

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Muttenz

Förderung von Kindern mit ADHS im Rahmen der integrativen Schulungsform (ISF)

Mögliche Interventionen für impulsives Verhalten, auf der Basis der Lerntheorie
des Konnektivismus

Bachelor-Thesis vorgelegt von
Lucas Speiser
Matrikelnummer: 18-484-436

Eingereicht bei
lic. sc. Rel. Dominic Schenker
Muttenz, Juni 2021

Abstract

Diese Literatuarbeit behandelt die Themen von sozialpädagogischer Förderung schulischer Lernprozesse, von Kindern mit ADHS, im Rahmen der integrativen Schulungsform (ISF). Damit verbunden steht die Lerntheorie des Konnektivismus im Zentrum. Folgende Fragestellung steht im Vordergrund: *Durch welche Interventionen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen kann auf der Basis der Lerntheorie des Konnektivismus, im Rahmen der Grundschule inhärenten integrativen Schulungsform (ISF), das Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit ADHS, bezüglich der Impulskontrolle, dahingehend beeinflusst werden, dass eine positive Auswirkung auf schulisches Lernen sichtbar wird?*

Am Modell der "Drei Seiten des Lernens" von Norbert Wieland wird aufgezeigt, wie vielseitig schulisches Lernen ist. Daraus werden Erwartung an nötigen Kompetenzen von Schulkindern geschlossen. Darauf basierend wird ergründet, welche Schwierigkeiten für Kinder mit AHDS im schulischen Umfeld entstehen können. Aufbauend wurden drei Fördermassnahmen entwickelt, wie operante Methoden mit konnektivistischen Elementen kombiniert und so Kinder mit ADHS im schulischen Alltag gefördert werden können.

Inhalt

1. Einleitung.....	4
1.1. Persönlicher Bezug	5
1.2. Fragestellung und Erkenntnisinteresse	5
1.3. Aufbau der Arbeit.....	6
2. Lerntheorien.....	7
2.1. Behaviorismus	7
2.1.1. Klassischer Behaviorismus.....	8
2.1.2. Neobehaviorismus.....	8
2.2. Kognitivismus	8
2.3. Konstruktivismus	9
2.4. Konnektivismus und Konnektionismus	10
2.4.1. Der Konnektivismus nach George Siemens.....	11
2.4.2. Der Konnektionismus nach Carl Bereiter	13
2.4.3. Vergleich der Konzepte Konnektivismus und Konnektionismus.....	14
2.5. Zusammenfassung.....	15
3. Schulisches Lernen	16
3.1. Die sachbezogene Seite des Lernens.....	17
3.2. Die soziale Seite des Lernens.....	17
3.2.1. Gruppendynamik und Kooperation.....	17
3.2.2. Druck durch Mehrfachbelastung.....	18
3.2.3. Erwartungs-Kontroverse	19
3.3. Die psychophysische Seite des Lernens	20
3.4. Eigenschaften und nötige Kompetenzen	22
3.5. Zusammenfassung.....	23
4. Begleitung schulischer Lernprozesse	23
4.1. Integrative Schulungsform (ISF)	25
4.2. Auftrag der Sozialpädagogik anhand des Konzepts des Kantons Basel-Landschaft	26
4.3. Tätigkeitsfelder der Schulsozialpädagogik im Rahmen der ISF	26
4.4. Zusammenfassung.....	28
5. Kinder mit ADHS	28
5.1. Diagnose und Symptome	30
5.2. Kritik an der Diagnose ADHS	32
5.3. Schwierigkeiten für schulisches Lernen mit ADHS	32
5.4. Einflüsse des ADHS in Bezug auf die drei Seiten des Lernens	34
5.5. Übliche Therapieformen und Förderung von Kindern mit ADHS.....	35

5.6.	Beispiel der Wenn-Dann-Pläne	37
5.7.	Zusammenfassung.....	38
6.	Konnektivismus basierte Förderung schulischen Lernens von Kindern mit ADHS.....	38
6.1.	Drei Förderungsformen, ausgehend vom Konzept des Konnektivismus	39
6.1.1.	Förderung der Gruppenprozesse durch Moderation der Kleingruppenarbeit	40
6.1.2.	Förderform für raum- und zeitunabhängiges Lernen	41
6.1.3.	Förderung der Sozialkompetenz durch bessere Vernetzung	43
6.2.	Zusammenfassung.....	46
7.	Zusammenfassung der Erkenntnisse.....	46
7.1.	Konnektivismus bezogene Förderung von Kindern mit ADHS	47
7.2.	Beantwortung der Fragestellung.....	48
7.3.	Relevanz für die Soziale Arbeit.....	50
7.4.	Kritische Würdigung	51
8.	Anhang.....	54
8.1.	Literaturverzeichnis.....	54
8.2.	Ehrenwörtliche Erklärung.....	58

1. Einleitung

Laut einem Bericht des Statistischen Amtes des Kantons Basel-Landschaft, haben in diesem Kanton spezielle schulische Förderung, wie auch schulisch integrative Massnahmen, in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Gleichzeitig gingen die Zahlen der Separativen Sonderschulung wie beispielsweise Heim- und Sonderschulung zurück. Im Jahr 2011 wurden in der öffentlichen Volksschule (geltend von Kindergarten bis Sekundarstufe 1) des Kantons Basel-Landschaft 1'060 Kinder integrativ, im Rahmen der Integrativen Schulungsform (ISF), unterrichtet und machten dabei rund 3.5 % aller Schulkinder aus. Diese integrative Schulungsform (ISF) ist neben dem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und der Integrativen Sonderschulung (InSo) eine Kategorie der Angebote im Rahmen der speziellen Förderung der Volksschulen Baselland. Des Weiteren geht aus diesem Bericht die Tendenz hervor, dass gerade Primarschülerinnen und Primarschüler verstärkt auf die Angebote der speziellen Förderung angewiesen sind, denn die Integrationsfälle haben deutlich zugenommen und die Zahlen haben sich seit 2008 mehr als verdoppelt (vgl. Statistisches Amt Basel-Landschaft 2012: 1–4).

Aktuelle Zahlen verdeutlichen diese anhaltend steigende Tendenz. So machten im Jahr 2018 die Anzahl der integrativen Fördermassnahme ISF rund 7.6% und im Jahr 2019 rund 7.7% aller Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Primarstufe aus (vgl. Statistisches Amt Basel-Landschaft 2020: o.S.).

Durch die steigende Anzahl der Kinder, die auf integrative Förderung angewiesen sind, kann geschlossen werden, dass gleichermassen der Bedarf an Betreuungspersonen für diese Kinder wächst. Fördermassnahmen im Rahmen der integrativen Schulungsform, werden durch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Rahmen von Unterrichtsstützungsleistungen in unterschiedlichen Schulstufen angeboten (vgl. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Amt für Volksschule 2019: 2). Somit ist die integrative Schulungsform ein wesentliches Tätigkeitsfeld der Professionellen der Sozialen Arbeit.

Im Berufskodex von AvenirSocial wird in der fünften von sieben Handlungsmaximen, betreffend die eigene Person, festgehalten, dass der Auftrag der Professionellen der Sozialen Arbeit darin liegt, ihre beruflichen Wissens- und Handlungskompetenzen und damit den Berufsstand weiterzuentwickeln (vgl. AvenirSocial 2010: 11). Diese Maxime impliziert den Auftrag an alle Professionellen der Sozialen Arbeit, ihr eigenes Wissen und jenes des Berufsstandes stets zu aktualisieren und auf dem neusten Stand zu halten. Dazu gehört das kritische Hinterfragen bestehender Fördermassnahmen und die nötige Überarbeitung oder Aktualisierung eben dieser.

1.1. Persönlicher Bezug

In dieser Arbeit werden diverse Schwerpunkte gesetzt, die bewusst aufgrund persönlicher Bezüge des Autors gewählt wurden.

Der erste Fokus dieser Arbeit liegt auf der Primarschule inhärenten integrativen Schulungsform (ISF), da der Autor in seiner aktuellen beruflichen Tätigkeit als Sozialpädagoge, im Rahmen dieser Fördermassnahme, in einer Regelschule tätig ist. Ein weiterer Fokus liegt auf der dortigen Klientel, Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom (ADHS), da der Autor aktuell mitunter Kinder mit ADHS, in Regelklassen der Primarstufe, betreut. In dieser Betreuungsarbeit können schwierige Situationen zum Alltag gehören. Die Kinder zeigen dabei auffälliges und störendes, teils gar ausfallendes Verhalten aufgrund der grossen Schwierigkeiten, die sie im Schulalltag bewältigen müssen. Aus schulischer Sicht fallen diese Verhaltensweisen auf und werden von den Lehrpersonen und den Mitschülerinnen und Mitschülern erfahrungsgemäss oft als sehr störend empfunden. Weiter wird in dieser Arbeit am Beispiel von Kindern mit ADHS ergründet, worin, aufgrund ihrer Symptomatik, mögliche Schwierigkeiten im Schulalltag entstehen oder bereits bestehen können. Dies mit speziellem Blick auf das schulische Lernen. Ferner soll dargestellt werden, wie der sozialpädagogische Auftrag im Rahmen der ISF gestaltet ist und in welchen schulischen Rahmen die sozialpädagogische Förderung überhaupt wirken kann. Abschliessend wird gezeigt, wie bereits bestehende Förderinstrumente mithilfe von jüngeren Lerntheorien zielführend angepasst werden könnten. Hiermit schliesst der Autor an die im oben beschriebenen Auftrag angesprochene Absicht an, bewährte Förderinstrumente, die auf älteren Theorien aufgebaut sind, mit jüngeren zu verknüpfen, um Aktualisierungen vorzunehmen.

1.2. Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Kinder mit ADHS werden im schulischen Alltag durch Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen unter anderem im Rahmen der ISF gefördert und unterstützt. Da im schulischen Kontext die auffälligen und ausfallenden Verhaltensweisen von Kindern mit ADHS meist als störend wahrgenommen werden, fokussieren sich viele Förderprogramme auf den Aspekt der Symptomatik der wiederholt auftretenden Impulsivität. In der Forschungslandschaft fällt auf, dass viele der vorhandenen Fördermittel, die sich mit der Impulskontrolle für Kinder mit ADHS befassen, mit operanten Massnahmen arbeiten. Der Autor dieser Arbeit entwickelte darauf die These, dass diese Fördermassnahmen auf veralteten resp. überholten Lerntheorien basieren. Diese Lernmittel werden heute noch angewendet und

in gewissen Ratgebern sogar ausdrücklich empfohlen (vgl. Gawrilow/Guderjahn/Gold 2013: 29). Anlässlich dieser These begab sich der Autor auf die Suche nach einer jüngeren Lerntheorie, die bessere Resultate verspricht und genauso anwendbar scheint. Dabei stiess er auf die Lerntheorie des Konnektivismus, die ihm im Kontext des schulischen Lernens angemessen und vielversprechend schien. Im Gegensatz zu den Lerntheorien, die auf operanter Kondition beziehungsweise auf operanten Verstärkern aufbauen, ist die Lerntheorie des Konnektivismus eine deutlich jüngere Theorie, welche sich ebenfalls mit dem Lernen und den Lernprozessen befasst. In Kombination mit den Schwierigkeiten für Kinder mit ADHS im schulischen Alltag und den daraus möglichen Fördermassnahmen, ergibt sich der Kern des Erkenntnisinteresses. Die Hauptfragestellung dieser Arbeit lautet:

Durch welche Interventionen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen kann auf der Basis der Lerntheorie des Konnektivismus, im Rahmen der Grundschule inhärenten integrativen Schulungsform (ISF), das Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit ADHS, bezüglich der Impulskontrolle, dahingehend beeinflusst werden, dass eine positive Auswirkung auf schulisches Lernen sichtbar wird?

Aus dieser Hauptfragestellung ergeben sich folgende Unterfragestellungen

- Worin unterscheidet sich der Konnektivismus von den älteren Lerntheorien?
- Was beinhaltet schulisches Lernen und was wird dabei von den Schülerinnen und Schülern erwartet?
- In welchen Tätigkeitsfeldern kann die Soziale Arbeit im Rahmen der ISF wirkend tätig sein?
- Wie wirkt sich das ADHS mit seinen Symptomen im schulischen Alltag aus und welche Schwierigkeiten können dabei für die betroffenen Kinder und ihr Umfeld entstehen?
- Welchen positiven Einfluss kann die Anwendung der Lerntheorie des Konnektivismus im Förderkontext haben?

1.3. Aufbau der Arbeit

Zunächst werden in dieser Arbeit vier Lerntheorien vorgestellt. Der Behaviorismus, der Kognitivismus, der Konstruktivismus und der Konnektivismus. Daraufhin wird ergründet, inwiefern sich Letzterer von den vorigen abhebt. Weiter soll dargestellt werden, wie schulisches Lernen konzipiert ist und welche unterschiedlichen Aspekte des Lernens darin gefunden werden können. Mit Hilfe der drei Seiten des Lernens von Norbert Wieland, werden konkrete

Beispiele verdeutlicht und resultierende Herausforderungen aufgezeigt. Darauf folgt ein Kapitel zur schulischen Begleitung solcher Lernprozesse. Dabei wird die ISF vorgestellt und deren Auftrag und Tätigkeitsfelder beschrieben. Weiter wird das ADHS, mit dessen Symptome beschrieben und die potenziellen Schwierigkeiten betreffend schulisches Lernen dargestellt. Im Anschluss wird auf übliche Therapieformen eingegangen, wobei an einem konkreten Förderbeispiel die operante Förderweise aufgezeigt und beschrieben wird. Schliesslich werden drei Fördermassnahmen mit konnektivistischen Elementen aufgezeigt und mit diesem operanten Beispiel verglichen. Am Ende jedes Kapitels werden die Erkenntnisse zusammengefasst und am Schluss folgt ein Fazit, um konkret auf die Fragestellung zu antworten. Abschliessend folgt ein persönliches Resümee des Autors, worin er reflektierend Stellung zu der vorliegenden Arbeit und den daraus resultierenden Erkenntnissen nimmt.

2. Lerntheorien

Im Laufe der Zeit und mit der Entwicklung der psychologischen Forschung, wurden diverse Lerntheorien aufgestellt. Diese Theorien befassen sich mit dem Lernen bzw. dem Aneignen von Wissen und zeigen die psychologischen Strategien und Mechanismen auf, wie sie die Verfasserinnen und Verfasser dieser Theorie definieren. Es werden hier bewusst auch ältere Lerntheorien vorgestellt. Dies ist einerseits sinnvoll, um zu beschreiben was dem Konnektivismus voran bereits dahingehend geforscht wurde und somit zu sehen worauf diese jüngere Theorie sich aufbaut. Andererseits kann dabei klar aufgezeigt werden, inwiefern sich der Konnektivismus von den älteren Lerntheorien abhebt.

Dieses Kapitel beschränkt sich dabei auf folgende vier Lerntheorien: Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und Konnektivismus.

2.1. Behaviorismus

Hecht und Desnizza beschreiben den Behaviorismus als Versuch, die Seele aus der Psychologie insofern herauszunehmen, dass Psychologie nicht mehr als Wissenschaft der Seele, sondern als Wissenschaft des Verhaltens verstanden wird (vgl. Hecht/Desnizza 2012: 126). Der Behaviorismus definiert sich an seiner Methode, die den Untersuchungsgegenstand nahezu aufs Assoziationslernen beschränkt. Diese Methode schränkt weiter den Beobachtungsgegenstand stark ein und fokussiert nur darauf, was zum Verhalten gehört. Was nicht zum Verhalten gehört, wird beim Behaviorismus ignoriert und weggelassen. Psychologie besteht somit aus der Beschreibung und der Vorhersage von Verhalten in Reiz-Reaktions-Zuordnungen, da beim Behaviorismus Verhalten als Reaktion auf einen Reiz verstanden wird. Das Verhalten kann

durch Reaktionen auf Reize mithilfe von Assoziationslernen bzw. Konditionierung verändert werden (vgl. ebd.). Man unterscheidet zwischen dem Klassischen Behaviorismus von Iwan Petrowich Pawlow und John B. Watson und dem Neobehaviorismus von Burrhus F. Skinner.

2.1.1. Klassischer Behaviorismus

Iwan Petrowich Pawlow (1849 – 1936) machte im Laufe seiner Forschungsarbeit zu Verdauungsprozessen von Hunden, die Entdeckung, dass die Tiere aufgrund der Erwartung von Futter bereits Speichel produzierten. So speichelten die Hunde bereits, als sie Pawlows Assistenten, der ihnen üblicherweise das Futter brachte, nur hörten. Pawlow definierte die Fütterung als Reiz und den Speichelfluss als "konditionierten Reflex." John B. Watson (1878 – 1958) hat auf dieser Idee der Konditionierung, Folgerungen für den Menschen abgeleitet und sagte, dass alles Verhalten gelernt worden ist, und somit jedes beliebige Verhalten durch klassische Konditionierung gezielt erlernt werden kann (vgl. Hecht/Desnizza 2012: 126f.).

2.1.2. Neobehaviorismus

Mit den technischen Fortschritten der 1950er und 1960er Jahren führte Burrhus F. Skinner die operante Konditionierung ein. Verhalten ist operant¹, da es sich nur durch beobachtete Effekte auf die Umwelt beschreiben lässt. Skinner zufolge gibt es keine spezifischen Reize, die zwingende Reaktionen auslösen, sondern alle möglichen Reaktionen werden in einer Hierarchie organisiert, die anhand ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit geordnet ist. Reaktionen können so auch verstärkt oder geschwächt werden. Verstärkungen ändern Verhalten in der Hierarchie. Lernen ist dabei eine auf Verstärkung basierende Umgestaltung der Verhaltenshierarchie. Er unterscheidet zwischen positiver Verstärkung und negativer Verstärkung, wobei es darauf ankommt, ob ein positiver Reiz gegeben oder entfernt oder ob ein negativer Reiz gegeben oder entfernt wird. So kann jedes beliebige Verhalten durch Verstärkung antrainiert werden (vgl. Hecht/Desnizza 2012: 129f.).

2.2. Kognitivismus

Beim Kognitivismus wird Lernen als Aufnahme und Speichern von Informationen verstanden. Die Qualität des Lernens ist dabei abhängig von der Art von Aufbereitung und Darbietung der Informationen und der kognitiven Aktivität. Es ist entscheidend wie mit dem Angebot umgegangen wird, also welche Operationen im Gedächtnis ausgeführt werden können und

¹ Als operantes Verhalten bezeichnet man in der Lernpsychologie jenes Verhalten, das auf die Umgebung einwirkt und Konsequenzen verursacht (Stangl 2021: o.S.)

inwiefern diese dazu beitragen, das Wissen in das Langzeitgedächtnis zu überführen (vgl. Kerres 2018: 153f.). Somit geschieht Lernen durch den Auf- und Umbau von kognitiven Strukturen und Prozessen, wobei generalisierbares Wissen und Problemlösungsfertigkeiten als Lernresultat daraus resultieren (vgl. Zendler/Seitz/Fest/Klaudt in: Zendler 2018: 144). Dabei wird zwischen dem Reiz und dem Reaktionsverhalten (Behaviorismus) ein Verarbeitungsschritt eingesetzt. Die Informationen werden zuerst physisch als Reiz empfunden und erwirken durch einen kognitiven Prozess eine Wahrnehmung. Bei diesem Verarbeitungsprozess werden sowohl Wahrnehmungs-, Denk-, und Gedächtnisprozesse berücksichtigt (vgl. Toth 2020: 16). Das Individuum wird dabei als informationsverarbeitendes Wesen betrachtet, wobei Ansätze von Wahrnehmen, Denken, Verstehen und Erinnern wichtig sind. Lernen wird als Wechselspiel zwischen personeninternen und umweltbezogenen Faktoren verstanden (vgl. Konrad 2014: 15).

2.3. Konstruktivismus

Der Hauptgedanke des Konstruktivismus liegt darin, dass Lernende in Selbststeuerung, eine jeweils eigene Repräsentation der Welt konstruieren bzw. erschaffen, woraus dann ein zusammenhängendes, anwendbares Wissen resultiert. Dieses Wissen wird mit Anderen, die am Prozess aktiv teilnehmen (beispielsweise in einer Schulklasse), durch aktives Denken, Deuten und Erklären, mitkonstruiert. Die eigenverantwortlichen und sozialen Lernprozesse werden dabei von Lehrenden (beispielsweise Lehrpersonen) begleitet. Bekannte Vertreter dieser Lerntheorie waren Jean Piaget, Humberto Maturana, Francisco Varela und viele mehr (vgl. Zendler et al. in: Zendler 2018: 145).

Da die Beobachtungen vom Betrachter durch den Vorgang des Erkennens konstruiert wird, und somit von jedem Betrachter unabhängig sein kann, ist eine Werturteilsfreiheit unmöglich (vgl. Hecht/Desnizza 2012: 67). Dies liegt daran, dass es laut dem Konstruktivismus nicht möglich sei die Realität objektiv zu erkennen, da jede Betrachterin und jeder Betrachter die jeweils eigene Wirklichkeit konstruiert. In weniger extremer Hinsicht geht der Konstruktivismus, wie bereits beschrieben, davon aus, dass die Wirklichkeit zwar konstruiert wird, dies möglicherweise jedoch von mehreren Betrachtenden, im gemeinschaftlichen und sozialen Prozess (vgl. ebd.). Durch die Nutzung von bereits vorhandenem Wissen, wird neues Wissen interpretiert und auf dem vorhandenen Wissen aufgebaut, was für Lernende besonders interessant und motivierend ist (vgl. Toth 2020: 18f.). Besonders förderlich sind die Lernprozesse der aktiv Teilnehmenden, wenn deren Wissensbestände auf ähnlichem Stand sind. Zudem sind das Setzen von Lernzielen und Selbstreflexion während des Lernprozesses sehr wichtig (vgl. ebd.: 19). Dadurch grenzt sich der Konstruktivismus vom Behaviorismus ab.

Beim Letzteren wird die subjektive Erfahrung bzw. die innere Welt ausgeklammert, und beim Konstruktivismus ist gerade die äussere Realität unwichtig. Dies, weil die Wirklichkeit eben nicht gefunden, sondern erschaffen bzw. konstruiert wird (vgl. Stieve in: Brinkmann 2019: 493f.).

2.4. Konnektivismus und Konnektionismus

Der Konnektivismus, teils auch Konnektionismus genannt, ist die jüngste der genannten Lerntheorien und nimmt die Wichtigkeit des technischen Fortschritts in Betracht. Dabei konzentriert sich diese Arbeit auf die Arbeiten von George Siemens und Carl Bereiter (vgl. Moser 2008: 63ff.; 67ff.).

Zwar finden konnektivistische Theorien vor allem aufgrund der empirischen Fundierung durch neurowissenschaftliche Studien aktuell hohen Anklang. In der praktischen Umsetzung im didaktischen Kontext stellen sie zurzeit allerdings noch eher die Ausnahme dar (vgl. Toth 2020: 16).

Konnektivistische Ansätze befassen sich mit dem Lernen auf neuronaler Ebene und damit, wie sich Zellverbände organisieren. Mit dem Internet vergleichbar, welches diverse Verknüpfungen darbietet und stets aktualisiert und erweitert wird, kann dieses Muster auch auf das Wissen übertragen werden. Das Wissen einer einzelnen Person wird dabei als Kulturwissen der Gesellschaft verstanden. So erzeugt eine Gesellschaft, mithilfe der zunehmenden digitalen Technik, ein Netz des Wissens, indem Informationen durch Verbindungen eingespielen, kommentiert bzw. aktualisiert und abgerufen werden (vgl. Kerres 2018: 196f.).

Vom Ansatz ausgehend, dass das menschliche Wissen und die menschliche Intelligenz nicht auf die Bereiche des Individuellen begrenzt sind, betrachtet man hier die Kognitionen eher als Gedächtnisinhalte, Fakten und Wissen, die sich in der Umwelt befinden. Das Lernen bezieht sich dabei auf Netzwerke, die in einem regen Austausch untereinanderstehen. Bei diesen Netzwerken werden sowohl Menschen wie auch externe Medien und Tools miteinbezogen. Dabei sind gerade jene Verbindungen des Netzwerks wichtig, die den Lernprozess weitertreiben. Das Internet spielt dabei eine bedeutende Rolle, da es zur Vision eines globalen Gedächtnisses führt. Darunter ist ein intelligentes Netzwerk gemeint, welches von Menschen gemeinsam geschaffen wird, und das Wissen und die Kommunikationstechnologie beinhaltet, um alle Nutzende miteinander zu verbinden. Dies, da es von Menschen gebildet wird, diese Menschen miteinander verbindet und somit zu einem intelligenten Netzwerk von Wissen und Kommunikation wird (vgl. Moser 2008: 62f.).

In der heutigen Gesellschaft sind Informationen aufgrund ihrer zeit- und raumungebundenen Verfügbarkeit einfach zugänglich und im Überfluss vorhanden. Somit steht nicht nur das Wissen selber im Fokus, sondern auch die Art und Weise wie man wichtige Informationen suchen, finden und bezüglich ihrer Wichtigkeit und Relevanz kritisch bewerten kann (vgl. Toth 2020: 20).

Es gibt unterschiedliche Konzepte, die sich mit dem netzwerkorientierten Lernen befassen. Zwei Ansätze sollen hier vorgestellt werden. Der Konnektivismus von George Siemens und der Konnektionismus von Carl Bereiter. Beiden Konzepten geht die Kritik voran, dass sich die voran beschriebenen Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) darauf beschränken, dass das Lernen ausschliesslich innerhalb eines Menschen stattfindet. Das Gelernte wird abgelegt und von dort aktualisiert, es finden aber keine sozialen Prozesse statt (vgl. Moser 2008: 63).

Die beiden folgenden konnektivistischen Konzepte bezeichnen Lernen als einen Prozess, der nicht nur innerhalb eines Menschen stattfindet, sondern der sich dadurch auszeichnet, dass er ein Netzwerk durch Verbindungen und Austausch zwischen mehreren Menschen bildet. Daraus entsteht der Lernprozess (vgl. ebd.: 63; 67).

2.4.1. Der Konnektivismus nach George Siemens

Diese Lerntheorie bezeichnet Siemens als "Lerntheorie für das digitale Zeitalter" (George Siemens 2005 in: Moser 2008: 63). Siemens betrachtet das Lernen als sozial arrangierten Prozess und es erfolgt nicht mehr nur durch Begründung und eigene Erfahrung. Aufgrund der Globalisierung der Welt ist es laufend schwieriger benötigte Erfahrungen selbst zu machen und Handlungen geschehen meist an Schnittstellen diverser Systembezüge. Versucht man diese Systemgrenzen zu reduzieren oder zu selektieren, ist unklar, ob man gerade jene Informationen weglässt, die das eigene System weiterbringen und weiterentwickeln. Somit riskiert man beim Filtern des Wissens, potenziell wichtige und fruchtbare Zufälle zu eliminieren. Oft bringen einen gerade solche Zufälle in der Entwicklung weiter, da viel neues Wissen gerade so gewonnen wird oder vorherige Lücken schliesst. Dies hat zur Folge, dass wir beim Lernen eher verbinden als konstruieren, also schaffen wir Verbindungen und verändern so Strukturen (vgl. ebd.: 63f.).

Vor dem Hintergrund, dass wir beim Lernen Verbindungen und damit Strukturen schaffen oder verändern können, hat Siemens sein lerntheoretisches Konzept des Konnektivismus entwickelt. Dieses geht davon aus, dass Lernen aus dem Bilden von Zusammenhängen im Rahmen eines Netzwerkes geschieht. Dabei sind Netzwerke weniger im

Rahmen der Technologie zu verstehen, sondern mehr im Kontext technisch organisierter, kultureller Netzwerke. Lernen wird nicht mehr als Wissenshierarchie verstanden, sondern als Netzwerk, welches Menschen, Gruppen, Systeme und Informationen miteinander verbindet (vgl. ebd.: 64f.).

Im Unterschied zu Hierarchien, die statisch, von Anfang strukturiert, geführt sind und klare Grenzen haben, zeichnen sich Netzwerke dadurch aus, dass sie dynamisch, dezentriert und anpassungsfähig sind und fließende Strukturen haben. Zudem lassen Netzwerke im Gegensatz zu Hierarchien, die gleichberechtigte Partizipation und Mitwirkung von allen Teilhabenden zu (vgl. ebd.: 65).

Angenommen mehrere Knoten eines Netzwerkes fügen sich dynamisch zu einem Netz zusammen, dann gilt auch, dass Wiederholungen von bestehenden Verbindungen diese stetig verstärken. Diese Annahme ist wichtig, wenn es darum geht, Wissen zu generieren und zu festigen. Somit wird ein Knoten umso relevanter, je mehr Andere mit diesem in Verbindung stehen. Darin liegt gleichzeitig das Potential für Unterrichtsprozesse mit dieser Lerntheorie, wie auch eine Kritik an dieser, denn dadurch wird gleichzeitig auch die notwendige Anpassung an neue Bedingungen erschwert oder gar verhindert. Damit eine Wissensgesellschaft dynamisch bleibt, ist es wichtig, jene Prozesse zu fördern, die Veränderung, Wandel und Neustrukturierungen von Netzwerken mit sich bringen (vgl. ebd.: 66).

Aus konnektivistischer Sicht benötigt das Individuum der (Lern-) Gesellschaft die Fähigkeit, sich als Teil dieses Netzes zu bewegen und Informationen umzuformen, zu aktualisieren und zu rekonstruieren. Dies, um Wissen zu finden, es zu bewerten und aufzubereiten und schliesslich zu teilen. Der Wissenserwerb des Individuums tritt somit gegenüber der Verfügbarkeit von kollektivem Wissen zurück, trägt jedoch einen wichtigen Teil im Sinne der Partizipation bei. Diese liegt eben in der ständigen Erneuerung des Wissensnetzes, sodass dieses wie auch die kollektive Intelligenz gestärkt wird. Somit wird das Lernen zur gemeinsamen Aktivität von Menschen und Maschinen (im Internet), bei welcher das Netzwerk gebildet, aktualisiert und erweitert wird (vgl. Kerres 2018: 197).

Dieser Prozess geschieht auch im (Schul-) Unterricht. Lernende bzw. Schülerinnen und Schüler nehmen Wissen auf und rekonstruieren dieses innerhalb der Lernaktivitäten. Wenn sich Lernaktivitäten und deren Ergebnisse nun im Netz objektivieren und somit allen anderen als Ressource zu Verfügung stehen, entsteht eine neue Qualität des Lernens. Weitere (Lern-) Aktivitäten erzeugen stetig weitere und neue Knoten, was somit die bereits bestehenden Verknüpfungen des Wissensnetzes erweitert und stärkt (vgl. ebd.).

Maschinen und deren Algorithmen ergänzen das Netzwerk mit weiteren, eigenen Beiträgen, indem sie selbstständig Informationen erzeugen, löschen, auswerten und gewichten. Schliesslich wird die Netzwerkbildung im Internet zum zentralen Bezugspunkt und wird damit zum eigentlichen Wissensträger der digitalen Welt (vgl. ebd.).

Weiterhin ist das Lernen und damit das Schaffen von Entwicklungsprozessen jeweils abhängig von Erfahrungen (vgl. Meyer-Drawe in: Brinkmann 2019: 426). Daraus kann geschlossen werden, dass das Lernen und das Schaffen von nötigen Verbindungen davon bestimmt wird, welche und wieviel unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden können. Somit sind die nötige Dynamik und Wandelbarkeit der Netzwerke wiederum abhängig von den Erfahrungen und Beiträgen der einzelnen Teilnehmenden. Dies bedeutet also, dass die Festigung der Knotenverknüpfungen bedingen, dass die Teilnehmenden möglichst unterschiedliche oder zumindest viele Erfahrungen beitragen können.

2.4.2. Der Konnektionismus nach Carl Bereiter

Die Anfänge des konnektionistischen Konzepts können bereits in den frühen 1950er Jahren in der Theorie endlicher Automaten² von Alan Turing gefunden werden. Dieser war ein britischer Logiker, Kryptoanalytiker und Mathematiker und damit einer der einflussreichsten Theoretiker der frühen Computerentwicklung. Er formulierte die Idee einer Maschine die, sofern sich eine Aufgabe mit einem Algorithmus lösen lässt, prinzipiell jede Rechenaufgabe lösen kann (vgl. Hecht/Desnizza 2012: 189).

Das Wort Konnektionismus weist auf die Idee hin, dass die menschliche Hirnfunktion primär als Verbindungsleistungen zu verstehen ist, somit also als Netzwerke, die neuronale Kerne miteinander verbinden. Mit dieser Theorie wird ein Konzept menschlichen Lernens ermöglicht, das die Selbstorganisation der Hirnleistung berücksichtigt. Diese diversen Netzwerke reagieren nicht nur als unmittelbare Antwort auf einen externen Reiz, sondern sie strukturieren sich auch als Reaktion auf sich selbst. Diese Netzwerk-Architektur ist das Ergebnis genetischer Voraussetzung und der von Umweltfaktoren beeinflussten Entwicklung der Genaktivität. Ein Mensch ist und weiss demnach nicht nur das, was ihm genetisch vererbt wurde, sondern er wird durch die Umwelt und das Milieu beeinflusst. Er wiederum beeinflusst das Umfeld, was somit eine Wechselwirkung darstellt. Somit bietet diese Wechselwirkung, Raum für Entfaltung von beiden (vgl. Meyer-Drawe in: Brinkmann 2019: 425f).

² Turing formulierte 1936 seine Ideen einer Maschine, die prinzipiell jede explizit ausgearbeitete Rechenaufgabe lösen kann, sofern sich diese Aufgabe mit einem Algorithmus lösen lässt – die berühmte Turing-Maschine (Hecht/Desnizza 2012: 189).

Auch Bereiter kritisiert die bisherigen Lerntheorien und sagt, die Idee von der Betrachtung des Wissens als mentale Datenbank im Gehirn eines einzelnen Menschen ist höchst problematisch. Dies gilt, selbst wenn diese Datenbank mit wertvollen Informationen gefüllt wird. Lernen sei in diesen Theorien zu individualistisch und bloss eine Ansammlung von Wissen im individuellen Archiv bzw. im Datenspeicher (vgl. Moser 2008: 68).

Beim Konnektionismus ist es wichtig, dass die Inhalte des zu Lernenden das Resultat aus eigener Untersuchung und Nachforschung sind. Bereiter hat beobachtet wie Kinder beim Lernen vorgehen, und stellte dabei expertenhaftes Lernverhalten fest. Dies zeichnete sich dadurch aus, dass sich die Kinder in Lernsituationen an herausfordernde Aufgaben setzten, ohne Vorkenntnis oder Expertenwissen zu haben. Dieses Verhalten sei laut Bereiter mit ausgebildeten Experten vergleichbar (vgl. ebd.). Somit ist es aus konnektionistischer Sicht wichtig, dass Lernen in der Form von gemeinschaftlicher bzw. kollaborativer Wissensarbeit geschieht. In gemeinschaftlicher Auseinandersetzung mit der Materie wird so Lernen zur bewussten Aktivität, um gemeinsam Wissen zu erzeugen und die Wissensbestände weiterzuentwickeln. Somit wird Lernen zum selbstorganisierten Prozess, der in zugehörigen Netzwerken in kooperativem Handeln geschieht. Hierbei ist es ebenso wichtig, möglichst viele Verbindungen zwischen den Objekten, Plänen, Theorien, Problemformulierungen und Gruppenteilnehmenden zu schaffen. Es steht nicht nur das Individuum und die Gruppe im Fokus, sondern auch die Art und Weise, wie die Menschen gemeinsam die Objekte (Wissensaneignung, Problematik, Theorie, Plan (o.ä.) weiterentwickeln. Der Erfolg des Lernens bestehe dabei aber nicht im Abspeichern und Abrufen von Informationen oder mentalen Objekten, sondern im gemeinschaftlichen, kollaborativen Umgang damit und in der Kooperation mit anderen (vgl. ebd.: 68ff.).

2.4.3. Vergleich der Konzepte Konnektivismus und Konnektionismus

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Ansätze eine grosse Qualität des Lernens darin sehen, dass der Mensch den Wissenserwerb nicht allein, sondern in einer Gesellschaft gewinnt. Zudem halten beide Konzepte fest, dass einzelne Menschen oder Wissensbestände des Netzwerks an Relevanz gewinnen, je mehr Verbindungen und Verknüpfungen bestehen.

Der Ansatz des Konnektivismus betont dabei, wie sich netzwerkorientiertes Lernen aufgrund der dynamischen Eigenschaften von Netzwerken besser für den Wissenserwerb eignet als hierarchische, unflexible Lernmethoden. Ein Vorteil liegt in der gleichberechtigten Partizipationsmöglichkeit bei einem Netzwerk, da sich alle Teilnehmenden gleichermassen eingeben und einen Beitrag zum Gemeinschaftswissen leisten können. Ebenso liegt eine Stärke

im netzwerkorientierten Lernen, da das Gesellschaftswissen stärker und wertvoller wird, je komplexer und vielfacher die jeweiligen Knoten miteinander verbunden sind. Somit wird das Gesellschaftswissen stärker, je mehr Verknüpfungen bestehen und je komplexer diese Knoten im Wissensnetz miteinander verbunden sind. Wenn auch alle Partizipierenden einen wichtigen Beitrag fürs Gesellschaftswissen einbringen, tritt der Wissenserwerb des Individuums, gegenüber jenem der Gruppe zurück. Mit Hilfe der Technik, insbesondere des Internets, wird dies den Partizipierenden damit ebenfalls ermöglicht, auch wenn sie sich nicht am selben Ort aufhalten. So kann konnektivistisches Lernen gleichzeitig sozial und anhand der digitalen Technologien orts- und zeitunabhängig sein.

Der Konnektionismus setzt weiter einen klaren Fokus auf die selbst erworbene Wissensaneignung einer Gruppe und auf den Wert des damit verbundenen, selbstorganisierten Gruppen- (Lern-) Prozesses. Dabei beeinflussen sich das Individuum und die Gruppe in gleichem Mass. Der Wert des Individuums steht dabei im Wert der Partizipation. Dabei partizipieren alle Teilnehmenden an der Weiterentwicklung des Gesellschaftswissens und können so miteinander und auf sozialer Ebene Wissen erwerben.

2.5. Zusammenfassung

In den drei älteren Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) wird Lernen jeweils als Prozess beschrieben, der sich in einem einzelnen Menschen abspielt. Lernen ist dabei entweder eine Reaktion auf einen Reiz, ein Abspeichern von Informationen oder eine selbst konstruierte Wirklichkeit. Die jüngeren Theorien (Konnektivismus und Konnektionismus) beschreiben Lernen dagegen als netzwerkorientiert und in der Gesellschaft stattfindend. Das Gesellschaftswissen wächst, je mehr Menschen sich daran beteiligen und je mehr Beiträge beigesteuert werden. Davon kann jede und jeder Partizipierende profitieren. Technische Hilfsmittel, wie beispielsweise der Computer und das Internet, helfen dabei Menschen miteinander zu vernetzen und ermöglicht Lernprozesse, frei von zeitlicher und örtlicher Beschränkung.

Aufgrund der grossen Anzahl der Gemeinsamkeiten der beiden Konzepte Konnektivismus und Konnektionismus und aufgrund der Tatsache, dass in der Forschungslandschaft die beiden Begriffe oft austauschbar scheinen (vgl. Kapitel 2.4), wird künftig nur noch vom Konnektivismus und von konnektivistischen Prozessen oder Elementen gesprochen. Dabei sind aber jeweils sowohl Siemens Ansatz wie auch Bereiters Ansatz eingeschlossen.

3. Schulisches Lernen

Das folgende Kapitel thematisiert schulisches Lernen. Es werden Beispiele für unterschiedliche Bereiche aufgezählt, um dessen Vielseitigkeit aufzuzeigen. Weiter werden Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler aufgezeigt und daraus geschlossen, welche Eigenschaften und Fähigkeiten die Kinder mitbringen müssen, damit schulisches Lernen erfolgreich stattfinden kann.

Die Schule und deren Unterrichtseinheiten beinhalten viel mehr als bloße Wissensvermittlung. Die Schule nimmt zusätzliche Aufgaben wahr, beispielsweise Selektions- und Disziplinierungsaufgaben. Jedoch stellen aufgrund der Organisationsziele von Bildung und Erziehung, die Lernprozesse einen fundamentalen Bezugspunkt für alle Beteiligten dar (vgl. Wieland 2010: 104).

Schulisches Lernen kann des Weiteren als menschliche Entwicklung und Erweiterung durch Bildung und Erziehung angesehen werden (vgl. Kornmann in: Weidemann/Bartusch/Klektau/Simon/Teumer 2019: 10). Entwicklung wird dabei im Sinne von Fortschritten aus Aufeinandertreffen von Gegensätzen und deren Auflösung auf höherem Niveau verstanden. Erziehung und Bildung sind Beispiele solcher Gegensätze. Bildung wird dabei als Bedürfnis verstanden, unabhängiger und freier zu werden. Dabei kann zum Beispiel die Unabhängigkeit von Hilfe, Unterstützung und von Bevormundung gemeint sein. Erziehung bezieht sich auf die menschliche Entwicklung in den Bereichen Zusammenleben und Kooperieren mit anderen Menschen, Verantwortungen übernehmen und Hilfeleistungen (vgl. ebd.). Lernen wird weiter als intentional gesteuerte Tätigkeit verstanden. Den Lernenden ist somit bewusst, dass sie etwas Bestimmtes lernen sollen, und dass die Lernprozesse auch begründet oder begründbar sind. Bei diesem bewussten und beabsichtigten Lernen kann man zwischen defensiven und expansiven Lerngründen unterscheiden. Erstere bezeichnen Gründe fürs Lernen als Argumente um Nachteile oder Schäden zu vermeiden und dass mit diesen auch zu rechnen sei, würde man aufs Lernen verzichten. Expansives Lernen meint die Entwicklung von Denk- und Handlungsmustern, die den Lernenden aneignungswert erscheinen und die Lerntätigkeit somit als sinnvoll erachtet wird. Lerninhalte werden als bedeutsam angesehen und das Erlernte wird als Vorteil und als subjektiven Gewinn betrachtet. Diese Ansicht entspricht der Zielsetzungen und den Aufgaben der Pädagogik (vgl. ebd.: 13ff.).

Bei Lernprozessen unterscheidet Norbert Wieland zwischen drei Seiten des Lernens. Es gibt die sachbezogene Seite, die soziale und die psychophysische Seite des Lernens. Dabei bezieht sich die sachbezogene Seite auf die Wissensvermittlung und auf die gemäss Lernplan zu vermittelnden Inhalten. Die soziale Ebene betrachtet die klasseninternen Prozesse, den Umgang

miteinander, das Leben und die Beschäftigung zwischen den Lerneinheiten. Dazu gehören beispielsweise Pausen und die Mittagszeit. Die dritte Ebene ist die psychophysische Seite des Lernens, die sich auf das Lernen als Aktivität und die dafür nötigen Voraussetzungen bezieht (vgl. Wieland 2010: 73).

3.1. Die sachbezogene Seite des Lernens

Wieland bezeichnet das, was in der Schule als Schulstoff effektiv unterrichtet wird, als sachbezogene Seite. Was gelehrt und gelernt wird, stellen die Lerngegenstände der Schule dar und sie werden in Lernprozessen angeeignet und während des Unterrichts vermittelt (vgl. Wieland 2010: 73).

Rita Brehm ergänzt dies dahingehend, dass sich die oben genannte sachliche Ebene auf die Curricula, sprich auf die Lehr- und Lerninhalte, bezieht. Diese Inhalte werden von der Wissenschaft und Bildungspolitik vorgegeben und von den Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler vermittelt. Dazu kommen noch die Lehrmethoden, Lernprozesse und die Lernziele. Die daraus entstehenden Lehrpläne bestimmen welche Lerninhalte, auf den Schuljahren aufbauend, zu welchem Zeitpunkt vermittelt werden sollen. Die Unterrichtseinheiten werden von den Lehrpersonen auf diesen Lehrplänen basierend gestaltet. Darunter fällt auch die Einteilung und Planung besonderer Förderung für einzelne Schülerinnen und Schülern, die auf Förderungsmassnahmen angewiesen sind (vgl. Brehm 2014: 289).

3.2. Die soziale Seite des Lernens

Mit der sozialen Seite des Lernens bezieht sich Wieland auf den sozialen Kontext, in welchem gelernt wird, und auf die damit verbundenen Interaktionen (vgl. Wieland 2010: 73). Weiter ist das Lernen an soziale und physische Räume gebunden, bei welchem die Schülerinnen und Schüler nicht nur von der Lehrperson, sondern auch die Kinder im wechselseitigen Prozess voneinander lernen. Gewisse Strukturen dieses Umfelds sind vorgegeben und werden durch die Schule und die Lernziele beeinflusst. Eine wichtige Voraussetzung dafür liegt in der gegenseitigen Interaktion und daraus folgend in der Kooperation. Ideal könnte eine Kooperation dann sein, wenn die Interessenslage der einzelnen Schülerinnen und Schüler homogen ist und sich keine Abweichungen in den jeweiligen Lernzielen Einzelner abzeichnen (vgl. ebd.: 75ff.).

3.2.1. Gruppendynamik und Kooperation

Kinder bewegen sich in Grundschulen gleichzeitig in unterschiedlichen Gruppen mit jeweils anderen Dynamiken. So bilden sie einerseits eine Gemeinschaft aus Mitschülerinnen und

Mitschülern, sie formieren sich in Freundschaftskreisen wie auch in ausdrücklich nichtbefreundeten Gruppen – Wieland bezeichnet diese als Feinde – und zugleich stehen sie in Konkurrenz zueinander. Als Mitschülerinnen und Mitschüler sind die Kinder in einer durch die Schule strukturierten Schulklasse, in welcher ein Lernbezug als externe Vorgabe stattfinden soll. Als Freunde können die Kinder während oder zwischen den Unterrichtseinheiten ihre Zeit verbringen und einzeln untereinander oder in Gruppen Freundschaften schliessen. In diesen Gruppendynamiken können auch Rivalitäten entstehen. Je nach Situation gehört ein Kind zur einen oder zur anderen Gruppe oder sogar zu gar keiner. Freundschaften zu haben und zu schliessen ist sehr wichtig, um sozial attraktiv und in der Klasse gut integriert zu sein (vgl. ebd.: 108). Man kann also davon ausgehen, dass sich das erfolgreiche schulische Lernen vereinfacht, wenn man sozial gut in der Schulklasse eingebettet ist.

3.2.2. Druck durch Mehrfachbelastung

Die schulische Bildung und Erziehung finden keineswegs in einem wertfreien Rahmen statt. Von intelligenten Kindern wird erwartet, möglichst früh und möglichst rasch zu lernen. Zudem ist der Lehrplan generell sehr breit gefächert. Dabei könnte der Eindruck entstehen, dass es wichtiger sei, quantitativ möglichst viel zu lernen als den Stoff qualitativ sinnvoll zu erarbeiten. An gewissen Grundschulen findet ein komplexes Hochgeschwindigkeitslernen statt. Dies wird in der heutigen Leistungsgesellschaft verlangt und auch die Schule und die Pädagogik können sich nicht davon distanzieren. Seitens der Eltern werden Erwartungen an die Leistungen der Kinder gestellt und die Leistungen werden mit denen anderer Kinder verglichen. Zudem werden einige Schülerinnen und Schüler bereits vor dem Schuleintritt in gewissen Schulfächern gefördert (vgl. Brehm 2014: 287ff.).

Da die schulischen Leistungen bewertet werden, stehen die Kinder aufgrund des ihnen sichtbaren Leistungsvergleichs in Konkurrenz zueinander. Sie kennen Noten als Bewertungskriterien und merken, wenn Andere die gestellten Leistungsanforderungen besser als sie selbst bewältigt haben. Zur Konkurrenz führt es, da die Kinder wissen, dass die Schule die Bewältigung von Lernanforderungen gewichtet und dass diese Bewältigung das Ziel des Unterrichts ist und als Erwartung an sie gestellt wird (vgl. Wieland 2010: 108ff.).

Des Weiteren ist es nicht notwendig, dass alle Schülerinnen und Schüler die Lerninhalte verstanden haben. Der Unterricht ist dann erreicht und gilt dann als erfolgreich, wenn ein Teil der Kinder einer Grundschulklasse den Stoff versteht und die nötigen Anforderungen erreicht. Das Zurückbleiben Einzelner und der individuelle Kenntnisstand dieser Kinder, fallen bei der Unterrichtsbewertung weniger ins Gewicht (vgl. Brehm 2014: 290f.). Somit sind diejenigen

Kinder, die allein dem Unterricht nicht folgen können, auf Nachhilfe oder andere Fördermassnahmen angewiesen.

Die Schulkinder stehen also unter hohem Leistungsdruck. Dies einerseits, da sie den Schulstoff möglichst schnell lernen sollen, dieser Schulstoff generell sehr breit gefächert ist und quantitativ eine grosse Menge darstellt. Sie müssen aber mit dem Lerntempo der anderen mithalten, da sie sonst zurückzufallen drohen. Denn der Unterricht geht, wie oben beschrieben, stetig weiter, auch wenn nicht alle Alles verstehen. Andererseits stehen die Kinder unter dem Notendruck, da sie wissen, dass ihre Leistungen bewertet werden und sie mit den Mitschülerinnen und Mitschülern mithalten wollen. Die Kinder stehen also unter dem Druck, zu jenen gehören zu müssen, die den Schulstoff verstehen und nicht zu jenen, die zurückbleiben. Werden Unterschiede festgestellt und fallen gewisse Schülerinnen und Schüler zurück, werden für diejenigen fördernde Massnahmen und Hilfestellungen organisiert. Dies stellt dabei erfahrungsgemäss ein mögliches Tätigkeitfeld der integrativen Schulungsform (ISF) dar.

Dazu kommt der mögliche Druck seitens der Eltern. Sie stellen Erwartungen an die benötigten Leistungen der Kinder und vergleichen diese Leistungen mit den Kindern anderer Eltern. Die beiden letzten Punkte führen zu Konkurrenzdenken, mit welchem die Schülerinnen und Schülern umgehen müssen. Wenn die Kinder die Leistungen nicht erbringen können oder diesen Druckverhältnissen nicht standhalten, können sie oft auf externe Hilfe in Form von Nachhilfe oder anderer Fördermassnahmen angewiesen sein. Auch hier kann ein Tätigkeitsfeld der ISF liegen.

Des Weiteren können Schülerinnen und Schüler untereinander in einem Rollenkonflikt stehen und müssen dabei Spannungen von Gruppendynamiken aushalten. Es ist anzunehmen, dass diese Dynamiken und Spannungsfelder die im Unterricht benötigte Zusammenarbeit beeinträchtigt. Weiter kann davon ausgegangen werden, dass sich somit das erfolgreiche schulische Lernen vereinfacht, wenn man sozial gut in der Schulklasse eingebettet ist. Somit fällt das Lernen auch jenen Kindern schwer, die sozial nicht oder nicht gut in der Schulklasse integriert sind. Auch in Integrationsprozessen für Kinder und im Bewältigen von Konflikten liegen allenfalls mögliche Tätigkeiten für die ISF.

3.2.3. Erwartungs-Kontroverse

Wie beschrieben, ist die Interaktion und Kooperation unter den Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Teil der sozialen Seite des Lernens (vgl. Kapitel 3.2.). Sie werden im Unterricht darin geschult, team- und gruppenfähig zu sein, da die Kinder, während dem Unterricht sowohl im

Klassenplenum wie auch in Kleingruppen, zusammenarbeiten. Diese Kooperation gilt im Schulunterricht als Voraussetzung und wird von den Kindern erwartet. Die Schülerinnen und Schüler können gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen unter Druck stehen. Der Notendruck, die Erwartung der Eltern, der Druck zu den Raschen und Intelligenten gehören zu müssen und der Leistungsdruck können zur Mehrfachbelastung führen. Zudem kommt der Konkurrenzgedanke, der unter den Schülerinnen und Schülern aufgrund der unterschiedlichen Leistungen und Noten bestehen kann. Aufgrund möglicher Vergleiche der Eltern, kann dieser Druck auch zu Hause weiterbestehen. Wieland beschrieb Kooperation dahingehend als ideal, wenn die Ziele aller Akteurinnen und Akteure identisch sind und sich keine unterschiedlichen (Sonder-) Interessen abzeichnen (vgl. Wieland 2010: 80). Dies gilt also nur, wenn alle Schülerinnen und Schüler gleich sind. Somit ist ideale Kooperation nach diesem Verständnis in einer Klasse nicht oder nur schwer möglich und wird ausserdem aufgrund von diversen Erwartungen und Konkurrenzgedanken erschwert. Trotzdem wird das Zusammenarbeiten in der Schule als Voraussetzung gesehen. Diese Tatsachen stehen im Widerspruch zueinander, was zu einem Spannungsfeld führen kann.

3.3. Die psychophysische Seite des Lernens

Die psychophysische Seite des Lernens stellt dagegen die subjektiven Voraussetzungen dar, sowohl die körperliche wie auch die psychische. Das Steuern von Lernhandlungen ist dabei wichtig, wie auch das Vorgehen beim Lernen. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand ist hier zentral (vgl. Wieland 2010: 73). Aufmerksamkeit zeichnet sich wesentlich als physiologische und sensorische Spannung aus, die durch einen Willensakt bedingt ist. Diese Spannung kann auch als Aufnahmefähigkeit bezeichnet werden (vgl. Copei in: Brinkmann 2019: 65). Im psychologischen Kontext kann die bewusste Aufmerksamkeit als psychischer Zustand konzentrierter Bewusstheit verstanden werden, die mit wacher Bereitschaft auf äussere und innere Reize reagiert. Da sowohl in Alltags- wie auch in Schulsituationen mehrere Reize gleichzeitig auftreten, kann dies zur Überforderung führen. In den meisten Fällen sortiert die Aufmerksamkeit unbemerkt aus der Anzahl von Reizen und selektiert die subjektiv beurteilten, wichtigsten Informationen. Dabei beschränkt sich der Mensch darauf, diese Informationen zu verwerten, die in den jeweiligen Interaktionen mit der Umwelt wichtig sind. So wird jeweils nur ein kleiner Ausschnitt der Informationsmenge bewusst. Aus der Gesamtmenge der eingehenden Informationen wird daher jeweils nur eine Teilmenge erfasst und bearbeitet. Dieser Prozess macht effizientes Handeln möglich und wird in der psychologischen Forschung als selektive Aufmerksamkeit bezeichnet. Diese selektive

Aufmerksamkeit kann auch als Konzentration des Bewusstseins auf jeweils nur einen bestimmten Aspekt des Erlebens verstanden werden, wobei alle anderen Informationen bewusst ignoriert werden (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 198). Guy Lefrancois machte dazu das Beispiel einer Cocktailparty, bei der man im Zweiergespräch der Konversation problemlos folgen kann, auch wenn hundert andere Personen mit im Raum sind und gleichzeitig auch reden. Jedoch fühlt man sich sofort angesprochen, sobald man den eigenen Namen hört. Werden aber fremde Namen genannt, ist es so, als habe man nichts gehört (vgl. Lefrancois: in Thiekötter/Lefrancois/Leppmann/Angermeier 1986: 160). Dieses Beispiel ist auf der Basis von persönlichen Beobachtungen des Autors auch auf den Schulunterricht übertragbar. Wenn die Schülerinnen und Schüler beispielsweise in Einzelarbeit vertieft sind und sie direkt von der Lehrperson angesprochen werden, unterbrechen sie die Arbeit und hören zu. Alle nicht angesprochenen Kinder arbeiten jedoch meist einfach weiter, ohne dadurch abgelenkt zu werden.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Dauer und der Intensität der Aufmerksamkeit mit der entsprechend wachsenden Schwierigkeit, aufmerksam zu sein. Die Aufmerksamkeitskapazität ist davon abhängig, wie lange man aufmerksam sein muss und wie anstrengend es ist, diese aufrecht zu erhalten. So schweifen Gedanken beispielsweise eher ab, je schwieriger der zu lesende Text oder die zu lösende Aufgabe ist (vgl. ebd.: 162). Daraus kann man schliessen, dass bei Überforderung die Chance abgelenkt zu werden grösser ist, als wenn man die Aufgaben versteht und dem Unterrichtstempo folgen kann.

Die Aufmerksamkeit im Schulunterricht ist also ein zentraler Teil des Lernens. Sie ist wichtig, um dem raschen Verlauf des Schulunterrichts zu folgen. Zudem ist Aufmerksamkeit im Unterricht wesentlich um die Aufgaben und den Schulstoff verstehen und lösen zu können. Der selektive Aspekt der Aufmerksamkeit ist im schulischen Kontext ebenso von Bedeutung, da von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird, sich auf den Unterricht zu konzentrieren und sich weder zu überfordern, ablenken zu lassen noch sich zu langweilen.

Schülerinnen und Schüler nehmen im Falle von Langeweile diese Unterrichtszeit als verlorene Zeit wahr. Die Kinder würden in dieser Zeit viel lieber persönlichen Interessen nachgehen. Hier aber sollten sie dem Frontalunterricht noch soweit folgen können, dass sie für eventuelle Fragen der Lehrperson vorbereitet sind und diese beantworten können (vgl. Wieland 2010: 113). Demzufolge ist es fürs schulische Lernen wichtig, bei Langeweile oder Ablenkung, möglichst dem Unterricht weiter folgen zu können, wenn auch nur passiv. Bei Ablenkungen sollten die Kinder, falls sie angesprochen werden oder wenn sie es selbst bemerken, möglichst rasch wieder den Anschluss an den Unterricht finden. So verpassen sie den Lernstoff nicht und

fallen nicht zurück. Allerdings liegt allenfalls eine Schwierigkeit darin, dem Unterricht bei Ablenkung nur passiv weiter zu folgen. Da aufgrund einer selektiven Aufmerksamkeit bei Ablenkungen rasch die gesamte Aufmerksamkeit auf der Ablenkung ruht, kann dem Unterricht nicht mehr gefolgt werden. Das kann erfahrungsgemäss geschehen, wenn die Aufmerksamkeit den Unterricht als Informationen wahrnimmt, die dem Kind gerade nicht bedeutsam sind. Es verschiebt sich der Fokus auf ein neues Umfeld und der Schulunterricht gerät in die Bereiche der ignorierten Informationen. So ist es für die Schülerinnen und Schüler entscheidend im Falle von Ablenkung oder Langeweile eine gute Balance zu schaffen, um noch genügend schulische Informationen aufnehmen zu können. Die Strategien und Erfahrung für diese Balance-Fähigkeit muss erstmal angeeignet werden.

3.4. Eigenschaften und nötige Kompetenzen

Die Kapitel 3.1 bis 3.3, beschreiben Aspekte des schulischen Lernens, welche sowohl Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler als auch die dafür nötigen Kompetenzen implizieren. Die gestellten Erwartungen können seitens der Schule, von den Eltern oder von den Kindern selbst kommen. Diese Implikationen lassen sich auf alle drei Aspekte des Lernens interpretieren.

Mit dem Blick auf die sachbezogene Seite des Lernens, kann daraus geschlossen werden, dass von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird, mit dem breiten Umfang des Lehrplans und dem vielseitigen Lernstoff umzugehen und dabei den Überblick nicht zu verlieren. Ausserdem sollen die Kinder möglichst viel des Lernstoffs möglichst rasch lernen, um ihre Intelligenz zu beweisen. Zudem sollen die Kinder zu jenen gehören, die dem Unterrichtstempo mithalten können, um nicht zurückzufallen. Von den Kindern wird also eine grosse Belastbarkeit im Schulalltag erwartet und sie erwarten von sich selbst, den Unterricht allein bewältigen zu können. Sie wollen nicht auf Hilfe angewiesen sein um als normale Schülerin oder normaler Schüler zu gelten.

Bezogen auf die soziale Seite des Lernens wird von den Kindern gewünscht, mit diversen Druckausübungen umgehen zu können (Erwartungs-, Leistungs-, und Notendruck). Zudem können die Kinder untereinander in Konkurrenz stehen und es sind nicht zwingend alle Kinder miteinander befreundet. Aber, während des Unterrichts, sollten alle miteinander zusammenarbeiten können. Es wird also von ihnen nebst der Kooperationsfähigkeit auch der Umgang mit dieser Kontroverse erwartet. Ausserdem ist für die Kinder ein hohes Mass an Sozialkompetenz von Vorteil, da sich gute Integration in die Klasse und eine grosse Anzahl von Freunden positiv auf das schulische Lernen auswirken kann.

Wird nun die psychophysische Seite des Lernens beleuchtet, so wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie ein grosses Mass an Aufmerksamkeit mit sich bringen und sich möglichst nicht ablenken lassen. Werden sie nun aber doch abgelenkt, oder sind die Kinder im Unterricht gelangweilt, sollen sie möglichst rasch wieder den Anschluss in den Unterricht finden. Von den Kindern wird also einerseits die Kompetenz der selektiven Aufmerksamkeit und andererseits die Kompetenz des raschen Wiedereinstiegs in den Unterricht erwartet.

3.5. Zusammenfassung

Wie sich anhand von Wielands Beispiel gezeigt hat, lässt sich schulisches Lernen in mehrere Bereiche unterteilen und ist dabei deutlich umfangreicher als der blosse Lernstoff. Im schulischen Alltag können die Kinder mit unterschiedlichen Erwartungen und damit verbundenem Noten-, Leistungs- und Erwartungsdruck konfrontiert werden. Um den Schulunterricht erfolgreich zu meistern, ist gute Integration von Vorteil und sie sollen diverse Kompetenzen mit sich bringen. Beispiele dafür sind Kooperationsfähigkeit, Belastbarkeit, Umgang mit Langeweile, Wiedereinstieg in den Unterricht und mit selektiver Aufmerksamkeit.

4. Begleitung schulischer Lernprozesse

Die sozialpädagogische Begleitung dieser schulischen Lernprozesse basiert auf dem Anspruch der betroffenen Schülerinnen und Schüler auf ein inklusionsorientiertes und gemeinsames Lernen in einer Regelklasse (vgl. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Amt für Volksschule 2019: 3). In dieser Arbeit wird mit dem Begriff der Regelklasse eine normale Schulklasse der Grundschule bezeichnet. Mit Inklusion ist gemeint, dass alle gemeinsam Lernen und Leben, auch diejenigen Kinder mit Anspruch auf sonderpädagogische Fördermassnahmen. Dieser Integrationsgedanke entspringt dem Anspruch auf gleichberechtigte Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder. Es sollen Kindern mit Förderbedarf gemeinsamen Zugang zur Bildung ermöglicht und dieselben Lernangebote verfügbar gemacht werden. Zusätzlich soll durch den Besuch von einer Regelklasse diesen Kindern sowohl gleichberechtigte Bildung, wie auch mehr soziale Teilhabe ermöglicht werden (vgl. Puhr/Bauer/Hammer/Mosch-Wedel/Schmitt in: Weidemann et al. 2019: 192f).

Die schulische Unterstützung soll einerseits im Unterrichtsalltag eingebettet werden können und andererseits den Bedürfnissen der betroffenen Kinder angepasst sein. Dabei kann die Unterstützungsarbeit beispielsweise in bedarfsgerechter Übersetzung oder in Modifikationen der vorhandenen Schulsysteme liegen, sodass diese den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Dadurch soll erreicht werden, dass diese Kinder möglichst selbstständig

im Unterricht zurechtkommen. Weiter hilft die Begleitung als Orientierungshilfe in unübersichtlichen Situationen. Durch diese Hilfestellungen wird angestrebt, den Kindern Sicherheit und Stabilität im Schulalltag zu erlangen, damit sich mögliche Spannungen lösen und damit Stresssituationen und soziale Ängste überwunden werden können. Dies auch um selbst- und fremdverletzendes, teils aggressives Verhalten zu mindern. Somit werden die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeiten dieser Kinder mithilfe der genannten Kommunikationshilfen durch die Betreuungspersonen gefördert und Schul- und Kommunikationsstrukturen werden durch sie angepasst (vgl. ebd.: 194f.). Die schulische Betreuung muss sich gleichzeitig dem täglichen Schulunterricht und dessen Strukturen anpassen und sich darin einfügen und den individuellen Bedürfnissen der Kinder mit Förderbedarf entsprechen. Anhand persönlicher Erfahrung des Autors, zeigt sich eine enge interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen der Betreuungsperson und der Lehrperson als sehr wertvoll. Konkrete Absprachen können hilfreich sein, damit allfällige Fördermassnahmen und damit verbundene Entscheidungen weder die Lehrperson überraschen noch den regulären Unterricht stören. Zusätzlich besteht der Auftrag an die Fachpersonen, Kommunikationshilfen und Strukturanpassungen anzubieten, um diese Kinder in ihrer Sicherheit und Selbstständigkeit zu fördern. So wird die Betreuungsperson zur Orientierungshilfe in überfordernden Schulunterrichtssituationen.

Anknüpfend an Reimer Kornmanns Auffassung von Lernen als Entwicklung durch Bildung und Erziehung (vgl. Kornmann in: Wiedermann et al. 2019: 10), ist es wichtig, dem Bedürfnis der Lernenden nach Unabhängigkeit und Freiheit nachzukommen. So ist der Schulunterricht als Selbstständigkeitsförderung zu verstehen. Man kann beispielsweise sagen, dass im Mathematikunterricht Additionen und Multiplikationen geübt werden, damit die Schülerinnen und Schüler in Zukunft mit Geld umgehen und selbstständig Einkaufen gehen können. In diese Richtung gehen auch die Haltung und der Gedanke der Begleitung dieser Prozesse. Somit ist es abstrakt gesagt auch die Aufgabe der Sozialpädagogik, sich so überflüssig wie möglich zu machen. Das Ziel der sozialpädagogischen Schulbegleitung liegt daher darin, dass die Schülerinnen und Schüler die Begleitung im Verlaufe der Zeit gar nicht mehr benötigen und mit den Lehrprozessen und dem Sozialverhalten selbstständig vorankommen. Dies entspricht laut Berufskodex der Sozialen Arbeit, im Bezug der Menschenwürde und Menschenrechte, dem Grundsatz der Ermächtigung (vgl. AvenirSocial 2010: 9).

4.1. Integrative Schulungsform (ISF)

Mit dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) wurden die Kantone der Schweiz aufgefordert, Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung möglichst in die Regelschule einzugliedern und dort zu fördern. Diese Bevorzugung der ISF kommt dann zum Tragen, wenn der individuelle Bedarf der Schülerinnen und Schüler sowie die entsprechenden Möglichkeiten im schulischen Umfeld gegeben sind. Ist dies nicht der Fall, soll weiterhin auf eine Separative Schulungsform zurückgegriffen werden (vgl. Kanton Basel-Landschaft/Kanton Basel-Stadt 2010: 7). Somit werden Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung, wenn immer möglich und ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten entsprechend, in Regelklassen unterrichtet und ihrem Bedarf entsprechend individuell gefördert. Diese Förderung wird von Fachpersonen in Bereich der Heilpädagogik, Sozialpädagogik, Psychologie, Logopädie und Anderen in Ergänzung zur Lehrperson geleistet (vgl. ebd.: 17). In den Volksschulen der Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt wird dies im Rahmen der ISF angeboten. Dabei stehen diesen Kindern in Ergänzung zum schulischen Grundangebot Förderangebote zur Verfügung. Durch Beratungs- und Unterstützungsangeboten in der Regelklasse werden die Kinder, ihrem Bedarf entsprechend gefördert (vgl. ebd.:32). Diese gesetzliche Veränderung brachte das Verständnis, dass das Zusammenleben von Kindern mit Beeinträchtigung und Kindern ohne Beeinträchtigung zur Normalität wird. Dies, damit später auch erwachsene Menschen mit Beeinträchtigung gleichwertig aktiv an der Gesellschaft partizipieren können (vgl. Wiedemann 2005). Laut §4 der Verordnung für die Sonderschulung haben Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung Anspruch auf diese schulische Integration. Damit soll geprüft werden, ob diese Kinder jeweils die Möglichkeit haben, eine Regelschule zu besuchen (vgl. ebd.).

Es soll den Kindern mit Förderbedarf eine möglichst normale Schulausbildung ermöglicht werden. Laut dem Konzept für integrative Sonderschulung Baselland soll es generell allen Schülerinnen und Schülern zugesichert sein, in einer Regelklasse integriert zu werden, sofern diese Integration aufgrund ihrer speziellen Bedürfnisse, keine Zumutung für diese Kinder darstellt. Zudem wird berücksichtigt, dass diese Kinder nicht auf derselben Leistungsstufe arbeiten müssen, wie die Klasse (vgl. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Amt für Volksschule 2019: 2).

Also arbeiten in den Schulen nebst Lehrpersonen auch Fachpersonen im Rahmen des ISF. Aufgrund des persönlichen Bezugs des Autors, fokussiert sich die vorliegende Arbeit künftig auf Fachpersonen der Sozialpädagogik, deren Auftrag und Tätigkeitsfelder.

4.2. Auftrag der Sozialpädagogik anhand des Konzepts des Kantons

Basel-Landschaft

Im Gegensatz zu den Lehrpersonen und Fachpersonen der Heilpädagogik haben Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen keine Unterrichtsfunktion. Sie begleiten und unterstützen die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, im schulischen Umfeld und fördern sie im Sozialverhalten und deren sozialer Interaktion. Um herauszufinden, ob Kinder Ansprüche auf Fördermassnahmen geltend machen können, bedarf es einer Abklärung bei einer schulexternen Fachstelle, wie beim Schulpsychologischen Dienst (SPD) oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP) (vgl. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Amt für Volksschule 2019: 3f.). In jährlichem Zyklus erarbeiten die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Zusammenarbeit mit den betreuten Kindern, eine Förderplanung. Diese beinhaltet förderdiagnostische Beobachtungen, anzustrebende Ziele und Methoden, sowie Wege, wie diese umgesetzt werden sollen. Gegen Ende des Schuljahres wird diese Förderplanung zur Qualitätssicherung evaluiert. Die Erziehungsberechtigten und Klassenlehrpersonen werden in Standortgesprächen über diese Förderplanung informiert, sie können in dieser aber auch involviert sein (vgl. ebd.: 6). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit liegt der Fokus auf die Klientel der Schülerinnen und Schüler der Grundschule, also der Primarstufe. Auf die Förderung wird im späteren Verlauf der Arbeit konkreter eingegangen.

4.3. Tätigkeitsfelder der Schulsozialpädagogik im Rahmen der ISF

Auf der Basis persönlicher Erfahrungen werden folgend unterschiedliche Tätigkeitsfelder im Rahmen der ISF beschrieben. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen begleiten die Kinder mit Förderbedarf im Schulunterricht und in den Pausen. Sie fördern deren Sozialverhalten und Selbstständigkeit im schulischen Umfeld. Sie reagieren auf Anzeichen von Verhaltensauffälligkeiten und interagieren bei unangebrachtem oder ausfälligem Verhalten.

Im Rahmen des Schulunterrichts kann man dabei zwischen unterschiedlichen Begleitformen unterscheiden. Die erste Begleitform besteht darin präsent, aber passiv im Unterricht anwesend und auf Abruf bereit zu sein und eine Beobachterrolle einzunehmen. Dies ist dann möglich, wenn sich die zu betreuenden Kinder unauffällig verhalten und aktiv und konstruktiv am Unterricht teilnehmen können. Als Sinnbild für die Rolle der Begleitpersonen könnte man von einem Schatten sprechen, der im Raum umhergeht und stets auf Abruf bereit ist. Diese Begleitform soll generell angestrebt werden, da die begleiteten Kinder dabei ein hohes Mass an Selbstständigkeit aufzeigen.

Die zweite Begleitform kann dann zum Zug kommen, wenn die Kinder erste Auffälligkeiten zeigen oder wenn sie aktiv nach Hilfe fragen. Bei dieser Begleitform sitzt die Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge direkt neben dem Kind. Sie bieten Hilfestellungen an und/oder machen die Kinder auf Verhaltensweisen aufmerksam. Die Gegenwärtigkeit der Begleitperson wird dadurch klarer aufgezeigt und dem Kind potenziell bewusster.

Bei unterrichtstörendem, ausfälligem Verhalten besteht die Möglichkeit, mit dem Kind das Schulzimmer zu verlassen. Einerseits ist die Situation für das Kind dadurch verändert und andererseits kann der Rest der Klasse weiter ungestört unterrichtet werden. In solchen Situationen unterscheidet man zwischen zwei Szenarien. Beim ersten Szenario ist es möglich mit dem Kind den Unterrichtsstoff, den die anderen Kinder im Klassenzimmer vermittelt bekommen, ausserhalb des Klassenzimmers in einer 1:1 Betreuung zu erarbeiten. Allerdings sollten sich dafür die Kinder ausserhalb der Klasse und der Aufmerksamkeit wieder beruhigen und konzentrieren können. Ist dies nicht der Fall kommt das zweite Szenario zum Zuge. Können sich die Kinder in der Situation nicht aufs Lernen und auf die Unterrichtsthemen einlassen, ist es Aufgabe der Begleitung, sie anhand von Interventionen, Gesprächen oder Ablenkungen wieder für den Unterricht empfänglich zu machen. Oft müssen ablenkende Gedanken-Blockaden, wie Ereignisse, welche die Kinder noch immer beschäftigen, aufgearbeitet, erklärt und besprochen werden. Eine Kernkompetenz der Sozialpädagogik liegt dabei in den Erfahrungsbereichen der Gesprächsführung und in der oft flexiblen Zeitfenster, in welchen solche Gespräche stattfinden können.

Eine weitere Begleitform liegt in der Konfliktlösung. Diese kommt in unterschiedlichen Phasen des Schulalltags zum Zug und wird in Klein- Gruppenarbeiten oder auch in Pausen oft benötigt. Aufgrund ihrer ausfallenden und herausfordernden Verhaltensmuster geraten die betroffenen Kinder oft in akute Konfliktsituationen. Beispielsweise wird ihr Verhalten von Mitschülerinnen und Mitschülern nicht oder als feindselig verstanden, was auch umgekehrt vorkommen kann. Das heisst, eine Aussage oder eine Handlung eines anderen Kindes können die betreuten Kinder allenfalls nicht einordnen oder nachvollziehen. Dabei wird die Vermittlungsarbeit der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zentral, um diese Konflikte aufzuarbeiten und unterschiedliche Sicht- und Erlebnisweisen aufzuzeigen. Auch kann so dem zu betreuenden Kind bestenfalls geholfen werden, andere Ansichten zu verstehen oder zu akzeptieren.

Als letzte Begleitform ist hier noch die der Krisenintervention zu nennen. In dieser kann es sein, dass die Sozialpädagogin bzw. der Sozialpädagoge in der Pause oder während dem Schulunterricht aus dem Schulzimmer einer anderen Klasse geholt oder gerufen wird, weil sie

bzw. er gerade in jener Klasse dringend benötigt wird. Dies kann sein, wenn zu betreuende Kinder äusserst ausfälliges Verhalten aufzeigen, welches die gesamte Klasse stört und somit von den Fachpersonen der Sozialpädagogik abgefangen oder aufgearbeitet werden soll. Dabei wird von den Betreuungspersonen ein grosses Mass an Spontanität verlangt, da sie auf die neue Situation spontan und flexibel eingehen müssen, wie auch immer diese Situation aussieht. Ebenso kommt hier die Kompetenz der diversen Gesprächsführungsformen zum Zug.

4.4. Zusammenfassung

Mit dem politischen Wandel der Integrationspolitik und der damit verbundenen integrativen Schulungsform, gewinnt dieses Tätigkeitsfeld, aufgrund der wachsenden Zahl der beanspruchenden Kinder, laufend und deutlich an Relevanz. Die Professionellen der Sozialen Arbeit sind im Rahmen der ISF nicht unterrichtend tätig, sondern begleiten und betreuen die Kinder mit Förderanspruch während des Unterrichts – im oder vor dem Klassenzimmer, in den Pausen und in Konfliktsituationen. Dabei stehen den Begleitpersonen Gesprächsmethoden und Kriseninterventionen zur Verfügung, um die begleiteten Kinder wieder für den Unterricht empfänglich zu machen. Vorteilhaft ist, wenn die Begleitpersonen möglichst passiv arbeiten können, da dies ein Zeichen ist, dass die begleiteten Kinder Selbstständigkeit aufzeigen. Bei der schulischen Unterstützung liegt der Fokus also stets bei der Förderung der Sozialkompetenz und der Selbstständigkeit der Kinder.

5. Kinder mit ADHS

Beschreibungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die unter einer dauernden Unaufmerksamkeit und/oder Hyperaktivität und Impulsivität leiden sind keinesfalls neu. Bereits vor über 150 Jahren beschrieben Verse des "Struwelpeters" mit dem Zappel-Philipp vergleichbares Verhalten. In der USA wurden bereits in den 70er Jahren über zweitausend ADS- und ADHS-Studien publiziert, wobei sich nach vorsichtiger Schätzung diese Zahl bis ins Jahr 2005 um mehr als das Dreifache vermehrt hat. Dies führte zu einer grossen Menge an Informationen, die auch für Experten kaum überschaubar sei (vgl. Hücker 2005: 41f.). Die Diagnose von ADS und ADHS steht auch unter einer Vielzahl an Kritik. Dazu folgt später mehr. Aufgrund des Tätigkeitsfeldes des Autors, beschränkt sich diese vorliegende Arbeit künftig auf Kinder mit ADHS im Primarschulalter und klammert Jugendliche und Erwachsene und auch die Form des ADS aus.

Manfred Döpfner beschreibt ADHS, zusammen mit Störungen des Sozialverhaltens, als die häufigsten auftretenden psychischen Störungen bei Kindern. Die prägendsten Symptome

dieser psychischen Störung zeigen sich in der Form verminderter Aufmerksamkeit, Impulsivität und (bei der Form ADHS) Hyperaktivität. Die verminderte Aufmerksamkeit hat den Effekt, dass sich betroffene Kinder sehr leicht ablenken lassen. Zudem haben sie Schwierigkeiten, begonnene Arbeiten und Tätigkeiten zu Ende zu führen. Ebenso fällt es ihnen schwer, die Konzentration über eine längere Dauer zu halten und an einer Aufgabe ausdauernd zu bleiben. Diese Kinder zeigen des Weiteren eine Tendenz zu einer niedrigen Frustrationstoleranz, da sie aufgrund ihrer mangelnden Konzentrationsspanne ihre Bedürfnisse nicht lange aufschieben können. Dadurch reagieren sie in solchen Situationen schnell gereizt und wütend. Dem gegenübergestellt, zeigen diese Kinder oft positiv interpretierte Charaktereigenschaften. So sind sie oft sehr begeisterungsfähig, aktiv, zugewandt und in der Regel sehr offen für Neues (vgl. Döpfner in: Schulte-Markwort/Zinke 2003: 5).

Für Betroffene von ADHS ist charakteristisch, dass ihnen keine inneren und äusseren Sensationen bzw. Reize entgehen und sie ungefiltert auf diese Reize reagieren (vgl. Hücker 2005: 41). Somit scheint ihre Wahrnehmung auf mehreren Kanälen gleichzeitig zu empfangen, sodass sie stets im Aktuellen verhaftet und dadurch im Augenblick gefangen sind. Das Verhalten der Betroffenen kann situativ unangebracht und auffällig sein und so zu psychischen Störungen, psychosomatischen Auffälligkeiten wie auch zu unbefriedigenden Beziehungen bis hin zu sozialer Isolation führen (vgl. ebd.).

Eich und Eich beschreiben ADHS als Entwicklungsstörung des Gehirns, die vielseitige und prägende Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter zeigen kann (vgl. Eich/Eich 2015: 13). Sie wächst und ihre Folgen sind von der jeweiligen Lebensphase abhängig. So haben Störungen im Kindesalter, Auswirkungen auf die Sozialisation und den Schulerfolg. Dies kann wiederum Folgen fürs Erwachsenenleben in Bereichen wie Gesundheit, Familie, sozialem Umfeld und Beruf mit sich bringen. Weiter beschreiben sie ADHS als Störung der Zeitwahrnehmung und der Planungsfähigkeit sowie der Umsetzung von Geplantem. Zudem betonen sie die emotionalen Stimmungsschwankungen und ergänzen Döpfners Punkt der Unfähigkeit eine Arbeit zu Ende zu führen (vgl. Döpfner in: Schulte-Markwort/Zinke 2003: 5). Sie nennen auch die Eigenschaft, Tätigkeiten ewig aufzuschieben und zu prokrastinieren (vgl. Eich/Eich 2015: 13). Durchschnittlich sind drei bis sechs Prozent aller Kinder im Alter von vier bis sechzehn Jahren von ADHS betroffen, wobei statistisch Jungen mit 9% wahrscheinlicher davon betroffen sind als Mädchen mit 3% (vgl. Döpfner in: Schulte-Markwort/Zinke 2003: 5).

5.1. Diagnose und Symptome

Eine Diagnose von ADHS zu erstellen ist sehr zeitaufwändig, da diese eine enge Kooperation der Ärztin bzw. des Arztes mit den Eltern und der Schule bzw. dem Kindergarten erfordert (vgl. Döpfner in: Schulte-Markwort/Zinke 2003: 6). Zudem müssen nachweisliche, entwicklungshemmende Symptome für den Zeitraum von mindestens sechs Monaten erkennbar sein und das auffällige Verhalten muss sich in mehreren Lebenssituationen wie Familie, Kindergarten bzw. Schule zeigen. Des Weiteren ist eine differenzialdiagnostische Abgrenzung zu anderen Störungen, wie Lernstörungen, einer Intelligenzminderung oder einer Störung des Sozialverhaltens sehr wichtig. Dies, um sicher zu gehen, dass es sich wirklich um ADHS handelt. Zudem sei es bei etwa 70% aller Fälle nötig, eine Intelligenz- und Leistungsdiagnostik durchzuführen, insbesondere bei Fällen mit schulischen Leistungsproblemen (vgl. ebd.). Die auffälligen Verhaltensweisen beginnen früh, vor dem sechsten Lebensjahr, und können lang andauernd sein, wobei die Hyperaktivität bei Kindern im frühen Schulalter schwer erkennbar sei (vgl. Hücker 2005: 43). So sollen nur jene mit extremem Ausmass zur Diagnose führen. Dadurch sollen voreilige Diagnosen verhindert werden, weil diese Symptome zeitweise auch bei unauffälligen Kindern auftreten können, wobei sie jedoch beherrschbar sind oder abklingen (vgl. ebd.).

Zur Diagnoseinstrumente dienen die Klassifikationssysteme ICD-10 (International Classification of Diseases) und DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders) bei welchen ADHS auch als hyperkinetische Störungen oder Hyperkinetisches Syndrom bezeichnet wird (vgl. Döpfner in: Schulte-Markwort/Zinke 2003: 6). Dieses Hyperkinetische Syndrom zeichnet sich aus durch die Kombination von überaktivem Verhalten, deutlicher Unaufmerksamkeit, Mangel an Ausdauer bei Aufgabenstellungen und Verhaltensweisen, die zu Leseschwierigkeiten und schulischen Problemen führen können (vgl. Hücker 2005: 43). Döpfner trennt die Beschreibung der Symptome in die drei Bereiche, der Aufmerksamkeitsstörung, der Hyperaktivität und der Impulsivität (vgl. Döpfner in: Schulte-Markwort/Zinke 2003: 6).

- **Die Aufmerksamkeitsstörung** zeigt sich durch häufige Unaufmerksamkeit gegenüber Details oder Sorgfältigkeitsfehler, beispielsweise bei schulischen Arbeiten oder der Aufrechterhaltung eines Spiels. Der Mangel an Aufmerksamkeit hindert betroffene Kinder daran, Arbeiten zu Ende zu bringen oder Anweisungen vollständig aufzunehmen und zu befolgen und sie werden rasch durch äussere Reize abgelenkt, was ihre

Konzentrationsfähigkeit weiter stört. Unter anderem fällt Betroffenen darum längerfristig geistige Anstrengung schwer, weshalb sie sich oft nur widerwillig mit diesen Aufgaben zu beschäftigen scheinen (vgl. ebd.).

- **Die Hyperaktivität** zeigt sich oft in der angenommenen Schwierigkeit ruhig zu Sitzen und im auffällig häufigen Bewegen von Händen und Füßen. Während des Unterrichts verlassen betroffene Kinder oft ihren Platz, klettern oder laufen umher, zeigen Schwierigkeiten in Ruhe zu spielen oder sich einer ruhigen Freizeitbeschäftigung längerfristig zu widmen. Betroffene Kinder zeigen oft exzessive motorische Aktivität, welches durch ihr Umfeld und durch Aufforderung nicht beeinflussbar zu sein scheint (vgl. ebd.).
- **Die Impulsivität** kann sich im schulischen Kontext beispielsweise dadurch zeigen, dass betroffene Kinder mit einer Antwort herausplatzen, bevor die Frage zu Ende gestellt ist. In Gruppensituationen zeigen sie oft Schwierigkeiten darin zu warten, bis sie an der Reihe sind oder sie unterbrechen bzw. stören Andere – beispielsweise in einer Unterhaltung oder in einem Spiel (vgl. ebd.).

Der in der Schule herrschende Druck, das rasche Unterrichtstempo und der Konkurrenzgedanke (vgl. Kapitel 3.2.2) lässt dabei vermuten, dass im Unterricht störende Kinder sich nicht bei ihren Mitschülerinnen und Mitschüler beliebt machen, da diese die schulischen Anforderungen meistern möchten. So kann die Impulsivität und die fehlende Kontrolle der sozialen Attraktivität der Kinder mit ADHS schaden.

Gerade diesen Kindern fällt die nötige Steuerung, Kontrolle und Regulation ihrer Handlungen, Gedanken und Gefühlen sehr schwer, was sie im erfolgreichen Bewältigen des Schulalltags hindern oder stören kann. Diese Schwierigkeiten entstehen laut der Motivationspsychologie aufgrund einer Lücke zwischen dem Wollen und der daraus resultierenden Handlung. So kann es sein, dass Betroffene zwar oft genau wissen, wie sie gerne handeln möchten, schliesslich, aber ganz anders handeln. Dies geschieht aufgrund dieser "Absichts-Verhaltens-Lücke" bzw. "Intention-Behavior-Gap" (vgl. Gawrilow et al. 2013: 49). So kann es sein, dass diese Schulkinder mit ehrlicher Absicht im Unterricht ruhig zu sein, trotzdem auffälliges Verhalten zeigen.

5.2. Kritik an der Diagnose ADHS

Die Diagnose ADHS und die Behandlung mittels Psychopharmaka stehen schon seit längerem in der Kritik. Da es sich bei den im ICD-10 und DSM-5 beschriebenen hyperkinetischen Störungen nicht um kategoriale- sondern um dimensionale Störungen handelt, kann keine klare Grenze zwischen dem auffälligen und normalen Verhalten gezogen werden. Die Symptome können mehr oder weniger stark ausgeprägt sein. Entsprechend führt dies oft zu Kontroversen, da nicht klar definiert werden kann, wann von einer Störung gesprochen werden kann und wann nicht (vgl. Döpfner in: Schulte-Markwort/Zinke 2003: 6). Dazu kommt, dass es eine grosse Anzahl an Störungsbildern gibt, die in der Symptomatik dem ADHS sehr ähnlich sind, jedoch klar davon abgegrenzt werden müssen. Beispiele dafür sind, Bindungsstörung, Reaktionen auf schwere Belastung, Hospitalismus, Störungen des Sozialverhaltens, um nur einige davon zu nennen (vgl. Schmidt 2019: 22ff.). Zudem ist es schwierig, die Störung generell eindeutig zu definieren und dass man bei Kindern mit ADHS nicht von einer homogenen Gruppe ausgehen kann. Bei drei Vierteln aller Kinder, die mit ADHS diagnostiziert sind, werden auch Kriterien für andere psychiatrische Störungen erfüllt. Eine Diagnoseklarheit ist dabei nicht gewährleistet, aufgrund dutzender Widersprüchlichkeiten der Verhaltensauffälligkeiten und aufgrund eines Mangels an spezifischer Kernsymptomatik (vgl. ebd.: 25ff.).

Ein weiterer Kritikpunkt sei die Menge an verordneten Psychopharmaka an Kinder im Vorschulalter. 1996 haben in den USA sechs Prozent aller Kinder im Alter zwischen 6 und 14 Jahren Psychopharmaka erhalten und die prozentuale Menge ist heute noch höher (vgl. ebd.: 279). Dabei ist eine Mehrzahl dieser Psychopharmaka, basierend auf falschen Diagnosen, im Sinne der Diagnoserichtlinien, den Kindern verordnet worden (vgl. ebd.: 285). Dies sei laut Hücker kritisch, da die Ursache der Störung ADHS aufgrund des unüberschaubaren und desolaten Forschungsstand generell strittig ist (vgl. Hücker 2005: 42). Von einer detaillierteren Behandlung der Kritik an ADHS wird an dieser Stelle abgesehen, da es den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde.

5.3. Schwierigkeiten für schulisches Lernen mit ADHS

Im Rückblick auf die im Kapitel 3 beschriebenen Inhalte und Anforderungen schulischen Lernens und der in den Kapiteln 5 und Kapitel 5.1 dargelegten Symptomatik von ADHS, lassen sich folgende Beispiele für die konkreten Schwierigkeiten betroffener Kinder im schulischen Alltag festhalten.

Die drei Symptome von ADHS, die Unaufmerksamkeit, Impulsivität und Hyperaktivität fallen erfahrungsgemäss in diversen schulischen Bereichen und gerade in den eng strukturierten, ruhigen Unterrichtssettings besonders auf.

Basierend auf der Schwierigkeit der Kinder mit ADHS, die Informationen zu filtern und zu selektieren (vgl. Kapitel 5), kann dies zur Folge haben, dass die Kinder einerseits rasch abgelenkt, andererseits mit den schulischen Aufgaben überfordert sein können. So werden schulische Aufgaben teils nicht oder nicht fertig gelöst, was für die betroffenen Kinder sehr frustrierend sein kann. Dazu kommt, dass den Kindern das Aufrechterhalten der Aufmerksamkeitsspanne aus demselben Grund Schwierigkeiten bereitet. Sie sind stets wieder herausgefordert, gedanklich in den Unterricht zurückzukehren. Dies ist eine zusätzliche Herausforderung, da so gerade diesen Kindern die passive Unterrichtsteilnahme und der rasche gedankliche Wiedereinstieg besonders schwerfallen kann.

Dazu kommt für alle Schulkinder wirkende Noten- und Leistungsdruck (vgl. Kapitel 3.2.2), dem die Kinder mit ADHS ebenso ausgesetzt sind. Dem Unterricht zu folgen ist für diese Kinder erschwert und kann zu überfordernden und frustrierenden Momenten führen. Die betroffenen Kinder zeigen (vgl. Kapitel 5) gerade in frustrierten Momenten auffälliges bzw. ausfallendes Verhalten. Daraus erwächst wiederum ein negativer Einfluss auf die Klassen- und Gruppendynamik und schliesslich auch auf ihre soziale Attraktivität, was schlimmstenfalls zu unbefriedigenden Beziehungen oder gar zur sozialen Isolation führen kann.

Die ausfallenden Verhaltensweisen erkennen die anderen Kinder rasch und stören sie in ihrer Arbeit und Konzentration. Die genannten Erwartungen und der Druck (vgl. Kapitel 3.2.2) liegen auch auf diesen anderen Kindern und sie können sich durch die Auffälligkeiten im Unterricht oder in der Produktivität in Kleingruppenarbeiten gestört fühlen. Dies kann sich negativ auf die Beliebtheit der Kinder mit ADHS auswirken, was sich wiederum negativ aufs schulische Lernen auswirkt. Wenn die Klassenkameradinnen und Kameraden sich nicht mit diesen Kindern abgeben oder im Unterricht nicht mit ihnen zusammenarbeiten wollen, erschwert dies die Förderung der Kooperationsfähigkeit der Kinder mit ADHS, was ebenso ihr schulisches Lernen zusätzlich erschwert. Wielands Beschreibung idealer Kooperation (vgl. Wieland 2010: 80) ist dabei auch nicht gewährleistet, da die Kinder mit ADHS aufgrund ihrer Symptomatik und deren Auswirkungen an sich nicht gleich wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sind. Die Kinder mit ADHS können aufgrund dessen, dass sie auf die Hilfe und Unterstützung von Fachpersonen angewiesen sind, stets aufs Neue daran erinnert werden. Dass sie anders sind als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, kann zu Frustrationsmomenten führen. Die Absichts-Verhaltens-Lücke (vgl. Kapitel 5.1) kann zusätzlich dazu führen, dass potenzielle,

gut gemeinte Intentionen bezüglich Verhaltensveränderungen oder Konzentrationstraining, gar nicht gezeigt werden können.

Wird nun aber die Impulskontrolle des ausfallenden Verhaltens trainiert, würden diese Kinder dieses Verhalten allenfalls weniger zeigen, oder alternative Ventile für ihren Frust finden. Somit könnten sie sich so verhalten, dass sie die anderen Kinder nicht stören und würden dabei an sozialer Attraktivität gewinnen. Dies würde sich auf die Kooperation, auf die Gruppendynamik und schliesslich aufs schulische Lernen von den Kindern mit ADHS auswirken und sie möglicherweise im Leistungsdruck entlasten. Somit wird im folgenden Förderprogramm der Fokus auf die Impulskontrolle und die Wirkung auf die Gruppendynamik gelegt.

5.4. Einflüsse des ADHS in Bezug auf die drei Seiten des Lernens

Schulisches Lernen beinhaltet viel mehr als bloss die Unterrichtsthemen. Norbert Wieland unterscheidet diesbezüglich zwischen drei Seiten des schulischen Lernens, der sachbezogenen, der sozialen und der psychophysischen Seite (vgl. Kapitel 3.1 bis 3.3).

Aufgrund der drei Hauptsymptome (vgl. Kapitel 5.1), die das ADHS mit sich bringt – die Aufmerksamkeitsstörung, die Impulsivität und die Hyperaktivität – werden unter Umständen alle drei der genannten Seiten des Lernens beeinflusst resp. beeinträchtigt oder erschwert.

- **Die psychophysische Seite:** Das vom ADHS ausgehende Symptom der Aufmerksamkeitsstörung, beeinflusst die selektive Aufmerksamkeit (vgl. Kapitel 3.3). Zu viele Reize, welche sie nicht, oder nur erschwert filtern können, wirken auf die betroffenen Kinder. Dies kann zu Überforderungs- und zu Frustrationssituationen führen. Beispielsweise können Überforderungssituationen dazu führen, dass schulische Aufgaben nicht oder nicht zu Ende gelöst werden können, was anderen Mitschülerinnen und Mitschülern allenfalls umstandslos gelingt. Zudem führt die Aufmerksamkeitsstörung möglicherweise zu rascher Ablenkung und zu Schwierigkeiten bei einem Wiedereinstieg in den Unterricht. Auch dies fällt möglicherweise anderen Mitschülerinnen und Mitschülern leicht und wirkt bei den Kindern mit ADHS erfahrungsgemäss eher überfordernd. Solche Vergleiche können zu Frustrationssituationen führen. Überforderungen und Frustrationen können sich bei Kindern mit ADHS in gereiztem oder ausfallendem Verhalten äussern (vgl. Kapitel 5), welche im engen und strukturierten Unterrichtsetting auffallen. Dadurch wird die soziale Seite des Lernens beeinflusst.

- **Die soziale Seite:** Ausfallende und impulsive Verhaltensweisen können für die Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler störend sein (vgl. Kapitel 5.1). Allenfalls haben die Impulsivität und das ausfallende Verhalten, störenden Einfluss auf Klein- Gruppenarbeiten. Gestört werden sowohl die Konzentrationsfähigkeit als auch die Effizienz, da die Mitschülerinnen und Mitschüler abgelenkt werden. Bei wiederholt auftretendem störendem Verhalten kann dies schadenden Einfluss auf die soziale Attraktivität des Kindes mit ADHS haben (vgl. ebd.). Die Partizipationsfähigkeit des Kindes wirkt sich somit allfällig auf die Gruppen- und Kleingruppendynamik, auf die nötige Kooperationsfähigkeit und somit auf das gelingende schulische Lernen negativ aus (vgl. Kapitel 3.2). Somit haben diese störenden Faktoren wiederum Einfluss auf die die sachbezogene Seite des Lernens.
- **Die sachbezogene Seite:** Das störende Verhalten wirkt sich also gegebenenfalls negativ auf die Gruppendynamik, Kooperationsfähigkeit und auf die Beliebtheit und Integration des Kindes mit ADHS aus. Dies sind jeweils wichtige Komponenten für gelingendes schulisches Lernen (vgl. Kapitel 3.2 bis 3.2.3) und können beeinträchtigt werden. Also sind dies wichtige Faktoren, welche es in der Förderung von Kindern mit ADHS zu beachten gilt. Gleichzeitig muss man bedenken, dass aufgrund der Separation, bedingt durch die Förderung in Einzelbetreuung, die Teilnahme am Regelunterricht unterbrochen wird. Dadurch geht möglicherweise Unterrichtsstoff verloren und die Gruppendynamik und deren Kooperation während dieser Zeit wird nicht gefördert.

Der Einfluss auf eine Seite, bedeutet also meist eine weitere Beeinflussung einer zweiten oder gar einer dritten Seite. Es muss also festgehalten werden, dass die Kinder mit ADHS während des schulischen Alltags, aufgrund ihrer Symptomatik, in allen drei Seiten des Lernens beeinflusst werden können.

5.5. Übliche Therapieformen und Förderung von Kindern mit ADHS

Eine verbreitete Therapiemöglichkeit bei ADHS liegt in der medikamentösen Therapie. Mit Medikamenten besteht die Chance, die Ursachen von ADHS zu bekämpfen. Eine solche medikamentöse Therapie wird aus neurobiologischer Erklärungsperspektive dann als notwendig erachtet, wenn Probleme in Verhaltenssteuerungen oder in psychosozialen Bereichen auftreten und das Kind oder dessen Umfeld dadurch unter Leidensdruck steht oder die Entwicklung des Kindes dadurch gefährdet werden kann. Ob ein Kind medikamentös

behandelt wird, wird von der zuständigen Ärztin bzw. dem zuständigen Arzt beurteilt. Sie ist nur dann nötig, wenn eine gesicherte ADHS-Diagnose besteht (vgl. Stein/Abelein 2017: 103).

Die zwei bekanntesten Medikamente, um ADHS zu behandeln, sind das Medikament "*Ritalin*" mit dem Wirkstoff Methylphenidat und das Medikament "*Strattera*" mit dem Wirkstoff Atomoxetin. Diese beiden Wirkstoffe sind sogenannte Wiederaufnahmehemmer und verhindern, dass Botenstoffe für eine Reizweiterleitung zwischen den Nervenzellen wieder in die Zelle aufgenommen werden. Dadurch wird die häufig geringe Anzahl der Botenstoffe erhöht, wodurch die Konzentration der Kinder verbessert werden kann. Methylphenidat wirkt bereits nach relativ kurzer Zeit, verliert aber bereits nach ca. vier Stunden an Wirkung. Methylphenidat gibt es auch als Retard-Präparat, das eine verlängerte Wirkung von sieben bis zehn Stunden hat. Atomoxetin wirkt dabei erst einige Wochen nach der Einnahme vollständig. Es sprechen nicht alle Personen in erwarteter Weise auf die Einnahme der Wirkstoffe Methylphenidat oder Atomoxetin an. Bei rund einem Drittel zeigt sich gar keine Wirkung bei der Einnahme von Methylphenidat, egal ob die Personen ADHS haben oder nicht (vgl. Gawrilow et al. 2013: 22).

Die medikamentöse Behandlung steht unter anderem aufgrund ihrer Nebenwirkungen unter Kritik. Appetitverlust, Schlafstörungen, Kopf- und Magenschmerzen sind häufig genannte Nebenwirkungen. Die Einnahme von Methylphenidat kann auch dazu führen, dass sich die ADHS-Symptome sogar verstärken, wobei man dann von Rebound-Effekten spricht (vgl. ebd.: 23).

ADHS kann auch therapeutisch angegangen werden. Dabei wird unter anderem die auf den Lerntheorien basierte Verhaltenstherapie aufgezeigt. Dieser Verhaltenstherapie zufolge sei Verhalten und auch Fehlverhalten aufgrund vergangener Erfahrungen gelernt. Lehrkräfte und Eltern sind angewiesen, die Überlegungen der Verhaltenstherapie in der Erziehung miteinzubeziehen, um somit eine Verhaltensmodifikation zu erreichen (vgl. Schuster 2017: 129). Der Fokus liegt vermehrt auf dem Wahrnehmen eines angemessenen Verhaltens und dessen Belohnung, statt nur Unangemessenes zu bestrafen. Belohnungen und Bestrafungen sollen dabei aus der Sicht des Kindes definiert werden. Ausserdem soll das Verhalten, nicht die Person bestraft und dabei nach dem Prinzip der geringst nötigen Intervention vorgegangen werden. Es sollen keine leeren Drohungen ausgesprochen und spontan angemessenes Verhalten tatsächlich belohnt werden (vgl. ebd.).

Das Kind soll dabei spüren, dass man ihm helfen möchte das richtige Verhalten zu lernen und dass ihm dabei Zuneigung oder Respekt entgegengebracht wird. Das Fehlverhalten soll man nicht einfach übersehen, sondern sofort reagieren. Dies kann auch unauffällig

geschehen, wie beispielsweise sich dem Kind nähern, mit ihm reden oder mithilfe ausgemachter Gesten kommunizieren. Diese Interventionen sollen geschehen bevor eine Eskalation erfolgt. Wenn sich das Kind aufgrund dieser (geringen) Intervention erneut konzentrieren kann, soll unbedingt eine positive Reaktion erfolgen, um das eingetretene und angemessene Verhalten zu belohnen (vgl. ebd.: 129f.).

5.6. Beispiel der Wenn-Dann-Pläne

Ein in der Forschung oft genanntes Förderprogramm sind die sogenannten Wenn-Dann-Pläne. Deren Effektivität ist gerade bei Kindern mit ADHS empirisch belegt (vgl. Stein/Abelein 2017: 192). Auch Gawrilow/Guderjahn/Gold betonen die wissenschaftlich erwiesene Wirksamkeit dieses Programms und empfehlen die Anwendung dieser Wenn-Dann-Pläne ausdrücklich (vgl. Gawrilow et al. 2013: 29; 59). Der Wenn-Dann-Plan basiert auf einer Zielsetzung (Z), beispielsweise im Unterricht weniger impulsiv zu reagieren, im Sinne von nicht dazwischen zu reden. Dieses Ziel ist jedoch nur dann wirksam, wenn das Kind dem Ziel genügend Verpflichtung entgegenbringt. Diese Pläne ermöglichen direkte Verknüpfungen von bestimmten Bedingungen und der zum Ziel führenden Handlung. Also wird im Rahmen der Wenn-Dann-Pläne klar definiert "wenn die Situation (X) eintritt, folgt die Handlung (Y), damit das Ziel (Z) erreicht werden kann." Am oben genannten Zielbeispiel könnte der Wenn-Dann-Plan lauten: "immer wenn ich dazwischenreden will, schreibe ich meine Gedanken auf einen bereits vorbereiteten Zettel" oder "Immer wenn ich dazwischenreden will, strecke ich bewusst auf und warte, bis ich angesprochen werde" (vgl. ebd.: 51). Die Kinder mit ADHS werden dabei angeleitet, die spezifischen Merkmale der potentiell kritischen Situation (X) wahrzunehmen und mit der vorab besprochenen und definierten und automatisiert ablaufenden Handlung (Y) zu koppeln (vgl. Stein/Abelein 2017: 191). So erwirbt die Situation, dank der Verknüpfung von bestimmten Verhaltensweisen mit ihr, den gewünschten Auslösungscharakter. Dies, da das Verhalten automatisch ausgelöst wird, sobald die Situation eintritt. Damit ist weder eine bewusste Steuerung, noch eine neuerliche Entscheidung notwendig um das Verhalten in Gang zu setzen (vgl. Gawrilow et al. 2013: 60).

Um die Effektivität dieser Pläne zu gewährleisten oder zu verbessern, sind mehrere Voraussetzungen nötig. Es sollen in erster Linie persönliche Gespräche mit den betroffenen Kindern geführt werden um die individuellen Ziele, Situationen und die darauffolgenden Handlungen abzustimmen. Dies ist wichtig, damit sich die Kinder mit den Wenn-Dann-Plänen identifizieren können (vgl. Stein/Abelein 2017: 191). Des Weiteren soll dem Kind nach dem Erstellen des Wenn-Dann-Plans, dessen Prinzip und die Sinnhaftigkeit des Einsatzes eines

solchen Plans und dessen möglichen Nutzen sorgfältig erläutert werden. Beim Formulieren des Wenn-Dann-Plans und bei der genauen Definition sollen die Kinder stark miteingebunden werden und jedes betroffene Kind soll seinen bzw. ihren individuellen Wenn-Dann-Plan erhalten resp. mitgestalten (vgl. ebd.: 192). Mittel- und längerfristig soll das Ziel darin liegen, dass die betroffenen Kinder nach einiger Zeit selbstständig neue Wenn-Dann-Pläne entwickeln. Dies, da die Wenn-Dann-Pläne gerade dann ihre volle Wirksamkeit erlangen, wenn es den betroffenen Kindern gelingt, die Pläne selbstständig zu entwerfen, durchzuführen und zu kontrollieren (vgl. ebd.).

Trotz der empirisch erwiesenen Effektivität dieser Verhaltenstherapie, wird in dieser Arbeit die Aktualität bezüglich der basierenden Lerntheorie in Frage gestellt. Einerseits werden solche operanten Fördermassnahmen und deren Wirksamkeit als belegt bezeichnet und können als relativ gesichert betrachtet werden (vgl. Gawrilow et al. 2013: 28). Andererseits basiert eine solche Verhaltenstherapie auf operanter Konditionierung respektive auf operanter Verstärkung, welche in Bezug auf die in dieser Arbeit vorgestellten Lerntheorien, dem Neobehaviorismus aus den 1950er und 1960er Jahren zuzurechnen ist (vgl. Kapitel 2.1.2). Im Folgenden Kapitel wird nun beschrieben, wie Förderung für Kinder mit ADHS basierend auf der Lerntheorie des Konnektivismus aussehen kann.

5.7. Zusammenfassung

Die Hauptsymptome von ADHS sind Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörungen und Impulsivität. Diese Symptome führen im schulischen Alltag zu verschiedenen Schwierigkeiten, sowohl für die betroffenen Kinder wie auch für deren Umfeld. Die Symptome können medikamentös behandelt oder es kann therapeutisch interveniert werden. Für die Intervention von impulsivem Verhalten, können verhaltenstherapeutische Programme, wie beispielsweise die Wenn-Dann-Pläne angewendet werden. Diese basieren auf operanten Verstärkern, welche gerade bei Kindern mit ADHS sehr wirksam sind.

6. Konnektivismus basierte Förderung schulischen Lernens von Kindern mit ADHS

Diese Arbeit bezieht sich auf die Förderung von Kindern mit ADHS im Rahmen der Regelschule inhärenten ISF und bezieht sich auf jene Begleitformen, welche die konzeptionellen Tätigkeitsfelder (vgl. Kapitel 4.3) beschreibt. Dabei fällt im Kontext des Konnektivismus auf, dass der Grossteil der Betreuung der betroffenen Kinder im 1:1-Setting

stattfindet. Ein zentraler Punkt dieser Lerntheorie liegt jedoch in der Arbeit in Gruppen resp. in Netzwerken.

Wie von Bereiter (vgl. Kapitel 2.4.2) beschrieben, wird nicht nur das Individuum vom Umfeld beziehungsweise von der Gruppe beeinflusst. Auch die Gruppe wirkt auf das Individuum ein. Es besteht also einerseits ein grosses Potential in diesem Zusammenhang, jedoch auch ein deutliches Risiko. Einerseits besteht das Risiko, dass gerade dieses Kind mit ausfallendem Verhalten die Arbeit und Konzentration der Gruppenmitglieder und somit die Kooperation stört. Andererseits liegt als Chance ein grosses Potential in der Gruppenarbeit, denn dadurch kann die Gruppe das Kind mit ADHS beeinflussen und unterstützend oder entlastend wirken.

Ein weiterer Schwerpunkt der Lerntheorie liegt in der Zuhilfenahme von technischen Mitteln. Als Herausforderung ist der Umgang mit diesen Hilfsmitteln erst zu üben. Er soll gekonnt sein um möglichst effektiv zu sein. Der Konnektivismus beschreibt das Internet als intelligentes Netzwerk (vgl. Kapitel 2.4), welches von allen Partizipierenden genutzt und geschaffen werden kann. In der Vielfältigkeit und der unermesslichen Tiefe des Internets zeigt sich basierend auf persönliche Betreuungserfahrungen, ein grosses Potential für Ablenkungen.

6.1. Drei Förderungsformen, ausgehend vom Konzept des Konnektivismus

Der empirische Erfolg von Wenn-Dann-Plänen ist belegbar (vgl. Kapitel 5.6). In diesem Kapitel wird nun aufgezeigt, wie dieses auf operante Verstärkung basierende Hilfsmittel für Verhaltenstherapie, mithilfe von konnektivistischen Elementen, ergänzt werden kann. Es wird ein bewährtes Förderinstrument mit einer jüngeren Lerntheorie verknüpft. In den folgenden Kapiteln werden drei Förderformen vorgestellt, die genau diese Kombination von operanter Verstärkung und konnektivistischen Elementen verknüpft. Die Förderungsformen sind den Tätigkeitsbereichen des Rahmens der ISF angepasst. Alle folgenden Förderformen sind erfahrungsgemäss unbedingt mit der Klassenlehrperson abzusprechen, da sie in den üblichen Rahmen des Schulunterrichts eingreifen können. Somit soll die Klassenlehrperson darüber in Kenntnis gesetzt werden, und sie muss sich dazu bereit erklären, diese Förderformen zu dulden oder zu tragen.

6.1.1. Förderung der Gruppenprozesse durch Moderation der Kleingruppenarbeit

Kleingruppenarbeiten sind ein fester Bestandteil des Schulunterrichts und ein klarer Fokus der sozialpädagogischen Betreuung (vgl. Kapitel 4.3). Unter Kleingruppen wird hier die Situation verstanden, dass die Lehrperson die Schulklasse beispielsweise in Vierer- oder Fünfergruppen unterteilt, um einen Auftrag zu erarbeiten oder eine Aufgabe zu lösen. Diese Kleingruppenarbeiten können aufgrund der Impulsivität und dem damit verbundenen Verhalten der Kinder mit ADHS deutlich erschwert werden (vgl. Kapitel 5.1). Dennoch soll die Kooperation jedes Kindes im Unterricht gefördert werden, da diese für gelingendes Lernen wichtig ist (vgl. Kapitel 3.2). Die hier vorgestellte Förderform zielt genau darauf ab und findet somit in einem Kleingruppensetting innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers statt. Bei dieser Förderform wird das Kind mit ADHS bei ausfallendem oder impulsivem Verhalten nicht von der Gruppe separiert, sondern die Gruppenarbeit soll weiterhin ermöglicht bleiben.

Findet eine Kleingruppenarbeit statt, an welcher das Kind mit ADHS teilnimmt, so wird die Kleingruppe erstmal sich selbst überlassen. Dabei können sich alle Kinder der Kleingruppe, wie bei der Netzwerkarbeit im Konnektivismus (vgl. Kapitel 2.4.1) beschrieben, gleichermassen einbringen. Alle können ihre eigenen Erfahrungen beitragen und das kollektive Wissen entwickeln.

Zeigt das Kind mit ADHS im Verlaufe der Gruppenarbeit aber störendes, impulsives Verhalten, so wird nicht das Kind aus dem Klassenzimmer separiert, sondern die ganze Gruppe verlässt das Klassenzimmer. Die sozialpädagogische Fachperson begleitet diese Gruppe und übernimmt in diesem Fall die Moderation der Gruppenarbeit. Die Fachperson vermittelt zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern, sodass die Gruppendynamik nicht darunter leidet. Die Fachperson leistet jedoch keinen Beitrag am Wissenserwerb der Kinder, damit alle Beiträge weiterhin nur von ihnen eingebracht werden. Das selbstorganisierte Netzwerklernen (vgl. Kapitel 2.4.2) wird auf diese Weise im sozialpädagogisch geführten Rahmen wieder möglich. Die Kinder können wieder gegenseitig voneinander lernen und das Kind mit ADHS wird wieder ein gleichwertig partizipierendes Gruppenmitglied. Dies entspricht wiederum dem Konnektivismus. Mit dieser Förderform wird einerseits darauf abgezielt, möglichst die Gruppenprozesse nicht durch die impulsiven Verhaltensmuster beeinflussen zu lassen und andererseits wirkt die Gruppe, (vgl. ebd.) auch auf das Kind mit ADHS. Zusätzlich können allenfalls auch gewisse Impulsivitäten abgefangen oder ihnen gar vorgebeugt werden, wenn die Gruppenarbeit effektiv funktioniert. Denn, wenn die Arbeit auf mehreren Schultern verteilt

wird und von allen getragen bzw. geteilt wird, kann dies für das Kind mit ADHS auch entlastend wirken, sodass – im besten Fall - gewisse Verhaltensweisen mit der Zeit möglicherweise gar nicht mehr auftreten. Wird dem Kind mit ADHS trotz seinen impulsiven Verhaltensmustern dadurch weiterhin ermöglicht an Gruppenarbeiten teilzunehmen und sich konstruktiv einzubringen, kann dies sein bestehendes Bild bei den Mitschülerinnen und Mitschülern beeinflussen. Infolgedessen wird seine soziale Attraktivität verbessert und zusätzlich wird die Kooperationsfähigkeit geübt und verbessert.

Übersetzt in einen Wenn-Dann-Plan würde das Ziel (Z) in etwa so formuliert: *Die Gruppenarbeiten finden statt, ohne dass das Kind mit ADHS störendes, impulsives oder ausfallendes Verhalten zeigt.* Für die Situation (X) und deren verknüpfte Handlung (Y) hier das Beispiel: *Und immer, wenn das Kind mit ADHS die Gruppe und deren Arbeitsprozess mit impulsivem Verhalten stört, verlässt die ganze Gruppe das Klassenzimmer und die Gruppenarbeit wird von der sozialpädagogischen Fachperson moderiert.*

6.1.2. Förderform für raum- und zeitunabhängiges Lernen

Der Konnektivismus, als Lerntheorie des digitalen Zeitalters (vgl. Kapitel 2.4.1), impliziert den Vorteil, dass bei der Förderung technische Hilfsmittel miteinbezogen und genutzt werden können. Dem schenkt diese Fördermassnahme entsprechende Beachtung. Im Rahmen des normalen Schulunterrichts wird den Kindern erfahrungsgemäss bereits eine Basis der Handhabung mit Computern und dem Internet vermittelt. Dazu gehört, wie man mit Bildern, Dokumenten und Browsern resp. dem Internet umgeht. Auf diesem Basiswissen baut diese Förderform auf. Dem Kind mit ADHS wird dabei im schulhausinternen Medienraum, in welchem sich die Schülercomputer befinden, ein Platz und ein Gerät zugeteilt, welches ihm während der Schulzeit zur Verfügung steht. Zusätzlich wird dem Kind ein Online-Ordner (beispielsweise eine Dropbox o.ä.) eingerichtet, auf dem die aktuellen Arbeitsblätter abgelegt sind.

Tritt nun während des Unterrichts beim Kind mit ADHS störendes Verhalten auf, und die Arbeit am Arbeitsblatt vor dem Schulzimmer ist nicht zielführend, begleitet die sozialpädagogische Fachperson das Kind in der Anfangsphase in den oben beschriebenen Medienraum. Dort hat das Kind Zugriff auf den Online-Ordner und auf die darin abgelegten Arbeitsblätter. Dabei wird das Kind von der Sozialpädagogin resp. dem Sozialpädagogen eng begleitet und angeleitet.

Der Computer bietet dem Kind erfahrungsgemäss mit jeder Anwendung eine verbundene Reaktion, wie dies bei der operanten Konditionierung auch der Fall ist. Jeder Mausklick und Tastendruck bewirken die entsprechende, unmittelbare Reaktion des Computers.

Mit erfolgreichem Erarbeiten des Aufgabenblattes kann das betroffene Kind den nötigen Unterrichtsstoff erlernen und wird von seiner Impulsivität nicht daran gehindert, den Schulstoff zu bearbeiten. Dies kann des Weiteren zur Folge haben, dass das Kind bezüglich Lerntempo und Leistung, nicht von den Mitschülerinnen und Mitschülern abfällt. Somit kann das Kind, nach dem Erarbeiten des Blattes, wenn es wieder im Klassenverband am Unterricht teilnimmt, genau wie die anderen Schülerinnen und Schüler auf dem erlernten Wissen aufbauen und die eigenen Erkenntnisse einbringen. Es kann zum Gruppenlernen Beiträge leisten und daran teilnehmen.

Die Verwendung eines Online-Ordners hat den Vorteil, dass das Lösen der Arbeitsblätter nicht mehr an einen fixen Ort oder an eine bestimmte Zeit gebunden ist. Hat das betroffene Kind gelernt und verinnerlicht, wie es den Zugang zu diesen Blättern erhält, ist der Zugriff auf die Arbeitsblätter auch ausserhalb des Klassenzimmers und des Medienraums möglich. So kann das Kind, sollte beispielsweise die Konzentration durch einen noch ungelösten Konflikt gestört sein und die Aufarbeitung dieses Konflikts enormen zeitlichen Aufwand in Anspruch nehmen, aufgrund des Online-Ordners auch von zu Hause Zugriff auf diese Aufgaben haben. So wird das Lernen, dank technischer Hilfsmittel orts- und zeitungebunden, wie dies im Konnektivismus beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2.4). Mit dieser Vorgehensweise wird dem Leistungsdruck des Kindes (vgl. Kapitel 3.2.2) entgegengewirkt, der eben gerade zu ausfallendem Verhalten führen kann. Für diese Förderform ist es allerdings wichtig, dass die sozialpädagogische Fachperson und die Eltern, sofern das Kind von zu Hause arbeiten will, über die nötigen technischen Kenntnisse verfügen. Ein weiteres Ziel soll klar sein, dass das Kind mit ADHS im Laufe der Zeit selbstständig mit diesen Dokumenten arbeiten kann und weniger auf Begleitung oder auf Überwachung angewiesen ist. So würde der Computer ein stetig zur Verfügung gestelltes Hilfsmittel. Dabei wird das konnektivistische Netzwerklernen in gemeinsamer Aktivität des Menschen und der Maschine (vgl. Kapitel 2.4.1) gewährleistet. Ausserdem wäre dabei auch, hinsichtlich der Selbstständigkeitsförderung, ein wichtiger Aspekt der sozialpädagogischen Begleitung der Lernprozesse beachtet (vgl. Kapitel 4). Denn so könnte sich das Kind mit ADHS die Lernprozesse laufend selbstständiger gestalten und sich von der Betreuung langsam distanzieren. Für diese Distanzierung ist allerdings wichtig, dass das dafür nötige technische Wissen und die Handhabung mit den Hilfsmitteln erlernt und geübt ist.

Auch diese Förderform lässt sich zum Vergleich in einen Wenn-Dann-Plan übersetzen. So könnte das Ziel (Z) beispielsweise lauten: *Die Arbeitsblätter werden bis zum ausgemachten Zeitpunkt gelöst.* Die Situation (X) und die verknüpfte Handlung (Y) könnten darauf folgendermassen formuliert werden: *Immer, wenn das Kind aufgrund von direkten Folgen ihres resp. seines impulsiven Verhaltens mit den schulischen Anforderungen in Verzug gerät, löst sie bzw. er die Aufgaben auf dem Computer.* Und sobald das Kind den Zugriff auf den Online-Ordner erlernt und verinnerlicht hat, könnte eine darauffolgende Situations- und Handlungsverknüpfung folgendermassen lauten: *Immer, wenn das Kind aufgrund direkter Folgen des ausfallenden Verhaltens in schulischer Hinsicht in Verzug gerät, sucht es sich selbstständig einen Rückzugsort, um das Aufgabenblatt mit dem Computer zu lösen.* Oder: *Immer, wenn das Kind das Aufgabenblatt im schulischen Rahmen aufgrund von Konflikten, Überforderung und/oder damit verbundenem ausfälligen Verhalten nicht lösen kann, löst es das Aufgabenblatt und beschafft sich zu Hause selbstständigen Zugang zum Online-Ordner und löst das Blatt bis zum ausgemachten Zeitpunkt.*

Für die Durchführung dieser Fördermassnahme ist eine enge Zusammenarbeit mit der Lehrperson zwingend, da diese die nötigen Arbeitsblätter jeweils zur Verfügung stellen soll. Somit ist es wichtig, dass die Lehrperson sich dazu bereit erklärt, diese Fördermassnahme dahingehend mitzutragen.

6.1.3. Förderung der Sozialkompetenz durch bessere Vernetzung

Der Konnektivismus legt grossen Wert auf die gemeinsame Erarbeitung von Wissen (vgl. Kapitel 2.4.2) und das Netzwerklernen gewinnt an Relevanz, je mehr Verbindungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren besteht (vgl. Kapitel 2.4.3). Daraus kann geschlossen werden, dass es den Kindern beim schulischen Lernen hilft, gut vernetzt zu sein. Dem gegenüber zeigen Kinder mit ADHS aufgrund ihrer ausfallenden Verhaltensweisen mögliche Schwierigkeiten, Beziehungen zu gestalten und sich zu integrieren. Unter Umständen führt dies zur sozialen Isolation (vgl. Kapitel 5). Somit ist es möglich, dass Kinder mit ADHS im Klassenplenum nicht gut integriert und somit auch ungenügend vernetzt sind. Deshalb soll folgende Fördermassnahme dieser Vernetzung nachhelfen und dabei die Sozialkompetenz und die soziale Attraktivität dieser Kinder fördern.

Während des Schulunterrichts erhalten die Schülerinnen und Schüler immer wieder schulische Aufgaben, die sie für sich allein lösen sollen. Dabei kann es erfahrungsgemäss dazu kommen, dass sich bei den Kindern mit ADHS Fragen ergeben, die für andere Mitschülerinnen und Mitschüler bereits beantwortet sind. Dies kann beispielsweise aufgrund des Symptoms der

Aufmerksamkeitsstörungen (vgl. Kapitel 5.1) zustande kommen, weil das Kind mit ADHS aufgrund einer Ablenkung oder eines unaufmerksamen Moments, eine Anweisung nicht erfassen konnte. So können bei diesen Kindern Fragen entstehen, ohne deren Beantwortung sie nicht (weiter-) arbeiten können. Sollten sie dadurch die Aufgabe nicht oder nicht fertig lösen, kann dies für sie frustrierend und überfordernd sein, wobei die Möglichkeit besteht, dass sich dies wiederum in ausfallenden Verhaltensweisen äussert (vgl. Kapitel 5).

Während dem freien Arbeiten wird das Kind mit ADHS vorerst sich selbst überlassen, damit es die Gelegenheit hat, die eigene Selbstständigkeit aufzuzeigen. Hat das Kind Schwierigkeiten und zeigt es aus diesem Grund ausfallende und impulsive Verhaltensweisen, setzt folgende Fördermassnahme ein.

Der Fokus dieser Massnahme wird darauf gelegt dem Kind mit ADHS klare Anlaufmöglichkeiten innerhalb der Schulklasse zu ermöglichen. Diese Anlaufstellen liegen dabei aber nicht zuerst bei der Lehrperson oder bei der sozialpädagogischen Begleitung. Um das Kind in der Klasse besser zu vernetzen, liegen diese Anlaufstellen bei den Mitschülerinnen und Mitschülern.

In erster Linie soll dem Kind mit ADHS ein Überblick verschafft werden, damit es weiss an welches Kind es sich, während welchen Fächern wenden kann. Dafür werden die Mitschülerinnen und Mitschüler regelmässig nach ihren Kompetenzen befragt. In den wöchentlich stattfindenden Klassenstunden werden dafür alle Kinder in der Klasse von der Lehrperson gefragt, wer in welchen Schulfächern sich jeweils für die kommende Woche als Anlaufstelle zur Verfügung stellt. Die Lehrperson kennt die schulischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und wählt dementsprechend die Helferinnen und Helfer sinnvoll und realistisch aus. Dann werden mehrere Kinder ausgewählt, um mehrere Fächer abzudecken und somit mehrere Anlaufstellen anzubieten. Die Kinder, welche sich für diese Hilfeleistungen zur Verfügung stellen, erhalten in diesen Fächern den "Profi-Status" und gelten dabei als Ansprechperson für die Kinder mit ADHS. Die endgültige Verantwortung liegt schlussendlich nicht bei diesen "Profi-Kindern", sondern bei der Lehrperson. Diese bestimmten Mitschülerinnen und Mitschüler gelten lediglich als erste Anlaufstelle. Je nach Bedarf können diese Kinder während ihren "Profi-Einsätzen" auch visuell erkenntlich gemacht werden, beispielsweise mit einem Schild, auf welchem jene Fächer geschrieben stehen, für welche sie als "Profi-Kinder" gelten. Oder die "Profi-Kinder," welche sich für die kommende Woche zur Verfügung gestellt haben, werden für das Kind auf einer Liste notiert, welches es sich jederzeit zurate ziehen kann.

Kommt ein Kind mit ADHS während des Unterrichts, aufgrund einer Frage oder wegen einer versäumten Anweisung, nicht von allein weiter, so darf es das für dieses Schulfach zuständige "Profi-Kind" nach Hilfe fragen. Dies soll gelten, auch wenn die beiden Kinder selbstständig arbeiten sollen. Die angesprochenen Mitschülerinnen und Mitschüler und der Rest der Klasse sollen zudem in ihrem eigenen Arbeitsprozess nicht gross gestört werden. Das Kind mit ADHS soll den Zeitpunkt der Hilfesuche so wählen, dass ihm geholfen wird, noch bevor sich auffälliges Verhalten zeigt. Somit wird die Chance dieser Fördermassnahme gesehen, dieses Verhalten zu kompensieren. Diesen Zeitpunkt zu wählen oder zu erkennen kann – gerade am Anfang – für das Kind mit ADHS eine Herausforderung darstellen. Hat das Kind aber positive Erfahrungen mit dieser Form von Hilfestellung machen können, ist es möglich, dass es lernt, besser auf sich zu achten und ein nächstes Mal früher zu reagieren. So würde das Kind mit ADHS die Kompetenz der Selbsteinschätzung und Reflexion trainieren. Mit Fortschritt und positiven Erfahrungen, kann das Kind mit ADHS sich laufend selbstständiger Hilfe holen und kann auch da die eigenen Kompetenzen stärken. Somit würden nicht nur die schulischen Kompetenzen der Mitschülerinnen und Mitschüler beachtet, sondern auch jene Kompetenzen des Kindes mit ADHS.

Dadurch, dass das Kind mit ADHS, Mitschülerinnen und Mitschüler gleichen Alters als Anlaufstellen nutzen kann, entspricht dies dem Ansatz der Peer-Education. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche besonders grossen Einfluss auf Gleichaltrige haben und diese jeweils gegenseitig als Bezugs- und Orientierungspunkte wirken können. Daher wird mit Peer-Education ein Angebot gegenseitiger Unterstützung und Hilfe gemeint, bei welchem Gleichaltrige sich gegenseitig beeinflussen können (vgl. Heyer in: Palentien/Harring/Böhm-Kasper/Rohlf's 2010: 407).

Mit dieser Fördermassnahme kann das Kind mit ADHS lernen, die eigenen bereits vorhandenen Verbindungen zu nutzen und diese zu stärken. Dabei nutzt es die Ressourcen von Mitschülerinnen und Mitschülern und lernt diese zu aktivieren. Die "Profi-Kinder" werden dabei zusätzlich in ihrer bereits vorhandenen Kompetenz bestärkt und können ihr Wissen weitergeben. Dadurch werden die Vernetzungen des Kindes mit ADHS verstärkt, das Umfeld von Anlaufstellen vergrössert sich und das betroffene Kind lernt dieses vergrösserte Umfeld zu nutzen. Diese stärkere Vernetzung ermöglicht allenfalls eine bessere Integration in der Klasse.

Das Kind mit ADHS wird am Anfang dieses Förderprozesses von der sozialpädagogischen Fachperson begleitet und allenfalls daran erinnert, welches Kind für welche Frage Anlaufperson sein kann. Im Verlauf der Fördermassnahme und bei wachsender Selbstständigkeit soll sich die Fachperson allerdings kontinuierlich zurückziehen, damit das

Kind mit ADHS und die "Profi-Kinder" selbstständiger werden und damit der Peer-Education-Ansatz besser wirken kann.

Auch diese Fördermassnahm könnte in einen Wenn-Dann-Plan übersetzt werden. Das Ziel (Z) könnte beispielsweise lauten: *In selbstständigen Arbeitsaufträgen kann das Kind kompetente und vorbestimmte Mitschülerinnen oder Mitschüler anfragen, um sich Hilfe zu holen.* Die Situation (X) und die verknüpfte Handlung (Y) könnten darauf folgendermassen formuliert werden: *Immer, wenn das Kind aufgrund einer Frage oder Schwierigkeit – bezogen auf diese Aufgabe – nicht weiterweiss und sich selbst nicht helfen kann, nimmt es seine Liste mit den "Profi-Kindern" hervor und fragt eine entsprechende Mitschülerin oder Mitschüler um Unterstützung, Erklärung oder Hilfe.*

Für die Durchführung dieser Fördermassnahme ist die Absprache mit der Lehrperson erfahrungsgemäss sehr wichtig, da sich dabei sowohl das Kind mit ADHS wie auch das jeweilige "Profi-Kind", nicht an die erwartete Selbstständigkeit der Aufgabe halten können. Somit soll diese Fördermassnahme von der Lehrperson geduldet und getragen werden.

6.2. Zusammenfassung

Die drei vorgestellten Fördermassnahmen anhand von Verhaltenstherapie mit konnektivistischen Elementen haben Potenzial für die Förderung von erfolgreichem schulischen Lernen. Diese Fördermassnahmen bedingen gute Absprache mit den Lehrpersonen und allenfalls den Eltern, da sie den Verlauf des Unterrichts beeinflussen und die Lehrperson wie auch Eltern gegebenenfalls miteinbeziehen können. Zudem bedingen diese Fördermassnahmen die Bereitstellung der technischen Hilfsmittel und die Kompetenz des fachgerechten Umgangs mit diesen, seitens der Professionellen der Sozialen Arbeit, der Eltern und der Kinder mit ADHS. Die drei Förderformen können sich nicht ganz von operanten Elementen abgrenzen.

7. Zusammenfassung der Erkenntnisse

Bei der sozialpädagogischen Begleitung der Kinder mit ADHS hat sich gezeigt, dass die Kinder innerhalb der Klasse, während Pausen- und Konfliktsituationen und in Einzelbegleitsituationen betreut werden (vgl. Kapitel 4.3). Die Kinder werden innerhalb einer Regelklasse im Rahmen der ISF begleitet, um durch Hilfe- und Fördermassnahmen eine gleichberechtigte Bildungsmöglichkeit zu erhalten (vgl. Kapitel 4 und 4.1). Die Förderung bezieht sich hauptsächlich auf die Sozialkompetenz und auf die Selbstständigkeit. Sie geschieht in enger Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen (vgl. ebd.).

Mit dem Integrationsgedanken wird Kindern mit Förderbedarf, anhand von entsprechenden Hilfeleistungen, die Teilnahme an Regelklassen und der Abschluss einer möglichst normalen Schulbildung ermöglicht (vgl. ebd.). Dabei sollen diese Kinder aber keine Zumutung für die Klasse darstellen und müssen nicht zwingend dieselben Leistungen erbringen, wie andere Kinder. Die Fachpersonen der Sozialpädagogik haben dabei keine Unterrichtsfunktion, sondern betreuen die Kinder innerhalb des Unterrichts und in den anderen schulischen Bereichen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).

7.1. Konnektivismus bezogene Förderung von Kindern mit ADHS

Es hat sich ebenfalls gezeigt, dass in der sozialpädagogischen Förderung dieser Kinder zu beachten ist, dass sich erwiesenermassen operante Verhaltenstherapien, wie beispielsweise die Wenn-Dann-Pläne, sehr gut für Kinder mit ADHS eignen (vgl. Kapitel 5.6). Die vorgestellten Fördermassnahmen (vgl. Kapitel 6.1.1 bis 6.1.3) gehen mit einem neuen Ansatz an die Förderung heran. Sie nehmen dabei verschiedene konnektivistische Elemente des Netzwerklernens auf. Sie fokussieren sich dabei gleichzeitig stark auf die Förderung der Gruppendynamik und damit verbunden auf die Kooperationsfähigkeit der Kleingruppenteilnehmenden. Es hat sich gezeigt, dass diese Fördermassnahmen nicht endgültig von operanten Elementen getrennt werden können, da auch diese Vorgänge ein Verhalten mit einer klaren Handlung verknüpfen.

Es ist also anzunehmen, dass es nicht sinnvoll wäre, in der Förderung von Kindern mit ADHS, ganz von operanten Verstärkern abzusehen. Denn, wie dies im Kapitel 5.6 deklariert wurde, wird in der Förderung von diesen Kindern, operanten Verstärkern grosse Wirksamkeit zugeschrieben und deshalb lehnen sich auch diese Fördermassnahmen an diese Aspekte an.

Bezogen auf die drei Seiten des Lernens (vgl. Kapitel 3.1 bis 3.3), nimmt die erste der in der vorliegenden Arbeit entwickelten Fördermassnahmen (vgl. Kapitel 6.1.1) hauptsächlich Bezug auf die soziale Seite des Lernens. Dies, indem die sozialpädagogische Fachperson die Gruppenprozesse weiterlaufen lässt und sich lediglich in mediatorischer Form einbringt. So kann das Kind mit ADHS weiterhin an der Gruppenarbeit teilnehmen und sich einbringen. Es ist sinnig und fundamental sich bei diesem Ziel als sozialpädagogische Fachperson fokussiert der sozialen Seite des Lernens zuzuwenden. Auch aufgrund des Auftrags im Rahmen der ISF (vgl. Kapitel 4.2), ist die Förderung der Sozialkompetenz und der sozialen Interaktionsfähigkeit zielführend.

Die zweite Fördermassnahme (vgl. Kapitel 6.1.2) konzentriert sich auf die Zuhilfenahme von technischen Hilfsmitteln, welche mit dem Internet das Netzwerklernen auf

eine zeit- und raumunabhängige Ebene bringt und dadurch direkt die sachbezogene Seite des Lernens beachten soll. Dies soll vor allem verhindern, dass die Kinder mit ADHS, als Folge von ihrer Impulsivität, Schulstoff verpassen. Die technischen Hilfsmittel wirken dabei als ein Medium der Stütze. Der Aspekt der orts- und zeitungebundenen Lernsequenzen bringt seinerseits mögliche stabilisierende Bedingungen mit sich. So können Lernsequenzen anhand dieser Hilfsmittel im vertrauten Umfeld, beispielsweise zu Hause oder einem ihnen vertrauten Raum, stattfinden. Auch liegt ein Potential darin, Lernsequenzen zeitlich flexibler zu gestalten, da die Lernsequenzen so den Kindern mit ADHS und derer Aufmerksamkeitskapazität angepasst werden kann.

Die dritte Fördermassnahme (vgl. Kapitel 6.1.3) legt wiederum einen Fokus auf die soziale Seite des Lernens, da dem Kind mit ADHS anhand von klasseninternen Verknüpfungen, die Integration verbessert werden soll. Dem Peer-Education-Ansatz angelehnt, wird so dem Kind mit ADHS von ausgewählten und kompetenten Mitschülerinnen und Mitschülern geholfen. Durch die gegenseitige Beeinflussung von Gleichaltrigen sollen Gruppenprozesse dahingegen gefördert werden, dass gleichzeitig die helfenden Kinder in ihrer Kompetenz bestärkt und das Kind mit ADHS besser im Klassenplenum integriert wird. Diese gegenseitige Beeinflussung von Gleichaltrigen kann als Parallele mit dem gegenseitigen Einfluss von Umfeld und Individuum des Konnektivismus (vgl. Kapitel 2.4.2) gesehen werden. Ein weiteres Ziel dieser Fördermassnahme besteht darin, dass das Kind mit ADHS lernt, sein eigenes Umfeld zu aktivieren und dessen Ressourcen zu nutzen.

7.2. Beantwortung der Fragestellung

Die zu Beginn dieser Arbeit (Kapitel 1.1) gestellte Fragestellung, lautet wie Folgt:

Durch welche Interventionen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen kann auf der Basis der Lerntheorie des Konnektivismus, im Rahmen der Grundschule inhärenten integrativen Schulungsform (ISF), das Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit ADHS, bezüglich der Impulskontrolle, dahingehend beeinflusst werden, dass eine positive Auswirkung auf schulisches Lernen sichtbar wird?

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen haben im Rahmen der ISF in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern (vgl. Kapitel 4.3) Möglichkeiten für Förder- und Interventionsprogramme. Anhand von operanten verhaltenstherapeutischen Förderprogrammen können Kinder mit ADHS zunehmend betreffend die Selbststeuerung von impulsiven Verhaltensweisen gefördert

werden. Um sich an der Lerntheorie des Konnektivismus zu orientieren, können die Interventionsprogramme mit Elementen dieser Lerntheorie inhärenten Netzwerklernens ergänzt werden. Dadurch können die Kinder einerseits in der Kooperation und in der Partizipation von Gruppenprozessen gefördert werden und andererseits mit der Zuhilfenahme von technischen Hilfsmitteln Zugang zu möglicherweise verpasstem Schulstoff erhalten und diesen aufarbeiten. Der Impulsivität wird dabei im Rahmen der Verhaltenstherapie dahingehend entgegengewirkt, dass sowohl operante Fördermassnahmen als auch konnektivistische Elemente diese möglichst reduzieren sollen. Dadurch soll das schulische Lernen des Kindes vereinfacht werden, und so alle Seiten des Lernens erfolgreicher gestalten.

Mit dem zweiten Kapitel wurde die folgende Fragestellung beantwortet: **Worin unterscheidet sich der Konnektivismus von den älteren Lerntheorien?** Es hat sich gezeigt, dass im Gegensatz zu früheren Lerntheorien, die jüngere Lerntheorie, der Konnektivismus, den technischen Fortschritt und dessen verbundene Mittel und Möglichkeiten angemessen und zielbewusst miteinbezieht. Dabei finden die Lernprozesse nicht mehr nur im einzelnen Menschen, sondern in sozialen Kontexten und Netzwerken statt. Die beschriebenen Charakteristika der Netzwerke sind ihre Dynamik, ihre fließenden Strukturen und die Möglichkeit gleicher Partizipation aller Teilnehmenden (vgl. Kapitel 2.4.1). Verglichen mit hierarchischen Lerntheorien, eignet sich diese netzwerkorientierte Lerntheorie besonders gut für die Förderung von Kooperation und Kleingruppenprozessen.

Anschliessend wurde im dritten Kapitel folgende Fragestellung beantwortet: **Was beinhaltet schulisches Lernen und was wird dabei von den Schülerinnen und Schülern erwartet?** Schulisches Lernen ist sehr viel mehr als der ohnehin schon umfangreiche Lerninhalt des Lehrplans. Unterschiedliche Bereiche können anhand der drei Seiten des Lernens von Norbert Wieland unterschieden werden. Es wird unterschieden zwischen der sachbezogenen, der sozialen und der psychophysischen Seite (vgl. Kapitel 3.1 bis 3.3). Von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie mit der Mehrfachbelastung von Leistungs- Noten- und Erwartungsdruck umgehen können und sich trotz herrschender Konkurrenz kooperativ und teamfähig zeigen (vgl. Kapitel 3.2.2 und 3.2.3). Sie sollen mit Langeweile und Ablenkungen umgehen können und den Anschluss an den Unterricht nicht verlieren (vgl. Kapitel 3.3).

Innerhalb des vierten Kapitels (vgl. Kapitel 4.3) wurde anhand von persönlichen Erfahrungen, folgende Fragestellung beantwortet: **In welchen Tätigkeitsfeldern kann die Soziale Arbeit im Rahmen der ISF wirkend tätig sein?** Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die im Rahmen der ISF Kinder im schulischen Alltag betreuen, begleiten die

Kinder während des Unterrichts im Klassenzimmer (im Klassenplenum) oder in Kleingruppen, vor dem Klassenzimmer in Einzelbetreuung, auf dem Pausenhof und in Konfliktsituationen.

Darauffolgend wurde im fünften Kapitel (vgl. Kapitel 5.3) folgende Fragestellung beantwortet: **Wie wirkt sich das ADHS mit seinen Symptomen im schulischen Alltag aus und welche Schwierigkeiten können dabei für die betroffenen Kinder und ihr Umfeld entstehen?** Aufgrund der drei hauptsächlichen Symptome von ADHS – Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und Impulsivität (vgl. Kapitel 5.1) – entstehen allenfalls unterschiedliche Schwierigkeiten für die betroffenen Kinder und das schulische Umfeld. Dabei können alle drei Seiten des schulischen Lernens, einzeln oder aufeinander aufbauend, beeinflusst werden und dadurch zu schulischen Schwierigkeiten führen (vgl. Kapitel 5.3).

Schliesslich wurde folgende Fragestellung im sechsten Kapitel beantwortet: **Welchen positiven Einfluss kann die Anwendung der Lerntheorie des Konnektivismus im Förderkontext haben?** Wie in den Kapiteln 6.1.1 bis 6.1.3) beschrieben, können operante Verstärker der Verhaltenstherapie, mit Elementen des Konnektivismus und somit mit einer jüngeren Lerntheorie verknüpft werden. Daraus entstanden drei Fördermassnahmen, die auf dieser Verknüpfung aufbauen und sowohl den Auftrag bezüglich der Förderung der sozialen Teilhabe resp. Sozialkompetenz (vgl. Kapitel 4.2) wie auch die Förderung der Selbstständigkeit (vgl. Kapitel 4) berücksichtigen.

Dadurch kann die in Kapitel 1.2 erstellte These, dass diese Fördermassnahmen auf veralteten resp. überholten Lerntheorien basieren, falsifiziert werden. Auch wenn operante Verstärker dem Neobehaviorismus zuzuordnen sind, der aus den 1950ern und 1960er Jahren entsprang, behält diese Lerntheorie, gerade in der Förderung von Kindern mit ADHS, ihre Wichtigkeit.

7.3. Relevanz für die Soziale Arbeit

Mit der in der Einleitung beschriebenen steigenden Anzahl der Kinder, die während der Schulzeit auf Fördermassnahmen angewiesen sind, wächst die Relevanz der integrativen Schulungsform als Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit.

Bei der Förderung von Kindern mit ADHS zeigen sich gerade operante Fördermassnahmen als wirksam, was auch als empirisch belegt gilt (vgl. Kapitel 5.6). Durch die Einbettung von Elementen der deutlich jüngeren Lerntheorie des Konnektivismus, wurde ein bekanntes, bewährtes Förderinstrument, mit einer deutlich jüngeren Theorie verknüpft und

es gingen daraus drei Fördermassnahmen, die genau solche Verknüpfungen miteinbeziehen, hervor.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse entsprechen wiederum der in der Einleitung beschriebenen Handlungsmaxime bezüglich der eigenen Person des Autors im Berufskodex von AvenirSocial (vgl. AvenirSocial 2010: 11). Sie haben den persönlichen Wissensstand des Autors aktualisiert und neue Handlungsweisen und -kompetenzen hervorgebracht. Letztlich leisten sie einen Beitrag für die Entwicklung des Berufsstandes.

7.4. Kritische Würdigung

Das schulische Lernen in seiner Aufteilung und mit seinen unterschiedlichen Seiten zu analysieren, ist sehr aufschlussreich und macht den Umfang und die Differenziertheit deutlich. In dieser Arbeit wurde einerseits ein klarer Fokus auf die soziale Seite des Lernens gelegt, da ein wichtiger Auftrag der Sozialen Arbeit, im Rahmen der ISF, in der Förderung der Sozialkompetenz der Kinder liegt. Andererseits liegt ein zweiter starker Fokus auf der psychophysischen Seite des Lernens. Sie befasst sich stark mit dem Thema der (selektiven) Aufmerksamkeit und diese wiederum steht gerade in der Arbeit mit der Klientel von Kindern mit ADHS klar im Zentrum.

Der Konnektivismus als Lerntheorie im schulischen Kontext bringt eine Menge Potential mit sich und schenkt dabei der modernen Gesellschaft mit ihren technischen Mitteln deutliche Aufmerksamkeit. Technische Hilfsmittel werden bereits aktiv im schulischen Unterricht eingebunden, sodass die Schülerinnen und Schüler schon in der Primarschule partiell im Umgang mit Computern und Laptops geschult werden. Dadurch gewinnt eine Lerntheorie, die sich mit diesen technischen Mitteln und dem Netzwerklernen befasst, stetig an Bedeutung. Auch die Bedeutung des Netzwerklernens ist bezüglich der sozialpädagogischen Förderung von Kleingruppenprozessen sehr nützlich. Die erarbeiteten Fördermassnahmen (Kapitel 6.1.1. bis 6.1.3) sind allerdings im Praxisfeld, in der Arbeit mit Kindern der Primarstufe, in ihrer Pragmatik unterschiedlich zu gewichten.

Die Förderung der Gruppenprozesse durch Moderation (vgl. Kapitel 6.1.1) lässt sich erfahrungsgemäss in der Praxis gut und unkompliziert umsetzen. Diese Fördermethode ist im Praxisfeld auch für die gesamte Primarstufe geeignet, da bewusst nicht in die Gruppenprozesse eingegriffen, sondern lediglich der Rahmen verändert wird. Die Moderation soll dabei jeweils die Spannungen in der Gruppendynamik entlasten und die Vermittlung der teilnehmenden Kinder untereinander übernehmen oder fördern.

Auch die Förderung der Sozialkompetenz durch bessere Vernetzung (vgl. Kapitel 6.1.3) weist, nach der Meinung des Autors, ein grosses Potential für die Primarstufe auf. Aufgrund der allenfalls laufend wechselnder Verteilung der helfenden Kinder, wächst die Anzahl der Anlaufstellen und der Bezüge des Kindes mit ADHS. Somit hat dieses Kind wiederholt die Möglichkeit mit anderen Kindern, Erfahrungen zu machen und dabei die entstandenen Verbindungen zu stärken. Die helfenden Kinder werden dabei in ihren bereits bestehenden Kompetenzen bestärkt, was sowohl zu derer Förderung und auch zu einer positiven Bewertung ihrer Arbeitserfahrung mit dem Kind mit ADHS beitragen kann.

Für die zweite Fördermassnahme (vgl. Kapitel 6.1.2) ist die pragmatische Umsetzung im Rahmen der Primarschule etwas in Frage zu stellen, erst recht im Zusammenhang mit unteren Primarschulstufen. In erster Linie ist diesbezüglich zu vermerken, dass diese Massnahme von den betroffenen Kindern einen ausreichend geübten Umgang mit Computern (sowohl bezüglich Hardware und Software) bedingt. Nur so kann von einer echten Entlastung ihrerseits ausgegangen werden. Für Kinder der unteren Primarstufen, die im Rahmen der ersten Klassen noch die Handschrift erlernen und üben, könnte dies zu einer Überforderung führen, was sich auf die sozialpädagogische Förderung kontraproduktiv auswirkt. Denn so könnte die Fördermassnahme der Verhaltenstherapie gerade jenes Verhalten auslösen, dem sie entgegenwirken möchte.

Somit stellt sich die Frage, ob diese Fördermassnahme nicht doch eher für Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe 1 besser geeignet wäre. An gewissen Sekundarschulen des Kantons Baselland gehört die Verwendung von Tablets erfahrungsgemäss bereits zur Normalität und ist im Schulunterricht eingebunden. Da wäre diese technische Hürde vermutlich weniger störend respektive könnte diese Fördermassnahme (vgl. Kapitel 6.1.2) zu förderlichen Resultaten führen.

In der Förderung von Primarschülerinnen und Primarschülern liegt also die Annahme nahe, dass es für die betroffenen Kinder entlastender wäre, beim Lösen der Aufgabenblätter noch bei der Handschrift zu bleiben. Die Zuhilfenahme von technischen Hilfsmitteln wäre auf einen späteren Zeitpunkt, beispielsweise auf die Sekundarstufe 1, zu verschieben.

Das Internet bietet in der heutigen Gesellschaft unzählige Möglichkeiten und dies gilt auch für das schulische Lernen. Auch im zeit- und ortsunabhängigen Lernen, welches durch das Internet gefördert werden kann, steckt grosses Potenzial. Jedoch ist der Umfang der Angebote, welches das Internet bieten kann, unfassbar gross und bietet erfahrungsgemäss sehr grossen Raum für Ablenkungen. Es muss folglich zwingend, um produktiv mithilfe von technischen Hilfsmitteln und des Internets lernen zu können, der Umgang mit dem Internet

geübt werden. Zudem benötigt dies allenfalls eine Menge Konzentration und Widerstandsfähigkeit der Kinder gegenüber den Ablenkungen, welche die technischen Hilfsmittel unweigerlich mit sich bringen.

Ist jedoch ein geübter Umgang mit den technischen Hilfsmitteln vorhanden, und die Kinder wissen, wie mit einem Computer und dem Internet umzugehen ist, wird ein grosses Potenzial auch in der zweiten Fördermassnahme (vgl. Kapitel 6.1.2) gesehen. In der Verhaltenstherapie kann also die operante Konditionierung mit konnektivistischen Elementen zielführend ergänzt werden.

Reflektierend auf die in dieser Arbeit erarbeiteten Fördermethoden, wird in der ersten Methode (vgl. Kapitel 6.1.1) im Praxisfeld der Primarschule, grosses Gewinnpotential gesehen. Aufgrund ihrer niederschweligen Betreuungsform werden die Gruppenprozesse so wenig wie möglich beeinflusst. Diese Fördermethode kann daher auch künftig gut in der praktischen Betreuungsarbeit eingesetzt werden.

Auch in der dritten Fördermethode (vgl. 6.1.3) wird für Kinder im Primarschulalter ein klares Potential gesehen. Die regelmässigen Wechsel der helfenden Kinder verstärken die Verbindungen zwischen ihnen und den Kindern mit ADHS und vergrössern dabei deren Umfeld. Auch hier werden Gruppenprozesse gefördert, wobei die dem Konnektivismus entsprechende, gegenseitige Beeinflussung dem Ansatz der Peer-Education ähnelt. Wenn sich die Kinder mit ADHS mit ihren Fragen an die Mitschülerinnen und Mitschüler wenden können und diese in der Zusammenarbeit positive Erfahrungen machen, kann dies bei der Integration der Kinder mit ADHS unterstützend wirken.

Der klare Vorteil der zweiten Fördermethode (vgl. Kapitel 6.1.2) wird schliesslich in der Betreuung von Primarschülerinnen und Primarschülern angezweifelt. Dies aufgrund der möglicherweise fehlenden technischen Kenntnisse der Kinder oder der Betreuungsperson. Damit wäre die Entlastung nicht garantiert und somit der nötige Aufwand dementsprechend nicht im angemessenen Rahmen.

Als weiterführende Gedanken könnte diesbezüglich geprüft werden, inwiefern diese beiden Fördermethoden für Kinder und Jugendliche im Sekundarschulalter geeignet wären. Deren technischen Vorkenntnisse sind aufgrund der länger geübten Handhabung von Computern und Internet weiter ausgereift und somit wäre das Risiko einer Überforderung entsprechend geringer.

Generell sieht der Autor in operanten Fördermethoden mit konnektivistischen Elementen viel Potential, da sie bewährte Interventionsinstrumente mit dem Wissen und den (technischen) Möglichkeiten der modernen Zeit verknüpfen.

8. Anhang

8.1. Literaturverzeichnis

- AvenirSocial (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. URL: <https://www.profilq.ch/cmdownloads/berufskodex-soziale-arbeit-schweiz/#> [Zugriffsdatum: 07. April 2021].
- Becker-Carus, Christian/Wendt, Mike (2017). Allgemeine Psychologie: Eine Einführung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Amt für Volksschule (2019). Konzept Integrative Schulungsform (ISF). URL: https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/integration-foerderung-sonderschulung/unterlagen-abt-sonderpaedagogik/konzepte/20170224_%20ISF-Konzept.pdf [Zugriffsdatum: 28. November 2020].
- Brehm, Rita M. (2014). Handicap: Lesen und Schreiben? Berlin, Heidelberg: Springer.
- Copei, Friedrich (2019). Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess (Auszüge) (1930). In: Brinkmann, Malte (Hg.). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 61–81.
- Döpfner, Manfred (2003). Was wissen wir heute über ADS/ADHS? In: Schulte-Markwort, Michael/Zinke, Michael (Hg.). ADS/ADHS Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Eich, Dominique/Eich, Philipp (2015). «Aufgeschoben ist (nicht) aufgehoben!» Bedeutung der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung im Erwachsenenalter. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. 1. Jg. S. 13–16.
- Gawrilow, Caterina/Guderjahn, Lena/Gold, Andreas (2013). Störungsfreier Unterricht trotz ADHS. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hecht, Heiko/Desnizza, Wolfgang (2012). Psychologie als empirische Wissenschaft: Essentielle wissenschaftstheoretische und historische Grundlagen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Heyer, Robert (2010). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hg.). Freundschaften, Cliven und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und

Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 407–421.

Hücker, Franz-Josef (2005). Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom: Forschung und Perspektive. In: Psychotherapie Forum. 13. Jg. (2). S. 41–46.

Kanton Basel-Landschaft/Kanton Basel-Stadt (2010). Sonderpädagogisches Konzept für die Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt. URL: http://edudoc.ch/record/37945/files/BS-BL_Sonderpaedagogisches_Konzept_def.pdf [Zugriffsdatum: 29. November 2020].

Kerres, Michael (2018). Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Konrad, Klaus (2014). Lernen lernen – allein und mit anderen: Konzepte, Lösungen, Beispiele. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kornmann, Reimer (2019). Pädagogische Orientierungen für die Begleitung schulischer Lernprozesse. In: Bartusch, Steffen/Klektau, Claudia/Simon, Toni/Teumer, Stephanie/Weidermann, Anne (Hg.). Lernprozesse begleiten: Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 7–19.

Lefrancois, Guy R. (1986). Gedächtnis und Aufmerksamkeit. In: Lefrancois, Guy R./Leppmann, Peter K./Angermeier, Wilhelm F./Thiekötter, Thomas J. (Hg.). Psychologie des Lernens. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 159–177.

Merkle, Wolfgang (2020). Skript zur Vorlesung „Einführung in die Theoretische Informatik“ im Sommersemester 2020.

Meyer-Drawe, Käte (2019). Lernen als Erfahrung (2003). In: Brinkmann, Malte (Hg.). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 423–434.

Moser, Heinz (2008). Einführung in die Netzdidaktik: Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft. Baltmannsweiler Zürich: Schneider-Verlag. Hohengehren Verlag. Pestalozzianum.

Myers, David G. (2014). Lernen. In: Myers, David G. (Hg.). Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 289–326.

Puhr, Kirsten/Bauer, Julia/Hammer, Lisa/Mosch-Wedel, Monika/Schmitt, Florian (2019). Schulisches Lernen und Leben aus Perspektiven von Schulbegleitungen. In: Bartusch, Steffen/Klektau, Claudia/Simon, Toni/Teumer, Stephanie/Weidermann, Anne (Hg.). Lernprozesse begleiten: Anforderungen an

pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 191–208.

Schmidt, Hans-Reinhard (2019). Ich lerne wie ein Zombie: Plädoyer für das Abschaffen von ADHS. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schuster, Beate (2017). Pädagogische Psychologie: Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten. Berlin, Heidelberg: Springer.

Stangl, Werner (2021). operantes Verhalten – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: <https://lexikon.stangl.eu/4320/operantes-verhalten> [Zugriffsdatum: 17. Juni 2021].

Statistisches Amt Basel-Landschaft (2012). Statistik Baselland I NR. 07/2012. URL: <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/finanz-und-kirchendirektion/statistisches-amt/publikationen/bildung/weitere-publikationen-im-bereich-bildung/nr-07-2012-spezielle-forderung.pdf/download> [Zugriffsdatum: 05. November 2020].

Statistisches Amt Basel-Landschaft (2020). Statistisches Amt Basel-Landschaft. URL: https://www.statistik.bl.ch/web_portal/15_2_1_2 [Zugriffsdatum: 07. April 2021].

Stein, Roland/Abelein, Philipp (2017). Förderung bei Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Stieve, Claus (2019). Diesseits und Jenseits des Konstruierens (2010). In: Brinkmann, Malte (Hg.). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 485–506.

Toth, Christian T. (2020). Massive Open Online Courses im Kontext von Persönlichkeit und Prokrastination. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wiedemann, Jürg (2005). 2005-137 - Parlamentarischer Vorstoss. URL: <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/landrat-parlament/geschafte/geschäftsliste/2005-mai-juni-122-bis-192/2005-137> [Zugriffsdatum: 29. April 2021].

Wieland, Norbert (2010). Die soziale Seite des Lernens: Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zendler, Andreas/Seitz, Cornelia/Fest, Andreas/Klaudt, Dieter (2018). Unterrichtsmethoden im Kontext bedeutsamer Lerntheorien. In: Zendler, Andreas (Hg.). Unterrichtsmethoden für den Informatikunterricht: Mit

praktischen Beispielen für prozess- und ergebnisorientiertes Lehren. Wiesbaden:
Springer Fachmedien. S. 143–157.