

**Das Fördern der Sozialkompetenz von AD(H)S-
Kindern mit Hilfe von Wahrnehmungsspielen im
Sachunterricht im Erfahrungs- und Lernbereich
Gemeinschaft**

Masterarbeit

an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education (MEd)

Eingereicht bei

Prof.ⁱⁿ DDDr.ⁱⁿ Ulrike Kipman

Vorgelegt von

Sharon Strimbu

01682764

31.07.2023, Salzburg

Vorwort

Die Verhaltensauffälligkeit ADHS bzw. ADS beschäftigt mich persönlich bereits seit geraumer Zeit, da ich sowohl im persönlichen Umfeld als auch in meiner eigenen Klasse damit konfrontiert bin. Der Wunsch, die Schwierigkeiten betroffener Kinder besser zu verstehen, als auch das Gefühl der Überforderung im Umgang mit AD(H)S-Kindern, hat mich schlussendlich zu diesem Thema geführt.

Da gerade die Schulzeit eine der herausforderndsten Phasen für AD(H)S-Kinder ist, halte ich es für wichtig für angehende Lehrpersonen sich gründlich mit der Thematik auseinandersetzen. Besonders, wenn man beachtet, wie häufig man dieser Verhaltensauffälligkeit im Schulalltag begegnet und welche Rolle AD(H)S-Kinder im Klassengefüge spielen. Schließlich versteckt sich in ihnen das Potenzial, das Klassengefüge in innerhalb von Augenblicken zu erschüttern und die Lehrperson durch Arbeits- und Leistungsverweigerungen vor Herausforderungen zu stellen. Schneller als gedacht werden sie zum Sündenbock der Klasse, Außenseiter und Unruhestifter. Dabei haben viele dieser Kinder einen weichen Kern, benötigen herzliche Zuwendung und Hilfe bei der Aufmerksamkeits-Lenkung.

In diesem Sinne habe ich es mir zur Aufgabe gemacht, mehr über das Verhalten von AD(H)S-Kinder zu lernen, deren Schwierigkeiten besser zu verstehen und Hilfsmethoden zu sammeln. Einige der Erkenntnisse möchte ich hier festhalten und präsentieren. Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, welchen Einfluss bestimmte Wahrnehmungsspiele auf die Sozialkompetenz von AD(H)S-Kindern haben und wie solche Spiele die Sozialkompetenz fördern können.

An dieser Stelle möchte ich Prof.ⁱⁿ DDDr.ⁱⁿ Ulrike Kipman meinen Dank für ihre zuverlässigen und raschen Rückmeldungen aussprechen. Darüber hinaus möchte ich mich bei Eliada und Klaus Müller für die Korrektur und bei Persida Strimbu, Shaina Strimbu, Aaron Johnsen und Ines Nattrodt für deren Ansporn bedanken. Vielen Dank, dass ihr mich auf diesem Weg begleitet habt.

Zusammenfassung

Wie der Begriff AD(H)S, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, bereits sagt, fällt es Kindern mit dieser Verhaltensauffälligkeit schwer ihre Aufmerksamkeit zu lenken und Impulse zu kontrollieren. Außerdem weisen sie eine niedrige Ausdauer, mangelnde Perspektivenübernahme, emotionale Unreife gegenüber Gleichaltrigen, geringere Aufnahme- und Verarbeitungskapazität sowie höhere Aggressivität auf. Zudem lässt sich eine Funktionsstörung des präfrontalen Cortex bei AD(H)S-Kindern feststellen. Die drei Hauptsymptome von AD(H)S-Kindern sind: Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Impulsivität. Allen zugrunde liegt eine Störung der Selbstregulation.

Aus mangelndem Einschätzungsvermögen der Gefühlswelt und Befindlichkeit anderer fällt es ihnen schwer auf ihr Gegenüber einzugehen und sich sozial adäquat zu verhalten. Neben Empathie, Perspektivenübernahme und Frustrationstoleranz ist die Wahrnehmung der eigenen Person sowie des Gegenübers ein wichtiger Aspekt der Sozialkompetenz. Spiele und Interaktionsübungen können die Entwicklung sozialer Fähigkeiten unterstützen und somit Sozialkompetenz fördern. Außerdem können AD(H)S-Kinder in Spielsituationen Impulskontrolle, Einfühlungsvermögen und Achtsamkeit trainieren. Durch die gezielte Auswahl von Spielen lassen sich also bestimmte Aspekte der Sozialkompetenz fördern und die soziale Eingliederung von AD(H)S-Kinder kann erleichtert werden.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welchen Einfluss Wahrnehmungsspiele auf die Sozialkompetenz von AD(H)S-Kinder haben. Da Kinder auf spielerische Art und Weise Einblick in die Gefühlswelt und Bedürfnisse anderer bekommen und in einer inszenierten Situation Verhaltensweisen ausprobieren und trainieren können, haben Wahrnehmungsspiele einen bedeutsamen Einfluss auf die soziale Weiterentwicklung von AD(H)S-Kindern. Schließlich bewirkt die Spielsituation einen intensiveren Eindruck im Gedächtnis, da mehrere Sinne im Einsatz sind und der Erwerb von Sozialkompetenz im Gehirn somit besser verankert werden kann.

Abstract

As the term AD(H)D, attention-deficit/hyperactivity disorder, indicates, children with this behavioral disorder have difficulties directing attention as well as controlling impulses. In addition, they have low mental capacity and persistence, lack the ability to change their perspective, and are emotionally immature and more aggressive compared to their peers. Furthermore, the prefrontal cortex of AD(H)D children shows a functional disorder. The three main symptoms of AD(H)D children are attention deficit, hyperactivity, and impulsiveness, with self-regulation-deficit at its core.

Due to lacking the ability to estimate the emotional state of others, AD(H)D children have difficulties engaging with the respective person in a socially adequate manner. Besides empathy, change of perspective, and frustration tolerance, awareness for oneself and others plays an important role when it comes to social competence. Perception games and interactional exercises can further the development of social skills and enhance social competence. AD(H)D children can practice impulse control, empathy, and attentiveness through social games. By selecting specific perception games, social skills can be improved, and thereby AD(H)D children can be more easily socially integrated.

This master thesis aims to answer the question of perception games' influence on AD(H)D children's social competence. Perception games have a playful way of giving children an insight into the emotional state of others as well as their wishes and needs. Apart from that, they give children the opportunity to experiment and train social behavior patterns in a staged environment. Therefore, perception games significantly influence the social development of AD(H)D children. After all, learning through games leaves a deeper impression on the mind since several senses are involved in the learning process. Thus, the acquisition of social competence can be firmly embedded in the brain.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	2
Zusammenfassung.....	3
Abstract.....	4
Einleitung	7
Die Verhaltensstörung AD(H)S unter der Lupe.....	12
Diagnoseverfahren von AD(H)S	12
Wie AD(H)S das Lernen beeinflusst	15
ADHS – ADS: Was ist das und worin liegt der Unterschied?.....	20
Die Rolle von Sozialkompetenz bei AD(H)S-Kindern	26
Sozialkompetenz – Lebensnotwendig?	26
Störung der Sozialkompetenz.....	30
Fördermöglichkeiten der Sozialkompetenz.....	31
Der Einfluss der Spielpädagogik	35
Lehrplanbezug.....	35
Relevanz von Spielpädagogik	37
Verschiedenen Wahrnehmungsspielarten	42
Spielesammlung für eine achtsame Wahrnehmung	48
Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung	48
Das kann ich gut	48
Keinen Schritt näher	49
Visitenkarte	50
Zauberstab.....	50
Kettenreaktion.....	50

Fantasiereise zur Selbstwahrnehmung	51
Emotionserkennung und Förderung von Empathie	52
Körpersprache	52
Ausgeschlossen	52
Wie viele Hände?	53
Die Gruppen-Wetterkarte	53
Eine Reise ins Land der Wut.....	54
Impulskontrolle und Verhaltenshemmung.....	55
Wer fehlt?.....	55
Armer schwarzer Kater	55
Wut-Zettel	56
Schildkröte	56
Schlussfolgerung.....	58
Eidesstattliche Erklärung.....	60
Literaturverzeichnis	61
Abbildungsverzeichnis	64

Einleitung

Laut Menzel und Wiater (2009, S. 161) sind in Deutschland 2-6% der Kinder und Jugendlichen von AD(H)S betroffen. Dabei geht es nicht um einen Erziehungsfehler, sondern um eine Störung der Aufmerksamkeit sowie der Impulskontrolle (ebd., S. 172). Kinder, die eine Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung aufweisen, erwecken oft den Anschein unerzogene, vernachlässigte Kinder zu sein, die kaum zu bändigen sind. Dabei fehlt ihnen das nötige „Handwerk“, um sich der gegebenen Situation entsprechend zu verhalten. Zwar muss nicht jedes hyperaktive Kind ein „Zappelphilipp“ sein, „aber fast alle fallen aus dem Rahmen, sowohl in der Schule als auch im häuslichen und sozialen Umfeld. Meist ist ihr Verhalten störend und bereitet Eltern, Erziehern und nicht zuletzt den Kindern und Jugendlichen selbst erhebliche Schwierigkeiten.“ (Menzel und Wiater 2009, S. 161) In der Literatur werden die Verhaltensauffälligkeiten ADHS und ADS oft als AD(H)S-Kinder bezeichnet, da beide Kindergruppen sehr ähnliche Herausforderung haben, sich allerdings in der Symptomatik etwas voneinander unterscheiden. Rietzler und Grolimund (2023, S. 14) sprechen bei dem Störverhalten ADHS auch von „Wirbelwinden“ und bei ADS von den „Träumerchen“. In diesem Sinne wird in dieser Arbeit die Verhaltensstörung ebenfalls hauptsächlich als AD(H)S bezeichnet.

Gerade der Schulalltag ist dafür prädestiniert, die Schwächen von AD(H)S-Kindern hervorzuheben, während deren Stärken eher unter den Tisch fallen. Würde man behaupten, dass AD(H)S-Kinder sich grundsätzlich nicht auf eine Sache oder Aufgabe konzentrieren können, wäre dies eine falsche Aussage. Ihrem Lieblingsthema können sie sich sehr wohl ausgiebig zuwenden, sogar so intensiv, dass sie hyperfokussieren und ihre Umwelt kaum mehr wahrnehmen (Rietzler und Grolimund 2023, S. 14). Ließe man AD(H)S-Kinder vorwiegend an ihren „Lieblingsthemen“ arbeiten, dürften Lehrpersonen sich kaum über mangelnde Konzentration beschweren. Allerdings haben AD(H)S-Kinder in der Schule aus verschiedenen Gründen dazu nicht die Möglichkeit. Stattdessen hebt die Struktur des Schulalltags sowie das Klassensetting deren Schwächen wie Unruhe, Impulsivität, Unaufmerksamkeit, fehlende Motivation,

hastiges Sprechen, Zappeln, psychosozial-verzögerte Entwicklung, mangelnde Ausdauer und teilweise realitätsfremde Wahrnehmungen hervor (Menzel und Wiater 2009, S. 165). In Anbetracht der Zwiespältigkeit, dass AD(H)S-Kinder zum einen hyperfokussieren und sich zum anderen nicht auf die ihnen gestellte Aufgabe fokussieren können, sprechen Rietzler und Grolimund (2023, S. 15) von einem *Aufmerksamkeits-Lenkungs-Defizit*.

Damit beschreiben sie treffend das grundlegende Problem: die mangelnde Selbststeuerung (Petermann 1996, S. 159–160). Betrachtet man die drei Hauptsymptome, Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Impulsivität (Abelein und Stein 2017, S. 20), so lässt sich mangelnde Selbststeuerung für jedes Symptom als zugrundeliegend erkennen. Im Sinne der Aufmerksamkeitsstörung, fällt es AD(H)S-Kindern schwer, ihre Aufmerksamkeit auf wichtige Inhalte zu richten und zwischen Wesentlich und Unwesentlich zu unterscheiden (Born und Oehler 2019, S. 7). Hyperaktiv sind AD(H)S-Kinder, da sie nicht steuern können wann, wo und in welchem Ausmaß sie ihrer inneren Unruhe Raum geben können (Rietzler und Grolimund 2023, S. 16). Gleichermäßen lässt das Wort „Impulsivität“ darauf schließen, dass man „ungesteuert“ beziehungsweise „ungefiltert“, teilweise auch „hemmungslos“ das sagt und tut, was einem gerade in den Sinn kommt (Kipman 2019, S. 177).

Selbststeuerung kann in vielen verschiedenen Situationen trainiert werden: zu Hause, im Freundeskreis, im Sportverein und auch in der Schule. Schließlich macht es im Alltag einen großen Unterschied, ob man warten und zuhören kann, ob man Arbeit liegen lässt oder gleich anpackt und vor allem auch, ob man sich sammeln kann, wenn man frustriert oder verärgert ist. (Kubesch 2016, S. 351). In der Schule wird Selbststeuerung besonders gefragt, kann und sollte auch dementsprechend gefördert werden. Dazu bietet sich besonders der Sportunterricht an, da Bewegung von grundlegender Bedeutung für das Lernen ist und unter anderem Kooperationsfähigkeit fördert (Bergsson und Luckfiel 2019, S. 83). Bereits eine halbe Stunde Sport mit Schwerpunkt Wahrnehmung, Ausdauer und Koordination kann das Gehirn darin unterstützen, sich weniger von Störfaktoren ablenken zu lassen und somit Selbststeue-

rung fördern (Kubesch 2016, S. 351). Gute Selbststeuerung bzw. Selbstregulation wiederum hat einen großen Einfluss auf den Erfolg im Beruf und in Beziehungen und ist in dem Sinne sogar bedeutsamer als ein hoher IQ (Kubesch 2016, S. 350).

Besonders das Sozialleben der betroffenen Schülerinnen und Schüler könnte von gezieltem Selbstregulationstraining profitieren. Schließlich ist es von großer Wichtigkeit, dass Kinder lernen, wann sie bestimmte Dinge wie sagen können und wann es besser wäre, Gedanken und Ideen für sich zu behalten. Der spezifische Geruch des nachbarlichen Jausenbrots muss beispielsweise nicht theatralisch, laut herausgebrüllt werden. Genauso wenig wie folgendes Gedankenexperiment in die Tat umgesetzt werden muss: „Merkt meine Lehrerin das, wenn ich während dem Unterricht meinen Stift aus dem 2.Stock hinunterwerfe? Sterben dann die Ameisen da unten, über die wir gerade sprechen?“ Doch den wenigsten AD(H)S-Kinder ist die Inhibition ihrer Gedanken und Impulse möglich. Zudem machen sie sich auch weniger Gedanken über die folgenden Konsequenzen, da sie stärker als andere Kinder im Moment leben. (Rietzler und Grolimund 2023, S. 95). Außerdem fällt es ihnen nicht leicht, das Verhalten von gleichaltrigen Kinder zu errahnen, einzuschätzen und zu bewerten (Menzel und Wiater 2009, S. 179).

Dadurch erschweren sie sich selbst den Eingliederungsprozess in Gruppen von Gleichaltrigen, obwohl Integration und Anerkennung ein großes Bedürfnis von AD(H)S-Kindern sind. Laut Menzel und Wiater (2009, S. 179) sind Verhaltensauffälligkeiten im Sozialverhalten der betroffenen Schülerinnen und Schüler die häufigsten „Begleitprobleme“. Auch Schwenck et al. (2011, S. 266) beschreiben, dass AD(H)S-Kinder meistens nicht gut integriert sind und des Öfteren sowohl in der Familie als auch in ihrem sozialen Milieu in Konflikte verwickelt sind. Als Grund dafür werden auch hier beeinträchtigte Handlungssteuerung und mangelnde Emotionsregulation genannt.

Aufgrund des schwachen Sozialverhaltens haben betroffenen Kinder oft das Gefühl schlechte, gemeine und böse Kinder zu sein (Weinberger 2010, S. 225). Schließlich spüren sie, wenn ihr Verhalten Ablehnung und Verständnislosigkeit in ihrem sozialen

Umfeld hervorruft und entwickeln dadurch oft ein negatives Selbstbild, was in Folge ihr Selbstwertgefühl schwächt und sich auch negativ auf ihre Leistungen auswirkt (Weinberger 2010, S. 225). Dabei sind Lernerfolge von großer Bedeutung für die schulische Weiterentwicklung besonders bei jenen Kindern, deren Aufmerksamkeit schwer zu bündeln und lenken ist. Haben lernschwache Kinder zu wenig Erfolge, sinkt die Motivation und Gedanken wie „ich genüge nicht – ich schaffe das nicht – bin ich überhaupt noch etwas wert?“ oder „ich bin einfach dumm – ich werde das nie schaffen – es hat ja eh alles keinen Sinn!“ (Born und Oehler 2019, S. 47) verfestigen sich.

Somit stellt sich unweigerlich die Frage, woher solch negative Gedankenspiralen kommen und ob es an den Lehrpersonen und Erziehenden liegt. Auf der einen Seite gibt es Studien, die aufzeigen, dass Lehrpersonen AD(H)S-Kinder als eine hohe Zusatzbelastung und als anstrengend erleben (Abelein und Stein 2017, S. 195). Dementsprechend könnte es durchaus passieren, dass Lehrende unter Überforderung nicht professionell handeln und ähnliche Aussagen treffen. Auf der anderen Seite werden Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung nicht ausreichend für den Umgang mit verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler geschult (Born und Oehler 2019, S. 11). Diese Spannung ist keine Entschuldigung für unprofessionelles Handeln und gleichzeitig Realität. „Wechselseitige Schuldzuweisungen, bisher noch unzureichende Ausbildungen und damit auch Unkenntnis von vielen Lehrern, sowie Scham bei den Eltern durch die Probleme ihrer Kinder“ (Born und Oehler 2019, S. 11) haben weitreichende Folgen für die Entwicklung betroffener Kinder. Umso bedeutsamer ist es, dass Lehrpersonen zu diesem Thema Schulungen erhalten (Abelein und Stein 2017, S. 195) und sozialentwicklungsfördernde Konzepte einsetzen, wie beispielsweise die Spielpädagogik (Gilsdorf und Kistner 2022, S. 13).

Fuchs (2004, S. 13) stellt unmissverständlich fest: „Das Spielen in seinen verschiedenen Formen muss in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen einen bedeutsamen Platz haben.“ Besonders angesichts der Tatsache, dass Bewegung, wie bereits erwähnt, bedeutend für Lernprozesse (Bergsson und Luckfiel 2019, S. 83) und die Ent-

wicklung von Selbstregulation ist (Kubesch 2016, S. 351). Darüber hinaus können Kinder beim Spiel viel über soziales Verhalten lernen und ihre Impulskontrolle bzw. Emotionsregulation trainieren (Gilsdorf und Kistner 2022, S. 13). Die Spielsituation stellt einen geschützten Rahmen dar, in welchem Konflikte in aller Ruhe simuliert und besprochen werden können. Natürlich können und sollen verhaltensauffällige Situationen dann geklärt werden, wenn sie passieren. Allerdings kann Störverhalten von AD(H)S-Kindern in einer vorbereiteten Unterrichtseinheit mit Schwerpunkt soziales Lernen und Wahrnehmungsspielen wesentlich entspannter und angstfreier aufgearbeitet werden (Portmann 2011, S. 14).

Auf die Frage, ob AD(H)S eine Modeerscheinung oder tatsächlich eine Verhaltensstörung ist, hat die Literatur eine klare Antwort. Kinder, die mit den beschriebenen Symptomen kämpfen, gibt es und wird es weiterhin geben, ob das Störverhalten AD(H)S heißt oder nicht (Rietzler und Grolimund 2023, S. 20). Momentan hat sich das Interesse der Medien diesem Thema wieder zugewandt. Doch selbst wenn es wieder abflachen sollte, wie das bei Mode der Fall ist, wird es weiterhin notwendig sein, sich mit der Verhaltensauffälligkeit AD(H)S auseinanderzusetzen (Menzel und Wiater 2009, S. 173–174).

Die Verhaltensstörung AD(H)S unter der Lupe

Diagnoseverfahren von AD(H)S

Das Diagnoseverfahren für die Feststellung einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ist sehr umfangreich, da „es bisher keinen anerkannten, standardisierten, normierten ‚ADHS-Test‘ gibt“ (Rietzler und Grolimund 2023, S. 22). Beim diagnostizieren dieser Verhaltensstörung treten, laut Abelein und Stein (2017, S. 62), drei große Herausforderungen auf. Erstens wurde bisher noch kein Verfahren zur objektiven Datenerhebung entwickelt. Zweitens gleichen die Kriterien für Symptome bei AD(H)S-Kindern der Normvariante und drittens müsste multiaxial diagnostiziert werden. Eine Diagnose nach dem multiaxialen Klassifikationsschema würde bedeuten, dass mehrere Ebenen und Elemente berücksichtigt werden, die für eine psychische Störung relevant sein könnten (Margraf 2018, S. 152).

Aufgrund der Komplexität von AD(H)S, bedarf dessen Diagnose mehrerer Schritte. Abelein und Stein (2017, S. 48) erklären, dass dafür die folgenden vier Variablen zu klären sind:

1. Hat das Kind bereits vor dem Alter von sieben bis zwölf Jahren nicht entwicklungsentsprechende Verhaltensprobleme gezeigt?
2. Hat das Kind jene Verhaltensprobleme in mehr als nur einem Lebensbereich und länger als sechs Monate ohne Besserung bzw. stetig gezeigt?
3. Welcher Leidensdruck entsteht durch diese Verhaltensstörung für das Kind und das betroffene soziale Umfeld (Lehrpersonen, Eltern, Verwandte, Gleichaltrige)?
4. Sind die Verhaltensprobleme des betroffenen Kindes „Begleiterscheinungen anderer Störbilder“ oder schwieriger Lebensverhältnisse?

Wie man den Variablen entnehmen kann, spricht man von AD(H)S, wenn die entsprechenden Symptome in einem gewissen Alter auftreten. Zeigen Kinder erst später nicht entwicklungsentsprechende Verhaltensprobleme ist die Diagnose einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nicht mehr so naheliegend. Sollte das

Kind nicht, wie in der zweiten Variable beschrieben, in mehreren Lebensbereiche Verhaltensprobleme an den Tag legen, liegt es eventuell nicht am Kind, sondern an den gegebenen Lebensumständen. Leistungs- oder Lernschwierigkeiten führen bei AD(H)S-Kinder oft zu Problemen im Sozial- und Arbeitsverhalten. Ihre Störung im Sozialverhalten zeigt sich bei mehreren Bezugspersonen und besonders bei Gleichaltrigen. Gleichzeitig könnten die Verhaltensprobleme auch aus schwierigen Erfahrungen und Lebensverhältnissen entstehen. Daher ist es bedeutsam, dass, im Sinne der vierten Variable, evaluiert wird, ob das Verhalten ein Bemühen um mehr Aufmerksamkeit ist oder tatsächlich symptomatisches AD(H)S-Verhalten (Abelein und Stein 2017, S. 48–49).

„Angesichts der (...) hohen Komorbiditätsrate von AD(H)S gestaltet sich die differentialdiagnostische Abgrenzung häufig relativ schwierig“ (Abelein und Stein 2017, S. 48). Meistens haben AD(H)S betroffene Kinder noch zusätzliche Diagnosen, da eine AD(H)S-Erkrankung ohne weitere psychische Störung in den seltensten Fällen vorkommt. Empirische Erhebungen zeigen, dass vor allem Trotzverhalten und Störungen im Sozialverhalten als komorbide Störung vorkommen (Abelein und Stein 2017, S. 27).

Da es keinen normierten Test gibt, um AD(H)S zu diagnostizieren, beruht das Verfahren hauptsächlich auf den Beobachtungen und Dokumentationen jeglicher Bezugspersonen über einen längeren Zeitraum hinweg. Am Prozess beteiligt sind demnach die Eltern sowie Erziehungs- und Lehrpersonen. Schlussendlich wird die Diagnose von Fachleuten wie Ärzten, Psychiatern, Psychologen oder Psychotherapeuten gestellt (Abelein und Stein 2017, S. 45). Döpfner, Frölich & Lehmkuhl (2013, S. 43) empfehlen folgende sechs Leitphasen für die Diagnose:

1. Befragung der Eltern und Erzieher sowie Lehrpersonen
2. Befragung der betroffenen AD(H)S-Kinder
3. Standardisierte Fragebögen für alle Beteiligten: Eltern, Kind und Pädagogen bzw. Lehrpersonen
4. Testpsychologische Untersuchung

5. Körperliche Untersuchung
6. Verlaufskontrolle

Man könnte sagen, die Diagnose besteht aus mehreren Puzzleteilen, in dem Fall sechs Phasen, die zu einem großen Bild zusammengefügt werden sollen. Dazu gehören Fragebögen für die Eltern, das Kind, die Erzieher bzw. Lehrpersonen sowie Testverfahren, Verhaltensbeobachtungen, fachärztliche Befunde, neurologische Untersuchungen und vor allem eine genau Anamnese mit Angaben über die Entwicklung des Kindes (Rietzler und Grolimund 2023, S. 22). Je mehr Bezugspersonen (Eltern, Großeltern, nahestehende Verwandten, Geschwister, Therapeuten, Lehrkräfte) einen anamnestischen Befund für das Kind verfassen, umso genauer kann das Verhalten des Kindes erfasst werden. Schließlich ist es ausschlaggebend, dass mehrere Symptome (mind. sechs) über einen längeren Zeitraum (in etwa sechs Monate) in großem Ausmaß beobachtet werden können (Menzel und Wiater 2009, S. 166).

Des Weiteren sind physische als auch psychische Test notwendig, um auszuschließen, dass die Auffälligkeiten von anderen Faktoren abhängen (Rietzler und Grolimund 2023, S. 22). „Psychologische Tests können Hinweise auf Intelligenz und Teilleistungsstörungen geben, Richtung weisen für Ausdauer und Aufmerksamkeit; kein Test jedoch kann ADHS feststellen oder ausschließen“ (Menzel und Wiater 2009, S. 166). In den Testsituationen kann beobachtet werden inwiefern das Kind sich ablenken lässt und welche Problemlösestrategien es besitzt bzw. einsetzt. Auch emotionale Faktoren wie Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz und emotionale Stabilität werden aufgezeichnet (Born und Oehler 2019, S. 10).

Den meisten AD(H)S-Kindern mangelt es an Sozialkompetenz. Das macht sie anfälliger für psychosoziale Probleme und kann zu aggressivem Auftreten führen. Dem kann unter anderem durch positive Sozialkontakte und einem sozialen Netz entgegengewirkt werden (Schmitman Gen Pothmann et al. 2011, S. 277–278), wenn die Problematik frühzeitig erkannt wird und den Kindern aktiv dabei geholfen wird, ein gesundes Selbstbewusstsein aufzubauen (Simchen 2021, S. 16). Die Diagnose allein

kann die Situation nicht entschärfen, so wie sich einige Eltern das wünschen, denn sie entledigt Eltern und Lehrpersonen nicht ihrer Verantwortung dem Kind gegenüber (Abelein und Stein 2017, S. 36). Allerdings kann eine Diagnose dabei helfen, Arbeitsfelder zu identifizieren und dazu führen, dass Sozialkompetenz bewusst gefördert und entwickelt werden kann.

Wie AD(H)S das Lernen beeinflusst

Damit das Gehirn lernen kann, muss es neue Informationen erhalten. Diese werden über die Sinne aufgenommen und vorerst im Wahrnehmungsspeicher zwischengelagert. Die meisten Informationen gelangen über das Auge und das Ohr in den Wahrnehmungsspeicher, wie die Graphik von Born und Oehler (2019, S. 16) zeigt. Von den fünf Sinnen, kommen der Geschmacks- und der Geruchssinn im Schulalltag am seltensten zum Einsatz, deswegen sind diese hier unter „Andere Kanäle“ zusammengefasst.

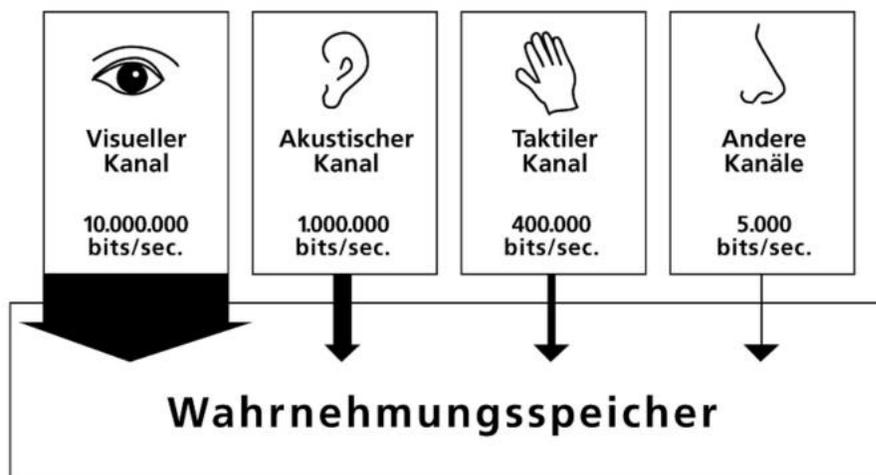


Abbildung 1: Informationsaufnahme über Sinneskanäle.png (Born und Oehler 2019, S. 16)

Im Wahrnehmungsspeicher passiert bereits die erste Aussiebung an Informationen. Die selektive Aufmerksamkeit entscheidet darüber, welche dieser aufgenommenen Wahrnehmungen ans Kurzzeitgedächtnis weitergeleitet werden. Im Kurzzeitgedächtnis, auch Arbeitsspeicher genannt, werden die Inhalte vorübergehend gespeichert, bis sie mit anderen Inhalten aus dem Kurzzeitgedächtnis gemeinsam ins Langzeitgedächtnis weitergeleitet oder direkt mit Informationen aus dem Langzeitgedächtnis verknüpft und gespeichert werden (Born und Oehler 2019, S. 16–17). Je besser Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden, umso besser kann das Gehirn diese Informationen wieder abrufen. Deswegen ist es wichtig, dass man Kinder dort abholt, wo sie sind, wenn man ihnen neue Inhalte vermitteln will (Minimayr 2012, S. 134).

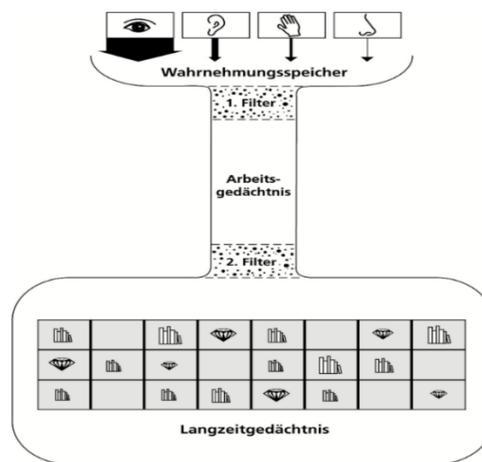


Abbildung 2: Das Dreispeichersmodell.png (Born und Oehler 2019, S. 17)

Wie auf der Graphik zu sehen, müssen Inhalte, die über die Sinne aufgenommen werden und vom Wahrnehmungsspeicher über die Engstelle des Arbeitsgedächtnisses ins Langzeitgedächtnis weitergeleitet werden sollen, zwei Filter passieren. „Wenn die Information vom Arbeits- ins Langzeitgedächtnis transportiert wird, und wir diesen Prozess durch aktives Wiederholen unterstützen, benötigt unser Gehirn zum einen Zeit. Zum anderen weist die "Engstelle" darauf hin, dass die Aufnahmekapazität des Arbeitsgedächtnisses sehr begrenzt ist“ (Born und Oehler 2019, S. 22). Erwachsene haben dafür etwa sieben Informationsspeicherplätze, während AD(H)S-Kinder nur fünf davon besitzen. (Born und Oehler 2019, S. 22)

Während in den „Filterbausteinen“ noch viele Wissens Elemente zu sehen sind, zeigt der „Langzeitgedächtnisbaustein“, dass nur wenige davon dort ankommen und gespeichert werden. „Entscheidend dafür, ob dieser Abspeicherprozess für den Menschen leicht oder beschwerlich abläuft, ist, was er/sie mit den abzuspeichernden Informationen und Eindrücken verbindet“ (Born und Oehler 2019, S. 19).

Von einem leichten Speicherungsprozess spricht man, wenn Eindrücke und Erlebnisse an intensive Gefühle geknüpft sind. Genauso wie Inhalte, die eine persönliche Bedeutung haben, automatisch Aufmerksamkeit und hohe Lernbereitschaft in der Person hervorrufen (Born und Oehler 2019, S. 19). Informationen zum Lieblingsthema eines Kindes, haben für das Kind eine persönliche Bedeutung, sind mit positiven Gefühlen verbunden und daher ist die Motivation, sich diese Inhalte zu merken, sehr hoch (Minimayr 2012, S. 91). Gefühle spielen eine große Rolle im Lernprozess, da sie von der Amygdala gespeichert werden. So haben gefühlsintensive Wissens Elemente sofort eine synaptische Verbindung zum mesolimbischen System und können, wie bereits beschrieben, je besser sie verknüpft sind, umso leichter gespeichert werden (Minimayr 2012, S. 91). Neurobiologische Erkenntnisse ergeben, dass synaptische Verbindungen, die so entstehen, nicht gelöscht werden, sondern nur durch Neu-Lernen verändert werden können (Minimayr 2012, S. 83). Auch negative Gefühle haben diesen Effekt, sofern sie das Kind nicht emotional belasten und den Informationsgehalt überlagern. Allerdings können Informationen, die an positive Gefühle und Erlebnisse geknüpft sind, leichter abgerufen werden als jene, die negative Assoziationen auslösen (ebd., S. 122).

Als „schwer“ wird der Speicherungsprozess dann bezeichnet, wenn die Inhalte nur durch aktive Lernaktivität vom Wahrnehmungsspeicher ins Langzeitgedächtnis gelangen. Vorerst muss ausgewählt werden, welche Inhalte gespeichert werden sollen. Dann wird die selektive Aufmerksamkeit (1. Filter) bewusst auf die zu merkenden Inhalte gerichtet. Die Informationen gelangen dann durch ständiges Wiederholen vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis und eine fortwährend aktive Beschäftigung mit den Inhalten führt schlussendlich dazu, dass die Information im Langzeitgedächtnis verankert wird (Born und Oehler 2019, S. 19).

Dieser aufwendigen Prozess der aktiven Lernaktivität kann durch den Gehirnbotsstoff Dopamin beschleunigt werden. Dopamin „steuert Wachheit und Aufmerksamkeit, steigert das Lernvermögen, steigert die Neugierde, facht die Fantasie an, unterstützt das Selbstvertrauen, macht optimistisch, motiviert bestimmte Ziele erreichen zu wollen, kann Euphorie induzieren“ (Korte 2011, S. 40) und sorgt für Belohnung und Motivation. Schließlich bewirkt Dopamin auch, dass positive Inhalte leichter gespeichert werden (Minimayr 2012, S. 120).

Dopamin wird dann ausgeschüttet, wenn ein Ereignis, eine Handlung, eine Leistung zu Erfolg geführt hat. Besonders ein unerwarteter Erfolg „wird in der Weise weiterverarbeitet und abgespeichert, dass von nun an leichter und besser gelernt wird“ (Born und Oehler 2019, S. 80). Demzufolge führen positive und erfolgreiche Erlebnisse zu effektivem Lernen. Begeisterung spielt für den Lernprozess eine große Rolle, da eine positive Einstellung intrinsisch und folglich nachhaltiger als eine Verhaltensänderungen von außen ist (Minimayr 2012, S. 170).

Bei einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung führt eine Funktionsstörung des präfrontalen Cortex' und den damit verbundenen Nervenzentren zu einer Unterfunktion der „Neurotransmitter Dopamin, Serotonin und Noradrenalin“ (Abelein und Stein 2017, S. 70). Das Glückshormon Dopamin ist verantwortlich für „Koordination, Motorik, Gedächtnis, Lernen, Konzentration, sowie die geistige Leistungsfähigkeit“ und wirkt zusammen mit dem Hormon Serotonin stimmungsaufhellend und motivationsfördernd (CTL-Labor). Serotonin ist für die Gefühlswelt, gute Laune und Impulskontrolle (Simchen 2021, S. 19) zuständig und Noradrenalin steuert die Konzentration und Aufmerksamkeit (CTL-Labor). Abelein und Stein (2017, S. 71–72) berichten, dass man in der Literatur davon ausgeht, dass AD(H)S-Kinder mehr Dopamin-Transporter haben, „was zu einer verfrühten Aufnahme durch die Dopaminpumpen und damit zu einem zu raschen Zerfall des Botenstoffs Dopamin im synaptischen Spalt“ führt. Mit dieser „Dopamin-Mangel-Hypothese“ wird begründet warum die Informationsweitergabe an Nervenzellen zum Teil nicht möglich ist. Auch Simchen (2021, S. 18–19) bestätigt, dass eine Störung des Neurotransmitter-Gleichgewichts die Ursache für eingeschränkte Hirnfunktionen bei AD(H)S-Kindern ist. Je nachdem, welche beiden Neu-

rotransmitter für ein Ungleichgewicht sorgen, hat das betroffene Kind ADHS (hyperaktiv) oder ADS (hypoaktiv) „Ganz einfach gesagt, führt möglicherweise eine Störung des Dopamin-Noradrenalin-Systems zur Hyperaktivität, eine Störung im Serotonin-Noradrenalin-Stoffwechsel zusätzlich dagegen zur Hypoaktivität“ (Simchen 2021, S. 18–19).

Außerdem entwickelt sich bei AD(H)S-Kindern der präfrontale Cortex langsamer als bei Gleichaltrigen. (Kubesch 2016, S. 346) Der präfrontale Cortex hemmt Impulse, richtet Aufmerksamkeit auf das Wesentliche, ist verantwortlich für das Planen von Handlungen und überwacht die Vorgänge des Arbeitsgedächtnis (Arvid Leyh 2020). Diese Aspekte sind wichtig für den Lernprozess, doch sind sie, bedingt durch die verlangsamte Entwicklung des präfrontalen Cortex‘, bei AD(H)S-Kindern weniger stark ausgeprägt. „Eine mangelnde Hemmung von Impulsen führt zur Überlastung, denn ungefilterte Informationen und Impulse stören die Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis, wodurch ein Abgleich mit Ereignissen aus dem Langzeitspeicher zur vorausschauenden Handlungsplanung erschwert wird“ (Menzel und Wiater 2009, S. 166). Dadurch fällt es AD(H)S-Kindern schwerer, Handlungen zu planen, Aufmerksamkeit und Motivation auf Dauer aufrecht zu erhalten und das führt wiederum vermehrt zu impulsiven Handlungen und Hyperaktivität (ebd., S. 166).

Die Unterfunktion der Neurotransmitter, besonders des Botenstoffs Dopamin (Abelein und Stein 2017, S. 70), gekoppelt mit der schwächeren Leistung des präfrontalen Cortex‘ (Menzel und Wiater 2009, S. 166) sowie psychische Vorbelastungen der Familie, sind maßgeblich an einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung beteiligt (ebd., S. 165). Zusätzlich haben Forschungen gezeigt, dass der präfrontale Cortex von Kindern mit einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS) zu wenig Zucker bzw. Glucose beim Arbeiten verbraucht (Simchen 2021, S. 18). „Erst die Gabe von stoffwechsellanregenden Mitteln (Stimulanzen) aktiviert diese Zentren, so dass sie wie bei einem ‚gesunden‘ bzw. einem nicht betroffenen Kind funktionieren können“ (ebd., S. 18).

Ein solcher Stimulans wäre beispielsweise Methylphenidat, auch Ritalin genannt. Dieser erhöht die Konzentration der Botenstoffe Dopamin, Serotonin und Noradrenalin und führt zu erhöhter Aufmerksamkeit und Aufnahme sowie ausgeglichenerem Verhalten (Weinberger 2010, S. 224). Allerdings betonen Menzel und Wiater (2009, S. 169), dass die Einnahme von Medikamenten AD(H)S nicht heilen kann. Sie vergleichen eine medikamentöse Therapie mit dem Tragen einer Brille. Die Brille ist eine Unterstützung beim Lesen und hilft dabei den Text klar zu erkennen. Der Leser muss sich jedoch trotzdem die Mühe machen den Text zu lesen und den Inhalt zu interpretieren (Menzel und Wiater 2009, S. 169). In diesem Sinne ist Ritalin nicht die einzige Lösung für Kinder mit AD(H)S, wie viele meinen, sondern eher ein Sprungbrett, das zur nötigen Kapazität verhilft, um dann lernen zu können wie Impulsivität, Zerstreuung, Hyperaktivität und eine geringe Aufmerksamkeitsspanne optimiert werden können. Folgende Angebote können dabei helfen: Psychotherapie, Ergotherapie, Lerntherapie, Sozialkompetenztraining, Achtsamkeitstraining, Elternterapie, Veränderungen in der Ernährung sowie ausreichend bzw. mehr Bewegung (Rietzler und Grolimund 2023, S. 32–37).

ADHS – ADS: Was ist das und worin liegt der Unterschied?

Wie bereits bekannt, steht das Akronym AD(H)S für Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. Der Name des Syndroms beinhaltet bereits zwei wesentliche Merkmale und deutet darauf hin, dass betroffenen Kinder sich in ihrem Verhalten und Erleben der Welt von anderen Kindern unterscheiden (Rietzler und Grolimund 2023, S. 13). In der Literatur wird das Verhalten von AD(H)S-Kinder unter den folgenden drei Hauptsymptomen zusammengefasst: Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Impulsivität (Abelein und Stein 2017, S. 20).

Von einer Aufmerksamkeitsstörung spricht man, wenn ein Kind die Aufmerksamkeit nicht auf die gegebene Aufgabenstellung richten kann und stattdessen gedanklich abschweift und sich leicht ablenken lässt (Weinberger 2010, S. 222–223). Das betroffene Kind scheint nicht zuzuhören, Aufgaben werden nicht fertiggestellt sowie nicht selbst organisiert (Born und Oehler 2019, S. 8). Dazu kommen Vergesslichkeit,

Zerstreuung (Spitzer 2014, S. 14), Vermeidungshaltung und eine kurze Aufmerksamkeitsspanne (Weinberger 2010, S. 222–223).

Die geringe Aufmerksamkeitsspanne hängt mit der selektiven Aufmerksamkeit zusammen und kann mit Hilfe eines Scheinwerfers illustriert werden (Born und Oehler 2019, S. 36–37). Wie das Licht des Scheinwerfers nur bestimmte Gegenstände und Winkel ausleuchtet, so wird Aufmerksamkeit bestimmten Reizen zugewandt und anderen nicht. Aufmerksamkeit zu steuern und den richtigen Reizen für die entsprechende Dauer zuzuwenden, bereitet AD(H)S-Kindern Probleme. Anhand der Scheinwerfer-Illustration wird der Unterschied zwischen ADHS und ADS-Kindern klar ersichtlich: ADHS-Kindern (hyperaktiv) fällt es schwer den „Scheinwerfer“ still zu halten. Dadurch werden zu viele unwichtige Reize gleichzeitig „beleuchtet“ und eine konzentrierte Fokussierung ist schlecht möglich. Bei ADS-Kindern hingegen (hypoaktiv) ist die Intensität des Lichtstrahls zu gering. Folglich werden nur wenige Reize in ihrer Relevanz wahrgenommen (Born und Oehler 2019, S. 36–37).

Hyperaktivität zeigt sich durch „innere“ und „äußere“ Unruhe. Dass Kinder innerlich unruhig sind, kann man an hastigem Sprechen, unruhigen Blicken sowie vielen Gedankensprüngen merken (Spitzer 2014, S. 14). Die äußere Unruhe ist bemerkbar, wenn Kinder nervös mit den Fingern spielen, mit dem Fuß wippen, viel kippeln, nicht ruhig an ihrem Platz sitzen können (Abelein und Stein 2017, S. 20), diesen häufig verlassen, in unpassenden Situationen herumlaufen oder -klettern und lauter als nötig sind beim Spielen (Abelein und Stein 2017, S. 49–50). Sie „zeigen ein anhaltendes Muster exzessiver motorischer Aktivitäten, die durch den sozialen Kontext oder Verbote nicht durchgreifend beeinflussbar sind“ (Weinberger 2010, S. 223).

Der Grund für jenen außerordentlich hohen Bewegungsdrang ist eine geringe Aufmerksamkeitsspanne aufgrund von unzureichender neuronaler Steuerung. Daher aktivieren AD(HS)-Kinder ihre Aufmerksamkeit ständig durch motorische Aktionen (Simchen 2021, S. 19). Auch Kinder, die eher dazu neigen vor sich hin zu dösen oder in Tagträume zu verfallen, spüren „eine innere Unruhe und müssen immer Finger oder Füße bewegen, an der Kleidung spielen oder Nägel knabbern“ (Simchen 2021,

S. 19). Der hohe Bewegungsdrang von hyperaktiven Kindern fällt aber nicht nur im Schulkontext oder am Esstisch auf, wenn sie herumwandern und Grimassen schneiden oder mit den Fingern auf den Tisch trommeln. Es ist beobachtbar, dass es ihnen auch beim Spielen in ihrer Freizeit schwerfällt, sich auf eine Aktivität einzulassen und nicht von einem interessanten Reiz zum nächsten zu „springen“ (Rietzler und Grolimund 2023, S. 16).

Hyperaktive Kinder fallen zwar durch Nervosität und Ruhelosigkeit auf (Abelein und Stein 2017, S. 20), gleichzeitig unterscheiden sie sich von lebhaften Kindern insofern, als Konzentration und soziale Reife dem Alter gemäß unterentwickelt sind (Kipman 2019, S. 178). Laut Menzel und Wiater (2009, S. 164) sind „AD(H)S-Kindern in ihrer psycho-sozialen Entwicklung deutlich altersverzögert“, wirken demnach jünger und haben selten Freunde in ihrem Alter. Zusätzlich zeigen sowohl hyper- (ADHS) als auch hypoaktive- (ADS) Kinder „deutlich häufiger Leistungsproblem als Gleichaltrige ohne AD(H)S“ (Born und Oehler 2019, S. 6). Das bedeutet allerdings weder, dass alle AD(H)S-Kinder schwache Leistungen zeigen noch, dass alle leistungsschwache Kinder AD(H)S-Kandidaten sind (ebd., S. 6).

Hinzu kommt, dass hyperaktive Kinder häufig ein negatives Selbstbild haben. Sie halten sich für böse und schlecht, da sie aufgrund ihres Verhaltens in ihrem sozialen Umfeld viel Unverständnis und Ablehnung erleben (Weinberger 2010, S. 225). Sie können schlecht mit Kritik und Misserfolgen umgehen und da das Kernproblem von AD(H)S-Kindern ihre Selbstregulation ist (Petermann 1996, S. 159–160), reagieren sie meist aggressiv (ADHS) oder ziehen sich zurück (ADS) (Rietzler und Grolimund 2023, S. 169). Gleichzeitig wünschen sie sich mehr Anerkennung von ihrem sozialen Umfeld (Menzel und Wiater 2009, S. 179) und stören des Öfteren auch zu diesem Zweck den Unterricht (Petermann 1996, S. 54–56).

Die Impulsivität wird in der Literatur als das Primärsymptom des AD(H)S-Phänomens bezeichnet (Abelein und Stein 2017, S. 62). Schließlich findet man den Aspekt der Impulsivität sowohl in der Hyperaktivität als auch in der Aufmerksamkeitsstörung wieder. Zum einen folgen AD(H)S-Kindern dem Impuls sich von einem interessanterem

Reiz ablenken zu lassen und zum anderen folgen sie dem Impuls des Bewegungsdrangs, auch wenn dieser nicht angebracht ist. Die Unfähigkeit Impulse zu unterdrücken und zu steuern, unterscheidet AD(H)S-Kinder ebenfalls maßgeblich von lebhaften (hyper) oder verträumten (hypo) Kindern (Petermann 1996, S. 159–160). Die Folgen einer gestörten Impulskontrolle sind abrupte Aussagen oder Handlungen (Abelein und Stein 2017, S. 20), die unpassend und sowohl physisch als auch emotional verletzend sein können (Simchen 2021, S. 19). Es kommt vor, dass solche Kinder vulgäre Ausdrücke verwenden, schadenfroh sind und schlecht über andere reden, Tische bekritzeln, Dinge/Essen durch den Raum werfen, aus Unzufriedenheit eigene Arbeiten zerstören, Stifte zerbrechen, anderen Kindern den Stuhl wegziehen oder sie von hinten attackieren (Petermann 1996, S. 54–56). Zudem besitzen sie eine geringe Frustrationstoleranz, verlieren häufig die Kontrolle, erleben Wutattacken, reden dazwischen, können nicht warten oder sich unterordnen und zeigen hohe Risikobereitschaft (Spitzer 2014, S. 14). Da sie im Affekt handeln, sagen und tun sie oft unüberlegt böse Dinge, die ihnen danach leidtun (Simchen 2021, S. 19).

Doch „Impulsivität meint nicht nur impulsives Handeln, sondern auch mangelnde Regulation der eigenen Gefühle und emotionalen Reaktionen“ (Abelein und Stein 2017, S. 184). Eine angemessene Emotionsregulation fällt AD(H)S-Kindern äußerst schwer, da sie den Regler für die Intensität ihrer Gefühle nicht steuern können und diese ungefiltert und sofort ausdrücken (Rietzler und Grolimund 2023, S. 18). Die Tatsache, dass sie sich so stark in ihre Gefühlslage hineinsteigern, erschwert vernünftiges Denken und Handeln. Da sie keinen reflektierten Zugang zu ihren eigenen Gefühlen haben, können sie nicht von ihrem eigenen Erleben auf andere schließen und somit auch nicht die Perspektive wechseln, um die Bedürfnisse und Grenzen anderer richtig einschätzen zu können (Rietzler und Grolimund 2023, S. 18). Ihre emotionale Impulsivität steht im Gegensatz zur Emotionsregulation und zeigt sich vor allem durch niedrige Frustrationstoleranz (Born und Oehler 2019, S. 8). Wichtig ist, dass AD(H)S-Kinder im Sinne eines Achtsamkeitstrainings lernen, wie sie mit Frustration umgehen und Affekte steuern können, ohne dabei sich und andere zu verletzen (Kubesch

2016, S. 352). Im Folgenden werden die drei Hauptsymptome nach (Abelein und Stein 2017, S. 49–50) nochmals stichwortartig skizziert:

1. Aufmerksamkeitsstörung

- Sorgfältigkeitsfehler, Details entfallen
- Können Aufmerksamkeit bei Spielen und Arbeiten nicht aufrechterhalten
- Hören scheinbar oft nicht
- Können Erklärungen nicht folgen, Aufgaben und Pflichten nicht erfüllen
- Können Aufgaben und Aktivitäten nicht organisieren
- Vermeiden Arbeiten, die Durchhaltevermögen erfordern (Hausaufgaben)
- Verlieren oft Dinge, die für Aufgaben wichtig sind
- Werden von externen Stimuli abgelenkt
- Sind vergesslich

2. Hyperaktivität

- Fuchteln oft herum, winden sich am Platz
- Verlassen ihren Sitzplatz oft
- Laufen viel herum, klettern in unpassenden Situationen
- Laut beim Spielen
- Lassen sich in ihren exzessiven motorischen Aktivitäten kaum beeinflussen

3. Impulsivität

- Platzen mit der Antwort raus
- Können nicht warten, bis sie an der Reihe sind, bzw. in der Reihe warten
- Unterbrechen andere oft
- Reden viel, ohne auf soziale Beschränkungen zu reagieren

Der größte Unterschied zwischen ADHS- und ADS-Kindern zeigt sich in der Hyper- bzw. Hypoaktivität. ADHS-Kinder sind, wie bereits festgehalten, kleine Wirbelwinde, während ADS-Kinder eher in sich zurückgezogen sind und vor sich hinträumen (Rietzler und Grolimund 2023, S. 14). So sehr sich diese Verhaltensweisen auch

voneinander unterscheiden, so führen doch beide zu Leistungsproblemen, wie die folgenden Beispiele von Born und Oehler (2019, S. 3–5) zeigen.

ADHS	ADS
<p>Max, 1.Kl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ruft heraus - Aufgeweckt, kann sich nicht konzentrieren - Zehnerübergang-Probleme - Stört Mitschüler - Braucht Anschauungsmaterial - Hält sich nicht an die Regeln am Pausenhof, im Sport und Schulalltag - Meldet sich nur selten 	<p>Benjamin, 2.Kl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sehr verträumt - Schaut herum - Langsames Arbeitstempo - Schlechte Schrift
<p>Philipp, 4.Kl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Außenseiter - Legt sich mit jedem an, sehr aggressiv - Stört dauernd den Unterricht - Täglicher Hausaufgabenkrieg - Mutter muss bei den Hausaufgaben mit dabei sein - Flippt aus, wenn Mutter ihn auf Fehler hinweist - Redet ununterbrochen - "Versucht, seine Mutter in Gespräche und Diskussionen zu verwickeln" 	<p>Katrin, 3.Kl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ruhig, eher schüchtern und verträumt - Rechnen ist ein Problem - Prinzip des Zerlegens ist schwierig – Subtraktion und Addition im Hunderterraum, Einmaleins Aufgaben, Kopfrechnen (Hochzählen), Textaufgaben - Überfliegt Aufgabenstellung - Braucht mehr Anschauungsmaterial - "Katrin ist sehr traurig über ihr ständiges Versagen und entwickelt zunehmend Angst vor jeder Form von Mathematikaufgaben."

Die Rolle von Sozialkompetenz bei AD(H)S-Kindern

Sozialkompetenz – Lebensnotwendig?

Der Begriff Sozialkompetenz beschreibt die Fähigkeit sich eigene Ziele zu stecken und diese zu verwirklichen, ohne dabei die Bedürfnisse anderer zu missachten (Schmitman Gen Pothmann et al. 2011, S. 278). „Sich in sozialen Situationen so zu verhalten, dass es, langfristig gesehen, sowohl mir selbst als auch den anderen Beteiligten gut geht, dies wird im Allgemeinen als soziale Kompetenz bezeichnet“ (Menzel und Wiater 2009, S. 237–238). Auch Selbstregulation spielt im Zusammenhang mit Sozialkompetenz eine große Rolle. Schließlich ist die Fähigkeit gefragt, Verständnis für eine andere Perspektive zu haben und gleichzeitig die eigene zurückzunehmen und unter Kontrolle zu haben (Hauser 2016, S. 158).

Sozialkompetenz kann und muss erlernt werden und beinhaltet, laut (Petillon 2011, S. 36–38), folgende soziale Fähigkeiten: Kommunikation, Kontaktbereitschaft, Kooperation, Solidarität, Konfliktmanagement, Ich-Identität, soziale Sensibilität, Toleranz, Kritikfähigkeit, Umgang mit Regeln. Dafür ist es notwendig, eigene Gefühle und Bedürfnisse sowie die anderer, zu spüren, auszudrücken, Konflikte lösen zu können (Menzel und Wiater 2009, S. 237–238), soziale Pflichten und Rechte zu erkennen und diese widerzuspiegeln (Simchen 2021, S. 143). Außerdem gilt es „die individuellen mit den gesellschaftlichen Interessen in Übereinstimmung zu bringen“ (ebd., S. 143). Schließlich umfasst Sozialkompetenz die Fähigkeiten, Fertigkeiten und das nötige Wissen einer Person, damit diese sich sozial kompetent verhalten kann (Schmitman Gen Pothmann et al. 2011, S. 278).

Simchen (2021, S. 143) definiert soziale Kompetenz zum einen darüber, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu gebraucht werden, und zum andern über das Gegenteil von sozialer Kompetenz, nämlich soziale Inkompetenz:

Soziale Kompetenz

1. Die Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen, sich in ihr Denken und Fühlen hineinzuversetzen.
2. Die Fähigkeit der Selbstreflexion, seine Gefühle und Fähigkeiten richtig einzuschätzen, diese sozial angepasst, aber für sich auch erfolgreich nutzen zu können.
3. In sozialen Situationen über Selbstsicherheit zu verfügen.
4. Seine Gedanken und seine Äußerungen im Verlauf von Gesprächen unter Kontrolle zu haben.
5. Mit Aufgeschlossenheit und Besonnenheit auf andere zu gehen können.
6. Im Handeln und Denken flexibel zu sein und sozial angepasst seine eigenen Ziele zu verwirklichen.

(Simchen 2021, S. 142)

Soziale Inkompetenz

1. Die Unfähigkeit, Forderungen zu stellen.
2. Die Unfähigkeit, »Nein« sagen zu können und andere Personen zu kritisieren.
3. Die Unfähigkeit, Kontakte herzustellen.
4. Die Angst vor eigenen Fehlern und öffentlicher Beachtung.

(Simchen 2021, S. 143)

Der Erwerb von Sozialkompetenz und Selbstregulation spielt eine große Rolle für den weiteren Erfolg beim Lernen, in Beziehungen aber auch später im Beruf (Kubesch 2016, S. 350). Schließlich werden in der Kindheit Verhaltensweisen entwickelt, die bis ins Erwachsenenalter Auswirkungen haben. Daher ist es von großer Bedeutung, dass soziales Lernen fester Bestandteil des Schulalltags ist und soziale Kompetenzen aktiv gefördert werden. Zum einen müssen Kinder lernen die Balance zu halten zwischen der Erfüllung eigener Bedürfnissen und der anderer (Schwenck et al. 2011, S. 266). Zum anderen müssen sie lernen, die Mimik des Gegenübers in Bezug auf dessen Emotionalität zu lesen, um das eigene Verhalten der Situation entsprechend auszurichten (Köchel und Schienle 2012, S. 214). Kindern, die soziale Sensibilität

gelernt haben, fällt es leichter sich in soziale Gefüge einzugliedern, zudem sind sie weniger ängstlich oder gewaltsam (Menzel und Wiater 2009, S. 239).

AD(H)S-Kinder hingegen sind meistens schlecht integriert und häufig in Konflikte verwickelt. Schwenck et al. (2011, S. 266) führen als Grund dafür mangelnde Emotionsregulation sowie Empathiefähigkeit an und bemängeln, dass es zur Empathiefähigkeit von AD(H)S-Kindern vergleichsweise wenig Studien gibt. AD(H)S-Kindern fällt es nicht leicht, soziale Reize und Emotionen wahrzunehmen und auf diese angemessen zu reagieren (Köchel und Schienle 2012, S. 214), da sie nicht sozial sensibel sind. Wenn die Lehrperson beispielsweise dem Kind einen ärgerlichen Blick zuwirft, sollte das Kind darauf aufmerksam werden, dass es falsches Verhalten an den Tag gelegt hat und dieses ändern muss. Soziale Sensibilität muss bei AD(H)S-Kindern aktiv gefördert werden. „Erfolgreiche soziale Interaktionen werden also einerseits durch das richtige Erkennen emotionaler Signale bestimmt und andererseits durch die Fähigkeit, das eigene Benehmen dementsprechend anzupassen“ (Köchel und Schienle 2012, S. 214).

Emotionserkennung und Verhaltenshemmung bzw. Verhaltensanpassung sind keine Stärken von AD(H)S-Kindern, bilden allerdings die Grundlage aller weiterer sozialen Fertigkeiten (Kommunikation, Kontaktbereitschaft, Kooperation, Solidarität, Konfliktmanagement, Ich-Identität, Soziale Sensibilität, Toleranz, Kritikfähigkeit, Umgang mit Regeln), die zur Entwicklung von Sozialkompetenz notwendig sind (Petillon 2011, S. 36–38). Im Alltag gibt es viele Möglichkeiten Empathie und Selbststeuerung zu üben. Es gibt genügend Situationen, in denen man beispielsweise warten muss (auf den Bus, beim Aufzeigen, beim Anstellen, bis das Essen fertig ist, bis die kleine Schwester sich angezogen hat, bis der Papa nach Hause kommt, beim Arzt) oder zuhören soll, ohne reinzuplatzen (in der Schule/Kirche, beim Konzert, bei Oma und Opa, im Kino). Hausaufgaben und ärgerliche Ereignisse sind ebenfalls eine gute Möglichkeit Verhaltenshemmung und -anpassung zu üben (Kubesch 2016, S. 351).

Allerdings wird die Erziehung der Gefühle oft vernachlässigt und Kinder lernen nicht Impulse zu unterdrücken und Beziehungen zu pflegen. „Fähigkeit und Bereitschaft,

konstruktives, friedfertiges Konfliktlöseverhalten zu praktizieren, werden selten vermittelt“ (Portmann 2011, S. 11). Bei Streitigkeiten werden Kinder eher dazu ermutigt, sich wieder zu vertragen, als dass sie darin unterstützt werden den Konflikt aufzuarbeiten und dem Problem auf den Grund zu gehen (ebd., S. 11). Dabei ist das Konfliktmanagement eine wichtige soziale Fertigkeit, die aktiv erlernt werden muss.

Die Ich-Identität, eine weitere der zehn sozialen Fähigkeiten nach Petillon (2011, S. 36–38), steht für Selbstvertrauen und Selbstkonzept und bedeutet, dass man ein Gespür dafür hat, wo die eigenen Grenzen und die anderer sind. Auch diese soziale Fähigkeit ist im Alltag oft gefragt und beeinflusst Erfolg maßgeblich (Minimayr 2012, S. 124). Ebenso wie Selbstregulation wesentliche Auswirkungen auf den Schulerfolg hat (Hauser 2016, S. 158) und sogar wichtiger ist als ein hoher IQ (Kubesch 2016, S. 350).

Um den Umgang mit Regeln zu erlernen sowie Kommunikationsfähigkeiten und Konfliktmanagement zu fördern, eignen sich insbesondere Interaktions- und Regelspiele (Hauser 2016, S. 127). Gerade der Spielaspekt ist von großer Bedeutung in der Arbeit mit Kindern, da beim Spielen ein eigener gesellschaftlicher Rahmen inszeniert wird (Köchel und Schienle 2012, S. 216–217). In diesem Rahmen können in aller Ruhe soziale Fähigkeiten, wie die folgenden, geübt werden: sich zurücknehmen, Kompromisse schließen, Spielregeln anpassen oder erweitern, Konflikte lösen, sich mit anderen absprechen und zusammenarbeiten, Geduld üben, akzeptieren, dass nicht alles so laufen kann wie man es gerne hätte, und sich über eigenes Versagen lustig machen können (Hauser 2016, S. 127).

Der Erwerb von Sozialkompetenz ist besonders für AD(H)S-Kinder von großer Bedeutung, da es ihnen an sozialer Sensibilität mangelt und Beziehungen zu Gleichaltrigen oft schwierig sind. Es überrascht nicht, dass gestörtes Sozialverhalten die häufigste komorbide Störung bei AD(H)S-Kindern ist (Menzel und Wiater 2009, S. 179). In Anbetracht der Tatsache, dass Sozialkompetenz einen maßgeblichen Einfluss auf Erfolg im Lernen und Leben hat (Kubesch 2016, S. 350), ist es äußerst wichtig, dass soziale Fähigkeiten im Rahmen des Schulalltags gefördert werden. Im folgenden

Kapitel wird geschildert, welche Auswirkungen mangelhafte Sozialkompetenz bei AD(H)S-Kindern hat und in weiterer Folge, wie Sozialkompetenz im Schulalltag gefördert werden kann.

Störung der Sozialkompetenz

Dass AD(H)S-Kinder ein gestörtes Sozialverhalten haben, kann man an den Begleitmerkmalen erkennen. In Beziehungen zeigen sie Distanzlosigkeit, da sie kein Gespür für angemessene Nähe und Distanz haben. In gefährlichen Situationen verhalten sie sich unbekümmert, da sie den Ernst der Lage nicht einschätzen können. Soziale Regeln werden missachtet, da sie impulsiv auf Reize reagieren, ohne dabei den sozialen Kontext zu beachten (Abelein und Stein 2017, S. 54–55). Es fällt AD(H)S-Kindern schwer mit anderen in Beziehung zu treten, daher haben sie oft Konflikte im familiären Kreis, wenige Freundschaften (Köchel und Schienle 2012, S. 213) und werden von Gleichaltrigen teilweise ausgegrenzt oder gemobbt (Gardner & Gerdes, 2015; Sciberras, Ohan & Anderson, 2012). Die soziale Ablehnung, die sie von Gleichaltrigen erleben, führt oft zu einem schlechten Selbstwert und hat vermehrt aggressives bzw. depressives Verhalten zur Folge (Petermann und Lehmkuhl 2011, S. 423). Außerdem haben AD(H)S-Kinder häufig Stimmungsschwankungen, des Öfteren Wutausbrüche und eine sehr niedrige Frustrationstoleranz (Köchel und Schienle 2012, S. 213).

Kinder, wie auch Erwachsene, mit AD(H)S, erleben ihre Gefühle intensiver als Gleichaltrige. „Durch dieses stärkere Erleben eigener Emotionen könnte die Sensitivität für das affektive Befinden anderer verringert sein“ (Köchel und Schienle 2012, S. 213). Eine Verringerung der sozialen Sensibilität bedingt gleichzeitig einen Verlust an Empathiefähigkeit, da diese die Grundlage sozialer Wahrnehmung ist (Schwenck et al. 2011, S. 266). Empathiefähigkeit bedeutet, dass man ein gutes Gespür für die eigenen Gefühle hat und darauf aufbauend die Gefühle anderer Personen nachempfinden kann (Minimayr 2012, S. 103–104). Die Beeinträchtigung der Empathiefähigkeit von AD(H)S-Betroffenen ist auf ein Defizit in der Emotionserkennung (Köchel und Schienle 2012, S. 213) sowie auf die mangelnde Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zurückzuführen (Schwenck et al. 2011, S. 272).

Köchel und Schienle (2012, S. 214) haben in ihrer Studie soziale Interaktionen von AD(H)S-Kindern und deren Verhaltenshemmungsverhalten erforscht. Den teilnehmenden Kindern wurden Bilder von emotionalen Gesichtsausdrücken gezeigt. Die Aufgabe nannte sich „Go-NoGo“, da bei bestimmten Gesichtsausdrücken eine Taste gedrückt werden sollte (Go) und bei anderen nicht (NoGo=Verhaltensunterdrückung). Bevor das Bild mit der Emotion gezeigt wurde, erschien die Anweisung bei welcher Emotion nicht gedrückt werden soll. „Interessanterweise machten die Jungen mit ADHS im Vergleich zu den gesunden Jungen mehr Fehler beim Hemmen eines Tastendrucks auf Ärgersignale (...) Gerade ein Ausdruck von Ärger soll dem Gegenüber signalisieren, dass sein Verhalten nicht angemessen ist und beendet, werden soll“ (Köchel und Schienle 2012, S. 215). Die Studie zeigt, dass Emotionserkennung eine wichtige Rolle spielt und als grundlegender Bestandteil von Empathiefähigkeit aktiv gefördert werden sollte (Köchel und Schienle 2012, S. 216–217).

In einer weiteren Studie konnte bestätigt werden, dass AD(H)S-Kinder bei den Aspekten Emotionserkennung, Perspektivenübernahme und Empathie große Unterschiede zur Kontrollgruppe zeigten (Schwenck et al. 2011, S. 272). Sie haben, laut Portmann (2011, S. 19), keinen Zugang zu ihren eigenen Gefühlen, kein Gespür für die anderer und überschreiten deshalb Grenzen (Distanzlosigkeit). Das reflektierte Auseinandersetzen mit den eigenen Gefühlen ist Voraussetzung, um die anderer begreifen zu können. Dazu müssen Kindern auch erleben, dass Emotionen wie Ärger und Wut einen Platz haben und zugelassen werden dürfen. Schließlich können diese am besten verarbeitet werden, wenn sie nicht verdrängt werden müssen (ebd., S. 19).

Fördermöglichkeiten der Sozialkompetenz

Die oft anzutreffende Komorbidität von AD(H)S und der Neigung zu aggressivem Verhalten, begünstigt die Entfaltung einer psychosozialen Beeinträchtigung. Um dem entgegenzuwirken, brauchen AD(H)S-Kinder ein stabiles und stetiges Sozialleben (Schmitman Gen Pothmann et al. 2011, S. 277–278). Wie in den vorhergehenden Kapitel beschrieben, gestaltet sich dies als überaus schwierig. Deshalb ist gezieltes

Training der Sozialkompetenz notwendig, damit AD(H)S-Kinder lernen können wie man positive Kontakte knüpfen und Konflikte konstruktiv lösen kann (Rietzler und Grolimund 2023, S. 34).

Ein solches Training der Sozialkompetenz könnten Interaktionsspiele sein, denn „durch Spiel bilden Kinder Rollen und Situationen nach, die ihre eigene soziokulturelle Welt spiegeln“ (Hauser 2016, S. 158). Im Sozialspiel entsteht ein Bewusstsein dafür, dass die eigenen Wünsche und Bedürfnisse nicht denen anderer entsprechen und sozialen Regeln unterstellt werden müssen (ebd., S. 158). Interaktionsspiele bewirken eine Sensibilisierung für das Handeln anderer und die eigene Wirkung auf das Gegenüber. Sie sind ein wichtiger Baustein der Entwicklung von Empathie und Perspektivenübernahme und intensivieren das Kennenlernen einer Person (Petillon 2011, S. 55). Bei Interaktionsspielen geht es darum, das soziale Gefüge einer Gruppe heranzubilden, sozial-emotionale Situationen zu erleben und zu reflektieren. Dabei ist es wichtig, Anregungen darüber weiterzugeben, wie die Ergebnisse der Reflexion des Erlebten im Alltag umgesetzt werden könnten (Petillon 2011, S. 36–38).

Zudem ist es wichtig, die Selbstregulation von Kinder mit AD(H)S zu fördern sowie erwünschtes Verhalten zu verstärken und nicht erwünschtes Verhalten abzubauen (Abelein und Stein 2017, S. 190). Dazu bietet sich die Methode des Spiegeln an. Bei dieser Methode geht es darum, wie ein Spiegel dem Kind seine Leistung bzw. sein Verhalten zu beschreiben, ohne dieses zu bewerten, loben oder zu schimpfen (Bergsson und Luckfiel 2019, S. 56). Diese Methode ist sehr nützlich für die Entwicklung der Fähigkeit, eigenes Verhalten zu reflektieren und in späterer Folge besser regulieren zu können. Das Kind fühlt sich gesehen und die Lehrperson nimmt eine beratend-unterstützende Rolle ein. Durch das Spiegeln kann der Teufelskreis von Kritik und negativem Selbstgefühl durchbrochen und eine realistische Selbstwahrnehmung aufgebaut werden (Bergsson und Luckfiel 2019, S. 56).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Selbststeuerung ist die Motivationsregulierung, die im Schulkontext besonders herausfordernd ist, da die meisten Aufgabenstellungen extrinsische Motivation erfordern (Kubesch 2016, S. 352). Weitaus nachhaltiger ist

allerdings intrinsische Motivation. Bei Aufgaben, die besonders schwerfallen und es an Motivation mangelt, kann es helfen, wenn man zuvor in ein Heft „emotionale Tankstellen“ vermerkt hat. Das können Dinge, Momente oder Handlungen sein, die erfreuen und mit denen man sich, nach geschaffter Leistung, belohnen kann (z.B. etwas Leckeres trinken, ein paar Seiten im Lieblingsbuch lesen, ein Bild malen, eine kleine Radtour, Sudoku machen, etc.) (Kubesch 2016, S. 352). Gerade bei Hausaufgaben kann der Einsatz von Ritualen AD(H)S-Kindern dabei helfen, gewollte und geplante Handlungen zu automatisieren und somit das soziale Kompetenztraining unterstützen (Simchen 2021, S. 144). Rituale geben Halt, reduzieren Diskussionen und aktivieren das Belohnungssystem und damit Neurotransmitter, die Glückshormone ausschütten. Das Gehirn speichert die Situation als Erfolgserlebnis ab, was Motivation für weitere Leistungen freisetzt (Born und Oehler 2019, S. 78). Allerdings sind Lernpausen in der Schule fremdbestimmt und müssen bei den Hausaufgaben selbst organisiert werden. Lernzeiten und angemessene Erholungs- und Belohnungsphasen zu planen und einzuhalten erfordert ebenfalls ein hohes Maß an Selbststeuerung und kann durch den Gebrauch einer Zeituhr unterstützt werden (Kubesch 2016, S. 352).

In der Kindererziehung müssen die folgenden drei Aspekte gleichermaßen Beachtung finden: Wärme, Regeln und Hinführung zur Selbstständigkeit. Es ist wichtig, dass Kinder spüren, dass sie gemocht und angenommen werden wie sie sind, denn das ist die Grundvoraussetzung für eine gute Zusammenarbeit. Regeln sind wichtig für den Umgang miteinander und die Ermutigung zur Selbstständigkeit essenziell für die Entwicklung derselben (Hurrelmann und Unverzagt 2007, S. 62).

Um das Verständnis für die Notwendigkeit von Regeln zu fördern, können ebenfalls Spiele eingesetzt werden, schließlich ist das Einhalten von Regeln ein Problemfeld von AD(H)S-Kindern (Nijmeijer et al. 2007). Dazu bedarf es einer regelmäßigen Wiederholung und Betrachtung der Regeln als auch einer gemeinsamen Reflexion darüber, was Regelverletzungen in einem persönlich und in den anderen Kindern auslösen (z.B. Frustration, Ärger, Unlust, Unzufriedenheit) (Abelein und Stein 2017, S. 186). Gleichzeitig kann Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Regeln eine beschützende Funktion haben; wie beispielsweise im Straßenverkehr, oder wenn ein Kind

ausgelacht wird und klare Regeln bestimmen, wie damit umgegangen wird (Entschuldigung, Wiedergutmachung) (Menzel und Wiater 2009, S. 244).

Eine weitere Möglichkeit zum Aufbau von Sozialkompetenz liegt darin, aktiv Situationen zu schaffen, in der soziale Fertigkeiten angewendet werden können. „Dazu gehört etwa, einem schüchternen Kind nicht nur Verständnis und Mitgefühl entgegenzubringen, sondern ihm auch Aufgaben zu geben, die es herausfordern, in Kontakt zu andern zu treten“ (Menzel und Wiater 2009, S. 244). Dafür bedarf es beispielsweise einer Sitzordnungsänderung oder weniger permanenter Kontrolle des Aufmerksamkeitsverhalten von Seiten der Lehrperson, um so mehr Selbstregulation einzufordern (Abelein und Stein 2017, S. 163). „Das pädagogische Tun des "Schulcoachs" besteht in der Übernahme der Außensteuerung für den überaktiven Schüler, damit dieser seine ungefestigte Sozialkompetenz durch viel "Praxis" entwickeln kann“ (Menzel und Wiater 2009, S. 179).

Der Einfluss der Spielpädagogik

Lehrplanbezug

Der Lehrplan für das Fach Sachunterricht besteht aus sechs Teilbereichen: Zeit, Natur, Raum, Wirtschaft, Technik und Gemeinschaft. Im Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft ist soziales Lernen als wichtiger Teil des Unterrichts verankert. Laut Lehrplan benötigen Kinder Einsicht in soziale Gefüge und Verhaltensweisen, wobei der Schulalltag den sozialen Lebens- und Handlungsraum darstellt. „Im Nachdenken über Werte und Normen sowie über unterschiedliches Verhalten von Menschen werden schrittweise die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel angebahnt, Toleranz und Akzeptanz gefördert, aber auch die Fähigkeit zu begründeter Abgrenzung gegenüber anderen Sicht- und Handlungsweisen entwickelt“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 1–2). Zudem ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen mit Konflikten konstruktiv umzugehen und kooperationsbereit zu sein. Letztendlich tragen diese Fähigkeiten zu einer demokratischen Gesellschaft und einem friedlichen Zusammenleben bei.

Empathiefähigkeit und ein Gespür für emotionale Befindlichkeiten sind ebenso eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen wie eine Atmosphäre, in der gegenseitigen Vertrauen und Toleranz herrscht. Wertschätzender Umgang miteinander sowie eine demokratische Haltung wird vor allem durch das Vorbild der pädagogischen Lehrkraft vermittelt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 20).

Dem Lehrplan zufolge lernen Kinder im Laufe ihrer Volksschulzeit ihre Schulklasse als neue Gemeinschaftsform kennen, ebenso wie wichtige Grundsätze des Zusammenlebens verschiedener Gemeinschaften. Gleichzeitig lernen sie sich selbst und andere Menschen, Klassenkameraden und Lehrpersonen, besser kennen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 3–4) und entwickeln ein Gespür für kulturelle Vielfalt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 10). Um die Schulklasse als neue Gemeinschaftsform zu erleben,

müssen Kinder lernen sich in das Gemeinschaftsleben zu integrieren, indem sie dieses aktiv mitgestalten. Dazu ist es wichtig, dass gemeinsam gefundene Regeln für das Zusammenleben akzeptiert und auch eingehalten werden. Aktives Mitgestalten der Gemeinschaft zeigt sich durch geleistete Beiträge für das Zusammenleben wie beispielsweise mit anderen teilen, anderen helfen oder Aufgaben für andere übernehmen und sich an der Planung und Gestaltung von Festen zu beteiligen. Außerdem ist es wichtig, dass man Erfahrungen, die in den verschiedenen Gemeinschaften (Nachmittagsbetreuung, Schule, Familie) gemacht werden, gemeinsam reflektiert und regelmäßig über die Notwendigkeit von Regeln spricht (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 3). Dazu könnten alltägliche soziale Konflikte mit Hilfe von Rollenspielen dargestellt und aufgearbeitet werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 9).

Um sich selbst und andere besser kennen lernen zu können, müssen Kinder die Möglichkeit haben, das eigene Verhalten und das anderer, beobachten und beschreiben zu können. Dazu können Rollenspiele eingesetzt werden. Auch die eigenen Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen und zu beschreiben sowie die Wirkung von Gefühlen bei sich und anderen Kindern feststellen zu können, ist ein wichtiger Teil des Prozesses (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 9). Als Unterstützung dabei dienen Wahrnehmungsspiele. Kennenlern- und Kommunikationsspiele stärken den freundlichen Umgang miteinander und schenken ein Bewusstsein für die Andersartigkeit des Gegenübers (andere Wünsche, Vorlieben, Meinungen) (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 4). Der Lehrplan sieht ebenfalls vor, dass Kinder Konfliktmanagement und Perspektivenwechsel erlernen und sich darüber Gedanken machen, wie Menschen sich in bestimmten Rollen und Situationen zu verhalten haben und wie man verantwortungsbewusst handeln kann. Zudem sollen Kindern lernen, welchen Einfluss unterschiedliche Kulturen auf die Gemeinschaft haben und welche Rolle diese spielen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 4).

Wichtig ist es „sicherzustellen, dass über die allgemein didaktischen Grundsätze hinaus Lernprozesse in konkreten Erlebnis-, Handlungs-, und Sachzusammenhängen

ermöglicht werden. Es sind daher solche Themenbereiche aufzugreifen, die bereichs-, und fachübergreifendes Lernen zulassen“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), S. 19).

Relevanz von Spielpädagogik

Dass das Spiel eine wesentliche Rolle im Leben des Menschen spielt, hat bereits Thomas von Aquin (1224-1274) festgestellt, als er sagte: „Das Spiel ist notwendig zur Führung eines menschlichen Lebens.“ Spiele als pädagogisches Mittel einzusetzen, beruht auf der Tatsache, dass diese „ein wertvolles Medium emotionalen und sozialen Lernens“ sind (Gilsdorf und Kistner 2022, S. 13). Spielpädagogik definiert Spiel nicht nur als Aktivität, sondern auch als aktives Handeln und als Reflexionsmöglichkeit. Daher ist Spiel ein wichtiges Element von Wissens- und Fähigkeitsaneignung und kann schlussendlich Verhaltensveränderungen bewirken (Myschker und Stein 2018, S. 285–286). Portman (2011, S. 16) behauptet außerdem „Spiele und Interaktionsübungen können helfen, soziale Lerndefizite auszugleichen“.

Laut Runge (2023) entsteht beim Spiel ein Gemeinschaftsgefühl, da man gemeinsam etwas erleben und sich und andere dabei besser kennen lernen kann. Man hat Spaß am aktiven Handeln, kann Neues erleben und Alltagssituationen ausblenden. Spiel erfordert Fantasie und Kreativität und bedarf gleichzeitig Kommunikation und Interaktion mit den anderen Spielern. Es besteht die Möglichkeit Außenseiter zu integrieren und in die Gruppendynamik beruhigend oder aufweckend einzugreifen (Runge 2023). Mit Hilfe des Spiels kann der Zusammenhalt einer Gruppe dargestellt und ausgetestet werden, weiters können eigene Stärken und Schwächen und die anderer wahrgenommen werden (Portmann 2011, S. 14). Es kann analysiert werden, welche Rolle das jeweilige Kind in der Gruppe angenommen hat und wie diese genutzt oder eventuell auch verändert werden kann (Runge 2023). Spiel zeigt eine Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten, um die Gemeinschaft und gleichzeitig auch das Individuum zu stärken.

Das aktive und intrinsisch-motivierte Handeln erleichtert den Lernprozess und das Inszenieren von sozialen Situationen ermöglicht das Erlernen von sozial angemessenem Verhalten (Myschker und Stein 2018, S. 285–286). Im Spiel können

Spannungen abgebaut werden und zeitlich unüberschaubare Ereignisse komprimiert werden, um den Zusammenhang zu verdeutlichen. Außerdem können in einer „Quasi-Realität“ Handlung „ausprobiert“ und anschließend mit der nötigen Distanz reflektiert werden. Weiters bietet es die Möglichkeit „mit Regeln umzugehen, sie als situationsbezogen und situationsabhängig zu erkennen und so Flexibilität, Kreativität, Toleranz und Konfliktlösungsmuster zu lernen“ (Myschker und Stein 2018, S. 285–286). Im Spiel ist das persönliche Ich gefragt, wenn es um Selbstbestimmung und Selbstbehauptung geht und das soziale Ich, wenn es darum geht Rücksicht zu nehmen und Hilfsbereitschaft oder Verantwortung zu zeigen. (ebd., S. 286). Dauerhafte Selbstbehauptung würde das soziale Spiel unmöglich machen, daher ist es hier und da notwendig, eigene Wünsche und Impulse zurückzustellen.

Soziale Spielsituationen können Kindern dabei helfen zu lernen, dass nicht jedem Impuls nachgegeben werden muss (Hauser 2016, S. 159). Es geht beim Spiel nicht darum, den eigenen Willen unweigerlich erfüllt zu bekommen, sondern vielmehr darum, dass Kinder eine ausgeglichene Selbstwahrnehmung entwickeln, um zu ihren Schwächen und Stärken stehen können (Seyffert 2003, S. 11) und um den verschiedenen Gruppendynamiken besser begegnen zu können (Fuchs 2004, S. 13). Das Zurückstellen der eigenen Perspektive und die Aufmerksamkeit für die Perspektive des Gegenübers sind essentiell für die Entwicklung der Selbstregulation (Hauser 2016, S. 158), die gerade AD(H)S-Kinder brauchen.

Darüber hinaus schafft das Spielen eine gemeinsame Grundlage, um soziale Themen einzuführen und zu bearbeiten, da alle Beteiligten von der gemeinsamen Erfahrung ausgehen können (Portmann 2011, S. 15). Das Kind hat die Möglichkeit, Gefühle und Konflikte „auszuspielen“, so ähnlich wie Menschen sich in einer Therapiestunde alles „von der Seele reden“ (Axline 2016, S. 13). Vor allem aber können sie „ihre Gefühle und Bedürfnisse mit in die Spielsituation einbringen, aktiv und selbstbestimmt handeln und die Konsequenz ihres Handelns angstfrei erfahren“ (Portmann 2011, S. 14). Die Spielsituation vereinfacht soziales Lernen und kann den Bedürfnissen der Gruppe angepasst werden (Portmann 2011, S. 16) und spielt bei der Unterstützung von Kindern mit Verhaltensstörung, wie beispielsweise AD(H)s, eine große Rolle. Zum einen

hilft der Einsatz des Spiels bei einer informellen Diagnostik, zum anderen bietet es viele verschiedene Möglichkeiten der Reduzierung des Störverhaltens (Myschker und Stein 2018, S. 282–283).

Gerade Kinder, die Schwierigkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung zeigen, brauchen den Einsatz des Spiels als Fördermittel. Schließlich erfordern Gruppenspiele Durchhaltevermögen, Kommunikation und vor allem das Einhalten von Regeln. Gleichzeitig stärken Regelspiele das Gemeinschaftsgefühl und machen das Erleben von Erfolg und Misserfolg ertragbarer (ebd., S. 283). Regeln strukturieren soziale Abläufe, garantieren Fairness (Abelein und Stein 2017, S. 164–165) und bringen Regelmäßigkeit in den Alltag, was besonders für AD(H)S-Kinder von großer Bedeutung ist (Menzel und Wiater 2009, S. 167–168).

Laut Runge (2023) ermöglicht Spielen folgende Lernprozesse:

- Lernen, sich an Regeln zu halten
- Sozialverhalten lernen
- Konkurrenz aushalten
- Gewinnen und verlieren lernen
- Anerkennung und Selbstbestätigung
- Spaß und Freude erleben
- Leistungsdenken herausfordern
- Solidarität und Teamgeist entwickeln
- Motorik schulen
- Rücksichtnahme auf Schwächere
- Niederlagen durchhalten/beifügen
- Konstruktives/destruktives Verhalten bewerten
- Fähigkeiten entdecken und fördern
- Unsicherheit, Ängste, Hemmungen erleben und überwinden
- Sich messen, kämpfen und (Grenz-)Erfahrungen machen
- Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen
- Macht (Ordnung und Unterordnung, Führen und geführt werden)

Höfer (2014, S. 124–128) beschreibt ebenfalls, welche Auswirkungen die Einbettung von Spiel im Lernprozess für den Lernenden haben kann. Der Aspekt der intrinsi-

schen Motivation führt zu einer Selbstaktivierung im Kind. Es lernt „durch Eigenaktivität und Einsatz der individuellen Kreativität, ein für sich effizientes Anspannungsniveau herzustellen und zu halten“ (Höfer 2014, S. 124). Das Kind kann Erfahrungen mit Gegenständen und der Verwendung von Symbolen sammeln. Rollen werden symbolhaft zugeteilt und erfüllen eine bestimmte Funktion (z.B. gerechter = friedensstiftender König) „Lernen von alternativem Sozialverhalten bleibt damit für das Kind kein abstrakter Begriff oder außenmotivierte, von den Eltern erwartete Leistung, sondern wird einsichtig und zur ureigensten Angelegenheit des Kindes selbst“ (Höfer 2014, S. 124). Außerdem ist das Spiel für Kinder in dem Moment Realität und somit haben auch Rollenspiele Realitätsgehalt bzw. können realitätsentsprechend gestaltet und verändert werden. Sie lernen situationsangepasst zu kommunizieren und verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu eruieren (Höfer 2014, S. 124–128). Regeleinhaltung fordert Frustrationstoleranz, fördert Freude am Wettkampf und weckt den nötigen Ehrgeiz, um Anforderung bewältigen zu können (Höfer 2014, S. 124–128).

Bis Kinder etwas beherrschen, bedarf es viel Übung, was im Spiel kein großes Problem darstellt, da das sonst langweilige Wiederholen im Spiel einen Spaßfaktor hat oder sogar belohnend ist (Hauser 2016, S. 23). Außerdem wirkt das Spiel stets verstärkend (Hauser 2016, S. 22). „Wiederholte Handlungen erleichtern auch die Verwendung von Spiel zum Erlernen oder Verbessern von Fertigkeiten“ (Hauser 2016, S. 29). Die Spielpädagogik bestätigt, dass Spielen und Lernen auf keinen Fall im Gegensatz zueinanderstehen. Stattdessen unterstützen spielerische Elemente den Lernprozesse maßgeblich, „weil sie unser Denken, Fühlen und Handeln mit einer gewissen Leichtigkeit unterlegen können und dadurch die Kreativität ermöglichen, ohne die wir uns so oft in Sackgassen und Blockaden verrennen“ (Gilsdorf und Kistner 2020, S. 11). Allerdings bringt das Lernen im Spiel-Modus einen großen Nachteil mit sich: Es dauert seine Zeit (Hauser 2016, S. 136). Gleichzeitig werden beim Lernen im Spiel-Modus mehrere Sinne stimuliert und gebraucht, was wiederum dazu führt, dass ein größerer Anteil des Inhalts aufgenommen und gespeichert werden kann (Born und Oehler 2019, S. 19). Im Großen und Ganzen führt das Spiel dazu, dass Kinder intrinsisch motiviert sind, verschiedene Lösungsmöglichkeiten

ausprobieren und sich selbst mehr herausfordern, was zu nachhaltigerem Lernen beiträgt (Hauser 2016, S. 29).

Verschiedenen Wahrnehmungsspielarten

Das Spiel, sowie die dazugehörenden unterschiedlichen Spielgattungen, gibt es schon seit es Menschen gibt. Oliver Holmes (1809-1894) behauptet: „Menschen hören nicht auf zu spielen, weil sie alt werden, sie werden alt, weil sie aufhören zu spielen.“ Zu den verschiedenen Spielgattungen gehören Kennenlernspiele, Glücksspiele, Lernspiele, Bewegungsspiele, Wahrnehmungsspiele, Rollenspiele, Entspannungsspiele, Wettspiele, Abenteuerspiele, Mannschaftsspiele und Vertrauensspiele (Wikipedia - Die freie Enzyklopädie 2023). Runge (2023) beschreibt acht verschiedene Spielkategorien im Kontext der Arbeit mit Kindern. Denn je nach Gruppendynamik und Gruppenphase bedarf es einer anderen Spielart. Ebenso bedarf es beim Training von Sozialkompetenzen unterschiedlicher Spielarten. Diese acht Spielgattungen sind: Kennenlernspiele, Actionspiele, Wahrnehmungsspiele, Darstellungsspiele, Denkspiele, Vertrauensspiele, Erzählspiele und Nacht- oder Geländespiele (Runge 2023). In der Orientierungsphase können vor allem Kennenlernspiele gespielt werden. In der Phase des Machtkampfs können Actionspiele, Kooperationsspiele, Denkspiele und Erzählspiele eingesetzt werden. In der Phase der Intimitätsbildung eignen sich Wahrnehmungsspiele, Vertrauensspiele, Darstellungsspiele, sowie Geländespiele (Runge 2023).

Das bedeutet gleichzeitig, dass bestimmte Spiele, obwohl sie Sozialkompetenz fördernd sind, gruppendynamisch erst zu einem späteren Zeitpunkt einsetzbar sind. Nach Petillon (2011) sind folgende Spiele geeignet, um soziale Fähigkeiten zu fördern: Personenratespiele, Kontaktspiele, Kooperationsspiele, Spiele zur sozialen Sensibilität und Vertrauensspiele. Personenratespiele können in der Orientierungsphase eingesetzt werden, fördern soziale Neugier für das Gegenüber und bezwecken ein besseres Kennenlernen (Petillon 2011, S. 27). Soziale Neugier ist eine basale Voraussetzung für die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten. Die Beschäftigung mit der Persönlichkeit des Gegenübers ist essenziell für das Erleben von Andersartigkeit. Dabei

bekommt das Kind gleichzeitig auch eine soziale Rückmeldung und Fremdwahrnehmung (Petillon 2011, S. 27).

Kontaktspiele schaffen Raum für angstfreie Begegnung und können Hemmungen, Ängste und Unsicherheiten verringern. Dabei sollte die Kontaktaufnahme nicht erzwungen werden, besonders wenn Kinder Berührungängste haben. Durch Kontaktspiele können Kinder lernen, Rücksicht aufeinander zu nehmen (Petillon 2011, S. 39). Je mehr man über sein Gegenüber weiß, umso leichter kann man einschätzen, was die Person denkt oder fühlt und ist weniger dazu geneigt, Feindseligkeit als Handlungsmotiv zu unterstellen (Petillon 2011, S. 39). Kooperationsspielen liegt gemeinsames Handeln zugrunde, sowie das gemeinsam Erreichen eines Zieles. Es geht nicht um den Wettkampf und Rivalität oder Konkurrenz, sondern um kooperatives Handeln und gemeinsames Vorankommen. Spiele dieser Art bringen Kindern bei, mit andern zu teilen, aufeinander zu achten und sich in andere hineinzusetzen. Dabei können sie erleben, dass Zusammenarbeit erfolgreicher als Einzelarbeit sein kann (Petillon 2011, S. 61).

Spiele, die soziale Sensibilität fördern, werden auch soziale Spiele genannt. Sie geben den spielenden Kindern die Möglichkeit einander nicht nur auf der sachlichen, sondern auch auf der emotionalen Ebene zu begegnen. Gleichzeitig können sozial adäquate Verhaltensweisen trainiert werden (Portmann 2011, S. 14). „Im sozialen Spiel lernen Kinder auch, ihre Wünsche sozialen Regeln unterzuordnen. Das Sozialspiel gilt weiter als Schlüsselfaktor für Selbstbewusstsein und Perspektivenübernahme“ (Hauser 2016, S. 158). Gerade Rollenspiele sensibilisieren Kinder dafür sich in die Lage anderer hineinzusetzen, Emotionen zu erkennen, empathisch zu reagieren und wahrzunehmen, wie sie selbst auf andere wirken (Petillon 2011, S. 55). Die Energie, die Kinder in aggressive Verhaltensweisen hineinstecken, kann mittels sozialem Spiel für nicht aggressive Zwecke eingesetzt werden (Fußball spielen). Derartige soziale Spiele können mit einem Ventil verglichen werden, da sie spannungsentladend wirken (Portmann 2011, S. 15). Beim Spiel erleben Kinder, dass die eigenen Wünsche und Intentionen nicht automatisch den Bedürfnissen und Absichten anderer entsprechen. Zudem spiegelt sich im Sozialspiel wider, wie Kinder ihr Umfeld erleben

und welche Verhaltensweisen sie aus ihrem Umfeld aufnehmen (Hauser 2016, S. 158).

Soziale Spiele sind Spiele ohne Gewinner oder Verlierer. Wettkämpferische Spiele eignen sich nicht zur Förderung der Sozialkompetenz, weil das Ziel zu Siegen, psychisch so einnehmend ist, dass „veränderte, sozial erwünschte Verhaltensweisen kaum gelernt werden können (Portmann 2011, S. 14). Dem sozialen Spiel liegen gewisse Interaktionsrituale zugrunde, die Interaktionen besonders erfahrbar machen: „Sie dienen der sozial kontrollierten Strukturierung im Alltag häufig wiederkehrender Situationen, sie dienen der selektiven Reduzierung von Komplexität, denn sie erleichtern die Interaktion durch die Reduzierung von Verhaltensmöglichkeiten und reduzieren dadurch Unsicherheit und Angst“ (Portmann 2011, S. 14). Interaktionsspiele sollen ebenfalls dazu beitragen, Sensibilität für andere und die Wirkung des eigenen Verhaltens zu wecken (Petillon 2011, S. 55).

Konflikte, die während des Spiels auftreten, dürfen nicht als Störanlass angesehen werden, sondern vielmehr als Lernmöglichkeit. Schließlich soll das Spiel reale Situationen simulieren und auf sozial positiven Umgang in schwierigen Situationen vorbereiten (Zeitdruck, schwere Entscheidungen, unterschiedliche Meinungen, Passivität). Im Spiel sind jene Situationen meist nicht so vielschichtig und übersichtlicher als in der Realität (Gilsdorf und Kistner 2022, S. 22). Wo Konflikte und Meinungsverschiedenheiten auftreten, kommt es oft zu Streit und Verletzungen. Deshalb ist es wichtig, dass Versöhnung ebenso präsent ist und Angebote dafür vorhanden sind. Verzeihen ist Teil des Streitprozesses und kann zum einen verbal ausgesprochen werden, was wiederum hohe Sozialkompetenz erfordert. Zum anderen können Spiele eingesetzt werden, damit die betroffenen Kinder sich einander wieder nähern können und dazu reicht meist bereits ein Lachen, ein Körper- oder Blickkontakt (Fuchs 2004, S. 46).

Statt den Konflikt nur verbal zu lösen, lassen sich auch Rollenspiele einsetzen. Dadurch können die Rollen getauscht werden, der Täter muss sich ins Opfer hineinversetzen und umgekehrt. Rollenspiele ermöglichen einen Perspektivenwechsel und

Empathie fürs Gegenüber, Eskalationen kann damit vorgebeugt werden und verschiedene Lösungsmöglichkeiten können ausprobiert und durchgespielt werden (Petillon 2011, S. 6). Um zur bestmöglichen sozialen Entfaltung der Kinder beizutragen, eignet sich der Einsatz von Vertrauensspielen (Petillon 2011, S. 6).

Wie Bergsson und Luckfiel (2019, S. 83) so treffend schreiben, ist Bewegung die Grundlage für Lernen und „ohne Bewegung ist Lernen stark beeinträchtigt“. Das trifft auch auf das Erlernen von sozialen Verhaltensweisen zu. Eine Studie der University of Illinois hat gezeigt, dass schon zwanzig Minuten auf dem Laufband, verbesserte Selbstkontrolle bei AD(H)S-Kindern bewirken (Rietzler und Grolimund 2023, S. 83). Bewegungsspiele sind also insofern von großer Bedeutung, als psychomotorische Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden und Aggressivität dadurch vermindert werden kann (Portmann 2011, S. 15). Durch den gezielten Einsatz von Kampf- oder Raufspielen bleiben die Kinder freundlich miteinander verbunden und können trotzdem überschüssige Energie abbauen. „Es ist sogar davon auszugehen, dass Radau-machen und Raufspiele sowohl Freundschaften erleichtern als auch die Entwicklung von kooperativem Sozialspiel unterstützen“ (Hauser 2016, S. 89).

Auch Achtsamkeitsspiele und Fantasiereisen dürfen nicht unerwähnt bleiben. Achtsamkeit bedeutet die Beobachtung der momentanen inneren und äußeren Erfahrung, ohne diese zu werten oder zu beurteilen (Kubesch 2016, S. 106–107). Mehrere Studien beweisen, dass Achtsamkeitsspiele gerade bei AD(H)S-Kinder einen positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl sowie die Beziehung zu anderen Kindern haben (Rietzler und Grolimund 2023, S. 35). Außerdem können Achtsamkeitsspiele leicht in den Schulalltag eingebunden werden und haben eine ausgleichende und entspannende Wirkung, egal, ob AD(H)S-Kind oder nicht (Rietzler und Grolimund 2023, S. 35). Ein intensives Achtsamkeitstraining basiert auf zwei unterschiedlichen Aspekten von Achtsamkeit. Zum einen kann man sich ausschließlich auf das momentane Körperempfinden oder einen bestimmten Gedanken fokussieren. Dabei wird alles andere nebensächlich und dementsprechend ausgeblendet. „Dadurch trainiert man, den Fokus auf einer einzigen Sache zu halten und nicht in Tagträume abzugleiten“ (Rietzler und Grolimund 2023, S. 90). Zum anderen kann man den

Fokus darauf legen, wahrzunehmen was man in diesem Moment alles spüren kann, also Gedanken, Gefühle und Körperempfindungen im Hier und Jetzt. Das öffnet den Blick für die eigenen Innenwelt und ermöglicht einen kontrollierenden Zwischenschritt, bevor man impulsiv und gefühlsbasiert handelt (Rietzler und Grolimund 2023, S. 91).

Auch Fantasiereisen zählen zu den Wahrnehmungs- und Entspannungsspielen. Zwar fehlt der Aspekt des Spiels, bei welchem Kinder einander begegnen, interagieren, evtl. ein Problem lösen müssen oder herausgefordert sind. Dafür ermöglicht diese Form des Spiels eine freie Fantasie, wie dies auch beispielsweise im Rollenspiel der Fall ist. Gleichzeitig werden Kinder „in den jeweiligen Geschichten herausgefordert und motiviert, als Held die Situation zu meistern. So erfahren sie Lösungsmöglichkeiten für Probleme, die ihnen im wirklichen Leben sehr hilfreich sein können“ (Seyffert 2003, S. 65). Fantasiereisen sind ein wichtiger Teil von aktivem Achtsamkeitstraining, da sie die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte richten und den Kindern helfen, sich selbst besser zu spüren und wahrzunehmen. Auch für diese Art der Wahrnehmungsübung gibt es Regeln, die es, wie bei Spielen, zu beachten gilt (Petermann 1996, S. 94):

1. Während der Entspannungsübung rede ich nicht.
2. Während der Entspannungsübung kichere ich nicht.
3. Während der Entspannungsübung bleibe ich auf meinem Platz.

Ziel dieser Regeln ist es, jedem Kind eine individuelle Auseinandersetzung mit sich selbst zu ermöglichen, ohne dabei von den anderen Kindern beeinflusst zu werden. Deshalb ist es auch wichtig, dass man Fantasiereisen überlegt einsetzt und anleitet bzw. vorbereitet. Dazu gilt es folgende Punkte zu beachten (Seyffert 2003, S. 66):

- Die Geschichte so gut kennen, dass man sie auch frei erzählen könnte
- Länge der Geschichte je nach Aufmerksamkeit adaptieren können
- Benötigte Materialien bereitlegen
- Kinder sollen es sich bequem machen können; sollen sich einen Platz suchen, an dem sie sich wohl fühlen: Decken, Kissen, Brille ablegen, etc.
- Angenehme Atmosphäre im Raum verschaffen - Raum abdunkeln

- evtl. Duftlampe bzw. ätherisches Öl, eine schöne Schale, Muscheln, ein paar Blumen in die Mitte stellen, damit klar wird, dass diese Zeit etwas Besonderes ist
- Kinder können auch zur Dekoration beitragen, dann haben sie mehr Bezug
- kleine Einführung als mentale Einstellung auf die Ruhe

Als Einstimmung auf die Fantasiereise können folgende Formulierungen helfen: „Legt euch bitte ganz bequem hin und spürt einen Moment lang, ob euch nichts mehr stört, einengt oder drückt. Schließt eure Augen. Spürt noch einen Moment lang euren Körper, wie er ganz ruhig und entspannt am Boden liegt“ (Seyffert 2003, S. 66). Genauso wie die Einführung und Vorbereitung auf eine Fantasiereise eine wichtige Rolle spielt, so sollte man sich auch Gedanken darüber machen, wie man die Fantasiereise beenden möchte. Das Ziel der Entspannungsübung ist es schließlich den Körper zu entspannen und den Kreislauf herunterzufahren. Dementsprechend muss der Kreislauf anschließend wieder hochgefahren werden. Dazu können die Kinder sich strecken, man kann das Fenster öffnen und Kniebeugen machen oder die Hände zu Fäusten ballen und tief ein- und ausatmen. Anschließend sollten die Kinder die Möglichkeit haben über ihre persönliche Eindrücke zu reden, da jedes Kind die Geschichte anders erlebt. Das schenkt wiederum einen Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt der anderen Kinder (Seyffert 2003, S. 67–68). Wichtig ist dabei, dass kein Kind gezwungen wird, etwas zu teilen und gleichzeitig braucht es eine bereits vorhanden Vertrauensbasis.

Spielesammlung für eine achtsame Wahrnehmung

Wie in den vorhergehenden Kapiteln bereits erläutert, sind Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Impulsivität die drei Hauptsymptome von AD(H)S-Kindern (Abelein und Stein 2017, S. 20). Allerdings ist Impulsivität das Primärsymptom, da es sowohl in der Aufmerksamkeitsstörung als auch in der Hyperaktivität wiederzufinden ist (Abelein und Stein 2017, S. 62). Schließlich äußert sich Impulsivität nicht nur in impulsiven Handeln, sondern auch in mangelnder Emotionsregulation und Verhaltenshemmung (Rietzler und Grolimund 2023, S. 18). Dabei sind gerade, Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung, Emotionserkennung und Verhaltenshemmung wesentliche Grundfertigkeiten aller weiteren sozialen Fähigkeiten (Kommunikation, Kontaktbereitschaft, Kooperation, Solidarität, Konfliktmanagement, Ich-Identität, soziale Sensibilität, Toleranz, Kritikfähigkeit, Umgang mit Regeln) und damit grundlegend für die Entwicklung von Sozialkompetenz (Petillon 2011, S. 36–38).

Deshalb werden in diesem Kapitel jene Wahrnehmungsspiele präsentiert, die vor allem Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung trainieren, Empathie fördern und zur Emotionserkennung beitragen, sowie Impulskontrolle verstärken. Denn „mit dem Schärfen der sinnlichen Wahrnehmung geht das Sensibel-Werden für Gefühle einher“ (Petillon 2011, S. 55–56).

Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung

Das kann ich gut

Dieses Spiel ist eine Abwandlung des Spiels „Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir ... herbei“. Dazu formen die Kinder ebenfalls einen Sitzkreis. Die Lehrperson fordert die Kinder auf, reihum eine Sache zu nennen, in der sie gut sind, die sie gut beherrschen. Am besten ist es, wenn die Kinder dafür eine stille Minute bekommen und die Eigenschaft, die sie nennen wollen auf ein Blatt Papier schreiben können. Das verringert die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder in dem Moment irgendetwas sagen, um besser dazustehen als das vorherige Kind oder dass mehrere Kinder dasselbe sagen. Dann wird ein Platz frei gemacht und das Spiel kann

beginnen: „Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir die Lisa, die so gut Einrad fahren kann, herbei.“ Im Anschluss sollte die Lehrperson das Spiel anhand folgender Reflexionsfragen aufarbeiten: „Wie fühlt es sich an, laut etwas Positives über sich selbst zu sagen? Wie fühlt es sich an, von jemand anderem dann daraufhin angesprochen zu werden?“

Dieses Spiel eignet sich besonders zur Förderung der Selbstwahrnehmung, da jedes Kind in sich gehen muss und überlegen darf, was es gut kann und was es mit dieser Gruppe teilen möchte. Die Reaktion der anderen Kinder auf die genannte Fertigkeit, gibt Aufschluss darüber, ob sie dem zustimmen oder nicht oder ob ihnen das womöglich noch gar nicht aufgefallen ist. (Petillon 2011, S. 82)

Keinen Schritt näher

Bei diesem Spiel stehen sich immer zwei Kinder gegenüber. Eines der beiden Kinder bewegt sich langsam auf das gegenüberstehende Kind zu und wartet auf dessen Signal, stehen zu bleiben. Diese Kind hat also vorerst die Aufgaben ausschließlich mit den Augen zu kommunizieren, dass das Partnerkind zu nahegekommen ist und sich wieder entfernen soll. Bei einem zweiten Versuch darf die Stimme zur Unterstützung verwendet werden. Anschließend werden die Rollen getauscht.

Zum Abschluss werden in einer Feedbackrunde folgende Fragen besprochen: „Was hat gut funktioniert und ab wann und was nicht? Wie habe ich mich dabei gefühlt, nur mit meinen Augen zu kommunizieren? Wie habe ich mich dabei gefühlt, mit meiner Stimme meine Grenze zu ziehen? Was hat am deutlichsten auf mein Partnerkind gewirkt? Wie habe ich mich dabei gefühlt, als mir von meinem Partnerkind eine Grenze kommuniziert wurde? Hätte ich sie schon früher oder erst später gezogen? Habe ich gleich auf die Grenze meines Partnerkindes reagiert?“

Bei diesem Spiel geht es vor allem darum herauszufinden, wo die eigene Grenze ist und wie man diese wirkungsvoll kommunizieren kann. Gleichzeitig bekommt man ein Gespür dafür, wo die Grenzen beim Gegenüber liegen und ob das Gegenüber Grenzen eher zaghaft oder bestimmt manifestiert. (Seyffert 2003, S. 46)

Visitenkarte

Jedem Kind wird ein Zettel ausgeteilt, auf dem der Name eines anderen Kindes geschrieben steht. Daraufhin haben die Kinder fünf Minuten Zeit, um wesentliche Merkmale des Kindes auf ein anderes Blatt Papier zu schreiben. Die Kinder können das Aussehen (abgesehen von der Kleidung, das wäre zu auffällig), Hobbys, die Familiensituation oder Eigenschaften beschreiben. Dann werden alle Zettel wieder eingesammelt, vorgelesen und geraten, um welches Kind es sich handelt. Zum einen beschäftigen sich die Kinder bei dieser Übung intensiv mit einem bestimmten Kind und zum anderen erfährt jedes Kind eine Fremdwahrnehmung, durch die Beschreibung der eigenen Person durch ein anderes Kind. (Petillon 2011, S. 28)

Zauberstab

Alle Kinder bilden einen Sitzkreis. Eines der Kinder steht in der Mitte und hält einen Stock, der einen Zauberstab darstellen soll, in der Hand. Mit diesem „Zauberstab“ darf es ein Kind verzaubern, indem es einen Wunsch formuliert. Beispielsweise: „Ich verzaubere dich, so, dass du mich ab jetzt nicht mehr anrempelst.“ Oder: „Ich verzaubere dich und ab jetzt bittest du mich nicht mehr ständig darum, meine Jause mit dir zu teilen.“

Wichtig ist dabei, dass im Vorfeld besprochen wird, welche Regeln für den „Zauberer“ gelten. Der Zauberspruch sollte nur etwas ansprechen, was zwischen dem „Zauberer“ und dem „Verzauberten“ passiert ist. Der Fokus soll vor allem darauf liegen, was ab jetzt besser laufen soll. Somit bekommt der „Verzauberte“ eine Fremdwahrnehmung darüber, wie er oder sie von anderen gesehen wird und welches Verhalten erwünscht ist. In weiterer Folge könnten die Zaubersprüche als Anlass verwendet werden, um Konflikte zu lösen. (Petillon 2011, S. 57)

Kettenreaktion

Für die Umsetzung dieses Spiel bietet sich der Turnsaal an, da alle Kinder durch den Raum laufen dürfen. Ein freiwilliges Kind darf beginnen und ein weiteres Kind zu sich rufen, diesem die Hand geben und dann mit ihm zu zweit weiterlaufen. Nun ist das zweite Kind an der Reihe und darf ein drittes zu sich rufen, bis schließlich alle Kinder

Teil der Kette sind. Allerdings darf man ein Kind nur dann zu sich rufen, wenn man eine Gemeinsamkeit mit diesem Kind hat. Beispielsweise trägt der Fänger, also das erste Kind, eine blaue Hose und ruft: „Mia, weil du auch eine blaue Hose trägst.“ Mia wiederum hat den gleichen Nachhauseweg wie Nenad und ruft: „Nenad, weil du den gleichen Nachhauseweg hast“, usw. "Dabei werden sich immer wieder neue Reihungen ergeben, die sichtbar machen, dass alle in der Gruppe auf vielfache Weise zusammengehören und die Unterschiede zwischen ihnen tatsächlich nur relativ sind“ (Petillon 2011, S. 46–47).

Fantasiereise zur Selbstwahrnehmung

Eine Fantasiereise wie diese ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Körperempfinden und hat gleichzeitig eine entspannende Wirkung, sowohl auf das Individuum als auch auf die allgemeine Gruppendynamik.

„Setz dich bequem hin, vielleicht stellst du beide Füße auf den Boden. Leg deine Hände gemütlich auf die Oberschenkel. Und jetzt achte einfach darauf, was du siehst ... du kannst dir etwas Zeit dafür nehmen. Jetzt kannst du die Augen schließen oder einfach nach unten schauen – wie es dir lieber ist. Achte darauf, was du hörst ... nimm alle Geräusche um dich herum wahr ... Wenn du willst, kannst du nun deinen Körper wahrnehmen: Wie sich deine Füße auf dem Boden anfühlen, ... wo du deinen Stuhl spürst, auf dem du sitzt ... Wie fühlen sich deine Hände an? ... Deine Schultern? ... Achte auf deine Atmung ... Wo bewegt der Atem deinen Körper? Wie fühlt sich das Einatmen an? ... Wie fühlt sich das Ausatmen an? ... Wo kannst du den Atem in deinem Körper spüren? Wenn du merkst, dass du dich in Gedanken verlierst, dann nimm sie wahr ... und wende dich wieder deinem Atem zu. Nimm dir noch einen kleinen Moment für dich. Wenn du bereit bist, kannst du langsam hierher zurückkommen ... Wir reiben die Hände und sind ganz wach.“ (Rietzler und Grolimund 2023, S. 91)

Emotionserkennung und Förderung von Empathie

Körpersprache

Jedes Kind bekommt einen Zettel, auf dem ein Gefühl geschrieben steht. Dann darf, reihum, pantomimisch dargestellt werden, was auf dem Zettel steht. Die anderen Kinder sollen erraten, um welches Gefühl es sich handelt. Hierfür bedarf es Fantasie und Einfühlungsvermögen. Je besser das Kind sich in eine Situation hineinversetzen kann, in der man das besagte Gefühl verspürt, umso besser können die anderen Kinder das Gefühl erraten. Anschließend wird gemeinsam reflektiert, was Gefühle identifizierbar macht und welche Gefühle leichter darzustellen sind, welche eher schwierig und welche Gefühle einander so ähneln, dass man sie nur durch ganz bestimmte Merkmale unterscheiden kann.

Auf der einen Seite setzt die Gruppe sich aktiv mit den verschiedenen Gefühlen auseinander, da sie diese darstellen, und andererseits werden die Auswirkungen und besonderen Merkmale eines jeden Gefühls verbal aufgearbeitet. Von einer derart intensiven Auseinandersetzung mit Gefühlen profitieren nicht nur AD(H)S-Kinder. (Portmann 2011, S. 21)

Ausgeschlossen

Dieses Spiel hat den Charakter eines Rollenspiels. Ziel ist es, sich auf einen Perspektivenwechsel einzulassen und sich in die Lage eines ausgeschlossenen Kindes hineinzusetzen. Dabei ist es äußerst wichtig, dass kein Kind dazu gezwungen wird. Außerdem wäre es ratsam dieses Spiel erst in der Gruppenphase „Intimitätsphase“ durchzuführen, wenn sich eine gewisse Vertrauensbasis bereits etabliert hat. Wenn sich also ein freiwilliges Kind gefunden hat, das den Außenseiter spielen möchte, beginnen die anderen Kinder damit, einander zu begrüßen und den „Freiwilligen-Außenseiter“ nicht zu beachten. Dieses Kind hat die Aufgabe, von der Gruppe akzeptiert und integriert zu werden. Diese Aufgabe ist erfüllt, sobald es geschafft hat, mit einem Kind ins Gespräch zu kommen oder einem Kind zur Begrüßung die Hand zu schütteln. Sollte die Gruppe sich gar nicht auf den

„freiwilligen Außenseiter“ einlassen, kann das Spiel auch mittels Zeitlimit beendet werden. Anschließend kann das Spiel mittels folgender Fragen reflektiert werden: Wie schwer ist es für das ausgeschlossene Kind die Ablehnung zu durchbrechen? Wie hat es sich dabei gefühlt? Wie haben sich die anderen gefühlt, die das Kind nicht einbeziehen durften? (Portmann 2011, S. 33)

Wie viele Hände?

Bei diesem Spiel bilden alle Kinder einen Kreis, während ein Kind in der Mitte steht und die Augen geschlossen hat. Dann werden ein paar Kinder dazu auserwählt, das Kind in der Mitte mit einer Hand zu berühren. Das Kind mit geschlossenen Augen muss herausfinden, von wie vielen Händen es berührt wird und ertasten, von welchen Kindern die Hände stammen könnten. Damit das Kind, das berührt wird, sich nicht unwohl fühlt bei dieser Übung, muss vorher genau besprochen werden, welche Zonen berührt werden dürfen und welche nicht. Das ist eine gute Möglichkeit, sich in die Perspektive des anderen hinein zu versetzen, da man selbst weiß, wie unangenehm es ist, an Stellen berührt zu werden, an denen man nicht berührt werden möchte. (Gilsdorf und Kistner 2022, S. 64)

Die Gruppen-Wetterkarte

Ähnlich zu einer Wetterreportage kann das soziale Klima des Tages im Stil einer Wetterkarte auf ein großes Papier gezeichnet werden. Ein solcher Wetterbericht könnte wie folgt klingen: „Anfangs schien noch überall die Sonne, doch als es langsam Zeit für die Jause wurde, verdunkelten Wolken den Himmel, da es mehreren Kindern an Konzentration fehlte. Nach der großen Pause kamen große Gewitterwolken auf, mehrere Kinder hatten sich in der Pause zerstritten und bei Paul donnerte und blitze es, weil er in der Pause gemäßregelt wurde und dies nicht fair fand. Die Gewitterstimmung hielt bis zur Kunststunde an. Dann kam allmählich die Sonne zwischen den Wolken wieder hervor, als alle Kinder malten und währenddessen einer spannenden Geschichte lauschten. Gegen Ende der Stunde gab es noch kurzzeitigen Regen, als Nenad Mia anrampelte und diese ihren Wassermalbecher verschüttete.“

Dieser Wetterbericht könnte mittels Wettersymbolen auf einem großen Blatt festgehalten und beschriftet werden. Außerdem könnte die Klasse eine Wetterprognose für den nächsten Tag anstellen. Zum einen könnten die Kinder sich schon gedanklich auf manche Regentropfen einstellen und zum anderen könnte man am nächsten Tag überprüfen, ob die Prognose eingetroffen ist oder gewisse Gewitterwolken vermieden werden konnten. (Fuchs 2004, S. 21–22)

Eine Reise ins Land der Wut

Bei dieser Übung liest die Lehrperson eine Geschichte und wird von den Kindern mit passenden Bewegungen unterstützt.

"Wir machen heute eine weite Reise in ein geheimnisvolles Land. Wir fahren lange, lange Zeit mit der Eisenbahn" – die Kinder fassen sich in langer Reihe an und bewegen sich mit Zuggeräuschen durch den Raum. "Der Zug hält. Wir sind im Land der Freude. Die Menschen, die hier wohnen, sind immer froh und lustig. Sie freuen sich wohlig, sie begrüßen uns lachend, sie hüpfen und springen, umarmen uns und tanzen mit uns, zu zweit, zu dritt, zu vielen, im großen Kreis, kein Kind bleibt allein ... Leider müssen wir weiter. Die Lokomotive pfeift schon. Wir steigen ein und fahren und fahren. Plötzlich wird es finster. Der Zug hält. Wir sind im Land der Wut. Hier wohnen Menschen, die sich gekränkt und ungerecht behandelt fühlen. Sie sind zornig und wütend, stampfen mit den Füßen, werfen sich auf den Boden, raufen sich die Haare, schütteln den Kopf, ballen die Fäuste, schreien: Ich hasse dich ... Endlich pfeift unser Zug wieder. Wir halten inne, holen tief Atem ... und werden wieder ruhig. Wir steigen ein und fahren weiter ... Unser Zug hält: Endstation. Wir sind im Land der Ruhe, alle Menschen lächeln, sie bewegen sich ruhig und behutsam, sie streicheln einander, führen sich bei den Händen oder sitzen still und friedlich beieinander ..."

Wohin auch immer die Reise führt und mit welchem Transportmittel sie unternommen wird, wichtig ist, dass sie im Land der Ruhe endet und dass die Kinder in den Emotionen mitgenommen werden und somit einen Unterschied zwischen den Ländern spüren können. Anschließend können Fragen gestellt werden, wie: Wie hast du dich während der Reise gefühlt? Wie hast du dich nach der Reise gefühlt? In

welchem Land hat es dir am besten gefallen und warum? In welchem Land hast du dich heute, während dem Unterricht am meisten aufgehalten und warum? Was könntest du tun, damit du morgen mehr Zeit in einem anderen Land verbringst? (Portmann 2011, S. 30)

Impulskontrolle und Verhaltenshemmung

Wer fehlt?

Alle Kinder haben ihre Augen geschlossen. Dabei können sie entweder die Hände vors Gesicht halten oder den Kopf in die Armbeuge legen. Die Lehrperson geht herum und tippt ein Kind am Rücken an. Dieses muss sich auf Zehenspitzen aus dem Raum schleichen. Dann dürfen alle anderen die Augen öffnen und erraten, welches Kind inzwischen fehlt. Als Variation dazu könnte das Kind sich auch unter einer Decke verstecken, statt den Raum zu verlassen und somit auch den Rateprozess miterleben. Dieses Spiel eignet sich auch besonders als Kennenlernspiel, um sich die Namen besser einprägen zu können. Wichtig ist auf jeden Fall, dass der Name des fehlenden Kindes nicht laut herausgerufen wird, sondern dass die Kinder aufzeigen und warten, bis die Lehrperson vorbeikommt, damit sie dieser den Namen des Kindes ins Ohr flüstern können. Impulskontrolle können die Kinder bei diesem Spiel insofern trainieren, als sie ihre Augen tatsächlich so lange geschlossen halten, wie die Lehrperson es verlangt und nicht sofort mit der Lösung des Rätsels herausplatzen. (Petillon 2011, S. 33)

Armer schwarzer Kater

Bei diesem Spiel sitzen alle Kinder im Kreis, wobei ein Kind in der Mitte des Kreises steht. Dieses Kind hat die Aufgabe, eines der im Kreis sitzenden Kinder zum Lachen zu bringen, indem es wie eine Katze miaut, lustige Grimassen zieht oder sich verrenkt. Das Kind in der Mitte bewegt sich also auf ein Kind zu und beginnt sich wie eine lustig, verwirrte Katze zu verhalten. Das ausgesuchte Kind muss währenddessen dem Kind in der Mitte, über den Kopf streichen und dreimal mit ernster Miene sagen: „Armer schwarzer Kater“. Wenn dem Kind dies gelingt, muss der „Kater“ weiterziehen und

sich ein anderes Kind aussuchen. Gelingt dies allerdings nicht, dann darf der „Kater“ sich hinsetzen und das andere Kind wird stattdessen zum „Kater“.

Bei diesem Spiel geht es darum, den Impuls, laut loszulachen zu unterdrücken und sich stattdessen auf die eigenen Aufgabe zu fokussieren. Kann der Impuls erfolgreich unterdrückt werden, wird das Verhalten gewissermaßen belohnt, da man nicht in die Mitte muss. (Petillon 2011, S. 55–56)

Wut-Zettel

Für diese Übung gibt es in einer Ecke des Raumes sogenannte „Wut-Zettel“. Diese können eine extra gezackte Form und rote Farbe haben. Jedes Mal, wenn sich ein Kind gekränkt fühlt, oder verletzt oder verärgert ist, kann es sich einen solchen Zettel nehmen und spontan draufschreiben, was es gerade empfindet oder warum es wütend ist. Dann kann es den Zettel zusammenknüllen und in einen dafür vorgesehenen „Wut-Eimer“ werfen und damit seine Wut wegwerfen. Der Inhalt dieser „Wut-Eimer“ können als gemeinsames Klassenritual entsorgt oder auch verbrannt werden. Auf keinen Fall dürfen die Zettel von irgendjemandem gelesen werden, mögen die Kinder auch noch so neugierig sein. Zum einen können Kinder dadurch lernen, den Impuls der Neugierde zu unterdrücken und zum anderen können sie den Impuls, ihre Wut an andern Kindern oder Gegenständen herauszulassen in eine andere Richtung lenken und die Wut auf einem Blatt Papier festhalten und anschließend wegwerfen. (Portmann 2011, S. 30)

Schildkröte

Eine weitere effektive Möglichkeit zum Training der Impulskontrolle ist der Einsatz der Schildkröten-Illustration. Dazu wird die Geschichte einer kleinen Schildkröte erzählt, die nicht gerne zur Schule ging, da sie dort von den anderen Schildkröten gestoßen und getreten wurde und sich dann vor lauter Zorn mit den anderen stritt. Dies erzählte sie alles einer weisen großen Schildkröte, die ihr erklärte, dass die Lösung ihres Problems ihr Panzer sei. Wenn die kleine Schildkröte wütend sei, dann solle sie in ihren Panzer gehen, bis die Wut vorbei sei. Die kleine Schildkröte probierte das aus und hatte von da an kaum noch Streit mit den anderen. Um die Geschichte

mitzuerleben, können die Kinder sich wie eine Schildkröte durch den Raum bewegen, während die Lehrperson Musik abspielt. Sobald eine Schildkröte eine andere berührt, zieht sie sich zurück und wartet auf der Stelle, bis die Lehrperson ihr über den Rücken streicht. In weiterer Folge können die Kinder selbst entscheiden, wann der Ärger der Schildkröte verraucht ist und müssen nicht mehr auf das Signal der Lehrerin warten. Ziel dieser Übung ist es nicht, Kindern beizubringen ihren Ärger hinunterzuschlucken und nichts zu unternehmen. Es geht vielmehr darum zu lernen, den Ärger nicht an anderen auszulassen und statt weiterhin Negativität auszustrahlen, die Wut zu sammeln, sie zu spüren und verstreichen zu lassen. Anschließend kann die verärgerte Situation immer noch angesprochen und aufgearbeitet werden, allerdings sind die Beteiligten nun weniger emotional involviert und die Situation kann konstruktiver gelöst werden. Die Geschichte der kleinen Schildkröte und die dazugehörige Übung soll Kindern helfen, den Impuls zu unterdrücken, sich von ihrer Wut lenken zu lassen und gibt ihnen einen bildlichen Anker, damit sie ihre Wut steuern und bewusst vorbeiziehen lassen können. (Petermann 1996, S. 51–52)

Schlussfolgerung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Einsatz der beschriebenen Wahrnehmungsspielen die Entwicklung von Sozialkompetenz unterstützt. Da AD(H)S-Kinder besonders in den Bereichen Selbststeuerung, Emotionsregulation, Impulskontrolle und Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung Schwächen zeigen, wurden beispielhaft Spiele ausgewählt, die diese Fertigkeiten fördern. Schließlich ist es fürs weitere Leben, sowie für alle Beziehungen von AD(H)S-Kindern von großer Wichtigkeit, dass AD(H)S-Kinder sich sozial eingliedern können und Sozialkompetenz besitzen. Die Spiele zur Unterstützung der Selbst- und Fremdwahrnehmung helfen AD(H)S-Kindern ein besseres Gespür für sich selbst zu entwickeln und somit auch besser auf die Gefühlslage anderer schließen zu können. Gleichzeitig können sie lernen, in welchen Bereichen ihr Empfinden und ihre Grenzen sich von denen anderer unterscheiden. Dadurch lernen sie zum einen zu bedenken, welche Auswirkungen ihr Verhalten auf ihr Umfeld hat und zum anderen, ihr Verhalten dementsprechend anzupassen. Zusammen mit den Spielen zur Förderung von Empathie, wird ein Bewusstsein und Verständnis für Andersartigkeit geschaffen. Die Spiele zur Impulskontrolle sollen den Handlungshorizont von AD(H)S-Kindern erweitern, indem sie erfahren, dass Impulshemmung möglich ist und es dazu mehrere Arten von Hilfestellungen gibt.

Die mangelnde Sozialkompetenz bei AD(H)S-Kinder ist auf deren Hauptproblem „Selbstregulation“ zurückzuführen. Wer sich selbst nicht im Griff hat, kann leicht andere verletzen und die Atmosphäre einer Gruppe maßgeblich beeinflussen. Mangelnde Selbststeuerung macht sich allerdings nicht nur im Bereich Sozialkompetenz bemerkbar. Sie ist der gemeinsame Nenner von Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Impulskontrolle und sollte deshalb aktiv adressiert werden. Diese drei Hauptsymptome erschweren AD(H)S-Kindern das Lernen erheblich. Sie sind leicht abgelenkt, haben überschüssige Energie und gehen jedem Reiz nach, egal, wie wichtig oder unwichtig dieser ist. Deshalb hinken sie im Schulstoff hinterher, haben teilweise mehr Aufgaben zu Hause fertig zu machen und seltener Erfolgserlebnisse als Gleichaltrige. Gleichzeitig bräuchten sie diese umso mehr, da eine

Funktionsstörung des präfrontalen Cortex die Unterproduktion der Neurotransmitter (Glückshormone) bedingt. Dies erschwert ebenfalls zielstrebiges, ambitioniertes Lernen. Außerdem haben AD(H)S-Kinder weniger Speicherkapazität. Daher ist es umso wichtiger, dass Lerninhalte und zu lernende Verhaltensweisen gut in das bereits vorhandene Netz von Wissens-elementen eingebettet werden. Das geschieht am besten, indem so viele verschiedene Sinne wie möglich angesprochen werden, was beim Spiel häufig der Fall ist. Je einprägsamer die Erfahrung im Spiel ist, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit der Inhaltsvermittlung.

Die Frage: „Welchen Einfluss haben Wahrnehmungsspiele auf die Sozialkompetenz von AD(H)S-Kindern?“ kann klar beantwortet werden, denn Wahrnehmungsspiele haben sozialkompetenzfördernden Einfluss auf AD(H)S-Kinder. Sie ermöglichen den Kindern Selbsterfahrung und bieten unterschiedliche Hilfsmittel zur Selbstregulation und das auf spielerische Art und Weise. Außerdem ist Sozialkompetenz keine Fertigkeit, die von der Lehrperson auf intellektueller Basis weitergegeben werden kann. Sie muss erfahrbar und spürbar gemacht werden. Darüber hinaus muss die Möglichkeit gegeben sein unterschiedliche, aber auch ähnliche Szenarien wiederholen zu können, um verschiedenen Verhaltensweisen austesten zu können. Auch dieser Faktor ist bei Spielen gegeben, da die meisten leicht variiert werden können. Im normalen Lern-Setting haben AD(H)S-Kinder nicht ausreichend Energie und Ausdauer, um Inhalte oft genug zu wiederholen. Im Spiel-Setting hat der Wiederholungseffekt allerdings keine ermüdende Wirkung.

AD(H)S-Kinder haben es die Schulzeit über leider nicht leicht, da sie meistens weder durch starke Leistung noch durch vorbildliches Verhalten positiv auffallen. Dabei hat die Entwicklung von Sozialkompetenz viel weitreichendere Konsequenzen für das Leben eines AD(H)S-Kindes als schulische Leistung. Daher ist es empfehlenswert, AD(H)S-Kinder nicht mit weiteren Arbeitsaufträgen für schlechtes Benehmen zu bestrafen, sondern aktiv dazu beizutragen, positive soziale Verhaltensweisen zu fördern und ihnen hilfreiches „Handwerkzeug“ mitzugeben, um Emotionen wahrzunehmen und zu regulieren, sowie Impulse kontrollieren zu können.

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

(Satzung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Studienrechtlichen Bestimmungen §5 (p))

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Sharon Strimbu", written over a horizontal line.

Sharon Strimbu

Literaturverzeichnis

Abelein, Philipp; Stein, Roland Alfred (2017): Förderung bei Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen. 1. Auflage. 6 Bände. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Fördern lernen | Intervention, Band 6).

Arvid Leyh (2020): Der Frontallappen. Online verfügbar unter <https://www.dasgehirn.info/grundlagen/anatomie/der-frontallappen>, zuletzt aktualisiert am 06.01.2020.

Axline, Virginia Mae (2016): Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. 11. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag (Kinderpsychotherapie).

Bergsson, Marita; Luckfiel, Heide (2019): Umgang mit "schwierigen" Kindern. 13. Auflage. Berlin: Cornelsen (Lehrer-Bücherei Grundschule).

Born, Armin; Oehler, Claudia (2019): Lernen mit ADHS-Kindern. Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. 11., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Sachunterricht. Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule - Sachunterricht.

CTL-Labor (Hg.): Die wichtigsten Stressbotenstoffe. CTL und Ortholabor GmbH. Online verfügbar unter <https://www.ctl-labor.de/neurotransmitter-hormone/die-wichtigsten-stressbotenstoffe/>.

Fuchs, Birgit (2004): Spiele fürs Gruppenklima. 4. Aufl. München: Don-Bosco- Verl.

Gilsdorf, Rüdiger; Kistner, Günter (2020): Kooperative Abenteuerspiele 2. Unter Mitarbeit von Katharina Becker. 12. Auflage. Hannover: Klett | Kallmeyer.

Gilsdorf, Rüdiger; Kistner, Günter (2022): Kooperative Abenteuerspiele 1. Unter Mitarbeit von Katharina Becker. 25. Auflage. Seelze-Velber: Klett /Kallmeyer.

Hauser, Bernhard (2016): Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit).

Höfer, Silvia (2014): Spieltherapie. Geleitetes individuelles Spiel in der Verhaltenstherapie ; mit E-Book inside und Arbeitsmaterial. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Hurrelmann, Klaus; Unverzagt, Gerlinde (2007): Kinder stark machen für das Leben. Herzenswärme, Freiräume und klare Regeln. Neuausg. als Taschenbuch, 4. Aufl., (8. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder (Herder-Spektrum, 4937).

Kipman, Ulrike (2019): Verhaltensauffälligkeiten in Theorie und Praxis: AD(H)S. In: Elisabeth Seethaler, Silvia Giger und Walter Buchacher (Hg.): Gesund und erfolgreich Schule leben. Praxis und Reflexion für Lehrerinnen und Lehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb Schulpädagogik, 5232), S. 173–179.

Köchel, Angelika; Schienle, Anne (2012): "Ärgerlich!?" Neuronale Korrelate der Verhaltenshemmung auf emotionale Signale. In: *Psychotherapeut* 57 (3), S. 213–218.

Kubesch, Sabine (Hg.) (2016): Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis. Hogrefe Verlag. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bern: hogrefe.

Margraf, Jürgen (2018): Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 1. Grundlagen, Diagnostik, Verfahren und Rahmenbedingungen Psychologischer Therapie. 4th ed. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin / Heidelberg.

Menzel, Dirk; Wiater, Werner (Hg.) (2009): Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Pädagogik, Schulpädagogik, 3295).

Minimayr, Nina (2012): Wie Gehirn und Körper lernen. Die Bedeutung der aktuellen Erkenntnisse der Neurobiologie für das Lernen unter besonderer Berücksichtigung des Potenzials der Musik- und Bewegungspädagogik, Rhythmik. Zugl.: Wien, Univ.,

Masterarbeit, 2012. Remscheid: Re-Di-Roma-Verl. (Reihe Musik und Bewegung, Bd. 2).

Myschker, Norbert; Stein, Roland Alfred (2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen. 8., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Petermann, Franz; Lehmkuhl, Gerd (2011): ADHS und Störung des Sozialverhaltens. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 39 (6), S. 421–426.

Petermann, Ulrike (Hg.) (1996): Ruherituale und Entspannung mit Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Petillon, Hanns (2011): 127 Spiele zum sozialen Lernen in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik Praxis, 2).

Portmann, Rosemarie (2011): Spiele zum Umgang mit Aggressionen. 12. Aufl. München: Don Bosco Medien.

Rietzler, Stefanie; Grolimund, Fabian (2023): Erfolgreich lernen mit ADHS und ADS. Der praktische Ratgeber für Eltern. Unter Mitarbeit von Nadja Stohler. 2., überarbeitete Auflage. Bern: hogrefe.

Runge, Katrin (2023): Spielpädagogik. Tipps und Ideen für die Kinder- und Jugendarbeit. Jever, 13.02.2023. Online verfügbar unter <https://www.super-sozi.de/spielepaedagogik/>.

Schmitman Gen Pothmann, Marion; Petermann, Ulrike; Petermann, Franz; Zakis, Daniela (2011): Training sozialer Fertigkeiten für Kinder mit ADHS. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 39 (4), 277-285.

Schwenck, Christina; Schmitt, Dominique; Sievers, Sabrina; Romanos, Marcel; Warnke, Andreas; Schneider, Wolfgang (2011): Kognitive und emotionale Empathie bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS und Störung des Sozialverhaltens. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 39 (4), S. 265–276.

Seyffert, Sabine (2003): Kleine Mädchen, starke Mädchen. Spiele und Phantasiereisen, die mutig und selbstbewusst machen. 7. Aufl. München: Kösel.

Simchen, Helga (2021): ADS. Unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat. Diagnostik, Therapie und Hilfen für das hypoaktive Kind. 11., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Spitzer, Gerhard (2014): ADS und ADHS. Strategien für einen entspannten Alltag. München: Compact-Verl. (Compact via).

Weinberger, Sabine (2010): Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung. 4. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Edition Sozial).

Wikipedia - Die freie Enzyklopädie (2023): Spielgattung, 30.05.2023. Online verfügbar unter <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Spielgattung&oldid=234175295>, zuletzt geprüft am 20.07.2023.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Informationsaufnahme über Sinneskanäle.png (Born und Oehler 2019, S. 16).....	15
Abbildung 2: Das Dreispeichermodell.png (Born und Oehler 2019, S. 17)	16