügen, fälschen von Unterschriften o.ä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ungehorsam	Anweisungen der Lehrerin oder des Lehrers ignorieren; ständiges Schwätzen, häufiges Stören des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktprobleme oder -schwierigkeiten	Soziale Abkapselung, kaum noch mitspielen; sich schnell zurückziehen; Gehemmtheit im Umgang mit Mitschülerinnen oder Mitschülern, Schwierigkeiten beim Kontaktaufnehmen mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arbeitsgruppe Mobiler Sonderpädagogischer Dienst		©2003		
Dr. Laschkowski, Birmann, Foltin, Geyer, Lechner, Merk-Seeberger, Schneider				
Beschädigung eigener und fremder Sachen	Beschädigen, zerstören von eigenen oder fremden Taschen, Kleidung, Lernmaterialien, Arbeitsergebnissen o. ä.; zerstören oder beschädigen von Schuleigentum wie Einrichtungsgegenständen und Unterrichtsmaterial.			
Fordern von Aufmerksamkeit	Sich in den Mittelpunkt drängen; sich "produzieren"; angeben; prahlen; den Klassenclown spielen; auffallende und gefährliche Verhaltensweisen, um Beachtung zu erhalten.			
Übertriebene Anpassung	Überbravheit, extreme Folgsamkeit gegenüber Lehrerinnen oder Lehrern, bis hin zum Verpetzen von Mitschülerinnen oder Mitschülern; Angst gegen Normen zu verstoßen.			
Aggressives Verhalten gegenüber Mitschülerinnen oder Mitschülern	Andere verspotten, hänseln, beschimpfen; häufiger Streit; andere tätlich angreifen, verprügeln o. ä.; andere durch Drohungen zu Handlungen bewegen (Ausüben von Druck).			
Opfer aggressiven Verhaltens von Mitschülerinnen oder Mitschülern	Wird verspottet, gehänselt und beschimpft, wird tätlich angegriffen, verprügelt o. ä.; wird durch Drohungen zu Handlungen gezwungen.			
Psychosomatische Störungen	Kränklichkeit, Magenbeschwerden, Erbrechen (auch vor Schulbeginn), Kopfschmerzen (nicht nur vereinzelt), Finger lutschen, Nägel kauen, Einnässen oder Einkoten in der Schule.			
Sprach- oder Sprechstörungen	Stottern, lispeln; erschwerte Wortfindung, Wortfolge, Satzfügung oder Satzbildung; gestörte Artikulation, falsches Aussprechen von Konsonanten; überstürzter, hastiger Redefluß, Verschlucken von Satzteilen oder Wortenden.			

Zur Durchführung können den Lehrerinnen und Lehrern z.B. drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden:

-unauffällig - 0 soll eingetragen werden, wenn das entsprechende Verhalten nicht häufiger oder intensiver aufgetreten ist, als es von Kindern dieser Altersstufe Ihrer Erfahrung nach üblicherweise zu beobachten ist.

-mäßig auffällig - 1 soll eingetragen werden, wenn das Verhalten vereinzelt durch seine Häufigkeit oder Intensität bei dem Kind aufgefallen ist.

-stark auffällig - 2 soll eingetragen werden, wenn das Verhalten nach Häufigkeit oder Intensität des Auftretens so deutlich auffällig war, daß der Unterricht erheblich beeinträchtigt wurde oder daß dadurch für das Kind Leistungsprobleme oder Schwierigkeiten im sozialen Bereich (bezogen auf Mitschülerinnen oder Mitschüler, Lehrerinnen oder Lehrer oder auch die Eltern) entstanden.

Faktoren von Verhaltensauffälligkeiten

Unabhängig von den Häufigkeitsunterschieden zwischen den Regionen, unabhängig von den erheblichen Häufigkeitsunterschieden bei Jungen und Mädchen, lassen sich drei Faktoren von Verhaltensauffälligkeiten unterscheiden, die gemeinsam auftreten:

Faktor I: Expansive, aktiv „störende“ Verhaltensauffälligkeiten Bis auf einzelne Stichproben laden auf diesem Faktor: - *Aggressives Verhalten - Beschädigen eigener und fremder Sachen - Fordern von Aufmerksamkeit - Motorische Unruhe - Ungehorsam-Wutausbrüche*. In vielen Stichproben kommen noch dazu: - *Stimmungs labilität - Täuschen - Überempfindlichkeit*

Faktor II: Leistungsprobleme In allen Stichproben laden auf diesem Faktor: - *Leistungsstörungen - Mangelnde Leistungsmotivation - Ungenauigkeit - Unkonzentriertheit*

Faktor III: Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten In fast allen Stichproben laden auf diesem Faktor: - *Ängstlichkeit - Depressive Verstimmung - Psychosomatische Störung - Mangelndes Selbstvertrauen*. In vielen Stichproben laden auf diesem Faktor auch noch - *Sprach- und Sprechstörungen - Stimmungs labilität - Kontaktprobleme und - schwierigkeiten*.

Nutzen der BLVL für den MSD












































Die hohe Übereinstimmung der Beurteilungsstrukturen von Lehrkräften in verschiedenen Regionen bei der Durchführung der BLVL lassen sie für die Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten durch den MSD sinnvoll erscheinen. Bei der Einzelfallberatung könnte es nützlich sein, die Einstufungen der Mitschüler durch verschiedene Lehrkräfte in der Klasse durchführen zu lassen. Diskrepanzen zwischen Lehrkräften und überhöhte Häufigkeiten würden Hinweisen auf eine systemische Einbettung der Einzelfallproblematik geben. Ebenso könnte untersucht werden, ob es in der Klasse Problemschwerpunkte gibt.

Fragebogen für Schüler beim Erstkontakt, in der Diagnostikphase:

- Smiley-Fragebogen
- Fragebogen über das Lernverhalten¹⁵
- Fragebogen über die Arbeitsmittel

Diese Fragebögen sollen als Grundlage für weitere Gespräche dienen. Sie sind auch dazu geeignet, den Problemschüler zu ermutigen, sich über sich selbst Gedanken zu machen. Sie haben keinesfalls die Absicht, „die Wahrheit“ festzustellen und zu belegen, sondern die Sichtweise des Schülers über seine Befindlichkeit soll erkenntlich werden.

¹⁵ Dieser und der folgende Fragebogen wurde von Herrn H. Kimmel erstellt.

So geht es mir			
Zu Hause			
Freunde			
Schule			
Schulweg			
Pause			
Lehrer/in			
Schreiben			
Rechnen			
Sachkunde			
Malen			
Turnen			
Hausaufgaben			
Proben			
Zeugnis			
			
			

Wie lerne ich?

1. Es fällt mir schwer, mit den Hausaufgaben anzufangen.	immer	meistens	selten	nie
2. Ich lasse mich beim Lernen leicht ablenken (z.B. durch Spielen / Musikhören / Telefonieren/Fernsehen).	oft	manchmal	selten	nie
3. Ich überlege mir eine Reihenfolge für die Hausaufgaben.	nie	selten	meistens	immer
4. Ich lerne für eine Probearbeit erst am Tag vorher.	immer	meistens	selten	nie
5. Ich habe Angst vor Probearbeiten.	immer	meistens	selten	nie
6. Ich habe Angst, im Unterricht etwas zu fragen.	immer	meistens	selten	nie
7. Ich habe für die Hausaufgaben einen festen Arbeitsplatz.	nie	selten	meistens	immer
8. Ich werde bei den Hausaufgaben gestört.	immer	meistens	selten	nie
9. Ich verstehe beim Lesen eines längeren Textes den Inhalt.	nie	selten	meistens	immer
10. Ich plane kurze Pausen und halte sie ein.	nie	selten	meistens	immer
11. Nach einer Pause, fällt es mir schwer, wieder anzufangen.	immer	meistens	selten	nie
12. Meine Eltern kontrollieren mich bei den Hausaufgaben.	immer	meistens	selten	nie

Meine Arbeitsmittel

Überprüfe, ob deine Arbeitsmittel vorhanden sind und in welchem Zustand sie sich befinden.

Arbeitsmittel	schlechter Zustand	guter Zustand	fehlt/fehlen
Füller	0	0	0
Bleistift	0	0	0
Buntstifte	0	0	0
Radiergummi	0	0	0
Spitzer	0	0	0
Lineal	0	0	0
Geodreieck	0	0	0
Zirkel	0	0	0
Leuchtmarker	0	0	0
Schere	0	0	0
Kleber	0	0	0
Block	0	0	0
Hefte	0	0	0
Aufgabenheft	0	0	0
Ringbuch	0	0	0
Ordner	0	0	0
Duden	0	0	0
Malfarben	0	0	0
Pinsel	0	0	0
Locher	0	0	0
Hefter	0	0	0
Taschenrechner	0	0	0
_____	0	0	0
_____	0	0	0
_____	0	0	0

4.1 Defizite in basalen Bereichen (Wahrnehmung, Motorik)

Wenn ein Kind eingeschult wird, so wird in der Regel davon ausgegangen, dass die basalen Voraussetzungen zum Erlernen der Kulturtechniken vorhanden sind, z. B. Körperwahrnehmung, motorische Fähigkeiten, auditive und visuelle Wahrnehmung. Beim Auftreten von Lernschwierigkeiten in der Grundschule und bei einer Überprüfung der Allgemeinfunktionen stellt man jedoch sehr häufig Probleme bzw. Defizite gerade in den Basisbereichen fest.

Die folgenden Ausführungen beschreiben diese Schwierigkeiten und weisen auf Möglichkeiten hin, in den verschiedenen basalen Bereichen eine Förderung bzw. Kompensation zu erreichen.

Es ist zu beachten, dass im Rahmen des MSD eine umfangreiche Förderung im Bereich der basalen Voraussetzungen **nicht** geleistet werden kann. Bei umfänglichen Defiziten ist abzuklären, ob nicht frühzeitig der Wechsel in eine Diagnose- und Förderklasse sinnvoll ist bzw. ob außerschulische Maßnahmen wie Ergotherapie, Logopädie notwendig sind.

Wir kehren auch von der (wahrscheinlich) überholten Ansicht ab, dass zuerst alle basalen Grundvoraussetzungen vorhanden sein müssen, um die Kulturtechniken zu erlernen. Es hat sich nämlich gezeigt, dass bei manchen Kindern große Defizite in basalen Bereichen bestehen, das Erlernen der Kulturtechniken jedoch möglich ist. Andererseits gibt es Kinder, bei denen das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen große Probleme bereitet, aber keine Defizite in den basalen Bereichen vorliegt. Von einer Kausalität kann also nicht ausgegangen werden. Wir orientieren uns in diesem Bereich an **Balster**, der von der „Stabilisierungshypothese“ spricht. Die Förderung in den basalen Bereichen wirkt für die Persönlichkeit stärkend, stabilisierend.

4.1.1 Diagnostik

Übersicht über den Förderbedarf : Basale Bereiche¹⁶

Name: _____ Klasse: _____ Schuljahr: _____

Bereich	Hinweise zur Diagnostik, Beobachtungsmöglichkeiten	Beobachtungen
Gleichgewicht	<ul style="list-style-type: none"> • Einbeinstand Einbeiniges Hüpfen • Balancieren auf einem Strich, Latte • Zusammenarbeit beider Körperhälften (werfen eines Balles) 	
Taktile Wahrnehmung (Bewegungsempfindung, fühlen ohne visuelle Wahrnehmung)	Wahrnehmen verschiedener Objektgrößen (groß-klein) Objekte mit der selben Form erkennen Verschiedene Oberflächen wahrnehmen	
Kinästhetische Wahrnehmung	Wahrnehmung von Muskelspannungen, Gelenkstellungen, Körperpositionen, (An- und Entspannen von Muskeln, „Kunststücke“ nachmachen)	
Augenkontrolle (ein flüssiger, koordinierter und geplanter Gebrauch der Augen)	Punkte fixieren und verfolgen über bestimmten Zeitraum (bis zu 15 Sec)	
Mundbeweglichkeit	Beobachten von mundmotorischen Auffälligkeiten (Speichelfluss, mangelnde Beweglichkeit des Mundes, schlaffe Mund- und Kiefermuskulatur)	
Körperschema	Richtige Stellungen und Beziehungen der Körperteile kennen vorne, hinten am Körper oben, unten am Körper	

¹⁶ Einteilung nach Balster, siehe Literaturverzeichnis.

Seitigkeitssicherheit	<p>Gleichzeitiges Bewegen mit der rechten und linken Hand bzw. Fuß, Dominanz einer Seite (Leistungsstärkeren) Unterschied zwischen rechts und links kennen Zusammenarbeit beider Körperseiten bei Bewegungen (Bilateralintegration)</p>	
Zeitwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • Ausführen von synchronen Armbewegungen • Ausführen von Bewegungen in unterschiedlichen Geschwindigkeiten 	
Raumwahrnehmung	<p>Unterscheiden von Raumlinien (Senkrechte, Waagrechte, Diagonale) Raumrichtungen (vorwärts, rückwärts, oben, unten, vorne, links rechts...) Raumwege (gerade, rund) Erkennen von räumlichen Beziehungen Raumlagen (Position von Kind zu Objekt)</p>	
Handlungsplanung (zielgerechte Lenkung und Planung von Bewegungsabläufen)	<p>ungelenkte, verlangsamte Bewegungen Schwierigkeiten beim Anziehen, Kleben, Zeichnen, Schreiben, Nachmachen von Bewegungen, Halten eines Schlägers</p>	
Lautsprachenkontrolle	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechunsicherheit • unzureichende Artikulation • fehlen einer differenzierten Finger- und Handmotorik (enge Beziehung zwischen Motorik, Sprache) 	
Visuelle Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschneiden, Ausmalen • Labyrinth durchlaufen • Gegenstand unter anderen wiederfinden • Versteckte Figuren (Kreis) erkennen • ein Gegenstand wird auch unter einem anderen Blickwinkel (auch 	
<ul style="list-style-type: none"> • Visuomotorische Koordination • Figur-, Grund-Wahrnehmung • Wahrnehmungskonstanz 		

<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Raumlage • Wahrnehmung räumliche Beziehungen 	<p>Größe, Farbe, Helligkeit) wiedererkannt</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Gegenstand muss in der vorgegebenen Raumlage unter verschiedenen Möglichkeiten wiedererkannt werden. • die Lage von zwei oder mehr Gegenständen in Bezug zu sich selbst oder zueinander wahrnehmen (Nachlegen von Muster, Arbeit mit Perlen, Stecker, geometrischen Körpern) 	
Auditive Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • Richtung und Entfernung eines Geräusches können nicht erkannt werden (gestörte Schalllokalisation) • Geräusche können nicht nach kurz, lang, laut, leise, schnell, langsam, gleich, verschieden differenziert werden (Diskriminationsfähigkeit) • Anweisungen in der Gruppe werden schwer wahrgenommen (gestörte Figur- Grund- Wahrnehmung) • Laut wird im Wort nicht wiedererkannt (Wahrnehmungskonstanz) • Probleme beim Reime erkennen und Gedicht lernen • Position des Lautes in einem Wort • Schwierigkeiten beim Klatschen von Rhythmen und Silben • Reihenfolge von akustischen Elementen kann nicht fehlerfrei reproduziert werden • Auftragsreihen können nicht behalten und ausgeführt werden 	
Feinmotorik	<ul style="list-style-type: none"> • Auffädeln von Perlen • Ausschneiden eines Kreises • Nachzeichnen einfacher Formen • Umgang mit dem Stift 	

Zur Diagnostik im basalen Bereich genügen uns informelle Feststellungen und Beobachtungen.

Es gibt zwar einige Tests für diesen Bereich, die sich jedoch nicht bewährt haben:

- **TÜKI** (Tübinger-Luria-Christensen Testbatterie): Die neuropsychologisch orientierte Test hat eine sehr problematische Normierung. Die Bandbreite zwischen unauffällig und auffällig ist sehr schmal. Aus den Ergebnissen lassen sich auch direkt keine Fördermaßnahmen ableiten.
- **SCSIT** (Southern California Sensory Integration Test): Dieser von J. Ayres entwickelte Test basiert auf einem heute überholten Entwicklungsmodell, das von immer stärker vernetzten Teilleistungen ausgeht.
- **Sindelar**: Dieses von I. Sindelar entwickelte informelle Verfahren zur Diagnostik von Teilleistungen hat ebenso ein heute überholtes Modell von Teilleistungen zur Grundlage. Die aus den Testergebnissen ableitbaren Fördermaßnahmen orientieren sich am Training von isolierten Teilleistungen und verkennen den heute gültigen komplexen konstruktivistischen Ansatz des Lernens.

Wer mit den Verfahren gut umzugehen weiß, kann diese natürlich auch gewinnbringend einsetzen.

Bei der Diagnostik ist zu beachten, dass aus diagnostischen Feststellungen keinesfalls linear ableitbare Fördermaßnahmen gefunden werden können. Diese mittlerweile anerkannte Tatsache macht die Arbeit der Förderung im Allgemeinen und für den MSD im Speziellen so schwierig. Alle Lehrkräfte wünschen sich im Sinne von Rezepten aus bestimmten Beobachtungen und Feststellungen her ein Bündel von sofort wirkenden Maßnahmen. Von Anfang an hat der MSD den Lehrkräften der Regelschule zu erklären, dass dies nicht zu leisten ist und auch völlig der neueren Anschauung von Lernen im Sinne eines konstruktivistischen Ansatzes her widerspricht. Deshalb sind die nun folgenden Fördermaßnahmen Beispiele, die im Einzelfall sinnvollsten können und wirksam sind, aber generell für den Einzelfall geprüft werden müssen.

4.1.2 Basale Förderung

Exemplarische Vorschläge zur Förderung

Gleichgewicht

- Haltung in der Bewegung auf unterschiedlichen Balanciergeräten sichern (Skatebord, Pedalo, Stelzen)
- Balancieren auf unterschiedlichen Untergründen
- Objekte sicher balancieren (Sandsäcke, Bierdeckel auf dem Kopf).
- Schaukeln, Wippen
- Fahren mit verschiedenen Fahrzeugen (Rollbrett, Roller, Fahrrad) mit Richtungsänderungen, verschiedener Geschwindigkeiten
- Karusellspiele, Denkmalspiele
- Fang-, Lauf und Ballspiele

Taktile Wahrnehmung

- Verschiedene Größen eines oder verschiedener Objekte, wahrnehmen und benennen, nach der Größe ordnen
- Verschiedene Formen wahrnehmen (runde, dreieckige, viereckige)
- Wahrnehmen verschieden Oberflächen (raue, weiche, geriffelte, glatte) von Objekten und ihre Festigkeit
- Wahrnehmen verschiedener Temperaturen

Kinästhetische Wahrnehmung

- Gleiche Eigenschaften von verschiedenen Objekten suchen
- Berührungsreize (antippen, streichen) ertragen und identifizieren
- Kunststücke nachmachen
- eine Taststraße aus verschiedenen Materialien ablaufen
- An- und Entspannen von Muskeln (schnelles bis langsames Gehen, schnelles Laufen, auf Signal unterbrechen)
- Muskelspannung kontrollieren, durch Fantasiereisen
- Bewegungslandschaften mit Möglichkeiten zum Klettern, Drehen, Rutschen, Balancieren (rollende Kugeln, Bälle)

Augenkontrolle

- Objekte verfolgen, auch einäugig zu fixieren bei ruhender Körperhaltung
- Objekte beidäugig fixieren, wenn sich der eigene Standort verändert
- Ausführungen von Augensprüngen (einäugig und beidäugig, von Markierung zu Markierung springen)

Mundbeweglichkeit

- Saugen, Blasen
- Atmen bewusst machen und lenken (mit dem Strohhalm Papierschnipsel ansaugen und durch den Raum gehen)
- aufblasen verschiedener Materialien (Tüten, Luftballons)
- blasen von Federn, Tischtennisbällen, Blättern, Watte
- Verschiedene Bewegungen in- und außerhalb des Mundes mit der Zunge ausführen
- Geräusche mit den Lippen, Mundminik bewusst machen

Körperschema

- Körperteile kennen z.B. durch Spiellieder /Zwicke, Zwacke, Hampelmann, Schminkspiele)
- Roboterbewegungen
- mit geschlossenen Augen bestimmte Körperteile berühren

Seitigkeitssicherheit

- Gleichzeitiges Bewegen von Händen und Armen
- auf einer Langbank mit beiden Armen gleichzeitig nach vorne ziehen
- beidfüßig hüpfen
- Bilateralintegration, (ein Tuch mit den Füßen weitergeben; auf dem Rollbrett kniend sich an einem gespannten Seil entlang ziehen)

Zeitwahrnehmung

- Gleichzeitig mit beiden Beinen hüpfen
- Zwei Kinder machen gleichzeitig Bewegungen „Schattenspiele“
- Übungen mit dem Schwungtuch
- Zeitdauer schätzen
- Bewegungen unterschiedlich schnell ausprobieren
- verschiedene Rhythmen erkennen, umsetzen im Klatschen, Laufen mit Instrumenten

Raumwahrnehmung

- Raumlagen und Raumwege mit seinem Körper oder auf/ an bewegten Geräten ,Pedalos, Rollern wahrnehmen
- Raumsausdehnungen durch Gehschritte abschätzen
- Raumlagen mit seinem Körper wahrnehmen (z.B. vor- hinter dem Kasten parken)
- Rechts-, links- Raumlagen wahrnehmen (Omnibusfahren, Rechtskurven, Linkskurven)

Handlungsplanung

- Bewegungsfolgen (hüpfen, gehen, Hindernisparcours) nachahmen
- eine Bewegungsfolge sprachlich vorgeben (Händeklatschen, Knie klopfen) und entsprechend ausführen

Lautsprachenkontrolle

- Sprechsicherheit durch Finger-, Klatsch- und Singspiele fördern

Visuelle Wahrnehmung

- visuomotorische Koordination

- einen Ball mit der Hand (einhändig, zweihändig) zu einem feststehenden Ziel rollen
- Angelspiele
- Führungslinien (gerade Linie von einem Hund zur Hundehütte) zeichnen

Figur-, Grundwahrnehmung

- ein konkreter Gegenstand (geometrische Formen, Memorykarten, Tuch) muss aus einer Vielzahl von dargebotenen Dingen wiedererkannt werden
- Versteckte Figuren wiederfinden (Herz in einem Bild wiederfinden)

Wahrnehmungskonstanz

- verschiedene Objekte (Bälle, Tücher, Ringe, Frisbeekartons) sind im Raum verteilt, Objekte mit gleicher Form müssen gefunden werden
- ein vorgegebenes Objekt (Katze) muss auch in veränderter Darstellung unter anderen Objekten wiedererkannt werden

Wahrnehmung der Raumlage/ räumlicher Beziehungen

- ein Tuch, Playmobil-Männchen vor, hinter, unter, neben den Stuhl zu legen
- sich selbst oder ein Kuscheltier vor, hinter, neben zwischen jemanden stellen
- Mosaik-, Steckspiele
- Differix von Ravensburger
- Schau genau
- Kim-Spiele

Auditive Wahrnehmung

- Lautstärken unterscheiden (leise und laute Gegenstände: Pappkartons, Holzstäbe, Joghurtbecher, Töpfe)
- Geräusche in Reihenfolge (hoch, tief, kurz, schnell, langsam)
- Geräusche erraten (Schlüssel, Stein, Ball)
- Reimspiele

Feinmotorik

- Knete, Sand, schneiden, reißen von Papier
- Perlenspiele
- Steckperlen
- Nagelbretter
- malen mit Kreiden, Fingerfarben, versch. Stiften

Die Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC) stellt ein im Rahmen der Diagnostik häufig verwendetes Verfahren vor allem für jüngere Kinder dar. Bei vielen Kindern liegen also Testergebnisse vor. Deshalb ist es sinnvoll anhand der festgestellten Testergebnisse ganz konkrete Fördermaßnahmen anzusetzen.

Die Bereiche sind in folgende Schwerpunkte aufgeteilt, die sich eng an den Förderbereichen der K-ABC anlehnen. Bei jedem Schwerpunkt sind Hinweise auf bestimmte Fördermaterialien einbezogen, so dass der enge Bezug zur Praxis und zur möglichen Umsetzung gegeben ist.

Luise Bauer, Christine Birmann, Heidrun Schneider

SchILf Rothenburg o.d.T.

Mögliche Übungen und Fördermaterialien im Hinblick auf die Untertests der K-ABC (Kaufman-Assessment Battery for Children)

Die Übungen und Fördermaterialien beziehen sich nur auf die Subtests im **Schulalter**, d. h. ohne *Zauberfenster* (1.), *Wiedererkennen von Gesichtern* (2.) und *Wortschatz* (11.)!

Bei der Fertigkeitenskala (ab 12.) sind nur die gemessenen Fähigkeiten bzw. Eigenschaften dargestellt, da die Übungen bzw. Materialien auf die Umwelt bzw. Schule bezogen sind und hierbei keine allgemeingültigen Förderungsvorschläge aufgelistet werden können.

3. Handbewegungen

Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:

* Motorische Reproduktion einer Serie (seriatives Denken)

* Merkfähigkeit

* visuelle Wahrnehmung

Übungen und Materialien:

→ Memory

→ Differix, Schau genau

→ Kofferpacken

→ Fingerspiele; Übungen mit der Hand

→ Spiegelbilder nachahmen, ‚Snoopys Spiegelsaal‘ (pantomimisches Nachahmen, seriativ)

→ rhythmische Reihenfolgen nachvollziehen, z. B. durch nachklopfen

→ Rückenmalen in der Reihe

→ Flüsterpost

→ Sehkim

4. Gestaltschließen

Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:

* Visuelle Wahrnehmung

* aus Teilen ganze Gestalten erfassen und erkennen

Übungen und Materialien:

→ Differix, Schau genau

→ Puzzles

→ Montagsmaler

→ Dalli Klick

→ Würfelbilder (Märchenwürfel zu Gesamtbild kombinieren)

→ Klappbilder (Tiere, Menschen, Dinge zusammensetzen)

→ Zoo Mix-Max

→ Verrückte Tiere

→ Verkehrte Welt

→ Bilder zur Figur-Grund-Wahrnehmung (vgl. Frostig-Programm)

→ verschwommene Gegenstände auf dem OHP erraten

→ Bruchstückwörter bei den Lernwörtern in der Nachschrift

5. Zahlen nachsprechen**Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* Kurzzeitgedächtnis

* auditive Wahrnehmung

* seriatives Denken

Übungen und Materialien:

→ rhythmische Verse, Reimverse

→ Kofferpacken

→ Flüsterpost

→ Auftragsspiel (verschiedene Aufträge nacheinander ausführen)

→ Wollknäuelspiel (Spinnennetz bilden; merken, wer vorher dran war und wer dann kommt)

→ Telefonspiel; Codenummern merken; 'Tresore knacken'

→ Einsatz von Orffschen Instrumenten

6. Dreiecke**Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* Visuelle Wahrnehmung

* Raumlage

* Abstraktionsvermögen

Übungen und Materialien:

→ Voraussetzung in basalen Bereichen: Körperschema, Raumbegriffe

→ Knet formen

→ Mit Bausteinen bauen; Lego

→ Differix, Schau genau

→ Puzzles

→ Kombination von Märchenwürfeln zum Gesamtbild

→ Tangram

→ Das verrückte Labyrinth

→ Nagelbretter mit Schnüren bzw. Gummis - Muster (nach)gestalten

→ Materialien von Frostig

7. Wortreihe**Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* visuelle Wahrnehmung

* auditive Wahrnehmung

* Merkfähigkeit

* seriatives Denken

* sich nicht durch andere Reize vom Eigentlichen ablenken lassen

Übungen und Materialien:

→ Memory; Lottos

→ Ich sehe was, was du nicht siehst

→ Kofferpacken mit Bildern

→ Flüsterpost

→ Hörspiele und Nachmachen von Bewegungen (Kassette)

→ Alltagsgeräusche von Kassette zu richtigen Bildern zuordnen (vgl. Gilrunda & Stramuko)

→ Hörkim

→ Karten von Bildergeschichten legen nach vorheriger Geschichtenerzählung

→ Sprechverse, Abzählreime, Lieder

→ Geschichten nacherzählen

8. Bildhaftes Ergänzen**Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* (konkretes) Alltagswissen

* logisches bzw. analoges Denken

* visuelle Wahrnehmung und visuo-motorische Koordination

* Klassifikationen bilden

* abstraktes Denken

Übungen und Materialien:

→ logische Muster nachempfinden

→ Perlenketten

→ Kombinationsspiel

→ Bordolino (Karten mit Schnüren)

→ LÜK-Materialien

→ Logico (Finken-Verlag)

9. Räumliches Gedächtnis**Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* Räumliches Denken; Raumlage

* Merkfähigkeit

* visuo-motorische Koordination

Übungen und Materialien:

- Spiele zum Körperschema
- Puzzles
- Kombination von Märchenwürfeln zum Gesamtbild
- Zahlendomino
- Nagelbretter mit Schnüren bzw. Gummis
- Musterbilder - Verbinden von Linien (vgl. Frostig)
- Ausmalen nach Vorlage
- Malen nach Anweisung (z. B. Zeichendiktat)
- Roboterspiel
- Memory
- Sehkim (mit Orientierung)
- Imitationsspiel (Körperformen nach Vorlage nachahmen)
- Bojenspiel

10. Fotoserie**Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

- * seriatives Denken
- * logisches Denken
- * Detailwahrnehmung
- * visuo-motorische Koordination

Übungen und Materialien:

- Bildergeschichten
- Logico
- Logikspiele von U. Lauster
- logische Musterreihen bzw. Zahlenreihen fortsetzen
- Daumenkino
- Bilderreihen (zuerst - dann - zuletzt)
- Differix, Schau genau
- Memory
- Verbalisieren von Handlungsabläufen
- Sätze ordnen

Nachfolgend sind die Subtests der Fertigkeitenskala aufgelistet, die sehr abhängig von der Umwelt bzw. von schulbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängig sind. Deswegen erscheinen hier nur die gemessenen Fähigkeiten und Eigenschaften und nicht die Materialien. Allerdings ist für persönliche Notizen bei den Materialien Platz vorhanden!

12. Gesichter und Orte**Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* Allgemeinwissen

* passiver und aktiver Wortschatz

* Langzeitgedächtnis

Übungen und Materialien:**13. Rechnen****Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* Grundlegende mathematische Bereiche wie Zahlvorstellung, Mengenerfassung etc.

* Rechenfertigkeiten

* operationales Denken

* logisches Denken

Übungen und Materialien:**14. Rätsel****Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* Auditive Wahrnehmung

* logisches bzw. schlussfolgerndes Denken

* passiver und aktiver Wortschatz

Übungen und Materialien:

15. Lesen/Buchstabieren**Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* Buchstabenverständnis

* Merkfähigkeit

* schulbezogene Fähigkeiten

Übungen und Materialien:

16. Lesen/Verstehen**Gemessene Fähigkeiten bzw. Eigenschaften:**

* Lesefertigkeit

* Leseverständnis, Sinnerfassung

* schulbezogene Fertigkeiten

* Umsetzung von Reizen in mimische bzw. gestische Bewegungen

Übungen und Materialien:

--

4.1.3 Material, Literatur

Aus der Vielzahl von Materialien haben wir exemplarisch diejenigen ausgewählt, die uns bekannt sind und mit denen wir gute Erfahrungen bei der Förderung haben. Wie wir auch feststellten, erscheinen in diesem Gebiet laufend neue Materialien, die wahrscheinlich alle sinnvoll einsetzbar sind.

Balster, Klaus: Förderung der Voraussetzungen schulischer Fertigkeiten.
In:Förderschulmagazin 2/1998 bis 7-8/2001

Breitenbach, Erwin: Material zur Diagnose und Therapie auditiver
Wahrnehmungsstörungen. Würzburg1995

Frostig, Marianne: Wahrnehmungstraining W. Crüwell Verlag, Dortmund

Giehl Hermann, Laschkowski (Hg.): Basale Förderkartei Verlag Sigrid Persen

Hanke Inge, Hansen-Ketels Andrea, Rieck Gottlob: Psycho-Motorik-Kartei. Verlag
Modernen lernen 1998

Heuss, G. E.: Sehen-Hören-Sprechen, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974

Kiphard, E.J.: Mototherapie – Teil II, Verlag Modernen Lernen. Dortmund 1983

Mertens Krista: Lernprogramm zur Wahrnehmungsförderung. Verlag Modernes lernen
2000

Pauli Sabine, Kisch Andrea: Geschickte Hände, Feinmotorische Übungen für
Kinder.Verlag Modernen lernen 1998

4.2 Probleme im Arbeitsverhalten

Schüler verhält sich	Prävention in der Pause	Prävention im Unterricht	Reaktionen im Unterricht	Schule / Kollegium	Elternarbeit, außerschulisch
konzen- trations- schwach	<ul style="list-style-type: none"> •Regelmäßig Pausenbrot •Bewegung •Ruhemöglichkeit •Mehrere Pausen 	<ul style="list-style-type: none"> •Sitzplatz in Pultnähe •Passender Nachbar •Optisch (Schilder) - akustische Signale •Knappe, klare Anweisungen •Ruhe bei der Arbeit •Abschirmen (Lernbox) zeitweise •Tagesplan anschreiben •Rhythmisierung des Unterrichts •Einheitliches Arbeitsmaterial •Materialien reduzieren •Gedichte, Lieder auswendig lernen •Vertrag •Tutoren, Helfersystem •Differenzierung •Leistungsschienen •Vorbild der Lehrkraft 	<ul style="list-style-type: none"> •Viele Kanäle ansprechen •Klare Regeln, z. B. Melden, Gespräch •Strukturiertes Material (farbig) •Konzentrationsübungen •Bewegungspausen •Spiele zwischendurch •Möglichkeit des Rückzugs •Unterricht nach draußen oder in die Turnhalle kurzfristig verlegen 	<ul style="list-style-type: none"> •Förderunterricht •Konzentrations-training anbieten •Absprachen bei Maßnahmen und Materialien •Lehrkräfte als Vorbild: Arbeitsplatz 	<ul style="list-style-type: none"> •Information der Eltern (z. B. Informationsabend, Referent einladen) •Hausaufgabenheft täglich gegenzeichnen •Autogenes Training •Judo ect. •Medizinische Abklärung •Freizeitgestaltung •Zu Hause Regeln, Strukturen

4.2.1 Konzentrationsprobleme, motorisch unruhiges Verhalten

In den Fachwissenschaften erfolgte in den vergangenen Jahren eine Änderung der Sichtweise von aufmerksamkeitsgestörten und motorisch unruhigen Kindern. Galt in den 70er Jahren der Begriff „Hyperaktivität“ als eigenständige Kategorie, so wird heute Aufmerksamkeitsstörung als Kernproblematik angesehen. In der Internationalen Klassifikation von Krankheiten (ICD 10) ist seit 1990 der Begriff „Hyperkinetische Störung“ gültig. Dabei wird erwartet, dass diese Störung vor dem 7. Lebensjahr aufgetreten ist und mindestens seit 6 Monaten beobachtbar war. Die Auswirkungen sollen sich in mindestens zwei Lebensbereichen zeigen (z. B. Schule, Freizeit, Familie).

Die Aufmerksamkeit umfasst verschiedene Bereiche, die nicht alle betroffen sein brauchen: Bei der Diagnostik empfiehlt es sich, diese Bereiche in der Regel durch Befragung oder Beobachtung abzuchecken. Kein Kind ist immer unkonzentriert – in allen Bereichen und allen Situationen.

- **Aufmerksamkeitsaktivierung** (Alertness): Hier wird eine schnelle Reaktion auf einen bestimmten Reiz verlangt, z. B. bei Ampel rot-gelb Vorbereitung auf das Starten. In der Schule zeigen solche Kinder oft verzögerte oder sehr verlangsamte Reaktionen.
- **Daueraufmerksamkeit** (Vigilanz): Es sind aus einer langen Kette von monotonen Informationen nur wenige kritische Reize vorhanden. Beispiel: Heraussuchen von Wörtern oder Buchstaben in einem Satz oder Text. Diese Anforderung ist stark überlagert von Ausdauer und Durchhaltevermögen.
- Selektive oder fokussierte Aufmerksamkeit:

Das Aufmerksamkeits-Defizits-Syndrom (ADS):

Das Kind zeigt folgende Kernsymptome zu den übergreifenden Bereichen Aufmerksamkeit und Impulsivität

- unkonzentriert
- leicht ablenkbar
- kurze Aufmerksamkeitsdauer
- kann nicht zuhören
- vergisst viel
- handelt unüberlegt

- kann nicht abwarten
- ist schnell frustriert
- reagiert übermäßig
- wechselt oft und schnell die Stimmung
- kann Bedürfnisse nicht zurückstellen

Die **Aufmerksamkeits-Defizits-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS)**:

Das Kind zeigt die Symptome von ADS mit folgenden weiteren Symptomen:

- zappelt ständig
- ist rastlos
- unruhig
- kann räumliche Gegebenheiten nicht richtig einschätzen

Ursachen sind:

Funktions- bzw. Stoffwechselstörungen im Gehirn, evtl. auch erblich, oft in Verbindung mit Problemen im sozialen Umfeld. Sowohl diagnostisch, als auch für die Förderung sind Ursachen, sofern sie nicht im Umfeld liegen, irrelevant. Für Eltern sind mögliche Ursachen, vor allem im hirnergischen Bereich, eher beruhigend und entlastend.

Schüler verhält sich	Prävention in der Pause	Prävention im Unterricht	Reaktionen im Unterricht	Schule / Kollegium	Elternarbeit, außerschulisch
motorisch unruhig	<ul style="list-style-type: none"> •Möglichkeiten zum Ausagieren •Ruhezone •Spieleangebot •Information der Aufsicht •Pausenhof strukturieren 	<ul style="list-style-type: none"> •Entspannung oder •Bewegung (Wirksamkeit differentiell) •Stationenlernen •Laufdiktat •Eckenrechnen •Rollenspiel, Pantomime •Allg.: Rhythmisierung des Unterrichts •Sitzordnung •Größere Bank oder mehr Platz •Sitzball •Entspannungsübungen (ev. auch Elemente von Entspannungstherapie) •Genaue Beobachtung 	<ul style="list-style-type: none"> •Ignorieren (so weit möglich) •Frische Luft •Tafel wischen lassen oder sonstig Aufgabe mit Bewegung •Auf dem Pausenhof eine Runde drehen 	<ul style="list-style-type: none"> •Schulhaus- und Pausenhofgestaltung •Projekt: „Die fitte Schule“ •Absprachen, z. B. mit Fachlehrern •Aufklärung, Information, Schilf 	<ul style="list-style-type: none"> •Kontakt mit Eltern •Beobachtungsbogen für Eltern •Ärztliche Abklärung •Beratung zur Freizeitgestaltung •Elterninitiative •Sportverein •Ergotherapie

4.2.1.1 Diagnostik

Fragebogen für Lehrkräfte

Einsatz der Fragebögen

Wie erfahre ich etwas über mich und andere?

<p>Fragebogen für Lehrpersonen Was könnte die Konzentration beeinflussen?</p>	
1. Gibt es im Klassenzimmer Dinge, die ablenken oder stören?	
2. Wie würden Sie die Lautstärke in Ihrer Klasse beschreiben?	
3. Gibt es bestimmte Stunden / Tage, wo Sie besonders unkonzentriertes Verhalten bemerken?	
4. Wann kann er / sie sich besonders schlecht konzentrieren?	
<input type="checkbox"/> Wenn er / sie abschreiben soll. <input type="checkbox"/> bei Frontalunterricht / Schwerpunkt der Aktivität beim Lehrer <input type="checkbox"/> Wenn nicht genügend „action“ geboten wird. <input type="checkbox"/> Wenn der Lärmpegel in der Klasse ansteigt.	<input type="checkbox"/> bei Einzelarbeit / Stillarbeit <input type="checkbox"/> bei Gruppenarbeit <input type="checkbox"/> bei schriftlichen Prüfungen <input type="checkbox"/> Wenn er / sie sich überfordert fühlt.
5. Was könnte eine Ursache für unkonzentriertes Verhalten sein?	
<input type="checkbox"/> Wir beide können nicht so miteinander. <input type="checkbox"/> Er / sie hat andere Dinge im Kopf. <input type="checkbox"/> Er / sie wirkt ständig müde (krank?). <input type="checkbox"/> Er / sie wirkt überfordert.	<input type="checkbox"/> Das Fach liegt ihm / ihr nicht. <input type="checkbox"/> Er / sie hat Probleme. <input type="checkbox"/> Das Problem ist „die Schule“. <input type="checkbox"/> Er / sie läßt sich ungern etwas sagen.
6. Welche Konsequenzen hat unkonzentriertes Verhalten für den Schüler / die Schülerin?	
<input type="checkbox"/> eigentlich keine <input type="checkbox"/> Ich mahne / erinnere. <input type="checkbox"/> Ich drohe mit Verweisen und Mitteilungen an die Eltern. <input type="checkbox"/> Ich spreche mit dem Schüler / der Schülerin über seine / ihre Probleme.	<input type="checkbox"/> Ich übergehe es oft. <input type="checkbox"/> Ich schimpfe. <input type="checkbox"/> Ich denke mir „Strafen“ aus. <input type="checkbox"/> Ich bemühe mich, das Verhalten zu verstehen.
7. Wie reagieren die Mitschüler, wenn er / sie sich unkonzentriert verhält?	
<input type="checkbox"/> Sie geben zu verstehen, daß sie sich gestört fühlen. <input type="checkbox"/> Sie bemerken es nicht. <input type="checkbox"/> Sie sprechen das Problem offen an.	<input type="checkbox"/> Sie lächeln über ihn / sie. <input type="checkbox"/> Sie gehen nicht darauf ein. <input type="checkbox"/> Er / sie ist Außenseiter in der Klasse.
8. Ich hätte gern, daß er / sie konzentrierteres Verhalten zeigt: Folgendes möchte ich ausprobieren:	
9. Folgende Versuche waren weniger erfolgreich:	
10. Ich werde folgende Personen nach Möglichkeit miteinbeziehen:	

Fragebogen für Schüler zur Selbsteinschätzung

Wie erfahre ich etwas über mich und andere?

Einsatz der Fragebögen

<h3>Fragebogen für Schüler</h3> <p>Denk bitte mal darüber nach, was deine Konzentration beeinflussen könnte:</p> <p>1. Stört dich etwas an der Ausstattung deines Klassenzimmer? Wenn ja, schreibe es hier auf:</p> <p>.....</p> <p>2. Wie würdest du die Unruhe in deiner Klasse beschreiben?</p> <p>.....</p> <p>3. Gibt es bestimmte Tage oder Stunden, wo du besonders unkonzentriert bist?</p> <p>.....</p> <p>4. Kreuze bitte an (Mehrere Antworten sind möglich). Ich kann mich schlecht konzentrieren, wenn</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> ich etwas abschreiben muß.</td> <td><input type="checkbox"/> ich alleine (still) arbeiten soll.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> wir in der Gruppe arbeiten.</td> <td><input type="checkbox"/> ich lange zuhören soll.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> der Unterricht zu langweilig ist.</td> <td><input type="checkbox"/> ich nicht alles verstanden habe.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ich Probearbeiten (Schulaufgaben) schreiben muß.</td> <td></td> </tr> </table> <p>5. Überlege. Woran könnte es liegen, wenn du dich nicht so gut konzentrieren kannst? Kreuze wieder an (Es sind mehrere Antworten möglich). Es könnte daran liegen, daß</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> mir der Lehrer / die Lehrerin „nicht so liegt“.</td> <td><input type="checkbox"/> ich wichtigere Dinge im Kopf habe (an andere Dinge denken muß).</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ich gerade müde oder nicht so fit bin.</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ich mich gestreßt oder überlastet fühle.</td> <td></td> </tr> </table> <p>6. Womit müßt du rechnen, wenn du dich unkonzentriert verhältst? Der Lehrer / die Lehrerin</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> merkt es oft gar nicht.</td> <td><input type="checkbox"/> übersieht es.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ermahnt mich.</td> <td><input type="checkbox"/> schimpft.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> droht mit Verweisen oder Mitteilungen.</td> <td><input type="checkbox"/> bestraft mich.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> spricht mit mir darüber.</td> <td><input type="checkbox"/> versucht, mich zu verstehen.</td> </tr> </table> <p>7. Und die anderen? Wie reagieren die, wenn du dich unkonzentriert verhältst? Meine Mitschüler</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> fühlen sich gestört.</td> <td><input type="checkbox"/> lachen über mich.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> bemerken es nicht.</td> <td><input type="checkbox"/> gehen nicht darauf ein.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> sprechen mit mir darüber.</td> <td><input type="checkbox"/> mögen mich sowieso nicht.</td> </tr> </table> <p>8. Ich wäre gern konzentrierter. Ich wünsche mir:</p> <p>.....</p>			<input type="checkbox"/> ich etwas abschreiben muß.	<input type="checkbox"/> ich alleine (still) arbeiten soll.	<input type="checkbox"/> wir in der Gruppe arbeiten.	<input type="checkbox"/> ich lange zuhören soll.	<input type="checkbox"/> der Unterricht zu langweilig ist.	<input type="checkbox"/> ich nicht alles verstanden habe.	<input type="checkbox"/> ich Probearbeiten (Schulaufgaben) schreiben muß.		<input type="checkbox"/> mir der Lehrer / die Lehrerin „nicht so liegt“.	<input type="checkbox"/> ich wichtigere Dinge im Kopf habe (an andere Dinge denken muß).	<input type="checkbox"/> ich gerade müde oder nicht so fit bin.		<input type="checkbox"/> ich mich gestreßt oder überlastet fühle.		<input type="checkbox"/> merkt es oft gar nicht.	<input type="checkbox"/> übersieht es.	<input type="checkbox"/> ermahnt mich.	<input type="checkbox"/> schimpft.	<input type="checkbox"/> droht mit Verweisen oder Mitteilungen.	<input type="checkbox"/> bestraft mich.	<input type="checkbox"/> spricht mit mir darüber.	<input type="checkbox"/> versucht, mich zu verstehen.	<input type="checkbox"/> fühlen sich gestört.	<input type="checkbox"/> lachen über mich.	<input type="checkbox"/> bemerken es nicht.	<input type="checkbox"/> gehen nicht darauf ein.	<input type="checkbox"/> sprechen mit mir darüber.	<input type="checkbox"/> mögen mich sowieso nicht.
<input type="checkbox"/> ich etwas abschreiben muß.	<input type="checkbox"/> ich alleine (still) arbeiten soll.																													
<input type="checkbox"/> wir in der Gruppe arbeiten.	<input type="checkbox"/> ich lange zuhören soll.																													
<input type="checkbox"/> der Unterricht zu langweilig ist.	<input type="checkbox"/> ich nicht alles verstanden habe.																													
<input type="checkbox"/> ich Probearbeiten (Schulaufgaben) schreiben muß.																														
<input type="checkbox"/> mir der Lehrer / die Lehrerin „nicht so liegt“.	<input type="checkbox"/> ich wichtigere Dinge im Kopf habe (an andere Dinge denken muß).																													
<input type="checkbox"/> ich gerade müde oder nicht so fit bin.																														
<input type="checkbox"/> ich mich gestreßt oder überlastet fühle.																														
<input type="checkbox"/> merkt es oft gar nicht.	<input type="checkbox"/> übersieht es.																													
<input type="checkbox"/> ermahnt mich.	<input type="checkbox"/> schimpft.																													
<input type="checkbox"/> droht mit Verweisen oder Mitteilungen.	<input type="checkbox"/> bestraft mich.																													
<input type="checkbox"/> spricht mit mir darüber.	<input type="checkbox"/> versucht, mich zu verstehen.																													
<input type="checkbox"/> fühlen sich gestört.	<input type="checkbox"/> lachen über mich.																													
<input type="checkbox"/> bemerken es nicht.	<input type="checkbox"/> gehen nicht darauf ein.																													
<input type="checkbox"/> sprechen mit mir darüber.	<input type="checkbox"/> mögen mich sowieso nicht.																													

Checkliste für Hyperkinetische Auffälligkeiten¹⁷

Name des Kindes:

Datum

Beurteilt von

Ankreuzen der Beschreibung:				
0 = nicht 1 = wenig, selten 2 = weitgehend 4 = besonders, häufig				
1. Häufige Flüchtigkeitsfehler. Beachtet keine Einzelheiten.	0	1	2	3
2. Bei Aufgaben oder Spielen geringe Aufmerksamkeit über längeren Zeitraum.	0	1	2	3
3. Hört häufig nicht zu, wenn angesprochen.	0	1	2	3
4. Kann Aufträge nicht vollständig zu Ende bringen.	0	1	2	3
5. Kann Aufgaben, Aktivitäten nicht gut organisieren.	0	1	2	3
6. Hat Abneigung gegen Aufgaben die große Konzentration und Anstrengung verlangen.	0	1	2	3
7. Verliert Gegenstände, lässt etwas liegen.	0	1	2	3
8. Lässt sich durch äußere Reize leicht ablenken.	0	1	2	3
9. Zappelt mit Händen und Füßen, ist unruhig auf dem Stuhl.	0	1	2	3
10. Ist bei Alltagstätigkeiten vergesslich	0	1	2	3
11. Steht im Unterricht auf.	0	1	2	3
12. Probleme sich ruhig zu beschäftigen.	0	1	2	3
13. Lläuft herum, wenn dies unpassend ist.	0	1	2	3
14. Beschreibt bei sich ein Gefühl der inneren Unruhe.	0	1	2	3
15. Durchgängig extreme Unruhe, geringe Beeinflussung.	0	1	2	3
16. Ist häufig „auf Achse“, wie angetrieben.	0	1	2	3
17. Impulsives Verhalten (platzt mit einer Antwort schnell heraus).	0	1	2	3
18. Kann nicht warten bis an der Reihe.	0	1	2	3
19. Unterbricht andere	0	1	2	3
20. Redet sehr viel, teilweise unkontrolliert.	0	1	2	3

Generell empfiehlt es sich für Lehrkräfte und auch für Eltern genau **Tagebuch¹⁸** zu führen. Ein zur medizinischen Diagnostik unverzichtbares Merkmal dieser Auffälligkeit besteht im Andauern von mindestens einem halben Jahr. Aus diesem Grunde muss eine Entwicklung oder ein Verlauf der Probleme ersichtlich sein.

¹⁷ nach Döpfner u. a. 2000

¹⁸ Ein Tagebuch ist kostenlos vom Bundesverband Aufmerksamkeitsstörungen / Hyperaktivität e. V., Postfach 60,

4.2.1.2 Förderung

Zur Förderung muss vorausgeschickt werden, dass diese Kinder in ihrem weiteren Lebenslauf höchst gefährdet sind¹⁹. Es besteht hohes Risiko zu Alkohol- und Drogenmissbrauch, zu Unfällen und zu Delinquenz. 50 % der Jugendlichen hatten einen Diebstahl begangen, bei 14 % wurde bereits eine Haftstrafe verhängt, 27 % hatten Feuer gelegt und 21 % waren auffällig wegen Vandalismus. Es zeigt sich auch eine hohe Komorbidität mit anderen Störungen: Bei 60 % besteht eine oppositionelle Verhaltensstörung, bei 43 % eine Störung des Sozialverhaltens. Die Schullaufbahn ist ebenfalls sehr gefährdet. 33 % wurden in eine Lernbehindertenschule eingewiesen, 36 % in eine Erziehungsschwierigenschule, 29 % mussten eine Klasse wiederholen, bei 10 % erfolgte ein Schulabbruch.

Aus diesen Gründen ist eine frühzeitige Förderung sehr wichtig.

- Ritualisierte Unterrichtsabläufe
- Rhythmisierung der Unterrichtsformen
- Kontrollinstanzen und Helfer (Selbstkontrolle, Schülerpaten z.B. für Pause , Bushelfer,...)
- Differenzierungsmaßnahmen
- Lernen mit möglichst vielen Sinneskanälen
- Handlungsorientiertes Arbeiten
- ausreichend Bewegungsmöglichkeiten
- Stärkung von Selbstvertrauen durch emotionalen Rückhalt: Lob, Ermutigung, Geduld und Einfühlungsvermögen, körperlicher Kontakt oder Blickkontakt. konsequente und liebevolle Führung
- Kooperation und Absprachen mit den Eltern und außerschulischen Institutionen (Ärzte, Hort,...)
- Hausaufgabenvereinbarungen: reizarme Umgebung, Ruhe, kleine Schritte, Pausen, genügend Zeit, Kontrolle und Verbesserung, Verstärkung z.B. durch Punktekärtchen mit Ziel der Selbststeuerung
- Verhaltensmodifikation
- Überlegungen zum Freizeitverhalten

Für den schulischen Bereich hat der schulpyschologische Dienst in Marburg ein Konzentrationstraining entwickelt, das vor allem Kindern Spaß machen soll und sich besonders für die schnell und flüchtig (impulsiv) arbeitenden Kinder eignet. Dabei wird von vornherein Wert darauf gelegt, dass es sich um ein Training (in Anlehnung an den Sport) und nicht um eine Therapie handelt. Das Training ist eine Kurzintervention und dauert nur wenige Stunden. Den Kindern soll nämlich nicht vermittelt werden, dass sie in irgendeiner Form krank sind und daher eine Therapie benötigen. Eingehend erläutert wird es in den Publikationen Dieter Krowatscheks (siehe Hinweise am Ende des Kapitels). Das Konzentrationstraining kann im Unterricht, im Rahmen von Tages- oder Wochenplanarbeit in kleinen Blöcken praktiziert werden. Es kann aber auch als Förderangebot in Form von

kleinen Kursen stattfinden. Grundgedanke des Konzentrationstrainings ist es, den Arbeitsstil eines Kindes zu verändern. Durch die Vermittlung von Denkstrategien kann das Kind lernen, seine Aufmerksamkeit besser zu steuern und zu strukturieren. Ein reflexiver Arbeitsstil soll eingeübt werden. Unser Trainingsvorschlag orientiert sich an der Methode der verbalen Selbstinstruktion nach Meichenbaum und Goodman. Sie ist wissenschaftlich vielfach überprüft worden und eignet sich besonders gut zum Einsatz bei konzentrationsgestörten Kindern. Dabei geht man von der Überlegung aus, dass diese

Kinder verlernt haben, Strategien zu bilden bzw. nachzudenken. Sie sprechen nicht mehr „innerlich“.

Unterstützt wird das Training durch Entspannungsverfahren, durch Übungen zur Förderung aller Sinnesorgane, dem Training des Kurzzeitgedächtnisses und der Merkfähigkeit sowie durch Methoden aus der Verhaltensmodifikation.

Bei allen Trainingsansätzen für den schulischen Bereich konnte stets auf Medikation verzichtet werden, weil diese Trainingsansätze darauf ausgerichtet sind, die Selbstkontrolle der aufmerksamkeitsgestörten Kinder zu verbessern.

Wenn die Probleme des Kindes sich allerdings zugespitzt haben, ist für viele Ärzte die Behandlung mit Medikamenten erste Wahl. Eines der am häufigsten verschriebenen Mittel ist Ritalin. Es ist ein Stimulanzmittel, wirkt also normalerweise aufputschend. Bei aufmerksamgestörten Kindern tritt dagegen eine gegenteilige Wirkung ein: Sie werden

¹⁹ Döpfner, 1995.

ruhiger, ausgeglichener, schreiben schöner (wenn auch nicht besser) und können sich besser konzentrieren.

Allerdings sind Nebenwirkungen zu berücksichtigen: Ess- und Schlafstörungen, Stimmungsveränderungen im Sinne von depressivem oder apathischem Verhalten, Tics etc. werden berichtet.

Die ausschließliche Medikation reicht als Therapiemaßnahme nicht aus. Sie kann unter Umständen bessere Voraussetzungen für das Training ermöglichen. Das bloße Ruhigstellen ist eindeutig unzureichend. Für die Schule darf dies keine Lösung sein.

Literatur:

Krowatschek, D. (1993): Das Marburger Konzentrationstraining. Verlag modernes lernen: Dortmund.

Krowatschek, D. (2002): Überaktive Kinder im Unterricht. Ein Programm zur Förderung der Selbstwahrnehmung, Strukturierung und Selbstakzeptanz unruhiger Kinder im Unterricht und in der Gruppe. Verlag modernes lernen: Dortmund.

Schüler individuell fördern. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Dillingen, 2001. Artikel über ADS von K. Schlamp. 123 – 134.

4.2.1.3 Beratung von Lehrkräften

Maßnahme	Inhalt	Kommentar
Gliederung des Schulvormittags (organisatorische Vereinbarungen)	Morgenkreis, Begrüßungsritual, Verabschiedung Tagesplanung	keine Überraschungen für hyperaktive Kinder, Rituale geben Sicherheit ! Notieren der geplanten Vorhaben eines Schulvormittags an der Seitentafel
Klasseninterne Vereinbarungen, eingeübte Vorgehensweisen (soziale Vereinbarungen)	Wie gehen wir zum Morgenkreis ? Wie setzen wir uns bei der Partner-, Gruppenarbeit ? Wie stellen wir uns an zur Pause, Sport,...?	z.B. reihen-, gruppenweise z.B. feststehende, wechselnde Partner ? Festlegen nach best. Prinzipien (z.B. nach Größe, Alphabet,...)
Optische und akustische Strukturierungen (Vereinbarungen im Bereich der Wahrnehmung)	Piktogramme zur Klärung von Arbeitsmaterial, Diensten, Arbeitsformen,...	z.B. Schweigen bei Stillarbeit, Flüstern bei Freiarbeit,... Hyperaktive Kinder können sich Arbeitsanweisungen schwer merken: leichter über Symbole!

aus: Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht, ISB-Handreichung, Auer 2001, S.33 f.

Globale Verbote sind für Schüler nicht deutlich, sie stiften Unsicherheit.

Der Schüler sollte nicht immer darauf hingewiesen werden was er nicht tun soll, sondern was genau er machen soll.

Der Lehrer muss deshalb konkret sagen, was er von dem Schüler erwartet.

Beispiel:

Globales Verbot	Präzise Aufforderung
„Lasst die Büchertaschen nicht in der Gegend herumliegen!“	„Hängt die Taschen an die Haken eurer Tische!“
„Rede nicht immer dazwischen!“	„Melde dich, wenn du etwas sagen willst.“

4.2.1.4 Beratung von Eltern

Ohne Hilfe der Eltern sind Kinder mit Auffälligkeiten kaum zu beeinflussen. Problematische Kinder haben oft auch problematische Eltern. Das Elterngespräch muss dementsprechend gestaltet werden.

Eltern sollen zur Mitarbeit angeregt und entsprechende, angepasste Erziehungsmaßnahmen erarbeitet werden.

- Das Elternhaus soll positiv beeinflusst werden.
- Ein ungestörter Ort und eine positive Atmosphäre sind notwendige Voraussetzungen. Offenheit kann durch das Zeigen des Klassenzimmers, des Sitzplatzes der Arbeiten erzeugt werden. Eltern sind notwendige vollwertige Partner in der Erziehungsarbeit.
- Übertriebene Leistungserwartungen müssen korrigiert werden.
- Konkrete, erreichbare auch überprüfbare Erziehungsziele müssen formuliert werden.
- Regeln und Strukturen im häuslichen Umfeld und bei den Hausaufgaben
- Die Nöte und Probleme der Eltern und Familien müssen dabei berücksichtigt werden.
- Gravierende Erziehungsfehler müssen unter dem Aufzeigen realistischer Alternativen angesprochen werden.
- Im Vorfeld muss überlegt und mit den Eltern abgesprochen werden ob weitere Personen (z. B. Miterziehende, Fachlehrer, Beratungslehrer, Schulleiter, Mitarbeiter des Jugendamtes etc.) am Gespräch teilnehmen sollen.

Formen des Elternkontaktes:

- Telefonkontakt (eilig, dringend, sofort, private Nummer nur in Ausnahmefällen und zu bestimmten Zeiten)
- Hausaufgabenheft
- Sprechstunde, sollte als normaler Ansprechweg soweit als möglich genutzt werden.
- informelle Elterntreffen (Elternstammtisch, Klassenelterntreffen, etc.)
Präventionsgedanken, Missverständnisse und Unstimmigkeiten können im Vorfeld vermieden werden. Ehrlichkeit und Offenheit über die Klassensituation sind Voraussetzung. Bei „schwierigen“ Elternabenden sollte eine „Hilfe“ mitgenommen werden (Beratungslehrer, Schulleiter, MSD).
- Hausbesuche, kommen die Eltern nicht zum Lehrer, kommt der Lehrer zu den Eltern (Nur angekündigt, Engagement wird in der Regel honoriert, Kind spürt den übergreifenden Einfluss, überraschende Einblicke werfen oft ein neues Licht auf Sachverhalte).

Häufige Probleme sind :

- elterliche Erziehungsfehler
- Uneinigkeit der Eltern
- Überforderung der Eltern
- zu hohe schulische Ansprüche an das Kind
- Unterforderung des Kindes
- Übermäßiger Fernseh-, Computerkonsum
- Vernachlässigung

Schulzuweisungen und Vorurteile sind nicht hilfreich. Der Lehrer muss sachlich bleiben und sich an belegbare Fakten halten, Probleme aber auch unter diesen Gesichtspunkten unerschrocken ansprechen. Das Ziel ist immer eine zukünftige Hilfestellung und Verbesserung der „Ist-Situation“.

Spezielle Möglichkeiten der Eltern bei motorischer Unruhe und mangelnder Konzentration

- Genaue medizinische Abgrenzung (Hören, Sehen, Entwicklung, Dysfunktionen sollten ärztlich überprüft werden)
 - Störungsfaktoren bei den Hausaufgaben möglichst ausschließen (Arbeit in der Küche, Geschwister, Radio, Fernseher, Computer)
 - organisierter, fester Arbeitsplatz
 - ausreichend Schlaf
 - inhaltliche und zeitliche Planung der häuslichen Arbeit
 - Verstärker-Punktesystem bei der Durchführung der Hausaufgaben
-
- Arbeiten mit einer Uhr
 - Brettspiele
 - Sportverein
 - Konzentrationsübungsblätter
 - Zeit und Aufmerksamkeit für das Kind

4.2.1.5 Material, Literatur

ISB (Hrsg.): Aufmerksamkeitsgestörte , hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht, Donauwörth 2001 (Auer)

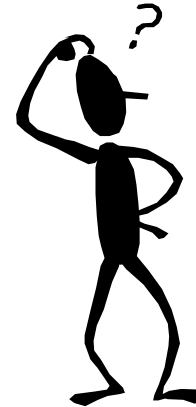
Neuhaus, Cordula: Das hyperaktive Kind und seine Probleme, Urania, 1999.

So möchte ich lernen

Ein Fragebogen für Schüler

Was macht dir zur Zeit am meisten Spaß?

- In der Schule
- Ausserhalb der Schule



Arbeitest du lieber

- Allein
- Mit einem Partner
- In der Gruppe
- In der ganzen Klasse

Was fällt dir besonders leicht in der Schule?

Was fällt dir besonders schwer in der Klasse?

Stelle dir vor du bist der Lehrer, was würdest du ändern?

Wie könntest du als Lehrer einem Schüler helfen den guter Schüler zu werden?

Was können die Mitschüler tun, damit ein Schüler ein guter Mitschüler wird?

Woche:**Hausaufgabenplan****Du darfst Dir jeweils einen Punkt geben.**

Montag

Dienstag

Mittwoch

Donnerst

Freitag

Das sollen deine Eltern beachten

Hausaufgabenheft ausfüllen

Datum für die Woche im voraus eintragen; Hausaufgaben sollen in der Schule sofort und an dem Tag für den sie auf sind eingetragen werden; Hausaufgabenheft in der Schule immer am Tisch;

Hausaufgabenheft zeigen

Lassen Sie sich jeden Tag die Hausaufgaben und Bemerkungen im Heft zeigen. Unterschreiben Sie, wenn es so abgesprochen ist.

Zeit planen (schätzen) von . . . bis . . .

Planen sie mit ihrem Kind Anfangszeit und Dauer im Voraus. Schreiben Sie die geschätzten Zeiten in den Plan.

Arbeitsplatz herrichten

Es sollte **ein** bestimmter heller und ruhiger Arbeitsplatz sein.

Anfangszeit aufschreiben

Die geplante Anfangszeit sollte möglichst eingehalten werden. Die Zeit bitte eintragen.

Hausaufgabenfächer aufschreiben

Die Arbeiten sollen möglichst selbstständig erledigt werden. Helfen Sie nur wenn nötig.

Eltern kontrollieren mit Hausaufgabenheft

Schauen Sie mit dem Hausaufgabenheft nach ob alle Arbeiten erledigt sind. Verbessern Sie nicht. Geben Sie bestenfalls Tipps.

Gesamtzeit aufschreiben

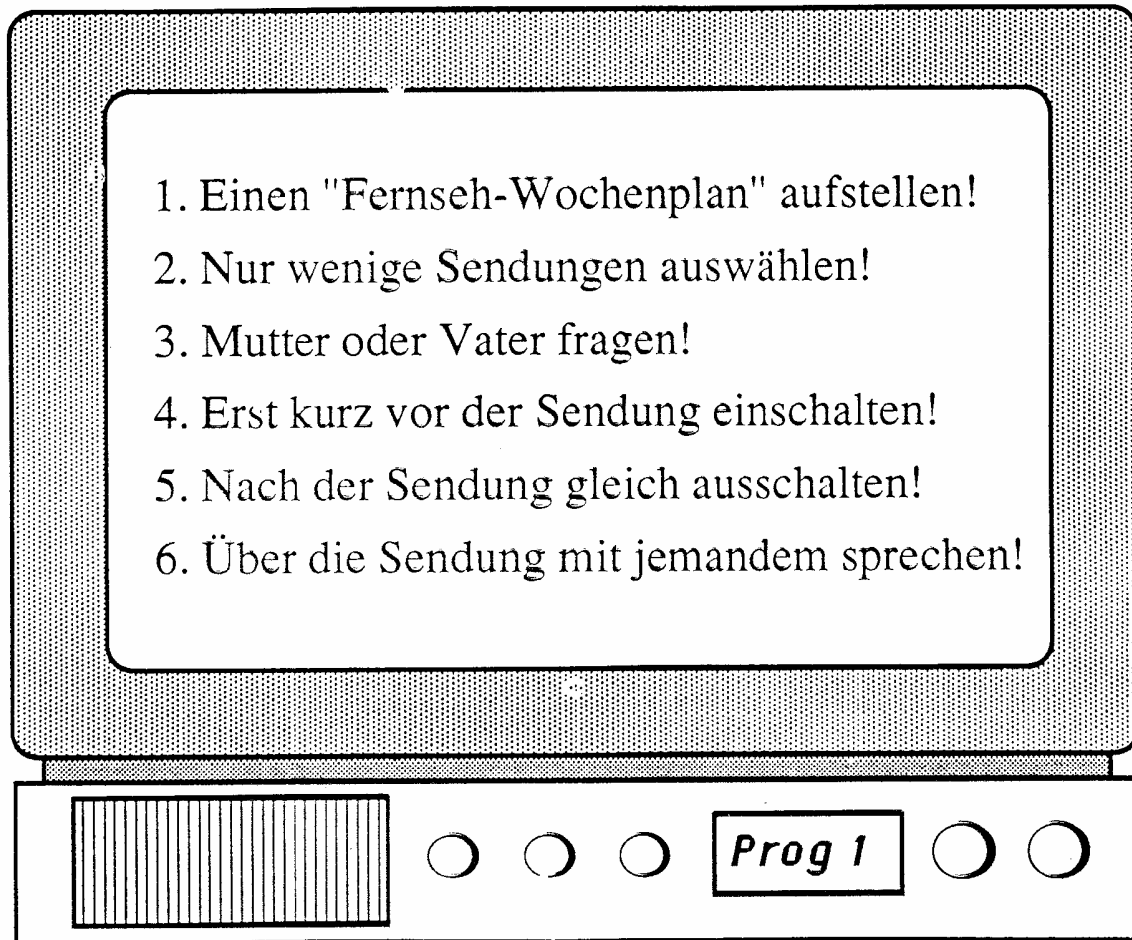
Wie lange hat ihr Kind insgesamt gebraucht? Schreiben Sie die Gesamtzeit auf.

Pro ausgefülltem Kästchen ein Punkt

Punkte pro Spalte

Gesamtpunkte:

Bewußt fernsehen!



- Lesen Sie zusammen die Fernsehzeitung (Kindersendungen sind meist markiert).
- Wählen Sie gemeinsam aus.
- Je nach Alter und an Wochentagen zwischen 30 und 45 Minuten in der Grundschule und 45 bis 90 Minuten in der Hauptschule maximale Fernsehzeit.
- Sprechen Sie über das Für und Wider einer Fernsehsendung mit ihrem Kind.

Fernseh-Wochenplan

Mein Fernseh-Wochenplan vom _____ bis _____



Plane deine Fernsehsendungen! Wähle sie sorgfältig aus den Programmzeitschriften aus und denke auch an andere Freizeitaktivitäten. Besprich diesen Plan mit deinen Eltern! Bewerte die gesehenen Sendungen (1 = sehr gut; 6 = sehr schlecht)!

	Programm	Titel der Sendung	Zeit	Bewertung
Montag				
Dienstag				
Mittwoch				
Donnerstag				
Freitag				
Samstag				
Sonntag				

- Computerzeiten sind in die Fernsehzeit mit einzubeziehen.
- Auch Computerspiele müssen für die Altersstufe geeignet sein.

4.2.2 Probleme im Arbeitstempo, in der Motivation

Schüler	Prävention in der Pause	Prävention im Unterricht	Reaktionen im Unterricht	Schule / Kollegium	Elternarbeit, außerschulisch
<p>verweigert Leistung</p> <p>Wichtig ist die Klärung der Ursache (z. B. Überforderung oder Unterforderung, aktuelle familiäre Problematik oder Klassenklima), will der Schüler Zuwendung ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Ruhezone (bewusstes Ausruhen und Kraftschöpfen in der Pause) •Angebote in der Pause 	<ul style="list-style-type: none"> •Selbstwertsteigerung •Positive Verstärker •Anreize schaffen •Stärken betonen (z. B., auch öffentlich machen) •Tätigkeitswechsel •Passung (Über- und Unterforderung vermeiden) •Differenzierung und Individualisierung •Offene Unterrichtsformen •Tutorensystem •Einzelgespräche: Notwendigkeit der Mitarbeit klar machen, ohne Moralisieren •Vertrauensbasis aufbauen 	<ul style="list-style-type: none"> •Limit geben, Zeitaufschub •Auszeit ermöglichen (vorher ausmachen) •Nacharbeiten •Folgen vorher schon bekanntgeben •Positive Zuwendung •Nicht dramatisieren (zumindest nicht am Anfang), ev. Ignorieren •Klare Konsequenzen, •Tokensystem •Minimale Anforderungen stellen 	<ul style="list-style-type: none"> •Kooperation der Lehrkräfte hinsichtlich des grundsätzlichen Umgangs •Absprachen •Unterrichtsschienen •Zeitweiser Lehrerwechsel ermöglichen •Arbeitsgruppen, •Projekte 	<ul style="list-style-type: none"> •Ständiger Kontakt mit den Eltern •Übereinkünfte festlegen, z. B. Belohnungen durch die Familie •Anreize schaffen •Hausaufgabenbetreuung •Abklärung durch Fachkräfte (Psychologen, Ärzte) •Erziehungsberatungsstelle

4.2.2.1 Diagnostik

Es gibt einige, zum Teil völlig neue und auch neu normierte Verfahren zur Diagnostik der Aufmerksamkeit²⁰, z. B. d2 ((Aufmerksamkeits- Belastungstest, 1994), DAT (Dortmunder Konzentrationstest, 1993), KVT (Konzentrations-Verlaufs-Test, 1974), KT 3-4 (Konzentrationstest für 3. und 4. Klassen, 1993).

Diese können, sofern vorhanden und bei guten Erfahrungen des Mitarbeiters des MSD damit, eingesetzt werden. Dabei sind wir wie bei allen Tests offen und tolerant und wollen keinem MSD-Mitarbeiter vorschreiben, wie die Diagnostikphase zu gestalten ist. Gerade bei Tests zur Aufmerksamkeit wollen wir aber schwerwiegende Bedenken anmelden, da alle vorhandenen Tests keine generelle Aussage über das Konzentrationsvermögen erlauben. Alle Tests messen nur einen kleinen ausschnitt der Aufmerksamkeit, z. B. selektive Aufmerksamkeit, Daueraufmerksamkeit. Dazu ist noch zu bedenken, dass die Tests nur auf der visuellen Ebene Aufmerksamkeit erfordern.

Die Diagnostik des Arbeitsverhaltens und insbesondere der Motivation ist noch komplexer und abhängig von situativen Faktoren. Die für diesen Bereich vorhandenen Tests werden vorgestellt in dem Sammelband von Stiensmeier, 2003. Der Einsatz für den MSD ist zweifelhaft, soll aber nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden.

Wir schlagen eine Unterrichtsbeobachtung durch den Mitarbeiter des MSD und eine Einschätzung der Klassenlehrkraft vor. Diese beiden Feststellungen reichen in der Regel aus, um mit dem Problemschüler die Arbeit zu beginnen.

²⁰ Heubrock, Petermann, 2001.

Unterrichtsbeobachtung bei _____ am _____

	nein / selten	manch- mal	oft
Kurzzeitige Konzentration gestört			
Hohe Ablenkbarkeit (Was lenkt ab?)			
Ausdauer, Durchhaltevermögen gering			
Verträumt / Tagträumer			
Arbeitstempo verlangsamt			
Hohes Arbeitstempo, aber viele Fehler (Impulsivität ?)			
Benötigt Hilfestellungen (kann Aufträge schwer umsetzen)			
Braucht lange bis er / sie beginnt			
Führt Tätigkeiten zu Ende			
Erledigt Aufträge gewissenhaft			
Kann Arbeiten selbständig verbessern			
Klassenkasper, benötigt viel Aufmerksamkeit			
Motorische Unruhe			
Stört den Unterricht			
Hält sich an Unterrichtsregeln			
Hält sich an Spielregeln			
Spricht dazwischen			
Kann warten bis er / sie aufgerufen wird			

Nach der Beobachtung alle Problembereiche, bzw. Stärken farbig markieren.

Beim Lehrergespräch Vergleich mit dem Lehrerfragebogen, der die gleichen Items enthält.

Beobachtungen bei _____

	nein / selten	manch- mal	oft
Kurzzeitige Konzentration gestört			
Hohe Ablenkbarkeit (Was lenkt ab?)			
Ausdauer, Durchhaltevermögen gering			
Verträumt / Tagträumer			
Arbeitstempo verlangsamt			
Hohes Arbeitstempo, aber viele Fehler (Impulsivität ?)			
Benötigt Hilfestellungen (kann Aufträge schwer umsetzen)			
Braucht lange bis er / sie beginnt			
Führt Tätigkeiten zu Ende			
Erledigt Aufträge gewissenhaft			
Kann Arbeiten selbständig verbessern			
Klassenkasper, benötigt viel Aufmerksamkeit			
Motorische Unruhe			
Stört den Unterricht			
Hält sich an Unterrichtsregeln			
Hält sich an Spielregeln			
Spricht dazwischen			
Kann warten bis er / sie aufgerufen wird			
Besonders gutes Arbeitsverhalten (Zeit, Fach, Lehrkraft, Art des Unterrichts):			
Besonders problematisches Arbeitsverhalten (Zeit, Fach, Lehrkraft, Art des Unterrichts):			

Nach der Beobachtung alle Problembereiche, bzw. Stärken farbig markieren.

4.2.2.2 Förderung

Förderschwerpunkte festsetzen

- Aufmerksamkeitsstörungen
- Allgemeine Lernunlust
- Mangelndes Aufgabenbewusstsein
- Geringe Ausdauer
- Leichte Ablenkbarkeit
- Frustration durch häufiges Versagen
- Auffassungs- und Verarbeitungsschwierigkeiten (z.B. mangelndes Auftragsverständnis)
- Erhöhte emotionale Erregbarkeit
- Mangelnde Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit
- Chaotische Arbeitshaltung
- Geringes Arbeitstempo

Regeln für ein konkretes erwünschtes Arbeitsverhalten entsprechend der Beobachtungen, auch schriftliche Verträge sind möglich.

- Regeln (wenige, konkret, positiv, leicht überprüfbar, für alle klar, von allen akzeptiert, angemessen, einsichtig)

Dies gilt auch für individuell an einzelne Schüler angepasste Regeln. Diese sollten wenn nötig auch mit den Eltern abgesprochen sein und eine Zusammenarbeit ermöglichen.

- Lob und Belohnung bei Erreichen oder Einhaltung des Zielverhaltens (nicht nur Negatives sehen; nur soviel Regeln, dass Belohnungssysteme eingehalten werden können; Leistung und Belohnung müssen noch in einem direkten, für das Kind erkennbaren Zusammenhang stehen)
- Konsequenz in der Einhaltung der Regeln (einfache Überprüfbarkeit, einsichtig)
- Sanktionen bei absichtlichen Regelverstößen (abgesprochen, konkret, durchführbar)
- Fortwährende Überprüfung erwünschtem und erbrachtem Verhaltens, sowie der Regeln (wird Zielverhalten gefördert oder nur das Versagen beim Versuch

der Einhaltung der Regeln, wenn nötig inhaltliche oder/und zeitliche Reduzierung, aber Erreichbares fordern)

4.2.2.3 Beratung von Lehrkräften

- Zu hohe Erwartungen abbauen.
- Bemühen um Einsicht statt Dressur
- Vermeiden von Etikettierungen
- Konkretes Verhalten verändern, beobachtbar, operationalisiert.
- Einfühlung in die Probleme der Schüler
- Entwicklung des Dialogs
- Zukunftsorientiert / lösungsorientiert vorgehen: Was soll sich ändern?
- Möglichkeiten der Raum-, Organisations- und Unterrichtsgestaltung nutzen
- Erfolgserlebnisse ermöglichen / organisieren
- Auf die Stärken setzen
- Kleine Schritte statt totale Persönlichkeitsänderung.

4.2.2.4 Beratung von Eltern

- Erwartungen eher reduzieren.
- Bemühen um Einsicht statt Dressur.
- Vermeiden von Etikettierungen („faul“)
- Konkretes Verhalten verändern, beobachtbar, operationalisiert.
- Einfühlung in die Probleme des Kindes: Die Sichtweise des Kindes erfragen.
- Entwicklung des Dialogs: Gespräch und Interesse der Eltern aufrechterhalten.
- Zukunftsorientiert / lösungsorientiert vorgehen: Was soll sich ändern? Was sind die Eltern bereit zu tun?
- Möglichkeiten der Raum-, Organisations- und Hausaufgabengestaltung nutzen
- Erfolgserlebnisse ermöglichen / organisieren
- Gezielte Belohnungen vereinbaren
- Auf die Stärken setzen: Was klappt gut? Warum?

4.2.2.5 Material

Spiele zur Wahrnehmung (Selbst- und Fremdwahrnehmung)

Detektivspiel:

Genau beobachten ohne zu sprechen; evtl. Liste führen

Beispiele in der Klasse:

- Wer hat blaue Augen?
- Wer hat blonde/braune/schwarze Haare?
- Wer ist der Größte?
- Wer trägt eine Uhr?
- Wer hat braune Schuhe
- Usw.

Mit sprechen:

- Wer hat mehr als zwei Brüder?
- Wer kann einen Kopfstand?
- Wer hat ein Haustier?
- Usw.

Variante:

- Gegenstände Kleider am Körper verändern und finden lassen.

Fingerabdrücke

- Die Schüler sammeln die Fingerabdrücke ihrer Klassenkameraden auf einem Blatt und schreiben die Namen dazu.

Variante:

- Die Schüler versuchen andere anhand des Vergleichs von (guten) Fingerabdrücken zu finden.

Fünf Finger, fünf Komplimente:

- Die Schüler drucken/ umfahren ihre Hände auf einem Plakat. In jeden Finger wird von den Mitschülern ein Kompliment, etwas Schönes, geschrieben.

Entspannungsübungen

Malen/Collage:

- Mandalas malen mit Musik (Ruhe)
- Poster zu den Themen:
 - Etwas was du gerne machst
 - Etwas was du nicht gerne machst
 - Etwas besonderes an dir
 - Etwas was du gut kannst

Brief an ein Kind in einem fremden Land

Lieber _____ in _____ .
Ich heiße _____ und bin _____ Jahre alt.
Ich habe _____ Augen und _____ Haare.
Mein liebstes Tier ist _____
Ich bin traurig, wenn _____
Froh bin ich, wenn _____
Am liebsten esse ich _____
Mein schönstes Erlebnis in der letzten Zeit war _____
Ich möchte gern, dass Vater _____
Von Mutter würde ich mir wünschen _____
In der Schule habe ich Angst wen _____
Wenn ich erwachsen bin möchte ich _____
Ich möchte, dass Du mir hilfst _____
Ich bin oft _____
Am liebsten spiele ich mit _____
Mein bester Freund ist _____
Ich hoffe, dass _____
Jetzt will ich dir noch sagen _____

Mit vielen Grüßen _____

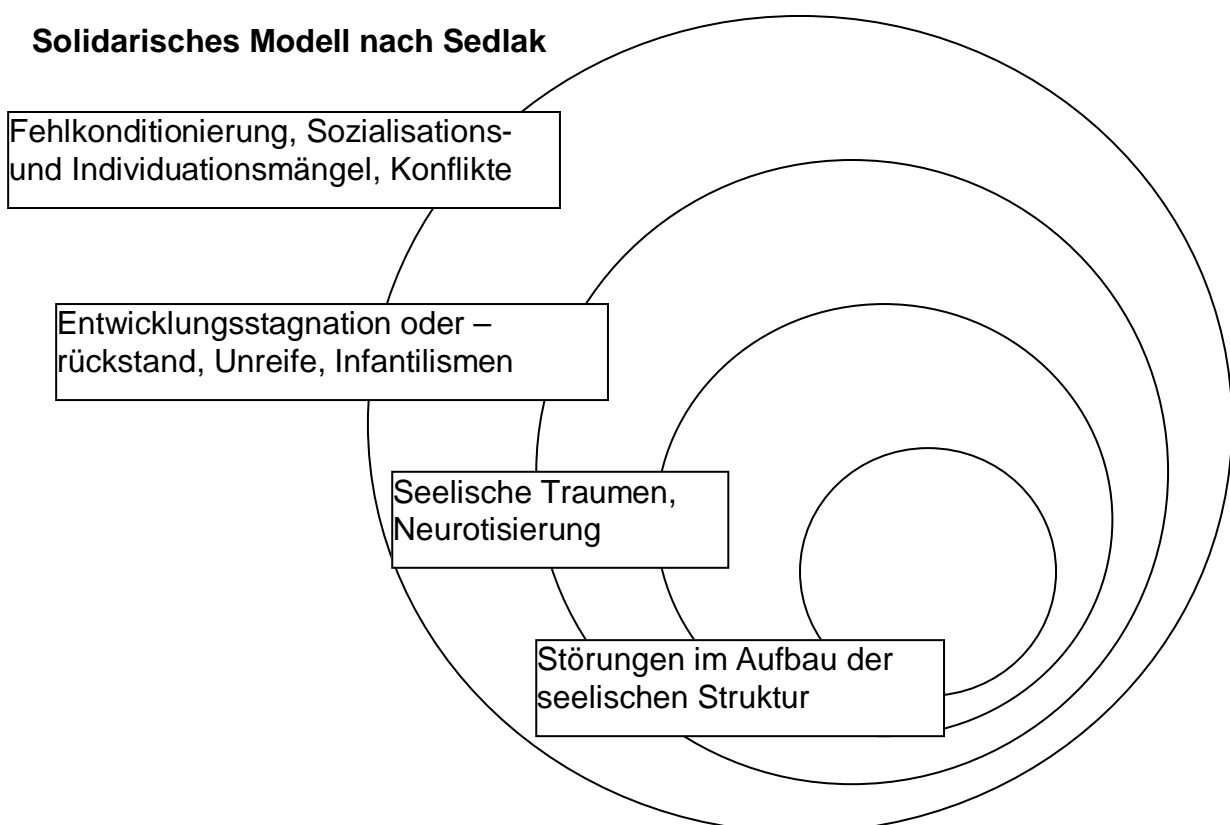
4.3 Probleme im Sozialverhalten

Sozialverhalten beschreibt alle Verhaltensmuster eines Menschen im Zusammenleben mit anderen Menschen. Dies gilt sowohl allgemein für den Bereich Staat und Gesellschaft als auch für individuelle Umgebungen, wie Familie, Freundes- und Bekanntenkreis, sowie in der Schule, der Ausbildung und am Arbeitsplatz.

Sozialverhalten beinhaltet dabei alle Verhaltensweisen einer Person, durch die sie ihre sozialen Interaktionen mit anderen Menschen gestaltet und andere Menschen in der von ihr gewünschten Weise beeinflusst. Um soziale Handlungen mit anderen möglichst positiv gestalten zu können, d.h. die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer richtig wahrnehmen und entsprechend auf diese reagieren zu können, sind soziale Kompetenz und emotionale Intelligenz notwendig.

Sozial inkompetentes Verhalten kann als aggressives, störendes Verhalten, aber auch als Rückzug und Vereinsamung auftreten und wird in beiden Fällen dazu führen, dass die Person keine tragfähigen, positiven sozialen Beziehungen aufbauen kann. Dem Verhalten zugrunde liegende Schwierigkeiten können aufgrund von fehlenden sozialen Beziehungen und eines fehlenden sozialen Netzwerkes, verstärkt werden und langfristig zu schweren psychischen Störungen führen.

Solidarisches Modell nach Sedlak



Eine solidarische Klassengemeinschaft mit für alle gültigen Regeln und

durchgehender Konsequenz, sowie Belohnungsstrategien kann Fehlconditionierungen verändern und Entwicklungsstagnationen überwinden.

In den äusseren beiden Bereichen liegen die direkten Möglichkeiten des solidarischen Modells.

In den inneren beiden Kreisen wird individuelle therapeutische Hilfe immer notwendiger.

Positive kompensatorische Auswirkungen bei Änderungen „außen“ auf Probleme „innen“ und auch umgekehrt sind möglich.

Eine solidarische Klassengemeinschaft kann Fehlconditionierungen vermeiden helfen.

4.3.1 Aggressives Verhalten

Zum Begriff:

Aggression ist ein Verhalten, dessen Ziel es ist, anderen Individuen eine Verletzung oder Beschädigung zuzufügen. Sie wird als Verhalten bezeichnet, das darauf ausgerichtet ist, einen Organismus zu schädigen. Aggression kann auch gegen die eigene Person gerichtet sein. Es wird dann von Autoaggression gesprochen. Die Aggression umfasst allerdings nicht nur negative Eigenschaften wie Streitsüchtigkeit, Gewalttätigkeit, Dominanz, Ungezogenheit etc., sondern auch positive wie Selbstsicherheit, Tatkräftigkeit, Direktheit, Ehrlichkeit und Willensstärke. Da aggressives Verhalten immer im sozialen Kontext auftritt, wird von Verhaltensauffälligkeit oder -störung gesprochen. Um ein bestimmtes kindliches Verhalten als Verhaltensauffälligkeit bezeichnen zu können, muss das negative Verhalten vielseitiger, entschieden häufiger, ausgeprägter und ausschließlicher als bei anderen Kindern auftreten.

Aggressivität

Aggressivität wird als langfristig überdauernde Bereitschaft und Einstellung zu aggressivem Handeln betrachtet, während es sich bei Aggression um die Handlung selbst handelt. Das Verhältnis zwischen Aggressivität und Aggression ist daher wie das der Gewaltbereitschaft zur Gewalt zu verstehen. Aggressivität ist demnach eine, zur Gewohnheit gewordene aggressive Haltung.

Formen von Aggressionen

Aggressionen können sich in verschiedenen Formen ausdrücken. So können sie beispielsweise nach außen, gegen irgendwelche Personen, aber auch gegen die eigene Person gerichtet werden. Beide Möglichkeiten zeigen Probleme des Kindes auf und müssen ernstgenommen werden. Aggressivität kann sowohl direkt (gegen andere Personen gerichtet) als auch indirekt ausgelebt werden, indem sie gegen Gegenstände gerichtet ist. Sie kann offen gezeigt, daher für Betroffene gleich erkennbar sein, aber auch verdeckt ausgeführt werden. Kinder können ihre Aggressionen sowohl verbal ausdrücken als auch rein körperlich ausagieren.

4.3.1.1 Diagnostik

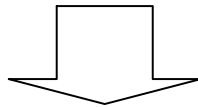
Multimodale und multimethodale Diagnostik:

(Petermann F, 2000, 24):

Anamnese und Exploration
des Kindes / Jugendlichen

Anamnese und Exploration
der Lehrkraft und der Eltern

Befragung der Lehrkraft

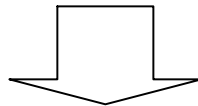


Detaillierte Informationssammlung

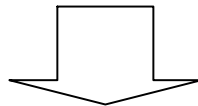
Entwicklungs-, Intelligenz-
und Leistungsdiagnostik

Verhaltensanalyse

Diagnostik psychosozialer
Bedingungen



Analyse der Motivation: Veränderungsbereitschaft, Suche nach Verstärkern
Vereinbaren von Verhaltenszielen



Beginn der Intervention

Liste für aggressives und dissoziales Verhalten: ²¹

1. Häufige oder schwere Wutausbrüche.	
2. Wird schnell wütend.	
3. Streitet häufig mit Erwachsenen	
4. Widersetzt sich Anweisungen von Erwachsenen.	
5. Ärgert andere absichtlich.	
6. Schiebt die Schuld häufig auf andere.	
7. Ist leicht reizbar und lässt sich leicht ärgern.	
8. Ist häufig zornig und ärgert sich schnell.	
9. Ist häufig boshaft und rachsüchtig.	
10. Beginnt mit Geschwistern häufig Streit.	
11. Beginnt mit anderen Kindern häufig Streit.	
12. Bedroht, schikaniert und schüchtert andere ein.	
13. Quält Tiere.	
14. Lügt oft, um sich Vorteile zu verschaffen oder Verpflichtungen zu entgehen.	
15. Stiehlt heimlich Geld oder Gegenstände.	
16. Bleibt trotz Verbotes länger weg, auch nach Einbruch der Dunkelheit.	
17. Schwänzt Schule.	
18. Hat eine Waffe benutzt, um anderen Schaden zuzufügen.	
19. War körperlich grausam zu Menschen.	
20. Hat jemand in dessen Abwesenheit bestohlen.	
21. Auffälligkeit von sexuellen Aktivitäten (ev. jmd. zu etwas gezwungen).	
22. Hat vorsätzlich Feuer gelegt.	
23. ,Hat fremdes Eigentum zerstört.	
24. Ist in fremde Wohnungen, Autos etc. eingedrungen.	
25. Ist mindestens zweimal über Nacht weggelaufen.	

Dieser Fragebogen versucht keine Diagnose zu erstellen, sondern das Ausmaß und die Bereiche der aggressiven Verhaltensweisen auszuloten.

²¹ nach Petermann F. u. a., 2001

4.3.1.2 Förderung

Wenig hilfreiche Strategien im Umgang mit Konfliktsituationen bzw. Schüleraggressivität	Überlegungen zum Umgang mit schwierigen Schülern
L fühlt sich durchweg verantwortlich für das Verhalten, die schulischen Leistungen und darüber hinaus für das (vielleicht problematische Umfeld) der Schüler (= "Mr. Magic-Haltung")	Handlungsspielraum einer Lehrkraft ist umso größer, je mehr Möglichkeiten der Sanktionen und Gratifikation zur Verfügung stehen
'Erfolg' bei Strafen (z. B. Ruhe in der Klasse) -> positive Verstärkung der Lehrkraft -> mit immer größerer Wahrscheinlichkeit gleiches Handeln in ähnlichen Situationen (auch wenn Bestrafung nicht immer Sinn macht)	Wirksame Gratifikationen bedürfen einer bedeutsamen Beziehung zu den Schülern
Durch Strafen Bekräftigung der eher negativen Haltung bei den Schülern, die bereits vorher eine solche Einstellung hatten	Es ist kaum möglich, einen Menschen zu ändern, man kann ihn jedoch unterstützen, sich selbst zu ändern
Bei 'Appell an die Einsicht' Vorsicht vor Machtfaktor bzw. Machtkampf zwischen L und Schülern, da dies auf der inhaltlichen Ebene eine Lösung durch Kooperation verhindert	Veränderungsprozesse beinhalten immer auch Elemente der Angst vor Neuem; deswegen ist die Voraussetzung dafür das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit
Festhalten an wenig erfolgreicher Lösungsstrategie, das heißt auf unerwünschtes Schülerverhalten folgt Strafe (Verharren in gewohnten Reaktionsmustern verhindert den Blick für Alternativen!)	L in der Zwickmühle: zwar kann nicht jedes Schülerverhalten geduldet werden, andererseits sollten jedoch keine Maßnahmen unternommen werden, die vom Schüler als Druck, moralische Appelle, Wertungen oder Bloßstellungen erlebt werden, da sie kontraproduktiv sind
'Retrospektive Perspektive', d. h. die Rekonstruktion eines Schülerfehlerverhaltens mit ausschließender Urteilssprechung -> einseitige Perspektive eröffnet kaum Vorschläge für zukünftiges Handeln -> besser Blick nach vorne „Was können wir tun, damit so etwas nicht noch einmal passiert?“	L sollte nicht bloß reagieren, d. h. eine Störung nach der anderen unterbinden, sondern viel mehr agieren statt reagieren
Um Störverhalten möglichst zu vermeiden, brauchen die Schüler * Liebenswürdigkeit: sich angenommen fühlen * Kompetenzerfahrung: Wissen um das eigene Können und Kontrolle über das eigene Tun * Selbstorganisation: zunehmend mehr Eigenorganisation und Selbstbestimmung	Nach: <i>Palmowski, Winfried: Anders handeln</i> Borgmann-Verlag 1998

4.3.1.3 Beratung von Lehrkräften

Erwartungen der Lehrkräfte bereits in der ersten Kontaktaufnahme klären.

„Unmögliche Erwartungen“ gleich realistisch reduzieren (z. B. „Heilung“).

Reduzierung des Problemverhaltens als Ziel vereinbaren.

Grundsätze:

- Kooperation statt Delegation: Nur durch gemeinsame Leistungen kann das Verhaltensproblem gemildert werden. MSD ist kein Reparaturbetrieb, dem Problemkinder geschickt werden und nach Heilung wieder abgeholt werden.
- Versuche statt Heilung: Verhaltensprobleme generell sind nicht durch Tricks und Kniffe zu heilen – denn sonst wären schon längst andere Personen darauf gekommen. Es gibt generell keine vorhersehbar wirksame Methode der Förderung / Therapie.
- Angebote statt Anordnungen: Da es, wie bereits deutlich wurde, keine Rezepte gibt, können auch keine Interventionen ohne Einverständnis des Schülers erfolgreich sein.
- Zirkularität, Dynamik und systemische Denkweise statt Kausalität: Ein Schüler zeigt nicht plötzlich aggressives Verhalten. Dieses Verhalten hat eine Entstehungsgeschichte, auslösende und verstärkende Faktoren und auch situationsabhängige Aspekte. Deshalb haben Überlegungen nach Schuld und Verantwortung in diesem Zusammenhang wenig Bedeutung.

Den Fragebogen zur Verhaltensmodifikation als Grundlage für Veränderungen verwenden (Kapitel 4):

- Größtes Problem identifizieren.
- Mögliche Verstärker herausfinden, ebenso Entzug von Verstärkern.
- Vorläufiges Ziel der Intervention ermitteln (keine Heilung, bzw. Reduzierung der Problemverhaltens auf Null, sondern Reduzierung als Ziel).
- Organisation der Intervention.
- Bisherige Versuche der Problemlösung untersuchen.
- Komorbidität mit anderen Auffälligkeiten klären (z. B. aggressives Verhalten und

Hyperaktivität).

- Weitere Belastungsfaktoren ermitteln (z. B. niedrige Intelligenz, Vernachlässigung).
- An andere Stellen denken, z. B. Jugendamt, Nachmittagsbetreuung.
- Die Grenzen der Arbeit des MSD klar erkennen.

Vorgehensweise bei jeder Suche nach Lösungen des Verhaltensproblems:

- Freie Sammlung von Ideen. In der Anfangsphase auch wenig realistische Möglichkeiten zulassen.
 - Bewertung der möglichen Interventionen.
 - Gemeinsame Auswahl von realistischen Möglichkeiten.
 - Organisation der Intervention. Ausgangspunkt ist immer die betroffene Lehrkraft. Was kann sie realistischerweise leisten ?
 - Zwischenevaluation oder Modifikation der Intervention.
-
- Soziale Eigenwahrnehmung des Schülers betrachten: Sieht der Schüler sich aggressiv an anderen belästigt ? Erkennt er sein eigenes Verhalten als nicht aggressiv ?
 - Soziale Kompetenzen des Schülers, bzw. Defizite diskutieren.
 - Impulskontrolle, Frustrationstoleranz.
 - Organisatorische Möglichkeiten (z. B. Sitzordnung)

Ansatzpunkt Auslöser:

- Situation genau analysieren.
- Mögliche Auslöser (Problemsituationen) beseitigen, vermeiden.
- Mögliche Auslöser ankündigen.

Ansatzpunkt Konsequenzen:

- Natürliche Konsequenzen z. B. Wiedergutmachen, Ausschluss aus der Situation (jmd. hält sich nicht an die Regeln, also kann er nicht mehr mitspielen).
- Konsequenzen vorher ankündigen, ev. ganz eindringlich bewusst machen..

- Keine Diskussion anschließend, kein Verhandeln.
- Möglichst emotionslose Durchführung der Konsequenzen.

Ansatzpunkt Kompetenzen:

- Soziale Problemsituationen ermitteln (z. B. Bitten um ein Arbeitsmaterial)
- Soziale Handlung in Einzelteile zerlegen
- Modelle ermitteln (z. B. Mitschüler, Tutor, Streitschlichter)
- Einüben des erwünschten Verhaltens
- Erprobung
- Alternativhandlungen vorher bewusstmachen und ev. üben (z. B. auf dem Feld gehen)

Einschreiten bei körperlicher Gewalt: ²²

1. Aktiv in die Auseinandersetzung eingreifen und weitere Gewalt unterbinden:
Klare Anweisungen geben, aber auf Selbstschutz achten.
2. Sich einen Überblick über die Lage verschaffen:
Nicht die Schuldfrage klären, sondern Beteiligte und Zeugen herausfinden.
3. Opferhilfe leisten:
Erste Hilfe leisten und seelischen Beistand geben.
4. Erste Kontaktaufnahme mit dem Täter:
Klares Signal über mögliche Konsequenzen geben.
5. Unterstützung holen:
Andere Lehrkräfte, Schulleiter, Hausverwalter, andere Schüler.
6. Zuschauer wegschicken (oder sich mit den Konfliktparteien entfernen)
7. Konfliktparteien beruhigen:
Zuerst die Kontrahenden trennen, Zeit gewinnen.
8. Konflikt aufarbeiten:
9. Lösungsvorschläge der Beteiligten erfragen, möglichst gemeinsame Einigung,
10. Wiedergutmachung des Täters, Versöhnung als Ziel. Tätersausgleich.

Nicht vergessen: Schulrechtliche Folgen (Mitteilung an die Eltern, Eintrag in die Schülerpapiere. Wir dürfen nicht vergessen, dass es wenig Handlungsmöglichkeiten gibt, wenn ein Schüler zwar häufig aufgefallen ist, aber nice amtlich reagiert wurde. Dies ist dann wichtig, wenn es um die Überweisung an eine Schule zur

²² Nach Tillmann K.J., 1999, 308 ff.

Erziehungshilfe geht oder beim Einschalten des Jugendamtes.)

Woran auch zu denken ist: Anzeige, Ausschöpfen der schulrechtlichen Möglichkeiten (bis zum Schulausschluss). In der Beratung fällt auf, dass vor allem Grundschulen sich scheuen, deutliche Konsequenzen zu ziehen. Manche Schüler werden als hoch-aggressiv geschildert und haben nicht einen einzigen Eintrag im Schülerbogen.

4.3.1.4 Beratung von Eltern

Grundsätze in der Beratung:

- Kooperation statt Schuldzuschreibung (in der Regel gibt es keine eindeutigen Ursachen und somit keine eindeutig Schuldigen).
- Keine Diskussion mit den Eltern, wenn diese behaupten keine Probleme zu haben.
- Sich nicht auf ein Bündnis mit den Eltern einlassen.
- Außerschulische Stellen (z. B. medizinische Abklärung, Jugendamt) einschalten.

Grundsätze für Eltern:

- Darauf achten, welches Vorbild die Eltern darstellen.
- Gemeinsame Lösungen anstreben.
- Ruhe behalten bei Problemen.
- Darauf achten, mit wem das Kind regelmäßig Kontakt hat.
- Das Kind nicht vor den Folgen der Regelverstöße schützen. Es ist wichtig, frühzeitig die Folgen des Handelns zu erleben. Landet das Problem vor Gericht, so ist es häufig zu spät.

Konkretes Vorgehen:

- Stärken (Interessen, Sport, Freizeit, positive Eigenschaften, Kompetenzen) beim Schüler gemeinsam suchen.
- Situationen finden, bei denen keine Verhaltensprobleme bestehen. Dieses gemeinsam genauer betrachten. Herausfinden, welche Bedingungen hier herrschen und Möglichkeiten einer Übertragung auf Problemverhalten finden. Hierbei gibt es keinerlei Rezept oder Vorgabe.
- Situationen finden, bei denen Verhaltensprobleme bestehen. Ebenso

gemeinsame genaue Analyse.

- Bereitschaft und Möglichkeiten der Eltern herausfinden. Es ist sehr schwer, wenn Eltern im schulischen Problemverhalten des Kindes keinen Anlass sehen, einzugreifen oder gar aktiv mit zu machen.
- Erwartungen der Eltern klären.
- Organisationsabläufe zu Hause gemeinsam besprechen, ev. Verbesserungen anbahnen. Tokensystem zu Hause, klare Regeln, Kontrolle.
- Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus optimieren.
- Natürliche Konsequenzen:
 - Wiedergutmachen
 - Ausschluss aus der Situation
 - Entzug von Privilegien

- Negative Konsequenzen: Zuerst die Regelverletzung benennen, dann die folgen bekannt geben, die Möglichkeit der Wiedergutmachung geben, die negative Konsequenz durchführen ohne Diskussion und weitere Erklärung.

Hinweis: Für Eltern ist es generell sehr schwierig, Verhaltensprobleme ihres Kindes zuzugeben. Sie betreffen viel stärker ihre Integrität und Kompetenz als Eltern als Lernprobleme. Verhaltensprobleme, wenn nicht (zum Glück für alle Beteiligten) organisch – neurologisch begründet, wie z. B. vielfach ADS, weisen auf ein Versagen im Elternhaus hin. Deshalb ist bei Eltern häufig mit Widerstand („die anderen sind schuld“, „es ist nicht so schlimm“) oder Leugnen der Probleme zu rechnen. Hilfreich ist es, bei den Auswirkungen auf den Leistungsbereich hinzuweisen. Es ist uns klar, dass sich Verhaltensprobleme immer auch auf die Leistungen auswirken (Komorbidität: Schröder (Hg. 2002). Auf Leistungsprobleme reagieren viele Eltern häufiger kooperativer. Diese sind meist auch eher zu beeinflussen.

4.3.1.5 Material, Literatur

Konfliktspiel

Kampf ums Gleichgewicht

Aufstellen:

Zwei Partner stellen sich im Abstand einer Armlänge mit geschlossenen Beinen gegenüber. Die Handflächen liegen aufeinander.

Ziel:

Versuche den Partner aus dem Gleichgewicht zu bringen.

Regeln:

Es dürfen nur die Handflächen berührt werden.

Wenn du deine Füße bewegst bekommt dein Partner einen Punkt.

Wenn du auf deinen Partner fällst erhält er einen Punkt.

Gewinner:

Wer zuerst 3 Punkte hat ist der Gewinner.

Praxis:

Petermann F. u. U. Training mit aggressiven Kindern. Weinheim, 2000, 9. Auflage.

Grundlage:

Petermann F. u. a. Aggressiv-dissoziale Störungen. Göttingen, 2001.

Petermann F. u. U. Aggressionsdiagnostik. Göttingen, 2000.



_____ und _____

schließen folgenden **Vertrag**:

1. _____

2. _____

3. _____

Ort, Datum

Unterschriften



_____ und _____

schließen folgenden **Vertrag**:

1. _____

2. _____

3. _____

Ort, Datum

Unterschriften

Wer bin ich?

Klebe hier ein Foto von dir ein.

Betrachte dein Foto ganz genau.
Schreibe deine Gedanken in die
Wolken

Name:

Vorname:

Geburtstag:

Geburtsort:

Augenfarbe:

Haarfarbe:

Besondere Kennzeichen:

Sternzeichen:

Name der Mutter:

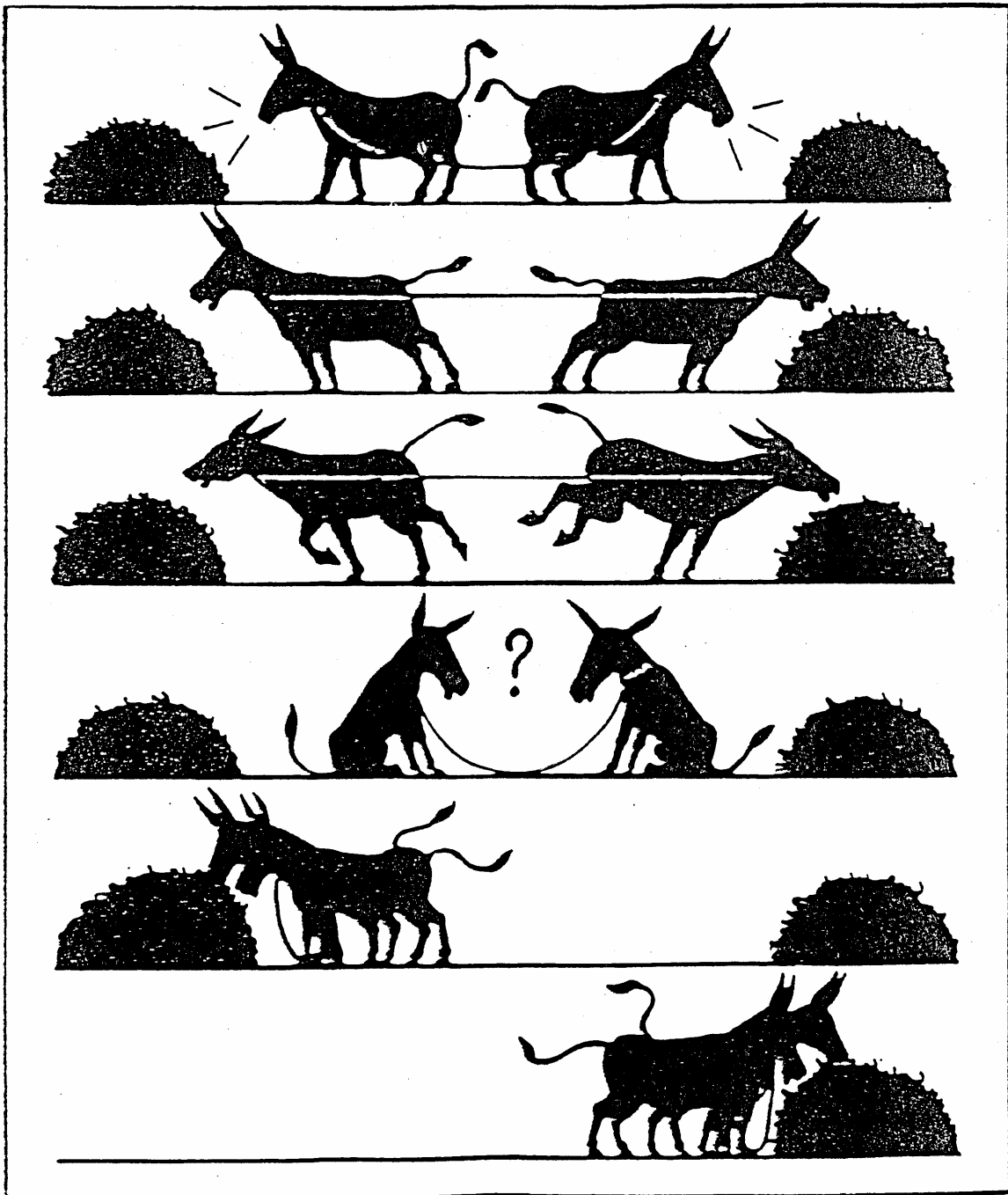
Name des Vaters:

Name(n) der Geschwister:

Meine Größe:

Mein Gewicht:

Klebe eine
Haarsträhne ein.



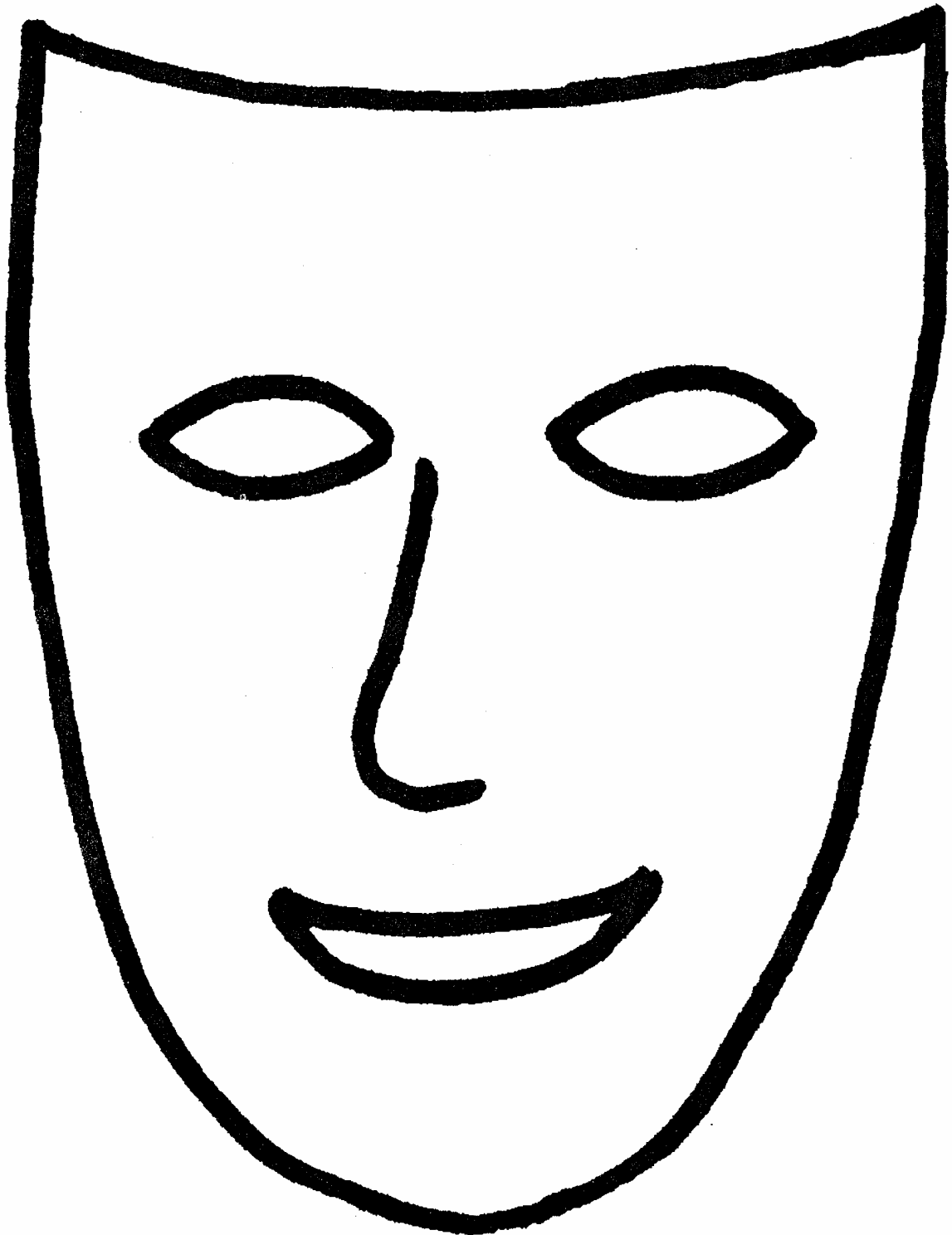
Kannst du eine Streitgeschichte über

- Menschen
- Mitschüler
- Dich selbst

erzählen?

Das Gesicht

Male das Gesicht an, wie du dich gerade fühlst. Wähle passende Farben.



4.3.2 Regressives Verhalten, Angst

*„Als ein Nachteil der strengen und folgenreichen Prüfungen erscheint die Angst und Qual, welche die Aussicht auf sie erzeugt und so Vielen die schönsten Jugendjahre verdirbt. Tausenden ist sie jahrelang ein Schrecken ...“
(Robert v. Mohl, 1869)*

Aus unserer Erfahrung und aus der Auswertung von Jahresberichten ist ersichtlich, dass das Problem Angst bei den Meldungen zum MSD anzahlmäßig eine geringe Rolle spielt.

Vor allem in der Phase der Einschulung kommen diese Fälle recht häufig vor. Dies ist im Zusammenhang von der noch nicht abgeschlossenen Fähigkeit der Trennung von der Mutter zu sehen. Nach meist kurzer Zeit ist dieses Problem bei den meisten Kindern gelöst. Wenn nicht, so ist in der Regel eine außerschulische Stelle, die auch intensiv die Familie einschließt, einzuschalten. Solche Fälle kommen sehr selten zur Meldung an den MSD.

In den folgenden Jahren steht Schulangst häufig in Verbindung mit Leistungsangst, insbesondere wenn es um Übertritt in weiterführende Schulen geht.

Wenn Fälle mit Angst – Schulangst dem MSD gemeldet werden, dann sind diese häufig schwerwiegend.

Zur Epidemiologie einige Feststellungen:

- Bei Erwachsenen 0,6 – 5,8 % (Markgraf, Schneider)
- Schulphobisches Verhalten bei ca. 1% (Schlung)

Zuerst einige Begriffe:

- Schulangst: Konkrete Anlässe, die mit der Schule in Verbindung stehen (Lehrer, Mitschüler, allg. Leistungsversagen, Erwartungen der Eltern).
- Prüfungsangst: Nur bei Proben, Leistungskontrollen etc. auftretendes Phänomen.
- Manifeste Angst: Dieser Begriff ist übernommen vom AFS (Angstfragebogen für Schüler). Er bezeichnet einen ständigen Angstzustand unabhängig von der Schule, auch neurotische Angst genannt.

Angst existiert als psychische Störung in der internationalen Klassifikation (ICD 10) in

verschiedenen Varianten. Sehr enge Formen, die an bestimmte Umstände verbunden sind z. B. Agoraphobie oder Tierphobie, werden beschrieben, aber auch die generalisierte Form der Angststörung, meist in Verbindung mit Depression oder Panikstörungen (Dilling H. u. a., 1993).

4.3.2.1 Diagnostik

Grundsätzlich sind in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik verschiedene Methoden gleichwertig anerkannt:

- Beobachtung
- Anamnese, Exploration
- Informelle Diagnostik
- Testdiagnostik

Beobachtung: Dabei sind sowohl Eigen- wie Fremdbeobachtung möglich. Es ist darauf zu achten, dass die Beobachtung möglichst operational zu erfolgen hat. Konkrete Beobachtungshinweise, die auch motorische Symptomre (z. B. Zittern, Unruhe) und auch medizinisch-vegetative Symptome (Bauchschmerzen) sollen gemacht werden.

Bei der Beobachtung soll vor allem die Häufigkeit des Auftretens von Angst bzw. Angstzuständen und die Begleitumstände herausgefunden werden. Aus der konkreten Situation können sich konkrete Interventionsmöglichkeiten ergeben.

Anamnese, Exploration: Die Entstehung von Angst geschieht über lange Zeit. Vor allem frühe Erziehungsbedingungen werden als Ursachen genannt. Schlung sieht dabei eine Konstellation von Partnerschaftsproblemen der Eltern, enge Bindung des Kindes an die Mutter und häufig die Situation als Einzelkind oder jüngstes Kind. Dazu wirken auslösende Ereignisse wie Umzug, Lehrerwechsel oder life events im Leben des Kindes.

In der Anamnese sind diese Möglichkeiten anzusprechen und zu erfragen. Meist haben die Eltern bereits eine für sie passende Theorie. Nehmen wir diese ernst, denn wir benötigen die Eltern für das weitere Vorgehen. Vorwürfe, Hinweise auf

Erziehungsdefizite etc. sind nicht hilfreich. Auf die Zeit vor der Schule ist auch einzugehen.

Informelle Diagnostik: Hierbei sind vor allem direkte und indirekte Befragungen gemeint, aber auch das Erstellen von gezielten Zeichnungen gemeint.

Zwei Beispiele einer informellen Diagnostik werden vorgestellt:

Im ersten Fall braucht das Kind noch nicht sehr gut lesen können. Es soll seine Befindlichkeit bei bestimmten Situationen mit Hilfe von Smileys angeben können. Im zweiten Fall soll es Sätze ergänzen (siehe unter 4.3.1.). Dieses Verfahren darf nicht im Sinne eines Tests benutzt werden, ebenso nicht als projektives Verfahren. Es soll eher als Gesprächsanlass gesehen werden.

Testdiagnostik: Aus der Vielzahl der vorhandenen Tests²³ wird der AFS (Wieczerkowski W.) empfohlen, wenn die Entscheidung zu einem Test gefallen ist. Als theoretische Grundlage wird angenommen, dass Angst ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal (trait anxiety) oder ein situationsabhängiger Zustand (state anxiety) sein kann. Der AFS ist etwa ab der 3. Klasse einsetzbar. Es muss eine gute Lesefähigkeit vorhanden sein.

Der Test besteht aus 50 Aussagen, die mit **stimmt** oder **stimmt nicht** beantwortet werden sollen. Es lassen sich nach der sehr schnellen Auswertung drei Faktoren unterscheiden:

- Prüfungsangst
- Manifeste (allgemeine) Angst
- Schulunlust

Zusätzlich wird durch einige Items die Skala „Soziale Erwünschtheit“ ermittelt. Diese ergibt sich durch Fragen wie „hast du schon einmal gelogen?“ „bist du zu allen freundlich?“ Wenn Schüler tendenziell stark sozial erwünscht antworten, so ist das Gesamtergebnis eher als fraglich anzusehen.

²³ Einige Tests sind nur eindimensional (z. B. Schulangst-Test), andere zu komplex und von der Theorie zu unklar (Kinder-Angst-Test). Umfangreiche Persönlichkeitstests (z. B. PFK 9-14) enthalten auch Skalen, die Angst messen. Wir empfehlen für die Arbeit des MSD diese Verfahren nicht, können jedoch bei vorhandener Kompetenz verwendet werden.

Vor allem zwei besonders hilfreiche Ansatzpunkte beim Einsatz eines Tests zur Diagnostik sehen wir:

1. Ich habe konkrete **Ansatzpunkte für die Weiterarbeit**. Liegt beispielsweise hohe Prüfungsangst vor, so kann ich in weiteren Gesprächen diesen Bereich genauer abklären. Ich kann mich auch auf die Ebene von Einzelitems begeben, z. B. wenn das Kind vermehrt über Schlafstörungen sich im Test geäußert hat.
2. Ich habe gegenüber Lehrkräften und Eltern ein scheinbar **objektives Ergebnis** und das Problem wird vielleicht ernster genommen.

Zur eigenen besseren Orientierung über die Problemsituation eine Übersicht:

Name:

Schule:

Problem:

Situationen: Möglichst operational beschreiben

Auslöser: Personen, Fach, Situation

Auswirkungen: Allgemein

Körperlich

Schulisch, Leistungen,
Lernen

Emotional - sozial

Mögliche Beeinflussungen: Verstärkende, abschwächende Faktoren, Kompensation, Verstärker, Ressourcen beim Schüler, in der Schule, im Umfeld.

Am Ende der Diagnostikphase muss von Seiten des MSD und von allen Beteiligten Übereinstimmung bestehen, dass dieses Problem mit den Möglichkeiten des MSD angegangen werden kann. Schwerwiegende Probleme im Zusammenhang mit Angst bedürfen einer intensiven und professionellen Therapie. Dies kann MSD nicht leisten ! Es ist bei diesem Problemfall frühzeitig an die Grenzen der Möglichkeiten des MSD zu denken.

4.3.2.2 Förderung

Diagnostik: Situation, Begleiterscheinungen, auslösende Faktoren	
<p>Entlastung des Schülers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entspannungsverfahren²⁴ • Angstauslösende Situationen vermeiden, vor allen bestimmte Signale vermeiden • Erregungskontrolle: Körperliche Signale erkennen und beeinflussen (z. B. Herzklopfen, Atmung) • Freiraum geben • Selbstkontrolle anbahnen 	<p>Stärkung des Schülers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vergrößerung der Zahl von Erfolgsmeldungen • Individueller Bezugsmaßstab • Hilfen beim Wiederbeginn des Schulbesuchs (z. B. Mitschüler) • Ermutigende Gedanken im Sinne einer kognitiven Modellierung • Bewältigung durch kognitive Umdeutung (z. B. Abwertung der Bedeutung einer Probe) • Verbesserung von Lern- und Arbeitstechniken²⁵ • Hilfsmittel zur Stärkung einführen: Bild, Figur, Comic

Angstzustände sind häufig konfundiert mit geringer sozialer Kompetenz. Die Förderung von sozialen Handlungsweisen stellt somit auch eine Förderung dar.

²⁴ Heinzel 1987 hat festgestellt, dass nur eine Entspannung keine Angstreduktion bewirkt. Erfolgreich in Verbindung mit Beratung.

²⁵ Dies wurde in mehreren Untersuchungen als hilfreich zum Angstabau beschrieben: Bedersdorfer 1988, Boyse-Wagner 1988)

4.3.2.3 Beratung von Lehrkräften

1. Mit gebotener Vorsicht ist mit der Lehrkraft zu besprechen, in wie weit Schule bzw. die Lehrkraft selbst angstausslösend ist. Sensibilisierung der Lehrkraft durch **Perspektivwechsel**.
2. Wie ist die **Leistungsüberprüfung** organisiert ? Änderung der Bedingungen bei Proben und Abfragen. Kein Bloßstellen bei der Herausgabe von Noten.
3. Abbau der Bedeutung von Noten. Ein Versagen nicht mit Minderung der Selbstwerteinschätzung verbinden (z. B. „Jetzt kann jeder zeigen, ob er denken kann.“)
4. Unsicherheit und Unbestimmtheit verringern. Fehlende Berechenbarkeit und Kontrolle ist häufig angstausslösend. Transparenz der Anforderungen und der Bewertung.
5. Trennung von Lernen und Prüfen. Dies wurde von Weinert als großes Manko der deutschen Schulpädagogik angesehen. Der Gedanke an Prüfungen beeinflusst das Lernen negativ.
6. Freundliche Atmosphäre, positive Lernumwelt.
7. Allgemein: Aufbau von Selbstwert²⁶. Systematisches Verstärken von Erfolgen.
8. Soziale Einbindung des Problemschülers fördern.
9. Klassenwechsel im äußersten Fall.

²⁶ Allerdings hat Helmke 1992 festgestellt, dass das Selbstwertgefühl bereichsspezifisch ist, z. B. auf Mathematik beschränkt.

4.3.2.4 Beratung von Eltern

1. Wenn körperliche Beschwerden vorliegen, dann das Kind von einem Arzt untersuchen lassen. Es ist damit ausgeschlossen, dass ein medizinisches Problem vorliegt.
2. Zuerst mit der Klassenlehrkraft und ev. mit dem Schulleiter Kontakt aufnehmen. Ursachen gemeinsam herausfinden. An eine generelle Überforderung denken.
3. Ermutigen Sie das Kind über seine Probleme zu sprechen. Der genannte Grund der Schulangst muss nicht die wahre Ursache sein. Andererseits muss man akzeptieren, dass der vom Kind genannte Grund für das Kind real ist.
4. Bestehen Sie auf den Schulbesuch. Wird nachgegeben, so ist die Rückkehr in einen normalen Schulbesuch um so schwieriger.
5. Beratungsdienste einschalten bei schwierigen Fällen: Schulpsychologen, außerschulische Stellen (z. B. Erziehungsberatungsstelle)
6. Eine Möglichkeit sollte auch genutzt werden: Schrittweise Steigerung des Schulbesuchs.
7. Abbau des Anspruchsniveau.
8. Cooling-out: Niedrigere Bildungsziele werden auch als attraktiv angesehen.
9. Keine Verknüpfung von Leistung und Zuwendung

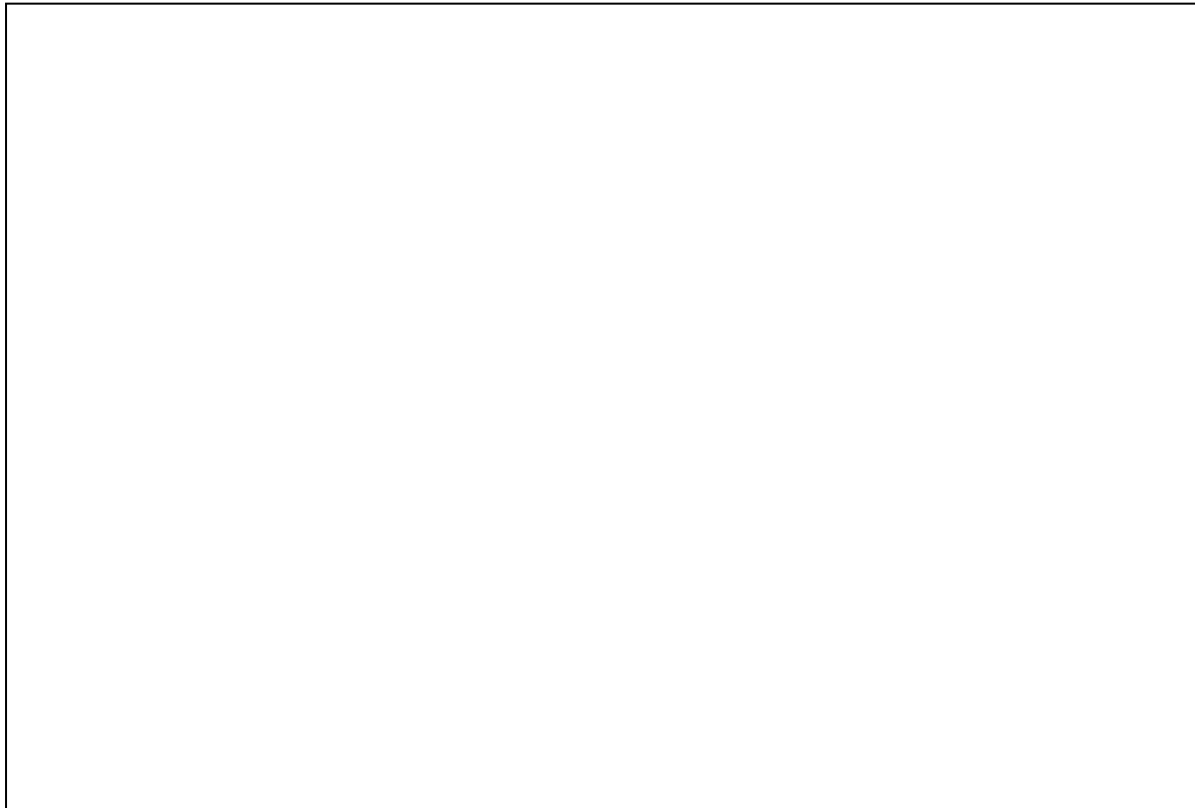
4.3.2.5 Material

Was super an mir ist

Zeichne Dich in die Figur ein und schreibe auf, was alles super an Dir ist.



So möchte ich sein



- **Zeichne hier ein Bild** von dir oder
- Schneide aus Zeitschriften Teile aus und fertige eine **Collage** an oder
- Du kannst auch **Zeichnung und Collage** mischen.

Mein Lieblingssportler:

Mein Lieblingsstar:

Meine Lieblingsfächer:

Mein Lieblingstier:

Meine Lieblingsfarbe:

Mein Lieblingsessen:

Meine Lieblingskleider:

Meine liebste Fernsehsendung:

Mein liebstes Computerspiel:

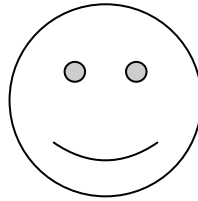
Meine Hobbys:

Das denken die anderen über mich.

Gutes und weniger Gutes

Du bist ...

Das ist gut !



Ich kann gut

Das gefällt mir am Besten an mir

Das gefällt anderen am Besten an mir

4.4. Probleme im Lernen

Der Einsatz des MSD im Förderschwerpunkt Lernen ist relativ neu. Bei Sprache und sozial-emotionaler Entwicklung bestehen bereits viele Erfahrungen und eine lange Tradition, man denke an die ambulante Sprachförderung, die bereits seit mehr als 25 besteht oder die Mobile Erziehungshilfe, die schon in den 80er Jahren aufgebaut wurde.

Im Lernbereich existiert kein anerkanntes Konzept. Lernförderung darf keinesfalls als eine Art Nachhilfeunterricht angeboten werden. Ebenso ist eine therapieähnliche Form auszuschließen. In vielen Studien hat sich gezeigt, dass eine **additive Lernförderung** wenig Effekt zeigt (**Reiser**, mündlich, 2002)

Wie ist dann Lernförderung zu strukturieren?

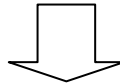
Es ist bereits unklar, wo bei der Förderung angesetzt wird. An den Schwächen, an den Stärken, an den Grundlagen, am vorausgehenden Stoff, am aktuellen Stoff? Das Ziel einer Lernförderung ist ebenso unklar. Soll der fehlende Stoff zusätzlich erarbeitet werden, soll am Lern- und Arbeitsverhalten gearbeitet werden oder eher die Sekundärfolgen abgebaut werden?

Werning entwickelte ein beispielgebendes Modell der Lernförderung (Kooperative Lernbegleitung, 2002). Entscheidend ist hierbei, dass unter Koordination der MSD-Lehrkraft gemeinsam die vorhandenen Ressourcen ermittelt werden und dann mit allen Beteiligten der individuell abgestimmte Förderplan erstellt wird. Es wird davon abgegangen, dass wie selbstverständlich die MSD-Lehrkraft die Förderung übernimmt. Die Verantwortung für die Förderung des Problemschülers liegt weiterhin in der Hand der Regelschule. Ziel ist es, allen Beteiligten einen größeren Handlungsspielraum zu ermöglichen im Sinne eines Empowerment.

Vorstellungskonferenz

Gemeinsam mit den wichtigsten Beteiligten:

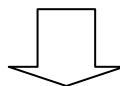
- Besondere Fähigkeiten, Stärken
- Besondere Schwierigkeiten, Probleme
- Unterstützende Bedingungen in der Lebenswelt des Schülers, schulisch und außerschulisch
- Hemmende Bedingungen in der Lebenswelt des Schülers
- Förderliche Bedingungen in der Schule für den Schüler
- Einschränkende Bedingungen in der Schule
- Welche Maßnahmen waren bisher erfolgreich
- Welche Maßnahmen haben bisher die Entwicklung eher negativ beeinflusst



Informationsphase

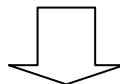
Sammlung aller Informationen, spezielle Diagnostik durch die MSD-Lehrkraft,
Formulierung von Hypothesen

- Unterrichtsbeobachtung
- Gespräche mit extern Beteiligten
- Gespräche mit dem Schüler
- Gespräche mit den Eltern
- Spezielle förderdiagnostische Untersuchungen
- Eventuell sonstige Untersuchungen (z. B. medizinisch)



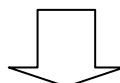
Förderkonferenz

Gemeinsame Erstellung eines Förderplanes, Ermitteln aller Ressourcen und Berücksichtigung vieler Aspekte, z. B. Veränderung der Rahmenbedingungen



Umsetzung des Förderplanes

Unter Federführung der MSD-Lehrkraft



Prozessbegleitende Reflexion der Förderarbeit

Unter Federführung der MSD-Lehrkraft, ev. Formulierung neuer Hypothesen und Modifizierung des Förderplanes

4.4.1 Deutsch

Probleme in Deutsch trennen immer noch zwischen schulisch erfolgreichen und nicht erfolgreichen Schülern. Von den verschiedenen Bereichen in Deutsch sind vor allem das Lesen und das Rechtschreiben entscheidend. An diese beiden Bereiche wollen wir im folgenden Abschnitt denken, wenn es um die Diagnostik, Förderung und Beratung bei Problemen in Deutsch geht.

Schriftsprache und Schriftspracherwerb

Der Begriff Schriftsprache bezieht sich auf das Schreiben **und** das Lesen. Schriftspracherwerb geht über das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben hinaus. In Verbindung von Lesen und Schreiben erweitern die Kinder die Fähigkeit zur Kommunikation mit Hilfe dieser neuen Sprache, der Schriftsprache. Die Aufgabe, die die Kinder zu bewältigen haben besteht darin, eine neue Repräsentationsform der Sprache mittels graphischer Symbole zu erlernen. Dies erfordert nicht nur das Erlernen der Symbole, sondern es setzt Sprachbewusstheit voraus.

Schriftspracherwerb stellt einen langen Prozess dar, dessen Grundlage, nach der Theorie des Spracherfahrungsansatzes die Kindersprache selbst ist. Nach diesem Ansatz (Walter 1996, 166ff) erwerben die Kinder nicht nur die gesprochene Sprache im sprachlichen Kontext, sondern auch die Schriftsprachkompetenz.

Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs

Neuere Theorien stellen nicht mehr **nur** den Bedingungskomplex aus allgemeinen basalen Fähigkeiten wie **Körperwahrnehmung**, Fein- und Graphomotorik, **Gedächtnis**, **visuelle** und **auditive Wahrnehmung**, **Segmentierung des Sprachstroms**, **Artikulation** oder der **Bildungs- und Erziehungshintergrund** und **Intelligenz** als Voraussetzung für den erfolgreichen Schriftspracherwerb dar. Sie **betonen auch Lernvoraussetzungen**, die viel unmittelbarer mit dem

Schriftspracherwerb zusammenhängen:

So hängt der **Erfolg** eines Kindes beim Lesen- und Schreibenlernen letztendlich davon ab, inwieweit es das *alphabetische Prinzip der Schriftsprache* versteht. Nach diesem Prinzip ist die Sprache in eine Anzahl kleinster *Lautsegmente (Phoneme)* zerlegbar, die wiederum durch *Schriftzeichen (Grapheme)* repräsentiert werden können. Die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben erfolgt auf der Basis von *Korrespondenzregeln*. Da das Aufgliedern oder Segmentieren der Phoneme oder auch die Isolation einzelner Wörter Schulanfängern häufig Probleme macht, sind sie gezwungen, „die Aufmerksamkeit auf den Formaspekt der Sprache zu richten und Kenntnisse über die Lautstruktur der Wörter und über die Korrespondenz von Lautsprache und Schriftsprache beim Lesenlernen anzuwenden.“ (Akademie...2000). Dieses Phänomen bezeichnet man als **phonologische Bewusstheit**.

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf das Erkennen und Anwenden von Reimen und Silben (Vorschulalter).

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf den bewussten Umgang mit kleinsten Einheiten der Sprache (Phonem) und entwickelt sich erst im Zusammenhang beim schulischen Schriftspracherwerb. Beispiele hierfür sind Anfangslaute erkennen und Laute zusammenschleifen (synthetisieren).

Ansätze zur Förderung des phonologischen Bewusstseins finden sich bei **Küspert/Schneider** „Hören, lauschen, lernen“ (siehe Literaturverzeichnis).

Legasthenie

Seit 1999 liegt ein neuer Erlass des KM zur Lese- und Rechtschreibstörung vor. (Der vollständige Text und zusätzliche Hinweise des KM zur Umsetzung sind unter <http://www.schulberatung.bayern.de> zu finden.)

Die Bekanntmachung des KM unterscheidet Schüler mit „**Lese- und Rechtschreibstörung**“ (Legasthenie, Dyslexie) mit teilweise hirnorganisch bedingten, gravierenden Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsstörungen“ und Schüler mit einer „**vorübergehenden Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS)**, die in mehr oder minder starker Ausprägung eine Verzögerung im individuellen Lese- und Schreiblernprozess darstellt.“ Diese Schwäche tritt z. B. auf bei Schülern, die

infolge einer psychischen Erkrankung oder eines Schulwechsels vorübergehend in der schriftsprachlichen Entwicklung keinen Anschluss an die Klassenleistung haben oder deren Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten etwa in den ersten beiden Grundschulklassen diagnostisch nicht hinreichend beurteilt werden können. Zusätzlich zu den beiden erstgenannten Erscheinungen zu unterscheiden sind nach der KMBek. „Erscheinungsformen der Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schülern **mit sonderpädagogischem Förderbedarf**“, die infolge einer allgemeinen Intelligenzminderung Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens haben und in der Regel in einer Schule zur individuellen Lernförderung bzw. individuellen Lebensbewältigung unterrichtet werden

Der Erlass geht dabei von einer nicht unumstrittenen doppelten Diskrepanzdefinition aus:

- Die Lese- oder Rechtschreibleistung ist deutlich niedriger als es der übrigen Altersgruppe entspricht
- Die Lese- oder die Rechtschreibleistung ist deutlich schwächer als es der Intelligenzquotient erwarten lässt

Die **Lese- und Rechtschreibstörung (Legasthenie)** wird von einem Facharzt der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Zusammenwirken mit dem Schulpsychologen festgestellt; die Lese- und Rechtschreibschwäche vom Staatlichen Schulpsychologen.

Die Diagnose stützt sich auf das multiaxiale System des ICD 10; für Achse 1 und 4: fachärztliche Qualifikation;

Die Förderung nach Art. 35 a SGB VIII (Jugendamt) setzt zusätzlich ein soziales Integrationsrisiko (Achse 6) voraus.

Erscheinungsbild der LRS

Obwohl es nicht **die** Rechtschreibfehler eines Legasthenikers gibt, lassen sich folgende Fehler in ihrer Häufigkeit immer wieder feststellen:

- die Reihenfolge der Buchstaben im Wort ist falsch
- er vergisst Buchstaben oder ganze Wortteile
- er verdreht die Buchstaben - aus b wird d
- er fügt falsche Buchstaben oder Wortteile ein
- häufige Regelfehler, wie z. B. bei der Dehnung, Groß- und Kleinschreibung

- sogenannte Wahrnehmungsfehler: d-t, g-k, b-p
- ein- und dasselbe Wort wird auch nach mehrjähriger Übung unterschiedlich fehlerhaft geschrieben
- Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen
- niedrige Lesegeschwindigkeit
- Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text
- vertauscht Wörter im Satz oder einzelne Buchstaben innerhalb eines Wortes
- er kann Gelesenes nur schwer wiedergeben, wohl aber wenn der Text ihm vorgelesen wird
- er kann aus dem Gelesenen nur schwer Schlüsse ziehen oder Zusammenhänge sehen

4.4.1.1 Diagnostik

Im förderdiagnostischen Prozess sind neben der **Anamnese** und der **Verhaltensbeobachtung** vor allem **standardisierte und informelle Verfahren** zur Erkenntnisgewinnung von Bedeutung.

Als *standardisierte Diagnoseinstrumente zum Schriftspracherwerb* finden gegenwärtig folgende Instrumente Verwendung:

- Bielefelder Screening zur Früherkennung(SVE, Kindergarten) **BISC**
- Diagnostischer Rechtschreibtest **DRT**
- Würzburger Leise Leseprobe **WLLP**
- Hamburger Schreibprobe **HSP**
- Weingartner Grundwortschatz Rechtschreibtest
- Knuspels Leseaufgaben **Knuspel-L**
- Hamburger Lesetest **HAMLET 3-4**
- Salzburger Lese- und Rechtschreibtest **SLRT**

Übersicht über die Einsatzmöglichkeiten von standardisierten Testverfahren in den

verschiedenen Jahrgangsstufen:

Klasse	Tests
Klasse1 (ab 24.Woche)	WRT 1, DRT 2
2	DRT2, WRT2 DRT3
3	DRT 2
4	DRT 3 DRT 4
5	DRT 5
6	HSP 5-9
7	HSP 5-9
8	HSP 5-9
9	HSP 5-9

Neben den standardisierten Diagnoseinstrumenten gibt es zusätzlich informelle Verfahren, die einen sehr differenzierten intensiven Einblick in den aktuellen Leistungsstand eines Schülers bieten.

Um informelle Kenntnisse über den aktuellen Leistungsstand beim Lesen zu erhalten, kann u. a. auf **Storath** zurückgegriffen werden.

Ein *informeller Übersichtsbogen für das Erstlesen* sollte folgende wesentliche Bereiche beinhalten und könnte so aussehen:

Übersicht über den Förderbedarf: **Lesen**

Name:

Klasse:

Schuljahr:

Graphem Phonem Korrespondenz	
unbekannte	
unsichere	
Probleme bei komplexen Korrespondenzen (st, sp, ch, qu, au, eu)	
Stadium der Leseentwicklung	
Erkennen von Symbolen	
Logografisches Worterkennen	
Beginnendes Erlesen	
Vollständiges synthetisierendes Erlesen (Alphabetische Strategie)	
Erlesen mit größeren funktionalen Einheiten (Silben, Morpheme, Signalgruppen) Lexikalisches und kontextorientiertes Lesen	
Automatisches Worterkennen	
Strukturelle Aspekte beim Lesen	
Konsonantenhäufungen	
Kurze Vokale gedehnt gelesen	
Nutzung des syntaktischen und semantischen Kontexts	
Reaktion auf Verlesungen	
Werden Verlesungen korrigiert?	

Verständnis des Gelesenen	
Lesegeschwindigkeit	
Intonation beim Vorlesen	

Bemerkungen:

Übersicht über den Förderbedarf: Rechtschreiben

Name:

Klasse:

Schuljahr:

Buchstaben		
Kenntnis der Buchstaben		
Bewegungsabläufe der Buchstaben		
Druckschrift /Schreibschrift		
Abschreiben		
Schriftbild		
Rechtschreibstrategien		
Alphabetische Strategie (Kind schreibt wie es spricht)		
Orthografische Strategie (Kind kennt und nutzt Regeln)		
Morfematische Strategie (Gliederung von Wörtern in Bausteine)		
Lautgetreues Schreiben (Mitsprechwörter)		
Dehnungs-h		
b/P		
g/k		
Endungen el, en, er		
M/n		
d/t		
Regelgeleitete Strategien (Nachdenkwörter)		
Phonologische Besonderheiten (ei, eu, st, sp, qu)		
Großschreibung		
Schreibweise ie		
Nutzen der Stammschreibung eines Wortes (Umlaute, Auslautverhärtung, silbentrennendes h)		
Nicht regelgeleitete Strategien (Merkwörter)		

Dehnungs-h	
Doppelter Selbstlaut	
Wörter mit ß	
Wörter mit ä ohne Ableitung	
Wörter mit ks	
Fremdwörter	
Orthografische Merkstellen (langer l Laut bei Tiger; v bei viel...)	
Wörter mit v	
Vertauschen von Buchstaben ie-ei	
Kenntnismängel	
Unterscheiden von Wortarten	
Großschreibung Satzanfang	
Großschreibung Namenwörter	

Bemerkungen:

Die Beobachtungshilfen des Landesverbandes Legasthenie Bayern e.V, sind ebenfalls ein grobes Raster, die für Lehrer der Grundschulen eine gute diagnostische Grundlage sein könnten.

A) Schreiben auf der alphabetischen Stufe					
1. Satz					
Wortauslassung					
Worthinzufügung					
2. Wort („Mitsprechwörter“)					
Auslassung einzelner oder mehrerer Lautzeichen	Vokale				
	Konsonanten				
Hinzufügung					
Reihenfolge					
Verwechslung ähnl. Laute/ Lautzeichen	Vokale				
	Konsonanten				
B) Schreiben auf der orthographischen Stufe					
1. Phonologische Besonderheiten					
x					
z					
qu					
ng					
eu					
ei					
sp/st					
2. Orthographische Merkelemente („Merkwörter“)					
Merk-ä					
Merk-v					
ß					
Langvokal mit Längezeichen (h) bzw. Vokalverdoppelung	le/ieh/h				
	ah/eh/oh/uh				
	aa/oo/ee				
3. Orthographische Regelemente (Nachdenkwörter)					
Umlaute	ä/äu				
Auslaute	d/b/q-t/pc(k)				
Konsonantenverdoppelung	norm.				
	ck/tz				
Groß- und Kleinschreibung	Nomen groß				
	Satzanfang groß				
	Verben klein				
	Adjektive klein				
Vorsilben	ver-/vor-				
Syntaxfehler	Fallsetzung				
	Personalformen				
Oberzeichen					
Satzzeichen					

Diese Beobachtungshilfe zur Gewinnung von Förderansätzen wurde entwickelt von Ruth Dolenc und Gottfried Schwägerl, Stand 12/99

4.4.1.2 Förderung

Die Förderung bei Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben bezieht sich auf mehrere Ansatzpunkte:

- Grundlegende Lernvoraussetzungen wie Motivation, Merkfähigkeit usw.
- Der Ausschluss organischer Beeinträchtigungen (Hören und Sehen)
- Die intensive Übung des Lesens und Rechtschreibens
- Die Unterstützung des Kindes, mit den Schwierigkeiten zurecht zu kommen
- Die Förderung bei anderen Teilleistungsschwächen

Schulische Hilfen bei Schülern mit Problemen im Lese- und Rechtschreiben

- **Förderkurse**
Für Förderkurse sollten folgende Prinzipien gelten:
 - So früh wie möglich
 - Bei legasthenen Schülern ist eine Einzelförderung wirksamer als Gruppenunterricht
 - Einmal wöchentlich mit häuslichen Übungseinheiten
 - Regelmäßiges Üben
 - Mitarbeit der Eltern
 - Systematisches Einüben des Lesens und Rechtschreibens und weniger kinesiologische Übungen oder Entspannungsübungen, die in keinem direkten Zusammenhang mit Lesen stehen
- **Innere /äußere Differenzierung**
- **Arbeiten in basalen Bereichen, die in enger Verbindung mit dem Lesen/Rechtschreiben stehen**
- **Nachteilsausgleich** eine "Muss -Bestimmung" für die gesamte Schulzeit bei festgestellter Legasthenie und eine „Kann-Bestimmung einschließlich Jahrgangsstufe 10 bei Lese- und Rechtschreibschwäche
Als Nachteilsausgleich können eine Reihe von Hilfen gewährt werden
 - Zeitzuschlag bis zu 50 % bei schriftlichen Leistungsfeststellungen,
 - mündliches Abfragen;
 - Verzicht auf Leistungserhebungen für Rechtschreibkenntnisse;
 - keine Benotung der Rechtschreibung bei schriftlichen Arbeiten,
 - Gewichtung mündlicher und schriftlicher Noten im Verhältnis 1:1
 - Bei Leistungserhebungen werden Rechtschreibfehler nicht gewertet
 - Vorlesen der Aufgaben
- **Weitere konkrete Hilfen der beteiligten Lehrkräfte (s.4.4.1.3)**

Übungsformen beim Schriftspracherwerb

Bereich der auditiven Wahrnehmung

Die auditive Wahrnehmung als eine wesentliche Bedingungs- und Einflussgröße für den Erfolg des Schriftspracherwerbs

<p>Basale Übungen als Grundlage und als begleitende Elemente beim Schriftspracherwerb</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reimen, Lauschspiele, Wortspiele, Anlautspiele • Entspannende Atmosphäre • Strukturen im Hörverhalten vorgeben /Gummiball hüpfen bis er nicht mehr kann • Aufmerksamkeit auf Umweltgeräusche richten • Geräusche wiedererkennen und in eine Reihenfolge bringen anschließend die Kurzausschnitte wiedererkennen • Tonfolgen wiedergeben • Hohe und tiefe Töne unterscheiden • Nachklatschen eines Rhythmus • Sprechen und rhythmisch klatschen • Figur -Grund
<p>Übungen bei der Einführung von Buchstaben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentieren der Silben durch rhythmisches Sprechen, Klatschen • Laut Differenzierung • Segmentieren des Anlauts/Endlauts • Wörterlautieren • Laut-zu Wort-Vergleich unabhängig von der Position des Phonems im Wort(gut mit Bildern durchzuführen Beispiel: Ist in Roller ein I?) • Wörter zu einem vorgegebenen Anlaut finden • Wort-zu Wort-vergleich in bezug auf den Anlaut • Freies Schreiben <p>Nicht zu empfehlende Übungen</p> <p>Entscheidung über den mittleren Laut eines Wortes</p> <p>Fragen nach nicht hörbaren Lauten (r in Koffer;wo steht das h in Uhr...)(Vgl.Scheerer-Neumann 1996,S.4)</p>
<p>Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeiten</p>	<p>1.</p>

Bereich der visuomotorischen Koordination(Auge-Hand,Auge –Fuß,Auge-Körper...)

Basale Übungen als Grundlage und als begleitende Elemente beim Schriftspracherwerb	1. Augenbewegungsübungen 2. Körperwahrnehmung 3. Balancierübungen 4. Malen-schneiden-falten-kleben
Übungen bei der Einführung von Buchstaben	5. Legen,Ausschneiden,Kneten von Buchstaben 6. Hohlformen mit Material nachlegen 7. Puzzle 8.
Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeiten	9.

Bereich der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung

Basale Übungen als Grundlage und als begleitende Elemente beim Schriftspracherwerb	1. Tastsäckchen
Übungen bei der Einführung von Buchstaben	2. Buchstaben in Bohnenkiste, Säckchen... ertasten 3. Mit unterschiedlichem Material gestaltete Buchstabenformen ertasten 4. Buchstaben auf de Rücken schreiben
Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeiten	5.

Übungen in der Artikulation

(eine Voraussetzung für das bessere bewältigen der auditiven Analyse)

Basale Übungen als Grundlage und als begleitende Elemente beim Schriftspracherwerb	1. Feinmotorische Übungen mit dem Mund, der Zunge, den Backen
Übungen bei der Einführung von Buchstaben	2. Flüsterspiele... 3. Lauthandzeichen und Handspiegel 4. Singen von Buchstaben
Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeiten	5. Deutliches Vorlesen

Übungen im visuellen Bereich

Es geht darum, den Blick für oft minimale Merkmalsunterschiede bei Buchstaben und Wörtern zu schulen. Das genaue Beachten der Gestaltmerkmale einzelner Buchstaben ist hier von Bedeutung. Nach neueren Forschungsergebnissen müssen alle Übungen stark sprach- bzw. schriftorientiert sein. Funktionsübungen (z. B. Unterscheidung von Details bei Tassen oder Schneemännern), wie sie früher sehr verbreitet waren, sind wenig hilfreich.

Basale Übungen als Grundlage und als begleitende Elemente beim Schriftspracherwerb	<ol style="list-style-type: none"> 1. Figur-Grund-Wahrnehmung 2. Wahrnehmungskonstanz 3. Raumlage
Übungen bei der Einführung von Buchstaben	<ol style="list-style-type: none"> 4. Arbeit mit Buchstaben 5. Drucken 6. Verschiedene Schriftbilder anbieten 7. Singen: Ein E geht auf die Reise, es bleibt heut nicht zuhaus... 8.
Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeiten	<ol style="list-style-type: none"> 9. Arbeit mit Wortbausteinen 10. Syntheseübungen

Außerschulische Hilfen

Die Notwendigkeit außerschulische Hilfen in Anspruch zu nehmen ergibt sich dort, wo schulische Hilfen nicht ausreichend zur Verfügung gestellt werden können.

Im Punkt 4.4.1.4- Beratung von Eltern finden sich hierzu weitere Hinweise.

4.4.1.3 Beratung von Lehrkräften

Zusammenfassung allgemeiner Hilfen und Fördermaßnahmen:

- Übungsaufgaben und Hausaufgaben mit den Eltern absprechen
- Ermuntern der Kinder
- Gut lesbare Vorlagen
- Nur vorlesen lassen, wenn sie es möchten
- Nicht an die Tafel holen; Bloßstellungen vermeiden
- Interdisziplinären Kontakt zu allen Beteiligten suchen
- Lückendiktate im Unterricht einsetzen
- Helfen bei Textaufgaben durch Vorlesen der Fragen
- Die Stärken der Kinder nützen
- Rechtschreiben lernt man durch schreiben, doch nicht durch häufiges benoten. Daher kleine tägliche Kurzdiktate als Übung
- Einsatz einer Rechtschreibkartei oder eines Wortschatzheftes
- Selbstwertgefühl stärken
- Zusammenarbeit mit Eltern **und** Therapeuten
- Fehler nicht negativ werten, sondern als Hinweis auf den Lernstand des Schülers interpretieren
- Innere Differenzierung
- Absolute Buchstabensicherheit
- Artikulationskontrolle einüben
- Schrittweises fördern
 - Einüben und Automatisieren von Schreibstrategien(Z.B. konsequentes mitsprechen beim schreiben)wenn noch Fehler bei der Durchgliederung gemacht werden
 - Werden bei einfachen Wörtern noch Fehler gemacht, müssen die Übungen im GWS eindeutig sein, konsequent durchgeführt und langfristig angelegt werden(Lernkartei...)
 - Kommen keine Fehler auf Grund falscher schriftsprachlicher Durchgliederung und keine Fehler im Grundwortschatz mehr vor, sollte der Fehlerschwerpunkt nach folgenden Kategorien analysiert werden:
 1. Dehnung
 2. Schärfung
 3. Groß und Kleinschreibung
 4. Ableitungen
 - Ist keine spezifische Kategorie bei der Fehleranalyse erkennbar sollte sich die Förderung auf die Erstellung einer individuellen Lernkartei und die Einübung von Schreib- und Kontrollstrategien konzentrieren.
- Übungsformen überdenken (Nach Stumpenhorst 1999)
 - Gegenüberstellen von gleichen Lauten vermeiden(d-t, p-b...)
 - Keine Falschschreibungen anbieten
 - Auseinandernehmen von Phonem/Graphem Beziehungen
 - Nicht zu viele Wörter ohne inhaltliche Klärung anbieten

- Darbietung von nicht gegliederten Wörtern (Purzelwörter, Silbensalat, Schachtelwörter, Wörterschlangen) wegen möglicher optischer Differenzierungsprobleme, nicht möglicher Phonem/Graphem Zuordnung und möglicher visueller/akustischer Speicherverwirrung vermeiden. Das Einprägen der Wortstruktur wird erschwert.
- Keine Knocheleien, denn sie erfordern viel Zeit und führen häufig zu keinem Ergebnis und dienen nicht zur Speicherung orthografischer Wortbilder (Kreuzworträtsel, ohne dass das gesuchte Wort irgendwo auf dem Blatt zu finden ist)
- Lautes Vorlesen sollte vermieden werden
- Buchstabenauslassungen und Ergänzungen (W- gen) vermeiden
- Schöne aber wenig effektive Übungen überdenken (Schriftliches auf- und Abbauen von Wörtern, in der Luft nachspüren, Geheimschriften)
- Strategien der Fehlervermeidung einschulen:
 - Genaues Abschreiben
 - Kontrolltechniken
 - Mitsprechen beim Schreiben
 - ABC nutzen können (Vorgänger, Nachfolger...) **auch** um totale Buchstabensicherheit zu erhalten
 - Wörterbuch benutzen
- Einsatz von Rechtschreibprogrammen mit Computern

Wichtige Prinzipien Im Anfangsunterricht:

- Aufbau eines phonologischen Bewusstseins
- Symbolverständnis schaffen
- Das Einüben und Erlernen der Buchstaben möglichst frühzeitig mit dem Zusammenlesen verbinden.
- Das Erlesen möglichst früh mit Inhalten verknüpfen
- Mitlaute sollten dabei nicht nach ihrer Häufigkeit aufeinanderfolgen, sondern nach der Schwierigkeit des Zusammenschleifens. Diese bedeutet, zuerst stimmhafte, dauerhafte Konsonanten dann stimmlose Reibelaute (f h sch ch), und zuletzt Explosivlaute (k b t g d b)
- Methodenintegrativer Lehrgang mit wenig Ganzwörtern
- Ähnliche Buchstaben wegen der Ranschburgschen Hemmung nicht hintereinander
- Verwendung von Lauthandzeichen
- Enge Verzahnung von Lesen und Schreiben
- Klare Struktur bei Arbeitsblättern
- Lernen mit allen Sinnen
- Diagnosegeleitete Förderung
-

Als Faustregel für die LRS Förderung kann nach Stumpenhorst (1999) in den **ersten beiden** Klassen gelten:

- Grundlagen: Motorik, Wahrnehmung, Sprache
- Lese- und Schreibmotivation
- Phonem/Graphem Zuordnung
und parallel hierzu
- Übungen im GWS

Priorität für die weitere Förderung **ab Klasse 3**

Übungen und Hilfen

- Zum Abbau von Prüfungsangst und Misserfolgsorientierung
- Zur Verbesserung der Lese- und Schreibmotivation
- Zum selbständigen Arbeiten im Problembereich
Und parallel hierzu
- Sicherung des GWS und der Ableitungen
- Verbesserung des Schriftsprachspürs
- Einüben von Schreib- und Kontrollstrategien

4.4.1.4 Beratung von Eltern

Grundsätzlich sollte die Verantwortung für den Lernprozess bei der Schule bleiben.

Eltern sollten nicht als Hilfslehrer fungieren. Die Notwendigkeit gezielter regelmäßiger häuslicher Übungen ist aber dringend geboten, ohne die Kinder jedoch zu überfordern.

Gezielte **häusliche Hilfe** für die Kinder durch die Eltern in der alltäglichen Schulsituation sollte allgemeine Grundsätze berücksichtigen:

- Kein planloses und zeitaufwendiges Üben
- Absprachen mit dem Lehrer treffen, wie z. B. Vermerke „Benötigte Zeit, vom Kind diktiert...“
- Dem Kind nie Faulheit unterstellen
- Dem Kind die verwendeten Texte bei Gedichten, Sachaufgaben vorlesen
- Auf die Unterstützung Dritter zurückgreifen, damit die Eltern-Kind- Beziehung nicht zu sehr belastet wird
- Dem Kind nichtschulische Erfolgserlebnisse geben
- Hobbys ohne Leistungsdruck
- Belohnen für kleinste Lernfortschritte
- Gemeinsam mit der Schule Übungsmöglichkeiten entwickeln
- Keine Schuldzuweisungen
- Spieleliste nutzen

Nach Esser (Uni Potsdam) gibt es zwei präventive Faktoren, die LRS-Kinder davon abhalten psychische Störungen zu entwickeln: belastbare Mutter und verständnisvolle Lehrer

Außerschulische Hilfen (nach Skript des Bundesverbandes Legasthenie)

Kinder mit Lese- und Rechtschreibstörung leiden oft unter deren seelischen Folgen. Es kommt zu Schulängsten, Leistungsverweigerung, etc. Wenn schulische Hilfen dann nicht mehr ausreichen, gewährt das zuständige Jugendamt auf Antrag bei Vorliegen der einzelnen hierzu vom Gesetz (§ 35a SGB VIII) aufgestellten Voraussetzungen die Kostenübernahme für spezielle Legasthenietherapien. Die Maßnahmen können dabei von einzelnen Stunden am Nachmittag außerhalb der Schule über eine Tagesheimbetreuung bis zu einem Internatsaufenthalt gehen.

Immer dann, wenn die Schule über die notwendigen Organisationsmöglichkeiten noch nicht verfügt, vor allem aber in Fällen schwer ausgeprägter Legasthenie, sind Eltern auf außerschulische Fördermöglichkeiten bzw. Therapien angewiesen.

Für den, der außerschulisch Hilfe sucht, stellt sich jedoch ein Problem: Der Nachhilfe- und Förder-»Markt« boomt, nicht jedes Angebot ist seriös und nicht jedes seriöse Angebot ist für Legastheniker hilfreich! Wie sollen Eltern da die

Spreu vom Weizen trennen?

Therapien werden in der Regel nach einer entsprechenden ärztlichen Verordnung in klinischen Einrichtungen durchgeführt.

Von Psychologen angebotene **Spiel- und Verhaltenstherapien** können Ängste abbauen und den "Teufelskreis" auflösen helfen. Als Voraussetzung für Lese-Rechtschreib-Übungen können sie von großem Wert sein. Sie ersetzen jedoch nicht die Übungen mit Wörtern, Silben und Lauten.

Alle **pädagogischen Übungsangebote** richten sich überwiegend auf das Training des Lesens und Rechtschreibens.

Da Eltern gerade in Bezug auf diese freien Angebote Rat suchen, für die sie die Kosten in der Regel selbst tragen müssen, hat der Bundesverband Legasthenie einen Fragenkatalog erstellt, der Eltern als Orientierungshilfe dienen kann:

Diagnose

Wenn Fördereinrichtungen eine Diagnose anbieten, dann sollten die Eltern fragen, welche Qualifikation derjenige besitzt, der sie durchführt. Ein Rechtschreibtest allein, den in manchen Instituten eine Förderkraft durchführt, sagt über eine Legasthenie noch nichts aus. Eine Förderung, die nicht das ganze Kind mit seinen Stärken und Schwächen im Auge hat, ist aber nicht hilfreicher als der Förderunterricht durch den nicht speziell vorgebildeten Klassen- oder Deutschlehrer!

Zusammenarbeit der Fördereinrichtung

- * Mit Kinderärzten?
- * Mit Hals-Nasen-Ohren- und Augenärzten?
- * Mit anderen Spezialisten?

Bereiche der Förderung

- * Förderung im Lesen/Rechtschreiben
- * Wahrnehmungstraining
- * Psychomotorisches Training
- * Sprachheiltherapie (wird häufig durch die Schule angeboten)
- * Spieltherapie
- * Andere Therapieformen? – **Zu beachten ist:** Je jünger das Kind ist oder je schwerer ausgeprägt die legasthenischen Schwächen sind, umso wünschenswerter sind neben der Lese-Rechtschreib-Förderung

Trainingsformen, die sich auf Wahrnehmung und Motorik beziehen. Eine Spieltherapie kann bei einem stark entmutigten Kind als Einstieg und Voraussetzung für eine Lese-Rechtschreib-Förderung notwendig sein. Die Spieltherapie allein ist jedoch nicht geeignet, Lese-Rechtschreib-Probleme zu lösen.

Wer führt die Hilfen durch?

- * Welche Qualifikationen haben die Mitarbeiter der Förder- oder Therapieeinrichtung?
- * Können Sie die Förderlehrkraft persönlich kennen lernen?
- * In welcher Form führt die Förderkraft Erfolgskontrollen durch? (Fortschritte an der vorausgegangenen Leistung messen, nicht Fehler, sondern richtige Lösungen messen.)

Methoden und Materialien der Förderung

- * Wird einzeln oder in Gruppen gefördert? (Lese- und Rechtschreibförderung möglichst nicht mit mehr als 4 Kindern pro Gruppe)
- * Fragen Sie, wenn Ihr Kind noch einmal mit dem Lesenlernen beginnen muss, ob die Förderkraft mit Lautgebärden arbeitet. Lautgebärden sind bei schwerem Leselernversagen heute eine unverzichtbare Hilfe für das Kind.
- * Wenn es bei Ihrem Kind mehr um den Aufbau der Rechtschreibung geht, fragen Sie, nach welcher Methode oder nach welchem Konzept man arbeitet. Lässt die Antwort erkennen, dass nicht mit Silbengliederung gearbeitet und silbenweise gedehntes Mitsprechen beim Schreiben nicht eingeübt wird, ist die Förderung oder Therapie ungeeignet.
- * Werden Schreibmaschinen/Computer benutzt? –: Ein Training ausschließlich mit Schreibmaschine oder Computer hilft nur den wenigsten Kindern. Neben Lautier- und Gliederungsübungen eingesetzt, können solche Programme hilfreich sein. Der Einzelfall mit seinen speziellen Lernproblemen muss immer berücksichtigt werden.

Zusammenarbeit mit Eltern und Schule

- Besteht für Eltern die Möglichkeit zur Teilnahme an der Förderung zum Kennenlernen der Arbeit?
- Erfolgt eine Zusammenarbeit der Förderungseinrichtung mit der Schule und wenn, in welcher Form?
- Führt die Fördereinrichtung Elternberatung durch?
- Informationen über Legasthenie allgemein?
- Informationen über die angebotenen Hilfen und Erfolgskontrollen?

- Informationen über Möglichkeiten der Finanzierung?
- Wird weitere Unterstützung angeboten, z. B. für Anträge auf Kostenübernahmen, Schullaufbahnberatung?
 - Besteht eine Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Legasthenie (beim BVL nachfragen)?

Vertragsabschluss

Zu fragen ist, für wie lange ein Vertrag abgeschlossen wird. Eine Verpflichtung sollte zunächst nur für ein halbes Jahr binden, mit einer Kündigungsfrist von maximal drei Monaten – ohne Angabe von Gründen. Außerdem sollte am Anfang eine mindestens vierwöchige Probezeit vereinbart werden.

Der Bundesverband Legasthenie weist auf sog. Schwarze Schafe hin und rät zur Vorsicht bei folgenden Methoden:

- Bach Blüten
- Ron Davis Methode
- Edu Kinestetik
- Rasterbrille
- Augendominanz
- MKH Methodik(Prismengläser)

Grissemann stellte eine Liste mit verschiedensten angebotenen Therapieformen bei Legasthenie zusammen. Er nennt diese ein „Bauchladenangebot“. Es hat sich bei der Untersuchung über die Wirksamkeit von Therapien gezeigt, dass zumindest kurzfristig jede Therapie eine Veränderung bringt. Die Wirkmechanismen können jedoch völlig anders sein. Aus der Therapieforschung ist bekannt, dass selbst völlig abwegige Therapien wirken können, wie Handauflegen. Dies hat bereits in den 60er Jahren Jerome Frank festgestellt. Dabei kann wirksam sein die positive Beziehung, Aufmerksamkeit, das Geben von Hoffnung, ein Neubeginn oder auch nur der Preis der Therapie. Wenn Eltern ihrem Kind öfter sagen, wie sehr sie sich einschränken müssen, um eine Therapie zu bezahlen, dann wirken Anweisungen oder Ratschläge zur Arbeit viel stärker.

Andererseits wurde festgestellt, dass bei Legasthenie langfristig nur „sprachnahe“ Therapien wirken. Es ist eigentlich trivial, aber es muss uns klar sein, dass Probleme in Lesen nur durch Lesen behoben werden – und nicht durch sensorische Integrationsübungen.

Eine sehr nützliche Adresse hierzu: Bundesverband Legasthenie <http://www.legasthenie.net>

4.4.1.5 Fördermaterialien Literatur

Bei den Fördermaterialien ist zu unterscheiden

- für Eltern oder/und für Lehrer, Therapeuten
- Komplette standardisierte Übungs- und Therapieprogramme und/oder nicht standardisierte Übungsmaterialien und Spiele
- Übungen, die in den täglichen Unterricht zu integrieren sind

Alle Fördermaterialien sind zu ergänzen mit Übungen zu den jeweiligen individuellen Fehlerschwerpunkten

Die Einsetzbarkeit ist je nach Leistungsstand/Alter verschieden

Fördermaterial für den Vorschulbereich und die DFK

Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter von Küspert/Schneider gibt nützliche aufeinander aufbauende Übungsformen vor, die zur Förderung der Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs dienen. Es liegt hierzu auch ein Computer-Lernspiel für Erstklässer vor.

Standardisierte Förderprogramme

Übersicht über die Schwerpunkte verschiedener Trainingsprogramme für das Lesen

Programm	Buchstaben Laut Zuordnung	Zusammenlesen	Häufige Buchstabengruppen	Häufige Wörter	Wörter aus dem Kontext vorhersagen
Kieler Leseaufbau	XX	XX	XX	XX	
Grissemann			XX		XX
Kossow	XX			XX	

Übersicht über die Schwerpunkte verschiedener Computertrainingsprogramme für das Lesen

Programm	Buchstaben Laut Zuordnung	Zusammenlesen	Häufige Buchstabengruppen	Häufige Wörter	Wörter aus dem Kontext vorhersagen
Tao	XX	XX	XX	XX	
Cesar	xx		XX		
Remo	XX		XX	XX	

Übersicht über die Schwerpunkte verschiedener Trainingsprogramme zur Rechtschreibung

Programm	Segmentieren	Laute in Silben erkennen	Laut Buch Staben zuordnung	Häufige Silben Wörter	Morpheme	Ableitungsregeln	Rechtschreibregeln
Kieler Rechtschreibaufbau			X	X			
Grissemann	XX	XX	XX		XX	XX	
Reuter Liehr	XX		XX	XX			
Kossow		XX	XX	XX		XX	XX
Schulte - Körne						XX	XX
Walter	XX			XX	XX		

Übersicht über die Schwerpunkte verschiedener Computertrainingsprogramme zur Rechtschreibung

Programm	Segmentieren	Laute in Silben erkennen	Laut Buch Staben verbindung	Häufige Silben Buchstabengruppen	Morpheme	Häufige Wörter	Rechtschreibregeln
Tao		XX	XX	XX		XX	
Cesar				XX		XX	
Wortkiste						XX	
Remo					XX	XX	
Lesen und Schreiben				XX		XX	
Wortbaustelle				XX		XX	XX

Weitere Computerprogramme und deren Beschreibungen unter der Sodis Datenbank <http://www.sodis.de>

Literatur für die Vorschule und den schulischen Eingangsbereich

- Küspert, P./Schneider, W: Hören ,lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter Göttingen 2001

Literatur/Material für den schulischen Förderunterricht

- Dummer- Smoch, L./Hackethal, R.: Kieler Leseaufbau Kiel 1999 (Anfangsunterricht)

- **Kossow,H.-J.:** Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-und Rechtschreibschwäche Berlin 1991
- **Reuter-Liehr,C:** Lautgetreue Rechtschreibförderung Bochum 1992 (Klasse 3-9)
- **Schulte –Körne, G/ Mathwig,F.:** Das Marburger Rechtschreibtraining Bochum 2001(Für Eltern und Lehrer)

Literatur für den Lese- und Rechtschreibunterricht

- **Blumenstock L.:** Handbuch der Leseübungen. (RSR)Weinheim;1997
- **Günther,H:** Leserechtschreibschwache Kinder in der Grundschule Leipzig Stuttgart Düsseldorf 2002
- **Naegele/Valtin:** LRS- Legasthenie in den Klassen 1- 10Weinheim Basel 2001
- **Stumpenhorst N :**Lese-und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden Frankfurt 1999
- **Valtin R:** Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6 Hannover 2000

Basisliteratur

- **Akademie** für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten Diagnose – Förderung – Materialien Donauwörth; 2000
- **Breuer,H.,** Weuffen, M.Lernschwierigkeiten am Schulanfang Weinheim 1996
- **Mann, c,** Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen Weinheim 1996
- **Grissemann,H.**Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb Göttingen 1996
- **A. Warnke,** U. Hemminger, E. Roth, S. Schneck Legasthenie – Ein Leitfaden für die Praxis Göttingen 2001

Spiele für Eltern und Förderunterricht

- Alles lacht (Ravensburger)
- Der Satzbaumeister (Piatnik)
- Detektiv Horch :Zusammenhang zwischen Laut und Schriftzeichen (Piatnik)
- Hör genau: Förderung der akustischen Lautisolierung (Piatnik)
- Hurra ich kann lesen (Ravensburger)
- Krokodilspiel: Silben Legespiel (Piatnik)
- Lach dich schlapp (Ravensburger)
- Lesespiel 1:Zuordnen von wort und Bild (Piatnik)
- Wörterzüge Akustisches Dominospiel (Piatnik)
- Zootiere:lese-Schreibdose für das 1.und 2.Schuljahr (Sauros)
- Wortmeister: Umgang mit Vorsilben wird geübt(Piatnik)
- Lesespiel 1: Zuordnen von Wort und Bild (Piatnik)

4.4.2 Mathematik

„ Es gibt Untersuchungen, nach denen ca. 15% der Schüler eine mindestens förderungsbedürftige Rechenstörung haben“. (Naegele 2001) Ca 5-7 Prozent der Grundschüler gelten als extrem rechenschwach (Lorenz 2003)

Die Rechenstörung oder Dyskalkulie ist eine international anerkannte Entwicklungsstörung, die im internationalen Klassifikationskatalog der Krankheiten (ICD-10) aufgenommen ist.

Die Ursachen einer Rechenschwäche können verschiedene sein und sind individuell. Schipper (1996) spricht von Risikofaktoren aus verschiedenen Ursachenfeldern (Individuum - Schulisches Umfeld – Familiäres und soziales Umfeld), die in Wechselwirkung zueinander stehen.

Es existieren unterschiedliche Erklärungsansätze der Rechenstörung

- der neuropsychologische Ansatz
- der entwicklungspsychologische Ansatz
- der linguistische Ansatz
- der genetische Ansatz
- der didaktisch-methodische Ansatz
- der fehlerorientierte Ansatz

Ungeachtet der Vielzahl von Begriffen und Definitionen von Rechenschwäche scheint es sinnvoll, all jene Kinder in eine Förderung aufzunehmen, deren Lernfortschritte in Mathematik als unzureichend angesehen werden.

Erscheinungsbild der Rechenschwäche (vgl. Lorenz /Raddatz 1993; Naegele 2001; Ratgeber Dyskalkulie 2001)

- Vermeidungsverhalten gegenüber mathematischen Aufgabenstellungen im Anfangsunterricht
- Vermeiden von Spielen, in denen in der Vorstellung Operationen ausgeführt werden müssen wie Memory und Puzzles.
- Probleme in der Rechts-Links-Orientierung
- Das Zählen in Zweierschritten und das Rückwärtszählen gelingt nicht
- Zählendes Lösen von Aufgaben
- Schwierigkeiten im Zahlenraum:
 - Beispiel: Nachbarzahlen nennen können
- Probleme bei der Umsetzung von Sprache in die Mathematik
 - Beispiel: Mehr- weniger, plus -minus
- Basale Probleme
 - Keine 1:1 Zuordnung
 - Keine Mengeninvarianz
- Zahlen schreiben
 - Vertauschen von Zahlen
- Probleme bei den Grundrechenarten
 - Rechenarten werden verwechselt
- Sachaufgaben
 - Kein Überschlag möglich

- 1x1 Aufgaben
 - kann das 1x1 trotz häufigem Üben nicht
- Mechanisches Bearbeiten von Aufgabenstellungen
- Benötigt viel Zeit

Verschiedene Gründe können einzeln aber auch in ihrer Summe zu einer Rechenschwäche führen.

4.4.2.1 Diagnostik

Der Einsatz von Tests in der Phase der Diagnostik kann erfolgen, muss aber nicht. Es gibt seit kurzer Zeit drei neue Tests, die möglicherweise für die Arbeit des MSD sinnvoll sind:

- **OTZ** Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung: 2001. Dieser Test überprüft bei 5 bis 7 ½ jährigen Kindern in 8 Untertests den Stand der Entwicklung in Mathematik. Er ist normiert für den Kindergarten, kann aber bei Problemschülern in der 1. Klasse eingesetzt werden.
- **DEMAT 1+** Deutscher Mathematiktest für erste Klassen: 2002. Dieser Test überprüft am Ende der ersten und Anfang der 2. Klasse die Leistungen in Mathematik mit 36 Aufgaben bei 9 Untertests. Es ist ein reiner Leistungstest.
- **ZAREKI** Testverfahren zu Dyskalkulie: 2001. Dieser Test für die erste bis 4. Klasse einsetzbar ist ein neuropsychologisch orientierter Test. Er umfasst 11 Untertests.

Wir schlagen diese Tests nicht unbedingt vor. Aber MSD-Mitarbeiter sollten wissen, dass auf diesem Gebiet neue Testverfahren existieren, die einen beschränkten Einsatz sinnvoll machen.

Voraussetzung jeglicher Förderung ist die individuelle **systematische Fehleranalyse**. Dafür werden keine Testverfahren benötigt. Grundlage ist eine genaue Beobachtung.

Probleme bei basalen Voraussetzungen zum Erlernen mathematischer Inhalte sowie Schwierigkeiten im pränumerischen Bereich sind sehr häufig bei Schülern mit Rechenschwäche anzutreffen. Zur ersten Übersicht kann folgende Tabelle genutzt werden.

Übersicht über den Förderbedarf: Mathematik

Datum : _____

Name Klasse Schuljahr

Körperschema:		
Überkreuzen		
Körperhaltungen		
Begriffe von Körperteilen		
Re/Li- Unterscheidung		
Raumorientierung:		
Vorne ,hinten oben unten		
rechts links		
zwischen		
Raumlage		
Formauffassung		
Formwiedergabe		
Klassifikation:		
Oberbegriffe:Farben,Formen		
Sereation		
Muster fortsetzen		
Rhythmen nachklatschen		
Grundlegende Kenntnisse		
Unbestimmte Quantifizierung		
1:1 Zuordnung		
Invarianz		
Simultane Mengenerfassung		
Reihung		
Optische Wahrnehmung		
Auditive Differenzierung		
Auditive Figur-Grund		
Wahrnehmung		
Handlungsplanung		
Numerischer Bereich		
Zerlegen		
Ergänzen		
Zahlvorstellung		
Subtraktion als Vorgang		
Addition als Vorgang		
Operationszeichen		
Zählen in Schritten		
Ziffernkenntnis bis 10		
OrdinalerAspekt		
ZR bis 10 + -		
ZR bis 20 + - o. ZÜ		
ZR bis 20 + - mit ZÜ		

ZR bis 100 + - o. ZÜ	
ZR bis 100 + - mit ZÜ	
Multiplikation	
Division	
Ziffernkenntnis bis 100	
Textaufgaben	
Tauschaufgaben	
Umkehraufgaben	
Platzhalteraufgaben	
Halbieren	
Verdoppeln	

Diese allgemeine informelle Diagnostik sollte ergänzt werden durch eine genaue **Fehleranalyse**, dem Analysieren der individuellen Fehlermuster und des Problemlöseverhaltens und einer Anamnese.

Sehr nützliche Aufgabensammlungen informeller Diagnostik des Leistungsstandes sind hierzu für die Jahrgänge 1 bis 5 (Rechenstörung, Akademie für Lehrerfortbildung 1996, Seite 61ff) entwickelt worden.

4.4.2.2 Förderung

Um gezielte Fördermaßnahmen einleiten zu können stellt die Fehleranalyse eine praktikable Methode dar, die Lernschwierigkeiten von Schülern beim Lösen von mathematischen Aufgaben zu erkennen.

Schülerfehler und die ihnen zugrunde liegenden Strategien bilden den Informationshintergrund für weitergehend Fördermaßnahmen.

Im folgenden werden einige dieser Stolpersteine im Anfangsunterricht dargestellt. Zu Fehlermustern bei den schriftlichen Rechenverfahren und möglicher Hilfen findet sich bei Lorenz (2003, S.61ff) eine ausdifferenzierter Überblick.

Aufgabenart und Zahlenraum	Fehlertypus	Förderansatz	Material
Zahlbegriff	Keine Simultanerfassung bis fünf	Mengentraining	Steckwürfel
		Blitzlesen von Mengen	Cuisinaire Stäbe
			Zehner Leiste
			Kieler Zahlenbilder
			Formzahlbilder

Aufgabenart und Zahlenraum	Fehlertypus	Förderansatz	Material
			nach Kutzer Montessori Stäbe(Numerische Stäbe) Fühlmengen(Tastsäckchen) Spindelkästen
	Zahlbegriff Keine gesicherte Mengenvorstellung bis 10	Unsicherheiten beim Abzählen Ordinalzahlaspekt Kardinalzahlaspekt	Zählen mit allen Sinnen Zerlegen/Ergänzen Strukturierte Mengendarstellungen
	Zahlerlegung/Zählergänzung im Zahlenraum bis 10 Keine gesicherte Mengenvorstellung bis 100		Schüttelkästen Zerlegesäckchen Cuisinaire Stäbchen Problemzahlen 11,12,20 Hunderterteppich Hundertertafel Hunderterkette Hunderterbrett Hunderterstiege Rechenzug(Kutzer) Seguin Tafeln
	Umgang mit dem Stellenwert im ZR bis 1000	Mangelnde Zahlvorstellung Wertigkeit der Stellen werden nicht richtig erfasst Stellenwerte werden vertauscht	Lineare Darstellung erarbeiten Vielfältiges Bündeln im Zehnersystem mit konkretem Material Übungen mit der Stellenwerttafel Tausenderblöcke Perlenmaterial von Montessori Tausenderbuch
	Zehnerübergang	Mangelnde Zahlerlegung Kein ausreichendes Ergänzen Keine Subtraktion vom Zehner weg	Automatisieren der Zahlerlegung Ergänzen zum zehner Rechenzug Eierschachteln Rechenkette

Aufgabenart und Zahlenraum	Fehlertypus	Förderansatz	Material
		Subtrahieren vom Zehner	Rechenturm Mengenschleifen
Platzhalteraufgaben	Kein Symbol- und Sprachverständnis	Sprachmuster	Platzhalterbuch (Ringbuch, Zahlenklappbuch) Geschichten
	Feinmotorische Probleme	Farbliche Kennzeichnung von Rechenzeichen	
	Motivation	Bedeutung der Rechenzeichen	
	Aufmerksamkeitsspanne	Räumlich und zeitliche Abfolge verbal beschreiben (Zuerst, dann, zuletzt)	
	Serialität	Handlungsorientiertes Lernen	
	Raumorientierung		
	Visuelle Wahrnehmungsprobleme		
Multiplikation/ Division	1X1 Reihen sind nicht automatisiert	Begriffsverständnis durch verschiedene Darstellungsmodelle	Multiplikationsbrett Divisionsbrett
	Begrifflichkeit der Multiplikation/Division wird nicht verstanden	in verschiedenen konkreten Situationen, durch Selbsttätigkeit erarbeiten	Legekästchen mit Cuisinairestäbchen
		Mathematische Beziehungen erarbeiten	
		Einmaleinsreihen behandeln	
		Operative Übungsaufgaben	
		Mechanisierende Übungsaufgaben	
Schriftliche Addition	Unsicherheiten beim 1+1	Trainieren mit der Einspluseins Tafel	Einspluseins Tafel
	Stellenwertschreibweise	Arbeiten mit der Stellenwerttafel	Stellenwertbrett
	Bündelungsprinzip nicht verstanden	Schlüsselstellen farbig hervorheben	
	Falsche Stellenzuordnung	Immer auf konkretes Material zurückgreifen	
	Verwechseln der Operation	Rechenrichtung markieren	
	Übertrag wird vergessen		
	Addition von links nach rechts		
	Addition wird nicht abgeschlossen		
	Übertrag an falscher Stelle		

Aufgabenart und Zahlenraum	Fehlertypus	Förderansatz	Material
Schriftliche Subtraktion	Wechseln der Rechenrichtung Verwechseln der Operation Übertragfehler Nullfehler Subtraktion wird nicht abgeschlossen	Ergänzungsaufgaben üben Stellenwertschreibweise üben Schlüsselstellen farbig hervorheben Rechenrichtung kennzeichnen Arbeiten mit der Stellenwerttafel Rechenaufgaben im ZR bis 10 auf null Überschlagsrechnen	Stellenwertbrett
Schriftliche Multiplikation	Vergessene Übertragszahl Stellenwertfehler Falsche Rechenrichtung 0/1 Multiplikation		Stellenwertbrett
Schriftliche Division	Falsche Stellenzahl Vernachlässigung der 0 Verrechnen bei Einzeloperationen Division nicht abgeschlossen Fehlende Vorkenntnissez.B.:Zahlzerlegung ,Überschlagsrechnen, Einmaleins mit Rest...		
Sachaufgaben	Fehlerhafte Textauffassung Fragen werden nicht verstanden Rechentempo geringe Abstraktionsfähigkeit Überschlagen,Schätzen gelingt nicht schriftliche Darstellung gelingt nicht Zahlendominanz ungenügende Rechenfertigkeiten fehlerhafte Zahl-Sachbestimmung	Versprachlichen von Sachsituationen Frage-Antwort Trainingsprogrammen erarbeiten Operatives Denken schulen durch Erfinden von Rechengeschichten Trainieren von Rechenzeichen Bildmaterial	Bildmaterial

4.2.2.3 Beratung von Lehrkräften

Zunächst ist das Verständnis für die Lernschwierigkeiten eines Schülers mit Rechenschwäche schon eine große Hilfe. Das entspannt die Lage des Schülers erheblich.

In der Beratung werden sich im allgemeinen zwei Schwerpunkte ergeben:

- Die Gestaltung von diagnosegeleitetem Förderunterricht
- Umgang im alltäglichen Unterricht

Diagnosegeleiteter Förderunterricht

Die Diagnose impliziert eine produktorientierte (**welche** Fehler) und prozessorientierte (**wie** kommen die die Fehler zustande) Fehleranalyse. Danach wird ein Förderplan erstellt, der sich im wesentlichen auf drei Bereiche erstreckt:

- Die Arbeit im **basalen** Bereich: Invarianz, Klassifikation...
- Die Arbeit im **mathematischen** Bereich: ein Zurückgehen auf den Kenntnisstand des Schülers als Ansatzpunkt der Förderung
- Die Arbeit im häuslichen und schulischen Umfeld. Die eine vertrauensvolle Kooperation zwischen Schule und Elternhaus voraussetzt.

Eine Auswahl von Möglichkeiten der konkreten Beratung zum **Umgang mit der Dyskalkulie im alltäglichen Unterricht**

- Interdisziplinäre Kooperation mit Fachkräften
- Absprache mit den Eltern über Umfang der Hausaufgaben und angemessene Übungsformen
- Bloßstellen vermeiden:
 - Wettbewerbssituationen im Klassenunterricht vermeiden.
 - Keine Aufgaben an der Tafel rechnen lassen
- Individualisierte Gestaltung von Probearbeiten
- Bei Korrekturen das Zwischenergebnis beachten
- Konkretes gleich bleibendes Anschauungsmaterial verwenden
- Anschauungsmaterial für den Unterricht **und** zu Hause bereitstellen
- Die Vielzahl verschiedener Rechenwege verwirrt
- Einsatz des Taschenrechners
- Strukturieren von Rechenaufgaben
- Verbalisieren von Rechenwegen

Fragebogen zur Erfassung der aktuellen mathematischen Fertigkeiten als Hilfe für die Einteilung in Lernfördergruppen.

Name des Kindes:

Klasse:

Grundschule:

Lehrkraft:

Bitte alle Fragen mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten.

Ja	Nein
----	------

Hat das Kind eine sichere Zahlvorstellung oder arbeitet es mit den Fingern ?		
Erkennt das Kind die Konstanz zweier Mengen , wenn die Anordnung einer Menge verändert wird ?		
Verfügt es sicher über die Begriffe: Vorne ,hinten, links, rechts, unten ,oben, vor, neben ?		
Kann das Kind Reihen richtig anordnen (Verschieden große Bausteine...) und vorwärts und rückwärts zählen ?		
Kann das Kind bildlich dargestellte Rechenvorgänge unterscheiden und verstehen?		
Kann das Kind einer Menge die richtige Ziffer zuordnen ?		
Kann das Kind Mengen bis 4/5 simultan erfassen ?		
Kann es sicher Mengen zerlegen und ergänzen?		
Kann das Kind Gegenstände sicher klassifizieren (...das große blaue Viereck...)		
Beherrscht das Kind den ordinalen Aspekt der Zahl ? (Vorgänger ,Nachfolger; erster zweiter...).		
Welche Rechenoperationen und Aufgabenstellungen gelingen + oder gelingen nicht -? Plusaufgaben Minusaufgaben Platzhalteraufgaben _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
Ist das Kind auch bei gut geübten Rechenoperationen auf konkrete Anschauungsmittel angewiesen ?		
Erhält das Kind häusliche Unterstützung und sind die Eltern bereits beraten worden?		

Anmerkungen und /oder weiterer Förderbedarf

4.4.2.4 Beratung von Eltern

Wichtigster Punkt ist die positive Begleitung und Rückenstärkung des Kindes durch die Eltern. Dies gelingt sicher nur dann, wenn das Kind **akzeptiert** wird, so wie es ist!

Die Eltern können keine Therapie oder individualisierten Förderunterricht ersetzen. Ein wesentlicher Punkt in der Elternberatung dürfte aber sein, die **Grundlagen** für das häusliche Üben zu verbessern

So sollte den Eltern bekannt sein welches Anschauungs- und Übungsmaterial wie und wann einsetzbar sind. Dies orientiert sich wiederum an den Stufen der Verinnerlichung mathematischer Operationen:

- Handlungen mit konkretem Material: Geld, Bruchteile, Geobrett...
- Bildliche Darstellung der Operation :Einer – und Zehnerdarstellungen, Zahlenstrahl, Bildergeschichten
- Symbolische Darstellung: Ziffernkarten, Mengenbilder, Stellenwertkarten
- Automatisierung/Übung: Würfel...

Die Verwendung von Elternbriefen in denen der Umgang mit den Materialien erklärt wird hat sich bewährt, da immer wieder darauf zurückgegriffen werden kann.

Weitere Hinweise Hilfen für Eltern

- Reduzierung der Anforderungen
- Keine Überforderung
- Erfolgserlebnisse vermitteln
- Hervorheben von Dingen die der Schüler besonders gut kann
- Loben
- Vermeiden von negativen Äußerungen
- Übungszeiten festlegen
- Übungsplan festlegen: Wo, wann, wie lange!!
- Eventuell Verträge mit dem Kind schließen!

Sollten außerschulische Hilfen in Anspruch genommen werden, gelten ähnliche Kriterien wie bei der Legasthenie(4.4.1.4. Beratung von Eltern)

4.4.2.5 Material, Literatur

Neben den Materialien, die im Unterricht verwandt werden, und auch zum häuslichen Üben wichtig sind z.B. Hundertertafel oder Rechenzug können auch **Spiele** als abwechslungsreiche Übungsmöglichkeiten den Eltern empfohlen werden.

Hier eine Auswahl von empfehlenswerten Spielen:



- **Geometrie:** Tangramspiele, Combino1 und 2 (Lorenz) Gleich-Ungleich (Piatnik)
- **Raumlage:** Schiffe versenken, Combino 1 und 2 (Lorenz)
- **Menge Ziffer Zuordnung:** Zahlenquartett (ASS) Rechenspiel(Piatnik)Halli Galli (Amigo) Ich kann schon zählen (Piatnik)
- **Zahlenraum bis 10:** Zahlenschatz (Ravensburger)Ich kann schon zählen (Piatnik)
- **Zehnerübergang und Zahlenraum bis 20:** Klappenspiel (Bartl) Solo (Spectra) Zahlenschatz(Ravensburger) Flic Flac ((Spectra) Rechenspiel (Piatnik)
- **Zahlenraum bis 100 :** rauf und Runter(ASS) Erstes Rechnen (Ravensburger) Mathe Koffer: Übungsspiel (Neuer Finken Verlag)
- **Nachbarzahlen:** Elfer raus(Ravensburger) Zahlenschatz(Ravensburger)
- **Einmaleins:** 1X1 (Ravensburger) 1x1 Reihen –5 gewinnt (Betzold)
- **Multiplikation und Division:** Rechenroulette (Spectra)
- **Zahlenraum bis 1000:** Zahlenjagd (Betzold), Rechen-Solo (Spectra)

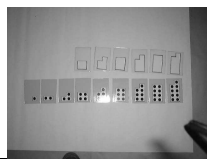

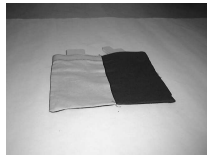
Weitere Empfehlungen für käufliche Arbeitsmittel finden sich in „Rechenstörungen“ ,Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen Donauwörth 1999,S.305 ff.

- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung: Rechenstörungen Diagnose-Förderung-Materialien Donauwörth, 1999
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung: Rechenstörungen Unterrichtspraktische Förderung Donauwörth, 2000
- Besuden, H.: Wider das natürliche Zählen im Anfangsunterricht. Oldenburger Vor-Drucke 355, 1998.
- Eberle, G., Kornmann, R.: Lernschwierigkeiten und Vermittlungsprobleme im Mathematikunterricht an Grund- und Sonderschulen. Möglichkeiten der Vermeidung und Überwindung. Weinheim, 1996.
- Fritz,Ricken,Schmidt: Rechenschwäche 2003
- Grisseemann, H.: Dyskalkulie heute. Bern 2000
- Köppen, D.: 70 Zwiebeln sind ein Beet. Mathematikmaterialien im offenen Anfangsunterricht. Basel Weinheim, 1993.
- Kutzer, R.: Mathematik entdecken und verstehen. Lehrerband. Frankfurt a. Main, 1983.
- Landesverband Legasthenie Bayern e.V.: Ratgeber Dyskalkulie 2001



- Lorenz, J.H.: Anschauung und Veranschaulichungsmittel im Mathematikunterricht. Mentales visuelles operieren und Rechenleistung. Göttingen, 1992.
- Lorenz, J.H. & Radatz, H.: Handbuch des Förderns im MU. Hannover, 1993
- Lorenz, J.H.: Kinder entdecken die Mathematik. Braunschweig, 1997.
- Lorenz, J.H.: Anschauung und Veranschaulichungsmittel im Mathematikunterricht. Mentales visuelles Operieren und Rechenleistung. Göttingen, 1992
- Lorenz, J.H.: Lernschwache Rechner fördern Berlin 2003
- Naegele, M.: Schulschwierigkeiten in Lesen, Rechtschreibung und Rechnen Weinheim Basel 2001
- Moser Opitz.: Zählen Zahlbegriff Rechnen 2001
- Piaget, J. & Szeminska, A.: Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde. Stuttgart, 1975
- Radatz, H. & Schipper, W.: Handbuch für den Mathematikunterricht .1.Schuljahr. Hannover, 1996
- Scherer, P.: Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen Heidelberg. 1999.
- Schütte, S.: Mathematiklernen in Sinnzusammenhängen. Stuttgart, 1994.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Erstrechnen. Handreichung für sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen. Teil I-III. Würzburg, 1991
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Mathematik in den Jahrgangsstufen 3 und 4 des SFZ. Arbeitshilfen für den Unterricht nach dem Lehrplan der Grundschule. Donauwörth, 1996.
- Straßburg, K.: Die Fehleranalyse als diagnostische Methode im Prozess des Lernens. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim, Basel, 1998
- Schwarz, Margret: Rechenschwäche? Wie Eltern helfen können. Berlin 1999







Mögliche Materialkiste für den MSD

Pränumerischer Bereich	
Seriation	<p>Montessori Material</p>  <p>Bildergeschichten</p> 
Raumvorstellung	Bildvorlagen
Klassifizieren	Unstrukturiertes Material wie Figuren von Playmobil
Invarianz	Perlenketten
Plus und Minus unterscheiden	Bildvorlagen
	Vorlagen die zeitlichen Vorgang beschreiben X ----- O

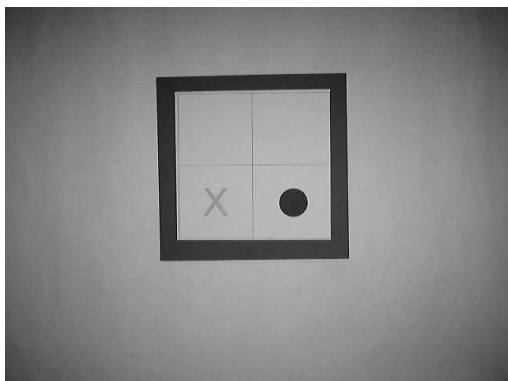
Zahlenraum 1 bis 10	
Zahlvorstellung	<p>Formzahlbilder Strukturiertes Material</p> 
Zerlegen/Ergänzen	<p>Schüttelkästen</p>  <p>Rechensäckchen</p>  <p>Formzahlbilder zum Ausschneiden/Legen Unstrukturiertes Material(Muggelsteine)</p>

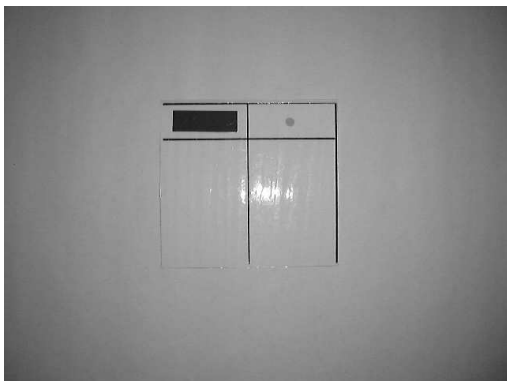
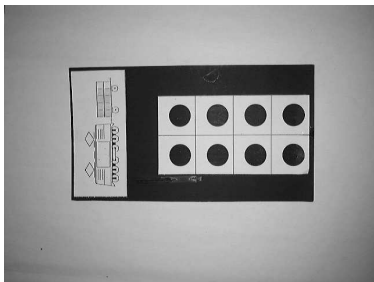
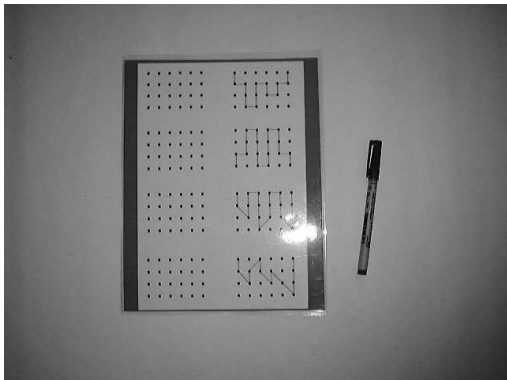
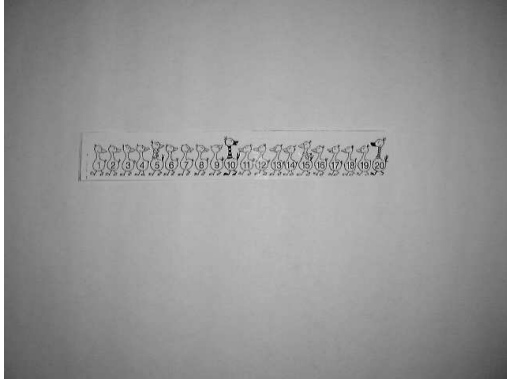
	
Ordinalzahlaspekt	Zahlenkärtchen/Ziffervorlagen
	
Rechenoperationen	Rechenzug Eierschachteln

Zahlenraum 1 bis 100	
Zahlvorstellung	Rechenzug/Eierschachtel/  Hundertertreppe Linear angeordnete Menge (Zahlenzaun Perlenkette...) Seguinsche Legetafeln Hunderterteppich
Stellenwert	Stellenwerttafel Hundertertafel  Hundertertreppe Ziffernkarten
Rechenoperationen	Rechenzug
Division/Multiplikation	Rechenkasten mit Cuissinaire Stäbchen Hunderterfeld Multiplikations – und Divisionsbrett

Zahlenraum bis 1000	
Zahlvorstellung	<p>Tausenderwürfel</p>  <p>Zahlenstrahl Farbige Zahlenkärtchen</p>  <p>Tausendertafel</p>
Stellenwert	<p>Stellenwerttafel</p>  <p>1000ertafel_Frau.TIF</p>  <p>1000ertafel_Lrueck.TIF</p>  <p>Rechenkettten.TIF</p>  <p>Tausendermagazin.TIF</p>

Weitere Materialien:





4.5. Mögliche Organisationsformen im Bereich der Lernförderung im Rahmen des MSD

Kleingruppenförderung mit ca. 3-5 Schülern einer Klassenstufe

- die Gruppe sollte so zusammengesetzt sein, dass die Lernschwierigkeiten bzw. der Leistungsstand der jeweiligen Schüler ähnlich sind.
- Die Lernförderung findet einmal wöchentlich statt.
- In einer Einheit von 45 min. wird mit den Schülern gearbeitet. Im Anschluss daran wird den Eltern ca 15 min. erklärt, was in der Stunde erarbeitet und geübt wurde und das Material und deren Übungsformen erklärt, die sie täglich mit ihrem Kind zu Hause üben sollen.

Vorteil, dieser Organisationsform ist, dass Schüler aus verschiedenen Schulen zusammenkommen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es für die Schüler ein Ansporn ist auch einmal in einer anderen Gruppenzusammensetzung, als der eigenen Klasse zu lernen. Auch das Gefühl in einer Gruppe zu arbeiten, in der alle etwa den gleichen Leistungsstand haben wirkt oft motivierend (auch einmal der Beste zu sein wirkt sich oft sehr positiv aus).

Erfolge in der Lernförderung sind nur dann nachhaltig möglich, wenn:

1. Die Eltern konsequent und gewissenhaft mitarbeiten (das fängt schon dabei an, dass sie ihr Kind regelmäßig und pünktlich bringen).
2. Der jeweilige Klassenlehrer sollte in Gesprächen über die Methoden informiert werden. Die Lernförderung ist nur dann sinnvoll, wenn der Schüler auch im Klassenunterricht Unterstützung erhält (z.B. das Material verwenden kann).

Einzelförderung (bzw. Beratung):

- Förderung findet mit Schüler und einem Elternteil gemeinsam statt.

- Zeiteinheit ca. 45 min. etwa alle 2 Wochen.
- Die Mutter sieht, wie ihr Kind mit dem Material arbeitet, wo Probleme sind und wie man damit umgehen kann und kann dann zu Hause üben (das Material wird zur Verfügung gestellt).

Vorteil dieser Organisationsform:

Intensives Arbeiten ist möglich. Fragen können sofort geklärt werden.

Nachteil:

Es kann nur mit einem Schüler gearbeitet werden. Teilweise ist es für manche Schüler schwierig zu arbeiten, wenn die Mutter dabei sitzt (Verhältnis Mutter/Kind kann schon angespannt sein, wenn es um bestimmte Fächer geht).

Auch diese Form der Lernförderung ist nur dann sinnvoll, wenn der jew. Klassenlehrer die Maßnahmen weiterführt.

Diese Organisationsform eignet sich besonders mit Schulanfängern.

Beispiel Inhalte der Lernförderung Mathematik 1.Klasse

1.Förderstunde

Lernziele	Methoden/Medien
1.Arbeit in basalen /pränumerischen Bereichen	
1. Körperschema: Körperteile , überkreuzen, balancieren	
2. Klassifikation,	Obst, Autos, Dreiecke...
3. Raumbegriffe :Auf vor hinter neben zwischen oben unten links rechts	
4.	
5. Reihenbildung ,räumliche/zeitliche Abfolge	Montessori Bildergeschichten
6. Invarianz (1:1 Zuordnung)	Figuren
7. - + Zeichen unterscheiden	Allesklau Prinz Tudazu Autos Figuren Folien
2.Arbeit in mathematischen Bereichen	
8. Zahlenanordnungen erfassen	

9. Simultanerfassung (un-)strukturierter Mengen	
10. Zerlegen/Ergänzen	
11. Ordinal/Kardinalzahlaspekt	
12. Rechenoperationen (zuerst...)	
13. Zahlenaufbau bis 20	
14. Zweistelligkeit im ZR bis 20	

2. Förderstunde

Schwerpunkte	Übungen/AB
1. Pränumerischer Bereich Raumbegriffe(Wdh) Zeitliche Abfolge, Arbeitsrichtung Invarianz Klassifizieren	1. Vorne hinten oben unten helle dunkle Seite im Raum/Körper (Wdh) 2. Klassifizieren, sortieren von Autos...geometrischen Figuren 3. Invarianz (Mengenkonstanz) 4. zuerst dann zuletzt 5. dreigliedrige Bildergeschichten(10x) 6. Helle/dunkle Seite :Zimmer, Arbeitsplatz, Blatt
2. Zahlbereich Strukturierte Zahlenanordnungen Menge –Zahl Zuordnung Mengenbild –Zahl Zuordnung Zerlegen von Mengen bis 10	7. ZR bis 10 in Doppelreihen 8. Ziffernkärtchen 9. Mengenkärtchen optisch, taktil ,akustisch 10. Zerlegen von Mengen mit Säckchen/Zerlegekasten

3.Förderstunde

Schwerpunkte	Übungen/AB
1. Pränumerischer Bereich Raumbegriffe(Wdh) Zeitliche Abfolge, Arbeitsrichtung Operationszeichen - + Figur Grund Wahrnehmung	1. zuerst dann zuletzt 2. Helle/dunkle Seite :Zimmer, Arbeitsplatz, Blatt 3. Legen mit Hölzchen 4. Räuber Allesklau/Prinz Tudazu Kim Spiel 5. Bilder auf denen etwas wegkommt oder dazukommt 6. AB und auf auditive FG W hinweisen
2. Zahlbereich Strukturierte Zahlenanordnungen Menge –Zahl Zuordnung Zahlzerlegung Zahlen ergänzen (bis 6)	7. ZR bis 10 in Doppelreihen 8. Ziffernkärtchen 9. Mengenkärtchen optisch, taktil ,akustisch 10. Zelegen der Zahlen 1-6 Säckchen , Zehnerschachtel 11. Zerlegekasten , Säckchen AB

4.Förderstunde

Schwerpunkte	Übungen/AB
1. Pränumerischer Bereich Zeitliche Abfolge, Operationszeichen - +	1. zuerst dann zuletzt 2. Bilder auf denen etwas wegkommt oder dazukommt unterscheiden

<p>2. Zahlbereich Strukturierte Zahlenanordnungen Menge –Zahl Zuordnung Nachbarzahlen Zahlzerlegung Zahlen ergänzen (bis 10) Rechenoperationen ohne Platzhalteraufgaben</p>	<p>3. ZR bis 10 in Doppelreihen 4. Ziffernkärtchen 5. Mengenkärtchen optisch,taktil ,akustisch 6. Zelegen der Zahlen 1-10 Säckchen , Zehnerschachtel Zahlzerlegung in der Vorstellung(OHP), 7. Zerlegekasten , Säckchen AB</p>
---	--

5.Förderstunde

Schwerpunkte	Übungen/AB
<p>1. Pränumerischer Bereich Zeitliche Abfolge, Operationszeichen - +</p>	<p>1. Fingerspiele 2. Nachbauen von Kreis Strich Viereck</p>
<p>2. Zahlbereich Strukturierte Zahlenanordnungen Simultanerfassung Menge –Zahl Zuordnung Nachbarzahlen Zahlzerlegung Zahlen ergänzen (bis 10) Rechenoperationen + - <i>ohne</i> Platzhalteraufgabenbis 10</p>	<p>3. ZR bis 10 in Doppelreihen 4. Ziffernkärtchen, Zug beladen 5. Mengenkärtchen optisch,taktil ,akustisch 6. OHP 7. Zerlegen der Zahlen 1-10 Säckchen , Zehnerschachtel 8. Säckchen, Zahlzerlegung in der Vorstellung(OHP), 9. Zerlegekasten , Säckchen AB 10. Konkretes Material auf Vorlage legen und versprachlichen: Zuerst- dann- zuletzt</p>

6.Förderstunde

Schwerpunkte	Übungen/AB
<p>1. Pränumerischer Bereich Hell, dunkel</p>	<p>1. Fingerspiele (Zaubertrick) 2. Zaubern mit der Zahl sieben (Würfel)</p>
<p>2. Zahlbereich Blitzlesen von Mengen Zahlzerlegung als Voraussetzung für Platzhalter Platzhalteraufgaben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • • Zerlegen der Zahlen 1-10 Säckchen und ertasten der Mengen • Zerlegekasten • Zerlegen von Freiarbeiten • Bauen von Häusern • Zahlzerlegung in der Vorstellung • Zaubertuch:Ich sehe drei.. Was unter dem Tuch ist weiß ich nicht. Zusammen sind es 5/ Notation • Konkretes Material auf Vorlage legen und versprachlichen: • Zuerst- dann- zuletzt

7.Förderstunde

Schwerpunkte	Übungen/AB
1. Pränumerischer Bereich Hell, dunkel	
2. Zahlbereich Zahlzerlegung	1. Bauen von Häusern 2. Zahlzerlegung in der Vorstellung/OHP
3. Platzhalteraufgaben	3. Sprachhandeln
4. Rechenoperationen verbalisieren	4. Arbeiten mit den Zügen Konkret/Blatt
5. Zahlenaufbau bis 20 und	5. Farbliche Kennzeichnung
6. Zeistelligkeit der Zahlen	6. Zahlen legen lassen

8.Förderstunde

Schwerpunkte	Übungen/AB
1. Pränumerischer Bereich Hell, dunkel	
2. Zahlbereich Zahlzerlegung	1. Zahlzerlegung in der Vorstellung/OHP 2. Ergänzen zum Zehner
3. Zahlenaufbau bis 20 und	3. Arbeiten mit den Zügen/ Legen lassen Konkret/Blatt
4. Zweistelligkeit der Zahlen	4. Zahlen schreiben lassen
5. Zehnerübergang	5. Konkret: - Beladen eines Zuges 6. Eierschachteln
	7. Bildebene: OHP 8. Abstrakt: Nur Schema

4.6 Hausaufgaben

Täglich sitzen mehr als 10 Millionen Schüler vor Hausaufgaben.

Ca. 3,3 Millionen haben damit größere Probleme.

(Becker G.)

„Die Kinder arbeiten immer länger, die Erwachsenen immer weniger.“²⁷

(Boßmann D.)

Vorbemerkungen:

In der Arbeit des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes lohnt es meist nicht, mit der Lehrkraft über Sinn oder Unsinn von Hausaufgaben zu diskutieren.²⁸ In der Lehrer- und Elternberatung sind jedoch die schlimmsten Auswüchse zu verhindern.

Grundsätzlich sind Hausaufgaben nach BAY EUG Artikel 31,1 geregelt. In den Ausführungsbestimmungen (z. B.: VSO § 17, SVSO § 29, KMBI vom 1.3.1977) werden die folgenden Grundsätze angesprochen. Vor allem der durchschnittliche Zeitumfang wird explizit dargestellt::

- 1. – 2. Klasse: bis 45 Minuten täglich
- 3. – 4. Klasse: bis 1 Stunde täglich
- 5. – 7. Klasse: bis 1 ½ Stunden täglich
- 8. – 10. Klasse: bis 2 Stunden täglich

Grundsätze für Lehrkräfte

Diese Grundsätze stellen gleichzeitig Anregungen für ein Beratungsgespräch mit der Lehrkraft der Regelschule dar.

- **Hausaufgabenbelastung** nicht unterschätzen. Sich in die Situation von schwachen Schülern versetzen.
- **Effekt von Hausaufgaben** nicht überschätzen. In einer empirischen Untersuchung (Seitz O., 1995) wurde geprüft, wie hoch die Reproduktionsleistung nach 6 Wochen war. Es zeigte sich, dass die Leistung stark vom Typ der

²⁷ Becker D.: 2/3 der Kinder arbeiten länger als Erwachsene !

²⁸ Bereits 1964 stellte Wittmann den „geringen materialen Nutzen“ der Hausaufgaben fest.

Hausaufgaben abhängig war. Die Hausaufgaben zur „einfachen Festigung“ werden am häufigsten gegeben (54 %), bringen aber am wenigsten Lernerfolg (36 %).²⁹ „**Produktive Hausaufgabenarten**“ werden seltener aufgegeben, haben aber einen deutlich höheren Effekt (Beispiel: Hinführung zum neuen Stoff – nur mit 4 % verbreitet -- 76 % Merkrate).

- Hausaufgaben nicht aus Prinzip aufgeben, sondern gezielt **planen**. Hausaufgabenpraxis transparent machen. Hausaufgaben in den Unterricht einplanen. Hausaufgaben vorher besprechen; wichtig vor allem für schwache Schüler. Die Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben muss auch für Schüler nachvollziehbar sein. Liegt diese nicht vor, so ist auf Hausaufgaben zu verzichten.
- Hausaufgaben differenzieren – nach Leistungsanforderungen, Umfang, Lernziel etc.
- Abwechslung der Arbeitsformen.
- Hausaufgaben immer besprechen. Ohne **Rückmeldung**, egal wie diese ausfällt, haben Hausaufgaben keinen Sinn. Umgekehrt: Kommentierte Hausaufgaben haben einen positiven Einfluss auf die Lerneffektivität (Becker G., 1988, 184).
- Rückmeldung auch an die **Eltern** – nicht nur wenn sie fehlen. Auch positive Feststellungen geben. Hilfen für die Eltern bei der Unterstützung der Hausaufgaben besprechen.
- Über die Hausaufgaben sprechen. Tipps zum Anfertigen geben.
- Hausaufgaben **nicht als Strafe** missbrauchen.
- **Absprachen** im Kollegium zu Hausaufgaben.

Angebot des MSD: Pädagogische Konferenz zum Thema Hausaufgaben.

²⁹ Eine andere empirische Untersuchung aus dem Jahr 1978 stellte fest, dass die „traditionellen Formen“ der Hausaufgaben überwiegen. 95 % der Hausaufgaben werden in den letzten 5 Minuten der Stunde gegeben (Schulversuche und Schulreform)

Grundsätze für Eltern

Eine Gesprächsgrundlage für Eltern:

Was ist angenehm	Was ist unangenehm
<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigung • Zuwendung • Kritik als Hilfe, ohne zu kränken • Erfolge ermöglichen • Individuelle Leistungsbewertung • Belohnung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schimpfen, Tadeln • Drohen, Strafen • Entzug von Zuwendung • Ignorieren • Entmutigen • Zu starke Lenkung • Häufiges Eingreifen • Angst machen • Arbeitstempo erhöhen • Aufgeben des Schülers / Kindes

Diese Übersicht zeigt bereits problematische Verhaltensweisen auf und gibt auch positive Ansätze.

Generell sind zwei Verhaltensweisen von Eltern problematisch:

1. Eltern die sich nicht um Schule und folglich um Hausaufgaben kümmern. Dabei ist zu klären, ob die Eltern hilflos, unwissend oder unfähig sind. Hier kann Beratung und Anleitung viel bewirken. Es kann aber auch sein, dass die Eltern bedingt durch Berufstätigkeit, große Kinderzahl ect. nicht in der Lage sind, dem Kind bei den Hausaufgaben zu helfen. Hier sind vielleicht andere Maßnahmen, wie Hausaufgabenbetreuung, Hort oder gar Heilpädagogische Tagesstätte zu prüfen.
2. Eltern die ihr Kind überfordern. Hier ist ebenso Beratung notwendig.
 - **Grundsätzlich:** Hausaufgaben selbst erledigen lassen. Selbständigkeit anbahnen.
 - Gemeinsam das Hausaufgabenheft anschauen und die Hausaufgaben planen.
 - Hausaufgaben in kleine Portionen aufteilen.

- **Kontrolle** hilfreich, wenn der Schüler (noch) nicht zuverlässig.
- Zeitpunkt gemeinsam besprechen. Die Zeit von 13.00 – 15.00 möglichst vermeiden. Tiefpunkt der körperlichen Leistungsfähigkeit. Möglichst feste Zeiten einhalten (Sicherheit für den Schüler).
- Arbeitsmaterial vorher bereit legen (zuerst Arbeitsmaterialien vollständig).
- **Arbeitsplatzgestaltung:** Nur die notwendigen Arbeitsmaterialien auf den Tisch, alle Ablenkungen vermeiden (Radio, Spiele, Haustiere), nicht essen und trinken bei der Arbeit, gute Beleuchtung usw.
- **Ehrgeiz anstacheln**, z. B. durch selbst genannte Zeitvorgabe.
- **Vertrag** gemeinsam erstellen.
- Belohnungen ermöglichen.

Merksätze für den Schüler:³⁰

Name: _____ Datum: _____

1. Mein Hausaufgabenplatz ist _____.
2. Ich beginne mit den Hausaufgaben um _____ Uhr. Ich lege eine Uhr bereit.
3. Ich brauche folgende Dinge:

4. Zuerst konzentriere ich mich völlig auf die Hausaufgaben (z. B. Ich schüttele alle störenden Gedanken fort).
5. Ich teile mir die Hausaufgaben ein: Folgender Plan
 - _____
 - _____
 - _____
6. So arbeite ich richtig:
 - Ich lese die Aufgabe laut vor.
 - Ich stelle mir die Frage.
 - Ich überlege mir den Lösungsweg.
 - Ich beginne zu arbeiten.
 - Ich kontrolliere das Ergebnis.
7. Ich mache Pausen: Nach 15 Minuten Arbeit mache ich 5 Minuten Pause.

³⁰ Nach Warnke A., 2002, 112ff

Ich schaffe mir gute Bedingungen für die tägliche Arbeit³¹

1. Ich arbeite täglich am selben Arbeitsplatz.
2. Ich achte auf die entsprechende Ausstattung des Arbeitsplatzes:
 - Schreibtisch (möglichst Lichteinfall von vorne)
 - Schreibtischstuhl (bequem, in der Höhe verstellbar)
 - Schreibtischlampe (drehbar)
 - Pinnwand (für Merktzettel, Terminposter...)
 - Regal (als Ablage für häufig benützt Bücher, Wörterbücher, Lexikon, Atlas..)
 - Papierkorb
 - Arbeitsmaterialien (Lineal, Papier, Stifte, Radiergummi, Notizblock, Spitzer,....).
3. Ich versuche, meinen Arbeitsraum gemütlich zu gestalten (Poster, Bilder, Blumen..).
4. Ich achte auf die richtige Beleuchtung und auf angenehme Raumtemperatur.
5. Mein Schreibtisch ist immer aufgeräumt.
6. Ich habe auf meinem Arbeitsplatz nur die Materialien liegen, die ich gerade benötige.
7. Ich achte darauf, dass ich während der Arbeitszeit nicht abgelenkt werde (durch Spielzeug, Bilder, Musik..).
8. Ich achte darauf, dass ich während der Arbeit nicht gestört werde (durch Geschwister, Freunde..).

³¹ Diese und die folgenden Arbeitsblätter stammen von H. Kimmel

Das hilft dir beim Auswendiglernen

1. Den Sinn verstehen

- Lies das Gedicht mehrmals durch!
- Fasse kurz zusammen, worum es im Gedicht geht!

2. In Lernabschnitte gliedern

- Nimm die Strophen als Gliederungshilfen, bei längeren Strophen unterteile z.B. nach Reimen!
- Ziehe einen Querstrich unter zusammengehörige Zeilen!

3. Auffälliges entdecken

- Unterstreiche farbig bzw. schreibe heraus, was am Gedicht auffällig ist:
 - * Reime
 - * Besonderheiten im Text!

4. Signalwörter suchen

- Suche besondere Wörter, die dir beim Auswendiglernen helfen und unterstreiche sie!
- Zeichne kleine Skizzen oder Bilder dazu!

5. Durch Üben einprägen

- Es ist hilfreich, sich beim Üben einen Teil des Textes mit einem Papierstreifen abzudecken und die fehlenden Wörter aus dem Gedächtnis zu ergänzen. Wenn du etwas nicht weißt, darfst du nachsehen.
- Decke erst die rechte Seite ab, danach zur Abwechslung den Zeilenanfang und auch den Mittelteil!

6. Das Gedicht laut üben

- Trage das Gedicht zu Hause laut vor!
- Die Signalwörter sollen dir als Gedächtnisstützen helfen.

Hilfen für die Eltern:

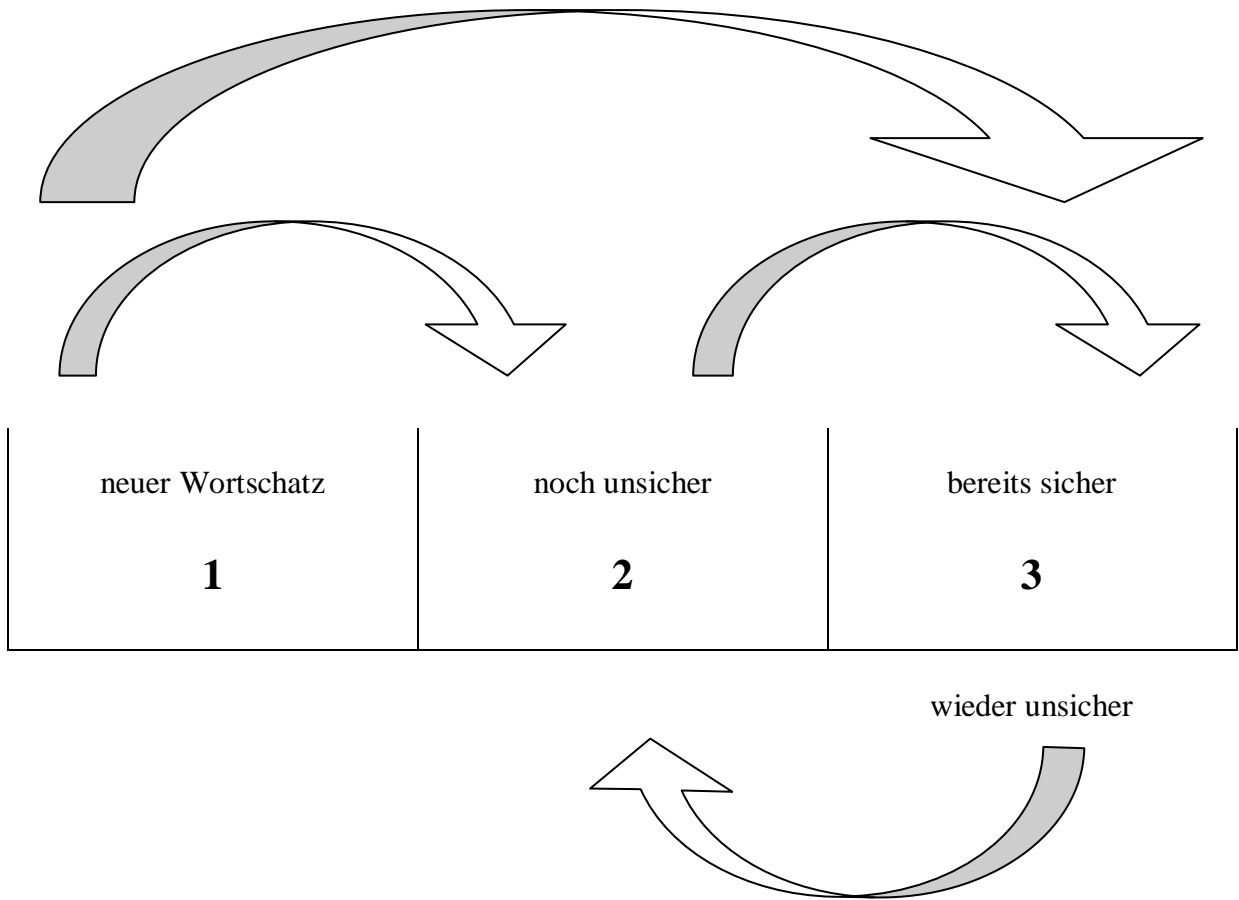
1. Umgebung vorbereiten lassen, ev. einige Regeln groß aufschreiben und abchecken lassen. Wenige Regeln, diese aber regelmäßig wiederholen. Ritualisieren.
2. Hausaufgabe allein vorbereiten: Material, Reihenfolge etc.
3. Planung und Lösungsweg gemeinsam besprechen.
4. Nun allein arbeiten lassen.
5. Nach anfangs kurzer Zeit Kontrolle und erneute Besprechung.
6. Verlängerung der Zeitabschnitte.
7. Nur mehr Kontrolle nötig. Endziel: Völlige Selbständigkeit.

Was sich als nicht erfolgreich erweist:

1. Wiederholungen
2. Minimalistische Schritte bei der Arbeit
3. Lösung durch die Eltern
4. Appell nach mehr Anstrengung, Konzentration
5. Falsche Attribuierungen: „Das schaffst du schon.“ „Stell dich nicht so an.“ „Das ist doch ganz einfach.“

Arbeit mit Karteikarten

1. Aufbau des Karteikastens



Fach 1: neuer Wortschatz aus dem aktuellen Unterricht

Fach 2: unsicherer Wortschatz aus dem vorangegangenen Unterricht

Fach 3: sicherer Wortschatz aus dem vorangegangenen Unterricht.

Wanderungen der Karteikarten

HAUSAUFGABENKONTROLLE³²

Name/Klasse: _____

Klassenlehrer: _____

Betreuer: _____

DATUM	HAUSAUFGABE GUT UND VOLLSTÄNDIG GEMACHT	HAUSAUFGABE UNVOLLSTÄNDIG; WELCHE FÄCHER?	HAUSAUFGABE NICHT GEMACHT; WELCHE FÄCHER?
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

³² Schüler individuell fördern. Akademie für Lehrerfortbildung. Arbeitsblatt von der beigelegten CD

Fragebogen für Schüler zu Hausaufgaben

Name:

Mache ich meine Hausaufgaben

gar nicht

selten

meistens

regelmäßig

Ich mache die Hausaufgaben

sehr gerne

gerne

es geht
schon

ungern

sehr ungern

Was passiert, wenn ich sie nicht habe oder unvollständig ?

Ich mache meine Hausaufgaben

allein

meist alleine

mit Hilfe von:

Sind die Hausaufgaben

Zu wenig

Zu viel

Zu leicht

Zu schwer

passend

Was fällt mir leicht ?

Was fällt mir schwer ?

Was sollte sich ändern ?

Was kann ich dazu beitragen ?

5. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit des MSD

5.1. Grundsätze der Arbeit des MSD

- MSD versteht sich ausschließlich als schulischer Beratungsdienst
- Für Probleme außerhalb der Schule sind andere Stellen zuständig, zum Beispiel Erziehungsberatungsstelle, Jugendamt
- MSD ersetzt keine medizinische Diagnostik
- MSD macht keine Therapie
- MSD macht keine Nachhilfe
- MSD ist nicht zuständig, Legasthenikerförderung anzubieten
- MSD ist nicht zuständig für allgemeine Sprachförderung bei ausländischen Schülern
- MSD arbeitet nicht mehr bei sehr umfänglichen Leistungsrückstand in allen Bereichen
- MSD kann bei Problemfällen, die ein völlig anderes Schulkonzept benötigen nicht mehr arbeiten
- Die Verantwortung für den Problemschüler liegt zu jeder Zeit bei der Regelschule

5.2 Arbeitsweise des MSD

- **Diagnostik:** Schwerpunkt Förderdiagnostik, kein Einsatz des MSD in der Überweisungsdiagnostik
- **Beratung** aller Beteiligten
- **Förderung:** Einzel- und Gruppenförderung, Arbeit mit ganzen Klassen (z. B. Einführung einer kooperativen Verhaltensmodifikation)
- **Kooperation, Koordination:** Suche nach Ressourcen, Netzwerk
- Schulhausinterne **Fortbildungen** mit Kollegen
- Beratung der Schulleitung das Problemkind betreffend
- Kooperation mit dem msH, Einsatz des MSD jedoch nicht zur Schulanmeldung an der Grundschule

5.3. Grenzen der Arbeit des MSD

Grundsätzlich soll im Erstgespräch mit Lehrkräften und Eltern deutlich gemacht werden, dass die Möglichkeiten des MSD begrenzt sind. Dies gilt sowohl von den zeitlichen Möglichkeiten, als auch von der Eingriffstiefe. Der MSD ist ein schulischer Dienst und versteht sich nicht als Therapie. Therapie in Abgrenzung zur Beratung oder Förderung greift in das Gefüge der Persönlichkeit ein. Genau dies darf bei Beratung und Förderung nicht das Ziel sein.

1. Umfang und Tiefe des Problems:

Ist der sonderpädagogische Förderbedarf durch den MSD nicht zu erfüllen und kann dieser nur durch Wechsel an eine Förderschule geleistet werden, so macht eine Arbeit des MSD keinen Sinn und soll möglichst bald beendet werden.

Hoffnungslos, was die schulische Prognose betrifft, können mehrfach belastete Fälle sein. Wird ein Schüler ausländischer Muttersprache gemeldet, ohne Unterstützung durch die Familie und stellen wir eine geringe Allgemeinbegabung fest, so kann der MSD die Erwartungen, Verbleib in der Regelschule, nicht erfüllen.

Darüber hinaus gibt es noch spezielle Fälle:

Dem MSD werden gelegentlich Problemfälle gemeldet, die eine lange Vorgeschichte haben. Viele amtliche oder nicht-amtliche Stellen waren bereits tätig: Von der Frühförderung über Schulberatung (Beratungslehrer, Schulpsychologen) zu außerschulischen Stellen. Diese Schüler sind häufig schon im Schulamtsbezirk bekannt.

2. Art der Problematik:

- Sinnesbehinderung, Körperbehinderung: Hierfür gibt es eigene MSDs.
- Autismus: Auch hierfür gibt es einen speziellen Beratungsdienst.
- Probleme, die überwiegend in der Familie und außerhalb der Schule auftreten: Hierzu sollte besser eine Erziehungsberatungsstelle tätig sein.
- Schwerwiegende Persönlichkeitsprobleme (z. B. Kindliche Psychosen): Diese sollten ausschließlich fachärztlich abgeklärt werden. Die Tätigkeit des MSD sollte mit den Fachleuten abgestimmt werden.

- Problemfälle mit unklarer Prognose (z. B. Suizidversuch, sexueller Missbrauch): Weitergabe an Fachleute.

3. Grenzen und Möglichkeiten sprachheilpädagogischer Förderung durch den MSD

- Artikulationstherapie problematisch
- Redeflussstörungen (Stottern) gehören logopädisch behandelt
- Kommunikationsstörungen z. B. schwerer Formen von Mutismus
- Wenn Eltern nicht kooperieren und aktiv mitarbeiten, hat Sprachförderung (eine Stunde pro Woche) keinen Sinn
- Entwicklungsdysphasie des Jugendalters
- Wenn neben Problemen in Deutsch gleichzeitig auch Mathematik betroffen ist.
- Erfolgreiche Arbeit des MSD bei orofazialen Störungen und Förderung der phonologischen Bewusstheit
- Sprachförderung als Unterrichtsprinzip (Gollwitz, 1997).
- Sprachförderung durch Rituale (Gollwitz, 1998).

5.4 **Notwendige Arbeitsbedingungen**

- Organisatorische Voraussetzungen: Stundenmaß der Mitarbeiter im MSD
- Sächliche Voraussetzungen: Material, Etat, eigenes Zimmer, Telefon
- Arbeit im Team: Möglichst alle Förderschwerpunkte (Lernen, Sprache, Verhalten) sollen im Team vertreten sein. Kein MSD-Mitarbeiter kann in der Förderung Spezialist für alle Bereiche sein. In der Diagnostik, bei der Annahme des Falles und in der ersten Phase sollen alle MSD-Mitarbeiter alle Förderschwerpunkte vertreten
- Bereitschaft aller Beteiligten zur Zusammenarbeit: Grundsätzlich gehen wir von der Bereitschaft aller Beteiligten aus, mitzuarbeiten.

- **Weigerung beim Schüler:** Die möglichst positive schnelle Kontaktaufnahme ist eins der Geheimnisse des Erfolgs der Arbeit des MSD. Gelingt kein Kontakt, lehnt der Schüler die Person des MSD-Mitarbeiters ab oder lehnt er grundsätzlich die Arbeit des MSD ab, so ist längerfristig keine sinnvolle Arbeit möglich. Dies ist schwer für den MSD zu ertragen, ist aber – zwar selten – möglich. Wir können uns damit beruhigen, dass dies auch in der Kinderpsychotherapie und in der Therapie vorkommt und nichts mit der fachlichen Kompetenz der Person zu tun hat. In solchen Fällen ist zu überlegen, ob eine andere Person den Auftrag übernehmen soll.
- **Weigerung der Eltern:** Sehr früh erfolgt sowohl nach dem idealtypischen Ablaufschema der Arbeit des MSD als auch in der Praxis das Erstgespräch mit den Eltern. Stellen wir hierbei fest, dass die Eltern die Mitarbeit vollständig verweigern, so wird mit dem Schüler nicht mehr gearbeitet. Natürlich versuchen wir durch Beratung, die Notwendigkeit des Einsatzes des MSD deutlich zu machen. In Absprache mit den Schulräten wurde auch festgelegt, dass unabhängig vom Elternwunsch, die Arbeit des MSD einzustellen ist, eine Beratung der Lehrkraft jedoch erfolgt. Die Lehrkraft hat ja auch weiterhin das Problem. Auch eine Beobachtung in der Klasse ist durchaus möglich. Einzelarbeit mit dem Schüler erfolgt aber nicht.
- **Weigerung der Lehrkraft:** Dieser zwar seltene Fall kann auch zum Ende der Arbeit des MSD führen. Es könnte sein, dass eine Lehrkraft durch die Schulleitung zur Meldung gedrängt wurde, aber keine Bereitschaft oder keinen Sinn in der Arbeit mit dem MSD sieht. Häufiger kommt vor, dass von Seiten der Lehrkraft falsche Erwartungen vorliegen. Die Arbeit des MSD kann nur erfolgreich sein, wenn auch die Lehrkraft aktiv mitarbeitet und einen Anteil an Versuchen zu Veränderungen leistet. Will die Lehrkraft von sich aus nichts einbringen, sollte schnell die Arbeit eingestellt werden.

5.5. Voraussetzungen für die Arbeit des MSD

- Freiwilligkeit aller Beteiligter
- Kontinuität der Arbeit in der MSD
- Qualitätssicherung: Spezielle Fortbildungsangebote für den MSD
- Kollegialer Austausch: Teamsitzungen, Möglichkeit von Supervision
- Sächliche und räumliche Ausstattung, Telefon, Faxgerät, E-Mail, eigener Etat

6. Kooperationspartner

(schulisch, außerschulisch)

Wichtige Anschriften und Telefonnummern für den MSD:

Einrichtung	Anschrift	Telefon, Fax, E-Mail
Bezirksregierung		
Zuständiges Schulamt		
Wichtige Förderschulen		
Andere MSD-Teams, MSD für besondere Probleme, Beratungsstelle für Autisten		
Schulpsychologen für den Förderschulbereich		

Schulpsychologen für den Volksschulbereich		
Beratungslehrer		
Jugendamt		
Erziehungs-Beratungsstelle		
Polizei: Jugendbeamte		
Gesundheitsamt		
Logopäden		
Ergotherapeuten		

Psychologische Praxis		
Sonstige Therapeuten		
Nachhilfeeinrichtungen		
Kinderärzte		
Sonstige Fachärzte		
Kinder- und Jugend- Psychiatrie		
Fachdienste für Hören: Sehen:		
Heilpädagog. Tagesstätten		

7. Literaturangaben - Gesamtverzeichnis

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Rechenstörung.
Donauwörth (Auer), 1995.

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Schüler individuell fördern.
Dillingen (Akademiebericht 357), 2001.

Bachmair u. a. Beraten will gelernt sein. Weinheim (Beltz), 1995 (3. Auflage).

Balster K. Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Duisburg, 1998

Balster, K. Förderung der Voraussetzungen schulischer Fertigkeiten. In:
Förderschulmagazin 2/1998 bis 7-8/2001

Bamberger G. H. Lösungsorientierte Beratung. Weinheim (Beltz), 2001 (2. Auflage)

Barth K. Lernschwächen früh erkennen. München (Ernst Reinhardt), 1997.

Becker G., Kohler B. Hausaufgaben. Weinheim (Beltz), 1988.

Bedersdorfer H. W. Angstverarbeitung von Schülern. Weinheim, München, 1988.

Bönsch M. Innere Differenzierung. Förderschulmagazin, 5 / 2002, 5 – 10.

Borchert J. Pädagogisch-therapeutische Interventionen. Göttingen (Hogrefe), 1997.

Boßmann D. Die verdammten Hausaufgaben. Frankfurt (Fischer), 1979.

Boyse-Wagner M. Evaluation einer pädagogischen Intervention zum Abbau von
Schulangst. Frankfurt, 1988.

Breitenbach E. Material zur Diagnose und Therapie auditiver
Wahrnehmungsstörungen. Würzburg 1995

Cardenas B. Hg.) Mit Pfiffigunde arbeiten. Dortmund (borgmann), 1999.

Czwerwenka K. Das hyperaktive Kind. Weinheim, 1994.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) PISA 2000. Opladen, 2001

Dilling H. u. a. Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD 10. Bern,
Göttingen, 1993.

Dolenc, Ganser, Laschkowski (Hg.) Rechenstörungen. Dillingen
(Akademiebericht), 1998.

Döpfner M. u. a. Diagnostik psychischer Störungen. Göttingen (Hogrefe), 2000.

Döpfner M. u. a. Ratgeber Hyperkinetische Störungen. Göttingen, 2000.

Drave W., Rumpler F., Wachtel P. (Hg.) Empfehlungen zur sonderpädagogischen
Förderung. Würzburg (bentheim), 2000.

Eberwein H., Knauer S. (Hg.) Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim (Beltz),
1998.

Eggert D. Von den Stärken ausgehen. Dortmund (borgmann), 1997.

Frank J. Die Heiler. Suttgart (Klett), 1968.

Freed J., Parsons L. Zappelphilipp und Störenfrieda lernen anders. Frankfurt,
1998.

Fritz A., Ricken G., Schmidt S. (Hg.) Rechenschwäche. Weinheim (Beltz), 2003.

Frostig M. Wahrnehmungstraining W. Crüwell Verlag, Dortmund, 1998

Gehrmann P., Hüwe B. (Hg.) Kinder und Jugendliche in erschwerten
Lernsituationen. Stuttgart, 2003.

- Giehl, Hermann, Laschkowski** Basale Förderkartei. Verlag Sigrid Persen, 1995
- Grebner E.** Sieg über die Schulangst. München, 1984.
- Grissemann H.**
- Goleman D.** Der EQ. München, 1996.
- Gollwitz G.** Basiskonzepte einer sonderpädagogischen Sprachförderung. Bad Abbach (Eigenverlag), 1997
- Gollwitz G.** Mit Ritualen im Alltag Sprache fördern. Bad Abbach (Eigenverlag), 1998.
- Greisbach M., Kullik U., Souvignier E. (Hg.)** Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Förderung. Lengerich u. a. (Papst), 1999.
- Groeben U.** Determinanten der Schulangst. Frankfurt, 1978.
- Grossmann K., Winkel R.** Angst und Lernen. München, 1977.
- Hanke I., Hansen-Ketels A., Rieck G.** Psycho-Motorik-Kartei. Verlag modernen lernen, Dortmund, 1998.
- Hautzinger M., Meyer T.** Diagnostik affektiver Störungen. Hogrefe, Göttingen, 2003.
- Heimlich U.** Förderung des gemeinsamen Unterrichts durch Mobile Sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt „Lernen“. München (Forschungsbericht), 2002.
- Heinzel J.** Angstabbau bei Schülern durch Entspannung. Berlin, 1987.
- Heubrock D., Petermann F.** Aufmerksamkeitsdiagnostik. Hogrefe, Göttingen, 2001
- Heuer G.** Beurteilen, Beraten, Fördern. Dortmund (modernes lernen), 1997.
- Heuss, G. E.** Sehen-Hören-Sprechen. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974
- Helmke A.** Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen, 1992.
- Hipler B.** Die mobile Erziehungshilfe. Birkach, 1985.
- Höhn D.** Das diagnostische Gespräch. Förderschulmagazin, 3 / 2002, 5 – 8.
- ISB Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.** Die Mobile Erziehungshilfe in Bayern. Donauwörth (Auer), 1994.
- Jacobs B.** Der schulängstliche Schüler. München, 1979.
- Kanning U. P.** Diagnostik sozialer Kompetenzen. Hogrefe, Göttingen, 2003.
- Kanter G.** Profession als eine Voraussetzung effizienter Kooperation. In: **Gehrmann P., Hüwe B. (Hg.)** Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Stuttgart, 2003, 136 – 144.
- Kerres M.** Prüfungsangst und –bewältigung. Frankfurt, 1988.
- Kiphard, E.J.** Mototherapie – Teil II, Verlag modernen Lernen. Dortmund 1983
- Kooij v.d.R., Been P.** Neue Modelle für die pädagogische Praxis. Bern (Haupt), 1997.
- Kounin J.** Techniken der Klassenführung. Stuttgart (Klett), 1976.
- Langfeldt H.-P. (Hg.)** Trainingsprogramme zur schulischen Förderung. Weinheim (Beltz), 2003.
- Ledl V.** Kinder beobachten und fördern. Wien (Jugend und Volk), 1994.
- Merkgraf J., Schneider S.** Panik – Angstanfälle und ihre Behandlung. Bern u. a., 1989.
- Mertens K.** Lernprogramm zur Wahrnehmungsförderung. Verlag modernes lernen, Dortmund, 2000

- Miller A.** Angst vor Klassenarbeiten in der Grundschule. Grundschule, 1998, 5, 41 – 44.
- Mitschka R.** sich auseinander setzen – miteinander reden. Linz (Veritas), 2000.
- Mosler-Stöhr B.** Interventionen bei Kindern mit ADS in der Heilpädagogischen Tagesstätte St. Kunigund. 3. Sonderpädagogischer Tag Erlangen, 2002.
- Mutzeck W.** Kooperative Beratung. Weinheim, 1996.
- Mutzeck W. (Hg.)** Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim (Beltz), 1998.
- Mutzeck W.** Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn, 2000.
- Mutzeck W.** Erziehungshilfe – Bewahrung und Weiterentwicklung. In: **Gehrmann P., Hüwe B. (Hg.)** Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Stuttgart, 2003, 106 - 120.
- Neuhaus C.** Das hyperaktive Kind und seine Probleme. Urania-Ravensburger, Berlin, 1999.
- Nuding A.** Beurteilen durch Beobachten. Hohengehren (Schneider), 1997.
- Olweus D.** Gewalt in der Schule. Bern, Stuttgart (Hans Huber), 1995
- Palmowski W.** Der Anstoß des Steins. Dortmund (borgmann), 1996.
- Palmowski W.** Anders handeln. Dortmund (borgmann), 1996.
- Pauli S., Kisch A.** Geschickte Hände, Feinmotorische Übungen für Kinder. Verlag modernen lernen 1998
- Petermann F. u. a.** Training mit aggressiven Kindern. Weinheim, 2000, 9. Auflage.
- Petermann F., Petermann U.** Aggressionsdiagnostik. Göttingen (Hogrefe), 2000.
- Petermann F., Döpfner M., Schmidt M. H.** Aggressiv-dissoziale Störungen. Göttingen (Hogrefe), 2001.
- Petermann F., Döpfner M., Schmidt M. H.** Ratgeber Aggressives Verhalten. Göttingen (Hogrefe), 2001.
- Petermann U., Menzel S., Eckert F.** Verhaltensbeurteilungsbogen Schule. Zeitschrift für Heilpädagogik, 54,2003,99 – 104.
- Prahl H. W.** Prüfungsangst. München, 1977.
- Reicherts M.** Diagnostik der Belastungsverarbeitung. Bern u. a., 1988.
- Reiser H.** Sonderschullehrer in hessischen Grundschulen – Ein Ansatz zur integrativen Arbeit bei Lern- und Verhaltensproblemen. In: **Mutzeck W., Pallasch W. (Hg.)** Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen. Weinheim, 1987, 131 – 151.
- Riemann F.** Grundformen der Angst. München, 1965.
- Schlung E.** Schulphobie. Weinheim, 1987.
- Schor B.** Mobile Sonderpädagogische Dienste. Donauwörth (Auer), 1998.
- Schor B.** Mobile Sonderpädagogische Dienste. Donauwörth (Auer), 2002.
- Schröder G.** Sowohl – als auch! Integration von Schülern mit Lernbehinderungen. Würzburg (edition bentheim), 1998.
- Schröder U., Wittrock M. (Hg.)** Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Stuttgart, 2002
- Schwarzer R.** Schulangst und Lernerfolg. Düsseldorf, 1975.
- Schwarzer R.** Streß, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart, 1981.

- Schulversuche und Schulreform.** Hausaufgaben – empirisch untersucht. Hannover (Schroedel), 1978.
- Seitz O.** Hausaufgaben – kritischer Zustand und Maßnahmen zur Genesung. Skript zum Mittelfränkischen Lehrertag 1995.
- Spiess W. (Hg.)** Die Logik des Gelingens. Dortmund (borgmann), 2000.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.)** Die Mobile Erziehungshilfe in Bayern. Donauwörth (Auer), 1994.
- Staudacher M.** Schulangst – pädagogische Handlungsmöglichkeiten. In: 25 Jahre Schulberatung in Bayern. Dillingen, 1991 (Akademiebericht 173).
- Stiensmeier-Pelster J., Rheinberg F. (Hg.)** Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen, 2003.
- Strittmatter P.** Schulangstreduktion. Neuwied, 1993.
- Tillmann K.-J. u.a. (Hg.)** Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim (Juventa), 1999.
- Walter H.** Angst bei Schülern. München, 1982, 2. Auflage.
- Warnke A. u. a.** Legasthenie. Leitfaden für die Praxis. Göttingen, 2002.
- Weigert H.** Pädagogische Interventionen bei drohenden und manifesten Lernbehinderungen in der Grundschule. Frankfurt, 1988.
- Weinert F.E.** Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim (Beltz), 1997.
- Werning R.** Sonderpädagogik. Stuttgart (Klett), 2002.
- Wieczerkowski W. u. a.** AFS Angstfragebogen für Schüler. Göttingen, 1980, 6. Auflage.
- Winkler U.** Mobile Sonderpädagogische Förderung – ein Berufsfeld für den reisenden Experten. VHN, 69, 2000, 3, 345 – 349.
- Wittmann B.** Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Berlin (Luchterhand), 1964.

8. Verzeichnis der Kopiervorlagen

Nummer	Kopiervorlage	Seite
1	Anamneseblatt	27
2	Unterrichtsbeobachtung	33
3	Testüberblick	39
4	Unterrichts- und Verhaltensbeobachtungen	48 - 53
5	Kurzbeurteilung des Verhaltens	54
6	Lehrerfragebogen zur Einschätzung von auffälligem Schülerverhalten	55 - 60
7	Fragen bei Verhaltensstörungen	62
8	BLVL (Bamberger Liste für Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer)	63 - 66
9	Smiley-Fragebogen	67
10	Fragebogen zum Arbeitsverhalten für Schüler	68
11	Fragebogen über Arbeitsmittel für Schüler	69
12	Förderbedarf im basalen Bereich	71 - 73
13	Fördermöglichkeiten aufgrund von Ergebnissen nach der K-ABC	79 - 84
14	Fragebogen für Lehrkräfte zur Konzentration (Wolf-Verlag)	90
15	Fragebogen für Schüler zur Konzentration (Wolf-Verlag)	91
16	Checkliste für hyperkinetisches Verhalten	92
17	Fragebogen für Schüler zum Lernverhalten	100
18	Hausaufgabenplan	101
19	Bewusst fernsehen	102
20	Fernseh-Wochenplan	103
21	Unterrichtsbeobachtung bei Problemen im Arbeitsverhalten	107
22	Lehrerfragebogen bei Problemen im Arbeitsverhalten	108
23	Brief an ein Kind in einem fremden Land	112
24	Liste für aggressives und dissoziales Verhalten	117
25	Vertrag	125
26	Wer bin ich?	126
27	Streitgeschichte	127
28	Das Gesicht	128
29	Was super an mir ist	137
30	So möchte ich sein	138
31	Das denken die anderen über mich	139
32	Das ist gut	140

33	Förderbedarf Lesen	148 - 149
34	Förderbedarf Rechtschreiben	150 - 151
35	Fehleranalyse in Rechtschreiben	152
36	Übersicht über Förderprogramme bei Lesen	164
37	Übersicht über Förderprogramme bei Rechtschreiben	165
38	Förderbedarf Mathematik	169 - 170
39	Fragebogen zur Einteilung von Lerngruppen	175
40	Materialkiste Mathematik für den MSD	179 - 182
41	Beispiel einer Lernförderung in der 1. Klasse	
42	Merksätze für Schüler bei Hausaufgaben	192
43	Merksätze für gute Bedingungen bei der täglichen Arbeit	193
44	Hausaufgabenprotokoll	194
45	Hilfen zum Auswendiglernen	195
46	Hilfen für Eltern bei Hausaufgaben	196
47	Arbeit mit Karteikarten	197
48	Hausaufgabenprotokolle	198
49	Fragebogen für Schüler zu Hausaufgaben	199
50	Kooperationspartner	205 - 208

9. Schlussbemerkung:

Was ist hilfreich, was weniger hilfreich in der Arbeit des MSD?

Viele Ansätze einer Intervention sind möglich. Bei unruhigen Kindern können Entspannungsübungen vorgeschlagen werden. Genauso wirksam können Bewegungsübungen sein. Ein völlig anderer Ansatz könnte sein, über Selbstinstruktion oder Selbstbeobachtung das Problemverhalten bewusst zu machen und somit zu verändern. Fremdkontrolle durch gezielte Verstärkung kann auch erfolgreich sein. Wir sehen daraus, dass es viele Möglichkeiten einer erfolgreichen Intervention gibt. Es stellt sich also nicht die Frage nach richtig oder falsch.

Dieses Prinzip, dass es verschiedene Formen der Intervention gibt, hat vor langer Zeit schon **Jerome Frank** festgestellt. In vielen Metastudien wurde der Frage nachgegangen, welche Therapieform sich als wirksam erweist. Es hat sich gezeigt, dass alle gängigen Therapieformen (Gesprächstherapie, Psychoanalyse), aber auch ungewöhnliche Therapieformen mittelhoch (Korrelation der Intervention mit der Veränderung des Problemverhaltens $r = .4$) erfolgreich waren. Einige durchgängige Prinzipien bei allen Therapieformen haben sich als erfolgreich gezeigt:

1. Besonderes Setting
2. Positive Beziehung
3. Beendigung der Demoralisierung
4. Aufbau einer Veränderungsmotivation

Unabhängig von der konkreten Intervention der Mitarbeiter des MSD können diese Aspekte genau übernommen werden. Möglicherweise sind sie genauso wichtig wie die konkrete Förderung selbst.

Dies sollte uns positiv stimmen, denn diese Ziele, wie Beziehungsaufbau oder Ermöglichung von Hoffnung, sind immerzu möglich. Das darf aber umgekehrt nicht bedeuten, dass es völlig egal wäre, was ich in der konkreten Arbeit mit dem Schüler mache, Hauptsache die Beziehung stimmt. Eine große fachliche Kompetenz stellt immer die Grundlage der Arbeit des MSD dar.

Zum Schluss ist interessant, den Blick außerhalb Bayerns zu richten, sowohl national, als auch international. Dabei berühren wir die Frage der Integration von Schülern mit Behinderungen / mit sonderpädagogischen Förderbedarf in der Regelschule (inclusive education). Heimlich (2002, 11) spricht in diesem Zusammenhang vom „direkten Weg der Integration“, im Gegensatz zum indirekten Weg der Integration über die Separierung in Förderschulen.

Es sind zwei Trends zu beobachten:³³

1. Ausweitung oder Verlagerung der sonderpädagogischen Arbeit: Bei einer Ausweitung der stationären sonderpädagogischen Versorgung stößt man schnell an Kapazitätsprobleme. Maximal 5 – 6 % eines Schülerjahrganges kommen dafür in Frage. Mit der Ausweitung durch ambulante Dienste sind jedoch mehr Kinder zu betreuen. Ob die Ausweitung der Anzahl der zu betreuenden Kinder der Regelschule durch MSD sinnvoll ist, wird bezweifelt. **Reiser** spricht in diesem Zusammenhang von einer „sonderpädagogischen Verseuchung des allgemeinen Schulwesens“. Diesem Trend folgt derzeit die bayerische Politik.
2. Verlagerung und Rollenveränderung der ambulanten Dienste: Die Zuständigkeit für die auffälligen Kinder bleibt voll bei der Regelschule. Die Kompetenz der Förderschulen wird eingebracht durch Beratung und Koordination. Dieser Weg wird derzeit im Land Schleswig-Holstein beschritten. Er ist auch international Trend. Einher geht mit dieser Entwicklung eine Rollenveränderung. Sie lässt sich auf einen Satz reduzieren: Von der Arbeit **mit dem Kind** zur Arbeit **für das Kind**. Ist im ersten Falle der MSD-Mitarbeiter Hilfslehrer oder Therapeut, so ist er im zweiten Falle Berater, fachlicher Anleiter, Supervisor. Im englischen Sprachraum wurde dafür der Begriff „special education needs coordinator“ (SENCO) gefunden.

³³ nach Reiser 2001, mündlich

Zwei Thesen können aus diesen gegensätzlichen Entwicklungsrichtungen abgeleitet werden:

1. Je höher der Anteil der Arbeit **mit dem Kind** ist, um so größer ist der Wunsch nach Stundenausweitung.
2. Je höher der Anteil der Arbeit **für das Kind** ist, um so eher besteht die Bereitschaft, andere Ressourcen einzubeziehen und mit anderen Fachdiensten zu kooperieren. Der Bedarf an **Koordination** wird größer.

Die derzeitige Situation in Bayern ist gekennzeichnet von einer vorsichtigen Ausweitung. Der jetzige Stand von vielleicht einer Lehrerstelle Stundenumfang pro Sonderpädagogisches Förderzentrum kann nicht der Endzustand sein. Um als flächendeckender Dienst wirksam und nachhaltig zu sein, muss zuerst ausgeweitet werden. Dann können strukturelle Veränderungen angegangen werden. Die Arbeit mit dem Kind steht noch im Mittelpunkt. Dies ist auch der Schwerpunkt in der vorliegenden Materialsammlung. Doch wir sollen wissen, dass die Entwicklung der Konzeption in der ambulanten Förderung weitergeht und möglicherweise bereits in kurzer Zeit neue Schwerpunkte in der Arbeit des MSD gesetzt werden.

