

# Lernen mit ADHS-Kindern

Claudia Oehler, Armin Born

#

## 1. Ausgangssituation

Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) gehören mit einer Prävalenzrate zwischen 3 und 7% zu den häufigsten psychischen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter. Durch ihre hohe Persistenz bis ins Erwachsenenalter und entsprechenden Komorbiditäten, stellen sie ein erhebliches Entwicklungsrisiko dar. Die Symptomtrias von Aufmerksamkeitsschwäche, Impulsivität und Hyperaktivität führt zu einer beträchtlichen Anzahl von Verhaltensproblemen, die sich insbesondere auch in Form von beeinträchtigten Interaktionen mit Bezugspersonen auswirken (Hampel, Petermann 2004). Neben der pharmakologischen Behandlung der betroffenen Kinder und Jugendlichen sind es insbesondere diese Verhaltensprobleme, die Gegenstand von Interventionen und Therapieansätzen im Rahmen eines multimodalen Behandlungskonzeptes sind.

Neben der Verhaltensproblematik sind es aber auch die Lern- und Leistungsprobleme, die Eltern und Kinder verzweifeln lassen. Trotz oft normaler Begabung mehren sich bereits zu Beginn der Grundschulzeit Misserfolge und Frustrationen – Leistungsdefizite in den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen entstehen, welche dann oft der Einstieg in einen Teufelskreis Lernstörungen sind. Betrachtet man statistische Zahlen, so finden sich in Abhängigkeit der Definition von Teilleistungsstörungen (Diskrepanzmaße) bei ADHS-Kindern in 8 – 39% Lesestörungen, in 12 – 36% Rechtschreibstörungen und in 12 – 33% Rechenstörungen (vgl. Barkley 1998, Döpfner, Schürmann, Lehmkuhl 2000).

Andererseits wird man sich nun aber zunehmend darauf aufmerksam, dass sich unter den Kindern mit Teilleistungsstörungen, d.h. bei Kindern mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche oder -störung und einer Rechenschwäche oder -störung, ein großer Anteil von Kindern befindet, die gleichzeitig auch Symptome eines ADHS aufweisen. Von den 4,4 – 6,7% der Kinder, die im deutschsprachigen Raum von einer Dyskalkulie betroffen sind, zeigen z.B. 26 – 42% gleichzeitig auch ein ADHS (vgl. Jacobs, Petermann 2003).

Konsequenzen der Leistungsprobleme sind dann für ADHS-Kindern oft auch emotionale Probleme, verbunden mit sinkender Motivation und einem geringen Selbstwertgefühl. In 20 – 30% finden wir bei ADHS-Kindern so auch Angststörungen, in 10 – 38% depressive Störungen mit Selbstwertproblemen (vgl. Barkley 1998, S. 99 ff; Döpfner, Schürmann, Lehmkuhl 2000, S. 7 ff).

Die Besonderheiten der ADHS-Kinder in ihrer spezifischen Informationsverarbeitung mit Störungen der Selbstregulation, treffen nun oft auf schulische Lernwege, die für diese Kinder unpassend sind. Ein Dilemma im Bildungsbereich, so die OECD (2005 S. 96), ist der Umstand, dass in der Aus- und Fortbildung von Lehrern die Vermittlung von aktuellen neurowissenschaftlichen Kompetenzen fehlt. Wissen über Lernprozesse im Allgemeinen und über Lernprozesse bei Kindern mit ADHS oder bei Kindern mit Teilleistungsschwächen und -störungen im Besonderen, werden nur in unzureichender Weise vermittelt. Andererseits wird aber auch in der therapeutischen Behandlung von ADHS-Kindern ihre Leistungsproblematik in unzureichender Weise aufgegriffen.

Am Beispiel der schriftlichen Hausaufgaben, die von schulischer Seite als ein Bestandteil der Absicherung des Lernerfolges eingesetzt werden, soll die Problematik kurz aufgezeigt werden. Das Erledigen der schriftlichen Hausaufgaben stellt die mit Abstand problematischste Situation in Familie mit hyperkinetischen

Kindern im Alter von 6 – 10 Jahren (vgl. Döpfner, Schürmann, Frölich, 1999; S. 2 f) dar. Die Erledigung der schriftlichen Hausaufgaben kostet ADHS-Kinder und vor allen Dingen deren Mütter ein enormes Ausmaß an Zeit, Energie und Nervenbelastung. Ob dieser Aufwand jedoch in einem angemessenen Verhältnis zur damit erzielten Lern- und Behaltensleistung steht, ist mehr als fraglich. Der ohnehin begrenzte Arbeitsspeicher von ADHS-Kindern wird durch den Schreibvorgang noch mehr belegt und begrenzt, das Wiederholungsmoment der schriftlichen Hausaufgaben zum Einprägen des neuen Schulstoffes ist zu gering, zu viele Informationen werden in kurzer Zeit präsentiert, zu viele unterschiedliche schriftliche Lernwege und –formen verhindern die Möglichkeit zum notwendigen Abspeichern der Lerninhalte und folglich ist die Motivation extrem reduziert.

Die Hausaufgabensituation im therapeutischen Setting als reines Verhaltensproblem (vgl. Döpfner, Schürmann, Frölich 1999; S. 204 ff) zu betrachten, erscheint somit auch zu kurz gegriffen. Es reicht nicht aus, Eltern Verhaltensmaßregeln an die Hand zu geben, den formalen, strukturellen und interaktionellen Ablauf der Hausaufgabensituation zu verbessern. Therapeuten und auch Eltern sollten stets den durch die schriftlichen Hausaufgaben tatsächlich erzielten Lerneffekt im Auge behalten.

#

## **2. Wie ist die häufige Komorbidität zwischen ADHS und Teilleistungsschwächen bzw. –störungen erklärbar?**

Rechenleistungen und Schriftsprachkompetenz basieren auf gemeinsamen kognitiven Vorläuferfertigkeiten (Petermann 2003). Bei diesen zentralen kognitiven Vorläuferfertigkeiten handelt es sich um die Gedächtnisleistung, Begabung und Konzentrationsfähigkeit. So stellt die Gedächtnisleistung, insbesondere die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (Schwenk, Schneider 2003), einen wichtigen Einflussfaktor auf das Lösen mathematischer Aufgaben dar. Im Arbeitsgedächtnis müssen Zwischenergebnisse und formale Aufgabeninformationen gespeichert werden, gleichzeitig müssen aus dem Langzeitgedächtnis Zahlenfakten, Strategiewissen und Wissen über das Vorgehen von bestimmten Aufgaben abgerufen werden.

Auch die Konzentration stellt eine wichtige Vorläuferfertigkeit für Mathematik und Schriftsprachleistungen dar. Besonders in der Phase der Automatisierung sowohl im Lesen- und Schreibenlernen als auch im Rechnen, ist ein hohes Maß an Konzentration über eine längere Zeit notwendig, so dass Defizite in diesem Bereich zu mangelnder Automatisierung führen. Untersuchungen zeigen, dass Kinder mit kombinierten Defiziten im Rechnen und Schreiben besonders Defizite im Bereich des Gedächtnisses aufweisen. Ebenso finden sich geringere Leistungen in den Bereichen phonologische Bewusstheit und Aufmerksamkeit. Bei Kindern mit besonderen Problemen im rechnerischen Bereich, finden sich starke Aufmerksamkeitsprobleme und geringere Zählfertigkeiten, bei Kindern mit isolierten Schwächen im Schriftspracherwerb zeigen sich geringere Leistungen in der phonologischen Bewusstheit und dem Gedächtnis (Schwenk, Schneider 2003).

Betrachtet man nun die neuropsychologischen Voraussetzungen von ADHS-Kindern, so ist die Komorbidität zu den oben genannten Teilleistungsschwächen und –störungen erklärbar. Neben der geringen Frustrationstoleranz weisen sie ein geringes Durchhaltevermögen und Konzentrationsprobleme auf, sie zeigen ausgeprägte Schwächen, vor allem im Bereich des akustischen Kurzzeitgedächtnisses, so wie zusätzliche Schwierigkeiten im Bereich der Feinmotorik, was die Abneigung gegen schriftliches Arbeiten erklärt.

#

## **3. Der therapeutische Ansatz in unserer Arbeit mit ADHS-Kindern**

Unsere Überlegungen und Vorgehensweisen resultieren aus der täglichen therapeutischen Arbeit mit diesen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern und der Auseinandersetzung mit der sehr häufigen Lern- und Leistungsproblematik über viele Jahre in der kinderpsychiatrischen bzw. verhaltenstherapeutischen Praxis. Wir erleben täglich entmutigte Kinder, die in ihrer oftmals nur bis dahin sehr kurzen Schulkarriere bereits sehr viele Misserfolge und Versagenserlebnisse hinnehmen mussten. Folgen sind dann eine zunehmend geringere Lern- und Leistungsmotivation mit entsprechendem Vermeidungsverhalten und negativen Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und Selbstbild dieser Kinder. Kinder wünschen sich jedoch nichts sehnlicher als Erfolgserlebnisse. Hierzu möchten wir in unserer täglichen Arbeit ein wenig beitragen.

Durch die hohe Komorbidität von Kindern mit ADHS und Teilleistungsschwächen bzw. -störungen sowie emotionalen Störungen ergab und ergibt sich die Notwendigkeit, Eltern und Kindern praktikable Hilfestellungen für den Alltag mitgeben zu können. In erster Linie sind wir Psychologen und Pädagogen und haben somit eine therapeutische Zugangsweise zu den Kindern und ihren Familien. Wir haben in den vergangenen Jahren versucht, für ADHS-Kinder, aber auch für Kinder mit Teilleistungsschwächen und -störungen ohne ADHS passende Vorgehensweisen und Lernmethoden für die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen zu entwickeln (vgl. Born, Oehler 2010, S. 79 - 190, Born, Oehler 2009a, S. 129 - 183). Born, Oehler 2009b, S. 78 – 190). Verknüpfungen zwischen Erfahrungswissen und dem aktuellen Forschungsstand, insbesondere der Neurowissenschaften, ist uns wichtig.

#

#### **4. Grundregeln im Lernprozess**

#

##### **a. Neurowissenschaftliche Grundlagen**

Ziel im Lernprozess ist es, Gedächtnisspuren zu hinterlassen. Der entscheidende Schauplatz der Veränderung bei der Informationsweiterleitung und letztendlich beim Einprägen ist die Synapse, d.h. die Kontaktstelle zwischen den einzelnen Neuronen. Als Grundregel im Lernprozess gilt, dass eine Erinnerung umso intensiver und zugänglicher ist, je stärker die synaptische Modifikation ist, d.h. die Veränderung der Kontaktstellen zwischen den Neuronen, die durch den Lernprozess hergestellt wird. Beim Lernen verknüpfen und verdrahten sich gemeinsam aktive, d.h. feuernende Neuronen, die für eine bestimmte Aufgabe zuständig sind. Je intensiver ein Lernvorgang ist, desto stärker werden regelrechte Schaltkreise, d.h. neuronale Netzwerke im Gehirn aufgebaut. Nur die Neuronenverbindungen, die oft genutzt werden, erfahren eine solch strukturelle Veränderung. Eine gut gelernte Rechenaufgabe oder ein gut abgespeichertes Wortbild zeigt sich somit in einer starken synaptischen Verbindung im neuronalen Netzwerk. Erinnerung hat somit eine physikalisch-chemische Entsprechung und wird repräsentiert durch das Muster der synaptischen Modifikation.

In den Grundfertigkeiten wird letztendlich eine Automatisierung derselben angestrebt. Je besser eine Fertigkeit beherrscht wird, umso weniger Neuronen müssen dann in der Hirnrinde für Abspeicherprozesse zur Verfügung gestellt werden. Die Bewältigung von automatisierten Fertigkeiten wird dann in tiefer liegende Regionen des Gehirns verlagert, so dass die Hirnrinde wieder zum Erlernen neuer Aufgaben zur Verfügung steht.

Lernen im Lichte der modernen Hirnforschung bedeutet also den Aufbau von Neuronenverbindungen zu neuronalen Netzwerken. Das Gelernte muss wiederholt werden, damit auf der neuronalen Ebene die entsprechenden Entladungsmuster wiederholt werden können, um sie im Langzeitgedächtnis zu verankern. Diese

Verankerung ist mit der Bildung von spezifischen Eiweißstoffen verbunden, die die Überträgerstellen, d.h. die Synapsen strukturell verändern. Je besser eine Aufgabe trainiert ist oder je häufiger ein Lerninhalt wiederholt wird, umso mehr wird er automatisiert und benötigt nicht mehr soviel Aufmerksamkeit und geistige Anstrengung. Je mehr wir etwas lernen, je öfter wir etwas lernen, je tiefer wir etwas verarbeiten, um so besser können wir es behalten. Routinen, d.h. automatisierte Gedächtnisinhalte, machen uns wieder frei für neuen Lernstoff.

#

### **b. Besondere Gefahrenstellen der ADHS-Kinder im Lern- und Abspeicherprozess**

ADHS-Kinder neigen zu schnell überschießenden Gefühlsreaktionen. Diese müssen nicht immer negative Folgen haben, sondern können sich auch auf das Lernen durchaus positiv auswirken. Bei positiven Gefühlen, insbesondere bei Interesse, erhöht sich die Motivation und die aufgenommene Information „rutscht“ in das Langzeitgedächtnis. Dies erklärt, warum ADHS-Kinder besondere Dinge sehr gut behalten und erinnern und zum Teil über herausragendes Spezialwissen für bestimmte Dinge verfügen. Interesse, Gefühle und Motivation öffnen die Gedächtnisfilter und lassen Lerninhalte „wie von selbst“ durchrutschen (1). Negative Gedanken und Gefühle hingegen, führen schnell zur Ablehnung und Blockierung (2), so dass der Lernstoff erst gar nicht in den Kurzzeitspeicher gelangt und so dann auch nicht behalten werden kann. Der Prozess der reduzierten selektiven Aufmerksamkeit als Hauptsymptom beim ADHS spielt an der Pforte, am Filter zwischen Wahrnehmungsspeicher und Arbeitsspeicher, eine große Rolle und entscheidet darüber, ob wichtige Informationen in den Kurzzeitspeicher gelangen und unwichtige ausgeblendet und unberücksichtigt bleiben oder ob viele unwichtige Informationen in den Kurzzeitspeicher gelangen. Kinder mit ADHS haben Schwierigkeiten, den Schweinwerfer der Aufmerksamkeit, der die Wahrnehmung auf ganz bestimmte Stimuli richtet und diese erhellt, während andere nicht ausgeleuchtet werden, richtig zu handhaben. Bei ADHS-Kindern wird oft viel Informationskapazität für die Beachtung unwichtiger Reize verschenkt.

An dieser Stelle kann man ADHS-Kinder mit einer stark hyperaktiv-impulsiven Komponente von ADHS-Kinder unterscheiden, bei denen vorrangig die Aufmerksamkeit eingeschränkt ist. Es ist vorstellbar, dass der Scheinwerfer von hyperaktiv-impulsiven Kindern unruhig hin- und herflackert, sozusagen hüpfet und zu viele irrelevante Stimuli gleichzeitig wahrnimmt, während bei den vorrangig aufmerksamkeitsbeeinträchtigten Kindern die Blendintensität, die Lichtstärke des Schweinwerfers möglicherweise herabgesetzt ist und wenig prägnante Eindrücke verbleiben (3). Angemessenes Einprägen ist in beiden Fällen erschwert.

Der Arbeitsspeicher bei ADHS-Kindern ist hinsichtlich seiner Verarbeitungskapazität und seiner Aufnahmemenge begrenzt. Dies betrifft sowohl verbale als auch nichtsprachliche Komponenten wie z.B. die Strukturierung von Handlungsabläufen. Zusätzlich belasten viele irrelevante Informationen den ohnehin in seiner Kapazität begrenzten Arbeitsspeicher, so dass dieser schlichtweg ständig überlastet ist und Informationen wieder hinauswirft (4).



Arbeitsspeicher und Langzeitgedächtnis, nicht überwunden. Die Lerninhalte werden schlichtweg während des Lernprozesses vergessen.

Soll der Lernstoff dauerhaft im Langzeitgedächtnis verbleiben, gelingt dies bei gewöhnlichen Inhalten (z.B. Erlernen des Einspluseinses oder des Einmaleinses oder von englischen Vokabeln) nur durch Eines: Wiederholen, Wiederholen, Wiederholen. Hier ergeben sich große Motivationsprobleme (7). „Das kann ich schon“ und „schnell, schnell ...“, verhindert das notwendige Wiederholen und damit das dauerhafte Einprägen. Automatisierung findet nicht statt, ein sicheres Wissensfundament kann sich nicht ausbilden. Wird dann einmal gelernt, wird diese Zeit häufig durch unsystematisches, oberflächliches Lernen vergeudet. Schnell und oberflächlich und ohne Wiederholung Gelerntes gerät dann entsprechend wieder in Vergessenheit. Deswegen müssen ADHS-Kinder immer wieder von vorne beginnen (8). Trotz großen Zeitaufwandes machen die Kinder dann immer wieder die Erfahrung, es bleibt „nichts hängen“. Diese weiteren Misserfolge führen zu Selbstzweifeln und zu entsprechendem Motivationsverlust (7).

Bereits vorhandene Informationen sind bei ADHS-Kinder nicht gut absortiert und abgesichert, alte Speicherplätze werden nicht gefunden. Somit kann neues Wissen auch schlecht mittels Assoziation an alte Gedächtnisinformationen angeknüpft werden. Das Langzeitgedächtnis von ADHS-Kindern gleicht bildhaft gesprochen, mehr einer Rumpelkammer als einem gut geordneten und gefülltem Regalssystem

#

## **5. Passende Lernstrategien**

#

### **a. Gibt es „Lernrezepte“ ?**

Lernrezepte, die für jedes Kind und somit auch für jedes ADHS-Kind passend wären, gibt es sicherlich nicht. Es gibt jedoch Grundprinzipien beim Lernen auf der Basis neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. In den einzelnen Fertigungsbereichen gibt es verschiedene Gefahrenstellen. Des Weiteren haben ADHS-Kinder häufig Probleme mit Lernwegen, wie sie in der Schule angeboten werden. Es gibt sicherlich keine Lernstrategie, die für jedes Kind zu empfehlen wäre, dennoch ergeben sich aus den speziellen zusätzlichen Problemen auch Gemeinsamkeiten im Hinblick auf erfolgreiche Lernwege. Dennoch müssen im Einzelfall für jedes Kind Passungen und Feinabstimmungen gesucht werden.

#

### **b. Keine „basale“ Förderung, sondern „spezifisches“ Lernen**

Nur „spezifisches“ Lernen ist erfolgreich. Grundlegendes Lernen sollte deswegen möglichst spezifisch sein. Im Bereich der Förderung von lese-rechtschreibschwachen Kindern fordert so Mannhaupt (2003, S.102f), dass die Förderung dieser Kinder auf die kognitiven Anforderungen des Lerngegenstandes Schrift-Sprache zu richten seien. Auch Schulte-Körne und Mathwig (2001, S. E 6f) kommen in ihrer Übersicht zu den Therapieformen der Lese-Rechtschreibstörung zu der Schlussfolgerung, dass den sogenannten Trainings basaler Grundfunktionen, wie es z.B. der visuell-räumlichen Wahrnehmung oder der auditiven Wahrnehmung, jeglicher empirischer Nachweis im Hinblick auf die Effektivität der Förderung der Lese-Rechtschreibproblematik fehle. Aus Interventionsstudien lasse sich ableiten, dass gegenstandsferne, allgemeine kognitive oder neurologische Ansatzpunkte für die LRS-Förderung wenig hilfreich erscheinen. Vereinfacht ausgedrückt: Man trainiert das, was man trainiert.

Im Bereich der Förderung von rechenschwachen Kindern halten sich hingegen bis heute einige Mythen (vgl. Born, Oehler 2009a, S.. 46 – 97). Ein Mythos besteht zum Beispiel darin, dass es die noch nicht entwickelten Basisfunktionen, die höheren Leistungen, die auch dem mathematischen Denken zugrunde lägen, zu suchen und

dann zu trainieren gelte. Für diesen Denkansatz steht zum Beispiel das Konzept von Jean Ayres, das oft ein zentrales Element im Bereich der schulischen Förderung (vgl. z.B. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 2001, S. 5) oder in der Förderarbeit der Ergotherapie („Sensorische Integration“) darstellt. Die nationale Vereinigung der amerikanischen Schulpsychologen (NASP) kommt jedoch in einem Communiqué vom Oktober 2002 zu der Schlussfolgerung, dass die sensorische Integrationstherapie nicht funktioniert und dass es für deren Wirksamkeit auch keinerlei empirische Belege gebe (vgl. Born, Oehler 2009a, S. 77f).

#

### **c. Automatisierung als Ziel**

Ziel im Bereich der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen muss eine Automatisierung der selben sein. So wird in neueren Forschungsarbeiten (Krajewski, Schneider 2005) im Bereich mathematischer Kompetenzen deutlich, wie wichtig spezifische Vorläuferfertigkeiten für die spätere Rechenkompetenz sind. Bereits im Kindergarten erworbenes Mengenvorwissen sowie Zahlenvorwissen als Vorläuferfertigkeiten des mathematischen Verständnisses tragen entscheidend dazu bei, wie die späteren Leistungen im Mathematikunterricht in der Grundschule ausfallen werden. Mit voranschreitender Schulzeit, so die Autoren, nimmt der direkte Einfluss der intellektuellen Fähigkeiten (vgl. Krajewski, Schneider 2005, S. 236) immer mehr zugunsten des Vorwissens ab. Über das Vorwissen wird ein kumulativer Effekt erreicht, der den besseren Kindern zunehmend mehr Wissensvorsprung sichert.

#

### **d. „Einfache“ und effektive Lernwege**

Lernstrategien müssen möglichst einfach sein. In der Praxis müssen wir Eltern etwas Handhabbares mitgeben können. Taugt es für die Eltern, taugt es erst recht für die Schule. Ziel ist wiederum, ein Fundament an automatisierten Grundfertigkeiten entstehen zu lassen und abzusichern.

Gerade für ADHS-Kinder müssen Erfolge schnell erlebbar sein. Wenn diese Erfolge dann für die Kinder noch mit wenig Anstrengung verbunden sind, ermöglicht dies konträre, neue Erfahrungen zum bisherigen schulischen Lernen. Im Bereich der Automatisierung des Einmaleinses mit Kärtchen kann so z.B. die Magie „des sich nicht anstrengen dürfen/ müssen“, ins Spiel kommen (vgl. Born, Oehler 2009a, S. 163). Kinder sollen z.B. bei diesem erforderlichen „numerischen Faktenwissen“ nicht mühselig rechnen (z.B. bei der häufigen Fehlstrategie des inneren Zählens), sondern das Ergebnis auswendig beherrschen lernen.

#

## **6. Grundprinzipien des Lernens für ADHS-Kinder**

Unter Berücksichtigung der besonderen Voraussetzungen in ihrer Informationsverarbeitung, die ADHS-Kinder zum Lernen mitbringen, lassen sich bestimmte Grundprinzipien für das Lernen ableiten.

#

### **a. Wenige passende Lernmethoden**

ADHS-Kinder brauchen wenige passende Lernmethoden (vgl. Born, Oehler 2010, S. 79 – 190, Born, Oehler 2009a, S. 129 – 184). Viele Übungsformen und didaktische Umwege verunsichern die Kinder, der Abspeicherprozess wird unterlaufen. Einige wenige passende Methoden bringen ein Mehr an Effektivität.

Gerade im Grundschulbereich sollte eine Reduktion des Lernens auf das Wesentliche stattfinden, d.h. die wirklich relevanten Fertigkeiten gilt es zu üben. Ziel ist wieder eine Absicherung des Fundamentes im Grundfertigkeitenbereich.

Passende Lernmethoden müssen die Gefahrenstellen im Abspeicherprozess bei ADHS-Kindern berücksichtigen. Lernmethoden sollen nicht anstrengend sein, um der

geringen Frustrationstoleranz und der oft vormals bestehenden Demotivierung der Kinder Rechnung zutragen.

#

#### **b. Kleine Portionen– regelmäßiges Wiederholen**

Lernen sollte in kleinen Portionen stattfinden – regelmäßiges Wiederholen ist eine Notwendigkeit. Nur so kann der Lernstoff ausreichend automatisiert werden. Im Grundschulcurriculum wird der Lernstoff hingegen häufig überfrachtet dargeboten, die Einübungsphasen sind viel zu kurz, so dass keine Automatisierung stattfinden kann. Schwächere Kinder entwickeln somit sehr schnell Defizite.

#

#### **c. Vorrang des visuellen Einprägeweges**

Lernwege, die den visuellen Sinneskanal ansprechen, sind häufig bei ADHS-Kindern günstiger. Ihr akustischer Kanal ist oft störanfälliger und somit schneller überlastet.

#

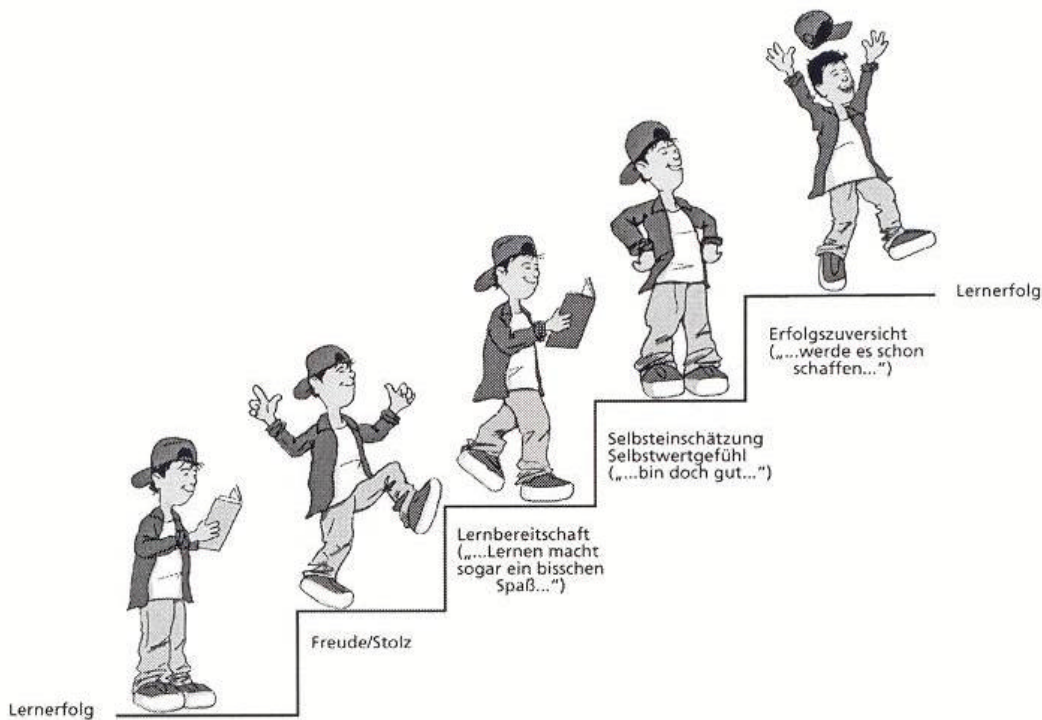
#### **d. Lernwege ohne Schreiben**

Lernwege sollten möglichst ohne Schreiben stattfinden. ADHS-Kinder haben häufig fein- und graphomotorische Schwierigkeiten, was eine erhebliche emotionale Abneigung gegenüber Übungsformen schriftlicher Art hervorruft. Zum anderen wird die ohnehin schon begrenzte Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses durch die Aufmerksamkeitsausrichtung auf den oft auch nicht automatisierten Schreibprozess noch weiter reduziert. Damit ist für den Verarbeitungs- und Abspeicherprozess wesentlich weniger Aufmerksamkeitskapazität vorhanden. Einprägearbeit kann somit nicht stattfinden. Übungs- und Lernformen, die zum großen Teil auf Schreiben verzichten, sind somit möglicherweise für ADHS-Kinder geeigneter.

#

#### **e. Schnelle Erfolge ermöglichen**

Lernwege müssen erfolgsorientiert sein. Da wir bei „langweiligen“ Schulhalten wie z.B. dem Automatisieren der Grundfertigkeiten im Lesen, in der Rechtschreibung und im Rechnen nicht von einer primären Motivation des ADHS-Kindes zum Lernen ausgehen können, brauchen wir schnelle Erfolgsmomente, um die Motivation zu erhöhen. Der grundlegende Motor zur Erhöhung der Motivation sind erlebte Erfolge. Neben der Würdigung der Anstrengungsbemühungen des Kindes beim Lernen, muss das Kind am Lerngegenstand selbst und erkennbar erleben, „ich mache Fortschritte, ich werde besser“. Im Kind muss die Hoffnung entstehen, „ich kann das schaffen“,



„Nichts macht erfolgreicher als der Erfolg“.

#

#### **f. Sinn der Hausaufgaben wiederentdecken**

Der eigentliche Sinn der Hausaufgaben sollte wiederentdeckt werden. Diese haben das Ziel, unterrichtliche Inhalte zu wiederholen, zu vertiefen und zu verfestigen. Der Stoff sollte jedoch nicht nur im Heft stehen, um vom Lehrer abgezeichnet zu werden, sondern im Gedächtnis, um vom Kind dauerhaft abgerufen werden zu können. Aus diesem Grund ist es notwendig, sich Gedanken über Formen, Inhalte und Umfang der Hausaufgaben in Absprache mit dem Lehrer zu machen. Eine Reduktion der schriftlichen Hausaufgabe zugunsten des Einsatzes nichtschriftlicher Übungsformen erscheint bei ADHS-Kindern oft hilfreich.

#

#### **7. Anforderungen an die Eltern**

Neben der Kenntnis geeigneter Abspeicher- und Behaltensprozesse sowie passender Lernmethoden gilt es natürlich, Eltern ein hilfreiches Verhalten in der Unterstützung ihrer Kinder im Team in der Hausaufgaben- und Lernsituation zu vermitteln. Hier ist die Grundhaltung entscheidend: Gerade Eltern von ADHS-Kindern benötigen eine wohlwollende und geduldige Haltung, dürfen aber Hartnäckigkeit, Kontrolle und Strukturierung in der Lern- und Hausaufgaben-situation nicht vernachlässigen. Auch erscheint es wesentlich, Eltern zu vermitteln, dass es die Anstrengungsbereitschaft und das Bemühen ihrer Kinder sind, sich auf das gemeinsame Üben einzulassen, die gewürdigt werden sollten und nicht das Leistungsergebnis in der Schule.

Das Team – Eltern und Kind – gilt es zu stärken. Eltern haben eine wichtige Vorbild- und Modellfunktion für ihr Kind. Nur durch eigene Konsequenz, d.h. das regelmäßige, oft heikle Einstehen für die Vereinbarungen, die im Hinblick auf das Lernen getroffen werden, ist der Erfolg für das Team möglich. Um aus einem Teufelskreis Lernstörungen auszusteigen, brauchen ADHS-Kinder mit ihren Schwierigkeiten in der Selbststeuerung, im Zeitmanagement sowie in der Strukturierung des Lernstoffes entsprechende Unterstützung, um dann diese Strukturen nach und nach eigenständig übernehmen zu können. In diesem Zusammenhang sollten Eltern ihre Kinder nicht mit Lernanforderungen überfallen,

sondern möglichst Vereinbarungen, in die die Kinder miteinbezogen werden, im Voraus und überschaubar treffen.

Gerade für Eltern mit ADHS-Kindern ist eine realistische Einschätzung und Erwartungshaltung in Sachen Schule sehr wesentlich. ADHS-Kinder brauchen in der Regel eine wesentlich längere Begleitung als Nicht-ADHS-Kinder. Überzogene Selbstständigkeitsanforderungen von Seiten der Schule gilt es kritisch zu betrachten. Eltern sind somit unabdingbare Begleiter für ihre Kinder. Die Schule bietet in unserem Schulsystem in der Regel keine ausreichenden Auffangmöglichkeiten für ADHS-Kinder, um den Weg in Teilleistungsschwächen zu verhindern.

#

## **8. Ausblick**

Für die Schullaufbahn ihrer Kinder investieren Eltern in der Regel viel. Dieses Engagement sowie die Ressourcen die Eltern hier mitbringen, sollten genutzt und aufgegriffen werden. Die Einfachheit der Methoden sowie der Umstand, dass kleine Lerneinheiten ausreichen, um Kinder langfristig zu unterstützen, entlasten Eltern. Ziel ist immer die Automatisierung der Grundlagenfertigkeiten in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen. Lernwege und Methoden sollten möglichst spezifisch sein.

Um ADHS-Kinder, und nicht nur diesen, einen Weg aus einem möglichen Teufelskreis Lernstörungen zu ermöglichen, bietet sich unseres Erachtens eher ein lösungsorientiertes Denken an. Das Erfassen oder Aufdecken von Ursachen gibt nicht zwangsläufig Auskunft über geeignete Lösungswege und erst recht nicht über einfache und effektive Strategien. Auf der Suche nach noch mehr lösungsorientierten Ansätzen im Bereich der Lernförderung für ADHS-Kinder sollten wir uns stets fragen, welche spezifischen Ziele sollen erreicht werden, welche Gefahrenstellen auf dem Weg dahin gilt es zu vermeiden und vor allem, welche spezifischen Stärken und Ressourcen können gewinnbringend eingesetzt werden. Ziel ist es, Eltern, Lehrern und Therapeuten hilfreiche Konzepte an die Hand zu geben, um ADHS-Kinder in ihrem Lernprozess wirkungsvoll unterstützen zu können.

Die Bedeutung der Automatisierung im Bereich der Basisfertigkeiten wird nun langsam in der Bildungsforschung wieder entdeckt. So fordert Elsbeth Stern (2003), Professorin für Bildungsforschung, eine hochgradige Automatisierung in allen Bereichen. Das Beherrschen des Einmaleins gehöre ebenso dazu, wie das Erkennen von Schaubildern oder das Vokabellernen in einer Fremdsprache. Aber, so die Wissenschaftlerin, Automatisierung brauche Zeit, was in unseren Lehrplänen und somit in unserer Schulwirklichkeit noch nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt wird.

Da ca. ein Drittel der Kinder mit Teilleistungsschwächen und -störungen im Rechnen, im Lesen und in der Rechtschreibung auch Symptome eines ADHS aufweisen, sollte dieser Gruppe von Betroffenen in zweierlei Hinsicht mehr Beachtung zu Teil werden. Zum einen gilt es, bisherige Fördermaßnahmen insoweit kritisch zu hinterfragen, ob diese die besonderen Voraussetzungen der Kinder ausreichend berücksichtigen und ob sie angesichts dieser Voraussetzungen überhaupt effektiv sein können. Zum anderen sollten aus der Sicht der Praktiker –weniger ursachen- als lösungs- und ressourcenorientiert – passende und effektive Lernstrategien für diese besondere Zielgruppe entwickelt werden, die es dann auch empirisch abzusichern gilt.

## Literatur

#

Born Armin, Oehler Claudia: Lernen mit ADS-Kindern. Stuttgart 8. aktualisierte Auflage 2010a

Born Armin, Oehler Claudia.: Kinder mit Rechenschwäche erfolgreich fördern. Stuttgart 3. überarbeitete und erweiterte Auflage 2009a

Born Armin, Oehler Claudia: Lernen mit Grundschulkindern. Stuttgart 2009b

Born Armin, Oehler Claudia, Oehler Klaus-Ulrich: Elternarbeit in der Betreuung von Kindern mit Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung. Ein störungsspezifisches Projekt in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis im Rahmen der Sozialpsychiatrie-Vereinbarung, in: Beck Norbert, Warnke Andreas, Adams Gunter, Patzelt (Hrsg.): Familienarbeit im Brennpunkt der Hilfe: Familienarbeit in Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe. Würzburg 2002, S. 155 – 179

Döpfner Manfred, Schürmann Stephanie, Frölich Jan: Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischen und oppositionellen Problemverhalten. Weinheim 1997

Döpfner Manfred, Frölich Jan, Lehmkuhl Gerd: Wackelpeter und Trotzkopf. Weinheim 1999

Döpfner Manfred, Schürmann Stephanie, Lehmkuhl Gerd: Hyperkinetische Störungen. Göttingen 2000

Hampel Petra, Petermann Franz: Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen, in: Kindheit und Entwicklung 13/3 (2004), S.131-136

Jakobs Claus, Petermann Franz: Dyskalkulie – Forschungsgegenstand und Perspektiven, in: Kindheit und Entwicklung 12/4 (2003), S. 197- 211

Krajewski Kristin, Schneider Wolfgang: Früherkennung von Rechenstörungen, in: Suchodoletz Waldemar von (Hrsg): Früherkennung von Entwicklungsstörungen. Göttingen, Bern, Wien, Toronto Seattle, Oxford, Prag 2005, S. 224 - 244

Mannhaupt Gerd: Evaluationen von Förderkonzepten bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – Ein Überblick, in: Schulte-Körne Gerd (Hrsg.): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum 2002, S.245-258

Mannhaupt Gerd: Ergebnisse von Therapiestudien, in: Suchodoletz Waldemar von (Hrsg): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS).Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. Stuttgart 2003, S. 91 - 107

OECD (Hrsg.): Wie funktioniert des Gehirn? – Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft. Stuttgart 2005

Oehler Claudia, Born Armin,: Lernen mit ADHS-Kindern, in: Schulte-Körne G. (Hrsg.): Legasthenie und Dyskalkulie. Aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Bochum 2007, S. 2005 – 216

Petermann Franz: Legasthenie und Rechenstörung – Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Kindheit und Entwicklung 12/4 (2003), S. 193-196

Schulte-Körne Gerd, Mathwig Frank: Das Marburger Rechtschreibtraining, neue Rechtschreibung. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder. Bochum 2001

Schwenk Christina, Schneider Wolfgang: Einflussfaktoren für den Zusammenhang von Rechtschreibung und Schriftsprachleistungen im Grundschulalter, in: Kindheit und Entwicklung, , 12/4 (2003), S. 212- 221

Stern Elsbeth: Wissen ist der Schlüssel zum Können, in: Psychologie heute 30/7 (2003), S. 30 – 35

# Lernen mit ADHS-Kindern

Claudia Oehler, Armin Born

## A. Zur Bedeutung von Lern- und Leistungsproblemen in der Behandlung von ADHS-Kindern

Ist das Thema Lernen mit ADHS-Kindern überhaupt für deren Behandlung von Relevanz? Die Notwendigkeit der Beschäftigung mit der Thematik ergibt sich aus dem Umstand, dass betroffene Kinder mit ihren Familien ja nicht nur mit **Verhaltensproblemen** in ambulanten Einrichtungen und Praxen kommen, sondern auch sehr häufig mit einer **Lern- und Leistungsproblematik** vorgestellt werden. Betrachtet man die genannte Häufigkeit problematischer Situationen in Familien mit hyperkinetischen Kindern, so ist es mit Abstand die Hausaufgabensituation, die von mehr als 50 % der Eltern hyperkinetischer Kinder als sehr belastend angegeben wird (vgl. Döpfner 1996). Damit rangiert sie um mehr als 20 % höher im Vergleich zur nächstgenannten Problemsituation (Telefonate).

### Rangreihe problematischer Situationen in Familien mit hyperkinetischen Kindern Häufigkeit „ausgeprägter Probleme“:

- |                          |      |
|--------------------------|------|
| 1. Hausaufgabensituation | 57 % |
| 2. Mutter telefoniert    | 38 % |
| 3. Besuch kommt          | 26 % |

(vgl. Döpfner u.a. 1997, S. 2f)

Bei genauerer Betrachtung fällt also so unter das erstgenannte Verhaltensproblem „Hausaufgabensituation“ auch ein Problem mit schulischen Leistungsanforderungen.

Es bestehen bei ADHS-Kindern gehäuft **Lern- und Leistungsprobleme**. Betrachtet man statistische Zahlen, so sind diese erschreckend. Barkley (1998) belegt anhand seiner Zahlen die wesentlich ungünstigeren Schulkarrieren dieser Kinder, die neben dem deutlich schlechteren Abschneiden in den Kernfächern Lesen, Rechtschreibung, Mathematik und Leseverständnis sehr häufig Nachhilfeunterricht benötigen (56 %), oft eine Schulklasse wiederholen (30 %) oder spezielle Förderprogramme absolvieren müssen (30 – 40 %). In Abhängigkeit der Definition von Teilleistungsstörungen (Diskrepanzmaße) finden sich nach Barkley Lesestörungen in 8 – 39 % der Fälle bei ADHS-Kindern, Rechtschreibstörungen in 12 – 26 % und Rechenstörungen bei 12 – 33 % der ADHS-Kinder. Lernschwächen finden sich bei bis zu 80 % der Kinder.

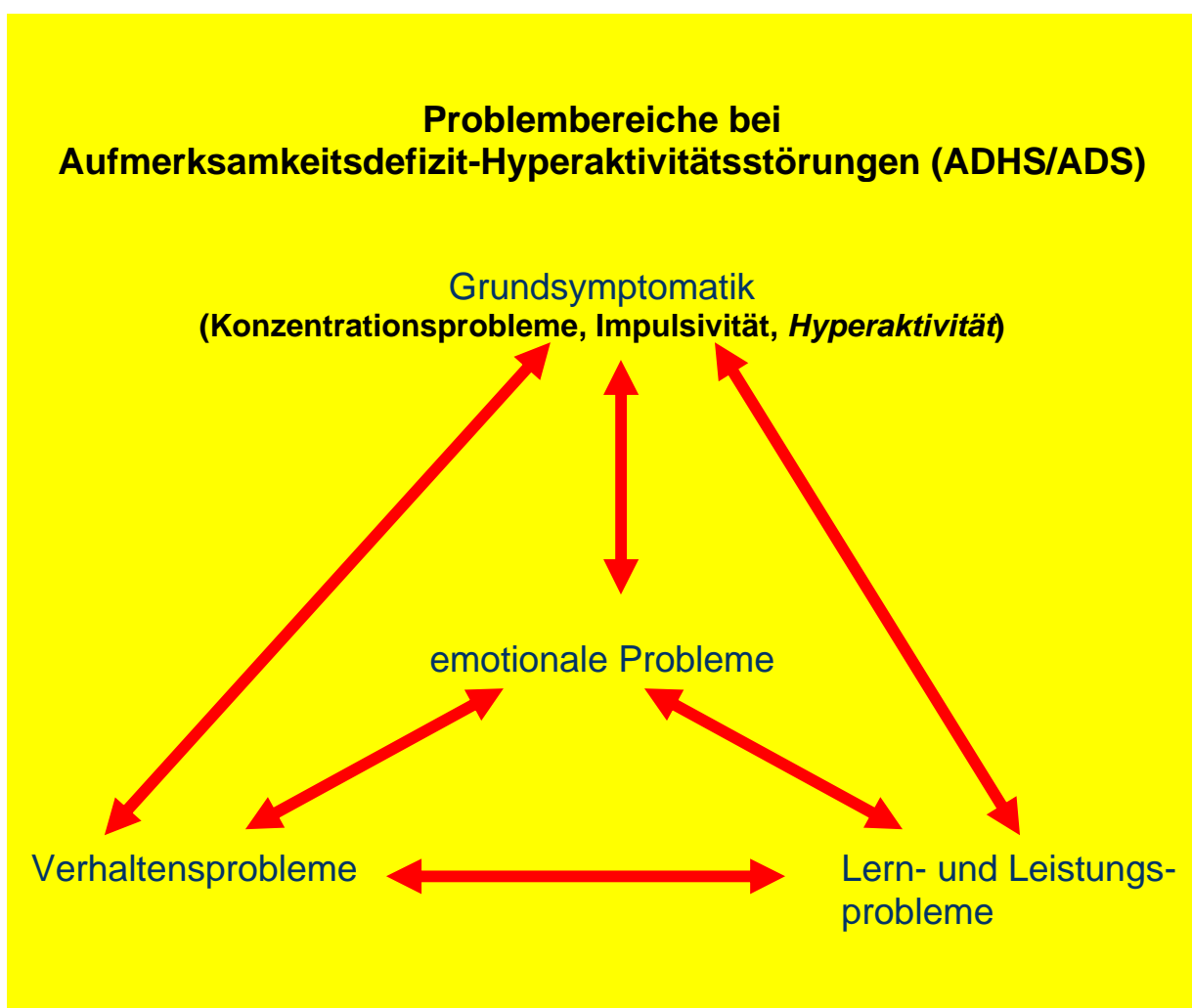
### ADS-Kinder zeigen:

- |                 |  |
|-----------------|--|
| 8 - 39 %        | Lesestörung                                  |
| 12 - 33 %       | Rechtschreibstörungen                        |
| 12 - 26 %       | Rechenstörungen                              |
| bis zu ca. 80 % | Lernschwächen                                |
| 20 - 30 %       | Angststörungen                               |
| 10 – 38 %       | depressive Störungen mit Selbstwertproblemen |

(vgl. Barkley 1998, S. 99 ff; Döpfner u.a. 2000, S. 7 ff)

Mit das größte **aktuelle Problem** im familiären Bereich der ADHS-Kinder scheint die Hausaufgabensituation zu sein. Lern- und Leistungsprobleme dagegen können in viel umfassenderer Weise den weiteren Lebensweg, das heißt die Schullaufbahn und den späteren beruflichen Status in starkem Maße beeinträchtigen.

Lern- und Leistungsprobleme bedingen ihrerseits erhebliche **emotionale Probleme** im Sinne einer verstärkten Selbstwertproblematik, depressiver Störungen, Angststörungen etc.. Lern- und Leistungsprobleme können im Rahmen missglückter Kompensationsversuche auf die häufig erlebten schulischen Misserfolge die Verhaltensproblematik verstärken, bzw. zu einer Verhaltenproblematik führen, wie dies umgekehrt natürlich auch gilt. Auch die Kernsymptomatik kann durch die Lern- und Leistungsproblematik verstärkt werden. ADHS-Kinder werden aufgrund der sich immer mehr vergrößernden Lerndefizite im Unterricht und bei den Hausaufgaben noch unkonzentrierter und unruhiger, das Sozialverhalten aufgrund der erlebten Misserfolge noch problematischer.



**B. Zur Einschätzung und Problematisierung bestehender Vorgehensweisen im Umgang mit der Lern- und Leistungsproblematik**

Wie nun kann mit diesem dritten Kernproblembereich der ADHS-Symptomatik umgegangen werden? Sollte man dieses Problem nicht der Schule oder außerschulischen Förderinstituten überlassen? Unserer Erfahrung nach sind **Lehrer für diese Problematik nicht ausreichend ausgebildet**. Ihnen fehlt sehr häufig das Wissen über Lernprozesse im allgemeinen und über Lernprozesse bei ADHS-Kindern mit ihren spezifischen Schwierigkeiten im Besonderen.

Wie ist es um **außerschulische Lernfördermaßnahmen** oder **Lernförderinstitute** bestellt? Bedingt durch den Kultusministererlass von 1999 in Bayern zum Nachteilsausgleich für legasthene Kinder hat sich diese Türe der Jugendamtsförderung nach §35a SGB VIII für ADHS-Kinder mit Lese- und Rechtschreibproblemen zumindest in Bayern weitgehend geschlossen. Eltern zahlen sehr viel Geld für externe Hilfen, so z. B. für Minilernkreise etc. jedoch ohne den erwünschten Erfolg. Auch fehlt in diesen Instituten in der Regel die Fachkompetenz für den Umgang mit ADHS-Kindern.

Welche Lösungsansätze in Umgang mit der Lern- und Leistungsproblematik finden wir in der einschlägigen Literatur?

So betrachten Döpfner et al die Hausaufgabensituation als **reines Verhaltensproblem**. (vgl. Döpfner/Schürmann/Lemkuhl 1999, S. 204ff ). Entsprechend konsequent werden den Eltern hier Verhaltensmaßregeln an die Hand gegeben, die eher den formalen und strukturellen Ablauf der Hausaufgabensituation anbelangen und für diese sicherlich hilfreich sind.

**Aber:** Hausaufgaben sind in deutschen Schulklassen in der Regel schriftliche Hausaufgaben. Bei ADHS-Kindern dauern sie lang, sie setzen ihnen einen großen Widerstand entgegen und der **Lerneffekt bei diesen schriftlichen Hausaufgaben geht** (nicht nur bei ADHS-Kindern) **häufig gegen null**:

- Der ohnehin begrenzte Arbeitsspeicher von ADHS-Kindern wird durch den Schreibvorgang noch mehr belegt und begrenzt.
- das Wiederholungsmoment in schriftlichen Hausaufgaben zum Einprägen des neuen Schulstoffes ist zu gering,
- es werden zu viele Informationen in zu kurzer Zeit präsentiert,
- zu viele unterschiedliche schriftliche Lernwege und Formen verhindern die Möglichkeit zum notwendigen Abspeichern der Lerninhalte und
- die Motivation ist extrem reduziert.

Betrachtet man **schriftliche Hausaufgaben** unter diesem Aspekt so muss man insbesondere in der Arbeit mit ADHS-Kindern feststellen, dass es sich oft um eine **Verschwendung von Zeit, Energie, Bemühen und Nerven sowie Anstrengung bei Kindern und Eltern** handelt. Eigentliche Lern- und Leistungsprobleme werden durch die Qual mit den schriftlichen Hausaufgaben nach dem Motto „es muss schließlich im Heft stehen“, eher noch verstärkt.

Suchen wir nach weiteren Lösungsansätzen in der Literatur im Umgang mit der Lern- und Leistungsproblematik so verfolgen andere Autoren wie Aust-Claus und Hammer (1999) das sicher unterstützenswerte Ziel, das Selbstbewusstsein der ADHS-Kinder, welches einen Einbruch durch die Lern- und Leistungsprobleme erlitten hat, zu stärken. Schauen wir, wie dies geschehen soll, so sprechen die Autoren von dem **Entdecken von Stärken** und dem **Auffinden von Inseln der Kompetenz** (vgl. Aust-Claus, Hammer 1999, S. 197). Eltern sollen Fähigkeiten ihrer ADHS-Kinder im außerschulischen Bereich entdecken, so z. B. beim Sport oder im technischen Bereich, und diese fördern und unterstützen. Unserer Ansicht nach ist es jedoch

fraglich, ob dieser Weg hilfreich ist. Der Kern der Leistungsproblematik und damit auch der Selbstwertproblematik bleibt unseres Erachtens unberührt und arbeitet weiter, wenn er nicht auf direktem Wege angegangen wird.

Könnte es nicht ein erfolgversprechenderer Weg für die Selbstwertproblematik des ADHS-Kindes sein, wenn es erlebt, dass es auf passenden Wegen, d. h. auch ohne sich zu sehr anstrengen zu müssen, sogar in den Bereichen besser werden kann, in denen es zuvor schlecht war. Dieses Erleben „ich kann besser werden, ich bin besser geworden“ dürfte eine immense Auswirkung auf das Selbstbild und damit die Persönlichkeit haben.

### **C. Voraussetzungen für einen angemessenen Umgang mit der Lern- und Leistungsproblematik bei ADHS-Kindern**

Um hier als Kinder- und Jugendpsychiater, Psychologe, Pädagoge oder Heilpädagoge kompetent helfen zu können, benötigen wir **Wissen über Abspeicher- und Behaltensprozesse im Allgemeinen** (vgl. Born, Oehler 2010, S. 15ff) und die **besonderen Gefahrenstellen bei ADHS-Kindern** (vgl. Born, Oehler 2010, S. 35ff).

Auf der Suche nach Lösungswegen müssen wir in der Behandlung von ADHS-Kindern und in der Beratung von Eltern und Lehrern folgende besonderen Schwierigkeiten dieser Kinder berücksichtigen:

- eine geringe Frustrationstoleranz, die zu entsprechender Ablehnung und Blockierung im Umgang mit Lerninhalten führen kann  $\perp$ ,
- die reduzierte selektive Aufmerksamkeit von ADHS-Kindern  $\_$ ,
- der begrenzte Arbeitsspeicher (und insbesondere die Störbarkeit und auch die häufig begrenzte Speicherfähigkeit im Bereich des akustischen Kurzzeitgedächtnisses)  $\_$ ,
- die Schwierigkeit „langweiligen“ Lernstoff lange genug präsent zu halten  $\alpha$ ,
- die verminderte Anstrengungsbereitschaft und das fehlende Durchhaltevermögen bei kognitiven Leistungsanforderungen  $\beta$
- die sich einprägenden Misserfolgserlebnisse  $\chi$  und
- die sich immer mehr vermindernde Lernmotivation  $\delta$ .



## **D. Vorgaben und Hilfen für ein angemessenes und „passendes“ Lernen bei ADHS-Kindern**

### **1. Grundprinzipien**

**Die Grundprinzipien lauten:  
regelmäßig wiederholen  
kleine Portionen**

Aus den Besonderheiten des ADHS-Kindes insbesondere hinsichtlich Aufmerksamkeit, Filterschwäche und Begrenzung des Arbeitsspeichers ergibt sich die Notwendigkeit zum regelmäßigen Wiederholen. Die Besonderheit der begrenzten Aufnahmekapazität von Informationen aufgrund der begrenzten Aufmerksamkeitsspanne und der Filterschwäche bedingt, dass ADHS-Kinder nur in kleinen Portionen lernen können. Statt 15 Vokabeln auf einmal zu lernen, müssen diese z. B. in Dreierpäckchen unterteilt werden, da mehr als 5 Informationseinheiten meist nicht in das Kurzzeitgedächtnis der ADHS-Kinder hineinpassen.

ADHS- Kinder brauchen noch mehr Wiederholungen als andere Kinder, um den Stoff dauerhaft abspeichern zu können.

### **2. Mehr Strukturierung des Lernstoffes von außen**

Da ADHS-Kinder große Probleme in der Selbstorganisation, Selbststeuerung und auch Zeitplanung haben, hinzu kommt das hohe Ausmaß an Ablenkbarkeit und Impulsivität, brauchen Eltern eine gute Vorstrukturierung des Lernstoffes. Gemeinsam mit ihrem Kind sollten sie sich einen Überblick sowohl über den jeweils aktuellen Lernstoff als auch über anstehende Schulaufgaben machen, d.h. welche Vokabeln sind neu zu lernen, welche neuen Grammatikthemen wurden in der Schule erarbeitet, wurden in Mathematik neue Rechenarten erlernt etc. Die Termine für Klassenarbeiten sollten in einen Monatsplaner übertragen werden, um stets einen Überblick zu behalten und tägliche, angemessene Lernportionen festzulegen. Die Vereinbarungen über die „Lernportionen“ kann man wiederum schriftlich festhalten.

Im Grundschulalter als auch in den nachfolgenden Klassenstufen halten wir es für unrealistisch, den Kindern das Üben gänzlich selbst zu überlassen. Überlegen sie als Eltern gemeinsam mit ihrem Kind, wann welche Lernportionen für welches Fach am besten im Alltag unterzubringen sind. Hinsichtlich der Lernwege sollten Eltern Kenntnisse über die effektivsten Möglichkeiten haben, und den Lernstoff, z.B. in der Rechtschreibung, entsprechend vorgeben.

### **3. Wenige passende Methoden und Reduktion auf das Wesentliche:**

ADHS-Kinder brauchen nicht ein Mehr an didaktischen und methodischen Prinzipien sondern ein Weniger. Viele Übungsformen und Wege verunsichern die Kinder, der Abspeicherprozess wird völlig unterlaufen. Einige wenige passende Methoden bringen ein Mehr an Effektivität.

Reduktion auf das Wesentliche bedeutet, sich darüber im klaren zu sein, welches denn die eigentlich wichtigen Fächer im Grundschulbereich sind. Zeit für Abschreiben, Ausmalen, oder Arbeiten für Nebenfächer sollte umverteilt werden auf die

Kernfächer bzw. auf das Erlernen der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen.

#### **4. Visueller Einprägeweg ist häufig günstiger:**

Aufgrund vieler empirischer Befunde und eigener Erfahrung wissen wir, dass der akustische Kanal bei ADHS-Kindern nicht so gut funktioniert und schneller überlastet ist als der visuelle Kanal. Alles, was nur gehört wird und keinen Anker visueller Natur hat, wird viel schneller vergessen. Lernwege sollten diese Voraussetzungen unbedingt berücksichtigen.

#### **5. Lernwege ohne Schreiben: Möglichst nicht schriftlich**

ADHS-Kinder haben häufig fein- und graphomotorische Schwierigkeiten. Schriftliche Arbeiten sind für ADHS-Kinder sehr anstrengend und benötigen viel Zeit. Dies bedingt zum einen eine erhebliche emotionale Abneigung gegenüber allem, was mit schriftlichen Lernanforderungen zu tun hat. Somit stoßen alle Übungsformen, die mit Schreiben verbunden sind, meist auf Ablehnung

Zum anderen wird das Kurzzeitgedächtnis zusätzlich in seiner ohnehin schon begrenzten Kapazität durch die Aufmerksamkeitsausrichtung auf den Schreibprozess als solchen abgelenkt. Damit ist für den Verarbeitungs- und Abspeicherprozess wesentlich weniger Aufmerksamkeitskapazität vorhanden, da deren Umfang beim Menschen ja sehr begrenzt ist. Durch den Schreibprozess als solchen wird also, abgesehen von der erheblichen Motivationsminderung, die hier erfolgt, Verarbeitungskapazität unnötig belegt und das Eigentliche, nämlich die Einprägearbeit, kann nicht stattfinden. Wir plädieren deshalb für Übungs- und Lernformen, die zum großen Teil auf das Schreiben verzichten.

Wir müssen uns auf die Suche nach Lernwegen ohne Schreiben machen, damit ADHS-Kinder ihren Lernstoff sicherer behalten und automatisieren können. Auch reduziert das oft gehasste Schreiben bei den Kindern grundsätzlich die Motivation, überhaupt zu üben. Üben, Wiederholen ist aber eine absolute Notwendigkeit. Lernwege ohne Schreiben erhöhen die Bereitschaft der Kinder deutlich, sich auf das zusätzliche Üben einzulassen. Wir haben deshalb versucht für die notwendige Automatisierung der Grundfertigkeiten für ADHS-Kinder geeignete Lernmethoden zu entwickeln (vgl. Born, Oehler 2010, S. 79 - 190).

#### **6. Unterstützung bei den Hausaufgaben - den Sinn der Hausaufgaben wiederentdecken**

ADHS-Kinder profitieren von einem klaren äußeren Rahmen ihrer Hausaufgaben-situation. Unklare Regelungen und ungeordnete äußere Bedingungen erhöhen das Ausmaß der Ablenkbarkeit und verhindern den Aufbau von klaren äußeren und dann auch vor allem inneren Strukturen.

Hausaufgaben haben das eigentliche Ziel, unterrichtliche Inhalte zu wiederholen, zu vertiefen und zu verfestigen. Dies geschieht nicht durch den Umstand, das am Ende des Nachmittags viel im Heft steht. Vielmehr sollte der Stoff im Kopf, im Gedächtnis „stehen“. Deswegen ist es unbedingt notwendig, sich Gedanken über Formen, Inhalte und Umfang der Hausaufgaben zu machen. Dies rechtfertigt auch, mit dem Lehrer gegebenenfalls Absprachen darüber zu treffen, ob das ADHS- Kind vielleicht alternative, günstigere Übungsformen, sprich Hausaufgaben aufbekommt, die zu einem letztendlich größeren Lerneffekt führen.

## **Motto für die Hausaufgaben:**

**Nicht im Heft,  
sondern im Kopf/im Gedächtnis muss es stehen!**

### **7. Anforderungen an die Eltern**

Neben der Kenntnis geeigneter Abspeicher- und Behaltensprozesse sowie passender Lernmethoden gilt es natürlich Eltern ein hilfreiches Verhalten in der Unterstützung ihrer Kinder im Team in der Hausaufgaben- und Lernsituation zu vermitteln (vgl. Born, Oehler 2010, S. 65f). Hier ist die Grundhaltung entscheidend: Gerade Eltern von ADHS-Kindern benötigen eine wohlwollende und geduldige Haltung, dürfen aber Hartnäckigkeit, Kontrolle und Strukturierung der Lern- und Hausaufgaben-situation nicht vernachlässigen. Auch erscheint es wesentlich, Eltern zu vermitteln, dass es die Anstrengungsbereitschaft und das Bemühen ihrer Kinder sich auf das gemeinsame Üben einzulassen ist, die gewürdigt werden sollte und nicht das Ergebnis der Leistungsüberprüfungen in der Schule. Das „Team“ Eltern und Kind gilt es zu stärken. Schule vermittelt gerade Eltern von ADHS-Kindern oft Schuldgefühle, indem den Eltern vorgeworfen wird, sie würden durch die Unterstützung ihrer Kinder deren Selbstständigkeit verhindern. Eltern wissen am Besten, was ihre Kinder brauchen, wo deren Möglichkeiten aber auch deren Grenzen liegen. Gerade Eltern von ADHS-Kindern wissen sehr genau, wann sie die Zügel ihrer Kinder etwas lockern können und wann eben noch nicht. Aus therapeutischer Sicht gilt es Absprachen zwischen Eltern und Lehrern zu unterstützen. Diese können auf eine Reduzierung der schriftlichen Hausaufgaben bei ADHS-Kindern hinzielen, um die „eingesparte Zeit“ durch den **Einsatz passenderer und effektiverer Lernmethoden** (vgl. Born, Oehler 2010, S. 79ff) zu füllen. Auf diese Weise sind erste Lernerfolge möglich und die Motivation der Kinder steigt.

### **Angemessenes Elternverhalten beim Lernen**

- ? **ruhig, gelassen, wohlwollend, freundlich, geduldig**  
+ **hartnäckig, kontrollierend, strukturierend**
- ? **Würdigung der Anstrengungsbereitschaft und des Bemühens**
- ? **„Teamgedanke“: Eltern und Kind als Team**
- ? **Umgang mit der Erwartungshaltung der Schule im Hinblick auf Selbstständigkeit**
- ? **Vereinbarungen mit dem Kind im Voraus treffen**
- ? **Realistische Zielsetzung**
- ? **Erfolge ermöglichen**

## 8. Team- Gedanke anstatt „überzogener“ Selbstständigkeitsanforderungen

Eltern haben an der Möglichkeit, aus einem Teufelskreis Lernstörungen auszusteigen und in einen „Engelskreis“ einzusteigen, den entscheidenden Anteil. Das ADHS-Kind hat große Schwierigkeiten in der Selbststeuerung und im Zeitmanagement, sowie in der Strukturierung des Lernstoffes. Außerdem bringt es jede Menge Handicaps inklusive aller Abneigungen mit. Eltern haben eine ganz wichtige Vorbild- und Modellfunktion für ihr Kind. Nur durch eigene Konsequenz, d. h. das regelmäßige, oft heikle Einstehen für die Vereinbarungen, die im Hinblick auf Lernen getroffen werden, ist Erfolg für das Team möglich. Möglicherweise benötigen Eltern hierfür gar nicht mehr Zeit als vorher, denn die Zeit, die Eltern mit Diskutieren, Streiten und Aufreibendem verbracht haben, kann nun wirkungsvoller und effizienter eingesetzt werden. Hilfreich kann der Gedanke sein, dass es nicht das Kind ist, das sich in erster Linie ändern muss, sondern vielleicht man selbst. Eltern müssen sich im Klaren sein, dass sie für die Schullaufbahn ihrer Kinder hier ganz wichtige Voraussetzungen schaffen können. In unserer Praxis haben wir es häufig erlebt, dass Eltern, denen es gelungen ist, in der Grundschulzeit und zu Beginn der weiterführenden Schulzeit solche Strukturen aufzubauen, erleben durften, wie ihre Kinder mit zunehmendem Alter Schritt für Schritt diese Strukturen eigenständiger übernehmen konnten. Dies sind echte Früchte, die Eltern hier ernten konnten.

Wenn Eltern es schaffen, **ein Team mit ihrem Kind** zu bilden, d. h. gemeinsam an einem Strang zu ziehen, legen sie ein sehr wichtiges Fundament für Motivation und Lernbereitschaft. Durch die Interaktion mit ihnen als Eltern beim Lernen, z.B. mit den Lernkärtchen oder anderen motivierenden Lerntricks (Pyramidenspiel!), geben sie Strukturierung von Außen, machen sie Wiederholen möglich und motivieren sie ihr Kind. Dies ist eine völlig andere Voraussetzung für Lernen als alleine systematisch und regelmäßig üben zu müssen, vor allem dann, wenn das Kind die entsprechenden Voraussetzungen nicht mitbringt.

Das Team, das Eltern mit ihrem Kind bilden, kann unterschiedlich besetzt sein. Manchmal ist es so, dass Mütter ausgesprochen entnervt und am Ende ihrer Kräfte sind, und dass es sich anbietet, dass beispielsweise der Vater die Mutter hier entlastet und z. B. im Bereich Mathematik mit dem Kind ein Team bildet.

Bleiben sie realistisch! Bei ADHS-Kindern sind sie als Eltern auch in Sachen Schule einige Jahre länger gefordert als andere Eltern. Ihre Kinder überschätzen möglicherweise ihre eigenen Möglichkeiten. Sie sollten wachsamer Begleiter, Trainer und Coach ihrer Kinder sein. Als gut funktionierendes Team können sie ihr Kind schrittweise zum (Lern-) Erfolg führen. Dazu gehört eine wohlwollende aber auch hartnäckige Grundhaltung, die Würdigung der Bemühungen ihrer Kinder, das Treffen von Vereinbarungen und Strukturierungshilfen bezüglich Hausaufgaben und Lernen.

Von entscheidender Bedeutung ist, dass Sie die Würdigung nicht von den in Proben erzielten Noten abhängig machen. Allein wichtig ist hier die Bereitschaft und das Bemühen des Kindes. Keinesfalls zeigen Sie dem Kind Ihre Enttäuschung bei einer schlechten Note, wenn es sich vorher beim Lernen angestrengt hat. Mit dieser Anstrengung hat das Kind ja eine Leistung erbracht, die anzuerkennen ist.

Überfallen sie ihr Kind im Hinblick auf zusätzliches Lernen nicht plötzlich: „Jetzt machen wir noch mal schnell ...“. Meist wird sich ihr Kind dann wehren und verweigern. Treffen Sie solche Vereinbarungen über das Lernen vielmehr im Voraus.

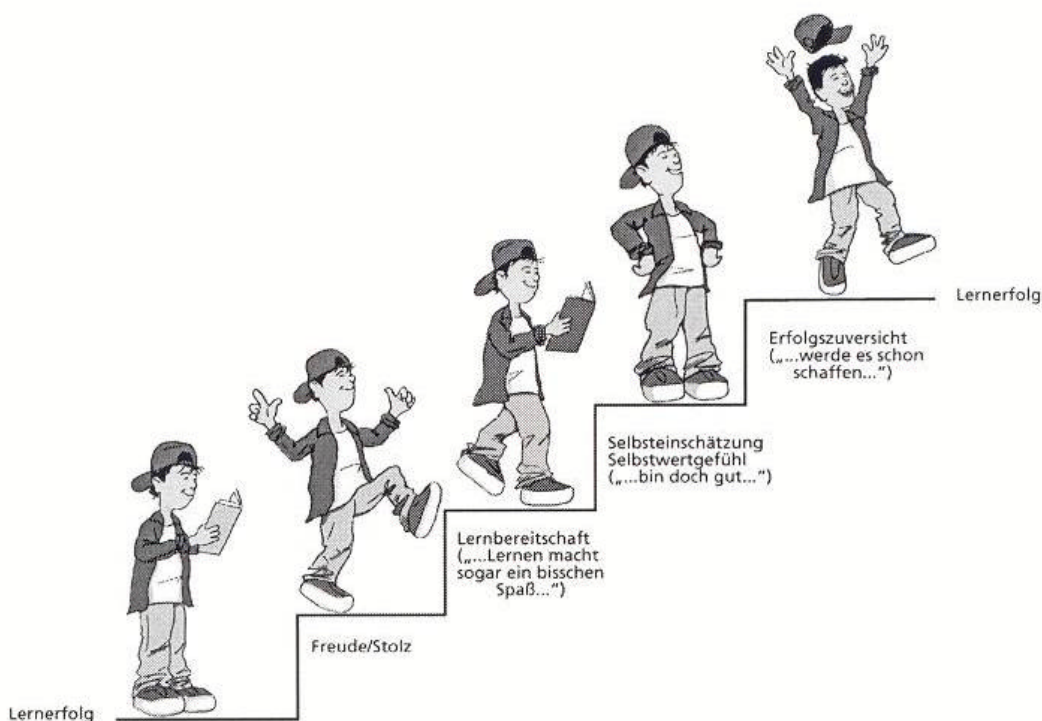
Wichtig ist es auch, den Kindern das Gefühl zu geben, dass sie in die Vereinbarungen miteingebunden sind. Natürlich müssen Vereinbarungen auch von den Eltern eingehalten werden, wenn sie angekündigt sind.

### 9. Erfolge ermöglichen:

Motivation kann Leistungen bewirken, die bei günstiger Ausgangslage das „normal Mögliche“ deutlich überschreiten. Leider ist es so, dass das primäre Interesse, die Freude, die Begeisterung oder Faszination an der Arbeit bei „langweiligem“ Schulstoff, besonders beim Prozess der Automatisierung von Grundfertigkeiten, nicht vorausgesetzt werden kann. Unser ADHS-Kind, und dies teilt es mit seinen Mitschülern bleibt hier meist freudlos und uninteressiert. Da wir also nicht von einer primären Motivation ausgehen können, müssen wir das Erfolgsmoment nützen um die Motivation in Gang zu setzen, d. h. unser Kind muss Erfolg haben und zwar auf der Stelle und sei dieser Erfolg auch noch so klein. Der grundlegende Motor zur Erhöhung der Motivation sind also erlebte Erfolge.

Wie können wir hier angemessene Grundlagen legen? Ein Fundament liegt in den zu treffenden Vereinbarungen und dem Setzen von realistischen, erreichbaren Zielen.

Wir wissen, dass die Leistung von ADHS-Kindern in erheblichem Maße von der äußeren Verstärkung abhängig ist (vgl. Barkley 1998, S. 117). Werden ADHS-Kinder unmittelbar und regelmäßig verstärkt, steigt ihre Leistung deutlich. Dies geschieht in unserem Schulsystem häufig nicht. Dies heißt zum einen, dass es darauf ankommt, dass Kinder regelmäßig gelobt werden. Ihre Anstrengungsbemühungen sind dabei zu würdigen und nicht unbedingt das Ergebnis oder gar die Noten in der Probe. Hierbei muss man nicht übertreiben, es reichen wenige Worte oder auch nonverbale Gesten. Zum anderen – und dies ist fast noch wichtiger – sollte das Kind an der Sache selbst erleben: „ich mache Fortschritte, ich werde immer besser“. Zum Beispiel: „Im 1 x 1 bin ich jetzt sehr gut“ oder „Diesen Packen Vokabeln beherrsche ich schon sicher. Der Packen wird täglich ein bisschen größer.“



Erfolge durch die richtigen Lernstrategien zu ermöglichen, ist also eine grundlegende Voraussetzung für Motivation und die brauchen ADHS-Kinder. Im Kind muss die Hoffnung entstehen: „Ich kann das schaffen, wenn ich mich anstrenge“. **Nichts macht erfolgreicher als der Erfolg!**

Wenn es uns als Therapeuten gelingt, ADHS-Kindern und ihren Eltern einen Weg für **Erfolge im Leistungsbereich** zu ebnet, so dürfte dies auch **positive Auswirkung** auf die **Compliance** im Behandlungsprozess insgesamt haben und sich in positiver Weise auf die Familienatmosphäre, auf das Selbstwertgefühl, die Stimmungslage und die Motivation des Kindes auswirken. Erlebter Erfolg im Lernbereich kann auch die Kernsymptomatik des ADHS und der sekundären Verhaltensauffälligkeiten reduzieren.

## **D. Schlussgedanken**

Es gibt keine Lernrezepte, die für jedes Kind und auch nicht für jedes ADHS-Kind passen. Aus den besonderen Voraussetzungen der ADHS-Kinder sind jedoch Grundprinzipien für deren Lernen und auch besondere Anforderungen an die Eltern ableitbar. Ziel in den Grundfertigungsbereichen Schreiben, Lesen und Rechnen ist es für ADHS-Kinder ein solides Fundament zu schaffen und Automatisierungen zu erreichen. Diese können dann die Basis für komplexere Lernanforderungen bilden. ADHS- Kinder benötigen hierfür jedoch **passende Lernmethoden** (vgl. Born, Oehler 2010, S. 79 - 190), die ihnen von schulischer Seite häufig nicht zur Verfügung gestellt werden..