



DAS MAGAZIN FÜR BILDUNG  
UND INNOVATION

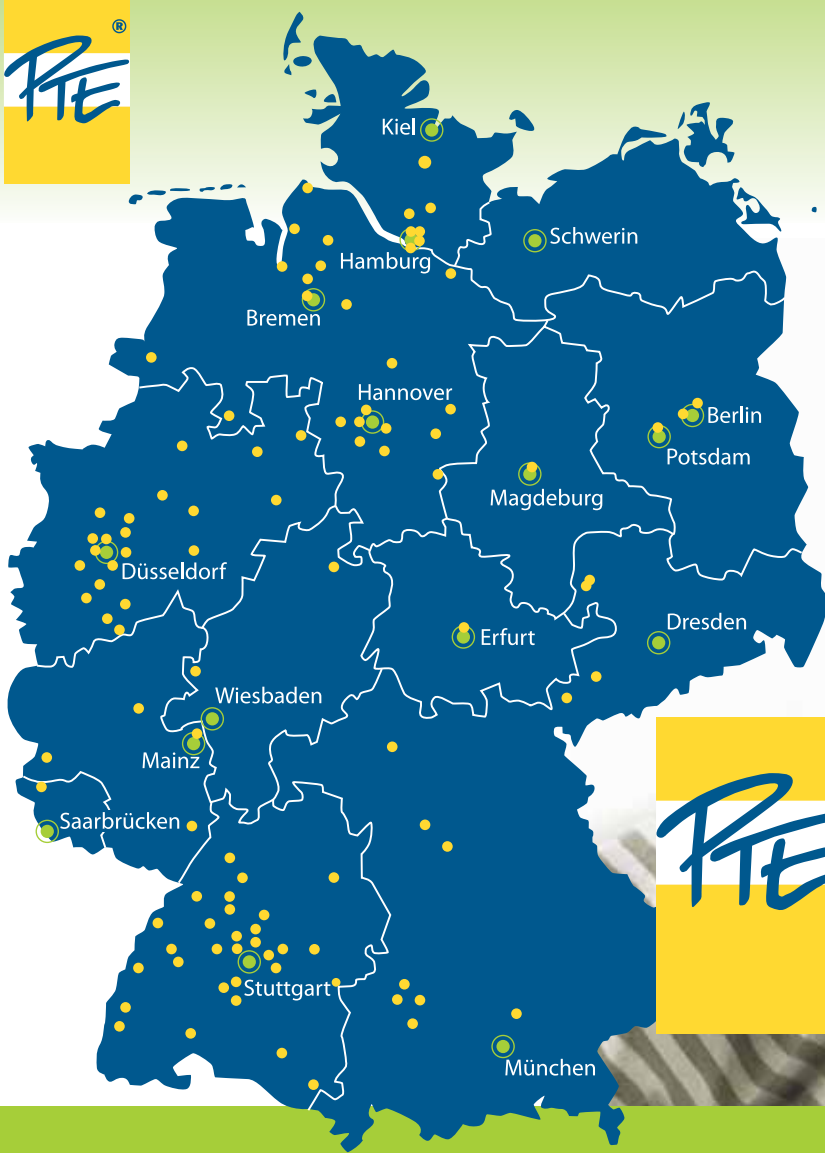


*Lernen. Stärken. Leben.*

2. Ausgabe

$$8 + 3 = 11$$





...immer für mich da!



Die vollständigen Adressen unserer Partner finden Sie unter: [www.pte.de](http://www.pte.de)

## INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL ..... 3

*Karl-Heinz Dittmann*

AGGRESSIV UND UNAUFMERKSAM ..... 4

»Schwieriges Verhalten« eines Kleinkindes – eine positive Mutter-Kind-Beziehung ist entscheidend | *Prof. Dr. Franz Petermann*

ADS – LERNLUST ODER SCHULFRUST ..... 10

Die Einschulung bringt oft die Wende – frühe Hilfe ist möglich und notwendig | *Dr. med. Elisabeth Aust-Claus*

NEUROBIOLOGIE DER ADHS ..... 12

ADHS – keine neuen Tests zur Feststellung, immer noch rein klinische Diagnose | *Prof. Dr. med. Klaus-Henning Krause*

AD(H)S UND HOCHBEGABUNG ..... 13

Mehr als »Begabung«, »Talent« und ein IQ über 130  
*Prof. Dr. Otmar Kabat vel Job*

DENNI UND FANNI ERWARTEN DAS BOOT ..... 14

Die Geschichte von zwei Delfinen | *Preisrätsel*

EINE REGELUNG MIT GROTESKEN FOLGEN ..... 16

§35a KJHG (Kinder- und Jugendhilfe) – ein Interview mit Kinder- und Jugendpsychiater Prof. Dr. Warnke | *Steffen Felger*

VOM LERNEN IN DER HÄNGEMATTE... ..... 18

Eine Umfrage zum Schweizer Mathematikunterricht stimmt nachdenklich | *Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz, Steffen Felger*

SOGAR RECHNEN KANN SPASS MACHEN ..... 20

PTE Schweinfurt konnte Familie mit Zwillingen helfen

IMPLEMENTIERUNG DES ORIENTIERUNGSPLANES BaWü .... 21

Eine neue Aufgabe für die Akademie für Sozialwissenschaftliche Innovation e.V., Waiblingen

BILDUNGS- UND LERNGESCHICHTEN ..... 22

Wie Bildungsprozesse von Kindern im Vorschulalter entdeckt, dokumentiert und ins Gespräch gebracht werden können  
*Kornelia Schneider*

MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN ..... 24

Mythen und Einstellungen, die wir hinter uns lassen sollten  
*Prof. Dr. Rosemarie Tracy*

PTE – PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE LERN-THERAPIE ..... 26

Zertifizierte, hochschulnahe Weiterbildung mit PTE und ASI

PTE FRANCHISE GMBH-PARTNER/IMPRESSUM ..... 28





**PTE** Lernen. stärken. Leben.

Liebe Leserinnen und Leser,

kaum einer mag ernsthafte Aussagen darüber wagen, wie in 20 Jahren die Bildungslandschaft aussehen und in welcher Verfassung unser Bildungssystem sich dann befinden wird. Viele gesellschaftliche Rahmendaten sind lange bekannt, die Gestalt der deutschen Alterspyramide steht auf Jahrzehnte hinaus bereits fest und es ist klar, dass wenige viel werden schultern müssen.

Leider ist diese Herausforderung jedoch noch nicht in unserem Bildungssystem angekommen. Denn heute verlassen 10 Prozent der Kinder unsere Schulen ohne Abschluss, 20 Prozent gelten als »bildungsarm« 2020 – also in genau zwölf Jahren – wird ein Drittel der Jugendlichen eines Jahrgangs einen Migrationshintergrund haben. Gerade in dieser Gruppe ist jedoch aktuell – aufgrund jahrelanger Versäumnisse in der Integrationspolitik – der Anteil der leistungsschwächeren Schüler doppelt so hoch wie im Durchschnitt.

International wird erkannt, dass in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts Bildung den entscheidenden Erfolgsfaktor darstellt. Wir verfolgen, dass zum Beispiel in den sogenannten Schwellenländern enorme Investitionen in den Bildungsbereich fließen und ein großes Potenzial an gut gebildeten Arbeitskräften aufgebaut wird. Es wird deshalb höchste Zeit, endlich auch bei uns gegenzusteuern. Nur so können wir sicherstellen, dass wir unseren erworbenen Lebensstandard auch an unsere Kinder weitergeben können.

Dabei ist auch klar, dass Bildung nicht erst in der Schule beginnt, denn Kinder lernen von Geburt an – schon kleine Kinder lernen mit größtem Vergnügen und Forschergeist.

In unserem Kundenmagazin präsentieren wir Ihnen Beispiele dafür, wie eine solche frühe Bildung aussehen kann. Unter der Überschrift »Bildungs- und Lerngeschichte« präsentiert Frau Kornelia Schneider vom Deutschen Jugendinstitut sehr praxisnah den epochalen Wandel in der frühen Förderung, der sich in Kürze in den vorschulischen Einrichtungen ereignen wird. Frau Professorin Dr. Rosemarie Tracy plädiert für Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit in der Vorschule und im Kindergarten – für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund.

Betroffen machen uns die verzweifelten Statements rechen-schwacher Schüler, mit denen Frau Professorin Dr. Elisabeth Moser Opitz ihre Beschreibung des alltäglichen Leidens im Matheunterricht illustriert. Dass Rechenschwäche aber beileibe kein fatalistisch hinzunehmender Schicksalsschlag ist, illustriert der PTE-Praxisbericht aus Schweinfurt.

Durch mehrere Beiträge umfassend beleuchtet wird das Thema ADHS, das die ganze erste Hälfte dieses Magazins einnimmt. Das Interview mit dem Würzburger Kinder- und Jugendpsychiater Professor Dr. Warnke ist schließlich ein deutlicher Fingerzeig, dass der epochale Wandel in der Bildungspolitik auch vor den Mauern der Kinder- und Jugendhilfe nicht Halt machen sollte. Mit unserem Kundenmagazin wollen wir einen Beitrag zur Bildungsdiskussion leisten. Ich wünsche Ihnen anregende, interessante und informative Lektüre!

*Karl-Heinz Dittmann*

Ihr Karl-Heinz Dittmann  
Geschäftsführer PTE Franchise GmbH



Manche Kinder durchlaufen die gesamte ungünstige Entwicklung, andere verharren darin nur wenige Jahre. Auf jeder Stufe der Entwicklung kann es zum Stillstand, das heißt zum Ausstieg, aus der negativen Entwicklung, kommen.



Prof. Dr. Franz Petermann

## AGGRESSIV UND UNAUFMERKSAM

Alle Studien verdeutlichen, dass die Entwicklung aggressiven Verhaltens bereits in der Säuglingszeit startet: das sogenannte »schwierige Verhalten« eines Säuglings oder Kleinkindes, Hyperaktivität, Impulsivität und Trotzverhalten. Am klarsten zeigt sich in den Studien eine positive Mutter-Kind-Beziehung als entscheidender Schutzfaktor.



### EINLEITUNG

Schlechte Impulskontrolle, aggressives und gewalttätiges Verhalten wird in der klinischen Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie bei leichteren Formen mit dem Begriff »oppositionelles Trotzverhalten« und in der Regel als »Störung des Sozialverhaltens« umschrieben. Dazu gehören aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Tieren sowie unsoziales Verhalten

- im Sinne von Straffälligkeit, zum Beispiel Zerstören von Eigentum, Betrug, Diebstahl und Lügen,
  - im Sinne von schweren Regelverstößen, zum Beispiel vor dem 13. Lebensjahr trotz elterlichem Verbot über Nacht von zu Hause wegzubleiben oder die Schule zu schwänzen.
- Besonders in der Altersgruppe der 8- bis 13-Jährigen nimmt dieses Problemverhalten stark zu; die Rate der Betroffenen steigt auf bis zu neun Prozent der Kinder an. Mit ausgehendem Jugendalter (ab ca. 18 Jahren) ist diese Rate jedoch stark rückfällig, das heißt, gut drei Viertel der Betroffenen entwickeln keine antisoziale Persönlichkeitsstörung – sie kommen auf den Pfad der »Normentwicklung« zurück.

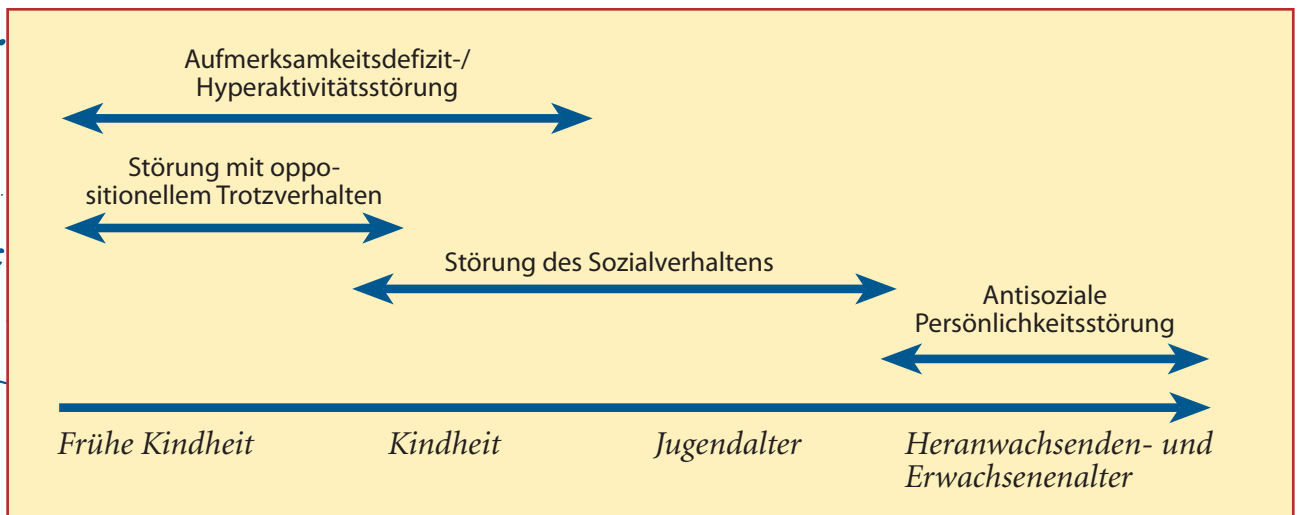
Bei der Störung des Sozialverhaltens liegt nach der internationalen Klassifikation psychischer Störungen ein besonders stabiles Verhaltensmuster vor, das grundlegende Rechte anderer und altersgemäße Normen sowie Regeln verletzt.

Einer solchen Störung geht im Kindesalter häufig eine hyperkinetische Störung (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung – ADHS) und Trotzverhalten voraus.

### URSACHEN AGGRESSIVEN VERHALTENS

Eine Reihe von Studien aus Neuseeland, den USA und Europa kamen zu dem Ergebnis, dass biologische und psychosoziale Risikofaktoren gemeinsam zu einem ungünstigen Entwicklungsverlauf führen. Die Bedeutung biologischer Risiken nimmt mit steigendem Alter ab, die Wirkung psychosozialer Faktoren hingegen zu. Sehr früh schon fließen genetische, neurologische und psychische Risiken aufseiten des Kindes genauso in den Entwicklungsprozess ein wie familiäre Faktoren (z. B. elterliches Erziehungsverhalten, Ehestreit) und Umwelteinflüsse (z. B. die Wohnsituation, Arbeitslosigkeit oder Armut).

Alle Studien verdeutlichen, dass die Entwicklung aggressiven Verhaltens bereits mit Vorläuferproblemen in der Säuglingszeit starten. Dazu gehören das sogenannte schwierige Temperament eines Säuglings oder Kleinkindes, Hyperaktivität, Impulsivität und Trotzverhalten. Diese Entwicklungsschritte zeigen sich von der Säuglingszeit bis zum Beginn der Grundschulzeit. Manche Kinder durchlaufen die gesamte ungünstige Entwicklung, andere verharren darin nur wenige Jahre.





Auf jeder Stufe der Entwicklung kann es zum Stillstand, das heißt zum Ausstieg, aus der negativen Entwicklung, kommen. Neben genetisch bedingten Unterschieden im Temperament eines Kindes können auch die genannten biologischen Einflussfaktoren über neurologische Schädigungen in der ZNS-Entwicklung eines Kindes dazu führen, dass sich ein sogenanntes schwieriges Temperament zeigt: Die Kinder

- haben Probleme dabei, einen Tag-Nacht-Rhythmus zu entwickeln, zu einer geregelten Nahrungsaufnahme und Ausscheidung zu kommen,
- weisen eine eher negative Stimmungslage sowie ein unangemessenes Rückzugsverhalten in neuen Situationen auf,
- sind leicht irritierbar,
- zeigen exzessives Schreiverhalten über das übliche Maß und das übliche Lebensalter hinaus.

Den nächsten Schritt der Entwicklungsleiter können Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität (Hyperkinetisches Syndrom) bilden. Spätestens zu Beginn des zweiten Lebensjahres fällt das erste charakteristische Kennzeichen des Hyperkinetischen Syndroms auf, nämlich die große motorische Unruhe. In der weiteren Entwicklung werden Impulsivität in der Wahrnehmung und im Handeln sowie Aufmerksamkeitsstörungen deutlich. Impulsive Kinder lernen schlecht aus Erfahrungen und können Konsequenzen ihres Handelns nur ungenügend vorhersehen. Im Grundschulalter entwickeln die Kinder oppositionelles Trotzverhalten. Im Entwicklungsverlauf folgt nun das aggressive Verhalten. Oft schon bei dem Phänomen des Hyperkinetischen Syndroms, spätestens jedoch bei der Entwicklung des aggressiven Verhaltens entstehen Sekundärprobleme in der Schule: Lern- und Leistungsprobleme, massives Stören des Unterrichts oder Schuleschwänzen.

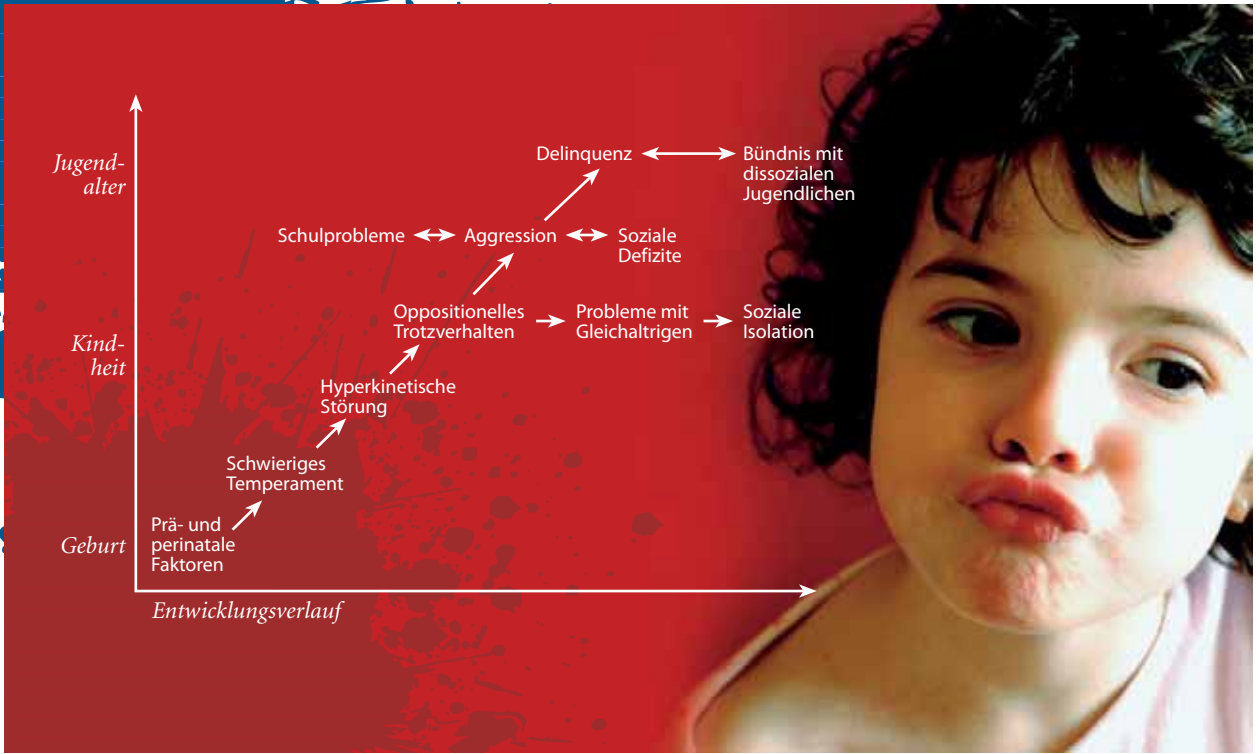
Es wird nicht davon ausgegangen, dass durch ein neues Problemverhalten (z. B. vom oppositionellen Trotzverhalten zur Aggression) das zuvor entwickelte Symptom verschwindet. Vielmehr wird das alte Problem beibehalten, und es kommt zu einer ungünstigen Ansammlung von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen.

Die Studien zeigen nicht nur die Risikofaktoren aufseiten des Kindes auf, sondern auch die aus Umwelt und Familie. Bei diesen sozialen Einflüssen sind direkte von indirekten Faktoren zu unterscheiden.

- Zu den direkten Faktoren zählen vor allem familiäre Aspekte wie zum Beispiel die Qualität der Ehebeziehung und des Familienlebens, die psychische Gesundheit der Eltern und ihr Erziehungsverhalten.
- Zu den indirekten Faktoren werden Wohnumgebung und Wohnsituation, Bildungsstand der Eltern, Einkommen der Familie, Arbeitslosigkeit oder auch der sozioökonomische Status gerechnet.

## SCHWERE FORMEN AGGRESSIV-DISSOZIALEN VERHALTENS

- Die auf den familiären Kontext beschränkte Störung des Sozialverhaltens: Stark ausgeprägtes Lügen, Betrügen, Stehlen und Weglaufen treten ausschließlich im familiären Rahmen auf.
- Die Störung des Sozialverhaltens bei vorhandenen sozialen Bindungen: Das Problemverhalten beschränkt sich nicht nur auf die Familie, wobei die Beziehungen zu Gleichaltrigen intakt sind.
- Die Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen: Diese Kinder und Jugendliche weisen keine festen Freundschaften auf, sie sind unbeliebt und sozial isoliert.
- Bei der antisozialen Persönlichkeitsstörung treten als zentrales Merkmal neben einem tief greifenden Muster von Missachtung und Verletzung anderer auch Täuschung und Manipulation auf. Es treten auf: kriminelles Verhalten, Lügen/Betrügen, kognitive Impulsivität, Reizbarkeit und Aggressivität (Schlägereien, Überfälle), rücksichtslose Missachtung der Sicherheit anderer und der eigenen Person, Verantwortungslosigkeit (keine dauerhafte Tätigkeit; Unfähigkeit, finanziellen Verpflichtungen nachzukommen) und fehlende Reue (Gleichgültigkeit; Rationalisierung bei Schädigung anderer).



Diese Faktoren werden über die Interaktions- und Erziehungskompetenz der Eltern und das familiäre Klima insgesamt für ein Kind bedeutsam. Am klarsten zeigt sich in den Studien, dass eine positive Mutter-Kind-Beziehung ein entscheidender Schutzfaktor in einer günstigen Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern ist.

### Erziehungsverhalten der Eltern

Das Erziehungsverhalten von Eltern ist sicherlich der bedeutendste soziale Faktor, der direkt die Entwicklung eines Kindes beeinflusst. Beim Erziehungsverhalten unterscheidet man originäre von evokativen Erziehungskompetenzen:

- Die originären Erziehungskompetenzen sind die Verhaltensweisen von Eltern, die sie in grundlegender Weise in die Beziehung mit ihren Kindern einbringen. Diese sind durch Intelligenz, Bildung, psychische Befindlichkeit, sozial-emotionale Stabilität, Einstellungen zu Kindern und zu Erziehungsfragen sowie Sozialisationserfahrungen der Eltern mit den eigenen Eltern geprägt.



- Bei den evokativen Erziehungskompetenzen handelt es sich um elterliche Verhaltensweisen, die durch Merkmale und Verhaltensweisen des Kindes stark geprägt und beeinflusst sind. Beispielsweise können Eltern durch das schwierige Temperament ihres Säuglings überfordert bis hilflos sein. Solche Kinder sind anstrengender und aufwendiger zu pflegen, zu fördern und zu erziehen als Kinder, die diese Merkmale nicht aufweisen. Diese schwierigen Kinder benötigen eine besondere Unterstützung von ihren Eltern in Form von Geduld, Verständnis und ihnen angemessenen Anregungen und Anforderungen.

Es ist wichtig, dass Eltern angemessen Grenzen setzen und angemessen konsequent reagieren. Damit sind jedoch viele Eltern, besonders junge, die ein schwieriges Kleinkind haben, überfordert:

- Diese Kinder widersetzen sich ihren Müttern häufiger als sonst üblich;
- sie sind insgesamt sehr viel schwerer zu beeinflussen und damit schwerer erziehbar.

Diese Herausforderung erhöht das Risiko missglückter Eltern-Kind-Interaktionen. Dadurch entsteht leicht eine ablehnende und vernachlässigende Interaktion mit dem Kind. Die Mütter zeigen weniger positive Emotionen, das heißt, sie sind beispielsweise weniger zärtlich, sprechen nicht in ruhiger und positiver Weise mit ihrem Kind; hingegen machen sie mehr negative Bemerkungen über ihr Kind. Die Reaktionen der Mutter auf ihr Kind sind insgesamt geringer, und damit stimulieren sie die Entwicklung ihrer Kinder weniger.

Eine missglückte Eltern-Kind-Interaktion trägt nicht zur positiven Entwicklung eines Kindes bei. Das Verhalten des Kindes wird für die Eltern in der Folge immer unangenehmer; sie erfahren kaum noch positive Bekräftigung durch das Kind. Dies kann wiederum Kindesmisshandlungen prädisponieren.



## FÖRDERUNG AGGRESSIVER UND UNAUFMERKSAMER KINDER UND JUGENDLICHER

Es sollen drei Ansätze zur Prävention und Behandlung der Problematik kurz skizziert werden.

### Verhaltenstraining für Schulanfänger

Dieses Präventionsprogramm wurde für die ersten und zweiten Grundschulklassen konzipiert und bearbeitet mit der ganzen Schulklasse drei Themenbereiche:

- Aufbau von differenzierter Wahrnehmung und Aufmerksamkeitslenkung,
- Aufbau von Emotionswissen und Emotionsverständnis und
- Erwerb von sozialen Problemlösefertigkeiten.

Das Programm wurde 2006 in zweiter Version publiziert und umfasst 26 Trainingseinheiten. Das Training wird von Lehrkräften auf der Basis eines Lehrerhandbuches und einer Schülerfibel realisiert. In der Regel findet eine ca. 45- bis 60-minütige Sitzung pro Woche statt, in Ausnahmefällen auch zwei Sitzungen pro Woche.

Um dieses Programm erfolgreich durchführen zu können, ist eine entsprechende Fortbildung für Lehrkräfte nötig. Die Lehrkräfte müssen bei der Realisierung der Maßnahme organisatorisch von der Schulleitung unterstützt werden. Um langfristige Erfolge zu erzielen, muss das Vorgehen umfassend in den Schulalltag integriert sein, das heißt, die erarbeiteten Regeln und Prinzipien im Umfang miteinander sollten generell Gültigkeit besitzen (z. B. auf dem Pausenhof und in allen Schulstunden).

### Training für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen

Dieses neuropsychologische Programm von Jacobs und Petermann bietet erstmals eine Verknüpfung eines neuropsychologischen Gruppentrainings für aufmerksamkeitsgestörte Kinder mit einem Elterngruppentraining. Das Trainingsprogramm für 7- bis 13-Jährige umfasst 15 Sitzungen à 60 Minuten. An einer Gruppensitzung nehmen vier Kinder teil.

### Erpresserspiele in Familien

Zu direkten Erziehungseinflüssen gehören auch sogenannte Erpresserspiele in Familien, die sich auch in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern fortsetzen können. Sehr ungünstige Entwicklungen treten dann auf, wenn es den Kindern gelingt, ihre Eltern durch Erpressungsversuche zu manipulieren. Viele Kinder betreiben diese Erpresserspiele so perfekt, dass die Reaktionen der Erwachsenen auf diese Kinder immer massiver und aggressiver werden. In der Folge davon können sich bei den Kindern keine differenzierten sozialen und sozial kompetenten Verhaltensformen ausbilden; somit werden auch Konflikte mit Gleichaltrigen in der Schule und Freizeit aggressiv gelöst, und Lehrer-Schüler-Interaktionen folgen ebenfalls schnell den »Gesetzmäßigkeiten der Erpresserspiele«

Das Erpresserspiel kann beliebig fortgeführt werden.

»DANN LAUF ICH HALT WEG!«	»Dann gehst du heute nicht zum Spielen raus!«
»DAS KANNST DU SELBST AUFRÄUMEN!«	»Das räumst du sofort wieder auf!«
KIND SCHREIT UND WIRFT DAS SPIELZEUG AUF DEN BODEN.	
»ICH WILL VON DIR SOWIESO NICHTS MEHR WISSEN!«	»Nörgle nicht so rum, du bist doch kein Baby mehr!«
»DU HAST JA NIE ZEIT!«	»Bitte warte etwas, ich habe gleich Zeit.«
Startpunkt der Interaktion: Kind will ein neues Spiel vorführen	Ausgangsbedingung: Mutter ist im Stress

Das Vorgehen wird durch ein umfassendes Punkte-Programm unterstützt; dieses dient

- der Verhaltensregulierung innerhalb der Trainingsgruppe,
- der Motivierung innerhalb des Trainings,
- der Motivation zur Bearbeitung der Aufgaben, die zu Hause gelöst werden sollen (»Geheimaufträge«).

Kindgerechte Leitfiguren (Drachen-Thema) ziehen sich als roter Faden durch das gesamte Programm und steigern die Motivation der Kinder. Beim Problemlösen lernen die Kinder, neue Strategien zu entwerfen, ihre Frustrationstoleranz bei Niederlagen zu steigern und die besten Strategien schrittweise auszuwählen.

Mit dem Training gelingt es, die Aufmerksamkeit zu verbessern, indem

- Reaktionsimpulse auf irrelevante Reize frühzeitig gehemmt werden,
- die Ablenkbarkeit vermindert wird und es gelingt,
- verschiedene Reize parallel zu verarbeiten.

### Das Training mit aggressiven Kindern

Dieses multimodale Programm, das für Kinder der Altersgruppe von 8 bis 13 Jahren (für Jugendliche s. Petermann/ Petermann, 2007) geeignet ist, vereint erprobte Methoden der Kinder-verhaltenstherapie mit Konzepten der Familienberatung. Der kindertherapeutische Zugang umfasst acht Einzel- und mindestens zehn Gruppensitzungen. Da aggressive Kinder grundlegende Defizite in der Wahrnehmung sozialer Interaktionen aufweisen, ist es notwendig, in ausgewählten Alltagssituationen die soziale Informationsverarbeitung zu verbessern. Hierzu liegen für den pädagogischen Alltag besonders gut einsetzbare Materialien vor (z. B. Video- und Fotogeschichten oder »Konflikt-löse-Spiele«, Petermann/Petermann, 2005).

Solche Materialien dienen im Kindertraining als Vorlage zur Durchführung von strukturierten Rollenspielen.

Mit diesen Übungen können aggressive Kinder neue, situations-angemessene soziale Fertigkeiten erlernen. Im Einzelnen verfolgt das Training mit aggressiven Kindern dabei folgende Ziele:

- Abbau von Anspannung und motorischer Unruhe mit Hilfe imaginativer Verfahren (vgl. Kapitän-Nemo-Geschichten von U. Petermann, 2006),
- Differenzierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung durch standardisiertes Fördermaterial,
- Verbesserung der Selbstkontrolle unter Heranziehung von Techniken der Handlungssteuerung (z. B. die Instruktion »Ruhig Blut, dann geht alles gut!«),
- Aufbau von sozialen und kooperativen Verhaltensweisen durch thematisch festgelegte strukturierte Rollenspiele,
- Umgang mit Konflikten (z. B. durch angemessene gewaltfreie Selbstbehauptung) sowie
- Aufbau positiven Einfühlungsvermögens durch Materialien und Rollenspiele, die es dem Kind erleichtern, die Perspektive des anderen einzunehmen.

Diese Ziele werden im Training mit aggressiven Kindern in eine Abfolge gebracht, die schrittweise bearbeitet wird. Jede Sitzung weist vier Elemente auf:

- Bearbeitung des »Detektivbogens«. Dieser Bogen enthält Beobachtungsaufgaben, die das Kind täglich ausführen soll. Anforderungsreiche Aufgaben bestehen darin, dem Kind »Aufträge« zu übertragen (z. B. »In der Deutschstunde bin ich heute auf meinem Platz sitzen geblieben.«).
- Entspannungsübungen. Hier empfehlen wir für die Altersgruppe bis 13 Jahren die bildgetragene Kurzentspannung nach der Kapitän-Nemo-Methode (vgl. U. Petermann, 2006). Bei dieser Methode werden Elemente des Autogenen Trainings (die beiden ersten Grundübungen) mit Bildern einer Unterwasserreise (= Imaginationsübung) von Sitzung zu Sitzung variiert.



- Gezielte Problemlerberatung. In jeder Sitzung wird eine spezifische Problematik des Kindes/der Kindergruppe bearbeitet. Themen sind zum Beispiel Umgehen mit Kritik und Tadel, Aufbau und Förderung positiven Einfühlungsvermögens.
- Verhaltensaufträge für den Alltag.

An den Gruppensitzungen können drei bis vier Kinder teilnehmen, wobei bei der Gruppenzusammensetzung einige Regeln zu beachten sind. So müssen die Kinder, die an einer Gruppe teilnehmen, vergleichbare Lernvoraussetzungen mitbringen, was nicht bedeutet, dass sie gleich alt sein müssen, jedoch muss ihr Entwicklungsstand vergleichbar sein. Erfahrungsgemäß wirkt es sich positiv aus, wenn sowohl Mädchen als auch Jungen an den Gruppensitzungen teilnehmen.

Das Kindertraining wird durch begleitende Eltern- oder Familiensitzungen unterstützt. Durch dieses Angebot soll die Familie ein differenziertes Problembewusstsein entwickeln und den Familienalltag besser strukturieren. Den Eltern sollen nötige Erziehungskompetenzen vermittelt werden. Sie merken dadurch schnell, dass sie ihrem Kind und seinem aggressiven Verhalten nicht mehr völlig hilflos ausgeliefert sind.

### BEDEUTUNG VON ELTERNARBEIT UND ELTERNTRAINING

Familien mit aggressiven Kindern sind durch vier Merkmale gekennzeichnet:

- Mangel an eindeutigen Regeln dafür, welches Verhalten angemessen ist. Damit verlieren die Familienmitglieder an sozialer Orientierung, es entsteht wechselseitige Unsicherheit.
- Informationen über das Kind. In der Regel besitzen die Eltern wenige Informationen über den Alltag ihres Kindes, allein schon deshalb, weil sie eine Konfrontation mit dem Kind befürchten. Die Eltern halten sich im Zustand der Uninformiertheit die Möglichkeit offen, aggressives Verhalten zu leugnen.



- Einsatz von Verstärkung und Bestrafung. Eltern aggressiver Kinder sind irritiert und stark betroffen, strafen zu oft, erkennen positives Verhalten nicht und loben zu wenig.
- Massive Überforderung. Hohe Betroffenheit der Eltern und unklare Vorstellungen darüber was sich verändern soll, führen häufig zu einer chronischen Überforderung im Erziehungsalltag. Häufig ist den Eltern zwar klar, dass sich in ihrer Familie etwas ändern muss, jedoch besitzen sie keine Idee, wie das neue Verhalten aussehen soll. Die Eltern fühlen sich zudem von ihrem sozialen Umfeld mit ihrer Problematik allein gelassen.

Elterntrainings sind in der Lage, der Problematik effektiv zu begegnen. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Eltern durch das »kompetente« Setzen von Regeln wieder ihre Erziehungskompetenz erfahren und aufbauen.

Bei Elterntrainings werden die Bezugspersonen angeleitet, positive Verhaltensweisen des Kindes zu fördern und Problemverhalten nicht zu beachten oder mit negativen Konsequenzen zu beantworten. Die Eltern sollen effektiver mit dem Kind kommunizieren (z. B. ein klares und eindeutiges Lob aussprechen) und sich in ihrem (Erziehungs-)Verhalten dem Kind gegenüber als konsequent und von dem Kind klar einschätzbar erweisen. In vielen Fällen ist es nötig, dass die Eltern von Therapeuten gezielt angeleitet werden. Sie demonstrieren etwa den Einsatz von materiellen und sozialen Verstärkern (z. B. verbales Lob), Time-out (sozialer Ausschluss) und anderen Methoden. Bei solchen Ansätzen werden die Eltern darin »ausgebildet«, das Verhalten ihres Kindes zu Hause zu verändern. Auf diese Weise soll die Interaktion mit dem Kind verbessert, kooperatives Verhalten aufgebaut und aggressives Verhalten reduziert werden (Petermann/Petermann, 2005).

#### Literatur

- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007). *Training für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen. Das neuropsychologische Gruppenprogramm ATTENTIONER* (2., völlig veränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H. J. (2006). *Verhaltenstraining für Schulanfänger* (2., veränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000). *Aggressionsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2005). *Training mit aggressiven Kindern* (11., völlig veränd. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2007). *Training mit Jugendlichen* (8., völlig veränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. (2006). *Die Kapitän-Nemo-Geschichten gegen Angst und Stress* (8., korr. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2002). *Aggression*. In: F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (5., korr. Aufl.), S. 187–226). Göttingen: Hogrefe.



## Kinder tun sich mindestens so schwer wie Erwachsene...

Dr. Elisabeth Aust-Claus

### ADS – LERNLUST ODER SCHULFRUST

*Vor der Einschulung freuen sich fast alle Kinder auf die Schule. Doch aus der ursprünglichen, natürlichen Lernlust wird bei vielen Kindern bald Lernfrust. Gerade bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizitstörung drohen schlechte Noten, schwach ausgeprägtes Selbstwertgefühl und oft nackte Verzweiflung. Frühe Hilfe ist möglich und notwendig.*



Mit der Lernmotivation bei Schulanfängern ist es so eine Sache: Eine kleine Umfrage ergab, dass die Kinder, bevor sie eingeschult wurden, weit überwiegend ganz »heiß« auf das neue große Kapitel in ihrem Leben waren. 96,5 % fanden es »toll«, dass sie bald zur Schule gehen würden, gerade einmal 4,5 % hatten »nicht so viel Lust« und kein einziges Kind hatte »gar keine Lust«.

Nach sechs Monaten in der ersten Grundschulklasse wurden die Kinder erneut befragt. Das Umfrageergebnis sah bereits ganz anders aus: Zwar fanden 53 % der Kinder die Schule immer noch »toll«, aber bereits 36 % von ihnen hatten »nicht so viel Lust« zur Schule zu gehen, und 11 % hatten schon »gar keine Lust« mehr.

Die Rückfragen bei den Eltern, deren Kinder nach sechs Monaten bereits ein eindeutig zwiespältiges Verhältnis zur Schule entwickelt hatten, ergab: 50 % dieser Eltern meinten: »Mein Kind hat keine Lust zu lernen oder zu üben.«

22 % der Eltern befanden: »Der Leistungsdruck in der Schule belastet mein Kind«. Und 40 % dieser Eltern mussten feststellen: »Mein Kind kann sich nicht ausreichend konzentrieren.«

Mit dem ersten Schultag ändern sich die Anforderungen an die Kinder. Aufmerksamkeitsdefizitstörungen (ADS) werden zwar oft auch zuvor schon festgestellt, doch jetzt haben sie Konsequenzen, werden ihre Wirkungen deutlich: Das eine Kind malt sein Bild von einem kleinen

Jungen geduldig und gewissenhaft aus, das andere kritzelt wenige Striche auf das Papier und ist dann schon fertig. Da ADS nicht bei jedem Kind von Hyperaktivität begleitet wird, fällt sie gerade bei ruhigen Kindern nicht sofort ins Auge. ADS ist eine neurobiologische Störung mit Auffälligkeiten in der Informationsverarbeitung. Daraus resultieren Probleme in

der Verhaltenssteuerung, aber auch in der Wahrnehmungsverarbeitung. Lernprobleme sind die Folge.

Schule kann so schrecklich sein: »Chiara war laut!« – »Chiara hat die Gesprächsregeln nicht eingehalten!« – »Du arbeitest nicht mit Deiner Partnerin zusammen!« – »Chiara war unaufmerksam!« – »Chiara musste draußen abkühlen!«

Für die kleine Chiara scheint die Schule bereits in der ersten Klasse ein wahrer Spießrutenlauf zu sein.

Bei Holger liegen die Dinge anders. Er ist ganz einfach zu langsam. Um drei Worte zu schreiben, benötigt er eineinhalb Schulstunden. Holger hat ADS ohne Hyperaktivität.

Paul ist dagegen durchaus produktiv. Seine Schulhefte sind ausgemalt mit hübschen Kringeln und farbigen Kreisen, nur leider sind die Sätze und Rechenaufgaben zwischen all seinen Illustrationen kaum noch auszumachen. Offenkundig bewältigt er zwar den Schulstoff, doch es fehlt ihm an der Disziplin, ein sauberes Heft zu führen.

Wenn da nur nicht all die anderen Mitschüler wären, die in wunderschöner Schrift, oft fehlerlos und ansprechend gestaltet ihre Aufgaben erledigen würden. Alex gibt im Schulaufsatz nach sechs chaotischen Zeilen auf, streicht alles durch, fängt noch mal an, gibt nach drei Zeilen wieder auf und übermalt die letzten drei Zeilen mit einem dicken Tintenleck. Da bleibt der Lehrerin nichts anderes übrig, als ein paar deutliche Worte für die

Eltern darunter zu schreiben.

Die Blicksteuerung ist bei ADS-Kindern oft auffällig. Der Blick schweift ab, ist nicht auf eine einzige Zeile gerichtet, die Blickfolge ist zu schnell – die Folgen: Buchstaben werden übersehen, die Wortbildererkennung fällt dem Kind schwer, das Kind ist verwirrt.



*Das eine Kind malt sein Bild geduldig und gewissenhaft aus, das andere kritzelt wenige Striche auf das Papier und ist dann schon fertig.*

Dr. Elisabeth Aust-Claus, Fachärztin für Kinder- und Jugendmedizin und systemische Familientherapeutin führt in Wiesbaden eine kinderneurologische Privatpraxis.



## ...Misserfolge zu bewältigen.

Kinder tun sich mindestens so schwer wie Erwachsene, Misserfolge zu bewältigen. Darunter leidet das Selbstwertgefühl, was Statements von ADS-Kindern deutlich belegen (sie mussten die kursiv gesetzten Worte zu einem Satz ergänzen):

*Keiner* – will mit mir spielen.

*Ich bin* – faul.

*Hoffentlich* – finde ich mal einen Freund.

*Ich bin* – böse.

*Ich mache* – allen nur Kummer.

*Ich kann* – nicht aufpassen.

*Immer* – gibt es nur Ärger, Ärger, Ärger.

*Am liebsten* – wäre ich gut in der Schule.

*Ich bin* – der letzte Depp.

Felix beschreibt sein Leiden an ADS mit einem bedrückenden Bild: Im oberen Teil seines Kopfes herrscht Chaos. Ann-Katrin überschreibt ihr Bild mit den Worten: »Es war einmal ein kleines Mädchen. Das hieß Anna. Eines Tages brachte der Briefträger ihr einen Brief.« Aber leider hat sie vom Briefträger nur die Haare, vom Mädchen nur das T-Shirt und eben den Brief gemalt – sie bekommt einfach nichts fertig.

Torge leidet unter ADS und Rechenschwäche. Sein Schulfrust Gipfelt in dem Satz: »Ich möchte mich einfach ausradieren. Ich kann sowieso nichts!«

Die Behandlung von ADS-Kindern wird durch sich gegenseitig ergänzende Hilfen sehr gefördert. Wir haben das ADS-Elterntaining OptiMind und das Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungstraining AttenXo für die Therapie mit dem ADS-Kind entwickelt, außerdem halten wir eine medikamentöse Therapie in bestimmten Fällen für angezeigt.

Das ADS-Elterntaining nach dem OptiMind-Konzept ist wissenschaftlich evaluiert und wird von Krankenkassen übernommen. Informierte und geschulte Eltern können viele Elemente der Therapie zu Hause übernehmen und sind aktive Partner der Therapeuten.

Das ADS-Therapieprogramm AttenXo besteht aus drei Modulen:

### **Modul A – Training emotional-sozialer Kompetenzen**

Kommunikationsregeln werden erlernt: Zuhören, hinschauen, miteinander sprechen. »Ich schaue meinen Partner beim Zuhören an«, lautet eine dieser Kommunikationsregeln, eine andere: »Ich spreche langsam.« Die Selbstwahrnehmung des Kindes wird modifiziert, sein Selbstbewusstsein wird gestärkt, es lernt, seine Impulse zu steuern.

### **Modul B – Aufmerksamkeitstraining und Selbstinstruktion**

Lernmotivation und Lernorganisation, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, Handlungsplanung und Problemlösung. Das Kind trainiert Techniken des systematischen Arbeitens: Konzentration auf Wichtiges, Aufgabenstellungen müssen genau erfasst werden, Handlungen und systematische Lösungsstrategien können geplant werden, damit auch komplexe Aufgaben gelöst werden können. Wer Vertrauen in seine Fähigkeiten hat, hat mehr Motivation und mehr Ausdauer.

### **Modul C – Spielphase zur Automatisierung**

Ob nach der Einschulung Lernlust oder Schulfrust überwiegen, ist keine Schicksalsfrage. Eltern von Vorschulkindern können einiges tun, um die kindliche Lernlust zu erhalten und Erfolge zu ermöglichen. Aufmerksamkeit sollte möglichst frühzeitig trainiert, die Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen gezielt geübt werden. Kinder tun sich nach der Einschulung leichter, wenn sie auf die Schulanforderungen vorbereitet wurden. Sobald bei einem Kind Verdacht auf ADS besteht, sollte man ihm Hilfestellungen anbieten. Seine Probleme müssen ernst genommen werden, und man sollte ihm Chancen bieten, seine Schwächen durch seine Stärken auszugleichen. Wer die Stärken stärkt, schwächt zugleich die Schwächen, weil er das Selbstbewusstsein des Kindes kräftigt.



*Wie bei fast allen psychiatrischen Erkrankungen sind wir bei den Ursachen der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung auf Spekulationen angewiesen. Es gibt noch keine biologischen Marker oder psychologischen Tests, die das Vorliegen einer ADHS beweisen. Es handelt sich immer noch um eine rein klinische Diagnose.*



Prof. Dr. med. Klaus-Henning Krause ist Professor für Neurologie am Friedrich-Baur-Institut im Klinikum der Universität München.

Weil bei den Symptomen – besonders bei Erwachsenen – oft Überschneidungen zu anderen psychischen Erkrankungen bestehen, wird das Vorliegen dieser Störung immer wieder generell in Frage gestellt. Auch verhalten sich Kinder in Gruppen oft ganz anders als alleine. Bezeichnend ist die Reaktion vieler Eltern: »Wenn das Kind mit mir allein ist, ist es brav.« Wenn deshalb eine adäquate Therapie versäumt wird, kann das dramatische Folgen für die Betroffenen haben.

Zwar ist es beliebt, die Umwelt des Kindes für das Entstehen seiner ADHS verantwortlich zu machen. Den ohnehin verunsicherten und strapazierten Eltern werden Erziehungsfehler vorgeworfen. Ein ungünstiges soziales Milieu ist aber nicht als entscheidende Ursache anzusehen. Auch die Reizüberflutung unserer Zeit ist nicht die Ursache von ADHS bei Kindern, sondern kann diese Anlage nur verstärken. Schon 1846 beschrieb der Psychiater Hoffmann diese mit seinem weltberühmten »Zappelphilipp«

Die frühere Annahme, ADHS sei eine allergische Reaktion auf Zucker, Milch, Eier, Phosphat oder Nahrungsmittelzusätze, bestätigte sich nicht. Bei der Suche nach den ADHS-Ursachen dachte man zunächst an leichte organische Hirnschäden.

Diese Theorie wurde inzwischen verlassen. Natürlich können organische Schäden speziell des Frontalhirns ADHS-Symptome bedingen.

Kinder mit einem niedrigen Geburtsgewicht weisen dreimal häufiger ADHS auf als im Durchschnitt. Hyperaktivität der Mutter, Zigarettenrauchen, Alkohol oder soziales Umfeld der Eltern könnten natürlich zum niedrigen Geburtsgewicht führen. Die Frage ist, ob man hier dennoch nicht die Henne mit dem Ei verwechselt: Ein hyperaktives Kind könnte sich durchaus vorzeitig den Weg aus dem Uterus freiboxen und aufgrund seiner erhöhten Aktivität dann auch ein niedrigeres Geburtsgewicht aufweisen. Ähnliches gilt für den Nikotinmissbrauch der Mutter: Eher dürfte es so sein, dass die Mutter bereits aufgrund ihrer genetischen Veranlagung zur Zigarette gegriffen hat, wie es ja viele Patienten mit ADHS tun.

Zwillings- und Familienstudien zeigen, dass bei Eltern bzw. Geschwistern eines betroffenen Kindes ADHS etwa fünfmal häufiger vorkommt. Adoptionsstudien belegen gleichfalls eine genetische Ursache der ADHS.

Bei der Suche nach organischen Veränderungen wurden in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Untersuchungen mittels Computer- und Kernspintomographie durchgeführt. Insgesamt waren die Auffälligkeiten aber viel zu unspezifisch. Ebenso wenig sind nuklearmedizinische Messungen der Hirndurchblutung oder des Glukoseumsatzes als diagnostische Mittel geeignet. Immerhin wurde immer klarer, welche Hirngebiete vor allem beteiligt sein müssen.

ADHS ist eine Erkrankung mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Es besteht Übereinstimmung zwischen allen Untersuchern, dass ADHS häufig mit Defiziten bei Kontrollfunktionen und Selbstregulationsprozessen einhergeht. Patienten mit ADHS haben Probleme, ihre Aufmerksamkeits- und Reaktionsbereitschaft flexibel und strategisch sinnvoll zu handhaben, und zeigen Defizite bei der Planung und dem Arbeitsgedächtnis, verbunden mit mangelhafter Einschätzung des eigenen Verhaltens. Neben der Störung von Hemmprozessen wird ADHS auch als eine Motivationsstörung beschrieben: Bei der Wahl zwischen unmittelbaren und zeitlich verzögerten Belohnungen oder Aufgaben ziehen ADHS-Patienten jeweils die sofortige vor. Wenn sie keine Wahl haben, gestalten sie die Wahrnehmung ihrer Umwelt so, dass die als lästig empfundene Verzögerung durch andere Reize ausgefüllt wird – was in einem Aufmerksamkeitsdefizit mit vermehrter Ablenkbarkeit und motorischer Unruhe resultiert. Zwangsläufig reduziert sich dadurch die Zeit, die für die Bewältigung einer Aufgabe zur Verfügung steht.

Mehrfach wurde nachgewiesen, dass ADHS-Patienten deutlich häufiger rauchen als die Durchschnittsbevölkerung. Alkohol wirkt sich im Gegensatz zu Nikotin auf die Symptome der ADHS eher negativ aus. Gleichwohl neigen viele Betroffene mit ADHS zu Alkoholmissbrauch. Hier fanden wir eher Beziehungen zu Negativ-Symptomen wie gestörtem Selbstwertgefühl und Ablenkbarkeit als zu den Symptomen der Hyperaktivität und Impulsivität.



## AD(H)S UND HOCHBEGABUNG

*Hochbegabung wird oft synonym für den Begriff »Begabung« oder »Talent« verwendet und sehr stark auf die Intelligenz eingeschränkt:  $IQ > 130$ . Etwa zwei Prozent der Deutschen, mithin rund 300.000 Kinder und Jugendliche, gelten danach als hochbegabt.*

15 % der Hochbegabten werden von ihren Eltern oder Lehrern nicht als solche erkannt. In der Folge kann die schulische Unterforderung zu Leistungsproblemen führen. Ihr Interesse an der Schule sinkt. Lerntechniken werden nicht weiterentwickelt. Sie erfahren nicht die Grenzen ihrer Möglichkeiten und entwickeln keine Bewältigungsstrategien für Frustration und Misserfolg.

»Underachiever« sind hochbegabte Menschen mit problematischen Schulleistungen. Sie weisen eine schlechte emotionale Steuerung und eine noch schlechtere Konzentrationsfähigkeit auf, verfügen über ein geringes Selbstwertgefühl und zeigen äußere wie innere Unruhe. Da in der Schule Hochbegabung oft nur aufgrund der Schulnoten bestimmt wird, wird die Hochbegabung schwieriger Schüler oft unterschätzt, die von Underachievern kaum erkannt. Denn nur die sichtbare, weit überdurchschnittliche Leistung gilt gemeinhin als Hochbegabung. Hochbegabte Kinder haben mit typischen Problemen zu kämpfen. Sie verstehen nicht, dass andere Kinder langsamer begreifen. Ihr Hang zum Perfektionismus wird von anderen abgelehnt. Sie trauen sich alles zu und wissen nicht, dass für manches Erfahrung benötigt wird. Mit Autoritäten können sie häufig nicht umgehen. Sie erwerben keine angemessene Arbeitshaltung, da sie nie gefordert sind. Sie wirken oft überempfindlich, sind häufig dominant und gelten oft als »Spinner«, weil sie durch ihre Interessen isoliert sind.

Hochbegabten werden also längst nicht nur positive Eigenschaften – ideenreich, sensibel, kreativ – nachgesagt. Sie gelten auch als vergesslich, verträumt, impulsiv, un aufmerksam, unorganisiert, hyperaktiv, ablenkbar, faul und aggressiv. In der schulischen Praxis überwiegt auch heute noch die an den Defiziten orientierte Sichtweise. Dadurch geht leider allzu oft der Blick für Begabungen und Hochbegabungen verloren.

Die einen Studien zur Intelligenz von AD(H)S-Betroffenen besagen, ihre IQ-Werte seien deutlich niedriger. Andere Studien finden völlig gegenteilige Ergebnisse, wonach AD(H)S-Betroffene deutlich bessere intellektuelle Fähigkeiten aufweisen als die Allgemeinbevölkerung. So gibt eine Studie den Anteil der Hochbegabten unter AD(H)S-Betroffenen mit 5 % gegenüber nur 2 % in der Normalbevölkerung an.

Es gibt weder ein spezifisches neuropsychologisches Profil noch typische Defizite, die für AD(H)S kennzeichnend wären. Das Problem liegt nicht darin, dass die Aufmerksamkeitskapazität reduziert ist, sondern dass der selbstkontrollierte

Einsatz der Begabungen nicht normgemäß erfolgt. Die in erster Linie genetisch bedingte veränderte Entwicklung von Informationsübertragungsfunktionen innerhalb des Gehirns betrifft vor allem die Steuerung von Aufmerksamkeit, Motorik, Belohnungs- und Motivationszentrum, Bewegung, Neugier und Orientierung.

Die Verarbeitung von äußeren Reizen und die Handlungssteuerung erfolgen bei AD(H)S-Betroffenen biologisch bedingt in ganz typischer Weise: Sie sind sehr offen für Reize, ihr Arbeitsgedächtnis ist daher überlastet, Konzentration fällt ihnen schwer, bei Handlungsimpulsen fehlt häufig die Bremse, und ihre Erfahrungen nehmen zu wenig Einfluss auf die aktuelle Handlungssteuerung.

Dies ist aber nicht gleichbedeutend mit Defiziten bei Intelligenz und Handlungskompetenz. Unter ganz bestimmten inneren (psychischen) wie äußeren Einflüssen können AD(H)S-Betroffene wie Nichtbetroffene handeln. Mit ihren AD(H)S-typischen Anlagen können sie auf bestimmten Gebieten Außergewöhnliches leisten. Trotz normaler und überdurchschnittlicher Intelligenz hat die Mehrheit der AD(H)S-Betroffenen Teilleistungsschwächen, weist aber auch überdurchschnittlich häufig Teilleistungshochbegabungen auf.

Wenn die »Passung« zwischen dem AD(H)S-Betroffenen und seinem sozialen Umfeld nicht stimmt, droht als Folge eine Abwärtsspirale: 50 % weisen ein gestörtes Sozialverhalten auf, 10–40 % agieren aggressiv, 20–25 % leiden unter Ängsten, 10–25 % zeigen Lernstörungen und Teilleistungsschwächen. Normalintelligente AD(H)S-Kinder bleiben in der Schule häufiger sitzen. Sie haben öfter disziplinäre Probleme und Lernfrust durch Sekundärprobleme wie verringerter Selbstwert oder Misserfolgserwartungen. Viele AD(H)S-Kinder weisen zugleich Rechenschwäche oder Lese-Rechtsschwäche auf.

Eine Fokussierung auf Sekundärsymptome und Defizite verhindert die Entwicklung der besonderen Stärken. Stimmt die »Passung« zwischen dem AD(H)S-Kind und seinem sozialen Umfeld, so erlernt es auf positive Weise lebensnotwendige Dinge wie Selbstmanagement und Selbstkontrolle. Daraus schöpft es seine Identität und schafft sich seinen Selbstwert. Seine Teilleistungsbegabungen werden entwickelt, und es findet seinen Platz in der Gesellschaft als Künstler, Wissenschaftler, kreativer und engagierter Mitarbeiter oder auch als innovativer Unternehmer.



Prof. Dr. Otmar Kabat vel Job lehrt Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie an der Technischen Universität Chemnitz.



# DENNI UND FANNI ERWARTEN DAS BOOT

Denni, der kleine Delfin, lebt mit seinen Eltern und Verwandten vor der Küste einer Insel im Mittelmeer. Die Insel ist nicht besonders groß. Ihr Boden ist felsig. Aber sie hat rundherum einen breiten Sandstrand. Deshalb reisen Menschen aus Deutschland sehr gerne zu dieser Insel und machen dort Urlaub.

Für einen Flughafen ist auf dieser kleinen Insel kein Platz. Deshalb kommen die Urlauber mit einem kleinen Schiff auf die Insel. Denni und seine Cousine Fanni lieben dieses Schiff. Die Besitzerin des Schiffes hat ihm den Namen »Neptun« gegeben, weil so vor langer Zeit einmal ein Gott hieß, der im Meer lebte. Die »Neptun« fährt zweimal am Tag vom Festland zur Insel und dann gleich wieder zurück – frühmorgens und am Nachmittag. Morgens haben Denni und Fanni leider keine Zeit für die »Neptun«, weil sie da in die Delfinschule gehen. Aber nachmittags, so gegen halb drei, schwimmen sie immer zum Festland und warten vor der Mole, bis die »Neptun« aus dem Hafen herastuckert.

Und so war das auch an einem Samstag im August im letzten Jahr. Samstags hatten es Denni und Fanni stets besonders eilig, weil an diesem Tag immer die meisten Urlauber auf die Insel reisten. »Ihr seid aber wieder zurück, bevor die Sonne untergeht«, rief Dennis Mama noch zum Abschied, aber da waren er und Fanni schon 80 Meter weiter geschwommen. Es waren ja nur zwei Kilometer bis zum Festland – für junge Delfine ist das keine große Sache.

Unterwegs schnappten sie sich ein paar Fische, die unvorsichtig genug gewesen waren, ihren Weg zu kreuzen, aber samstags erwarteten sie natürlich noch viel mehr Köstlichkeiten.

Als sie die Hafemole am Festland erreicht hatten, fragte Fanni: »Ich habe mir sieben Fische geschnappt, und wie viele hast Du?« – »Zieh von deiner Zahl drei ab und nimm's mal zwei«, antwortete Denni trocken und leckte sich noch mal die Lippen. »Au Mann, dann haben wir zusammen also 13 Fische geschnappt«, lachte Fanni und wackelte mit dem Kopf vor Freude. Denni schüttelte den Kopf: »Nein, da hast Du Dich verrechnet. Ich hab doch mehr Fische als Du gefangen!« Fanni war wirklich keine große Mathematikerin.

Aber da kam schon die »Neptun« hinter der Hafemole hervor, und all die Fische waren auf einen Schlag vergessen.

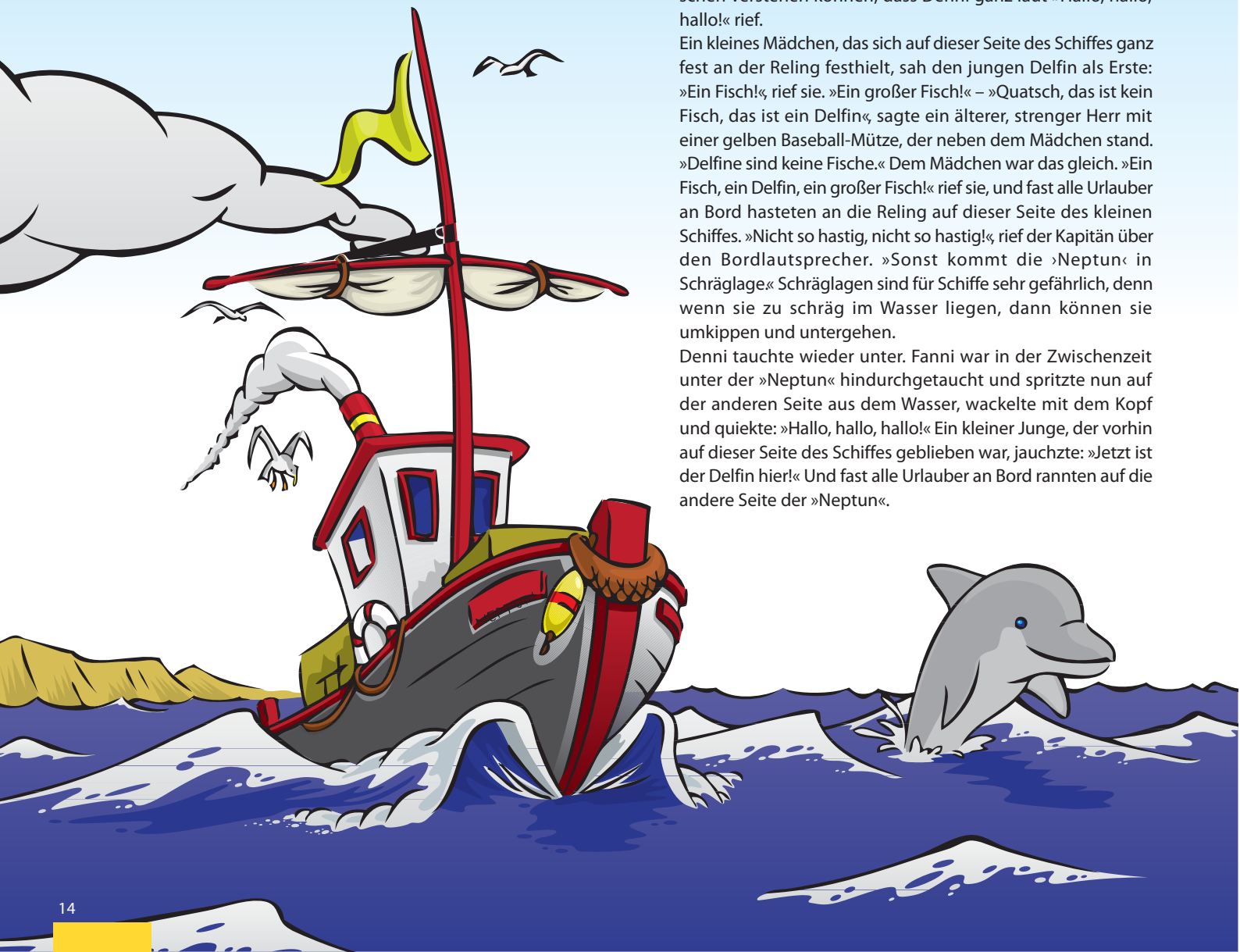
Denn jetzt winkten wahre Köstlichkeiten. »Da, die »Neptun!«, rief Denni und stupste seine Base mit seiner Nase an ihr Ohr. »Los!«

Sie schwammen vier-, fünfhundert Meter, dann hatten sie das kleine Schiff erreicht. Es waren wirklich viele Menschen an Bord. Die letzten hundert Meter bis zur »Neptun« tauchten sie einige Meter tief unter Wasser, denn sie wollten natürlich die Urlauber überraschen.

In einer großen Wasserfontäne sprang Denni aus dem Meer, zappelte aufgeregt mit dem Kopf und rief dabei ganz laut, was sich für uns Menschen wie ein lautes Quieken anhört. Leider können wir die Delfine nicht verstehen. Sonst hätten die Menschen verstehen können, dass Denni ganz laut »Hallo, hallo, hallo!« rief.

Ein kleines Mädchen, das sich auf dieser Seite des Schiffes ganz fest an der Reling festhielt, sah den jungen Delfin als Erste: »Ein Fisch!«, rief sie. »Ein großer Fisch!« – »Quatsch, das ist kein Fisch, das ist ein Delfin«, sagte ein älterer, strenger Herr mit einer gelben Baseball-Mütze, der neben dem Mädchen stand. »Delfine sind keine Fische.« Dem Mädchen war das gleich. »Ein Fisch, ein Delfin, ein großer Fisch!« rief sie, und fast alle Urlauber an Bord hasteten an die Reling auf dieser Seite des kleinen Schiffes. »Nicht so hastig, nicht so hastig!«, rief der Kapitän über den Bordlautsprecher. »Sonst kommt die »Neptun« in Schräglage.« Schräglagen sind für Schiffe sehr gefährlich, denn wenn sie zu schräg im Wasser liegen, dann können sie umkippen und untergehen.

Denni tauchte wieder unter. Fanni war in der Zwischenzeit unter der »Neptun« hindurchgetaucht und spritzte nun auf der anderen Seite aus dem Wasser, wackelte mit dem Kopf und quiekte: »Hallo, hallo, hallo!« Ein kleiner Junge, der vorhin auf dieser Seite des Schiffes geblieben war, jauchzte: »Jetzt ist der Delfin hier!« Und fast alle Urlauber an Bord rannten auf die andere Seite der »Neptun«.



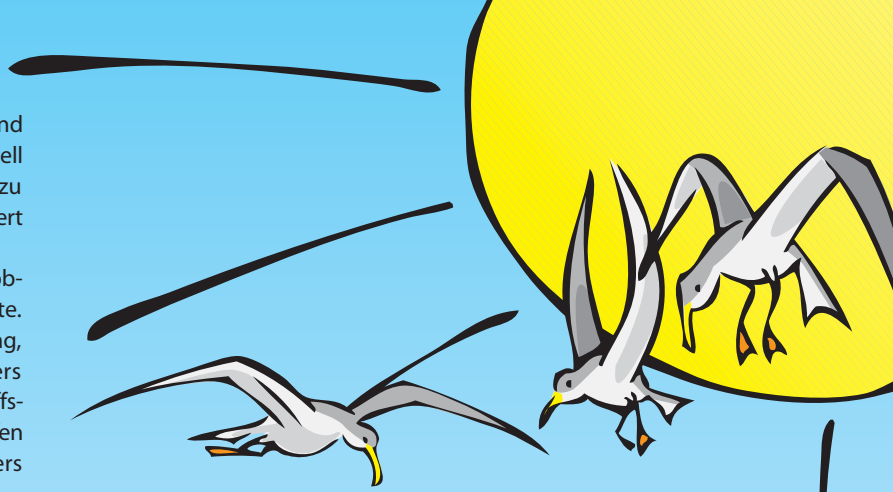
Das Schiff kippte von der einen Schräglage in die andere, und dem Kapitän blieb fast die Pfeife im Hals stecken. Doch schnell hatte er sich von seinem Schreck erholt und griff wieder zu seinem Mikrofon: »Nicht so hastig, nicht so hastig, sonst kentert die ›Neptun‹, und dann müssen wir zur Insel schwimmen!« Dem Kapitän war wirklich das Herz in die Hose gerutscht, obwohl er die beiden jungen Delfine natürlich sehr gut kannte. Ehrlich gesagt, er mochte sie sogar. Aber heute war Samstag, und sogar für einen Samstagnachmittag waren besonders viele Passagiere an Bord. Und weil er der Ehemann der Schiffsbesitzerin war, wollte er das Schiff natürlich sicher in den Hafen auf der Insel bringen. Auch wenn an diesem Tag besonders viele Urlauber an Bord waren.

Trotzdem griff er zu seinem Rucksack, den er über die Lehne seines Kapitänsstuhls gehängt hatte, klappte den Deckel auf und zog eine Plastikbox heraus. Er öffnete sie, nahm den kleinen Fisch, der darin lag, und warf ihn in hohem Bogen über Bord zu Fanni. Und die schnappte sich den Fisch. Die Menschen an Bord sahen das natürlich, und das kleine Mädchen rief: »Der große Delfin-Fisch hat den kleinen Flieger-Fisch gefangen! Mama, Mama, ich will auch den Delfin-Fisch füttern!« Ihre Mama nestelte bereits an ihrer Tasche und gab ihr schließlich eine Banane, weil sie darin nichts anderes finden konnte, was irgendwie essbar war. »Aber schäl' sie, bevor du sie ins Wasser wirfst«, mahnte sie ihre Tochter.

Denni hatte es geahnt, dass die Fütterung diesmal auf der anderen Seite der »Neptun« stattfand, und war schon unter dem Schiff hindurchgetaucht. Unter Wasser traf er die schmatzende Fanni, die ihn mit vollem Mund angrinste. »Gemein!«, dachte er. »Fanni hat doch gestern schon den Kapitänsfisch bekommen.«

Mit großem Schwung schoss Denni aus dem Wasser, wackelte mit dem Kopf, quiekte wie ein kleines Schwein und wedelte sogar mit seinem Schwanz. »Da ist er ja schon wieder«, jubelte das kleine Mädchen und warf die Banane in seine Richtung. Und der ältere Herr mit der gelben Baseballmütze warf in hohem Bogen einen roten Apfel zu Denni, an dessen Stiel sogar noch ein grünes Blatt baumelte.

Wenn ein Delfin in der Luft schwebt, kann er nicht lange nachdenken. Von links flog die Banane, von rechts flog der Apfel auf ihn zu. Bananen schmeckten ihm gut, aber er wusste, dass sie Fannis Lieblingsspeise waren. Deshalb suchte er sich den Apfel aus.



Und weil der günstig geflogen kam, schnappte er sich den Apfel nicht einfach mit dem Maul, sondern fing ihn mit seiner Nase auf, balancierte ihn ein Weilchen, bis die Urlauber jubelten und Wurstbrote, hart gekochte Eier, Müsliriegel und sogar eine Fischdose in seine Richtung warfen. Leider war die Fischdose nicht geöffnet, Denni konnte das in seinem Augenwinkel sehen. Es war immer das Gleiche mit diesen Menschen: Sie bedachten nicht, dass Delfine mit Dosenöffnern nicht umgehen können. Und dann strupste er den Apfel ein bisschen in die Luft, sperrte weit sein Maul auf und ließ die saftige Frucht in seinen Rachen fallen. Qiekend bedankte er sich bei dem älteren Herrn, bevor er sich als Nachtisch das Wurstbrot ergatterte.

»Menschen sind so komisch«, meinte Denni zu Fanni, als sie wenig später langsam in Richtung Insel schwammen. Die »Neptun« war viel schneller und hatte schon fast den Inselhafen erreicht. »Sie werden nie begreifen, dass wir keine Fischdosen öffnen können, so oft man es ihnen auch sagt.« Fanni nickte verständnisvoll mit dem Kopf. »Weißt Du«, meinte sie, »es war einfach dein Pech, dass dir einmal einer eine geöffnete Fischdose zugeworfen hat. Wenn du nicht wüsstest, wie herrlich ›Heringsfilet in delikater Senfsauce‹ schmeckt, dann würdest Du diesen Blechdosen nicht hinterherweinen.« Denni protestierte: »Ich weine doch nicht«, sagte er. »Du bist doch immer die Heulsuse. Nur weil Du heute mal wieder eine Banane gegessen hast ...« Fanni wusste, dass Denni ihr die Banane übrig gelassen hatte. »Sie hat wirklich außergewöhnlich lecker geschmeckt«, sagte sie, leckte sich noch einmal ganz fest die Lippen und schmiegte sich beim Schwimmen ganz leicht an ihn. »Danke!«

## Preisrätsel

Name \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_

PLZ \_\_\_\_\_

Ort \_\_\_\_\_

Und nun unsere Preisfragen:

1. Was ist Fannis Lieblingsgericht?

\_\_\_\_\_

2. Wie viele Fische haben sich Denni und Fanni zusammen auf dem Weg zur Mole geschnappt?

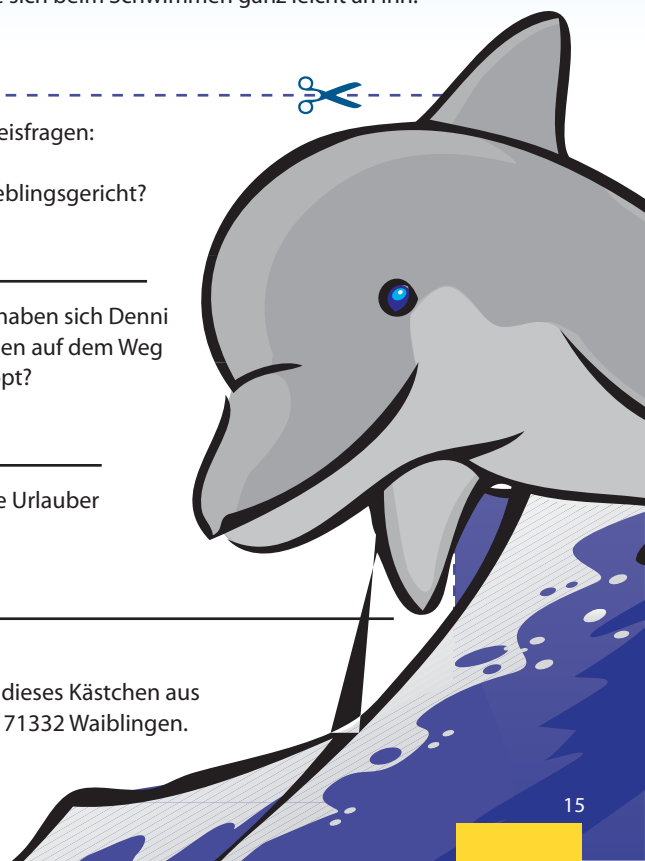
\_\_\_\_\_

3. Warum reisen die Urlauber auf die Insel?

\_\_\_\_\_



Schreibt Eure Antworten unter die Fragen, tragt links Eure Adresse ein, schneidet dieses Kästchen aus und schickt es in einem Briefumschlag an: PTE Franchise GmbH, Max-Eyth-Str. 29, 71332 Waiblingen. Zu gewinnen gibt es 10 PTE-Kuschel-Delfine. Wir wünschen Euch viel Glück!



...jeder Mensch kann und muss behandelt werden,  
bevor man ihn für behindert erklärt...

Interview mit dem Kinder- und Jugendpsychiater Prof. Dr. Andreas Warnke

## EINE REGELUNG MIT GROTESKEN FOLGEN

Bei einem Symposium der PTE bezog Prof. Dr. Andreas Warnke, Direktor der Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie des Universitätsklinikums Würzburg, sehr engagiert Position zur aktuellen Handhabung des §35a KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz). Die Fragen stellte Steffen Felger.



**PTE:** Herr Professor Warnke, verhindert der aktuelle Rechtsrahmen die angemessene Behandlung von Kindern mit Teilleistungsschwächen wie Legasthenie oder Rechenschwäche?

**Prof. Dr. Warnke:** Zunächst ist es ganz wichtig festzustellen, dass es eine gesetzliche Regelung wie den §35a nicht in jedem Land gibt. Das KJHG stattet die betroffenen Kinder und Jugendlichen mit weitgehenden Rechten aus und das ist grundsätzlich gut so.

**PTE:** Taugt die vorliegende gesetzliche Regelung in der Praxis?

**Prof. Dr. Warnke:** Grundsätzlich und wohl überwiegend ja. Die praktische Umsetzung allerdings hängt vom Willen und Vermögen der Betroffenen und der Eltern, der Gutachter und in entscheidendem Maße von dem finanziellen Träger, dem verantwortlichen Jugendamt ab. Wenn Wille und Vermögen bei einem der Beteiligten fehlt, scheitert die notwendige Hilfestellung zum Schaden des Wohls des betroffenen seelisch erkrankten Kindes oder Jugendlichen.

**PTE:** Immer wieder werden Klagen über das aufwendige Antragsverfahren laut.

**Prof. Dr. Warnke:** Im Einzelfall kann die praktische Handhabung dieser gesetzlichen Regelung Probleme bereiten. Für viele Kinder und Eltern ist es offenbar sehr schwer, zu ihrem Recht zu kommen. Da gibt es Eltern, die stellen keinen Antrag, weil sie selbst nicht lesen oder schreiben können. Dann gibt es Eltern, die das oft langwierige Antragsverfahren nicht durchstehen. Und es gibt Eltern, die wollen einfach nicht zum Jugendamt. Manchmal mögen die Gutachten nicht qualifiziert sein. Leider kommt es auch vor, dass ein Jugendamtsvertreter die Aufgabe eher darin sieht, Anträge abzuwehren oder vorrangig nach Kostengesichtspunkten zu entscheiden.

**PTE:** Neben dem Jugendamt gibt es dann auch noch den fachärztlichen Gutachter.

**Prof. Dr. Warnke:** Die Jugendämter haben bei diesen Verfahren Entscheidungshoheit. Sie befinden, ob die Eingliederung des Kindes in die Gesellschaft gefährdet ist und welche Maßnahmen ergriffen werden. Das fachärztliche Urteil des Gutachters ist nur dazwischengeschaltet.

**PTE:** Sind eigentlich aus ärztlicher Sicht die von Jugendamt zu Jugendamt oft dramatisch unterschiedlichen Bewilligungsquoten für lerntherapeutische Behandlungen erklärbar?

**Prof. Dr. Warnke:** Nein. Die gesetzliche Regelung wird von Jugendamt zu Jugendamt unterschiedlich gehandhabt. Dabei fließen natürlich auch die finanziellen Möglichkeiten der jeweiligen Jugendämter in die Bewilligungspraxis ein. In der Realität richten sich die Bewilligungen daher nicht nur am Kindeswohl aus, sondern auch am entsprechenden Etat, der dem jeweiligen Jugendamt zur Verfügung steht. Eine Verbesserung der finanziellen Ressourcen der Jugendämter ist mancherorts dringend geboten.

**PTE:** Einmal angenommen, nicht die Jugendhilfe, sondern die Krankenkassen wären der Träger dieser Behandlungskosten dann wäre doch alles wahrscheinlich ein bisschen einfacher?

Prof. Dr. Andreas Warnke widmet sich der Diagnostik und Behandlung von seelischen Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen.



...denn nichts anderes sagt der §35a ja eigentlich aus.

**Prof. Dr. Warnke:** Natürlich, denn Krankenkassen übernehmen Behandlungskosten ohne vorherige Begutachtung. Eine Gleichstellung von zum Beispiel Logopädie und Lerntherapie würde vieles vereinfachen. Die Logopädie ist als RVO-Leistung anerkannt und wird daher durch die Krankenkassen bezahlt. Die Lerntherapie findet sich nicht im Katalog der RVO-Leistungen, und die Krankenkasse tritt deshalb erst dann als Kostenträger auf, wenn sich wegen einer an sich oft leicht zu therapierenden Teilleistungsschwäche eine ganz ernsthafte Sekundärproblematik entwickelt hat, beispielsweise eine handfeste Schulangst...

**PTE:** ..., deren Behandlung die Kasse dann zahlt?

**Prof. Dr. Warnke:** Ja, die Behandlungskosten der Folgeerkrankungen werden übernommen, nicht aber die der ursächlichen Störung das ist doch grotesk.

**PTE:** Es klingt jedenfalls nicht nach Kostendämpfung.

**Prof. Dr. Warnke:** Dieser ganze Themenbereich, von dem der §35a nur eine Facette ist, ist sehr inkonsistent geregelt. Ein Hindernis bei der Anerkennung der Lerntherapie als RVO-Leistung etwa ist, dass das Berufsbild des Lerntherapeuten nicht wie das des bereits erwähnten Logopäden gesetzlich anerkannt ist. Andererseits bewilligen und bezahlen die Jugendämter aber lerntherapeutische Behandlungen, weil ihr Erfolg ja eindeutig belegt ist. Die Anerkennung des Berufsbildes Lerntherapeut wäre ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung.

**PTE:** Diese Diskussion wird bereits seit Jahren geführt.

**Prof. Dr. Warnke:** Auch da darf man nicht locker lassen. Grundsätzlich gilt: Die Kinder- und Jugendhilfe hat der Gesetzgeber kompromisslos am Kindeswohl orientiert.

**PTE:** Leiten Sie daraus Forderungen an den Gesetzgeber ab?

**Prof. Dr. Warnke:** Ich bin ganz einfach dafür, dass jeder Mensch behandelt werden kann und muss, bevor man ihn für behindert erklärt, denn nichts anderes sagt der §35a ja eigentlich aus.

Es gibt kein »Legasthenie-Chromosom«.

### FÜR »WORTBLINDE« GIBT ES KEINEN NACHTEILSAUSGLEICH

Bei einem Symposium der PTE referierte Professor Dr. Andreas Warnke über das Thema »Lese- und Rechtschreibstörungen: Klinisches Bild – Gehirn – Genetik und Ansätze der Behandlung«

Unter anderem trug Warnke vor, dass Legasthenie nicht medikamentös behandelt werden könne. Es gebe auch kein »Legasthenie-Chromosom«. Die Ursache für Legasthenie sei im Gehirn zu suchen.

Kritisch würdigte Professor Warnke den unterschiedlichen Umgang mit verschiedenen menschlichen Begabungsdefiziten. So käme wohl kaum jemand jemals auf den Gedanken, bei einer Person einen »Hirnschaden« zu konstatieren, nur weil diese nicht über das absolute Gehör verfüge. Im Gegenteil: Das absolute Gehör gelte als außergewöhnliche Begabung. Bei Personen, die nicht rechtschreiben könnten, stehe dagegen das Defizit, das Nichtkönnen, im Vordergrund. Wer »sehblind« sei, könne mit Hilfe des sogenannten Nachteilsausgleichs durchaus das Abitur schaffen, wer dagegen »wortblind« – also Legasthener – sei, erhalte einen solchen Ausgleich nicht.

»Dabei ist im Computerzeitalter die Rechtschreibkompetenz so unwichtig geworden, dass es geradezu grotesk ist, welche Bedeutung ihr zugemessen wird«, stellt Warnke fest.



## VOM LERNEN IN DER HÄNGEMATTE...

Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz hat den Schweizer Mathematikunterricht in einer umfassenden Studie untersucht. Sie hat mit ihrem Team Tausende von Kindern nach ihrer Einschätzung des Mathematikunterrichts befragt. Beim PTE-Symposium in Waiblingen stellte sie eine – nachdenklich stimmende – Auswahl von Antworten vor.



Viele Menschen verbindet mit der Mathematik ein ausgesprochen schlechtes Verhältnis. Solange man als Erwachsener einen Taschenrechner benutzen darf, mag das ja noch angehen. Aber Schülern ist dieses Hilfsmittel – leider? – meist nicht erlaubt. Entsprechend mäßig fällt in diesem Personenkreis die Zuneigung zum Schulfach Mathematik aus. Frau Dr. Elisabeth Moser Opitz präsentierte bei ihrem Vortrag beim PTE-Symposium einige Schüler-Statements:

»Mathematik mag ich nicht. Weil die Zahlen stehen mir bis zum Hals.« (Mädchen, 5. Klasse)

»Mathe – es geht so. Manchmal habe ich einen ganz fest zugeschnürten Mund.« (Mädchen, 5. Klasse)

»Mathe – es geht so. Wenn ich gute Laune habe, dann mach ich Mathe gern, aber wenn ich schlechte Laune habe, dann nicht. Heute habe ich schlechte Laune und bin auch traurig, weil meine Ratte gestorben ist.« (Junge, 5. Klasse)

Wenn viele Menschen sich mit der gleichen Sache schwertun, dann sind selbsternannte Ratgeber oft schnell zur Stelle. So nahm sich das Kundenmagazin eines Schweizer Handelsunternehmens der lieben Not vieler Menschen mit dem Rechnen an und empfahl: »Kinder, die sich viel bewegen und rechts, links, vorwärts und rückwärts koordinieren können, haben weniger Mühe mit dem Zahlenraum.« Überdies wurde in diesem sicherlich gut gemeinten Artikel festgestellt, dass Kuchenbacken und Rasenmähen das mathematische Verständnis förderten. Und nach dem Rasenmähen in die Hängematte?

»Wenn man in Zehnerschritten nicht zählen kann, hat man das Dezimalsystem nicht verstanden, dann hat man verloren«, sagt Professorin Moser Opitz, die in der Schweiz den Mathematikunterricht grundlegend untersucht hat.

Die Unzufriedenheit der Kinder mit der Art des Mathematikunterrichts sei sehr groß, hat sie bei ihrer Arbeit mit Fünft- und Achtklässlern festgestellt. Sie selbst sieht die Ursachen vor allem in problematischen Arbeitsmaterialien, ungeeigneten

Schulbüchern und ungeeignetem Übungsmaterial, in Mängeln in der Lehrerausbildung und zu wenig detaillierten Lernzielen im Curriculum.

Kein Erfolg trotz Anstrengung: »Wenn wir eine Prüfung haben, und ich lerne und lerne und gebe mir viel Mühe zu verstehen. Aber es nützt einfach nichts, und dann bin ich halt wieder wütend. Weil es einfach nichts bringt.« (Rechenschwaches Kind, 5. Klasse)

Die Lehrperson müsste sich ändern: »Einfach eine, die mir hilft mit den Arbeiten. Also, wenn man mal etwas nicht gewusst hat, dass man am nächsten Tag noch einmal vorbei kommen kann. Dass sie dir das nochmals erklärt und nicht gleich wütend wird.« (Rechenschwaches Kind, 8. Klasse)

Arbeitspensum anpassen: »Was ich ändern würde? Es müssten nicht so viele Aufgaben auf einmal sein. Vielleicht ein Päckchen auf 20 Minuten, das ginge so. Nach so einer Dreiviertelstunde Mathematik ist man einfach fertig, dann kann ich schlafen.« (Nicht rechenschwaches Kind, 8. Klasse)

Andere Aufgaben: »Das müsste logischer werden, zum Beispiel bei den Textaufgaben, dass es auch irgendwie realistisch ist. Also nicht, dass irgendwie der Arbeiter zwei Tage hatte und in Realität dauert das sieben Wochen. Das ist noch oft so.« (Nicht rechenschwaches Kind, 8. Klasse)

Ich verstehe es einfach nicht: »Wenn mich die Lehrperson fragt, dann muss ich etwa eine Stunde studieren.« (Rechenschwaches Kind, 8. Klasse)

Lerntempo: »Wenn ich Minus machen und in fünf Minuten fertig sein muss, dann bin ich in fünf Minuten noch nicht fertig. Ich habe meistens nicht einmal eine Rechnung angefangen.« (Rechenschwaches Kind, 5. Klasse)

»Wenn man in Zehnerschritten nicht zählen kann, hat man das Dezimalsystem nicht verstanden, dann hat man verloren«

## ...ZUM MATHEMATIKTREIBEN

Zu wenig Unterstützung: »Also, Herr X sagt, es bringt ja nichts, euch etwas zu lehren. Wir haben ein paar Schüler, die sind einfach langsam, und wenn es nicht nach seinem Tempo geht, dann ist man einfach erschossen.« (Rechenschwaches Kind, 8. Klasse). – »Wenn eine schwierige Rechnung kommt und ich kann die nicht lösen, dann gehe ich zu Herrn X nach vorne und frage, wie man rechnen muss. Und dann schickt er mich wieder auf den Platz. Und dann muss ich noch einmal studieren und verstehe es einfach nicht.« (Rechenschwaches Kind, 5. Klasse).

Vorrechnen: »Ja, wenn man in der Klasse aufgerufen wird vom Lehrer, man etwas ausrechnen soll und keine Ahnung hat und einfach dort steht und nichts zu sagen weiß.« (Rechenschwaches Kind, 8. Klasse).

Erfolgserebnisse sind möglich: »In der neuen Klasse hat mir die Lehrerin Sachen erklärt, die ich gar nicht gewusst hatte. Und darum wusste ich auch: Aha, jetzt weiß ich, wie es geht und ich kann es. Und dann ist es auch gut herausgekommen.« (Rechenschwaches Kind, 8. Klasse).

Mathematik könne man nur lernen, sagt Moser Opitz, indem man Mathematik betreibt. Verständnis müsse aufgebaut werden anstatt nur auswendig zu lernen. »Wir müssen das Ganze erfassen, um das Teil verstehen zu können.« Und sie zitiert den Reformpädagogen Montessori: »Man muss den Kindern die Philosophie der Dinge geben.«

Eine betroffene Achtklässlerin erzählt: »Ja, ich weiß auch nicht, wenn ich Zahlen höre, die einfachsten Rechnungen, die muss ich einfach mit den Fingern nachrechnen. Weil – ich komme dann einfach nicht mehr drauf.«

»Kannst Du sie auch nicht behalten?«

»Auch nicht richtig. Ich muss mir immer einen Notizzettel bereitlegen und alles aufschreiben.«

»Wie fandest Du Mathematik in den ersten beiden Schuljahren?«

»Das ging so.«

»Und in den anderen Schuljahren?«

»Ich hab ja eine Rechenschwäche. Meine Lehrerin hat mich dann immer ignoriert und schlechte Noten gegeben und gesagt: ›Da kann man nichts machen. Du bist einfach schlecht.«

»Das war die ganze Zeit so?«

»Ich weiß auch nicht, ein paar Sachen in der Mathematik kapiere ich schnell. Aber vieles kapiere ich nicht schnell, und dann mache ich schlechte Noten.«

»Was denkst Du, was kannst Du gut?«

»Nicht viel. Die Brüche kann ich nicht. Vielleicht leichte Malrechnungen.«

»Gibt es auch etwas, was Du schön findest?«

»Nicht unbedingt.«

»Und was findest Du mühsam oder schlimm?«

»Ich finde es einfach mühsam, wenn die Lehrerin mich etwas fragt, eine ganz leichte Rechnung, und dann weiß ich sie nicht. Irgendwie ist mir das peinlich, weil ich sie nicht weiß. Und dann kriege ich so Stress, dass ich dann irgendwie gar nichts mehr zu sagen weiß.«

»Wir müssen das Ganze erfassen, um das Teil verstehen zu können.«

Definition der Rechenschwäche durch die Weltgesundheitsorganisation WHO:

»Diese Störung besteht in einer umschriebenen Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten, die nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Defizit betrifft die Beherrschung grundlegender Rechenfähigkeiten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division, weniger die höheren mathematischen Fertigkeiten.«

Einige Forschungsergebnisse: Vier bis sieben Kinder eines Jahrgangs leiden an Rechenschwäche. Genetische Risiken spielen dabei eine gewisse Rolle. Häufig ist sie mit Gedächtnisschwächen verbunden. Kinder mit Rechenschwäche kommen über das zählende Rechnen nicht hinaus. Mädchen sind häufiger betroffen als Jungen. Die Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch und die gesellschaftliche Herkunft der Kinder spielen eine Rolle.

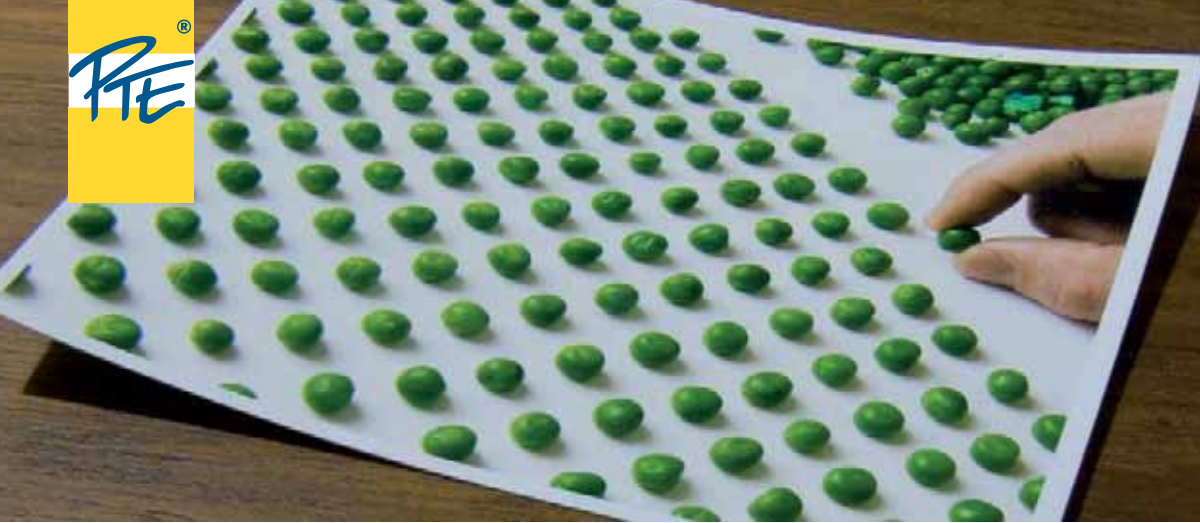
Laut Professorin Moser Opitz gibt es bestimmte Elemente der Grundschulmathematik, die für den Aufbau mathematischer Kompetenzen besonders wichtig sind. Andersherum formuliert lautet ihre Hypothese: »Rechenschwache Schüler und Schülerinnen in Klasse 5 und 8 haben spezifische Elemente der Grundschulmathematik nicht verstanden.« Dazu zählen das Abzählen (auch in Zweier- oder Zehnerschritten), die Grundrechenarten, das Ergänzen von Rechnungen wie  $14 + \_ = 30$ , aber auch die Fähigkeit, Aufgaben wie  $3+5$  oder  $12:4$  als Geschichte, Zeichnung oder mit Material darzustellen.

Die Aufgabe lautet:  $73 + \_ = 100$  Ergänze und veranschauliche! »Man hat 73 Bleistifte, dann kommen 27 Kinder hinzu. Macht 100.« (Achtklässler)

»Es ist schwierig zu beschreiben. Es bleiben 7 übrig und dann habe ich noch die vordere Zahl vorgestellt.« (Achtklässler)  
»Zuerst kannst Du 100 und dann zählst Du 73 zurück: 99, 98, 97 ...« »Wann merkst Du, dass Du 37 hast?« »Ich sollte anders zählen: Auf 100 1, 99 2, 98 2 ... Bis auf 73.« (Fünftklässler)

»Wenn das Kind bis 1.000 gelernt hat zu zählen, schreibe ich ihm ein Blatt mit allen Einmaleinsaufgaben auf, und es muss sie auswendig lernen. Wenn es sie kann, schreibe ich eine Aufgabe auf, und es kann sie.« (Fünftklässler)

Text und Zusammenstellung: Steffen Felger



*PTE Schweinfurt konnte Familie mit Zwillingen helfen*

## SOGAR RECHNEN KANN SPASS MACHEN

*Leon geht in die zweite Klasse und gilt als »Überflieger«. Seine Zwillingsschwester Lea aber tat sich im Mathematikunterricht sehr schwer. Für die Kinder, ihre Eltern und die Lehrerin war das eine sehr schwierige Situation. Die Pädagogisch Therapeutische Einrichtung am Ort konnte helfen.*

*Dipl. Pädagogin Ursula Bobke hat die PTE Schweinfurt im Herbst 2006 eröffnet. In ihrer Einrichtung beschäftigt sie inzwischen zwei Diplom Sozialpädagoginnen und eine Diplom Psychologin.*

Die zwei jüngsten von Dagmar Steiners fünf Kindern sind siebenjährige Zwillinge: Leon und Lea. In der Schule sind die Zweitklässler Klassenkameraden. Aber schon kurz nach ihrer Einschulung wurde deutlich: Leon ist in der Schule ein »Überflieger«, Lea dagegen kommt mit dem Rechnen gar nicht klar. Für Leons und Leas Eltern bedeutete dies eine sehr schwierige Situation. Frau Steiner beschreibt Leas liebe Not mit den Zahlen so: »Sie hatte keinen Blick dafür. Sie musste schon bei kleinen Mengen nachzählen und hat sich im Zehnerraum sehr schwergetan.« Für Rechenaufgaben brauchte sie viel mehr Zeit als ihr Zwillingenbruder. Die Lehrerin machte die Eltern schon wenige Wochen nach der Einschulung auf Leas Frust aufmerksam.

Das Mädchen hatte bereits in den ersten Monaten seiner Schulzeit in Mathe große Schwierigkeiten, erschien ihren Eltern zunehmend frustrierter und hatte bald keine Lust mehr auf die Schule. Die Klassenlehrerin riet zu einer Kontaktaufnahme mit der PTE Schweinfurt. Da war für Frau Steiner klar: »Jetzt spring ich über meinen Schatten und geh da hin.« Im Nachhinein ist sie sehr froh darüber: »Es ist in solchen Situationen wichtig, dass man eine Anlaufstelle hat.«

Als bei Lea nach eingehenden Tests eine Rechenschwäche diagnostiziert wurde, hatte ihre Mutter damit anfangs Probleme: »Unsere älteren Kinder hatten die Grundschule doch mühelos durchlaufen.« Doch schnell fand sie dank der Schweinfurter PTE-Mitarbeiterinnen zu einer neuen, positiven Sichtweise: »Ich verstand bald, dass Leas Stärken bislang einfach nicht herausgekommen waren.«

Besonders angenehm blieb Dagmar Steiner in Erinnerung, dass PTE-Leiterin Ursula Bobke mit ihrem Team den Kontakt zu Leas Lehrerin aufnahm und zunächst dazu riet, die Erstklässlerin noch einige Monate zu beobachten. Im Frühjahr war

dann klar, dass Lea ohne professionelle Unterstützung bald große Schwierigkeiten haben würde. Eine individuelle Förderung des Mädchens wurde vereinbart.

»Ich bin begeistert«, sagt Dagmar Steiner heute über die Hilfe, die Tochter Lea durch die PTE erhält. »Sie ist wieder selbstsicher, weil sie rechtzeitig gefördert wurde.« Zugleich merkt die Mutter von fünf Kindern mit kritischem Unterton an: »Seit der Einschulung unseres ältesten Kindes vor acht Jahren hat das Niveau in der Schule wahnsinnig angezogen.«

Leas gute Fortschritte sind für Ursula Bobke keine Überraschung. Das PTE-Förderkonzept bedeutet kein nochmaliges Pauken und Wiederkäuen von Schulaufgaben, sondern geht mit wissenschaftlich fundierten Methoden die Ursachen der Rechenschwäche an. Der in der Schule negativ erlebte Leistungsdruck fällt weg. Rechnen kann so-

gar Spaß machen, erfährt Lea nun jede Woche in der Pädagogisch Therapeutischen Einrichtung von Frau Bobke. Zuhause sei Lea jetzt wieder »locker, zufrieden und ausgeglichen«, berichtet ihre Mutter. Mit Frau Bobke ist sie sich jedoch einig: Die ersten Lücken konnten zwar noch geschlossen werden, sogar mit Textaufgaben steht Lea jetzt nicht mehr auf Kriegsfuß, »aber die Bodendecke muss noch fester werden.«

Die Namen der Mutter und ihrer Kinder wurden geändert.



*Dipl. Pädagogin Ursula Bobke*

# IMPLEMENTIERUNG DES ORIENTIERUNGSPLANS BaWü

Unsere Gesellschaft ist auf die Potenziale der heranwachsenden Generation angewiesen und sollte sorgfältig mit ihr umgehen. Kinder müssen deshalb dabei unterstützt werden, ihre Potenziale zu entfalten. Die baden-württembergische Landesregierung trägt dem mit der Herausgabe des Orientierungsplans Rechnung.

Der Orientierungsplan soll in Baden-Württemberg im Kindergartenjahr 2009/10 in allen Kindergärten verbindlich umgesetzt werden. Damit dies qualifiziert geschehen kann, verständigten sich das Land und die kommunalen Landesverbände mit Blick auf alle pädagogischen Kindergartenfachkräfte auf eine breit angelegte Fortbildungsinitiative. Diese landesweite Fortbildung wird durch das Land mitfinanziert. Förderrichtlinien und ein Fortbildungskonzept wurden bereits veröffentlicht. Im Sinne des »best practice« leistet auch die Akademie für sozialwissenschaftliche Innovation ihren Beitrag zur Implementierung des Orientierungsplans in Baden-Württemberg: Die ASI bringt neueste sozialwissenschaftliche Erkenntnisse in die praktische pädagogische Arbeit ein. Über die Fortbildungsbausteine hinaus bietet sie zusätzliche, individuell auf die Träger abgestimmte Maßnahmen an. Diese tragen zur nachhaltigen Optimierung der pädagogischen Praxis bei.

Die ASI e.V. bietet Ihnen eine Vielfalt an Angeboten und begleitet Kindergärten und Grundschulen auf dem Weg zu neuen frühkindlichen Bildungsmöglichkeiten.

- Individuell zugeschnittene Trägerberatung,
- alle Module der Fortbildungsinitiative,
- vertiefende Fortbildungsangebote,
- umfassendes Sprachförderkonzept,
- Projektbegleitung und -durchführung im Rahmen des Projektes der Landesstiftung »Sag mal was«

- Kompetenzzirkel zu Qualitätssicherung usw.,
- Coaching und Praxisberatung,
- Beratung und Hilfestellung bei der Konzeptionsentwicklung,
- Kooperationsprojekt mit Prof. Dr. Fthenakis, der den Orientierungsplan maßgeblich formuliert hat.

Das ASI-Fortbildungskonzept zur Umsetzung des Orientierungsplans ist modular und zielgruppenorientiert strukturiert. Die Bausteine im Einzelnen:

- Baustein 1 Die Chancen des Orientierungsplans
- Baustein 2 Beobachtung und Dokumentation
- Baustein 3 Kooperation mit Eltern, Schulen, anderen Partnern und Institutionen
- Baustein 4 Wahlmodule aus den Bildungs- und Entwicklungsfeldern außer dem Feld Sprache
- Baustein 5 Sprachbildung und Sprachförderung
- Baustein 6 Der Kindergarten als lernende Organisation

Leitgedanken für alle Förderbausteine sind: Was sind die Grundaussagen des Orientierungsplans, und was heißt das für die pädagogische Arbeit in Kindergärten? Der Orientierungsplan ist der Architekt und Ingenieur, der einen Plan vorgibt und bestimmte unumstößliche Daten der Statik festlegt. Die pädagogischen Fachkräfte sind die Spezialisten, die das Bauvorhaben erstellen und kontinuierlich an die Gegebenheiten vor Ort anpassen.



Dipl. Psychologin  
Claudia Dehm-Kohler arbeitet bei der Akademie für Sozialwissenschaftliche Innovation e. V.

## Orientierungsplan Baden-Württemberg KÜNFTIGE KERNZIELE

Erzieher/-innen sind angehalten, vom Kind her zu denken und es in seiner Entwicklung zu unterstützen.

Im Sinne der Erziehungspartnerschaft mit der Familie knüpft der Kindergarten mit seinem Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag an die Erfahrungen des Kindes in der Familie an.

Erzieher/-innen ... setzen Vertrauen in die kindliche Neugierde, in seine Lernwilligkeit und -fähigkeit. Dazu bedarf es ... Verständnis für die Wege, die das Kind dabei einschlägt.

Wenn Erzieher/-innen die Neugierde, den Forscherdrang, das Entdeckenwollen des Kindes unterstützen wollen, müssen sie selbst diese fragende Haltung einnehmen.

Die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen, bedeutet, Fragen zu stellen, wissen und verstehen zu wollen und zu lernen.

Wahrnehmung, Beobachtung und regelmäßige Dokumentation des Entwicklungsstandes bzw. des Entwicklungsfortschritts jedes Kindes.

Umsetzung dieses Wissens in der Planung und Gestaltung von Aktivitäten zur Anregung und Förderung der Bildungsprozesse jedes einzelnen Kindes.

Besprechung und Abstimmung der Aktivitäten zur Anregung und Förderung der Bildungsprozesse der Kinder mit den Eltern.

Individuelle Ausgangslage des Kindes als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns.

Mehrperspektivisches Bild, das einseitige Sichtweisen korrigiert. Systematische Beobachtung als Instrument differenzierter Lernunterstützung im Sinne einer tragfähigen Entwicklungsbegleitung.

Reflexion und Austausch von Beobachtungen mit Kollegen/-innen, mit Eltern, evtl. mit Fachleuten und ggf. mit den Kindern als Grundlage für individuelle Angebote.

Verpflichtende Dokumentation von Entwicklungsverläufen und Bildungsprozessen.

Entwicklungsdokumentation als sichtbarer Ausdruck des Bildungsverlaufs und der Bildungserfolge des Kindes.

Schriftform von Beobachtungen.

Teamsitzungen zur Abstimmung individueller Entwicklungsziele sowie zur Planung und Organisation von entsprechenden pädagogischen Interventionen.

Entwicklungstagebücher oder Portfolios als greifbare Lernspuren einer persönlichen Bildungsbiografie.

Unterschiedliche Beobachtungsverfahren befassen sich mit unterschiedlichen Aspekten kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse.



Kornelia Schneider

## BILDUNGS- UND LERNGESCHICHTEN

*Wie Bildungsprozesse von Kindern im vorschulischen Alter entdeckt, dokumentiert und ins Gespräch gebracht werden können: Das Projekt »Bildungs- und Lerngeschichten« des Deutschen Jugendinstituts wurde in Kooperation mit Bund, Ländern, Kommunen und Stiftungen von 2004 bis 2007 in 25 Kindertageseinrichtungen durchgeführt.*



Kornelia Schneider  
arbeitet am  
Deutschen Jugend-  
institut in München.

Erzieher/-innen sind gewohnt darauf zu achten, was Kinder können und was Kinder lernen sollen. Die Kindergartenpädagogik hat sich bisher wenig darum gekümmert, wie Kinder lernen. Kinder lernen fortwährend in allem, was sie tun und durch alles, was sie erleben. Wenn wir das Lernen der Kinder unterstützen wollen, müssen wir es wahrnehmen, um daran anknüpfen zu können. Denn Lehren garantiert nicht das Lernen. Wenn wir das Lernen dokumentieren wollen, müssen wir die Voraussetzungen dafür kennen. Dazu zählen Offenheit und Neugierde, um das Lernen der Kinder zu erfassen und zu verstehen. Wir müssen nachvollziehen können, worum es einem Kind geht, was es mit seinem Vorgehen erprobt und zu erreichen versucht. Wir müssen erkunden, was unsere Interventionen auslösen und wie verschiedene Initiativen und Ideen von Kindern sich gegenseitig beeinflussen.

Wozu sollen wir das Lernen des Kindes ins Gespräch bringen? Weil wir unsere subjektive Wahrnehmung durch den Austausch mit anderen relativieren. Weil wir verschiedene Sichtweisen erwägen und erörtern können. Wir sollten die Person, um deren Lernen es geht, einbeziehen: Wir berichten dem Kind von unserer Wahrnehmung, fragen das Kind und lassen es Stellung beziehen. Wir teilen unsere Entdeckungen und die Würdigung des Lernens mit den Eltern.

Die Lerngeschichten sind ein Verfahren zur Beobachtung von Lernaktivitäten und Lerndispositionen. Die individuellen Lernprozesse sind der Gegenstand von Beobachtung und Dokumentation. Dadurch kann das Lernen von Kindern im Alltag verstanden werden. Fähigkeiten, Neigungen und Stärken von Kindern werden erfasst und Lernfortschritte beschrieben. Für die Weiterentwicklung und die Unterstützung der Fähigkeiten der Kinder können Ansatzpunkte gefunden werden, die sich an den Interessen der Kinder orientieren.

Voraussetzung dafür ist ein ganzheitliches Verständnis vom Lernen. Zum Lernen gehören immer emotionale, soziale und kognitive Aspekte. Lernen findet in Sinnzusammenhängen statt und schafft Erfahrungen. Lernen kann Entdecken und Forschen bedeuten. Das Kind lernt sich selbst als kompetent lernenden Menschen kennen.

Die Erfassung des Lernens erfolgt durch das Beschreiben von Handlungsabläufen in ausgewählten Situationen des Alltags von Kindern, durch das Entdecken der Lerndispositionen des Kindes und durch das Überprüfen der eigenen Wahrnehmung im Dialog mit den Kindern. Die aufgezeichneten Lerngeschichten werden den Kindern vorgelesen, damit sie dazu Stellung nehmen können und merken, was die Erzieher/-innen schätzen.

Die Idee der Lerngeschichten wurde von Margaret Carr in Neuseeland entwickelt, in fünf verschiedenartigen Kindertageseinrichtungen erprobt und danach zur Methode ausgereift. Ihr Leitsatz lautet: Das Lernen der Kinder schützen und unterstützen.

Lernen geschieht nicht in Isolation, sondern eingebettet in soziale Beziehungen. Bildung ist ein individueller Prozess, gespeist durch den Dialog mit anderen Kindern und Erwachsenen und durch die Auseinandersetzung mit der Welt.

Wie weit das Bild des Kindes von der Welt und von sich selbst, das es sich selbst konstruiert, mit dem von anderen übereinstimmt, das lässt sich nur im Dialog klären. Dieser Prozess wird Ko-Konstruktion genannt.

Lerndispositionen sind die Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse. Man könnte auch sagen: Lerndispositionen sind situationsbezogene Lernstrategien und Fähigkeiten gepaart mit der Motivation, etwas zu lernen. Dazu gehören Neigung, das Gefühl für die Gelegenheit und natürlich Wissen und Können. Fünf Lerndispositionen benötigt ein Mensch, um lebenslanglich lernen zu können:

- Interesse,
- Engagement,
- Standhaftigkeit,
- Ausdrucksvermögen,
- Bereitschaft zur Mitwirkung und Verantwortung.

Lerndispositionen stellen keine Persönlichkeitsmerkmale dar, sondern bezeichnen Formen der Bezugnahme auf die soziale und gegenständliche Umwelt. Ob Kinder interessiert und engagiert sind, Initiative ergreifen, sich ausdrücken und sich beteiligen, ist nicht einfach Ausdruck ihrer Eigenart, sondern hängt immer auch von der jeweiligen Situation ab. Wenn Lerndispositionen uns gering erscheinen, ist dies immer auch Anlass für eine kritische Überprüfung der pädagogischen Situation. In den Lerngeschichten werden Dokumente über das Lernen von Kindern erstellt und gesammelt. Es kann sich dabei um Fotos, Videos oder Beschreibungen ihrer Tätigkeiten oder um ihre Werke oder Äußerungen handeln. Diese Dokumente werden dokumentiert und präsentiert: Für jedes Kind werden Lerngeschichten erstellt, außerdem Projektdokumentationen und Gruppenlerngeschichten. Die Kinder werden in die Dokumentation einbezogen, Rückmeldungen der Eltern über das Lernen des Kindes werden darin aufgenommen.

Die erste Seite des Beobachtungsbogens dient der Beschreibung der Beobachtungssituation: An welchem Tag wurde welches Kind welchen Alters von wann bis wann von wem beobachtet?

*Du wusstest genau,  
dass die Decke beschwert werden muss,  
damit sie oben auf dem Bord hält...*

Es folgen eine kurze Beschreibung der Ausgangslage, eventuell auch eine Skizze, und des Handlungsverlaufs.

Auf der zweiten Seite des Beobachtungsbogens folgt die Analyse. Dabei geht es zum einen um die Lerndispositionen: Wie kommen sie in der jeweiligen Situation zum Ausdruck? In welchen Handlungen und Ausdrucksformen des Kindes werden sie sichtbar? Woran werden sie erkannt? Zum anderen dient diese Seite der Fokussierung: Um welches Lernen geht es hier? Welche Lernfelder werden berührt? Was trägt die Situation dazu bei, dass das Kind seinen Interessen nachgehen sowie sein Wissen und Können anwenden und erweitern kann?

Die dritte Seite des Beobachtungsbogens betrifft das Diskutieren, Entscheiden und Planen. Darin wird einerseits der kollegiale Austausch über das Lernen dokumentiert: Was finden wir bemerkenswert? Zeigt sich ein roter Faden über mehrere aufgezeichnete Beobachtungen hinweg? Welche Beobachtungen gibt es darüber hinaus? Zum anderen werden Ideen für mögliche nächste Schritte gesammelt: Worauf haben wir bereits reagiert? Was könnten wir anregen und ausprobieren? Gibt es Anknüpfungspunkte zu Interessen von anderen Kindern?

Die Beschäftigung mit dem Beobachtungsbogen ist zugleich Anlass für die Überprüfung des eigenen Handelns: Verstehen wir, worum es dem Kind geht? Bieten wir oder die Situation dem Kind genug »Futter« für seine Interessen? Kennen wir das Kind genügend, oder müssen wir uns um bessere Beziehungen bemühen?

Lerngeschichten sollten als Erzählung formuliert werden, weil sie den Kindern dann erzählt werden können. Die Kinder können dann darauf reagieren. Es entsteht ein Dialog, der wieder dazu beiträgt, die Kinder besser kennenzulernen. Die Geschichten enthalten nicht nur Erkenntnisse über das Lernen des Kindes, sondern auch eine persönliche Würdigung. Das dient einer vertrauensvollen Beziehung. Auch Eltern fühlen sich durch Erzählungen angesprochen.

Lerngeschichten sind eine neue Form von Aufmerksamkeit, Anerkennung und Zuwendung, eine neue Form der Arbeit mit Kindern – integriert in den Alltag. Alle Beteiligten werden für Lernprozesse sensibilisiert, bei allen werden neue Lernprozesse in Gang gesetzt: Das Erfassen von Lerngeschichten der Kinder erzeugt Lerngeschichten bei Erzieher(inne)n und Eltern. Die Dokumentation ergibt Gesprächsanlässe für Kinder, Eltern und Erzieher/-innen.

Durch die Einführung der Arbeit mit Lerngeschichten verändern sich die Beziehungen der Beteiligten untereinander: Individualität wird anerkannt, Beobachtung wird als Achtung wahrgenommen, Kinder werden nicht belehrt, sondern es findet ein Dialog statt, Lerngeschichten dienen als Brücken zu den Eltern, Kindertagesstätten leben als lernende Gemeinschaft, Mitwirkung und Beteiligung werden zum Prinzip erhoben.

Die Einführung von Lerngeschichten hat allerdings auch Auswirkungen auf den Kindergartenalltag: Beobachtung und Dokumentation müssen in den Alltag integriert, Angebote müssen voraussichtlich verändert werden, die Kinder werden

in die Dokumentation ihrer Bildungs- und Lernprozesse integriert.

Lerngeschichten sind eine Herausforderung zur weiteren Professionalisierung der Erzieher/-innen, sie eröffnen neue Bildungsgelegenheiten und fordern zur Reflexion der Praxis auf.

*Ein Beispiel*

## LERNGESCHICHTE FÜR MANO

*Lieber Mano,*

*kannst Du Dich noch erinnern, wie Du nach dem Vorlesen eine Bude mit einer Decke gebaut hast? Ich habe ein paar Fotos davon gemacht. Es hat mir Spaß gemacht, Dir zuzuschauen und zu helfen, wenn Du allein nicht weitergekommen bist.*

*Du wusstest genau, dass die Decke beschwert werden muss, damit sie oben auf dem Bord hält, und hast mich gebeten, Bücher daraufzulegen. Du hast mir auch genau gezeigt, an welche drei Stellen ein Buch gelegt werden soll. Deine Idee hat funktioniert. Du hast Dich gefreut, als die Decke oben gehalten hat. Zur Sicherheit hast Du aber noch viel mehr Bücher aus der Kiste geholt und oben drauf gelegt und zum Schluss auch noch das Steckenpferd.*

*Erst dann warst Du zufrieden und hast den unteren Deckenrand auf das Sofa gelegt, sodass eine Bude für Dich entstand. Kaum hattest Du Dich hineingesetzt, kamen Dir auch schon neue Ideen, wie Du sie noch besser machen kannst. Du wolltest eine zweite Decke, um den Eingang zu verschließen, hast dann aber eine andere Möglichkeit gefunden, wie Du das ohne eine weitere Decke machen kannst. Ich glaube, Du warst stolz auf Deine Lösung. Jedenfalls hast Du zu mir gesagt: »Toll, ne?«*

*Ich würde gern wissen, weshalb Du Dir den Feuerlöscher, zwei Schaukelpferde und den Schulranzen in Deine Bude geholt hast.*

*Erzählst Du es mir?*

*Es hat mir sehr gefallen, dass Du einen klaren Plan hattest und ihn beharrlich verfolgt hast. Du wolltest Dir auch jedes Foto ansehen, das ich zwischendurch gemacht habe. Hier sind die Fotos. Willst Du sie für Dein Buch? Oder hättest Du gern noch ein anderes gehabt?*



Prof. Dr. Rosemarie Tracy

## MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN

*Es gibt Mythen und Einstellungen, die wir hinter uns lassen sollten. Etwa, dass Mehrsprachigkeit ein Ausnahmezustand sei. Oder dass Mehrsprachigkeit überfordere und es nur »perfekte« Einsprachigkeit oder »schlampige« Mehrsprachigkeit geben könne. Oder dass nur eine einzige Muttersprache dem Kind eine gefestigte Identität verschaffe.*



Prof. Dr. Rosemarie Tracy ist Inhaberin des Lehrstuhls für Anglistische Linguistik an der Universität Mannheim.

Was macht den Erstspracherwerb so faszinierend? Sprachen werden in beeindruckendem Tempo erworben, ohne ausdrückliche Unterweisung oder Korrektur. Dieser Spracherwerb ist beständig, unabhängig von der Intelligenz und auch »im Doppelpack« möglich.

Dabei werden die unterschiedlichsten Teilsysteme erlernt: Die Phonetik (wie man die Laute ausspricht), die Intonation (wie man ein Wort betont), die Semantik (wie man Sätzen eine Bedeutung gibt), die Syntax (der Satzbau), die Morphologie (der Wortaufbau: »unverziert« ist nicht das gleiche wie »verunziert«) und die Pragmatik (sagt man in einer bestimmten Situation besser »Du« oder »Sie«?).

Nicht immer sind wir uns einig. Die Schwaben sagen »der« Tunnel, die Norddeutschen »das Tunnel«. Der und die Butter, der und das Joghurt, das und die Mail, der und das Bonbon, größer wie und größer als.

Im Unterschied dazu ist der Erwerb einer Zweitsprache bei Erwachsenen sehr unterschiedlich im Ergebnis (und manchmal durchaus passabel!). Mit dem Erwerb des Wortschatzes tun wir uns viel leichter als mit dem Erlernen einer akzentfreien Aussprache.

Sprachkompetenz bedeutet zum Beispiel auch: Wir können Sätze verstehen und produzieren, die wir noch nie zuvor gehört haben. Spracherwerb besteht also nicht aus einem Auswendiglernen von Satzlisten. Wir können auch Mehrdeutigkeiten erkennen:

- Marina verfolgte den Mann mit dem Hund.
- Alte Männer und Frauen verließen das Boot.
- Alle Kinder sitzen auf einem Pferd.

Wir können intuitiv grammatisch korrekte Sätze bilden, obwohl sie überhaupt keinen Sinn ergeben:

- Der gloke Baler frohkte die morsigen Tenden.
- Der Baler ist glock. Tenden sind morsig.
- Baler frohkten Tenden.
- Frohkten Baler nur morsige Tenden?
- Morsige Tenden werden gefrohlt / sind frohklar.

Wieso können wir das?

Dreijährige sind Sprachexpertinnen und -experten. Sie haben sich, abgesehen vom Detail, die wichtigsten syntaktischen Baupläne ihrer Umgebungssprache erschlossen. Sie produzieren und verstehen potenziell unendlich viele Sätze.

Sie korrigieren eigene Äußerungen, verfügen also auch schon über metasprachliche Kompetenzen. Die deutschen Sätze haben eine Architektur – was muss erworben werden?

Deutsche Sätze werden aufgeräumt, das Ordnungsprinzip erfasst das kleine Kind sehr schnell – ein Meilenstein des Spracherwerbs.

Auch bilingualer (zweisprachiger) Spracherwerb ist prinzipiell no problem! Manchmal ergibt sich dabei die Dominanz einer Sprache, und zumindest diese entwickelt sich altersgemäß. Kinder müssen keine »Schwelle« abwarten, bevor sie mit dem Erwerb der zweiten Sprache beginnen sollten. Sie wissen früh, dass sie es mit verschiedenen Sprachen zu tun haben, im Alter von zwei bis drei Jahren wählen sie bereits die für den jeweiligen Gesprächspartner passende Sprache aus. Dabei müssen sie gelegentlich Hypothesen über die Sprachwahl der Umwelt anstellen. Allerdings gilt auch: Vorübergehend ergeben sich durchaus mehr oder weniger intensive Mischphasen. Einige Kostproben gefällig?

- Mama hat das fix it.
- Ich habe gemade you much better.
- Ich cover michself up.
- Canst du move a bit?
- Aber I want some more balloons.

Grund zur Beunruhigung? No!



Hannah: »Ich hab ein Zug gebaut in Kita.«

Mutter: »And did they say »clever Hannah?«

Hannah: »Nein, »brave Hannah«, 'cause it's German.«



Die kleine Hannah – sie ist zwei Jahre und sieben Monate alt – verfügt durchaus bereits über metasprachliche Kompetenzen:

Hannah: »Ich hab ein Zug gebaut in Kita.«

Mutter: »And did they say »clever Hannah?«

Hannah: »Nein, »brave Hannah«, 'cause it's German.«

Der frühe Fremdspracherwerb im Vorschulalter blieb bislang weniger erforscht als der bei Erwachsenen. Gemeinsam mit Dr. Erika Kaltenbacher forschte ich über den Zweitspracherwerb in der Kindheit – unter besonderer Berücksichtigung der Migration. Dabei führten wir acht Fallstudien mit den Muttersprachen Türkisch, Russisch und Arabisch durch.

Wenn Deutsch von Erwachsenen als Zweitsprache erworben wird, dann erkennt man dabei typische Strukturen:

- Ich habe gelernt Französisch drei Jahr.
- Ich müssen putzen hier.
- Heute Johann hat gekauft ein Buch.
- Dann er schläft noch.

Was machen Kinder? Es ist eine skurrile Erwartung, dass die Deutschförderung eine Sache der Eltern sei. Während der Erwachsene nach mehreren Jahren in Deutschland noch sagt: »Montag isch gehen Arbeit immer«, formuliert das dreieinhalbjährige Kind mit Muttersprache Russisch nach fünf Monaten in Deutschland: »Die Stiefel hascht du geangelt. Warum hast du des? In de Gruppe hab ich dies gespielt.« Wer könnte wem hier etwas beibringen?

Der frühe Erwerb einer Zweitsprache gleicht nicht dem Erwerb einer Zweitsprache durch Erwachsene, eher dem der Muttersprache, denn sie erkennen die syntaktischen Meilensteine (Satzklammer) noch intuitiv.

Sprachförderung im frühen Kindesalter stellt Voraussetzungen: Wissen über wichtige Meilensteine und Lernstrategien muss bei denen, die fördern, vorhanden sein. Der individuelle Sprachstand, den man als »Sprungbrett« nutzen will, muss bekannt sein. Die Förderperspektive steht gegenüber der Defizitfeststellung eindeutig im Vordergrund.

Hilfreich ist ein früher Förderbeginn, die Umsetzung sollte regelmäßig und idealerweise täglich stattfinden. Das vermittelte Sprachangebot muss systematisch und gezielt sein, nicht reduziert, sondern kontrast- und variationsreich. Alltagsrelevante Situationen werden genutzt. In kleinen Gruppen kann Sprache besser erlebt werden. Und natürlich sollten die Eltern der Kinder in die Förderung eingebunden werden.

Dennoch bleiben auch bei der Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund oft typische Probleme:

- Lücken im Alltagswortschatz
- das falsche Genus (der Kind, die Junge, ...)
- der falsche Kasus (sie sagt ihn Hallo)
- fehlende oder falsche Präpositionen (der geht Hause, der fragt zum dem Mädchen)
- Schwierigkeiten mit der Pluralbildung (die Äpfeln, die Apfel)
- bei unregelmäßigen Formen (fällt, willt).

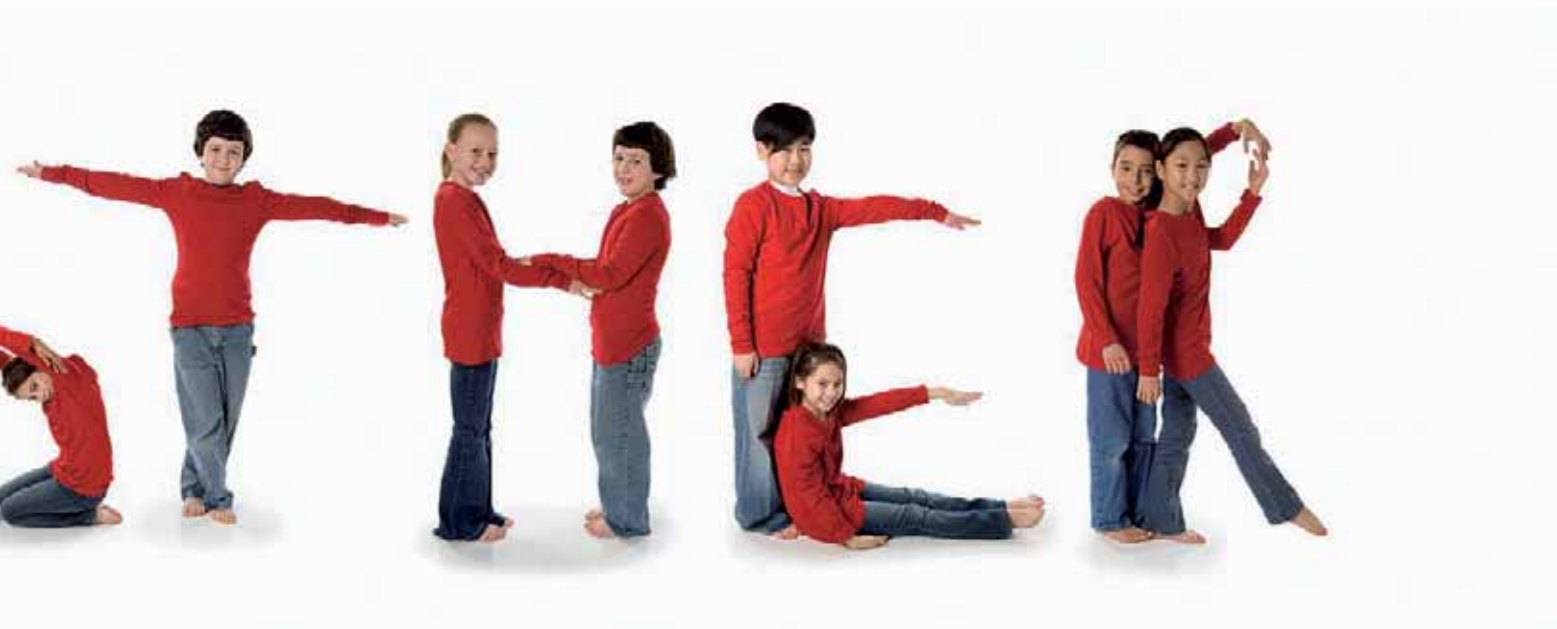
Wie kann man das natürliche Spracherwerbstalent aller Kinder unterstützen? Man sollte

- authentischen, reichhaltigen Input anbieten,
- viel gemeinsam erzählen, Gedanken weiterentwickeln und vorlesen,
- auf Korrekturen verzichten,
- die Kompetenzen der Kinder erkennen und anerkennen,
- die eingeübte Fixierung auf Defizite überwinden, und
- gemeinsam die Faszination an Sprachen genießen und Spaß haben.

À propos Spaß:

Kind (2 Jahre und 2 Monate) zur Mutter: »Höl mi ma 'n Glas!«

Mutter: »Ich höl dir kein Glas. Höl du dir mal selber eins!«



Zertifizierter Kontaktstudiengang an der Evangelischen Fachhochschule Reutlingen - Ludwigsburg, ausgearbeitet und gemeinsam getragen von ASI und Evangelischer Gesellschaft Stuttgart e. V.

Auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Forschung hat die mit den PTE-Einrichtungen sehr eng zusammenarbeitende Akademie für sozialwissenschaftliche Innovation e. V., Waiblingen, den Studiengang »Pädagogisch-psychologische Lerntherapie« entwickelt. Dieses Kontaktstudium ist von der Evangelischen Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg zertifiziert worden. Die ASI bietet die auf einen Zeitraum von 36 Monaten mit insgesamt 1.622 Unterrichtseinheiten angelegte Weiterbildung in der Regel einmal jährlich an.

Das ASI-Weiterbildungsangebot richtet sich insbesondere an Psychologen, Pädagogen, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter und Lehrer, die in ihrer Tätigkeit Lerntherapie anwenden können oder selbstständig eine lerntherapeutische Praxis führen möchten.

Pädagogisch-psychologische Lerntherapeuten können Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten individuell, umfassend und gezielt fördern.

Bedarf für diese von ASI und der Evangelischen Gesellschaft Stuttgart e.V. gemeinsam getragene Ausbildung besteht, denn im Bereich der Hochschulqualifizierung ist das spezifische, fachübergreifende, lerntherapeutische Kompetenzprofil bisher noch nicht ausreichend berücksichtigt worden.

Ausführliche Informationen zum praxisorientierten Kontaktstudiengang »Pädagogisch-psychologische Lerntherapie« können angefordert werden unter:



Akademie für sozialwissenschaftliche Innovation

**Akademie für sozialwissenschaftliche Innovation e. V.,  
Herr Manfred Neldner, Max-Eyth-Straße 29,  
71332 Waiblingen, Telefon 07151/9 82 20 – 500,  
info@asi-waiblingen.de, www.asi-waiblingen.de**

## Wissen Sie, WARUM Ihr Kind SCHULPROBLEME hat?

Rechenschwäche? Lese- Rechtschreibschwäche? Schulische Über- oder Unterforderung? Konzentrations-/Aufmerksamkeitsprobleme? Probleme mit Klassenkameraden? Schulangst? Aufmerksamkeitsstörungen (ADHS)?

Freundlich, effektiv und zielgerichtet engagieren wir uns als Lerntherapeutische Einrichtung für den Erfolg Ihres Kindes.

### NACHHILFE ODER LERNTHERAPIE?

Nachhilfe ist sinnvoll, wenn ein Kind plötzlich in einem Fach nicht mehr weiter kommt, z.B. Physik nicht mehr versteht.

Zeigt aber ein Kind einen Lernverlauf, bei dem die Probleme schon früh auftreten und kontinuierlich größer werden, muss geklärt werden, ob eine Legasthenie, Rechenschwäche oder Aufmerksamkeitsstörung vorliegt.

Dabei wird neben einer qualitativen Testung der Kinder auch eine Analyse ihrer Fehler beim Rechnen, Lesen und Schreiben durchgeführt. Gleichzeitig wird die emotionale Befindlichkeit, die Aufmerksamkeitsleistung und die soziale Entwicklung erhoben und für einen individuellen Therapieplan berücksichtigt.

Anders als bei der Nachhilfe wird dann in der Lerntherapie nicht einfach nur direkt am Schulstoff gearbeitet, sondern gezielt an den individuellen Stolperstellen des Kindes. Damit wird ein stabiles Fundament geschaffen, von dem man aufbauen kann. Dann kann es durchaus vorkommen, dass ein Viertklässler sich zum Beispiel auf dem Stand eines Erstklässlers im Fach Mathe bewegt.

Ganz wichtig ist eine ganzheitliche Herangehensweise, denn es geht in der Lerntherapie nicht einfach nur darum, schulische Leistungen kurzfristig zu verbessern, sondern vor allem auch darum, das emotionale Befinden der Kinder zu verbessern und den Angstabbau gegenüber der Leistungssituation in der Schule voranzutreiben, denn so kann insgesamt eine bessere Lernfähigkeit erzielt werden. Die Kinder lernen, ihr Arbeits-, Sozial- und Lernverhalten besser zu steuern.



In diese Arbeit werden zusätzlich auch die Eltern und Lehrer der betroffenen Kinder einbezogen. So bekommen die Eltern durch gezielte Elterntrainings und Elternseminare einen neuen Zugang zu den Problemen ihres Kindes und werden außerdem mit Einzelgesprächen unterstützt.



Rufen Sie uns einfach an und vereinbaren Sie ein kostenfreies Informationsgespräch.

PTE Informationszentrale  
Kostenfreies Kundentelefon:

0800 – 783 1111

free call

www.pte.de

Ich habe noch weitere Fragen zu PTE und bitte um

- einen Rückruf aus Ihrem Hause unter angegebener Telefonnummer zum Thema:

.....

- Zusendung weiterer Informationen zum PTE-Therapieprogramm
- Zusendung des PTE-Eltern-Seminarprogramms

Bitte senden Sie die angeforderten Unterlagen an folgende Adresse:

Vorname, Name .....

Straße, Nr. ....

PLZ, Ort .....

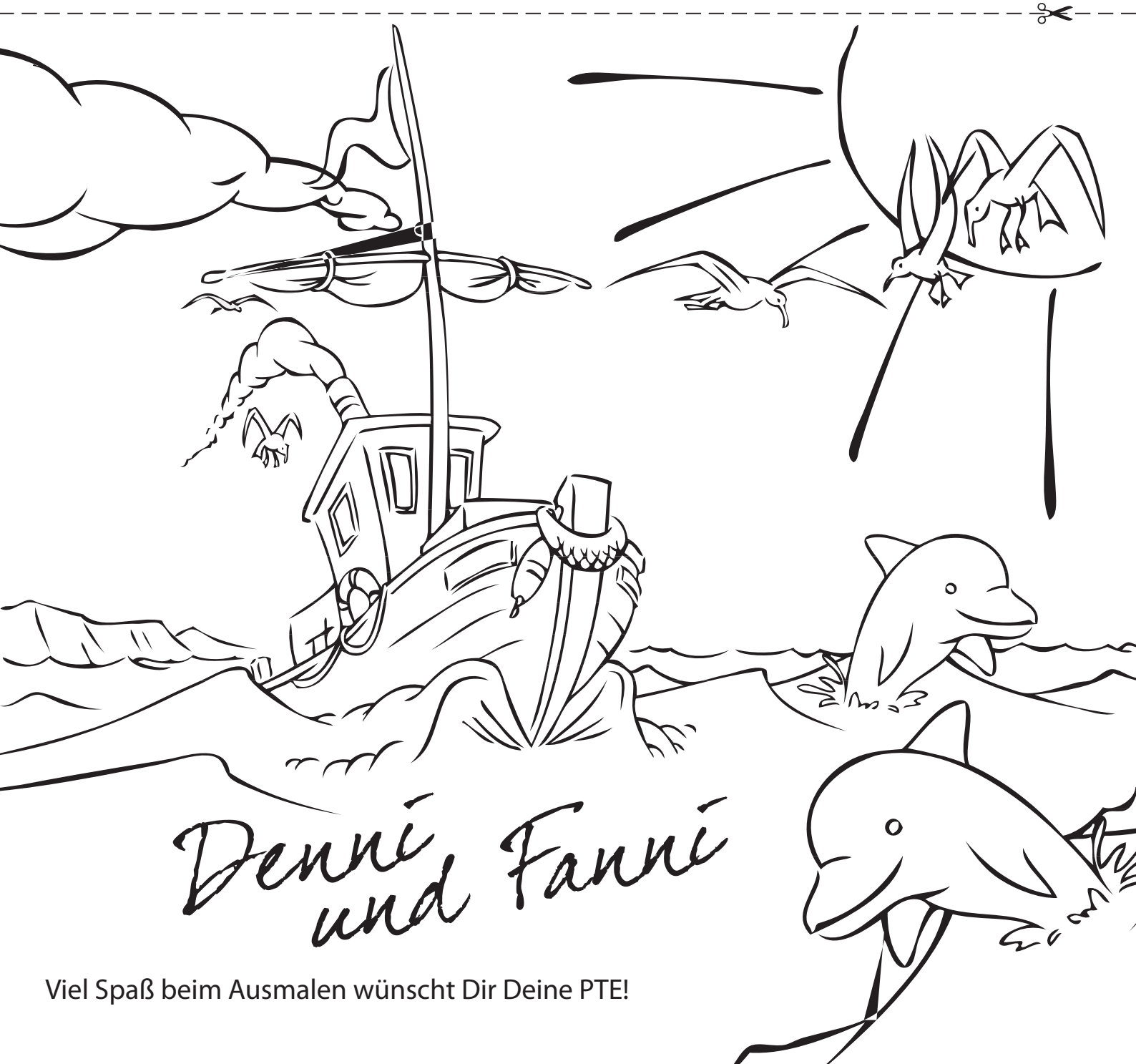
Telefonnummer .....

Herzlichen Dank für Ihre Anfrage! Wir werden diese umgehend bearbeiten und uns mit Ihnen in Verbindung setzen.

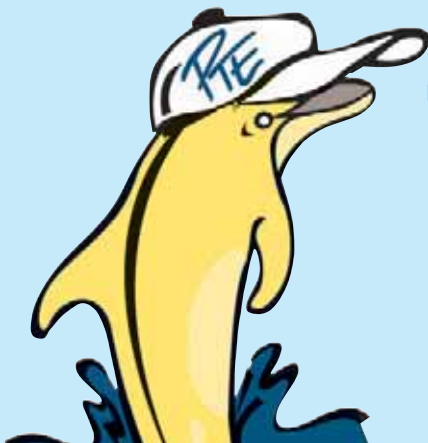
0,45 €  
die sich  
lohnen!

Informationszentrale

PTE Franchise GmbH  
Max-Eyth-Straße 29  
71332 Waiblingen



Viel Spaß beim Ausmalen wünscht Dir Deine PTE!



Ihr PTE-Partner: