

Kinder mit ADHS in Tagesschulen

Praxisempfehlungen

Kinder mit ADHS in Tagesschulen

Praxisempfehlungen

Verfasser: Tobias Ulrich

Studienbeginn: FS 21

Master in Sozialer Arbeit, Bern | Luzern | St. Gallen

Fachbegleitung: Dr. Yvonne Piesker

Abgabedatum: 10 Januar 2024

Abstract

In der vorliegenden Arbeit werden Praxisempfehlungen für den Umgang mit Kindern mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in Tagesschulen vorgeschlagen. Als Grundlage wird aktuelle Fachliteratur aus den Bezugswissenschaften Psychologie und Medizin für die Beschreibung des Störungsbildes ADHS im Kindesalter verwendet. Die Beschreibung des Praxisfeldes der Tagesschule erfolgt anhand der Analyse vorhandener Literatur. Für die Empfehlungen werden entlang der evidenz- und konsensbasierten S-3 Leitlinien zu ADHS Therapieprogramme ausgewählt und daraus einzelne Interventionen für das Tagesschulsetting adaptiert. Dabei geht diese Arbeit davon aus, dass Tagesschulen im Rahmen multimodaler Therapie bei ADHS eine wichtige Rolle einnehmen. Die Interventionen lassen sich unkompliziert im Tagesschulalltag implementieren und können an die individuellen Rahmenbedingungen der Tagesschulen angepasst werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Forschungsstand.....	1
1.2	Forschungsinteresse.....	3
1.3	Fragestellung.....	4
1.4	Methodisches und systematisches Vorgehen.....	4
2	Tagesschulen.....	6
2.1	Ausserunterrichtliche Angebote im Bildungssystem.....	6
2.2	Historische Entwicklung in der Schweiz.....	7
2.3	Begriffsdefinition.....	9
2.4	Erwartungen und pädagogischer Auftrag.....	10
2.5	Qualität und Wirkung.....	15
2.5.1	Qualitätsdimensionen in Tagesschulen.....	21
2.6	Angebotsstruktur.....	22
2.7	Tagesablauf.....	23
2.7.1	Frühbetreuung.....	24
2.7.2	Mittagsbetreuung mit Verpflegung.....	24
2.7.3	Nachmittagsbetreuung.....	25
2.7.4	Hausaufgabenbetreuung.....	25
2.7.5	Schulwegbegleitung.....	26
2.8	Personalstruktur.....	26
2.9	Tagesschulen im Kanton Bern.....	27
2.9.1	Ziele.....	27
2.9.2	Nutzung des Angebots.....	28
2.9.3	Gesetzliche Vorgaben und Personalstruktur.....	29
2.9.4	Betreuungsschlüssel.....	32
2.9.5	Qualitätsmanagement und Controlling.....	34
2.9.6	Weitere Vorgaben.....	35

3	Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung	36
3.1	Erscheinungsbild.....	36
3.2	Prävalenz.....	37
3.3	Diagnostik	38
3.4	Differenzialdiagnose	45
3.5	Komorbide Störungen	46
3.6	Pathogenese	48
3.6.1	Genetische Faktoren	48
3.6.2	Schädigung des Zentralnervensystems.....	49
3.6.3	Neuroanatomische und neurochemische Faktoren	49
3.6.4	Neuropsychologische Faktoren.....	49
3.6.5	Allergien und Nahrungsmiteleinflüsse	50
3.6.6	Psychosoziale Faktoren	50
3.6.7	Integratives Modell	52
3.7	Verlauf.....	54
3.8	Behandlungsansätze.....	57
3.8.1	Psychoedukation	57
3.8.2	Verhaltenstherapeutische Interventionen.....	57
3.8.3	Pharmakotherapie.....	60
3.8.4	Multimodaler Behandlungsansatz.....	63
4	Praxisempfehlungen für den Umgang mit ADHS in Tagesschulen	66
4.1	Ausgangslage in den Tagesschulen zu den Praxisempfehlungen.....	66
4.2	Auswahl der Therapieprogramme.....	70
4.3	Auswahl der einzelnen Interventionen	73
4.4	Allgemeine Praxisempfehlungen	74
4.4.1	Psychoedukation	74
4.4.2	Positive Interaktionen und Beziehungen fördern.....	75
4.4.3	Positives Verstärken/Loben.....	78

4.4.4	Klare Anweisungen geben.....	80
4.4.5	Organisatorische Massnahmen	82
4.5	Praxisempfehlungen im Rahmen der Zusammenarbeit des erhöhten Betreuungsfaktors....	85
4.5.1	Token Systeme.....	86
4.5.2	Punkteschlange	87
4.5.3	Wettkampf um lachende Gesichter	91
4.5.4	Auszeit	94
4.6	Praxisempfehlungen im Tagesablauf.....	98
4.6.1	Übergänge Begleiten.....	98
4.6.2	Mittagessen und Zvieri	99
5	Diskussion	102
5.1	Diskussion der Ergebnisse	102
5.2	Fazit.....	104
5.3	Ausblick.....	105
6	Literaturverzeichnis.....	106
7	Abbildungsverzeichnis.....	110
8	Tabellenverzeichnis	111
9	Anhangsverzeichnis	112
10	Anhang	113
11	Eigenständigkeitserklärung für schriftliche Arbeiten	117

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätssyndrom
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
ICD 11	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problem

1 Einleitung

Tagesschulen sind in der Schweiz im Bereich der familienergänzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten nicht mehr wegzudenken. Spätestens die Coronazeit hat unserer Gesellschaft plakativ vor Augen geführt, dass ohne externe Kinderbetreuung die Funktionalität unseres Gesellschaftssystems nicht gewährleistet werden kann. Die unzähligen «Notfallbetreuungen» von Tagesschulen und die immer offenen Kindertagesstätten haben die minimale Aufrechterhaltung der zentralen Arbeitssektoren ermöglicht. Trotz dieser zentralen, gesellschaftlichen Funktion von Tagesschulen haben diese noch wenig Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden und werden im Feld der Sozialen Arbeit höchstens nebensächlich behandelt. Dies, obwohl das dynamische, altersdurchmischte und pädagogisch herausfordernde Feld in der Bildungslandschaft Schule eine wichtige Funktion in der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen übernimmt und zumindest im Kanton Bern gemäss kantonalen Richtlinien ein Bildungsauftrag hat (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009).

Während in der Volksschule das Störungsbild ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung) in aller Munde und die Ratgeberliteratur für den Umgang mit ADHS im Unterricht auf dem Vormarsch ist, scheinen auch hier die Tagesschulen eine Randerscheinung darzustellen. Dabei haben Kinder, welche in der Schule auffällige Verhaltensweisen zeigen, erfahrungsgemäss auch in der Tagesschule Mühe, sich aufgrund der divergierenden und oft weniger strukturierten Rahmenbedingungen im Tagesschulsetting zu orientieren. Mit Blick in die Literatur zeigt sich im Bereich der Tagesschulen dringender Handlungsbedarf, sich mit dem Störungsbild ADHS auseinanderzusetzen. Diesem Handlungsbedarf will diese Masterthesis begegnen, indem sie Interventionen aus dem Therapie- und Schulsetting auf die Bedürfnisse und Strukturen von Tagesschulen adaptiert.

1.1 Forschungsstand

In der Schweiz ist im Bereich der Tagesschulen die Thematik ADHS zwar ein Thema an regionalen Vernetzungstreffen, eine systematische, fachlich fundierte Auseinandersetzung mit der Thematik ist jedoch mit dem spezifischen Fokus auf das Störungsbild noch nicht geleistet worden. So bietet die pädagogische Hochschule in Bern zwar eine Weiterbildung mit dem Titel: «ADHS und Autismus-Spektrum-Störungen, Bedeutung für den Betreuungsalltag» an, ohne dass jedoch Unterlagen dazu zu finden wären. Es fehlt in der Schweiz also an evidenzbasiertem, praxisrelevantem Wissen für den Umgang mit ADHS in den Tagesschulen.

Mit Blick auf Deutschland hat sich Stephan Ellinger mit der Thematik ADHS in Bezug auf Ganztageschulen beschäftigt (Ellinger et al., 2007, S. 116). Dabei kommt Ellinger zum Schluss, dass Ganztageschulen für Kinder mit ADHS ein förderndes Setting ausserhalb der Schule darstellen können, sofern die

Betreuungspersonen mit Mitteln und dem Fachwissen im Umgang mit ADHS ausgestattet sind (ebd., S. 143). Die «Ganztageschule kann Angebote machen und Entdeckungen ermöglichen, für die in anderem Rahmen häufig der Mut, die Kraft oder die Fantasie fehlen würde, ohne dabei ein grosses Risiko für neuerlichen Misserfolg einzugehen» (Ellinger et al., 2007, S. 143). Auch betont Ellinger die Wichtigkeit von interdisziplinärer Kooperation und Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen im Schulsetting zugunsten der Betroffenen Kinder und Jugendlichen.

Weitere Fachartikel zur Thematik konnten auch in Deutschland nicht gefunden werden.

Ist der Forschungsstand mit Blick auf das Setting Tagesschule inexistent, zeigt sich mit Blick auf die Schule und auf Therapieansätze von ADHS ein anderes Bild. Das Buch «ADHS in Schule und Unterricht» von von Frölich et al. (2021) bietet einen fachlichen Überblick über das Störungsbild ADHS und gibt praktische Tipps zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen im Klassenzimmer.

Weiter ist der THOP-Ansatz nach Döpfner et al. (2019) nennenswert, welcher gespickt mit diversen, empirisch evaluierten Arbeitsansätzen eine gute Anleitung für den Umgang mit ADHS darstellt. Besonders das Kapitel «Interventionen in der Kindertagesstätte und in der Schule enthält hilfreiche Interventionen, welche sich auf das Tagesschulsetting anwenden lassen. Das Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (kurz PEP) verfügt sowohl über ein Manual für Eltern, als auch für Erzieher:innengruppen und verfügt über diverse, gut beschriebene Interventionsmöglichkeiten (Plück et al., 2006).

Für die theoretische Auseinandersetzung mit ADHS sind die Bücher «Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung» (Döpfner et al., 2013) sowie das Handbuch ADHS (Steinhausen et al., 2020) als wichtige Bezugspunkte für diese Arbeit zu nennen. Darin wird das Störungsbild vom Stand der Forschung über Leitlinien zur Diagnose bis hin zu möglichen Therapieansätzen systematisch dargelegt. Die interdisziplinären evidenz- und konsensbasierten (S3) Leitlinien „Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter“ sind für diese Arbeit von zentraler Bedeutung (Banaschewski et al., 2017). Die Leitlinien geben empirisch fundierte Handlungsempfehlungen für die Behandlung von ADHS ab und bieten einen fundierten Überblick über die Diagnostik, Differenzialdiagnostik sowie komorbide Störungen.

Unabhängig vom spezifischen Fokus auf ADHS in Tagesschulen sind in diesem Bereich in den letzten Jahren einige Studien erschienen, welche hier kurz erwähnt werden, da Teile davon relevant für die vorliegende Arbeit sind.

Marianne Schüpbach hat in ihrem Buch «Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich (Schüpbach, 2010) die Wirksamkeit von

Tagesschulen im Kanton Bern erforscht. Der Fokus auf die pädagogische Qualität in Tagesschulen liefert für diese Thesen empirische Wirksamkeitsfaktoren, welche auch im Umgang mit ADHS relevant sein könnten.

Michelle Jutzi diskutiert in ihrem Buch «Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik» (Jutzi, 2020) die Rolle und Aufgabe von Tagesschulen in der Deutschschweiz. Mit speziellem Fokus auf Kooperation führte sie im Kanton Bern eine Studie zur Qualität von Tagesschulen durch und präsentiert im Buch ihre Ergebnisse, welche für diese Arbeit von Relevanz sind.

Weiter nennenswert und wichtiger Bezugspunkt für diese Arbeit ist das Buch «Tagesschulen, ein Überblick» (Schüpbach, Frei, et al., 2018). Der Sammelband thematisiert die historische Entwicklung der Tagesschulen in der Schweiz und stellt einzelne Studien zur Wirksamkeit, Kooperation und Qualität vor.

In Diskursen der Sozialen Arbeit wurden Tagesschulen bisher nebensächlich behandelt. Dies trotz der Tatsache, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit in Tagesschulen tätig sind und eine wichtige Rolle spielen. Das Sammelband «Soziale Arbeit im schulischen Kontext» diskutiert in diversen Beiträgen das Verhältnis der Sozialen Arbeit zur Schule und positioniert die Profession als wichtige Akteurin in multiprofessionellen Kooperationen (Hopmann et al., 2023). Die Relevanz dieser Arbeit für die Soziale Arbeit fusst auf der Tatsache, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit in Tagesschulen tätig sind und mit dem Störungsbild ADHS konfrontiert sind. Diese Arbeit stellt den Fachpersonen Interventionen zur Verfügung, welche den Umgang mit betroffenen Kindern erleichtert und gleichzeitig die Reflexion eigener Haltungen und Handlungsweisen im Berufsalltag anregt.

Summierend kann bezüglich dem Forschungsstand das Fazit gezogen werden, dass bezüglich ADHS in Tagesschulen in der Schweiz keine Studien und keine Literatur zu finden ist, obwohl das Thema zumindest an den Volksschulen in der Schweiz sehr aktuell ist. Diese Masterthese will einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke leisten.

1.2 Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse des Verfassers entsteht zum einen aus seiner Tätigkeit als langjähriger Tagesschulmitarbeiter mit 10 Jahren Praxiserfahrung als Betreuungsperson und seinen Erfahrungen als Leitungsperson einer Kindertagesstätte und in Tagesschulen im Kanton Bern und Aargau. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen deutlich auf, dass Kinder mit ADHS für Tagesschulen eine Herausforderung darstellen und die Überforderung der Betreuungspersonen im Umgang mit diesen Problematiken oft auf dem Unwissen über das Störungsbild als auch auf dem Fehlen von pädagogischen Interventionen fussen. Da die Thematik ADHS in der Volksschule bereits ein grosses Thema ist und damit ganz direkt auch die Tagesschulen betrifft, ist es umso erstaunlicher, dass bis anhin keine fachlich fundierte Auseinandersetzung

mit der Thematik stattgefunden hat. Dies, obwohl der Leidensdruck in der Praxis evident ist; sowohl auf der Seite der betroffenen Kinder als auch auf der Seite der Betreuungspersonen. Diesem Umstand will diese Masterthesis begegnen, indem sie sowohl das Fachwissen als auch praktikable und im Tagesschulalltag umsetzbare Interventionen in der therapeutisch-pädagogischen Literatur ausfindig macht und diese für das Tagesschulsetting adaptiert.

Dabei geht der Verfasser davon aus, dass gerade Tagesschulen einen wichtigen Teil zur Früherkennung von ADHS und zur Unterstützung der Familien- als auch Bildungssysteme beitragen können. Für die Alltagsbewältigung der Kinder und Jugendlichen können Tagesschulen so zu einem wichtigen Ort werden.

1.3 Fragestellung

Fussend auf den bisherigen Ausführungen soll im Rahmen dieser Arbeit folgende Fragestellung beantwortet werden:

«Welche Interventionen für Kinder mit ADHS können in Tagesschulen angewendet werden?»

1.4 Methodisches und systematisches Vorgehen

Diese Arbeit ist als Literaturarbeit konzipiert und gliedert sich in drei Teile.

Im ersten Teil wird das Praxisfeld der Tagesschulen vorgestellt. Entlang der knapp vorhandenen Fachliteratur wird die historische Entwicklung in der Schweiz kurz umrissen und eine Begriffsdefinition vorgenommen. Nach der Darstellung der allgemeinen Erwartungen, dem pädagogischen Auftrag sowie der Qualität und Wirkung von Tagesschulen wird die Angebotsstruktur und der Tagesablauf von Tagesschulangeboten umrissen. Aufgrund der Tatsache, dass in der Schweiz die Ausgestaltung von Tagesschulen kantonal und teilweise gar kommunal geregelt sind, fokussiert sich diese Arbeit auf Tagesschulen im Kanton Bern. Dies wird damit begründet, dass im Kanton Bern die rechtlichen Grundlagen für Tagesschulen im Vergleich zu anderen Kantonen fortgeschritten sind und Studien zur Qualität von Tagesschulen im Kanton Bern vorliegen (Jutzi, 2018, 2020; Schüpbach, 2010). Die Rahmenbedingungen im Kanton Bern werden in einem separaten Teil dargelegt und dienen als Ausgangslage für die Praxisempfehlungen.

Im zweiten Teil wird basierend auf aktueller Fachliteratur aus den Fachgebieten Medizin und Psychologie das Störungsbild ADHS umrissen. Dabei konzentriert sich diese Arbeit auf ADHS im Kindesalter und thematisiert die ADHS im Jugend- und Erwachsenenalter nur am Rande. Dies wird damit begründet, dass die Praxisempfehlungen mit spezifischem Fokus auf Tagesschulen im Kanton Bern konzipiert werden, welche überwiegend von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter besucht werden (Bildungs- und Kulturdirektion, 2023). Die Beschreibung des Störungsbildes erfolgt entlang der S-3 Leitlinien.

Im dritten Teil werden, fussend auf den Ausführungen im ersten und zweiten Teil, Praxisempfehlungen für den Umgang mit ADHS in Tagesschulen verfasst. Entlang von begründet ausgewählten Therapieprogrammen werden einzelne Interventionen für das Tagesschulsetting adaptiert. Dieser Teil stellt den Eigenleistungsteil dieser Arbeit dar.

2 Tageschulen

In diesem Kapitel werden die Entwicklung und die spezifischen Eigenheiten von Tageschulen in der Schweiz beschrieben. Nach einem kurzen Einblick in die Entwicklung von Ganztageschulen in Deutschland wird die historische Entwicklung von Tageschulen in der Schweiz kurz dargestellt und der Begriff Tageschule im Rahmen dieser Arbeit definiert. Nach einer Klärung der Erwartungen und des pädagogischen Auftrags von Tageschulen wird anhand von Studien die Wirkung und Qualität von Tageschulen diskutiert. Aufgrund der heterogenen kantonalen und kommunalen Praxen und Richtlinien, welche auf das föderalistische Bildungssystem der Schweiz zurückzuführen sind, wird sich diese Arbeit auf Tageschulen im Kanton Bern fokussieren. Die kantonalen Richtlinien und Eigenheiten werden für Tageschulen im Kanton Bern in einem separaten Kapitel dargestellt und dienen als Ausgangslage für die Praxisempfehlungen im Umgang mit ADHS in Tageschulen.

Der theoretische und wissenschaftliche Literaturbestand ist für die Schweiz sehr gering, weshalb unter anderem auf kantonale Konzepte und Materialien von Fachverbänden zurückgegriffen werden muss. Auch die persönliche Praxiserfahrung des Autors fließt dabei in die Ausführungen ein.

2.1 Ausserunterrichtliche Angebote im Bildungssystem

Die Einführung ausserunterrichtlicher Angebote als Reaktion auf sich verändernde gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen lässt sich laut Jutzi als Bildungsreform beschreiben, welche nicht nur die Schweiz betrifft sondern eine Reihe von Ländern. So wurden in den letzten Jahrzehnten nicht nur in Europa, sondern auch in Asien, Australien und den USA unterschiedliche Formen von ausserunterrichtlichen Angeboten auf- und ausgebaut (Jutzi, 2020, S. 17). Die Diversität bezüglich der Ausgestaltung, der Nutzung und der Organisation wird in internationalen Vergleichen ersichtlich.

Für diese Arbeit ist aufgrund der geographischen Nähe besonders der Blick nach Deutschland und die Einführung von Ganztageschulen von Interesse. Ganztageschulen wurden als Reaktion auf neue Anforderungen an die öffentlich-institutionelle Betreuungssituation stark diskutiert und im Rahmen des Investitionsprogramms Bildung und Betreuung (IZBB) von der Kulturministerkonferenz (kurz KMK) eingeführt und definiert (ebd.). Ganztageschulen sind gemäss Definition der KMK Schulen, «die ein ganztägiges, über den vormittäglichen Unterricht hinausgehendes Angebot an mindestens drei Tagen in der Woche mit täglich sieben Zeitstunden bereithalten. Die nachmittäglichen Angebote stehen dabei unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und sind in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht zu sehen» (Kamski 2011 zitiert nach Jutzi, 2020, S. 19). Mit dem Ausbau gehen unterschiedliche Erwartungen einher, wobei bildungspolitische, ökonomische und erziehungswissenschaftliche Argumente miteinander verschmelzen. In Deutschland wird der Ausbau von Ganztageschulen vor allem als Reaktion auf die im Rahmen der PISA-Studien deutlich gewordenen Defizite im

Bildungsangebot verstanden. Von ihrer Verbreitung erhofft man sich, die individuelle Förderung und die Chancengleichheit von bildungsfernen Schüler:innen verbessern zu können.

Die Kulturlinienkonferenz differenziert Ganztagschulen nach drei Organisationsformen (Arnoldt et al., 2018, S. 254):

- «An voll gebundenen Schulen nehmen alle Schülerinnen und Schüler an mindestens 3 Tagen für jeweils 7 Zeitstunden verpflichtend am Ganztagsbetrieb teil.
- An teilweise gebundenen Schulen nimmt ein Teil der Schülerinnen und Schüler an mindestens 3 Tagen für jeweils 7 Zeitstunden verpflichtend am Ganztagsbetrieb teil (z. B. Jahrgangsstufen oder einzelne Klassen).
- An offenen Schulen nehmen einzelne Schülerinnen und Schüler freiwillig am Ganztagsbetrieb teil. Die Nutzung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten der Schule muss an mindestens 3 Tagen für jeweils 7 Zeitstunden möglich sein».

Gemäss der KMK hat sich in Deutschland das offene Modell durchgesetzt. Der Ausbau der Ganztageschulen wurde von den Bundesländern mit unterschiedlicher Geschwindigkeit durchgeführt, wobei heute ein flächendeckendes Angebot in fast allen Bundesländern vorhanden ist.

2.2 Historische Entwicklung in der Schweiz

Bereits in den 1979er und 1980er Jahren wurden in der Deutschschweiz Forderungen nach der Einrichtung von öffentlichen Tagesschulen laut (Schüpbach et al., 2018, S. 16). Vor allem Frauenorganisationen, Linksparteien und alternative Gruppierungen in Zürich, Basel und Bern hatten sich zum Ziel gesetzt, gesetzliche Grundlagen für die Einführung von Tagesschulen zu schaffen. Zudem bildeten sich vereinzelt «Tagesschulvereine», welche die Entwicklung vorantreiben wollten. Während in den 1980er Jahren vereinzelt Tagesschulversuche geschaffen wurden, änderten sich ab den 1990er Jahren die politischen Positionen in der Tagesschuldebatte (ebd.). Nach und nach postulierten nun auch bildungspolitische Koordinationsgremien der Kantone, grosse bürgerliche Parteien, Wirtschaftsverbände und Arbeitgeberverbände den Aufbau von familien- und schulergänzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten (ebd.). Im Jahr 1992 forderte die Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) nebst familienergänzenden Betreuungsmassnahmen auch die Schaffung von Tagesschulen, während in der Deutschschweiz zusätzlich die Debatte um flächendeckende und umfassende Einführung von Blockzeiten im Kindergarten- und Primarschulbereich lanciert wurde. Unter dieser Zeitstruktur wird eine zeitliche Organisation verstanden, bei der alle Kinder an fünf Vormittagen für Blöcke von mindestens dreieinhalb Stunden (bzw. während vier Lektionen) unter der Aufsicht der Schule stehen. Zusätzlich erhalten die Kinder an ein bis vier Nachmittagen Unterricht (ebd., S. 17). Die Schule soll so mit einer klaren Gestaltung der Zeitstrukturen durch Blockzeiten einerseits einen Beitrag an die Vereinfachung der familiären Kinderbetreuung leisten.

Andererseits sollen so bessere Chancen für eine schweizweite Umsetzung eines bedarfsgerechten, flächendeckenden Ausbaus von Tagesstrukturen und ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten entstehen.

Die Befürworter:innen von Blockzeiten und ganztägiger Bildung und Betreuung profitierten um die Jahrtausendwende von einem Einstellungswandel. Gesellschaftliche Veränderungen im Verlauf des 20. Jahrhunderts und Anfang des 21. Jahrhundert, etwa der demographische und familiale Wandel, die dadurch veränderten Sozialisationsbedingungen und eine stärkere Institutionalisierung von Kindheit, der Wunsch nach einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die zunehmende Verbreitung elektronischer Medien sowie ein Anstieg in der Bedeutung schulischer Bildung, prägten im deutschsprachigen Raum den Diskurs um den Inhalt von Bildung und die Bedeutung des Bildungssystems (Schüpbach et al., 2018, S. 17). Ganztägige Bildung und Betreuung wird dabei als mögliche Antwort auf wachsende Herausforderungen und Ansprüche betrachtet. Insbesondere Tagesschulen werden als wertvoller Beitrag zur soziokulturellen Infrastruktur gesehen, welcher die Erwerbstätigkeit der Eltern erleichtert und den Kindern eine gesellschaftliche und bildungsbezogene Teilhabe ermöglicht. So sollen Tagesschulen dem zunehmenden Bedürfnis nach ausserfamiliärer und institutionalisierter Sozialisation gerecht werden und zu sozialer Integration beitragen (ebd., S. 18). Zudem sollen Bildungsungleichheiten aufgrund der sozialen und/oder kulturellen Herkunft verringert werden.

Ein zusätzlicher Anstoss für den Ausbau ganztägiger Bildung und Betreuung in der Schweiz waren die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA im Jahr 2000. Diese zeigte erhebliche Defizite bei der Lesekompetenz der Schüler:innen im Bildungssystem Schweiz. Insbesondere Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund schnitten unterdurchschnittlich ab (Schüpbach et al., 2018, S. 18). Damit wurde der grosse Einfluss der sozialen und kulturellen Herkunft auf den Bildungserfolg messbar, was den Bildungsreformzielen in der Schweiz eine wissenschaftliche Legitimation bot und den bildungspolitischen Handlungsbedarf verdeutlicht hat. Eines der Reformziele war dabei die Einführung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten/Tagesstrukturen.

Der Auf- und Ausbau von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten und insbesondere von Tagesschulen ist vor dem Hintergrund der Besonderheiten des Bildungssystems der Schweiz zu betrachten. Die 26 Kantone in der Schweiz verfügen alle über ein eigenes Bildungssystem. Bund, Kantone und Gemeinden teilen sich die bildungspolitischen Aufgaben im Sinne einer föderalistischen Zusammenarbeit nach dem Subsidiaritätsprinzip (Schüpbach et al., 2018, S. 21). Die Bildungshoheit liegt bei den Kantonen. Im nachobligatorischen Bereich arbeiten Bund und Kantone als Partner zusammen. Die im Jahr 2006 revidierte Bundesverfassung verpflichtet die Kantone zur Kooperation und zur klaren Festlegung von Verantwortlichkeiten. Neu kann der Bund in klar definieren Bereichen seine Kompetenz im

Bildungsbereich geltend machen, wenn auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens zustande kommt. Die Kantone wiederum können den Gemeinden verschiedene Vorrechte überlassen (ebd.). So sind die Gemeinden bspw. für das Führen der Bildungsinstitutionen einschliesslich der Tagesschulen, die zeitliche Organisation sowie die Gestaltung des Stundenplans zuständig. Das heterogene Bildungssystem wird zudem auch (sprach-)regional geleitet. Die beschriebene, föderale Organisation der Bildungslandschaft Schweiz verlängert Entscheidungsprozesse und hemmt Reformen; so etwa die Einführung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten (ebd., S. 22).

Auf nationaler Ebene verpflichteten sich die der Bildungsreform zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) alle beigetretenen Kantone verpflichtet, ein bedarfsgerechtes Angebot für die Betreuung von Kinder- und Jugendlichen ausserhalb der Unterrichtszeiten zu grundsätzliche kostenpflichtigen Konditionen anzubieten und somit ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote zur Verfügung zu stellen (Schüpbach et al., 2018, S. 22). Dem am 1. August 2009 in Kraft getretenen Konkordat sind bis heute 15 Kantone beigetreten und haben sich damit zur Zusammenarbeit mit dem Bund verpflichtet, ohne die selbstständige Ausgestaltung der Bildungsstrukturen aufgeben zu müssen.

Einige Kantone, wie Bern, Basel und Zürich haben Regeln bezüglich ganztätiger Bildung und Betreuung in den kantonalen Volksschulgesetzen verankert. In anderen Kantonen ist dies nicht der Fall. Der grosse, vorhandene Spielraum der Kantone führt schliesslich dazu, dass unterschiedliche Formen von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten aufgebaut werden. Dies spiegelt sich unter anderem in den unterschiedlichen Bezeichnungen von Tagesschulen wider.

2.3 Begriffsdefinition

Unter Tagesstrukturen wird grundsätzlich die Gesamtheit an bedarfsgerechten Betreuungsangeboten für Kinder und Jugendliche ab Geburt bis zum Ende der obligatorischen Schule ausserhalb der Familie verstanden (Schüpbach et al., 2018, S. 47). Unter dem Begriff werden sowohl Angebote der frühkindlichen Bildung (bspw. Kindertagesstätten, Krippen) als auch Angebote für Schulkinder (Tagesschulen, Mittagstische, Horte etc.) subsumiert.

Dabei stellen Tagesschulen eine Form von ganztägiger Bildung und Betreuung dar. Tagesschulen werden von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) als Schulen mit ganztägigen Betreuungsangeboten (inklusive Mittagsverpflegung) an mehreren Tagen pro Woche definiert (ebd. S. 23). Da diese Definition von Tagesschulen der EDK nicht verbindlich ist, finden sich in der Schweiz diverse unterschiedliche Begriffe für Tagesschulen. Während im Kanton Solothurn von «Tagesstätten» die Rede ist, wird im Kanton Aargau bspw. von «Horten» gesprochen. Marianne Schüpbach schlägt für die Definition von Tagesschulen eine sehr allgemein gehaltene Definition vor, welche als Grundlage für diese Arbeit gilt (Schüpbach, 2010, S. 107):

«Unter einer Tagesschule versteht man heute in der Schweiz überwiegend eine schulische Institution mit einem den ganzen Tag abdeckenden Angebot, das aus Unterricht und zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten besteht. Zu den letzteren gehören das betreute Mittagessen, eine Zwischenverpflegung, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung».

Diese Definition stimmt weitgehend mit der deutschen Definition von Ganztageschulen überein.

2.4 Erwartungen und pädagogischer Auftrag

Die bereits dargelegten gesellschaftlichen Veränderungen im 20. Jahrhundert haben den diskursiven Raum für den Inhalt von Bildung und die Bedeutung des Bildungssystems geöffnet. Dabei werden gerade Tagesschulen oftmals als mögliche Antwort auf die wachsenden Herausforderungen und Ansprüche im Bildungssystem betrachtet, was sich in den vielfältigen Begründungen und Erwartungen des Tagesschulbaus zeigt (Frei et al., 2016, S. 550).

Erstens werden Tagesschulen als wertvoller Beitrag zur soziokulturellen Infrastruktur gesehen, welcher die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und den Kindern eine gesellschaftliche und bildungsbezogene Teilhabe ermöglicht.

Zweitens sollen Tagesschulen dem zunehmenden Bedürfnis nach ausserfamiliärer und institutionalisierter Sozialisation gerecht werden und zur sozialen Integration beitragen.

Drittens erhofft man sich durch ausserschulische Aktivitäten eine veränderte und erweiterte Lernkultur mit differenzierten Lerngelegenheiten, durch die alle Schüler:innen erreicht und gefördert werden sollen. Diese Erwartung bezieht sich vor allem auf Schüler:innen, welche während oder am Ende ihrer Schullaufbahn unzureichende schulische Leistungen vorweisen können. Von diesem Schulversagen sind vor allem Kinder und Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig betroffen. Hieraus lässt sich **viertens** die Hoffnung eines Abbaus von herkunftsbedingter Chancenungleichheit im Bildungssystem herleiten (Frei et al., 2016, S. 551).

In Theorie und Forschung wird von Tagesschulen erwartet, dass sie sowohl schulpädagogische Handlungsbereiche (z.B Hausaufgabenbetreuung) als auch einen neuen Lern- und Erfahrungsort bieten. Tagesschulen bilden dabei einen anderen Kontext als die Schule, weil sie im Gegensatz zu schulischen Angeboten zusätzlich sozialpädagogische und freizeitpädagogische Angebote bereitstellen. Tabelle 1 zeigt, in welchen Bereichen sich Schule und Tagesschule überschneiden und welche zusätzlichen Aspekte die Tagesschule abdeckt:

Gemeinsamkeiten	Erweiterung aus der Perspektive der Tagesschule
Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler	Bedürfnisse der Eltern müssen stärker berücksichtigt werden
Strukturierte Inhalte durch Vorgaben aus dem Lehrplan (Hausaufgaben, Unterricht)	Zusätzliche unstrukturierte Zeit für Freizeitaktivitäten, Spiel, Entdeckungen, projektbasiertes Lernen
Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler	Verantwortung für anregungsreiche Freizeitumgebung
Konstante und grössere Gruppen von Schülerinnen und Schülern	Spielraum für kleinere Gruppen, individuelle Betreuung (Hausaufgaben oder sozioemotionale Schwierigkeiten usw.) und mehr Zeit für individuelle, positive emotionale Beziehungen

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten von Schule und Tagesschule sowie Erweiterungen aus der Perspektive der Tagesschule. In: Jutzi, 2020, S. 30.

Der Auftrag der Tagesschulen bezieht sich gemäss Jutzi (2020, S. 31) auf die Verknüpfung der Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung. Sie unterscheidet für die Tagesschule die relevanten drei Bildungsformen:

- formelle Bildung: obligatorisch, zeitlich und inhaltlich strukturiert
- nichtformelle Bildung: freiwillig, wählbar, eventuell institutionalisiert
- informelle Bildung: spontane und unbeabsichtigte Bildungsprozesse

Grundsätzlich ist es möglich, dass die drei verschiedenen Formen von Bildung an unterschiedlichen Lernorten (siehe Abbildung 1) initiiert und durchgeführt werden. Formelle Bildung wird dabei vor allem mit der Schule in Verbindung gebracht, während nichtformelle Bildung beispielsweise in seiner institutionalisierten Form in Vereinen stattfinden kann. Tagesschulen bieten dabei einen speziellen «Zwischenort», in dem sowohl nichtinformelle wie auch informelle Bildung stattfinden kann.

In wissenschaftlichen Studien wurde festgestellt, dass in der Tagesschule im Vergleich zu regulären Schulen eine andere Lernkultur herrscht im Vergleich zu regulären Schulen (Jutzi, 2020, S. 32). Neben kognitiven Fähigkeiten können beispielsweise sozioemotionale Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler so-

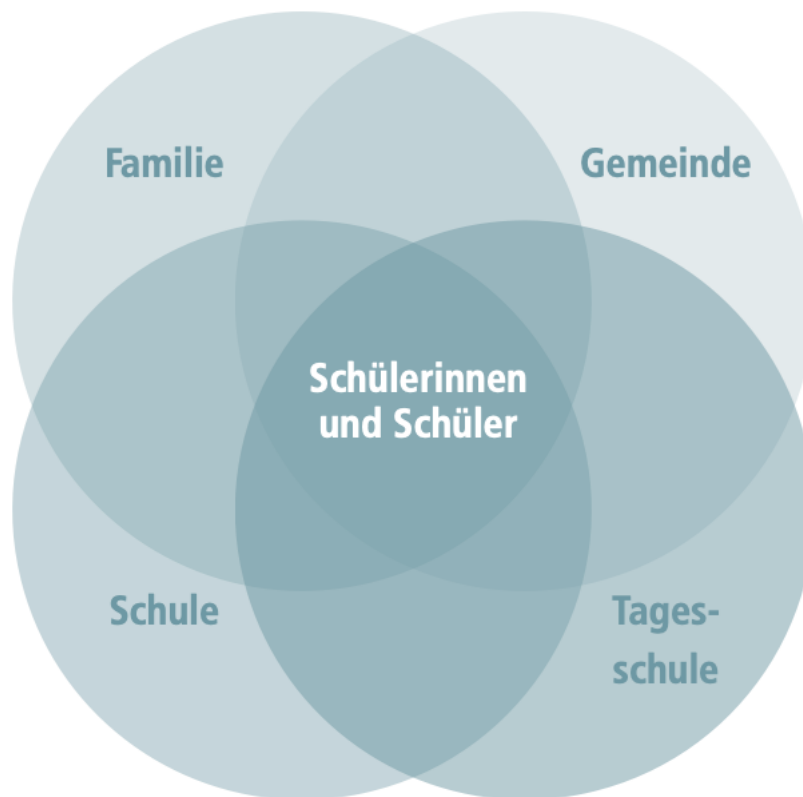


Abbildung 1: Bildung- und Lernorte. In: Jutzi, 2020, S. 32.

wie erzieherische Aspekte wie Disziplin oder das Befolgen von Regeln stärker betont werden als in herkömmlichen Schulen. In der Tagesschule findet nichtformelle oder informelle Bildung statt, die sich durch sozial- oder freizeitpädagogische Aktivitäten auszeichnet und sich von den Zielen und Methoden der Schulpädagogik unterscheidet (Jutzi, 2020, S. 32).

Weiter wird die Hoffnung gehegt, dass Tagesschulen eine Brücke zwischen der Lernkultur der Schule und der Lernkultur der Familie herstellen kann, weil in der Tagesschule auf die Leistung der Schüler:innen weniger Wert gelegt wird und keine Leistungsbeurteilung vorgenommen wird (ebd. S. 33). Die Schüler:innen haben bspw. in der familiären Atmosphäre einer Hausaufgabenhilfe die Möglichkeit Rückstände aufzuholen. Soziales Lernen, soziale Beziehungen und Spass stehen im Vordergrund von Tagesschulen und bieten so den Kindern eine Atmosphäre ohne Leistungsdruck, die der familiären Umgebung ähnelt (ebd.).

Gemäss Jutzi (2020, S. 33) werden in der Forschung verschiedene Lernformen unterschieden, welche sich auf einem Kontinuum zwischen Schul- und Freizeitpädagogik einordnen lassen. Abbildung 2 gibt eine Übersicht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

	Schulpädagogik	Sowohl Schul- als auch Freizeitpädagogik	Freizeitpädagogik
Zielsetzung	Pragmatische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	Einsicht in lebensbedeutsame Zusammenhänge	Entscheidungs- und Handlungskompetenz
Begründung	Vorbereitung auf gesellschaftliche Anforderungen	Urteilsfähigkeit als Handlungsvoraussetzung	Selbstständige und verantwortliche Lebensführung
Methode	Dominiert durch Lehrende / Mitarbeitende	Schülerorientiert, wertorientiert, fachüberschreitend	Freie Wahl von Aufgaben, Verfahren, Sozialformen und Zeit
Zeitpunkt	Hausaufgabenbetreuung, Individuelle Förderung	Gemeinsame Aktivitäten, geleitete und strukturierte Projekte, Gestalten, Freizeit	

Abbildung 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schul- und Freizeitpädagogik. In: Jutzi, 2020. S. 33.

Auch wenn Tagesschulen neben der Förderung der schulischen Leistungen der Schüler:innen weitere Aufgaben übernehmen und Ziele verfolgen können, stimmen Schule und Tagesschule in ihrem grundsätzlichen Ziel der altersgerechten Bildung, Erziehung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler überein.

In einem kürzlich erschienenen Positionspapier des Verbandes Kinderbetreuung Schweiz zum Bildungsauftrag der schulergänzenden Tagesstrukturen wird der bereits von Jutzi festgehaltene Auftrag der Trias Bildung, Erziehung und Betreuung unterstrichen (Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2023, S. 1).

Bildung wird dabei als Aneignungstätigkeit von Kindern und Jugendlichen bestimmt, in welcher sie sich ein Bild von der Welt konstruieren (ebd., S. 4). Betreuung meint die soziale Unterstützung, die Versorgung und Pflege der Kinder und Jugendlichen, die emotionale Zuwendung, den Schutz vor Gefahren sowie den Aufbau von wichtigen persönlichen Beziehungen (ebd.). Erziehung wird in Anlehnung an Klaus Hurrelmann als Interaktion zwischen Menschen definiert, bei der ein Erwachsener planvoll und zielgerichtet versucht, bei einem Kind oder Jugendlichen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und der persönlichen Eigenart des Kindes oder Jugendlichen das erwünschte Verhalten zu entfalten oder zu stärken, definiert (ebd. S.4). «Erziehung ist ein Bestandteil eines umfassenden Sozialisationsprozesses; der Bestandteil nämlich, bei dem von Erwachsenen versucht wird, bewusst in den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen einzugreifen- mit dem Ziel, sie zu selbständigen, leistungsfähigen und verantwortungsvollen Menschen zu bilden» (Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2023, S. 4). Weiter wird konstatiert, dass in der Schweiz entsprechende Grundlagen für den Anspruch auf die Verzahnung der Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung kaum vorhanden sind. So fehlen Konzepte oder Orientierungsrahmen für deren Umsetzung oder gar schulgesetzliche Verankerungen eines Bildungsauftrages (ebd.). Das Positionspapier postuliert für die schulergänzenden Tagesstrukturen in der Schweiz das gemeinsame Ziel der Verzahnung von Unterricht und unterrichtsfreier Zeit im Kontext Schule und

damit eine umfassende Bildung (ebd., S. 2), wobei für die Erreichung dieses Zieles folgende Punkte zentral sind (Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2023):

1. Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses:

«Mit dem Ausbau von schulergänzenden Tagesstrukturen in der Schweiz verbreitet sich auf bildungspolitischer und programmatischer Ebene das Konzept der ganzheitlichen Bildung. Damit wird der alleinige Fokus auf das «Betreuen» beseitigt» (S. 2). Ein ganzheitliches Bildungsverständnis soll dabei mehr als blosser Wissensvermittlung beinhalten und vor allem die Persönlichkeitsbildung umfassen, wobei mit Persönlichkeitsbildung die Bewältigungsfähigkeit von sozialen, gesellschaftlichen und biografischen Herausforderungen, die differenzierte politische, ethische und moralische Urteilsfähigkeit und der Umgang mit Differenzen gemeint sind.

2. Förderung von Kompetenz-Entwicklung:

Im aktuellen Fachdiskurs zur Kompetenzentwicklung werden verschiedene Begrifflichkeiten verwendet, um den Ansatz von Kompetenzen zu beschreiben. Dazu zählen Begriffe wie Lebenskompetenzen (Weltgesundheitsorganisation WHO), Future Skills und überfachliche Kompetenzen (Lehrplan 21). Trotz unterschiedlicher Terminologien steht bei all diesen Ansätzen grundsätzlich die Zielsetzung einer nachhaltigen und zukunftsorientierten Persönlichkeitsbildung im Mittelpunkt. Dabei wird in Anlehnung an den Lehrplan 21 (*Lehrplan 21*, o. J.; Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2023) zwischen vier Kompetenzbereichen unterschieden:

- **Personale Kompetenzen** (z.B. Selbstreflexion, Selbstständigkeit, Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Empathie, Umgang mit Gefühlen, Umgang mit Stress, Eigenständigkeit, kritisches Denken, kreatives Denken, Ideenreichtum, Innovation)
- **Soziale Kompetenzen** (z.B. Dialog-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Beziehungsgestaltung, Umgang mit Vielfalt, Leadership)
- **Methodische Kompetenzen** (z.B. Sprachfähigkeit, Informationsverarbeitung, komplexe Aufgaben-/Problemlösungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit)
- **Digitale Kompetenzen** (z.B. sichere und verantwortungsvolle Nutzung von Software und Hardware, Nutzung und kritisches Hinterfragen von digitalen Inhalten und Anwendungen, Erstellung von digitalen Inhalten)

3. Förderung des Wohlbefindens

Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen bedeutet gemäss dem Positionspapier, ein gutes Aufwachsen zu ermöglichen (Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2023, S. 2). Fachlich betrachtet wird das Wohlbefinden durch die Lebenssituation, den Wohlstand und die Teilhabe an der Gesellschaft beeinflusst. Es

hängt sowohl vom subjektiven Erleben der Kinder und Jugendlichen als auch von den verfügbaren Ressourcen und der Unterstützung von aussen ab.

Gemäss empirischen Erkenntnissen fördern drei Aspekte das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen:

- Selbstwertgefühl
- Kontrolle über das eigene Leben und die Selbstwirksamkeit der eigenen Handlungen
- Eine Balance zwischen dem Gefühl des Aufgehobenseins und der Verwirklichung der eigenen Handlungswünsche

4. Förderung der Persönlichkeits-Bildung

Kinder und Jugendliche entwickeln sich in sozialen Kontexten und benötigen ein reflektiertes und offenes Verständnis für sich selbst sowie ihre sozioökonomischen Lebensbedingungen. Die Fähigkeit, diese Herausforderungen zu bewältigen, sollte gestärkt werden, damit junge Menschen in der Lage sind, soziale, gesellschaftliche und persönliche Herausforderungen anzugehen und eine differenzierte ethische Urteilsfähigkeit zu entwickeln.

Die Persönlichkeitsbildung zielt darauf ab, eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis im Rahmen einer demokratischen Gesellschaft zu erreichen. Hierfür sind unter anderem Lernumgebungen ohne pädagogische Aufsicht und Leistungszwang notwendig. In solchen Umgebungen können Kinder und Jugendliche ihre Selbstständigkeit und ihre Fähigkeiten zur Selbstreflexion stärken, was ihnen wiederum ermöglicht, sich aktiv in ihrer Gemeinschaft zu engagieren und eine verantwortungsbewusste, ethische Urteilsfähigkeit zu entwickeln.

Das bereits erwähnte föderalistische Bildungssystem in der Schweiz verhindert zu grossen Teilen einen einheitlichen Auftrag und einheitliche Erwartungen an die Tagesschulen. Auf kantonaler Ebene bestehen unterschiedliche Sichtweisen zur konzeptionellen Ausrichtung, während die Gemeinden in der konkreten Ausgestaltung der Angebote oft freie Hand haben. Diese Arbeit kann deshalb keine abschliessenden Aussagen zum Auftrag und den Erwartungen festhalten. Das Positionspapier des Verbandes Kinderbetreuung Schweiz kann als Versuch gesehen werden, eine einheitliche Ausrichtung der Tagesschulen in Anlehnung an den Begriff der «ganzheitlichen Bildung» voranzutreiben und die Tagesschulen als wichtige Partnerin im Umfeld Schule zu positionieren.

2.5 Qualität und Wirkung

Mit der Einführung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten stellt sich auch die Frage nach deren Wirksamkeit im Vergleich zu traditionellen Schulen und deren Unterricht. Effekte erhofft man sich

sowohl in Bezug auf die kognitive als auch auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder (Schüpbach, 2010, S. 165). Gemäss Schüpbach fehlen im deutschsprachigen Raum weitgehend empirische Studien, die Effekte von Tagesschulen auf die genannten Bereiche untersuchen und konstatiert einen beträchtliches Forschungsdefizit (ebd. S. 165).

Mit Blick in die USA und in die skandinavischen Länder zeigen verschiedene Studien, dass in sprachlichen, kognitiven und schulleistungsbezogenen Dimensionen insgesamt kurz- und längerfristig von einer besseren Förderung in vorschulischen Einrichtungen ausgegangen werden kann, wenn ein früher Beginn der Nutzung (etwa um das zweite Lebensjahr) und eine hohe Qualität des Angebotes gegeben sind. Die Effekte gelten für die Vorschulzeit und reichen teilweise bis in die Grundschulzeit, wobei die Effekte mit der Zeit abnehmen (Schüpbach, 2010, S. 167).

In Bezug auf die sozio-emotionale Entwicklung ist die Evidenz weit weniger konsistent als für den kognitiven Bereich. Einige Studien weisen auf positive Effekte hin, wobei auch hier eine hohe Qualität der Angebote eine Voraussetzung darstellt. So findet man längerfristige, positivere Effekte bei Kindern in qualitativ guten Einrichtungen im Vergleich mit den familial betreuten Kindern – die teilweise bis ins Schulalter reichen – bezüglich der besseren Perspektivenübernahme, des kooperativen Verhaltens, der Aufgabenorientierung und des Vertrauens in soziale Interaktionen. Gleichzeitig wurde in anderen Studien bei langen, häufigen Betreuungszeiten und frühem Besuch der Angebote mehr externalisierende Verhaltensauffälligkeiten und Konflikte mit Erwachsenen festgestellt (Schüpbach, 2010, S. 167).

Mit Blick auf Deutschland ist die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (kurz StEG) nennenswert. Zwischen 2005 bis 2019 wurden umfassende Erkenntnisse zur Ganztagschule erarbeitet. Dabei wird in Deutschland ähnlich wie in der Schweiz zwischen offenen und obligatorischen Ganztagschulen unterschieden (Kielblock, 2021, S. 137). In seiner Übersichtsarbeit fasst Kielblock die wichtigsten Erkenntnisse der aus den 15 Jahren StEG-Studie zusammen.

Bezüglich der Wirkung von Ganztagsangeboten konnte ein positiver Zusammenhang zwischen dem Besuch eines qualitativ hochwertigen Angebots und der Verbesserung von schulischen Noten festgestellt werden.

Des Weiteren wurde der negative Einfluss eines problematischen Sozialverhaltens auf die Entwicklung der durchschnittlichen Gesamtnote aus Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache untersucht. Dabei wurde ein positiver Effekt der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten und damit schliesslich auch auf die schulische Leistungsentwicklung gefunden (Kielblock, 2021, S. 141). In einer weiteren Untersuchung wurde belegt, dass die dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten sowie eine positive Schüler:innen-Betreuende-Beziehung eine abmildernde Wirkung auf problematische Verhaltensweisen sowie Gewalt und Absentismus haben (ebd.).

Insgesamt hält Kielblock (2021, S. 144) fest, dass sich die angestrebten Wirkungen von Ganztagsangeboten dann einstellen, wenn

- a) *«die Durchführung der Angebote von den Schüler:innen als qualitativ hochwertig wahrgenommen wird*
- b) *die Schüler:innen nicht nur punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum – und teils auch intensiv – an Angeboten teilnehmen*
- c) *die Beziehungen der Schüler:innen mit der Angebotsleitung als positiv wahrgenommen werden*
- d) *wenn Angebote ziel- und kompetenzorientiert entwickelt wurden»*

Kielblock konstatiert, dass man sich von der Vorstellung verabschieden sollte, dass Ganztagesesschulen an sich eine positive Wirkung entfalten. Vielmehr legen die StEG-Studien wiederholt nahe, dass es auf die Qualität und Umsetzung des Ganztagsbetreuung ankommt (ebd.).

Die Studie von Schüpbach, welche in der Deutschschweiz durchgeführt wurde, kommt zum Ergebnis, dass Tagesschulkinder von einer höheren Qualität profitieren als die Kinder in anderen Schulformen.

«Schaut man sich die Entwicklung der Tagesschulkinder mit intensiver Nutzung im Vergleich zu den Kontrollgruppenkindern an, so kann man insgesamt feststellen, dass – mit Ausnahme der Entwicklung hinsichtlich der Schulleistung in Mathematik – der Vergleich bezüglich des Entwicklungsstandes in der Schulleistung in Sprache, der sozio-emotionalen Entwicklung als auch der Entwicklung der Alltagsfertigkeiten zu Gunsten der Tagesschulkinder ausfällt» (Schüpbach, 2010, S. 412).

Dabei spielt besonders die Qualität des ausserunterrichtlichen Teils eine wichtige Rolle. So ergab die Studie, dass besonders die Schulleistungen in der Sprache nach zwei Schuljahren bei guter Qualität im ausserschulischen (Tagesschul-)Unterricht ausgeprägt gut waren (ebd., S. 416).

In einer Studie von Michelle Jutzi (2020) zur der Qualität in Tagesschulen im Kanton Bern wurden 32 Tagessschulen beobachtet. Dabei wurde die Hort- und Ganztagsangebote-Skala (kurz HUGS) eingesetzt (S. 134). Die Skala basiert auf entwicklungspsychologisch relevanten Dimensionen der Qualität wie der Gestaltung der pädagogischen Umgebung und der Interaktion zwischen Schüler:innen und Mitarbeitenden. Die Skala besteht aus 7 Dimensionen mit 42 Aspekten, welche in Abbildung 3 dargestellt sind.

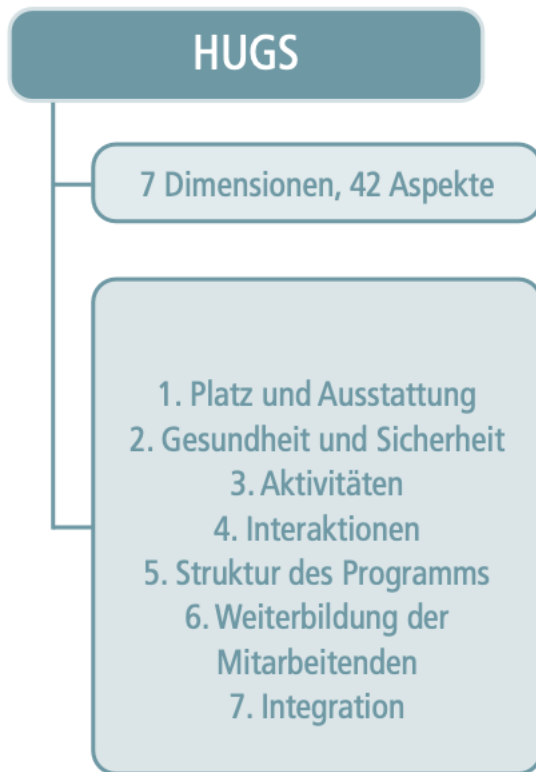


Abbildung 3: HUGS-Beobachtungsinstrument für die Qualität in Tagesschulen. In: Jutzi, 2020, S. 135.

Die Aspekte werden auf einer Siebener-Skala in vier Bereichen eingeschätzt (unzureichend = 1, minimal = 3, gut = 5, exzellent = 7). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Tagesschulen im Kanton Bern über alle Aspekte hinweg eine durchschnittliche Beurteilung von 4.3 aufweisen, wobei der Aspekt «Integration» nicht beobachtet wurde (ebd., S. 136). Besonders in der Dimension «Platz und Ausstattung» wurden hohe Werte erreicht (siehe Abbildung 4), wobei die Ausstattung des Innenbereichs, des Bereichs für

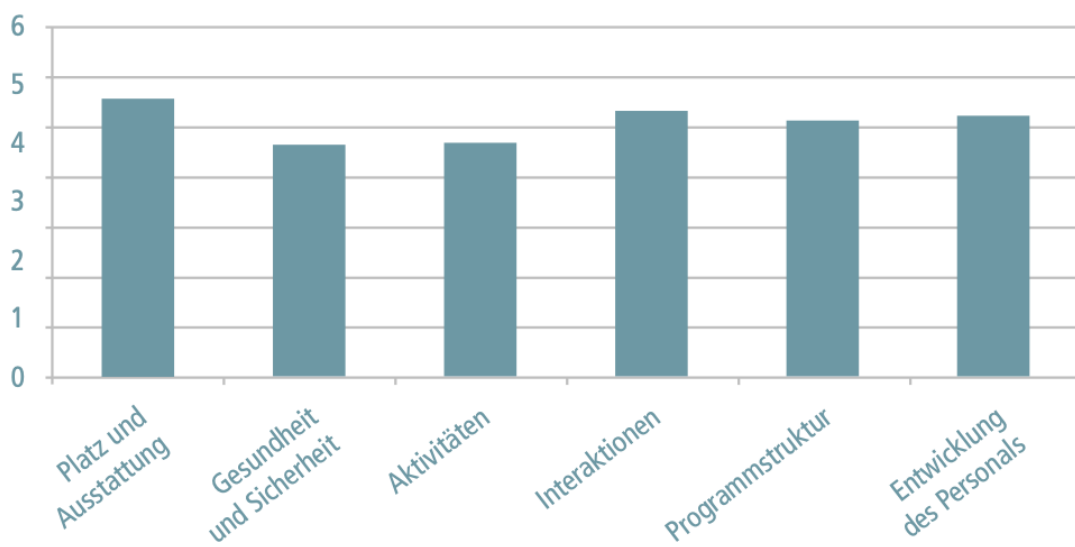


Abbildung 4: Durchschnittliche Punktzahl für die verschiedenen Qualitätsdimensionen. In: Jutzi, 2020, S. 137.

grobmotorische Aktivitäten sowie die allgemeine Ausstattung für Freizeitaktivitäten gemessen wurde (ebd., S. 137).

Am besten beurteilt wurde die durchschnittliche Interaktion zwischen Mitarbeitenden und den Schüler:innen mit einem Wert von 5.76. Deutlich schlechtere Werte werden bei der Kooperation zwischen Tagesschule und Lehrpersonen (2.96) oder der Vernetzung im Quartier erreicht (3.24).

Die Studie kommt für die Tagesschulen im Kanton Bern zum Ergebnis, dass sozial- und freizeitpädagogische Praktiken im Durchschnitt eine deutlich höhere Qualität aufweisen als die schulpädagogischen Aspekte (Jutzi, 2020, S. 138). Die Ergebnisse zeigen in diesem Zusammenhang weiter auf, dass zu wenige inhaltliche Überschneidungspunkte zwischen dem Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten bestehen, was auf die fehlende multiprofessionelle Kooperation zurückzuführen sei. Gezieltes Fördern und strukturierte Angebote wie Hausaufgaben oder geführte Aktivitäten stehen nicht im Vordergrund. Vielmehr wird der Fokus auf ein informelles Programm und die Pflege der Beziehungen zu den Schüler:innen gelegt. «Dadurch zeichnen sich Tagesschulen durch eine Kerntätigkeit im ausserunterrichtlichen Bereich als «Familienersatz» oder «Freizeitinstitution» aus» (Jutzi, 2020, S. 263). Insbesondere zeigt die Studie auf, dass in den ausserunterrichtlichen Angeboten ein anderes Lernverständnis vorherrscht als in der Schule. Die Gestaltung von Lernprozessen fokussiert insbesondere auf das informelle und praxisorientierte Lernen und weniger die konkrete Förderung fachlich-kognitiver Fähigkeiten (ebd.). Weiter zeigt die Studie klar, dass Tagesschulen als wichtige Partner für die Schule bei der Förderung von lebenspraktischen Handlungs- und Entscheidungskompetenzen der Schüler:innen angesehen werden. Die pädagogische Nutzung von Lern- und Erfahrungsorten ausserhalb des obligatorischen Unterrichts wird gemäss Jutzi als Möglichkeiten gesehen, Bildungsungleichheiten und Leistungsdifferenzen zu reduzieren. «Tagesschulen übernehmen deshalb vielfältige Aufgaben und stimmen mit dem grundsätzlichen Ziel der öffentlichen Bildungsinstitutionen überein: optimale Förderung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen» (Jutzi, 2020, S. 268).

In einer Studie von Marianne Schüpbach et al. (2018) zur Ausgestaltung von Tagesschulangeboten wurde in Anlehnung an die bereits erwähnte HUGS-Skala untersucht, welche Qualität geleitete und freie Aktivitäten im Tagesablauf haben (S. 147). Unter freien Aktivitäten werden dabei Tätigkeiten verstanden, die während der Phase des freien Spiels stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler können dann zwischen verschiedenen Aktivitäten frei wählen und wechseln (ebd. S. 148). Geleitete Aktivitäten werden vom pädagogisch tätigen Personal geführt, haben einen zeitlichen Anfangs- und Endpunkt, werden regelmässig wiederholt und finden in einer festen Gruppe statt, wobei sie zwar freiwillig, aber wenn sie gewählt wurden, verbindlich sind (ebd.).

Die Ergebnisse zeigen auf, dass das Freispiel und somit die freien Aktivitäten gegenüber den geleiteten Aktivitäten deutlich überwiegen. Dabei steht den Kindern ein vielfältiges Angebot zur Verfügung.

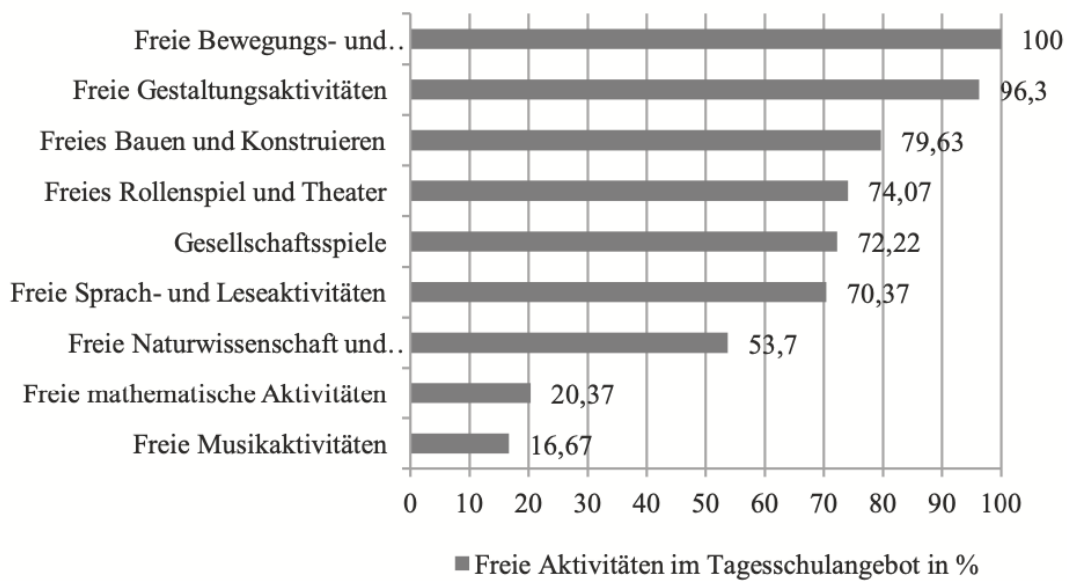


Abbildung 5: Freie Aktivitäten im Tagesschulangebot von offenen Deutschschweizer Tagesschulen. In: Schüpbach et al., 2018, S. 164.

Abbildung 5 zeigt, dass in allen Tagesschulangeboten freie Bewegungs- und Sportmöglichkeiten im Innen- und Aussenbereich zur Verfügung stehen. Basteln, Rollenspiele und Gesellschaftsspiele nehmen ebenfalls einen wichtigen Teil im Tagesablauf von Tagesschulen ein (Schüpbach et al., 2018, S. 164).

Bezüglich der Qualität der Tagesschulangebote kommt die Studie mit einem Gesamtmittelwert der HUGS-Skala von 4.0 zum Schluss, dass durchschnittlich eine mittlere Qualität vorliegt.

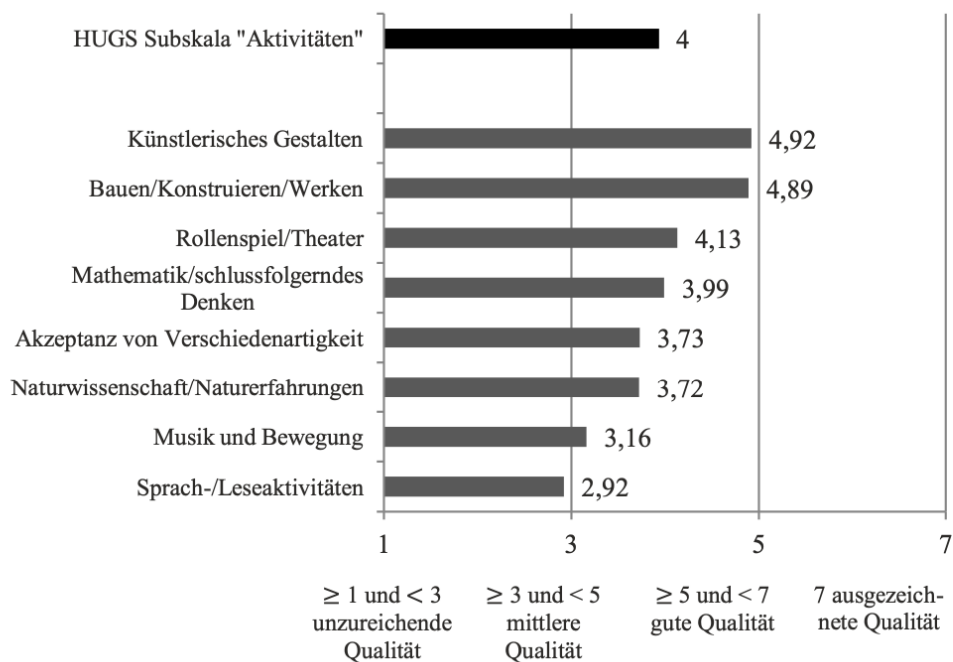


Abbildung 6: Pädagogische Qualität. Subskala/Qualitätsbereich Aktivitäten und die Einzeiteme/ Aktivitätsbereiche der HUGS. In: Schüpbach et al., 2018, S. 157.

Dabei schneiden besonders Sprach- und Leseaktivitäten mit unzureichender Qualität ab, was den Fokus auf ausserschulische Aktivitäten untermalt. Erfreulich ist der Befund, dass auf der Subskala zu den Interaktionen und damit der Interaktionsqualität mit dem Wert von 5.1 eine gute Qualität erreicht wird (Schüpbach et al., 2018, S. 156).

Bezüglich geleiteter Aktivitäten hält die Studie fest, dass Angebote vor allem im Bereich Bewegung, in angeleiteten Bastelangeboten sowie in musischen und lebenspraktischen Aktivitäten stattfinden. Fast alle Tagesschulen bieten Hausaufgabenhilfe an. Schüpbach et al. halten in Bezug auf die wenigen geleiteten Aktivitäten in Tagesschulen fest: «Insbesondere aus der US-amerikanischen Forschung ist bekannt, dass gerade didaktisch sequenzierte, aktivierende, zielgerichtete und klar strukturierte Angebote von hoher Qualität sind und positive Wirkungen zeigen. Von solchen Programmen scheinen viele Tagesschulangebote in der Deutschschweiz noch entfernt zu sein» (Schüpbach et al., 2018, S. 169). Besonders in Bezug auf geleitete Aktivitäten kann also grosser Nachholbedarf konstatiert werden.

2.5.1 Qualitätsdimensionen in Tagesschulen

In einer Tagesschule hängt die pädagogische Qualität von mehreren Momenten ab: die Gestaltung des Unterrichts, die Gestaltung des ausserunterrichtlichen Teils und deren konzeptionelle Verknüpfung. Besonders der dritte Bereich gilt als spezifische Herausforderung für die Tagesschulen und wurde bisher kaum beforscht (Schüpbach, 2010, S. 167). So ist es auch nicht verwunderlich, dass für die Messung der Qualität von Tagesschulen kaum standardisierte Qualitätsmerkmale zur Verfügung stehen. Nebst der bereits vorgestellten HUGS-Skala kann gemäss Jutzi (Jutzi, 2018) und Schüpbach (2010) zwischen drei verschiedenen Qualitätsbereichen in Bildungsangeboten unterschieden werden:

Strukturqualität: Die Strukturqualität bezieht sich auf situationsunabhängige und zeitlich stabile Rahmenbedingungen innerhalb einer Institution oder Gruppe, die die Prozessqualität beeinflussen. Diese Rahmenbedingungen werden hauptsächlich durch politische Regulierungen festgelegt. Zu den Merkmalen in diesem Bereich gehören beispielsweise die Gruppengröße, der Betreuungsschlüssel, die Ausbildung des Betreuungspersonals, die Vorbereitungszeit des pädagogisch tätigen Personals, räumlich-materielle Aspekte (wie Raumgrösse und Ausstattung), die Stabilität der Bildungs- und Betreuungsform, Strukturen der alltäglichen Aktivitäten, die Alterszusammensetzung der Gruppe, externe Unterstützung, Einkommen des Personals sowie der Grad der (öffentlichen) Regulierung der Bildungs- und Betreuungsform (Schüpbach, 2010, S. 142).

Prozessqualität: Diese beschreibt insbesondere die Qualität und Gestaltung von Interaktionen, Kommunikation und Kooperation mit den Schüler:innen innerhalb der Organisation (ebd.).

Orientierungsqualität: In diesem Kontext bezieht sich dieser Bereich auf die pädagogischen Einstellungen, Werte und Überzeugungen der Personen, die an den pädagogischen Prozessen beteiligt sind. Dazu gehören beispielsweise generelle Erziehungseinstellungen, Vorstellungen zur kindlichen Entwicklung, Auffassungen über die Rolle von Familie und Institution sowie Einstellungen zur Förderung des Kindes. Dieser Aspekt berücksichtigt die grundlegenden pädagogischen Überzeugungen und Werthaltungen, die das Verhalten und die Interaktionen der pädagogisch handelnden Personen beeinflussen können (Schüpbach, 2010, S. 142).

Gemäss Schüpbach haben sich in der internationalen Forschung für den Vorschulbereich mindestens die ersten beiden Analysekatoren durchgesetzt, wobei Studien die substanzielle Beziehung zwischen Strukturmerkmalen und Merkmalen der Orientierungsqualität auf der einen Seite sowie der realisierten Prozessqualitäten auf der anderen Seite nachgewiesen haben (Schüpbach, 2010, S. 143).

Im Allgemeinen kann für Studien im Vorschulalter gemäss Schüpbach (2010) festgehalten werden, dass ein hohes Niveau an Prozessqualität – die Kinder somit einen entwicklungsfördernden und sensitiveren Umgang erfahren –, gegeben ist wenn

- *«die Gruppengrösse kleiner ist,*
- *der Betreuungsschlüsselvorteilhaft ist,*
- *das pädagogisch tätige Personal höhere formale bzw. berufsbezogene Qualifikationen aufzeigt,*
- *das pädagogisch tätige Personal ein höheres Einkommen hat,*
- *mehr Raum für die Kinder vorhanden ist sowie*
- *dem Personal mehr Vor- und Nachbereitungszeit zur Verfügung steht» (S. 143).*

2.6 Angebotsstruktur

In der Deutschschweiz werden gemäss Schüpbach (2018) zwei Hauptformen von Tagesschulen unterschieden. In **gebundenen Tagesschulen** müssen sämtliche Schüler:innen einer Schule oder einer bestimmten Klasse neben dem Schulunterricht an einem Tagesschulangebot teilnehmen (S. 24). Dabei gliedert sich der Schulalltag in sogenannte Kern- und Auffangzeiten. Während den Kernzeiten müssen die Schüler:innen verbindlich anwesend sein (siehe Abbildung 7). Dies trifft auf die Unterrichtsstunden, das Mittagessen und die integrierten Aufgabenzeiten zu. Die obligatorischen Kernzeiten dauern von Unterrichtsbeginn (ca. 08.00 Uhr) bis ca. 15.30 Uhr, wobei am Mittwochnachmittag oft Schul- und damit auch Tagesschulfrei ist (ebd.).

Weiter verbreitet sind in der Deutschschweiz Schweiz die **offenen Tagesschulen**. Die Schüler:innen können nebst dem Unterricht ein modulares, freiwilliges Bildungs- und Betreuungsangebot nutzen. In einer

Zeit	Gebundene Tagesschule	Freiwillige Tagesschule
Ab ca. 07.00h	Auffangzeit (freiwilliges Angebot)	Modul: Freiwilliges Angebot, Frühbetreuung
8.00 – 12.00h	Unterricht	Unterricht
Ca. 12.00 – 13.30h	Mittagessen	Modul: Mittagessen
Ca. 13.30 – 15.30h	Unterricht mit integrierter Aufgabenzeit	Unterricht oder Modul: Freiwilliges Angebot I
Ca. 15.30 – 18.00h	Auffangzeit (freiwilliges Angebot)	Modul: Freiwilliges Angebot II


 Obligatorische Zeiten für alle

Abbildung 7: Gebundene und freiwillige Tagesschulen. In: Schüpbach et al., 2018, S. 24.

offenen Tagesschule mit einem additiven Modell werden ausserhalb des obligatorischen Unterrichts am Morgen vor Schulbeginn, über den Mittag und nach Schulschluss am Nachmittag freiwillige Bildungs- und Betreuungsangebote angeboten. Die Betreuung der Hausaufgaben findet in den Nachmittagsmodulen statt. Die Nutzung aller Angebote ist freiwillig und modular aufgebaut. So können nach Bedarf einzelne Einheiten während einer Woche gebucht werden (Schüpbach et al., 2018, S. 25). Eine Anmeldung ist meistens verpflichtend für ein Semester oder ein Schuljahr (Schüpbach, 2010, S. 114).

Die Anfangs- und Endzeiten der jeweiligen Module variieren je nach Gemeinde und können von den Tagesschulen individuell festgelegt werden.

2.7 Tagesablauf

Der Tagesablauf in Tagesschulen ist in Module unterteilt, welche einzeln gebucht werden können. Da für diese Arbeit der Tagesablauf in Tagesschulen eine wichtige Rolle spielt, werden nachfolgend die unterschiedlichen Module aufgeführt und beschrieben. Aufgrund knapper Literatur zu den unterschiedlichen Tagesabläufen und der heterogenen Handhabung der Tagesschulen greift der Autor dabei unter anderem auf seine Praxiserfahrungen zurück.

2.7.1 Frühbetreuung

Die Frühbetreuung findet vor dem Schulunterricht ab ca. 07.00 Uhr bis Schulbeginn statt. Dabei gibt es Tagesschulen, welche ein Frühstück anbieten, während andere darauf verzichten. Die Kinder können sich in der Zeit bis zum Schulstart dem Freispiel widmen oder mit den anwesenden Betreuungspersonen Aktivitäten nachgehen. Mit dem Schulbeginn verlassen die Kinder die Tagesschule und besuchen den Unterricht.

2.7.2 Mittagsbetreuung mit Verpflegung

Zentraler Teil innerhalb der Mittagsbetreuung ist das Mittagessen, welches nach einer Anwesenheitskontrolle eingenommen wird. Dabei werden grundsätzlich zwei unterschiedliche Organisationsformen praktiziert, welche nachfolgend kurz beschrieben werden.

In Tagesschulen mit niedrigen Kinderzahlen wird oft gemeinsam, im Sinne einer «Familientsituation», mit den Betreuungspersonen das Mittagessen eingenommen. Je nach Ausgestaltung wird dabei das Mittagessen mit Ritualen rhythmisiert, findet immer zur gleichen Zeit statt und wird oft gemeinsam abgeschlossen. Die Essensform wird auch als «agogisches» Essen bezeichnet (Windlinger, 2020, S. 168).

Besonders in Tagesschulen mit hohen Kinderzahlen haben sich in diversen Kantonen sogenannte «Kinderrestaurants» als alternative Organisationsform des Mittagessens durchgesetzt. Bei dieser «fliessenden Essensform» bestimmen die Kinder selbständig zu welchem Zeitpunkt sie am Tisch ihrer Wahl essen wollen (Windlinger, 2020, S. 168). Dabei steht den Kindern ein Essensraum zur Verfügung, in welchem sie sich an einem Buffet selbst bedienen können, wobei Betreuungspersonen im Raum anwesend sind, jedoch nicht gemeinsam mit den Kindern das Essen einnehmen. Üblicherweise wird ein Zeitrahmen definiert, in welchem die Kinder ihr Essen individuell einnehmen können (bspw. 12.00 – 13.00 Uhr). Das Betreuungspersonal betreut während dieser Zeit die Kinder in unterschiedlichen Angeboten. Dies ermöglicht Kindern ihre unterschiedlichen Bedürfnisse über die Mittagszeit individuell und selbstbestimmt wahrzunehmen. Zudem werden die «Wartezeiten» des «agogischen» Essens vermieden.

Laut dem Leitfaden des Kantons Bern soll den Kindern nach dem Essen Zeit und Raum für ruhiges Arbeiten, freies Spiel oder Nichtstun zur Verfügung stehen. Zudem sollen Kinder einen Ruheraum benützen können (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 10). Je nach Platzverhältnissen und Grösse der Tagesschule stehen den Kindern dabei unterschiedliche Angebote in Form von sogenannten «Aktivitätszonen» zur Verfügung (Windlinger, 2020, S. 127). Mögliche Aktivitätszonen sind beispielsweise die Turnhalle, der Chill-, Spiel-, Bastel-, Werk- und Bewegungsraum sowie der Aussenbereich mit Spiel- und Sport-

platz. Die Kinder können sich über den Mittag frei bewegen und beliebig zwischen den unterschiedlichen Angeboten wechseln.

Das Modul endet mit dem Beginn des Nachmittagsunterrichts, wobei jene Kinder, welche keinen Nachmittagsunterricht haben, je nach Anmeldung der Erziehungsberechtigten in der Tagesschule bleiben.

2.7.3 Nachmittagsbetreuung

Die Nachmittagsbetreuung umfasst die Zeit nach dem Unterrichtschluss (ca. 15.20 Uhr) oder an schulfreien Nachmittagen die Zeit nach Ende der Mittagsbetreuung und dauert bis zur Schliessung des Tageschulangebots (ca. 18.00 – 18.30 Uhr) (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 10). In dieser Zeit sollen die Kinder gemäss Leitfaden an Spiel- und Lernangeboten unter der Leitung einer verantwortlichen Betreuungsperson teilnehmen können, sich ausruhen, sich dem Freispiel oder sonstigen Aktivitäten widmen können. Der Leitfaden des Kantons Bern sieht zudem vor, dass beispielsweise am Mittwochnachmittag sogenannte Blockmodule eingeführt werden können, um die Möglichkeit für gemeinsame Ausflüge zu schaffen (ebd.). Die Kinder können an den Nachmittagen zwischen diversen Angeboten frei auswählen und sich zwischen den Angeboten frei bewegen. Dabei stehen Freispiel (offene Aktivitäten) im Vordergrund, wobei besonders in der Nachmittagsbetreuung auch geleitete Aktivitäten stattfinden können.

Zudem wird in diesem Modul immer eine Nachmittagsverpflegung (Zvieri) angeboten. Auch hier variiert die Organisationsform je nach individueller Ausgestaltung der Tagesschulen. Während einige Tagesschulen analog dem Mittagessen das Zvieri «agogisch» gestalten, organisieren dies andere Tagesschulen ebenfalls «fliessend».

2.7.4 Hausaufgabenbetreuung

Die Hausaufgabenbetreuung findet je nach Organisation der Tagesschule bereits über den Mittag oder nach dem Nachmittagsunterricht statt. Der Leitfaden für den Kanton Bern sieht vor, dass Kinder in dieser Zeit angeleitet werden Hausaufgaben selbständig zu erledigen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 10) und schlägt vor, dass die Aufgabenhilfe von Lehrpersonen durchgeführt wird. Tagesschulen sind auch hier divers organisiert; während einige Tagesschulen die Hausaufgabenbetreuung selbst durchführen, wird das Angebot anderorts von den Schulen angeboten.

Mit der Einführung des Lehrplans 21 wird den Hausaufgaben eine weit weniger wichtige Rolle zugeschrieben als bisher. Schulisches Lernen soll vor allem im Unterricht stattfinden, wobei die Hausaufgaben der Vor- und Nachbereitung von Arbeiten, die Gegenstand des Unterrichtsstoffs sind, dienen.

«Der Lehrplan 21 brachte eine Erhöhung der Lektionenzahl in den Fachbereichen Deutsch, Mathematik sowie Medien und Informatik. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen mehr Zeit in der Schule verbringen, was auch Auswirkungen auf die Hausaufgaben hat. Neben der Schule sollen die Kinder und Jugendlichen genügend Zeit finden, sich zu erholen und einer Freizeitbeschäftigung nachzugehen (z.B. Spiel, Sport, Musik).

Die Schule fördert das selbständige Lernen und die zunehmende Verantwortung für den eigenen Lernprozess hauptsächlich im Unterricht. Ebenso gehören Übungs- und Vertiefungsphasen, insbesondere auch im Hinblick auf Beurteilungsanlässe, grundsätzlich zum Unterricht» (*Lehrplan 21*, o. J.).

Mit der Umstellung des Lehrplans sollen die Kinder deutlich weniger Hausaufgaben erhalten und sich so ihren Freizeitbeschäftigungen widmen können. Für Tagesschulen hat dies zur direkten Folge, dass die Hausaufgabenmodule weniger Platz im Tagesablauf einnehmen. Dies bietet mehr Platz und Zeit für andere Aktivitäten.

2.7.5 Schulwegbegleitung

Wichtiger Teil in allen aufgeführten Modulen ist die Schulwegbegleitung und damit die Begleitung auf dem Weg zwischen der Tagesschule und der Schule oder dem Kindergarten vor und nach den Unterrichtszeiten. «Die Verantwortung für den Schulweg und den Weg zwischen Unterricht und Tagesstrukturen liegt gemäss Bundesrecht und -rechtssprechung insofern bei den Gemeinden und Schulen, dass diese die individuelle Zumutbarkeit gewährleisten müssen» (Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2019, S. 10).

Bis zu welchem Alter die Kinder in die Schule begleitet werden, wird von der Tagesschule oder von den zuständigen Gemeinden entschieden, wobei davon ausgegangen werden kann, dass besonders Kinder im Kindergartenalter begleitet werden. Ebenfalls ist die Distanz zum Schulhaus/Kindergarten ausschlaggebend, ob auch Kinder der 1. oder 2. Klasse in die Schule begleitet werden. Insbesondere Tagesschulen, welche für eine Gemeinde nur einen zentralen Tagesschulstandort führen, begleiten die Kinder in die Schulen und Kindergärten. Je nach Distanz werden dabei teilweise sogar Schulbusse benötigt.

2.8 Personalstruktur

In der Deutschschweiz werden gemäss (Schüpbach, 2010) bezüglich der Personalzusammensetzung in Tagesschulen drei Modelle praktiziert:

1. «Die Tagesschule beschäftigt ausschliesslich Lehrpersonen. Diese übernehmen ebenfalls Verantwortung für die erweiterten Lern- und Förderzeiten und damit die ausserunterrichtlichen

Module wie den Mittagstisch oder die Hausaufgabenbetreuung. Diese Form fusst auf der Konzeptidee "Bildung aus einer Hand".

2. Das Kollegium der Tagesschule setzt sich aus Lehrpersonen und weiteren pädagogisch tätigen Personen (Fachpersonen Betreuung, Kleinkindererzieherinnen, dipl. Sozialpädagog:innen, Angestellt ohne pädagogische Ausbildung u.a.) zusammen. Beide Gruppen werden sowohl im unterrichtlichen als auch im ausserunterrichtlichen Bereich eingesetzt. Die zugrundeliegende Konzeptidee kann als "alle anders – alle gleich" bezeichnet werden.
3. Die Tagesschule unterscheidet innerhalb des Kollegiums zwei verschiedene Teams: das Lehr(-personen)team und das (sozialpädagogische) Betreuungsteam. Diese beiden Teams ergänzen sich und verfügen über regelmässige Gefässe für Austausch und Beratung. Sie arbeiten mit der Konzeptidee „gemeinsam sind wir stark« (S. 118).

Dabei unterscheiden sich die Qualitätsanforderungen an das im ausserunterrichtlichen Teil pädagogisch tätige Personal zwischen den Kantonen und sind auch von der zuständigen Gemeinde abhängig.

2.9 Tagesschulen im Kanton Bern

Nachfolgend werden die Rahmenbedingungen für Tagesschulen im Kanton Bern vertieft dargestellt. Die Ausführungen dienen als Grundlage für die Preisempfehlungen.

Der Kanton Bern ist im Jahr 2009 dem oben genannten HarmoS-Konkordat beigetreten und hat sich somit zur Bereitstellung von bedarfsgerechten Betreuungsangeboten ausserhalb der Unterrichtszeiten verpflichtet. Im Kanton Bern bestehen diverse, teilweise ausführliche Gesetzesgrundlagen für Tagesschulen. Diese beziehen sich vor allem auf die Verfassung des Kantons und das Volksschulgesetz (Windlinger & Züger, 2020, S. 18). Die Gemeinden sind gemäss dem kantonalen Volksschulgesetz seit 2008 verpflichtet, ein bedarfsgerechtes, freiwilliges und für die Eltern kostenpflichtiges Angebot zu führen oder die Führung des Angebots ganz oder teilweise an Private zu übertragen, sobald eine verbindliche Nachfrage von mindestens 10 Schüler:innen besteht (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 17). Die Verantwortung für den Ausbau und die Gestaltung der Tagesschulangebote liegt also bei den Gemeinden.

2.9.1 Ziele

In einer Teilrevision des Volksschulgesetzes im Jahr 2008 wurden die Volksschulen zu Blockunterrichtszeiten verpflichtet und in Bezug auf Tagesschulen wurde festgehalten, dass diese einen Beitrag zur Erfüllung der Aufgaben der Volksschule leisten müssen (Jutzi, 2018, S. 91). Der kantonale Leitfaden gibt dabei die Ziele der Tagesschulen vor (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009):

«Tagesschulangebote unterstützen den Bildungsauftrag der Schule, indem sie eine dem Alter und Autonomiegrad der Kinder angemessene Betreuung, Erziehung und Förderung ausserhalb des obligatorischen Unterrichts bieten. Die Tagesschulangebote tragen zur Unterstützung der Eltern und der Verbindung von Beruf und Familie bei, erleichtern die soziale Integration von Kindern, die wenig soziale Kontakte mit Gleichaltrigen erleben und von fremdsprachigen Kindern, tragen zur Chancengerechtigkeit bei, erweitern den Lern- und Erfahrungsort Schule und bieten im Schulbetrieb neue Zusammenarbeitsformen und Zeitgefässe» (S. 9).

Für die Kinder sollen Tagesschulen Möglichkeiten zum

- gemeinsamen, abwechslungsreichen und gesunden Essen,
- Mithelfen bei täglichen Routinearbeiten, z.B. Geschirr abtrocknen,
- Lösen der Hausaufgaben,
- freien und geleiteten Spielen, Basteln, Ruhen und
- Bewegen in Innen- und Aussenräumen

bieten (ebd.).

Damit ist der Kanton Bern einer der wenigen Kantone in der Schweiz, welcher sich bezüglich des Auftrages von Tagesschulen klar positioniert. Die Unterstützung des Bildungsauftrags der Schule stimmt mit dem im Abschnitt 2.4 dargelegten Positionspapier des Vereins Kinderbetreuung Schweiz überein.

2.9.2 Nutzung des Angebots

Im Jahr 2010/2011 wurden fussend auf der Pflicht ein Tagesschulangebot zu führen, wenn genug Nachfrage vorhanden ist, von den Gemeinden im Kanton Bern viele Tagesschulen eingeführt. Seither ist nur noch eine Zunahme von 11 Prozent zu verzeichnen, jedoch werden die Angebote seither von deutlich mehr Schüler:innen genutzt (siehe Abbildung 7). Lag der Versorgungsgrad im Jahr 2009/10 noch bei 2 Prozent stieg dieser für das Schuljahr 2014/2015 auf bereits 15 Prozent an (Schüpbach et al., 2018, S. 55). Dabei ist zu beachten, dass besonders in den Städten und Agglomerationsgemeinden rund um die Zentren Bern, Biel und Thun ein sehr hoher Versorgungsgrad vorhanden ist.

Im Jahr 2022 haben im Kanton Bern 172 von 338 Gemeinden ein Tagesschulangebot geführt (Bildungs- und Kulturdirektion, 2023, S. 1). Es wurden 21'887 Schüler:innen betreut und 6'999'847 Betreuungsstunden geleistet. Dabei wurden besonders Kinder im Kindergarten- und Basisstufenalter (4'985) und der Primarstufe betreut (15'566). In der Ober- und Sekundarstufe wurden lediglich 1'336 Kinder betreut (ebd., S. 1).

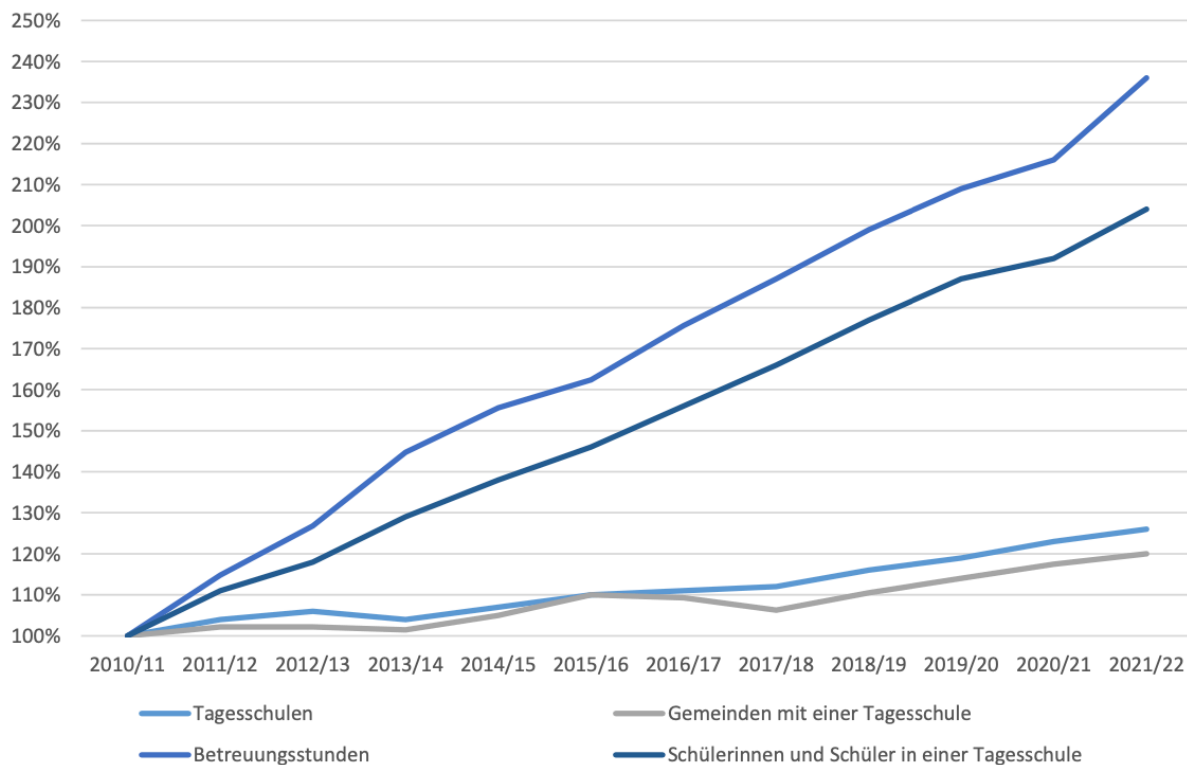


Abbildung 8: Entwicklung Tagesschulen nach Schuljahren. In: Bildungs- und Kulturdirektion, 2023, S. 1.

An Spitzenzeiten sind im Kanton Bern pro Tag im Durchschnitt rund 54 Kinder in Tagesschulangeboten anwesend. Der Maximalwert pro Tag liegt dabei bei Spitzenzeiten bei 230 Kindern über die Mittagszeit (Windlinger & Züger, 2020, S. 61).

60 Prozent der Schüler:innen haben Zugang zu einem Vollzeitangebot inklusive Frühbetreuung, 30 Prozent zu einem Teilzeitangebot während lediglich 10 Prozent noch keinen Zugang zu einem Angebot haben (ebd. S. 2.). Die Vollzeitangebote haben sich im Kanton Bern also durchgesetzt.

Pädagogisch geführte Angebote haben sich im Kanton Bern durchgesetzt: 86 Prozent der Gemeinden verfügen über ein Angebot mit mindestens 50 Prozent pädagogisch ausgebildetem Personal (ebd.).

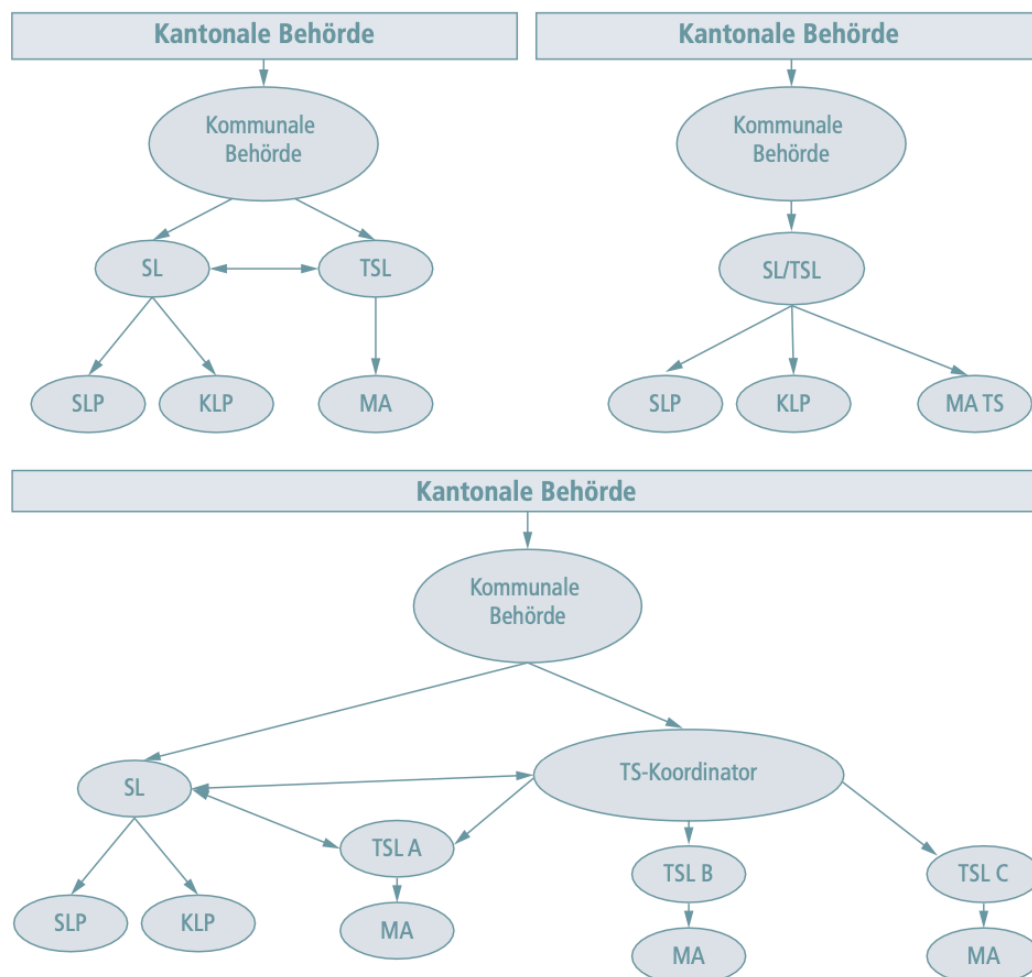
2.9.3 Gesetzliche Vorgaben und Personalstruktur

Fussend auf Artikel 3 der kantonalen Tagesschulverordnung muss für die Leitung des Tagesschulangebots eine pädagogisch oder sozialpädagogisch ausgebildete Person angestellt werden. Sie kann durch eine Schulleitung oder durch eine besonders dafür angestellte Tagesschulleitung wahrgenommen werden (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 18). Dabei ist eine aktive Zusammenarbeit zwischen

Schule und Tagesschule vorgesehen, wofür sowohl die Schul- als auch die Tagesschulleitung verantwortlich sind.

Obwohl es auf kantonaler Ebene keine zwingenden Vorgaben für die Zuweisung von Führungs- und Aufsichtsaufgaben für Tagesschulangebote gibt, schreibt der Kanton Bern vor, dass Leitungspersonen und Mitarbeiter:innen der Tagesschulangebote von der Gemeinde angestellt werden müssen. Dies dient dazu, eine klare «Trennung zwischen Aufsicht und pädagogisch-betrieblicher Führung» zu gewährleisten. In den Richtlinien des Kantons wird besonders betont, dass die Gemeinden die Organisation der Tagesschulangebote und die Personalentwicklung "im Rahmen der geltenden Gesetze" frei gestalten können, um sie an die Bedürfnisse der Gemeinde anzupassen (Jutzi, 2018, S. 92).

Abbildung 9 zeigt Beispiele von Organigrammen, wie sie im Kanton Bern üblich sind. Teilweise ist die



Legende: SL = Schulleitung, SLP = Speziallehrperson, KLP = Klassenlehrperson, TSL = Leitung der Tagesschule, MA = Mitarbeitende der Tagesschule

Abbildung 9: Mögliche Organigramme in Schulen und Tagesschulen. In: Jutzi, 2020, S. 41

Tagesschulleitung hierarchisch der Schulleitung unterstellt, welche wiederum der kommunalen Behörde (meistens Gemeinde) unterstellt ist. Es kann auch sein, dass die Tagesschulleitung durch die Schulleitung übernommen wird; dies schlägt der kantonale Leitfaden explizit bei kleineren Tagesschulangeboten vor (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 31). In urbanen Gemeinden können verschiedene Standorte von Tagesschulen bestehen, welche einerseits durch Standortleitungen und zusätzlich über eine Gesamtleitung (Tagesschulkoordination) geleitet werden, welche oft auf Gemeindeebene angesiedelt sind.

In Bezug auf die Personalstruktur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt der Kanton nur wenige konkrete Vorgaben vor. Die Gemeinden haben grundsätzlich die Möglichkeit, zwischen Tagesschulangeboten mit unterschiedlichen pädagogischen Ansprüchen zu wählen, wobei die Art und Qualifikation des Personals eine zentrale Rolle spielt:

- a) Wenn mindestens 50% der Mitarbeitenden (einschließlich Leitungspersonen) pädagogisch oder sozialpädagogisch ausgebildet sind, kann der höhere Normlohnkostensatz abgerechnet werden.
- b) Wenn im Jahresdurchschnitt weniger als 50% ausgebildetes Personal (einschließlich Leitungspersonen) tätig ist, gelten niedrigere Normlohnkosten und Gebühren.

Die Richtlinien sollen als Anreizsystem des Kantons für Gemeinden wirken ein Angebot mit pädagogischem Anspruch aufzubauen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 18). Die Erziehungsdirektion strebt grundsätzlich eine qualitativ hochwertige Betreuung an, bei der vorzugsweise pädagogisches oder sozialpädagogisch ausgebildetes Personal in den Tagesschulangeboten tätig sein soll (ebd.).

Gemäß dem Merkblatt der Erziehungsdirektion des Kantons Bern können Anstellungen von unterrichtenden Lehrpersonen, die an derselben Schule arbeiten, über das Personal- und Informationssystem des Kantons Bern abgerechnet werden. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Lehrpersonen während ihrer Tätigkeit im Tagesschulangebot der Gemeinde als Arbeitgeber unterstehen und die Gemeinde die Einteilung der Gehaltsklasse der Lehrpersonen bestimmt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 37).

Grundsätzlich wird in Tagesschulen zwischen Mitarbeitenden mit pädagogischer Ausbildung, Mitarbeitenden ohne pädagogischer Ausbildung und Mitarbeitenden mit Ausbildung als Lehrperson unterschieden (Windlinger & Züger, 2020, S. 63). Erhebungen für alle schulergänzenden Betreuungsangebote, also Horte, Mittagstische und Tagesschulen, in den Kantonen Bern, Solothurn und Aargau haben ergeben, dass in Tagesschulen im Durchschnitt 50 Prozent der Mitarbeitenden keine pädagogische Ausbildung

haben, während 20 Prozent über eine Ausbildung als Lehrperson und 30 Prozent über eine andere pädagogische Ausbildung verfügen (ebd., S. 64). Tagesschulmitarbeitende mit pädagogischer Ausbildung umfassen Lehrpersonen, Fachpersonen EFZ Kinderbetreuung (FaBe), Fachpersonen EFZ Behindertenbetreuung, Kindererzieher:innen HF, Sozialpädagog:innen HF, Schulische Heilpädagog:innen, Sozialarbeitende FH, Psycholog:innen und Erziehungsberater:innen (ebd., S. 79).

Zudem arbeiten deutlich mehr Frauen als Männer in den Angeboten. Der Frauenanteil beträgt 88 Prozent, während der Männeranteil bei 11 Prozent liegt (ebd., S. 71). Die Altersspanne reicht dabei von 16 bis 74 Jahren bei einem Median von 46 Jahren (ebd. S. 78).

Auffällig ist dabei gemäss Windlinger & Züger (2020), dass besonders Frauen neben ihren Anstellungen in schulgänzenden Angeboten oft noch Familienarbeit leisten und die meisten Personen noch über andere Anstellungen verfügen (ebd., S 85).

2.9.4 Betreuungsschlüssel

Im Kanton Bern wird der Betreuungsschlüssel von 1:10 vom Kanton vorgeschrieben (Windlinger & Züger, 2020,S 23). Das heisst, dass auf 10 Kinder mindestens eine Betreuungsperson anwesend sein muss.

Der Tatsache, dass auch Kinder und Jugendliche, welche aufgrund ihrer herausfordernden Verhaltensweisen auf spezielle Betreuung und Förderung angewiesen sind, die Tagesschule besuchen, kann mit der Erhöhung des Betreuungsfaktors auf 1.5 pro Kind entgegnet werden.

«Nach Artikel 8 Absatz 2 der Tagesschulverordnung (TSV) können im Kanton Bern die Normlohnkosten für eine Betreuungsstunde von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Massnahmen oder besonderen Betreuungsanforderungen um bis zu 50 Prozent erhöht werden. Der Tagesschulleitung stehen durch die Zuteilung eines erhöhten Betreuungsfaktors somit zusätzliche Mittel zur Verfügung, um die Betreuung zu intensivieren oder spezifische Fördermassnahmen zu ermöglichen. So kann beispielsweise die Gruppe verkleinert werden, d. h. einer Betreuungsperson werden weniger als zehn Schülerinnen und Schüler zugeteilt. Auch der Beizug von Fachpersonen ist möglich.»

Die Zuteilungsgründe für den erhöhten Betreuungsfaktor werden von der BKD wie folgt vorgeschrieben (siehe Abbildung 10):

	Beschreibung
Auffälliges, dissoziales Verhalten	<p>Die Schülerin oder der Schüler fällt durch mehrere der folgenden Verhaltensweisen auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unkontrollierten Ärger, - allgemeine Feindseligkeit gegenüber anderen, - aggressives Verhalten, - Unvermögen, Regeln zu befolgen, - Ablehnung der Autorität Erwachsener, - Konflikte mit anderen Schülerinnen und Schülern, - Unfähigkeit, befriedigende Beziehungen zu Mitschülerinnen und -schülern, Lehr- und Betreuungspersonen herzustellen und aufrechtzuerhalten.
Fremdsprachigkeit	<p>Die Schülerin oder der Schüler hat</p> <ul style="list-style-type: none"> - kein oder ein sehr eingeschränktes Verständnis der Unterrichtssprache aufgrund einer anderen Erstsprache, - kein oder ein sehr eingeschränktes Verstehen der Anweisungen im Tagesschulbetrieb und der Hausaufgaben.
Unselbstständigkeit Zurückgezogenheit	<p>Die Schülerin, der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - ist sehr unselbstständig und braucht viele Hilfestellungen, auch bei alltäglichen Verrichtungen, - kann sich nicht in die Gruppe integrieren (steht immer abseits, braucht eine intensive Betreuung einer erwachsenen Bezugsperson), - ist sehr still und introvertiert, sondert sich ab - kann Regeln des Zusammenlebens nicht anerkennen und einhalten, - kann die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung nicht aufschieben, Gefühle nicht kontrollieren, - zeigt seit Kindertageeintritt keine Weiterentwicklung der Kompetenzen, - kann sich in der Tagesschule schlecht orientieren und sich in den Räumlichkeiten nicht zurechtfinden, kann Verbindungswege nicht alleine zurücklegen.

Abbildung 10: Gründe, die zu einem erhöhten Betreuungsfaktor führen können. In: Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, 2020, S. 2.

Die Zuteilung eines erhöhten Betreuungsfaktors ist eine befristete Massnahme und wird von der Tagesschulleitung nach Absprache mit der Schulleitung beschlossen. Die beschlossenen Fördermassnahmen müssen schriftlich festgehalten werden und die Gesamtzahl betroffener Kinder der zuständigen Gemeinde gemeldet werden. Zudem schreibt die BKD vor, dass der Austausch zwischen Tagesschulleitung,

Schulleitung und Klassenlehrperson über Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Betreuungsfaktor gewährleistet sein muss (Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, 2020, S. 1).

Seit dem Jahr 2022 kann auch der Faktor 3.3 angewendet werden. Besucht ein Kind im besonderen Volksschulangebot (bVSA) die Tagesschule in einer Schule mit Regelklassen, regelt die Verordnung über das besondere Volksschulangebot, dass die Normlohnkosten für eine Betreuungsstunde für Kinder im besonderen Volksschulangebot mit dem Faktor 3.3 multipliziert werden können (Finanzierung von Tagesschulangeboten, o. J.). Dieser sogenannte Faktor 3.3 ermöglicht es, diese Kinder intensiver zu betreuen und zu fördern. Den Gemeinden stehen durch die Verrechnung von Betreuungsstunden mit dem Faktor 3.3 zusätzliche Mittel für die Deckung von Lohnkosten zur Verfügung (Finanzierung von Tagesschulangeboten, o. J.).

Die Tagesschulleitung plant den Einsatz der zusätzlichen Mittel für die Verbesserung der Betreuungsqualität des Kindes. Sie beschreibt mit welchen Massnahmen die Tagesschule die Betreuungsqualität für die Kinder im besonderen Volksschulangebot sicherstellt und wie sie die dafür vorgesehenen, zusätzlichen Mittel einsetzt. Zusätzliches Personal, welches für Kinder im besonderen Volksschulangebot eingesetzt wird, fliesst nicht in die Berechnung des Betreuungsschlüssels und des Anteils des pädagogischen Personals mit ein (Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, 2020, S. 2).

Mit dieser in der Tagesschulverordnung festgehaltenen Vorgehensweise bei Kindern mit besonderem Betreuungsbedarf besteht im Kanton Bern also eine rechtliche Grundlage sowohl für die Förderung der betroffenen Kinder als auch eine rechtliche Grundlage für die Kooperation zwischen Schulleitung und Tagesschule.

2.9.5 Qualitätsmanagement und Controlling

Im Kanton Bern sind die Tagesschulleitungen für das Qualitätsmanagement im Betrieb verantwortlich. Dazu gehören die Qualitätssicherung (Evaluation der Qualität) und die Qualitätsentwicklung (geeignete Massnahmen vorschlagen) (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 45). Dabei muss jede Tagesschule ein organisatorisches und pädagogisches Konzept vorweisen, welches die zuständige Gemeinde erlässt und genehmigt. Die Tagesschulleitungen berichtet der zuständigen Gemeinde über die Ergebnisse der Evaluation und beantragt Massnahmen zur Weiterentwicklung der Tagesschulangebote (ebd.).

Das Controlling ist Aufgabe der Gemeinde. Dabei müssen beim operativen Controlling folgende Punkte überprüft werden (ebd., S. 46):

- Stimmen Abläufe und Verantwortlichkeiten im Arbeitsalltag?
- Werden die Kosten eingehalten?

- Wird eine optimale Auslastung erreicht?

Beim strategischen Controlling müssen folgende Fragen beantwortet werden:

- Sind Eltern und Kinder mit dem Angebot zufrieden?
- Sollten andere Tagesschulangebote angeboten werden?
- Wenn ja, welche?

Die Gemeinden erstatten dem Kanton regelmässig Bericht über die Ergebnisprüfung und die getroffenen Massnahmen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 46).

2.9.6 Weitere Vorgaben

Der Leitfaden sieht weiter vor, dass die Tagesschulangebote zum Wohle der Kinder mit der Schule und den Erziehungsberechtigten zusammenarbeiten sollen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009, S. 31). Eltern sind im Bereich des Tagesschulangebots und der Schule gemäss Volksschulgesetz zur Zusammenarbeit verpflichtet. Dabei gilt es die Datenschutzbestimmungen einzuhalten.

Bezüglich den Standorten und Räumen der Tagesschulen sieht der Leitfaden vor, dass Tagesschulangebote möglichst nahe der Schule und zu Fuss erreichbar sein sollten. Idealerweise befindet sich das Tagesschulangebot in der Schule in dafür vorgesehenen Räumen (ebd., S. 34). Für den Weg von der Schule in die Tagesschule ist die Gemeinde verantwortlich.

Es müssen mindestens zwei Räume für die Tagesschulangebote vorhanden sein, wobei der Kanton eine Raumanteil pro Kind von 4m² (einschliesslich Korridore ohne Küche und Toiletten) empfiehlt (ebd.). Die Räume sollen wohnlich, kindgerecht und praktisch ausgebaut sein und müssen über genügend Tageslicht und Frischluft verfügen. Zudem müssen sie den unterschiedlichen Situationen im Tagesablauf wie dem Essen, Spielen, Erledigen von Hausaufgaben gerecht werden und Rückzugsorte bieten. «Tagesschulangebote finden in der Freizeit der Kinder und Jugendlichen statt, deshalb ist mit mehr Lärm als im Unterricht zu rechnen. Um Konflikte zu vermeiden, sind die Räume von den Unterrichtsräumen abzugrenzen oder Regeln zu vereinbaren, die die gegenseitigen Bedürfnisse berücksichtigen» (ebd.). Für die Aussenräume gilt, dass diese die Kinder selbst erreichen können. Zudem steht im Idealfall eine Turnhalle zur Verfügung.

3 Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung

Nachfolgend wird die Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (kurz ADHS) erläutert. Dabei fokussiert sich diese Arbeit auf die für die Praxisempfehlungen relevanten Aspekte des Störungsbildes. Da im Kanton Bern besonders Kinder im Kindergarten- und Primarschulalter Tagesschulen besuchen (siehe Abschnitt 2.9.2) wird hier nur auf die ADHS im Vorschul- und Kindesalter eingegangen, während ADHS im Jugend- und Erwachsenenalter grundsätzlich ausgelassen wird.

3.1 Erscheinungsbild

Die Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung ist eine der häufigsten psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter; sie ist gekennzeichnet durch die drei Kernsymptome Aufmerksamkeitsstörung und / oder Impulsivität und Hyperaktivität (Döpfner et al., 2019, S. 28). Dabei treten die drei Kernsymptome stärker und ausgeprägter auf als dies bei Kindern vergleichbarer Entwicklungsstufen zu beobachten ist. Die Auffälligkeiten treten bereits vor dem Alter von sechs Jahren auf und sind in mehreren Situationen und Lebensbereichen der Familie, dem Kindertagen, in der Schule oder auch in Untersuchungssituationen nachweisbar (Döpfner et al., 2013, S. 1).

Die Störung der **Aufmerksamkeit** zeigt sich darin, dass Aufgaben vorzeitig abgebrochen und Tätigkeiten nicht beendet werden. Dies zeigt sich besonders bei Tätigkeiten, welche geistige Anstrengungen erfordern. Die Kinder wechseln häufig von einer Aktivität zu anderen, verlieren schnell das Interesse an einer Aufgabe. Sie machen Flüchtigkeitsfehler bei Schularbeiten oder anderen Aufgaben und die Arbeit ist häufig unordentlich, nachlässig und ohne Umsicht durchgeführt (Döpfner et al., 2019, S. 29). Unaufmerksamkeit äussert sich bei Kindern beispielsweise darin, dass Aufforderungen und Anweisungen häufiger gegeben werden müssen und eine hohe Vergesslichkeit besteht (Frölich et al., 2021, S. 16).

Aufmerksamkeit ist gemäss Döpfner et al (2019, S. 28) ein schlecht definiertes und komplexes Konstrukt. Dabei kann zwischen selektiver Aufmerksamkeit und Daueraufmerksamkeit unterschieden werden. Selektive Aufmerksamkeit bezeichnet dabei die Fähigkeit, Aufmerksamkeit auf aufgabenrelevante Reize zu fokussieren und irrelevante Reize zu ignorieren, während Daueraufmerksamkeit die Fähigkeit meint, Aufmerksamkeit auf eine Aufgabe über längere Zeit aufrechtzuerhalten (ebd.). Bei Kindern mit ADHS sind beide Formen der Aufmerksamkeit beeinträchtigt (ebd.).

«**Impulsivität** zeigt sich als Ungeduld, als Schwierigkeit, abzuwarten und Bedürfnisse aufzuschieben, oder auch als plötzliches, unüberlegtes Handeln» (Döpfner et al., 2019, S. 29). Das «Reinschwatzen» ist ein klassisches Beispiel. Die betroffenen Kinder unterbrechen andere übermässig, stören sie, nehmen ihnen etwas weg, fassen Dinge an, die sie nicht anfassen sollen und «kaspert» herum. Die Impulsivität kann zu Unfällen (z. B. Gegenstände umwerfen, in Leute hineinlaufen, eine heisse Pfanne anfassen)

sowie zur Beschäftigung mit potenziell gefährlichen Aktivitäten führen, ohne dass auf die möglichen Konsequenzen geachtet wird. Dabei kann zwischen kognitiver Impulsivität und motivationaler Impulsivität unterschieden werden. Während die kognitive Impulsivität die Tendenz dem bezeichnet, dem ersten Handlungsimpuls zu folgen und eine Tätigkeit zu beginnen, bevor sie gut durchdacht wurde, bezeichnet die motivationale Impulsivität die enorme Schwierigkeit Bedürfnisse aufzuschieben und abzuwarten (ebd.)

Eine funktionierende Impulskontrolle ist abhängig von den exekutiven Funktionen. Darunter werden die Funktionen verstanden, welche die kognitive Verarbeitung steuern. Neben der Impulskontrolle gehören hierzu noch andere exekutive Funktionen wie die kognitive Flexibilität, die Planungsfähigkeit, das Arbeitsgedächtnis und die Fähigkeit zur Aktualisierung von Funktionen dazu. Bei Kindern mit ADHS sind die exekutiven Funktionen unterschiedlich beeinträchtigt (Frölich et al., 2021, S. 17)

Hyperaktivität bezeichnet eine desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschüssende motorische Aktivität und exzessive Ruhelosigkeit in sozialen Situationen relativer Ruhe (Döpfner et al., 2013, S. 29; Döpfner et al., 2019, S. 2). Hyperaktivität äussert sich am auffallendsten, wenn ein Kind beispielsweise in der Schule ruhig sitzen muss. Dabei rutscht das Kind auf dem Stuhl herum, steht auf und läuft herum (Döpfner et al., 2013, S. 2, Döpfner et al. 2019, S. 29). Hyperaktivität zeigt sich am deutlichsten in strukturieren und organisierten Situationen, welche ein hohes Mass an eigener Verhaltenskontrolle erfordern. Situationen in umfangreichen Gruppen und geringer pädagogischer Strukturierung fallen diesen Kindern besonders schwer. Das Sprechen oder Singen während des Arbeitens ist eine weitere Äusserungsform von Hyperaktivität (Frölich et al., 2021, S. 19)

3.2 Prävalenz

ADHS gehört mit einer internationalen Prävalenz von 5.3% gemäss DSM-5 zu den häufigsten psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter (Döpfner et al., 2013, S. 4; Frölich et al., 2021, S. 20; Banaschewski et al., 2017, S. 12). Die strengeren ICD-10 Diagnose-Kriterien führen zu deutlichen niedrigeren Schätzungen der ADHS-Prävalenz von bei 1-2% (Frölich et al., 2021, S. 20). In Deutschland werden auf der Grundlage des DSM-5 Prävalenzraten für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren auf der Basis von Elternangaben zwischen 9.9% - 11.3% ermittelt, während die Prävalenzrate mit zunehmendem Alter sinkt (Döpfner et al., 2013, S. 5). ADHS wird bei Jungen etwa doppelt so häufig wie bei Mädchen diagnostiziert.

Gemäss der schweizerischen Gesellschaft der Vertrauens- und Versicherungsärzte liegt die Prävalenz von ADHS in der Schweiz bei ca. 5 Prozent, so dass in einer Klasse von 20 Kindern durchschnittlich ein Kind, das von ADHS-Symptomen betroffen ist (Hunziker, 2019).

3.3 Diagnostik

Die allgemein akzeptierten Klassifikationssysteme DSM-5 und die ICD-10 sowie die ICD-11, welches seit dem 01. Januar 2022 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) weltweit eingeführt wurde (Döpfner & Banaschewski, 2022, S. 51), unterscheiden sich bezüglich der Klassifikation von ADHS. Im DSM-5- und ICD-11 wird der Begriff der Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung gewählt, während in der bislang noch gültigen ICD-10 zwischen einer Störung von Aktivität und Aufmerksamkeit (F.90.0) und der Hyperkinetischen Störung des Sozialverhaltens (F.90.1) unterschieden wird, bei der zusätzlich die Diagnosekriterien für eine Störung des Sozialverhaltens erfüllt sein müssen. Die ICD-11 verzichtet auf eine Kombinationsdiagnose und fordert zwei getrennte Diagnosen, sofern die Kriterien für beide Störungen erfüllt sind (Döpfner et al., 2019, S. 52). Im Unterschied zum DSM-5 liegen für die ICD-10 klinisch diagnostische Leitlinien und Forschungskriterien vor. In den klinisch-diagnostischen Leitlinien der ICD-10 und ICD-11 sind die einzelnen Diagnosen nicht exakt operationalisiert, während die Forschungskriterien von ICD-10, vergleichbar mit dem DSM-5, durch eine Operationalisierung der Diagnosen auszeichnen.¹ Bei der Definition der einzelnen ADHS-Symptome ist zwischen den drei Systemen gemäss Döpfner et al. (2019, S. 35) eine hohe Übereinstimmung festzustellen.

Aufgrund der Annäherung der ICD-11 Kriterien an das DSM-5 und der Übernahme der drei Subtypen von ADHS, welche für diese Arbeit sinnvoll sind, bezieht sich diese Arbeit im Nachfolgenden auf die Klassifikationssysteme ICD-11 und DSM-5. Dabei ist dem Autor bewusst, dass in der Praxis momentan die ICD-10-Kriterien angewendet werden und die Einführungszeit der ICD-11-Kriterien wohl noch einige Jahre in Anspruch nehmen wird.

¹ Mit dem Verzicht der ICD-11 auf Forschungskriterien wird das Feld der Forschung zukünftig wohl an das DSM-5 abgegeben, welches auch bis anhin die Forschungsaktivitäten dominiert hat (Döpfner & Banaschewski, 2022, S. 53).

In der nachfolgenden Abbildung sind die Symptom-Kriterien nach DSM-5 aufgelistet:

Symptomkriterien der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nach DSM-5 (American Psychiatric Association, 2018)

Diagnostische Kriterien F91.3

- A. Ein durchgehendes Muster von Unaufmerksamkeit und/oder Hyperaktivität-Impulsivität, wie in (1) und/oder (2) beschrieben, welches das Funktionsniveau oder die Entwicklung beeinträchtigt:
1. **Unaufmerksamkeit:** Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome sind während der letzten 6 Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand nicht zu vereinbarenden Ausmaß aufgetreten und wirken sich direkt negativ auf soziale und schulische/berufliche Aktivitäten aus:
Beachte: Die Symptome sind nicht ausschließlich ein Ausdruck von oppositionellem Verhalten, Trotz, Feindseligkeit oder der Unfähigkeit, Aufgaben oder Anweisungen zu verstehen. Für ältere Jugendliche und Erwachsene (17 Jahre und älter) sind mindestens fünf Symptome erforderlich.

Diagnostische Kriterien F91.3

- a. Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten (z. B.: übersieht Einzelheiten oder lässt sie aus; arbeitet ungenau).
- b. Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder beim Spielen aufrechtzuerhalten (z. B.: hat während Unterricht, Vorträgen, Unterhaltungen oder längerem Lesen Schwierigkeiten, konzentriert zu bleiben).
- c. Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn bzw. sie ansprechen (z. B.: scheint mit den Gedanken anderswo zu sein, auch ohne ersichtliche Ablenkungen).
- d. Führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und bringt Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende (z. B.: beginnt mit Aufgaben, verliert jedoch schnell den Fokus und ist leicht abgelenkt).
- e. Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren (z. B.: hat Probleme, sequenziell aufeinander folgende Aufgaben zu bewältigen; Schwierigkeiten, Materialien und eigene Sachen in Ordnung zu halten; unordentliches, planlos-desorganisiertes Arbeiten; schlechtes Zeitmanagement; hält Termine und Fristen nicht ein).
- f. Vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengungen erfordern (z. B. Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben; bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen: Ausarbeiten von Berichten, Ausfüllen von Formularen, Bearbeiten längerer Texte).
- g. Verliert häufig Gegenstände, die für bestimmte Aufgaben oder Aktivitäten benötigt werden (z. B. Schulmaterialien, Stifte, Bücher, Werkzeug, Geldbörsen, Schlüssel, Arbeitspapiere, Brillen, Mobiltelefone).
- h. Lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken (bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen können auch mit der aktuellen Situation nicht in Zusammenhang stehende Gedanken gemeint sein).
- i. Ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich (z. B. bei der Erledigung von häuslichen Pflichten oder Besorgungen; bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen umfasst das Vergessen auch Telefonrückrufe zu tätigen, Rechnungen zu bezahlen, Verabredungen einzuhalten).

Diagnostische Kriterien F91.3

2. **Hyperaktivität und Impulsivität:** Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome sind während der letzten 6 Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand nicht zu vereinbarenden Ausmaß aufgetreten und wirken sich direkt negativ auf soziale und schulische / berufliche Aktivitäten aus:

Beachte: Die Symptome sind nicht ausschließlich ein Ausdruck von oppositionellem Verhalten, Trotz, Feindseligkeit oder Unfähigkeit, Aufgaben oder Anweisungen zu verstehen Für ältere Jugendliche und Erwachsene (17 Jahre und älter) sind mindestens fünf Symptome erforderlich.

- a. Zappelt häufig mit Händen und Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum.
- b. Steht oft in Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird (z. B.: verlässt eigenen Stuhl im Klassenraum, im Büro oder an anderem Arbeitsplatz oder in anderen Situationen, die erfordern, am Platz zu bleiben).
- c. Läuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist. (**Beachte:** Bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben.)
- d. Hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen.
- e. Ist häufig »auf dem Sprung« oder handelt oftmals, als wäre er bzw. sie »getrieben« (z. B.: kann nicht über eine längere Zeit hinweg ruhig an einem Platz bleiben bzw. fühlt sich dabei sehr unwohl, z. B. in Restaurants, bei Besprechungen; dies kann von anderen als Ruhelosigkeit oder als Schwierigkeit erlebt werden, mit dem Betreffenden Schritt zu halten).
- f. Redet häufig übermäßig viel.
- g. Platzt häufig mit den Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist (z. B.: beendet die Sätze anderer; kann in Unterhaltungen nicht abwarten bis er bzw. sie mit Reden an der Reihe ist).
- h. Kann häufig nur schwer warten, bis er bzw. sie an der Reihe ist (z. B. beim Warten in einer Schlange).
- i. Unterbricht oder stört andere häufig (z. B.: platzt in Gespräche, Spiele oder andere Aktivitäten hinein; benutzt die Dinge anderer Personen ohne vorher zu fragen oder ohne Erlaubnis; bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen: unterbricht oder übernimmt Aktivitäten anderer).

Diagnostische Kriterien F91.3

- B. Mehrere Symptome der Unaufmerksamkeit oder der Hyperaktivität-Impulsivität treten bereits vor dem Alter von 12 Jahren auf.
- C. Mehrere Symptome der Unaufmerksamkeit oder der Hyperaktivität-Impulsivität bestehen in zwei oder mehr verschiedenen Lebensbereichen (z. B. zu Hause, in der Schule oder bei der Arbeit; mit Freunden oder Verwandten; bei anderen Aktivitäten).
- D. Es sind deutliche Hinweise dafür vorhanden, dass sich die Symptome störend auf die Qualität des sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsniveaus auswirken oder dieses reduzieren.
- E. Die Symptome treten nicht ausschließlich im Verlauf einer Schizophrenie oder anderen psychotischen Störung auf und können auch nicht durch eine andere psychische Störung besser erklärt werden (z. B. affektive Störung, Angststörung, dissoziative Störung, Persönlichkeitsstörung, Substanzintoxikation oder -entzug).

Bestimme, ob:

F90.2 Gemischtes Erscheinungsbild: Sowohl Kriterium A1 (Unaufmerksamkeit) als auch Kriterium A2 (Hyperaktivität-Impulsivität) waren während der letzten 6 Monate erfüllt.

F90.0 Vorwiegend Unaufmerksames Erscheinungsbild: Kriterium A1 (Unaufmerksamkeit), aber nicht Kriterium A2 (Hyperaktivität-Impulsivität) war während der letzten 6 Monate erfüllt.

F90.1 Vorwiegend Hyperaktiv-Impulsives Erscheinungsbild: Kriterium A2 (Hyperaktivität-Impulsivität), aber nicht Kriterium A1 (Unaufmerksamkeit) war während der letzten 6 Monate erfüllt.

Bestimme, ob:

Teilremittiert: Wenn die Kriterien früher vollständig erfüllt worden sind, in den letzten 6 Monaten jedoch nicht alle notwendigen Kriterien erfüllt wurden und die Symptome immer noch eine Beeinträchtigung des sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsniveaus verursachen.

Bestimme den aktuellen Schweregrad:

Leicht: Es treten wenige oder keine Symptome zusätzlich zu denjenigen auf, die zur Diagnosestellung erforderlich sind, und die Symptome führen zu nicht mehr als geringfügigen Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen.

Mittel: Die Ausprägung der Symptome und der funktionellen Beeinträchtigung liegt zwischen »leicht« und »schwer«.

Diagnostische Kriterien F91.3

Schwer: Die Anzahl der Symptome übersteigt deutlich die zur Diagnosestellung erforderliche Anzahl oder mehrere Symptome sind besonders stark ausgeprägt oder die Symptome beeinträchtigen erheblich die soziale, schulische oder berufliche Funktionsfähigkeit.

Abbildung 11: Symptom-Kriterien nach DSM-5. In: Döpfner et al., 2019, S. 33.

Für eine entsprechende Diagnose müssen gemäss DSM-5:

- «die Symptome mindestens sechs Monate lang in einem dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenem Ausmaß vorliegen;
- die Beeinträchtigungen durch diese Symptome sich in zwei oder mehr Lebensbereichen manifestieren;
- deutliche Hinweise auf klinisch bedeutsame Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen vorhanden sein müssen» (Döpfner et al., 2019, S. 39)

Die neue ICD-11 übernimmt die Binnendifferenzierung des DSM-5 weitgehend und unterscheidet zwischen drei unterschiedlichen Subtypen, welche nachfolgend kurz beschrieben werden:

6A05	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
6A05.0	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung mit vorwiegend unaufmerksamem Erscheinungsbild
6A05.1	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung mit vorwiegend hyperaktiv-impulsivem Erscheinungsbild
6A05.2	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung mit gemischten Erscheinungsbild
6A05.Y	Anderweitig bezeichnete Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
6A05.Z	Nicht näher bezeichnete Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung

Abbildung 12: Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nach ICD-11. In: Döpfner & Banaschewski, 2022, S.52).

Bei der *vorwiegend unaufmerksamen* Symptompräsentation steht das Aufmerksamkeitsdefizit im Vordergrund. Hyperaktivität und Impulsivität sind nur in geringem Masse oder nicht vorhanden (Frölich et al., 2021, S. 14). Vorwiegend unaufmerksame Kinder sind eher introvertiert und fallen dadurch deutlich weniger auf als Kinder der anderen Subtypen. Zugleich weisen sie ein häufig ein erhöhtes Mass an sozialer oder leistungsbezogener Ängstlichkeit sowie an Trennungsängstlichkeit auf (ebd.).

Bei der *kombinierten* Symptompräsentation treten alle Kernsymptome etwa gleich stark auf. Bei diesem Subtyp findet sich sowohl eine Häufung an internalisierenden (Ängste, depressive Symptome) als auch externalisierenden Störungen (aggressives und oppositionelles Verhalten) (Frölich et al., 2021, S. 14).

Die **hyperaktiv-impulsive Symptompräsentation** zeichnet sich durch motorische Unruhe und Impulsivität aus, während die Aufmerksamkeitsproblematik deutlich weniger vorhanden ist. Oft haben die betroffenen Kinder erheblich mehr Sozialverhaltensprobleme als Lern- und Leistungsschwierigkeiten.

Abbildung 13 veranschaulicht die Diagnosen nach ICD10 und ICD-11/DSM-5:

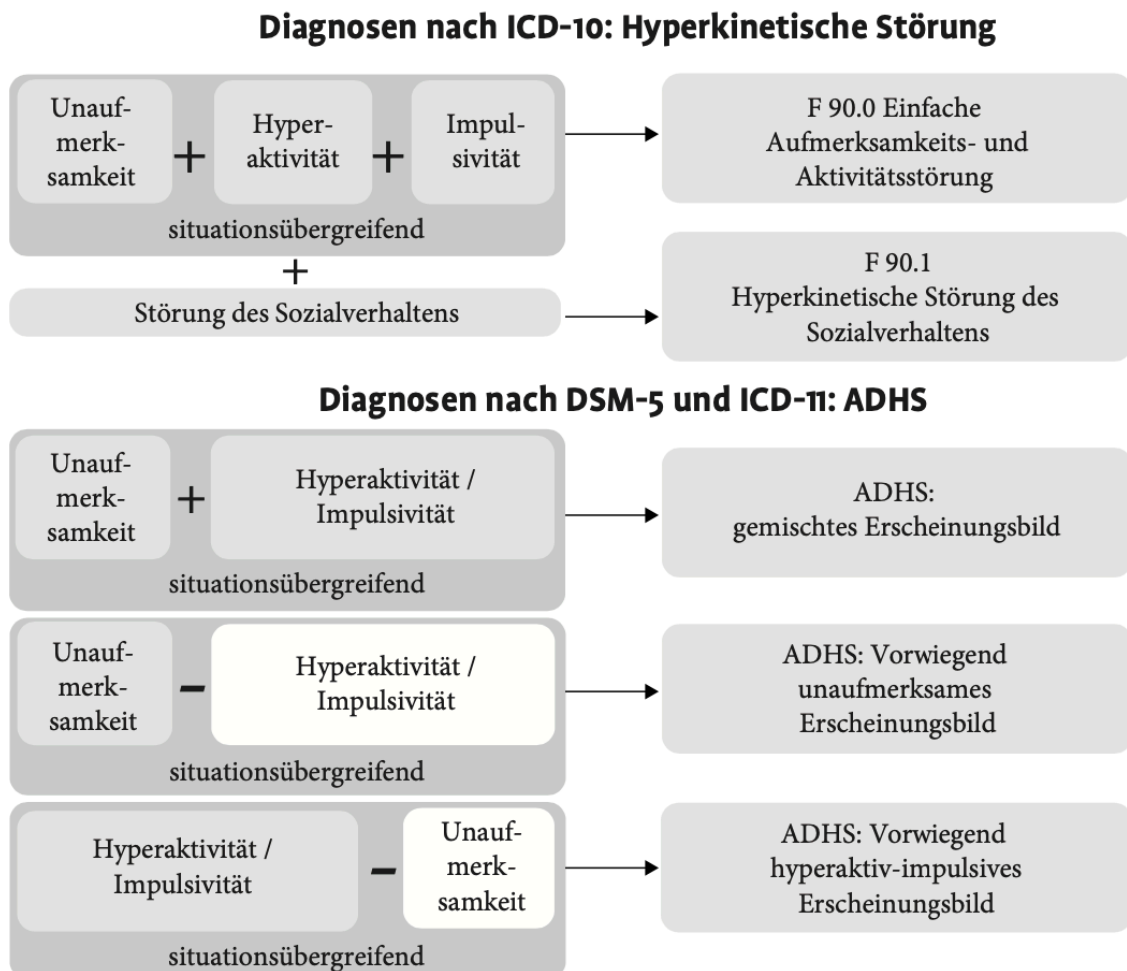


Abbildung 13: Diagnosekriterien. In Döpfner et al., 2019, S. 41.

Die interdisziplinäre evidenz- und konsensbasierte S-3 Leitlinie „Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter“ empfiehlt zudem eine Schweregradeinteilung der Symptomatik (Banaschewski et al., 2017). Die Schweregradeinteilung wurde in Anlehnung an das DSM-5 vorgenommen, wobei sowohl die Symptomausprägung als auch der Grad der Funktionsbeeinträchtigung zur Definition des Schweregrades hinzugezogen wurde (ebd.). Nachfolgend sind die Schweregradeinteilungen der S-3 Leitlinien (Banaschewski et al., 2017) aufgeführt:

Leichtgradig:

Es treten wenige oder keine Symptome zusätzlich zu den Symptomen auf, die zur Diagnosestellung

erforderlich sind und die Symptome führen zu nur geringfügigen Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen.

Mittelgradig:

Die Ausprägung der Symptomatik und der funktionalen Beeinträchtigung liegt zwischen „leichtgradig“ und „schwergradig“, d.h., trotz einer nur geringen Symptomausprägung besteht eine deutliche funktionelle Beeinträchtigung durch die Symptomatik oder trotz derzeit nur geringfügigen Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen übersteigt die Ausprägung der Symptomatik deutlich das zur Diagnosestellung erforderliche Ausmaß.

Schwergradig:

Die Anzahl der Symptome übersteigt deutlich die zur Diagnosestellung erforderliche Mindestzahl oder mehrere Symptome sind derart stark ausgeprägt, dass die soziale, schulische oder berufliche Funktionsfähigkeit in erheblichem Ausmaß beeinträchtigt ist (S. 46).

3.4 Differenzialdiagnose

Da die Symptome von Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität auch bei anderen Störungsbildern auftreten können ist für die Diagnose jeweils zwingend eine Differenzialdiagnose nötig. Fussend auf empirischen Ergebnissen sind gemäss Döpfner et al. (2013, S. 6) folgende differenzialdiagnostische Aspekte zentral:

Altersgemässe Verhaltensweisen bei aktiven Kindern: Vor allem bei jüngeren Kindern sind die Grenzen zwischen einem noch altersgemässen Bewegungsdrang und hyperaktivem Verhalten, altersgemässer Spontanität und Impulsivität sowie altersgemässer Konzentrationsschwierigkeit und klinisch relevante Aufmerksamkeitsstörung oft schwer zu ziehen (Döpfner et al., 2013, S. 6; Fröhlich et al., 2021, S. 29). Fröhlich et al. (2021, S. 29) empfehlen daher eine Beurteilung von mehreren, unabhängigen Beobachtern einzuholen.

Oppositionelle Verhaltensweisen: Kinder mit oppositioneller Verhaltensstörung können gegen Arbeiten oder schulische Aufgaben, die Anstrengung und Aufmerksamkeit erfordern, Widerstand leisten, da sie nicht gewillt sind, sich den Forderungen anderer anzupassen (Döpfner et al., 2013, S. 6). Da oppositionelle Verhaltensweisen oft komorbid bei ADHS auftauchen ist auch hier eine Differenzialdiagnose schwierig. Allerdings zeigen Kinder mit ausschliesslich oppositionellen Verhaltensstörungen nicht die anderen typischen Symptome der Aufmerksamkeitsschwäche und der ausgeprägten motorischen Unruhe (Döpfner et al., 2019, S. 42).

Andere körperliche Ursachen: Sehstörungen, Hörstörungen, epileptische Anfälle, Folgen eines Schädel-Hirntraumas sowie mangelnder Schlaf können als Störungen der Aufmerksamkeit fehlinterpretiert werden (Döpfner et al., 2013, S. 6). Auch Medikamente, Alkohol oder andere Drogen können die Aufmerksamkeit beeinträchtigen.

ADHS-Symptome bei schulischer Überforderung: Symptome der Unaufmerksamkeit sind bei Kindern, die eine für ihre intellektuellen Fähigkeiten ungeeignete Schule besuchen, häufig zu beobachten (Döpfner et al., 2019, S. 41)

ADHS-Symptome bei schulischer Unterforderung: Unaufmerksamkeit im Schulunterricht kann auftreten, wenn Kinder mit hoher Intelligenz Schulen besuchen, die sie zu wenig anregen (unterstimulierendes schulisches Umfeld) (Döpfner et al., 2019, S. 41).

ADHS-Symptome bei Intelligenzminderung: Vor allem Symptome der Aufmerksamkeitschwäche, aber auch erhöhte Unruhe und Impulsivität treten bei Kindern mit Intelligenzminderung üblicherweise auf. Prinzipiell kann auch bei diesen Kindern die Diagnose einer hyperkinetischen Störung gestellt werden, wenn die Symptome deutlich stärker ausgeprägt sind, als man aufgrund der Intelligenzminderung oder geistigen Behinderung erwarten würde (Döpfner et al., 2019, S. 41/42).

ADHS-Symptome als Folge chaotischer psychosozialer Bedingungen: Kinder aus einem unorganisierten und chaotischen Umfeld können durch Schwierigkeiten mit zielgerichtetem Verhalten auffallen. Allerdings vermindern sich die Symptome relativ rasch, wenn sich das Kind längere Zeit in einer besser strukturierten Umgebung befindet (Döpfner et al., 2019, S. 42)

Psychomotorische Erregung und Konzentrationsstörungen bei affektiven Störungen und Angststörungen: Diese Symptome lassen sich manchmal nur schwer von der Hyperaktivität und den Aufmerksamkeitsstörungen einer hyperkinetischen Störung unterscheiden. Ein Unterscheidungsmerkmal kann der Verlauf sein: Hyperkinetische Störungen haben einen kontinuierlichen Verlauf mit Beginn im Vorschulalter. Affektive Störungen treten meist später auf und verlaufen üblicherweise weniger kontinuierlich (Döpfner et al., 2019, S. 42)

3.5 Komorbide Störungen

ADHS ohne zusätzliche komorbide psychische Störungen sind eher die Ausnahme. Bei bis zu 80% der Kinder und Jugendlichen werden komorbide Störungen diagnostiziert (Döpfner et al., 2013, S. 7). Kinder mit einer komorbiden Störung haben grössere Entwicklungsrisiken als Kinder, die nur die

Symptomkriterien einer ADHS erfüllen. Sie weisen gemäss Döpfner et al. (2013, S. 8) im Durchschnitt eine starke ausgeprägte Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblematik auf und zeigen eine erhöhte Rate an Teilleistungsstörungen wie Lese-Rechtschreib-Störungen auf. Zudem ist spannennderweise der sozio-ökonomisch Status dieser Gruppe geringer als bei einfacher ADHS (ebd.).

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Prävalenz der komorbiden Störungen im Kindesalter auf und beschreibt diese kurz.

Komorbide Störung	Prävalenz	Relevanz
Oppositionelle, aggressive oder dissoziale Verhaltensstörung	50%	Fast alle Kinder unter zwölf Jahren mit einer oppositionellen Störung oder dissozialen Störung des Sozialverhaltens weisen auch eine ADHS auf (Döpfner et al., 2013, S. 8). Setzt die komorbide Störung des Sozialverhaltens bereits früh ein, erhöht sich das Risiko für spätere Delinquenz, Substanzmissbrauch und die Entwicklung einer dissozialen Persönlichkeitsstörung (ebd.).
Depressive Störungen	Bis zu 40%	Fast immer tritt die depressive Symptomatik nach der Manifestation der ADHS auf. Vermutlich infolge anhaltenden schulischen Misserfolgserebnisse, zunehmend sozialen und interaktionellen Problemen und damit einhergehendem mangelndem Selbstbewusstsein. (Döpfner et al., 2013, S. 8; Frölich et al., 2021, S. 27).
Angststörungen	Bis zu 40%	Angststörungen treten besonders bei Kindern mit einer isolierten Aufmerksamkeitsstörung auf, werden aber bei Kindern mit dominierenden impulsiv-hyperaktiven Kindern oft übersehen. Diese Kinder sind eher introvertiert und ängstlicher Grundnatur und so vulnerabler soziale und/oder Schulängste zu entwickeln. (Döpfner et al., 2013, S. 8; Frölich et al., 2021, S. 27).
Tic-Störungen Tourette-Syndrom	Bis zu 30%	Patienten mit einer Tic-Störung oder einem Tourette-Syndrom haben umgekehrt bis zu 70% der Fälle komorbid eine ADHS (Döpfner et al., 2013, S. 8).

Lernstörungen, Teilleistungs-schwächen	Bis zu 40%	Kinder mit ADHS weisen häufige psychomotorische Entwicklungsverzögerungen auf. Die Sprachentwicklung ist gehäuft verzögert und die expressive Sprachfähigkeit ist teilweise beeinträchtigt (Banaschewski et al., 2017, S. 26). Studien zeigen zudem, dass die Intelligenzleistung von Kindern mit ADHS um sieben bis 15 IQ-Punkte verringert war. Im Schulalter haben bis zu 40% der Kinder sowohl Lese-Rechtschreib-Störungen, isolierte Rechenstörungen sowie Rechtschreibstörungen. Zu prüfen ist immer, inwieweit es sich um eine genuine, unabhängig vom ADHS vorliegende Teilleistungsstörungenproblematik handelt oder inwieweit diese beeinflusst wird durch eine defizitäre Konzentration und/oder kognitive Impulsivität (Döpfner et al., 2013, S. 8; Frölich et al., 2021, S. 27; Banaschewski et al., 2017, S. 26).
--	------------	---

Tabelle 2: Komorbide Störungen im Kindesalter. Adaptiert nach Döpfner et al., 2013; Frölich et al., 2021; Banaschewski et al., 2017.

3.6 Pathogenese

Die Entstehungsbedingungen von ADHS sind heterogen und gemäss den S-3 Leitlinien noch nicht vollständig geklärt (Banaschewski et al., 2017, S. 13). Fest steht, dass multiple miteinander agierende Faktoren an der Ätiologie der ADHS beteiligt sind und vor allem genetische Prädispositionen und prä-, peri- und frühe postnatale Umwelteinflüsse, die die strukturelle und funktionelle Hirnentwicklung beeinflussen, eine entscheidende Rolle spielen. Nachfolgend werden die Entstehungsbedingungen kurz umrissen, wobei sich diese Arbeit besonders auf die psychosozialen Faktoren konzentrieren wird.

3.6.1 Genetische Faktoren

Familienuntersuchen zeigen, dass ADHS familiär gehäuft auftritt (Banaschewski et al., 2017, S. 13). Verwandte ersten Grades haben ein 5- bis 10-fach erhöhtes Störungsrisiko (Döpfner et al., 2019, S. 50). Zwillingsstudien belegen eine hohe Heritabilität (Erblichkeit) zwischen 60 bis 90%, wobei in diese Heritabilität sowohl genetische Einflüsse als auch Gen-Umwelt-Interaktionen einfließen (Döpfner et al., 2013, S 10; Frölich et al., 2021, S. 34; Banaschewski et al., 2017, S.13). Die Befunde weisen auf ein multifaktorielles Vererbungsmuster hin, bei denen mehrere Genvarianten mit verschiedenen grossen Effektstärken eine Rolle spielen. Die Studienlage weist gemäss Fröhlich et al. (2021, S. 35) zusammenfassend auf einen polygenetischen Vererbungsmodus hin. Dabei spielen verschiedene Gene eine

signifikante Rolle, haben aber individuell jeweils einen geringen Anteil beim Zustandekommen des genetischen Risikos für eine ADHS-Erkrankung. Bei der ADHS liegt also einerseits ein komplexer Vererbungsprozess durch das Zusammenwirken multipler Genvarianten vor und die Wirkung der betreffenden Gene korreliert zum anderen auch mit Umweltrisiken (ebd.).

3.6.2 Schädigung des Zentralnervensystems

Zentralvenöse Infektionen während der Schwangerschaft, Schädelhirntraumata- oder Verletzungen sowie Komplikationen während der Schwangerschaft und der Geburt werden mit späteren ADHS-Symptomen in Verbindung gebracht (Döpfner et al., 2013; Döpfner, Schürmann, et al., 2019; Frölich et al., 2021). Epidemiologische Studien zeigen zudem assoziative Zusammenhänge zwischen ADHS und verschiedenen prä- und perinatalen Risiken (Nikotin- oder Alkoholkonsum während der Schwangerschaft, niedriges Geburtsgewicht, Frühgeburtlichkeit, Umwelttoxine) (Döpfner et al., 2019, S. 50, Banaschewski et al., 2017, S. 14).

3.6.3 Neuroanatomische und neurochemische Faktoren

Mehrere Studien konnten zeigen, dass bei von ADHS betroffenen Kindern ein vermindertes globales Gehirnvolumen im Vergleich zur gesunden Kontrollgruppe vorliegt und vor allem die graue Substanz vermindert ist (Banaschewski et al., 2017, S. 17; Döpfner et al., 2013, S. 13).

Zudem liegt bei Patienten mit einer ADHS vor allem eine Dysfunktion des fronto-subkortikal-zerebellären Regelkreislaufs vor, also von neuroanatomischen, funktionell miteinander in Verbindung stehenden Strukturen, welche essenziell involviert sind in Prozesse der Aufmerksamkeitskontrolle, Handlungsplanung und der motorischen Aktivität (Frölich et al., 2021, S. 37).

Der präfrontale Cortex, welcher unter anderem für die Regulation exekutiver Funktionen, also der Steuerung von Planungs- und Aufmerksamkeitsprozessen zuständig ist, ist bei Kindern mit ADHS im Vergleich zu gesunden Kindern verzögert.

Studien legen zudem nahe, dass bei der ADHS eine Störung des Dopaminsystems vorliegt, wobei der Neurotransmitter Dopamin für motorisches Verhalten, kognitive Prozesse und Belohnungsvorgänge verantwortlich ist (Döpfner et al., 2013, S. 14).

3.6.4 Neuropsychologische Faktoren

Neuropsychologische Befunde zeigen vor allem Beeinträchtigungen im Bereich der exekutiven Funktionen. Hierzu werden Fähigkeiten der Selbstregulation gezählt. Dazu zählen die Fähigkeit zu Hemmung von Handlungsimpulsen, die kognitive Flexibilität (d.h. Fähigkeiten, sich verschiedenen situativen Anforderungen anzupassen), die Inferenzkontrolle (d.h. Fähigkeiten, irrelevante Reiz Aspekte zurückzustellen und auf wesentliche Aspekte zu fokussieren), das Arbeitsgedächtnis sowie die Planung von

Aufgabenstellungen und das Finden von Problemlösungen (Frölich et al., 2021, S. 42; Banaschewski et al., 2017, S. 18). Dabei ist jedoch wichtig anzumerken, dass bisher noch unklar ist, ob die Störung exekutiver Funktionen spezifisch für die ADHS ist oder ob sie nicht auch Bestandteil anderer psychiatrischer Störungen sein kann (ebd.).

Auch motivationale Prozesse und Lernmechanismen sind betroffen (z.B. Abneigung gegen Belohnungsaufschub, reduzierte Handlungskontroll- und Fehlerverarbeitungsmechanismen). Allerdings sind die Beeinträchtigungen und ihr Profil nicht ADHS-spezifisch und liegen nur bei etwa der Hälfte der Betroffenen vor. Zurzeit ist zudem unklar, inwieweit sich die ADHS-Symptome kausal auf die assoziierten neuropsychologischen Defizite zurückführen lassen (Döpfner et al., 2019, S. 51).

3.6.5 Allergien und Nahrungsmiteleinflüsse

Auch wenn Studien belegen konnten, dass der Einfluss von Allergien oder Unverträglichkeiten auf künstliche Nahrungsmittelzusätze oder Phosphate eine sehr geringe Bedeutung in der Pathogenese von ADHS zukommt, sei dies Vollständigkeitshalber kurz erwähnt. Diskutiert werden dabei vor allem allergische Reaktionen auf natürliche Nahrungsmittelbestandteile, die durch eine sogenannte oligoantigene Diät teilweise verbessert werden konnten. Durch die Elimination bestimmter Nahrungsmittel konnte eine Besserung der Symptomatik nachgewiesen werden (Döpfner et al., 2013, S. 13). Bisher vorliegende Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass nach wie vor im Wesentlichen kein klinisch bedeutsamer Wirkungsmechanismus bekannt ist, über den Nahrungsmittel bzw. Nahrungsmittelzusätze ADHS-Symptome auslösen oder verstärken (ebd.).

3.6.6 Psychosoziale Faktoren

Eine Häufung von ADHS in Familien mit geringerem sozioökonomischem Status wurde in mehreren Studien nachgewiesen. Andere konnten keinen Zusammenhang finden. Engere Zusammenhänge konnten zwischen ADHS und ungünstigen familiären Bedingungen nachgewiesen werden. Dazu zählen unvollständige Familien, überbelegte Wohnungen und eine psychische Störung der Mutter (Döpfner et al., 2013, 2019; Banaschewski et al., 2017, S. 15). Insgesamt weist die Forschung eher darauf hin, dass die psychosozialen Faktoren bei der Genese eine begrenzte Rolle spielen (Döpfner et al., 2019, S. 51).

Zahlreiche Befunde belegen, dass ADHS auch in einem Zusammenhang mit speziellen Mutter-Kind-Interaktionen stehen. Diese scheinen zwar eher die Folge (und nicht die Ursache) frühkindlicher ADHS-Symptome zu sein, können aber im weiteren Verlauf die Symptomatik negativ beeinflussen. Psychosoziale Bedingungen scheinen auch biologische Risiken kompensieren zu können. So konnte eine Studie nachweisen, dass eine positive Mutter-Kind-Beziehung das Risiko von Kindern mit geringem Geburtsgewicht reduziert, ADHS-Symptome zu entwickeln (Döpfner et al., 2019, S. 51). Mütter von Kindern mit

ADHS stellen häufiger Aufforderungen an diese, äußern sich häufiger in negativer Weise und verhalten sich weniger responsiv gegenüber ihren Kindern (Döpfner et al., 2013; Döpfner, Schürmann, et al., 2019; Steinhausen et al., 2020). Diese Befunde stehen in Übereinstimmung mit dem Konzept der gegenseitig erzwingenden (coercive) Interaktionen, das Patterson ursprünglich für Kinder mit aggressiven Verhaltensauffälligkeiten beschrieben hat (Steinhausen et al., 2020, S. 157). Dieses von Barkley auf Kinder mit ADHS übertragene Konzept wird in Abbildung 14 dargestellt. Weil dieses Modell für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist, wird es nachfolgend vertieft beschrieben.

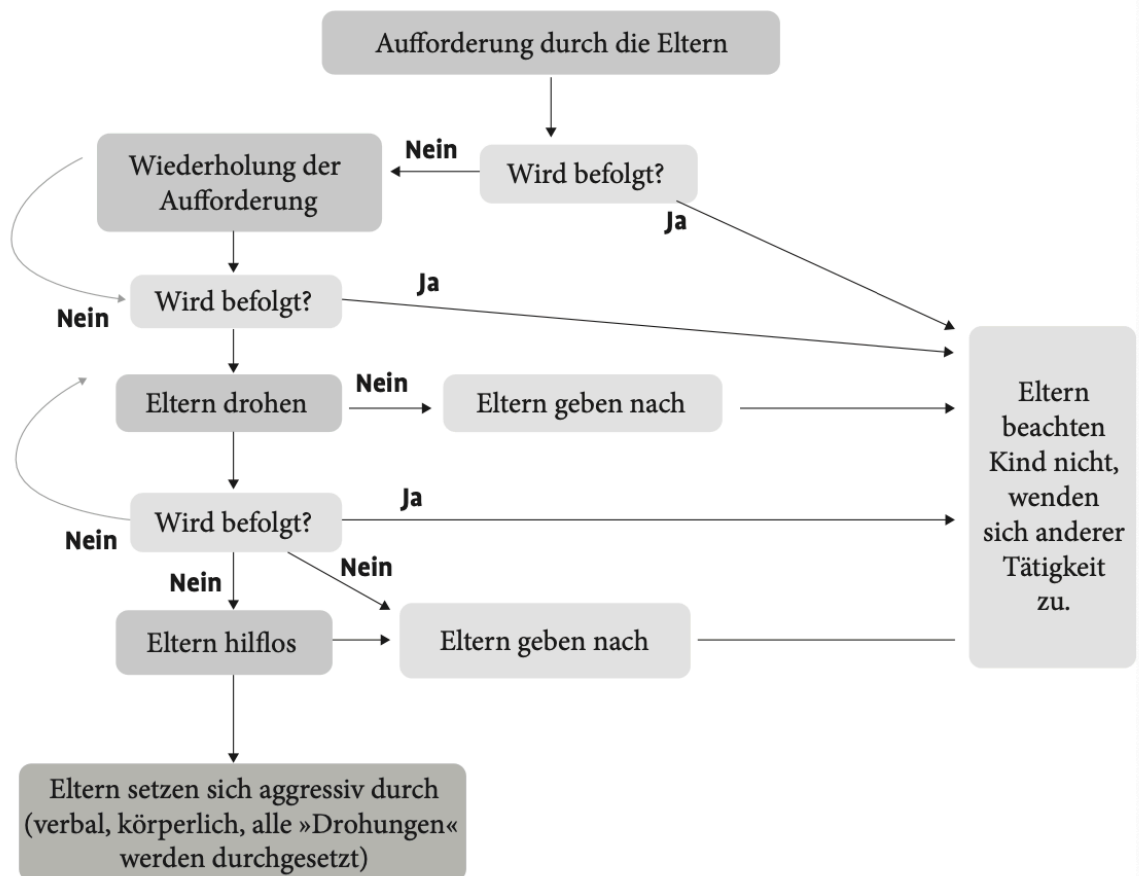


Abbildung 14: Entwicklung negativ kontrollierender Interaktionen. In: Döpfner et al., 2019, S. 52.

Aufforderungen und Grenzsetzungen von Eltern, Lehr- oder Betreuungspersonen werden von aufmerksamkeitsgestörten und impulsiven Kindern aufgrund dieser Störungen häufig nicht beachtet. Im Allgemeinen werden die Aufforderungen dann mehrfach geäußert. Die Wahrscheinlichkeit, dass aufmerksamkeitsgestörte Kinder die Aufforderung wiederum nicht beachten, ist erhöht. Kommt es aber einmal dazu, dass das Kind eine Aufforderung befolgt, dann beachten bspw. die Eltern dies nicht, entweder weil sie meinen, das folgsame Verhalten ihres Kindes sei schließlich mehr als selbstverständlich oder weil sie einfach endlich das tun wollen, was durch die Auseinandersetzungen mit dem Kind liegen geblieben ist (Döpfner et al., 2019, S. 53). Auffälliges, nämlich nicht folgsames Verhalten des Kindes, hat jedenfalls vermehrte, wenn auch negativ getönte Aufmerksamkeit zur Folge, während angemessenere Handlungen kaum beachtet werden. Die Spirale des familiären Konfliktes dreht sich noch weiter: Die Eltern

beginnen zu drohen. Das Kind reagiert wieder nicht, die Eltern werden schließlich ratlos und geben entweder nach oder werden ungezielt aggressiv. Beides hat zur Folge, dass mangelnde Regelbefolgung und oppositionelles wie aggressives Verhalten des Kindes eher noch zunehmen. Das Kind wird durch das Nachgeben der Eltern für sein oppositionelles Verhalten belohnt (negativ verstärkt) oder durch das Vorbild der Eltern zu aggressivem Verhalten (zumindest außerhalb der Familie) angeregt (ebd.).

3.6.7 Integratives Modell

Das in Abbildung 15 dargestellte bio-psycho-soziale Modell zur Entstehung von ADHS nach Döpfner et al. (2019, S. 54) fasst die bis anhin beschriebenen Faktoren integrativ zusammen und dient als zentrales Erklärungsmodell für diese Arbeit, weil es die bis dahin beschriebenen Faktoren integrativ zusammenfasst (Döpfner et al., 2013; Döpfner, Schürmann, et al., 2019; Steinhausen et al., 2020)

Das Modell berücksichtigt als primär kausale Elemente genetische Faktoren und epigenetische Vorgänge bei der Hirnentwicklung, Schädigungen des Zentralnervensystems durch metabolische Störungen, Traumata, inklusive zentralvenöser Einflüsse durch Toxine (u.a durch Nahrungsmittelbestandteile) sowie psychosoziale Faktoren (Döpfner et al., 2019, S. 54). Dabei werden neurobiologische (neuroanatomisch, neurochemische und neurophysiologische) und neuropsychologische Auffälligkeiten und Prozesse als vermittelnde Elemente angesehen, welche schliesslich auf der Verhaltensebene ADHS sowie koexistierende Störungen und Auffälligkeiten auslösen. „Die neurobiologischen und neuropsychologischen Mediatoren lassen sich als sog. Endophänotypen verstehen, d.h. Brücken zwischen Genetik und Verhalten, die genetische und epigenetische Auswirkungen auf das Verhalten unmittelbar reflektieren“ (ebd, S. 53.).

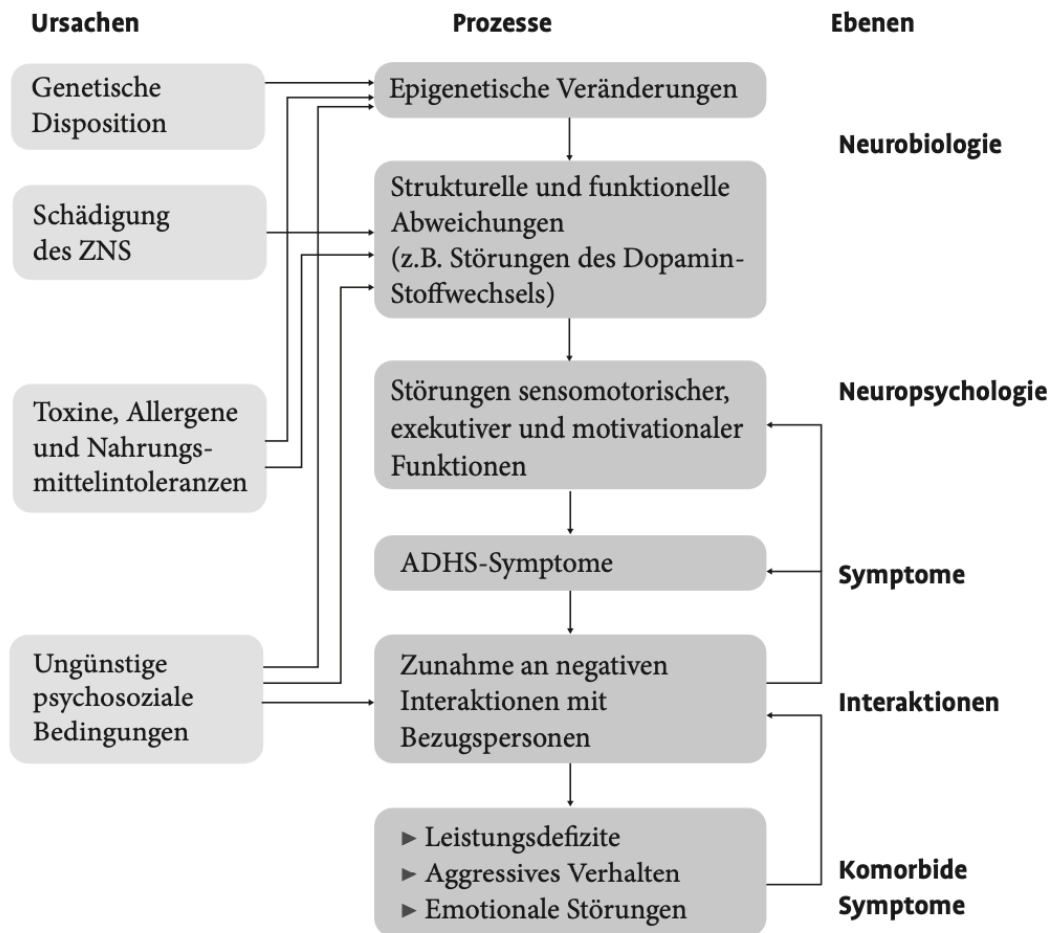


Abbildung 15: Biopsychosoziales Modell zur Entstehung von ADHS. In: Döpfner et al., 2019, S. 54.

Wie im Abschnitt zu Genetik bereits beschrieben, scheinen genetische Faktoren den Hauptanteil bei der Verursachung von ADHS auszumachen, während erworbene biologische Faktoren und psychosoziale Faktoren eher eine untergeordnete Rolle spielen. Dabei ist gemäss Döpfner et al. (2019, S. 53) jedoch zu beachten, dass diese primären Faktoren nicht unabhängig voneinander additiv wirken, sondern dass Interaktionen zwischen ihnen vermutlich sehr bedeutsam sind. Für eine Wechselwirkung von frühen psychosozialen Belastungen und neurobiologischen Veränderungen sprechen auch die Forschungsergebnisse der Arbeitsgruppe von Braun, die im Tiermodell zeigen konnte, dass frühe psychosoziale Belastungen durch Trennung von der Mutter mit Veränderungen der neuronalen Entwicklung und mit ADHS-ähnlichen Symptomen von Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit einhergehen (ebd; Döpfner et al., 2013, S. 18).

Die primären Ursachen wirken sich auf die neurobiologischen sowie neuropsychologische Prozesse aus. Wie im Kapitel 3.6.3 beschrieben, sind bei Kindern mit ADHS auf der neurobiologischen Ebene strukturelle und funktionelle zerebrale Auffälligkeiten nachweisbar, wie beispielsweise die Störung des Dopamin-Stoffwechsels. Auf neuropsychologischer Ebene lassen sich Störungen der Selbstregulation in verschiedenen Funktionsbereichen finden (Döpfner et al., 2019, S. 54). «Die klinische Symptomatik von

ADHS kann somit als eine Resultante dieser primär kausalen neurobiologischen Faktorenkette mit Moderation durch psychosoziale Faktoren betrachtet werden» (ebd.). Psychosoziale Faktoren können dabei die Ausprägung der Symptomatik von neurobiologisch vulnerablen Personen beeinflussen. Der Schweregrad der ADHS-Symptomatik, deren Verlauf sowie die Komorbidität mit anderen Störungen geht mit ungünstigen psychosozialen Bedingungen einher.

Die ADHS-Symptome wiederum bewirken eine Zunahme an negativen Interaktionen zwischen dem Kind und seinen Bezugsgruppen (bspw. Eltern, Erziehenden, Lehrpersonen, Geschwister, Gleichaltrige). «Ungünstige Bedingungen in Familie und Schule (z. B. psychische Belastungen der Bezugspersonen, inkompetentes Erziehungsverhalten, große Klassen), aber auch in der Gleichaltrigengruppe (z. B. andere auffällige Kinder) unterstützen die weitere Entwicklung solcher ungünstigen Interaktionen. Diese bewirken ihrerseits wiederum eine Zunahme der ADHS-Symptomatik und der Störungen im Selbstregulationsprozess und sie unterstützen die Entwicklung weiterer komorbider Symptome» (Döpfner et al., 2019, S. 55). Gemäss Steinhausen et al., (2020, S. 169) ist das dargelegte Modell gut geeignet um die zahlreichen Einflussfaktoren abzubilden, die für die Entstehung von ADHS schwerpunktmässig bedeutsam sind und zugleich eine Beziehung zum klinischen Handeln bei der Untersuchung und Behandlung von Patienten und ihren Familien haben.

3.7 Verlauf

Nachfolgend wird der Verlauf von ADHS bis zum Grundschulalter kurz dargelegt. Da die Phasen des Jugend- und Erwachsenenalters für diese Arbeit nicht von Relevanz sind, werden diese nicht beschrieben.

Säuglings- und Kleinkindalter: Ab dem Alter von drei Jahren ist eine Abgrenzung der ADHS-Symptome von Normvarianten des Verhaltens prinzipiell möglich und für die Anamnese des Störungsbildes relevant (Döpfner et al., 2013, S. 19). Generell scheinen Kinder mit schwierigen Temperamentsmerkmalen, extrem hohem Aktivitätsniveau, mit Schlafproblemen, Essschwierigkeiten und gereizter Stimmungslage mit einem grösseren Risiko behaftet später ein ADHS zu entwickeln als Kinder mit einem ausgeglichenen Temperament (Döpfner et al., 2019, S. 48). Betroffene Kinder werden oft als unausgeglichen und wenig adaptiv beschrieben. Jedoch wird dieses Risiko erheblich, wenn neben diesen Temperamentsmerkmalen auch psychische Störungen der Eltern, Eheprobleme, feindselige Einstellungen zum Kind sowie negative und überwiegend kritisierende Interaktionen der Mutter mit dem Kind bestehen (Döpfner et al., 2013, S. 20). Gelingt es der Hauptbezugsperson des Kleinkindes nicht, die Belastungen zu bewältigen, die durch die beschriebenen Temperamentsmerkmale auftreten, und sich eine dauerhafte, angespannte, negative Eltern-Kind-Interaktion entwickelt, ist die Wahrscheinlichkeit zur Entwicklung psychischer Störungen im späteren Kindesalter und die Persistenz der ADHS-Symptomatik deutlich erhöht (ebd.).

Zudem treten Entwicklungsrückstände in der motorischen Entwicklung, der Sprachentwicklung und in der Entwicklung der visuellen Wahrnehmung gehäuft auf.

Kindergarten- und Vorschulalter: In diesem Alter ist besonders die motorische Hyperaktivität auffällig, welche eine erhöhte Unfallgefährdung sowie eine mangelnde soziale Integrierbarkeit nach sich zieht (Döpfner et al., 2013, S. 20; Banaschewski et al., 2017, S. 12). Die relativ hohe Stabilität der Symptomatik vom Vorschulalter bis ins Grundschulalter wurde in mehreren Studien nachgewiesen (ebd.). Etwa die Hälfte der im Alter von drei Jahren auffälligen Kindern zeigen auch mit sechs Jahren weiterhin Auffälligkeiten, welche sich besonders durch stärker ausgeprägte Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsschwäche, erhöhter Aggressivität und dadurch einer erhöhten Rate an negativ-kontrollierenden Eltern-Kind-Interaktionen äussern (Döpfner et al., 2019, S. 48). Zudem verfügen Kinder in diesem Alter oft über geringe Spieldauer. Im psychosozialen Bereich nennt Döpfner et al. (2013, S. 20) zudem psychische Erkrankungen der Eltern, Partnerkonflikte Entwicklungsrückstände im motorischen, visuellen und sprachlichen Bereich als Risikofaktoren.

Grundschulalter: Die Persistenz der Störung beträgt im Alter von sechs bis neun Jahren zwischen 60 bis 70% (Döpfner et al., 2013, S. 20). Mit der Einschulung verlagert sich die Problematik vor allem auf den Lern- und Leistungsbereich. Die grössten Probleme liegen dabei bei der kurzen Aufmerksamkeitsspanne, oppositionellen Verhaltensweisen sowie motorischer Überaktivität (Döpfner et al., 2019, S. 48). Besonders in strukturierten und stärker fremdbestimmten Situationen wie dem der Schulunterricht, treten Aufmerksamkeitsschwäche und die kognitive Impulsivität besonders hervor (ebd.; Döpfner et al., 2013, S. 20). Die Schullaufbahn von Kindern mit ADHS zeichnet sich gegenüber der Normgruppe in erhöhtem Masse durch Klassenwiederholungen, Ausschluss vom Unterricht, Schulverweisen sowie Schulabbrüchen aus (ebd.). Schulwechsel in Sonder- und Förderschulen sind häufig.

In diesem Alter treten auch häufig Störungen in den Beziehungen zu Gleichaltrigen auf. Kinder mit einer ADHS sind häufig Aussenseiter und haben nur wenige Freunde (Döpfner et al., 2013, S. 21; Döpfner et al., 2019, S. 49). Konzentrationsprobleme und Impulsivität können zu einer verzerrten Wahrnehmung von Konfliktsituationen und damit einhergehend zu sozialen Fehlreaktionen führen (Frölich et al., 2021, S. 22). Hieraus entsteht ein verhängnisvoller Teufelskreis, weil die Klassenkamerad:innen darauf mit Ablehnung und Zurückweisung reagieren. Die Störungen in den Beziehungen zu Gleichaltrigen, die relative Leistungsschwäche in der Schule, die beginnenden dissozialen Verhaltensweisen, Wutausbrüche münden – vor allem in den späteren Jahren – in verminderten Selbstwertgefühlen (ebd.). Je früher die Sozialverhaltensprobleme beginnen, umso ausgeprägter und gravierender sind diese (Döpfner et al., 2013, S. 21). Zudem sind bereits früh aggressiv auffällige Kinder eine Risikogruppe für spätere Delinquenzkarrieren und antisozialen Persönlichkeitsstörungen (ebd.).

In Bezug auf die in Kapitel 3.3 beschriebenen Subtypen von ADHS nach DSM-5 und ICD-11, beschreiben Fröhlich et al. (2021, S. 22) typische, schulische Verhaltensmuster, welche nachfolgend dargelegt werden.

Der **vorwiegend unaufmerksame Subtyp** zeichnet sich dabei besonders dadurch aus, dass die Arbeitsgeschwindigkeit immer langsamer wird. Daraus folgt eine immer stärker werdende Arbeitsbelastung der Schüler:innen und daraus folgend eine Entwicklung sekundärer emotionaler Auffälligkeiten, z.B. in Form von Schulangst, depressiven Symptomen und psychosomatischen Beschwerden bis hin zur völligen Blockade und Schulverweigerung durch die Kinder (Fröhlich et al., 2021, S. 22). Zudem sind diese Kinder oft schlechter integriert, weil sie von der Gleichaltrigengruppe als verlangsamt wahrgenommen werden, situationsunangemessen oder nicht genug schnell reagieren können (Fröhlich et al., 2021, S. 23).

Kinder des **Mischtyps sowie der hyperaktiv-impulsive Subtyp** fallen gemäss Fröhlich et al. (2021, S. 22) im Sozialverhalten in Form von Unterrichtsstörungen, Opposition gegenüber den Lehrkräften sowie vermehrt impulsiv aggressivem Verhalten gegenüber Mitschüler:innen mit der Folge mangelnder sozialer Integration in der Gleichaltrigengruppe auf. Liegt eine zusätzliche Störung des Sozialverhaltens vor kommt es durch impulsive Verhaltensweisen zu einem fließenden Übergang zu verbalen oder körperlich aggressiven Handlungen (ebd.). Bei diesem Subtyp sind die Sozialverhaltensprobleme umso stärker ausgeprägt, je früher diese auftreten. Beobachtbar ist die Problematik bereits im Kindergarten. Zudem tragen die Kinder dieser Subgruppe ein erhöhtes Risiko für eine spätere Delinquenzentwicklung sowie einer Persönlichkeitsstörung im Erwachsenenalter (ebd.).

Insgesamt ist ADHS als ein chronisches, von der frühkindlichen Entwicklung bis ins Erwachsenenalter hineinreichendes persistierendes Störungsbild zu betrachten. Entsprechend besteht die Notwendigkeit, bereits früh erkennbare Risikofaktoren zu identifizieren, die mit einem erhöhten Risiko zu einer Chronifizierung der Störung einhergehen (Döpfner et al., 2013, S. 21).

Dabei stellen folgende Faktoren Risiken für eine schwere ADHS dar:

- Niedrige Intelligenz
- Früh einsetzende schwere und hartnäckige oppositionelle und aggressive Verhaltensstörung
- Schlechte Beziehung zu Gleichaltrigen und Eltern; schlechte soziale Einbindung
- Psychische Störung bei den Eltern, vor allem antisoziale Persönlichkeitsstörung des Vaters
- Familiäre Instabilität, Ehezwistigkeiten
- Niedriger sozioökonomischer Status
- Strafender und inkonsistenter Erziehungsstil (Döpfner et al., 2013, S. 22)

Zu beachten und für diese Arbeit zentral sind auch folgende, protektiven Faktoren:

- Hohe Intelligenz
- Zufriedenstellende familiäre Kohäsion bei intakter Eltern-Kind-Beziehung
- Soziale Eingebundenheit des Kindes in Schule und Gleichaltrigengruppe
- Früh einsetzende, multimodale Therapie (ebd.)

3.8 Behandlungsansätze

Nachfolgend werden die Behandlungsansätze von ADHS dargelegt. Dabei setzt diese Arbeit den Fokus auf das multimodale Behandlungskonzept, welches psychotherapeutische, pädagogische und medizinische Interventionen miteinander kombiniert. Der Vollständigkeitshalber werden nachfolgend die unterschiedlichen Behandlungsansätze kurz dargelegt. Die im Abschnitt 3.3 zur Diagnostik dargelegten Schweregradeinteilungen der ADHS-Symptomatik sind, wie bereits erwähnt, zentral für die Wahl der vorgesehenen Massnahmen.

3.8.1 Psychoedukation

Die Beratung und Psychoedukation der Eltern, des Kindes und der Erziehungs- und Lehrpersonen gilt als Grundlage aller weiteren Interventionen (Döpfner et al., 2013, S. 23). Grundsätzlich soll gemäss den S-3 Leitlinien (Banaschewski et al., 2017, S. 44) «eine umfassende Psychoedukation angeboten werden, bei der der Patient und seine relevanten Bezugspersonen über ADHS aufgeklärt werden, ein individuelles Störungskonzept entwickelt wird, Behandlungsmöglichkeiten dargestellt werden mit dem Ziel eine partizipative Entscheidungsfindung zu ermöglichen.» Sowohl für das Kind, die Eltern als auch für die Erziehungspersonen entsteht im Optimalfall die Akzeptanz und das Verständnis für ein neurobiologisch begründetes chronische Störungsbild, welches die Notwendigkeit individuell angemessener, zeitlich überdauernder erzieherischer Haltungen und Handlungen nach sich zieht (Frölich et al., 2021, S. 66).

3.8.2 Verhaltenstherapeutische Interventionen

Verhaltenstherapeutische Massnahmen stellen die am besten evaluierten und somit zentralen psychosozialen Behandlungskomponenten dar. Die Massnahmen lassen sich danach unterscheiden, wer im Mittelpunkt der Interventionen steht. Abbildung 16 gibt einen Überblick über die eltern- und familienzentrierten, kindergarten- und schulzentrierten sowie patientenzentrierten verhaltenstherapeutischen Behandlungsansätze (Döpfner et al., 2013, S. 24; Steinhausen et al., 2020, S. 383). Psychoedukation steht, wie im Kapitel 2.8.1 bereits dargelegt, am Anfang jeder verhaltenstherapeutischen Intervention.

Den **familien-, kindergarten- und schulzentrierten Behandlungsansätzen** liegt das Modell von der Entwicklung negativ-kontrollierender, gegenseitig erzwingender Interaktionen zugrunde, welches im Kapitel

Interventionsmodus	Intervention
Patientenzentriert	<ul style="list-style-type: none"> • Psychoedukation des Patienten • Spieltraining • Kognitive Therapie <ul style="list-style-type: none"> – Konzentrations-/Selbstinstruktionstraining – Selbstmanagementtraining • Soziales Kompetenz- und Ärgerkontrolltraining • Neurofeedback
Eltern- und familienzentriert	<ul style="list-style-type: none"> • Psychoedukation der Eltern • Elterntraining (Eltern-Kind-Therapie) • Eltern-Jugendlichen-Kommunikationstraining
Kindergarten-/schulzentriert	<ul style="list-style-type: none"> • Psychoedukation der Erzieher/Lehrer • Interventionen in Kindergarten/Schule

Abbildung 16: Verhaltenstherapeutische Behandlungsansätze. In: Steinhausen et al., 2020, S. 383.

3.6.6 dargelegt wurde. Durch familien- und umfeldzentrierte verhaltenstherapeutische Interventionen sollen die negativ-erzwingenden Interaktionsmuster möglichst aufgebrochen werden. Dabei werden spezifische Problemsituationen und problematische Verhaltensweisen identifiziert, einschliesslich von auslösenden und nachfolgenden Bedingungen eines Problemverhaltens, positive Interaktionen zwischen dem Kind und der Bezugsperson gestärkt, die Entwicklung effektiver Kommunikation von Verhaltensregeln sowie die Implementierung von positiven sowie negativen Verhaltenskonsequenzen (u.a Token-Systemen und Auszeiten) angestrebt.

Die Therapiemassnahmen werden für Kinder bis zum Alter von sechs Jahren und für Kinder und Jugendliche mit einer leichten ADHS-Symptomatik als Methode der ersten Wahl, bei moderater ADHS-Symptomatik als Behandlungsoption zu Pharmakotherapie und bei starker Symptomatik als Ergänzung zu Pharmakotherapie empfohlen. Weil die ADHS-Symptomatik in der Regel sowohl in der Familie als auch im Kindergarten/in der Schule auftritt, werden sowohl Elterntrainings und familienzentrierte Interventionen als auch Erzieher-/Lehrertrainings und kindergarten-/schulzentrierte Interventionen empfohlen (Steinhausen et al., 2020, S. 385).

Übersichtsstudien zu eltern- und familienzentrierten sowie kindergarten- und schulzentrierten Interventionen bei Kindern, bewerten diese gemäss Döpfner et al. (2013, S. 24) als empirisch gut belegte Verfahren zur Behandlung von Kindern mit ADHS.

Patientenzentrierte verhaltenstherapeutische Interventionen zielen darauf ab, neuropsychologische Defizite abzubauen und die Aufmerksamkeitsfähigkeit, Ausdauer, Selbstkontrolle und Organisationsfähigkeit der Betroffenen durch gezielte Trainings oder den Einsatz von Hilfsmitteln zu verbessern und damit die ADHS-Symptomatik zu vermindern (Steinhausen et al., 2020, S. 395). Patientenzentrierten Interventionsprogrammen wird eine geringe evidenzbasierte Wirksamkeit zugeschrieben und diese

werden deshalb lediglich als Ergänzung zu den familien- und umfeldzentrierten Verfahren empfohlen. (ebd., S. 96).

Spieltraining im Vorschulalter

Im Vorschulalter empfehlen die S-3 Leitlinien kindzentrierte Interventionen zur Verbesserung der Spiel- und Beschäftigungsintensität und Ausdauer oder zur Einübung von Handlungsabläufen im Alltag als ergänzende Massnahme (Banaschewski et al., 2017; Steinhausen et al., 2020, S. 396).

Aufmerksamkeits- und Selbstinstruktionstrainings

Diese Trainings sollen Selbstregulationsfähigkeiten und Strategien zur reflexiven Problemlösung aufbauen respektive stärken. So soll eine bessere Verhaltenssteuerung erreicht werden. Das Training soll den Patienten in die Lage versetzen, anhaltender seine Aufmerksamkeit zu zentrieren, seine Impulse besser zu kontrollieren, Handlungspläne zu entwickeln und Aufgaben zunehmend besser lösen zu können (Steinhausen et al., 2020, S. 396).

Selbstmanagement-Methoden und Trainings organisatorischer Fertigkeiten

Diese Methoden zielen darauf ab, den Patienten anzuleiten, in seiner natürlichen Umgebung (Schule, Familie) auf die eigenen Verhaltensprobleme zu achten, diese zu registrieren und sich Teilziele bei der Bewältigung dieser Probleme zu setzen, um angemessene Verhaltensweisen zu entwickeln (Döpfner et al., 2013, S. 27; Steinhausen et al., 2020, S. 397). In kritischen sozialen oder Leistungssituationen soll der/die Patient:in alternatives, angemessenes Verhalten einüben, indem er/sie versucht sich an bestimmte Regeln zu halten und sich durch erfolgreiche Situationsbewältigungen selber positiv verstärkt (Döpfner et al., 2013, S. 27).

In Trainings organisatorischer Fertigkeiten üben mit den Betroffenen planerische Fertigkeiten und Selbstmanagement-Strategien für alltagsrelevante Situationen ein.

Neurofeedback

Bei diesem Verfahren lernen die Patienten schrittweise Kontrolle über ihre elektrische Hirnaktivität zu erlangen. Die aktuellen Leitlinien empfehlen aufgrund der geringen oder unzureichenden Effekte der Methode auf die ADHS-Symptomatik einen zurückhaltenden Einsatz von Neurofeedback. Danach kann Neurofeedback nach Standard-Trainingsprotokoll im Rahmen eines umfassenden Behandlungsplanes der ADHS bei Kindern ergänzend eingesetzt werden, sofern dadurch eine andere wirkungsvollere Therapie nicht verzögert oder verhindert wird (Banaschewski et al., 2017, S. 106; Döpfner et al., 2019, S. 64).

3.8.3 Pharmakotherapie

Die Pharmakotherapie spielt eine zentrale Rolle bei der Behandlung von ADHS. Umfangreiche, jahrzehntelange klinische Erfragung mit der Medikation und der beträchtliche Bestand an Lang- und Kurzzeitstudien haben deren Effektivität mehrfach belegt (Banaschewski et al., 2017; Döpfner et al., 2013; Frölich et al., 2021; Steinhausen et al., 2020). Die Entscheidung zu einer medikamentösen Behandlung orientiert sich stets am Schwere- und Chronifizierungsgrad der bestehenden ADHS und muss in ein multimodales Handlungskonzept eingebettet werden.

Gemäss den S-3 Leitlinien sollen pharmakotherapeutische Massnahmen erst ab 6 Jahren, mit besonderer Vorsicht und erst nach Ausschöpfung nichtmedikamentöser Therapieoptionen angewendet werden und sind bei mittlerer bzw. starker Beeinträchtigung und Chronifizierung des Patienten indiziert (Banaschewski et al., 2017, S. 68). Alter, Schweregrad der Symptomatik sowie die Funktionsbeeinträchtigung in der Schule oder zu Hause sowie die Präferenzen des Patienten und seiner Familie sollen bei der Indikationsstellung beachtet werden (ebd.) Dabei soll die Behandlung nur von entsprechend qualifizierten Fachpersonen und unter fachkundiger Aufsicht durchgeführt werden. Die fortlaufende Überprüfung der Wirksamkeit sowie der Dosierung wird ebenfalls von Fachpersonen begleitet.

In der Schweiz stehen für die Medikation sogenannte Psychostimulanzien – Methylphenidat und Amphetamine – und Nicht-Stimulanzien zur Verfügung (Werling et al., 2023, S. 6). Die zentralen Wirkungsmechanismen der Psychostimulanzien liegen in einer reversiblen Inhibition der Dopamin-Wiederaufnahme und bei Amphetamin zusätzlich in einer verstärkten Freisetzung von Dopamin und Noradrenalin (ebd.). Methylphenidat gehört dabei zur ersten Wahl bei der Behandlung von ADHS, während Amphetamine und Nicht-Stimulanzien zur zweiten Wahl gehören (ebd.).

Abbildung 17 gibt eine Übersicht über die verschiedenen Medikamente, welche nachfolgend kurz beschrieben werden.

Inhaltsstoff	Handelsname
Methylphenidat (MPH) (konventionelle Formulierung)	Ritalin®
	Medikinet®
Methylphenidat Retardpräparate	Concerta®
	Ritalin® LA
	Medikinet® Retard
	Equasym®
Dexmethylphenidat	Focalin® XR
Dexamfetamin	Attentin®
Lisdexamphetamin	Elvanse®
Atomoxetin	Strattera®
Guanfacin	Intuniv® retard

Abbildung 17: Übersicht Medikamente. In Werling et al., 2023, S. 7.

Bei der Behandlung mit **Methylphenidat** werden Präparate mit sofortiger Freisetzung und modifizierter Freisetzung unterschieden. Methylpräparate mit sofortiger Freisetzung zeigen ihre klinischen Effekte bereits ca. 30 bis 60 Minuten nach Einnahme und wirken zweieinhalb bis vier Stunden auf hohem Niveau (Döpfner et al., 2013; Werling et al., 2023). Dabei können zwischen 1-3 Dosen pro Tag eingenommen werden.

Methylpräparate mit modifizierter Freisetzung, sogenannte Retardpräparate, haben eine längere Wirkzeit zwischen 8 bis 12 Stunden. Mit Retardpräparaten kann die Einnahme einmal täglich erfolgen (Werling et al., 2023, S. 7).

Zu den Medikamenten der 2. Wahl gehören **Amphetamine**. Dexamphetamin (Attentin®) mit sofortiger und Lisdexamphetamin (Elvanse®) mit verzögerter Freisetzung, die beide in der Schweiz ab dem 6. Lebensjahr zugelassen sind. Eine Umstellung von Methylphenidat auf Amphetamine ist erst dann angezeigt, wenn mit Methylphenidat nicht die gewünschte Wirkung erzielt werden konnte oder Nebenwirkungen auftreten (Werling et al., 2023, S. 7).

Atomoxetin gehört zu den Nicht-Stimulanzien und wird in der Behandlung als 2. Wahl eingesetzt oder nach den S3-Leitlinien dann als 1. Wahl, wenn bei Patienten oder im Umfeld der Verdacht auf Substanzmissbrauch oder eine komorbide Tic-Störung vorliegt (Banaschewski et al., 2017; Werling et al., 2023). Die Therapie mit Atomoxetin wird ab 6 Jahren mit einer Einmalgabe (oder bei ungenügendem Ansprechen bzw. Unverträglichkeit in 2 Gaben am Nachmittag bzw. Abend) initiiert. Studien haben eine positive, den Tag über anhaltende Wirkung auf die Kernsymptome von ADHS unter der empfohlenen maximalen Dosis bei gleichzeitigem günstigem Nebenwirkungsprofil gezeigt (Werling et al., 2023, S. 7).

Guanfacin retard (GXR, Intuniv®) ist ab 6 Jahren zugelassen, wenn eine Behandlung mit Methylphenidat nicht möglich oder unverträglich ist oder sich als unwirksam erwiesen hat. Bei einer komorbiden Tic-Störung kann der Einsatz von Guanfacin in Betracht gezogen werden. Die volle Wirkung von Guanfacin entfaltet sich erst nach einigen (bis zu 12) Wochen. Aufgrund der geringeren Wirkung und

kardiovaskulären Nebenwirkungen (vor allem Blutdrucksenkung) kommt es im Klinikalltag seltener zum Einsatz (Döpfner et al., 2013, S. 32; Werling et al., 2023, S. 7).

Abbildung 18 gibt abschliessend einen Überblick über die kurzzeitigen Effekte einer Psychostimulanzienbehandlung:

Verminderung der hyperkinetischen Symptomatik (häufig)	<ul style="list-style-type: none"> • Reduktion von hyperkinetischem, störendem und impulsivem Verhalten • Verbesserung der Handschrift • Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer • Verminderung der Ablenkbarkeit
Verminderung der oppositionellen und aggressiven Symptomatik (manchmal)	<ul style="list-style-type: none"> • Verminderung von oppositionellem Verhalten gegenüber Erwachsenen • Verminderung von aggressivem Verhalten gegenüber Gleichaltrigen
Verbesserung der Beziehungen (manchmal)	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehungen • Verbesserung der Lehrer-Kind-Beziehungen • Verbesserung der Beziehungen zu Gleichaltrigen • Verbesserung der soziometrischen Position in der Klasse
Verbesserung der schulischen Leistungen (manchmal)	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Genauigkeit bei Schulaufgaben • Verminderung von Flüchtigkeitsfehlern • Steigerung des Anteils vollendeter Aufgaben

Abbildung 18: Kurzzeiteffekte einer Stimulanzienbehandlung. In: Döpfner et al., 2013, S. 30.

Hinsichtlich der Langzeiteffekte von Psychostimulanzien gibt es sich widersprechende Ergebnisse. Solange entsprechende Stimulanzien eingenommen werden, sind Effekte auch über Zeiträume von 14 bis 24 Monaten nachweisbar (Döpfner et al., 2013, S. 31). Jedoch lassen sich in den darauffolgenden Jahren keine besseren Effekte bei kontinuierlich medikamentös behandelten Patienten im Vergleich zu nicht behandelten oder verhaltenstherapeutisch behandelten Patienten nachweisen (ebd.).

Die Nebenwirkungen sind in den überwiegenden Fällen gering, treten häufig vorübergehend auf und verschwinden nach Absetzung der Medikation (Döpfner et al., 2013, S. 444, 2019, S. 33). Die häufigsten Nebenwirkungen sind leichtere Durchschlafstörungen und eine Verminderung des Appetits. Ernsthaftere Appetitminderungen sind nur bei 6-12% der Kinder und ernsthafte Schlafstörungen bei etwa 11% der Kinder zu beobachten (ebd.). Einige Kinder reagieren zu Beginn der Therapie mit Kopf- und Bauchschmerzen, welche jedoch im Verlauf der Therapie verschwinden. In etwa 1-2% der Fälle treten motorische oder vokale Tic-Störungen auf; wenn Tic-Störungen bereits vor Beginn der Pharmakotherapie vorhanden sind, können sich diese verschlimmern. Allerdings können sich die Tic-Störungen dank der Behandlung auch verbessern (Döpfner et al., 2019, S. 444).

3.8.4 Multimodaler Behandlungsansatz

Die aktuellen S-3 Leitlinien empfehlen für die Behandlung von ADHS eine multimodale Therapie, welche eine Verminderung der ADHS-Symptomatik, der komorbiden Symptomatik und der resultierenden Einschränkungen des psychosozialen Funktionsniveaus und der Teilhabe zum Ziel hat (Banaschewski et al., 2017; Döpfner et al., 2013; Steinhausen et al., 2020). Dabei werden im multimodalen Ansatz verhaltenstherapeutische Verfahren, Pharmakotherapie und Psychoedukation miteinander kombiniert. Die Therapie soll individualisiert und den Bedürfnissen des Patienten angepasst werden. Abbildung 19 gibt den differentialtherapeutischen Entscheidungsbaum für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit ADHS wieder. Der Entscheidungsbaum sieht dabei je nach Schweregrad der Symptomatik, welche im Kapitel 3.3 beschrieben wurde, unterschiedliche Behandlungsansätzen vor.

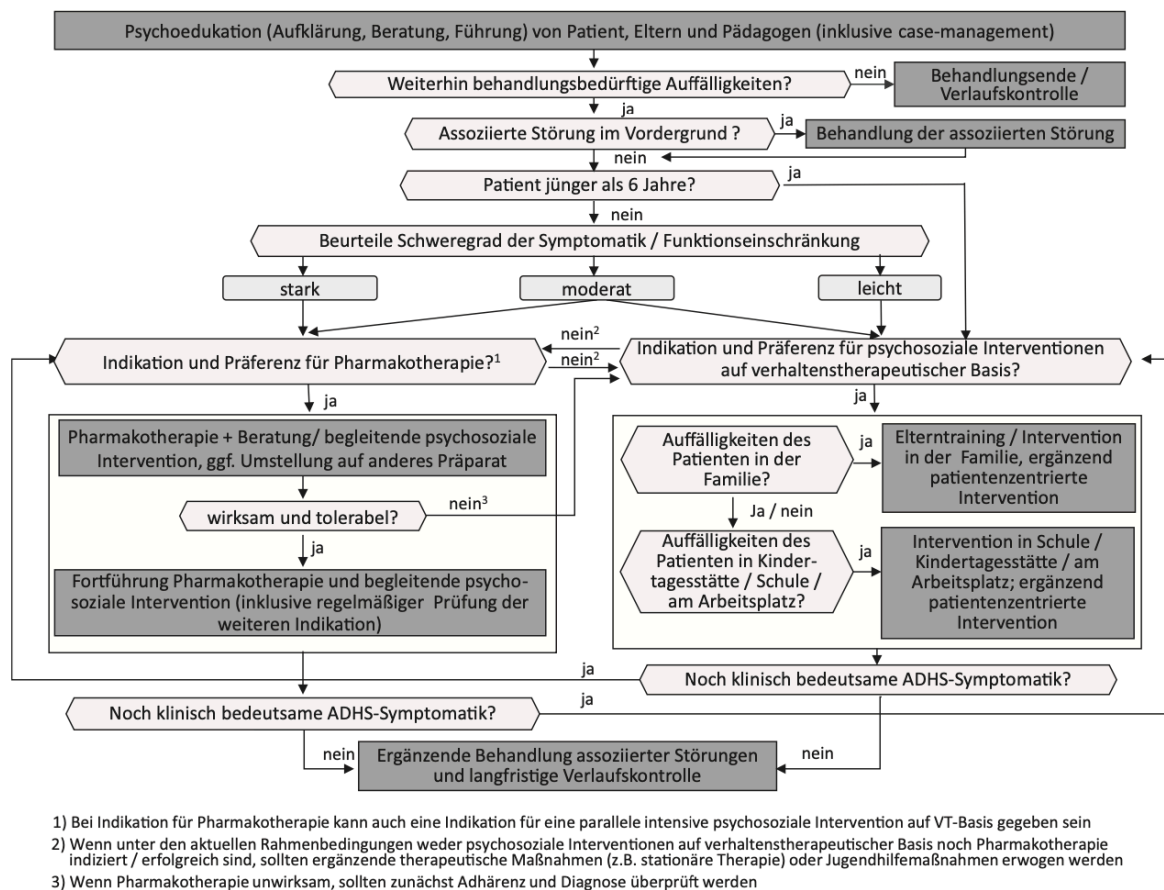


Abbildung 19: Differentialtherapeutischer Entscheidungsbaum für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit ADHS. In: Steinhausen et al., 2020, S. 345

Gemäss den S-3 Leitlinien sollen dabei folgende Indikationen beachtet werden (Banaschewski et al., 2017; Steinhausen et al., 2020):

- Generell sollte eine umfassende Psychoedukation bereitgestellt werden. Dabei sollen sowohl der Patient als auch wichtige Bezugspersonen, wie beispielsweise Eltern, Lehrpersonen oder Pädagog:innen, über ADHS informiert werden. Ziel ist es, gemeinsam mit den Beteiligten ein individuelles Verständnis der Störung zu entwickeln und verschiedene Behandlungsoptionen zu

besprechen. Dies soll dazu beitragen, eine gemeinschaftliche Entscheidungsfindung zu ermöglichen.

- Bei Kindern vor dem Alter von sechs Jahren soll primär psychosozial (einschließlich psychotherapeutisch) interveniert werden. Eine Pharmakotherapie der ADHS-Symptomatik soll nicht vor dem Alter von drei Jahren angeboten werden.
- Bei ADHS von einem leichten Schweregrad soll primär psychosozial (einschließlich psychotherapeutisch) interveniert werden. In Einzelfällen kann bei behandlungsbedürftiger residualer ADHS-Symptomatik ergänzend eine Pharmakotherapie angeboten werden.
- Bei moderater ADHS-Symptomatik sollte, abhängig von den spezifischen Gegebenheiten des Patienten, seiner Umgebung, den Vorlieben des Patienten und seiner relevanten Bezugspersonen sowie den verfügbaren Behandlungsressourcen, nach einer umfassenden Psychoedukation eine Wahl zwischen verstärkten psychosozialen Maßnahmen (einschließlich intensivierter psychotherapeutischer Intervention), medikamentöser Behandlung oder einer Kombination dieser Optionen angeboten werden.
- Bei ausgeprägter ADHS-Symptomatik ab einem Alter von sechs Jahren sollte vorrangig eine medikamentöse Therapie nach eingehender Psychoedukation angeboten werden. Es besteht die Möglichkeit, eine parallel dazu intensive psychosoziale Intervention (einschließlich psychotherapeutischer Maßnahmen) zu integrieren. Je nach Verlauf der medikamentösen Therapie können bei verbleibenden behandlungsbedürftigen ADHS-Symptomen zusätzliche psychosoziale Interventionen (einschließlich psychotherapeutischer Ansätze) angeboten werden.

Die Abbildung 19 zeigt, dass bei der Kombination von Verhaltens- und Pharmakotherapie eher eine stufenweise Therapie empfohlen wird. Hierbei wird zunächst die Wirksamkeit einer Behandlungsform, wie zum Beispiel der Pharmakotherapie, überprüft. Abhängig von den Ergebnissen erfolgt entweder ein Wechsel zu einer anderen Therapieform (z.B., wenn die Pharmakotherapie nicht wirksam ist) oder es wird diese ergänzend durchgeführt (z.B., wenn Teileffekte der Pharmakotherapie auftreten).

Bei der Planung einer multimodalen Behandlung und der Auswahl der Interventionsformen soll vor allem darauf geachtet werden, dass die Interventionen dort ansetzen, wo die Probleme auftreten. Sei dies beim Kind, in der Familie oder der Schule, bei den Aufmerksamkeitsschwächen, der Impulsivität, Hyperaktivität oder Aggressivität. «Dieses Prinzip ist deshalb von außerordentlicher Bedeutung, weil Generalisierungen von Therapieeffekten von einem Lebensbereich auf den anderen oder von einer Symptomatik auf die andere bestenfalls unvollständig, häufig aber gar nicht gelingen» (Steinhausen et al., 2020, S. 246). Sowohl die Pharmakotherapie als auch die Verhaltenstherapie sollen so eingesetzt werden, dass

die Symptomatik und Funktionsbeeinträchtigungen in den einzelnen Lebensbereichen gezielt behandelt werden.

4 Praxisempfehlungen für den Umgang mit ADHS in Tagesschulen

In diesem Kapitel werden füssend auf den Ausführungen in den Abschnitten 2 und 3 Praxisempfehlungen für den Umgang mit ADHS in Tagesschulen vorgeschlagen. Dabei dienen die Ausführungen zu den Tagesschulen als Beschreibung des Praxisfeldes, in welchem die Praxisempfehlungen eingesetzt werden können. Die Ausführungen zu ADHS stellen den theoretischen Hintergrund dar.

Zuerst wird die Ausgangslage für die Praxisempfehlungen in Tagesschulen dargelegt, worauf die einzelnen Praxisempfehlungen formuliert werden. Die Auswahl der Therapieprogramme und der einzelnen Interventionen werden in diesem Kapitel begründet. Die Praxisempfehlungen werden entlang von empirisch gut untersuchten und wirksamen Therapieprogrammen hergeleitet und einzelne Interventionen für die Anwendung im Tagesschulbereich überprüft und adaptiert. Dabei werden die Praxisempfehlungen in allgemeine Empfehlungen, Empfehlungen im Rahmen der Zusammenarbeit des erhöhten Betreuungsfaktors und Empfehlungen im Tagesablauf unterteilt.

4.1 Ausgangslage in den Tagesschulen zu den Praxisempfehlungen

Wie im Abschnitt zum Forschungsstand bereits erwähnt, ist Literatur zum konkreten Umgang mit Kindern mit ADHS im deutschsprachigen Raum praktisch inexistent. Zwar empfehlen die S-3 Leitlinien die Schulung von Pädagog:innen, falls die ADHS-Symptomatik auch im Kindergarten oder in der Kindertagesstätte auftreten, jedoch werden Ganztageschulen oder Tagesschulen in den Leitlinien als Interventionsfeld nicht erwähnt (Banaschewski et al., 2017, S. 51).

Das Therapieprogramm «THOP» erwähnt die Ganztagsbetreuung nur am Rande und empfiehlt Interventionen in der Kindertagesstätte/Schule einschliesslich Erzieher-/Lehrertraining, wenn Kinder oder Jugendliche eine Störung des Sozialverhaltens in der Kindertagesstätte, in der Schule oder in der Ganztagesbetreuung zeigen und die jeweiligen Bezugspersonen dysfunktionale Erziehungsstrategien anwenden (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 76).

Frölich et al. (2021) erwähnen in ihrem Buch «ADHS in Schule und Unterricht» die Relevanz von Ganztagsbetreuung. «Aufgrund der wachsenden pädagogischen Bedeutung der Schulen mit Ganztagesbetreuungen von Schülern ist zukünftig die Psychoedukation der Lehrpersonen und Pädagoginnen bzw. Pädagogen nach Diagnosestellung einer ADHS ebenfalls als eine Pflichtaufgabe neben der Aufklärung der Eltern zu betrachten» (Frölich et al., 2021). Zudem sehen Frölich et al. die Ganztagschulen als wichtige Kooperationspartnerin bei der Interventionsplanung. Sie schlagen beispielsweise vor, dass Ganztagschulen auch ein Fallmanagement übernehmen können (ebd., S. 66).

Ruhmland und Christiansen (2022) konstatieren in ihrem Buch «Praxiswissen ADHS», dass Ganztagesbetreuung und damit Ganztageschulen für Familien mit Kindern mit ADHS eine weitere Herausforderung darstellt, da ein weiteres Betreuungssystem in die Beratung und Interventionen einbezogen werden

muss (S. 86). «Schon von der Anlage vieler Betreuungen am Nachmittag (vor allem in Bezug auf Hausaufgaben) sind die Bedingungen, die eigentlich für diese Kinder sinnvoll sind (wie geringe Gruppengrösse, eigener, ruhiger Arbeitsplatz), kaum herzustellen» (Ruhmland & Christiansen, 2022, S. 86). Sie sehen sowohl in Bezug auf die Wissensvermittlung als auch in Bezug auf die Umsetzung von pädagogischen Handlungsweisen Handlungsbedarf (ebd.).

Der einzige Artikel in Bezug auf ADHS und Tagesschulen im deutschsprachigen Raum stammt von Stephan Ellinger und bezieht sich auf Ganztageschulen in Deutschland (Ellinger et al., 2007, S. 116). Ellinger hält darin fest, dass Ganztageschulen im Umgang mit ADHS strategische und strukturelle Vorteile gegenüber der Schule haben. Verhaltenstherapeutische, kindzentrierte Kompetenz- und Problemlösetrainings mit integrierten Token-Systemen, Time-out und sozialen Verstärkern können aufgrund der mangelnden Zeitressourcen in der Schule kaum durchgeführt werden, während in Ganztageschulen solche Trainings möglich sind, ohne dass dabei ein künstliches Setting den Realitätscharakter in Frage stellt (ebd.).

Zudem eröffnet die Ganztageschule den Fachkräften in der Arbeit mit ADHS betroffenen Kindern durch das Zusammensein ausserhalb des schulischen Kontextes die Möglichkeit, das betroffene Kind «mit seinen Stärken, Leidenschaften und Sehnsüchten kennen zu lernen, ohne fortwährend in Bezug auf Schulleistung beurteilen und agieren zu müssen» (ebd.). So kann gemäss Ellinger ein Kind, welches gefährdet ist, in eine Negativ-Erfahrungs-Spirale zu geraten, durch das Entdecken und Verstärken seiner Stärken gefördert werden. Ellinger bemerkt, dass Erziehungsberechtigte ihren Fokus oft auf die Misserfolge in der Schule richten und alle Energie auf Disziplin und minimale Regeln und Anforderungen im Alltag legen, wodurch potenzielle Entfaltungsmöglichkeiten verloren gehen (ebd., S. 143). «Ganztageschule kann das Angebote machen und Entdeckungen ermöglichen, für die in anderem Rahmen häufig der Mut, die Kraft oder die Phantasie fehlen würde, ohne dabei ein grosses Risiko für neuerlichen Misserfolg einzugehen» (Ellinger et al., 2007, S. 143). Das Freispiel sowie geleitete Aktivitäten bieten einen Rahmen ohne Leistungs- und Bewertungsdruck, um positive Erfahrungen zu machen und dabei Selbstvertrauen zu finden.

Ellinger bekräftigt zudem die interdisziplinäre Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen im schulischen Umfeld. Gelten in der Schule und in der Ganztageschule die gleichen Regeln und Konsequenzen, ist dies besonders für Kinder mit ADHS von grossem Nutzen. Zudem sollte immer der Vorsatz gelten, dass Entwicklung dort «angebaut wird, wo im Verhalten des Kindes Ansatzpunkte zur Verstärkung gesehen werden bzw. wo erkennbare Ressourcen des Kindes noch nicht genutzt werden» (Ellinger et al., 2007, S. 144). Ganztätige Strukturen, im Sinne von obligatorischen, gebundenen Ganztageschulen sieht Ellinger im Umgang mit ADHS im Vorteil gegenüber offenen Angeboten. Dies, weil die Verzahnung von

Lehrpersonen und Erzieher:innen strukturell enger ist, der Tagesablauf gemeinsam rhythmisiert und Übergänge besser begleitet werden können (Ellinger et al., 2007, S. 145).

Diese Arbeit stimmt mit den aufgeführten Punkten von Ellinger überein und bezieht den Standpunkt, dass Tagesschulen im Kanton Bern eine wichtige Rolle in Bezug auf Kinder mit ADHS zukommt. «Als Grundsatz, der sich in der Praxis bewährt hat, kann Folgendes festgehalten werden: Je jünger das von einer ADHS betroffene Kind ist, umso mehr Bedeutung kommt der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit den Erwachsenen, die mit dem Kind interagieren, zu» (Frölich et al., 2021, S. 66). Tagesschulen im Kanton Bern betreuen vor allem Kinder im Kindergarten- und Primarschulalter (siehe Abschnitt 2.9.2). Bei einer ADHS-Prävalenz von ca. 5 Prozent in der Schweiz und damit einem betroffenen Kind pro Schulklasse, kann davon ausgegangen werden, dass etliche Kinder mit einer ADHS Tagesschulen im Kanton Bern besuchen. Je nachdem, wie oft die Kinder angemeldet sind verbringen diese einen erheblichen Teil ihrer Kindheit in Tagesschulen. Es ist aufgrund der Personalstruktur im Kanton Bern deshalb umso zentraler, dass sowohl die pädagogisch ausgebildeten als auch die pädagogisch nicht ausgebildeten Betreuungspersonen in Tagesschulen im Umgang mit den herausfordernden Verhaltensweisen geschult sind.

Mit Blick auf die Qualitätsdimensionen von Tagesschulen (Abschnitt 2.5.1) und der Tatsache, dass die Wirkung von Tagesschulangeboten dann am effektivsten ist, wenn die Qualität der Angebote hoch ist, bietet die Auseinandersetzung mit ADHS für Tagesschulen eine gute Möglichkeit, ihre Struktur-, Prozess-, und Orientierungsqualität zu reflektieren, und allenfalls anzupassen, damit die Qualität der Tagesschule zu erhöhen und einen Professionalisierungsprozess anzustossen. Besonders im Rahmen der Strukturqualität bestehen im Kanton Bern (siehe Abschnitt 2.9) Vorgaben, welche für die Zusammenarbeit mit betroffenen Kindern hilfreich sind. Besonders der erhöhte Betreuungsfaktor für Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen bietet eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern des Kindes und der Schule. Im Bereich der Orientierungsqualität wird vor allem in Bezug auf vorherrschende generelle Erziehungsvorstellungen und Vorstellungen zur frühkindlichen Entwicklung ein Defizit bezüglich des Fachwissens über ADHS vermutet. Die empirisch geleitete Auseinandersetzung mit dem Störungsbild im Rahmen der Psychoedukation kann zu einer Qualitätssteigerung beitragen. Mit der Qualitätssteigerung auf den beiden Ebenen kann davon ausgegangen werden, dass sich dadurch auch die Prozessqualität und damit die Interaktionen, die Kommunikation und die Kooperation verbessern wird.

Besonders die Kooperation zwischen Schule und Tagesschule, welche im Rahmen des erhöhten Betreuungsbedarfs im Kanton Bern sogar über eine rechtliche Grundlage verfügt, fördert den vom Verband für Kinderbetreuung Schweiz postulierten Bildungsauftrag der schulergänzenden Tagesstrukturen (siehe Abschnitt 2.4). Die notwendige Zusammenarbeit von Schule und Tagesschule fördert im besten Fall eine gemeinsame Grundhaltung und konzeptionelle Verzahnung in Bezug auf den Umgang mit ADHS. Die

postulierte Orientierung am Lehrplan 21 bietet den Schulen und Tagesschulen eine weitere gemeinsame Basis, um die angestrebte Verzahnung von Unterricht und unterrichtsfreier Zeit im Kontext Schule zu erreichen.

Das im Abschnitt 3.6.7 dargelegte bio-psycho-soziale Modell zur Entstehung von ADHS gilt als Grundlagen für Interventionen im Tagesschulbereich. Davon ausgehend, dass genetische Faktoren den Hauptteil bei der Verursachung von ADHS ausmachen und erworbene biologische und psychosoziale Faktoren eher eine untergeordnete Rolle spielen, können Tagesschulen besonders auf der Ebene ungünstiger psychosozialer Bedingungen eine wichtige kompensatorische Rolle einnehmen. Die sich aus der ADHS-Symptomatik entwickelnden, negativen Interaktionen zwischen den Bezugspersonen und Gleichaltrigen des betroffenen Kindes, haben einen verstärkenden Effekt auf die Entwicklung der Symptomatik und unterstützen die Entwicklung weiterer komorbider Symptome (Döpfner et al., 2019, S. 55). Hier können Betreuungspersonen in Tagesschulen positive Interaktionen und Erlebnisse der betroffenen Kinder fördern, das Selbstbewusstsein stärken und damit mindernde Effekte auf den ADHS-Verlauf erzielen. Zudem kann der im Abschnitt 3.7 genannte, protektive Faktor «Soziale Eingebundenheit des Kindes in Schule und Gleichaltrigengruppe» gefördert werden.

Weitere Grundlagen bieten der differenzialtherapeutische Entscheidungsbaum für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit ADHS (siehe Abbildung 19) und der multimodale Behandlungsansatz (siehe Abschnitt 3.8.4).

Interventionen in Tagesschulen sind gemäss dem Entscheidungsbaum abzuleiten. Fällt die Beurteilung des vorliegenden Schweregrades der ADHS-Symptomatik leicht oder moderat aus, sieht der Entscheidungsbaum eine Indikation und Präferenz für psychosoziale Interventionen auf verhaltenstherapeutischer Basis vor. Treten die Auffälligkeiten des Kindes in der Kindertagesstätte oder der Schule auf, sind Interventionen an den entsprechenden Orten indiziert. Zwar sind Tagesschulen oder Ganztageschulen darin nicht erwähnt, sollten aber im Rahmen verhaltenstherapeutischer Interventionen in der Schule immer mitgedacht werden. Die verhaltenstherapeutischen Interventionen (siehe Abschnitt 3.8.2) sind in Patientenzentrierte, Eltern- und Familienzentrierte und Kindergarten- und Schulzentrierte Interventionen unterteilt. Allen drei Interventionsformen liegt das Modell der Entwicklung negativ-kontrollierender, gegenseitig erzwingender Interaktionen zugrunde, welches im Kapitel 3.6.6 dargelegt wurde. Durch Psychoedukation sollen die negativ-erzwingenden Interaktionsmuster aufgebrochen und positive Interaktionen gestärkt werden.

Die aktuellen S-3 Leitlinien empfehlen für die Behandlung von ADHS eine multimodale Therapie, welche eine Verminderung der ADHS-Symptomatik, der komorbiden Symptomatik und der resultierenden

Einschränkungen des psychosozialen Funktionsniveaus und der Teilhabe zum Ziel hat (Banaschewski et al., 2017; Döpfner et al., 2013; Steinhausen et al., 2020). Dabei soll bei der Planung einer multimodalen Behandlung und den einzelnen Interventionen darauf geachtet werden, dass die Interventionen dort ansetzen, wo die Probleme auftreten. Zwar führen die S-3 Leitlinien Tagesschulen/Ganztagesschulen als Interventionsfeld nicht auf, jedoch ist es wahrscheinlich, dass wenn Probleme in der Schule auftreten, sich diese auch in der Tagesschule bemerkbar machen. Treten Probleme in der Tagesschule auf sollte die Tagesschule folglich auch als Interventionsfeld in Betracht gezogen werden.

Diese Arbeit plädiert dafür, dass Tagesschulen fussend auf den der genannten Grundlagen ein wichtiges Interventionsfeld für Kinder mit ADHS darstellen und demnach bei der Planung einer multimodalen Therapie trotz fehlender Berücksichtigung in der Literatur beachtet werden sollen. Während für Kindertagesstätten und Schulen Interventionsformen bestehen, lassen sich für Tagesschulen/Ganztagesschulen keine konkreten Interventionen finden. Diesem Umstand will diese Arbeit im nachfolgenden Teil Abhilfe schaffen, indem sie empirisch wirksame Interventionen im Kindertagesstätten- und Schulbereich für das Setting von Tagesschulen adaptiert und konkrete Praxisempfehlungen formuliert.

Dies geschieht vor allem in Bezug auf die im Abschnitt 2.9 dargelegten Rahmenbedingungen von Tagesschulen im Kanton Bern und spezifisch für den Umgang mit Kindern mit einer bestehenden ADHS-Diagnose. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die einzelnen Interventionen auch im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern helfen können, bei denen keine ADHS diagnostiziert wurde. Zudem können die Praxisempfehlungen an die Rahmenbedingungen von Tagesschulen in anderen Kantonen in der Schweiz angepasst werden.

4.2 Auswahl der Therapieprogramme

Die Auswahl der Therapieprogramme erfolgt entlang der interdisziplinären, evidenz- und konsensbasierten (S3) Leitlinien „Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter“ (Banaschewski et al., 2017). Die Leitlinien listen deutschsprachige Präventions- und Therapieprogramme zur Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit ADHS-Symptomatik auf, die Methoden anwenden, welche sich in kontrollierten Studien (randomisierte Kontrollgruppenstudien oder andere Formen von kontrollierten Studien, wie nicht-randomisierte Kontrollgruppenstudien, Eigenkontrollgruppenstudien) bei der Verminderung von ADHS-Symptomen bei eltern-, kindergarten- oder schulzentrierten Interventionen (einschliesslich aggressiv-oppositioneller Symptomatik) als wirkungsvoll erwiesen haben (S. 136). Für die Therapieprogramme muss, sofern sie sich in internationalen Studien bewährt haben, mindestens eine empirische Prüfung im deutschsprachigen Raum in einem Prä-Post-Design (ohne Kontrollgruppe) vorliegen. Die Leitlinien unterscheiden dabei zwischen 4 Wirksamkeitsstufen (ebd.):

«**Gering**: Mindestens 1 Prä-Post-Studie mit signifikanten Veränderungen im Verlauf der Therapie bzgl. ADHS-Symptomen.

Moderat: Mindestens 1 in einer Zeitschrift mit peer-review-System publizierte kontrollierte Studie (z.B. nicht randomisierte Kontrollgruppenstudie, Eigenkontrollgruppenstudie) mit signifikanten Effekten bzgl. ADHS-Symptomen (bei eltern-, kindergarten- oder schulzentrierten Interventionen: einschliesslich aggressiv-oppositioneller Symptomatik).

Gut: Mindestens 1 in einer Zeitschrift mit peer-review-System publizierte randomisierte Kontrollgruppenstudie mit signifikanten Effekten bzgl. ADHS-Symptomen (bei eltern-, kindergarten- oder schulzentrierten Interventionen: einschliesslich aggressiv-oppositioneller Symptomatik).

Sehr gut: Mehrere in einer Zeitschrift mit peer-review-System publizierte Kontrollgruppenstudien mit signifikanten Effekten bzgl. ADHS-Symptomen (bei eltern-, kindergarten- oder schulzentrierten Interventionen: einschliesslich aggressiv-oppositioneller Symptomatik) in verschiedenen Stichproben oder Behandlungskontexten (z.B. ambulant/stationär) oder mit Stabilitätsbelegen; davon mindestens 1 randomisierte Kontrollgruppenstudie» (Banaschewski et al., 2017, S. 136).

Bei der Auswahl wurden Therapieprogramme der Wirksamkeitsstufen «Gut» oder «Sehr gut» gesichtet, womit eine gute Evidenzbasierung und empirische Wirksamkeit der einzelnen Interventionen gegeben sind. Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass die Studien nicht im Umfeld von Tagesschulen durchgeführt wurden, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Wirksamkeit der einzelnen Interventionen im Tagesschulsetting gegeben ist.

Ein weiteres Kriterium war das Vorhandensein von kindergarten- oder schulzentrierten Ansätzen innerhalb des Therapieprogramms oder gut umsetzbare Interventionen im Tagesschulsetting. Fussend auf der den im Kapitel zu Tagesschulen beschriebenen Tagesabläufen und Gruppengrössen müssen die einzelnen Interventionen in zeitlich absehbarer Zeit durchführbar und im teilweise hektischen Alltag gut integrierbar sein. Aufgrund der Tatsache, dass in Tagesschulen vor allem Kinder im Kindergarten- und Primarschulalter betreut werden (siehe Abschnitt 2.9.2), ist zudem ausschlaggebend, ob die einzelnen Interventionen im Kindesalter anwendbar sind.

Entlang der vorgestellten Auswahlkriterien wurden folgende Therapieprogramme gewählt:

- Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (kurz THOP)(Döpfner, Schürmann, et al., 2019). Wirksamkeitsnachweis gemäss Leitlinien: Sehr gut.
- Wackelpeter & Trotzkopf. Hilfen für Eltern bei hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten (Döpfner & Schürmann, 2023). Wirksamkeitsnachweis gemäss Leitlinien: Sehr gut.

- Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (kurz PEP) (Plück et al., 2006). Ein Manual für Eltern- und Erziehergruppen. Wirksamkeitsnachweis gemäss Leitlinien: Sehr gut.

Aufgrund der kleinen Auswahl an Therapieprogrammen wurde in einem zweiten Schritt die Suche auf die Wirksamkeitsstufen «Gut» und «Moderat» ausgeweitet. Dabei wurde zusätzlich folgendes Therapieprogramm ausgewählt:

- Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (Lauth & Schlottke, 2019). Wirksamkeitsnachweis: moderat.

Die Bücher «ADHS in Schule und Unterricht» (Frölich et al., 2021) sowie der «Ratgeber ADHS» (Döpfner, Frölich, et al., 2019) dienen bei den Praxisempfehlungen als Rahmung und Ergänzung zu den Therapieprogrammen.

Die einzelnen Therapieprogramme werden nachfolgend kurz vorgestellt, wobei erwähnt werden muss, dass sich sämtliche Therapieprogramme noch auf die ICD-10 (und teilweise DSM-5) beziehen. Es sind also die im Abschnitt 3.3 eingeführten Differenzen in der Terminologie zur Bezeichnung der Störungsbilder zu beachten.

Das **Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (kurz THOP)** gehört im deutschsprachigen Raum seit mehr als 20 Jahren zu den Standardwerken. Die sich verändernde Bezeichnung der «hyperkinetischen Störungen» hin zur Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung wird dabei von den Autoren zwar begrüsst, es wird jedoch an der Bezeichnung festgehalten (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 24). Das Therapieprogramm richtet sich an Kinder im Alter von drei bis zwölf Jahren mit folgenden Verhaltensauffälligkeiten:

- Hyperkinetische Störungen oder Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen,
- Oppositionelle Verhaltensstörungen vor allem gegenüber Erwachsenen (Eltern, Erzieher, Lehrer),
- Kombination aus hyperkinetischen und oppositionellen Verhaltensstörungen (S. 80).

Das Programm besteht aus einem flexiblen und modular aufgebauten System aus verschiedenen Therapiekomponenten und Therapiebausteinen, welche den Bedürfnissen des Kindes, der Familie und Kindertagesstätte/Schule angepasst werden können (ebd., S. 81). Nebst dem Diagnostikteil sind kindzentrierte, familienzentrierte sowie kindertagesstätten- und schulzentrierte Interventionen beschrieben. Dabei sind die Interventionen in der Kindertagesstätte bzw. in der Schule im Wesentlichen Adaptationen des im

Buch enthaltenen Eltern-Kind-Programms an die Bedingungen und Probleme in der Kindertagesstätte beziehungsweise in der Schule.

Das Buch **Wackelpeter & Trotzkopf. Hilfen für Eltern bei hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten** gibt Eltern konkrete Hilfen, Anwendungsbeispiele und Elternleitfäden im Umgang mit Kindern mit ADHS.

Das **Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (kurz PEP)** wurde auf der Grundlage des bereits vorgestellten THOP entwickelt. Dabei wurden die Grundprinzipien des THOP beibehalten und besonders für Eltern und Kinder im Vorschulbereich weiterentwickelt. Zielgruppe sind Kinder mit frühen Zeichen eines ausgeprägt expansiven Verhaltens, ohne dass die Kriterien einer klinischen Diagnose erfüllt sein müssen (Plück et al., 2006, S. 13). Dabei besteht das PEP aus einem Eltern- und Erzieher:innenprogramm.

Das **Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern** bietet verschiedene Behandlungsansätze für die Behandlung von ADHS, wobei der Fokus vor allem auf Selbstinstruktionstrainings gelegt wird (Lauth & Schlottke, 2019, S. 115). Dabei werden Strategietrainings, Basistrainings sowie Lehrer- und Elternberatungstools zur Verfügung gestellt.

4.3 Auswahl der einzelnen Interventionen

Die einzelnen Therapieprogramme bestehen alle aus einzelnen Therapiebausteinen, welche individuell zusammengesetzt oder einzeln angewendet werden können. Für die Praxisempfehlungen wurden einzelne Therapiebausteine ausgewählt. Diese werden nachfolgend «Interventionen» genannt. Entscheidend für die Auswahl der einzelnen Interventionen waren dabei folgende Kriterien:

- **zeitlicher Aufwand:** Wie im Abschnitt zu den Tagesschulen im Kanton Bern beschrieben, besuchen je nach Grösse der Tagesschule teilweise bis zu 240 Kinder gleichzeitig ein Modul. Der im Kanton Bern geltende Betreuungsschlüssel von 1:10 ist dabei für kindzentrierte Interventionen insofern eine Herausforderung, als dass ein 1:1 Setting benötigt wird, wodurch 9 Kinder während der Intervention von einer anderen Person betreut werden müssen. Zudem sind je nach Anwesenheit in den Modulen die betroffenen Kinder nur während einer kurzen Dauer in der Tagesschule anwesend. Interventionen in der Tagesschule sollten deshalb einen möglichst geringen Zeitaufwand in der Durchführung aufweisen. Vor- und Nachbereitungszeit stehen im Rahmen der Zuteilung des erhöhten Betreuungsfaktors zur Verfügung.
- **Umsetzbar- und Verständlichkeit:** die Interventionen sollen im Rahmen des Tagesschulangebots einfach umsetzbar und gut verständlich aufgebaut sein.

4.4 Allgemeine Praxisempfehlungen

Nachfolgend werden allgemeine Praxisempfehlungen aufgeführt, welche ohne grossen Aufwand im Alltag eingesetzt werden können. Die einzelnen Interventionen setzen grösstenteils voraus, dass in den Tagesschulen institutionalisierte Teamgefässe in Form von Team- oder Interventionsitzungen vorhanden sind.

4.4.1 Psychoedukation

Begründung: Wie im Abschnitt zu ADHS beschrieben, ist die Psychoedukation die Grundlage aller weiteren Interventionen (Döpfner et al., 2013, S. 23). Die S-3 Leitlinien sehen vor, dass Pädagog:innen eine Schulung oder eine Beratung angeboten werden soll, um «das Verständnis der Pädagogen für die Symptomatik zu verbessern, ihr Erziehungsverhalten vor dem Hintergrund der ADHS-Symptomatik zu optimieren und expansive Verhaltensprobleme einschliesslich der ADHS-Symptome sowie psychosoziale Beeinträchtigungen des Kindes im Umfeld des Kindergartens / der Kindertagesstätte zu vermindern» (Banaschewski et al., 2017, S. 57). Im Kommentar zur Empfehlung wird ergänzt, dass im Rahmen der Schulung den Pädagog:innen konkrete Anregungen vermittelt werden sollten, wie sie den Fertigkeitserwerb zur Bewältigung bedeutsamer anstehender Entwicklungsaufgaben des Kindes wirksam unterstützen und die zufriedenstellende Teilhabe des betroffenen Kindes fördern können (ebd., S. 199). In allen vier vorgestellten Therapieprogrammen spielt die Psychoedukation eine wichtige Rolle und gilt als Grundvoraussetzung für alle weiteren Bausteine (Döpfner, Schürmann, et al., 2019; Döpfner & Schürmann, 2023; Lauth & Schlottke, 2019; Plück et al., 2006).

Aufgrund der im Abschnitt zur Personalstruktur beschriebenen Tatsache, dass Tagesschulteams aus pädagogisch ausgebildetem und pädagogisch nicht ausgebildetem Personal bestehen, kommt der Psychoedukation in diesem Setting eine besonders wichtige Rolle zu. Es muss davon ausgegangen werden, dass das Wissen über das Störungsbild ADHS nicht oder ungenügend vorhanden ist und die damit einhergehenden herausfordernden Verhaltensweisen der betroffenen Kinder bei grossen Teilen der Mitarbeitenden zu Frustration und Überforderung führen. Überforderung führt dann in der Tendenz zu negativ-kontrollierenden Interaktionen, was sich wiederum negativ auf das Verhalten der Kinder auswirkt oder dieses gar negativ verstärkt.

Umsetzung: Für die Umsetzung der Psychoedukation in der Praxis werden hier zwei Wege vorgeschlagen. Dabei sind die spezifischen Rahmenbedingungen und Ressourcen der einzelnen Tagesschulen zu beachten.

1. Weiterbildung: Die pädagogische Hochschule Bern bietet die Weiterbildung «[ADHS und Autismus-Spektrum-Störungen](#)» an, welche an einem ganztägigen Team- oder Weiterbildungstag gebucht werden

kann. Die Weiterbildung vermittelt Grundlagenwissen zu den Begriffen und gibt Anregungen für die situationsgerechte Betreuung im Alltag. Ebenfalls können externe Fachpersonen mit entsprechenden Qualifikationen für eine Weiterbildung eingeladen werden (bspw. Psycholog:innen, Psychotherapeut:innen Kinderärzt:innen). Entsprechende Kontakte finden sich beispielsweise auf der Homepage der kantonalen [Erziehungsdirektion des Kantons Bern](#).

Im Sinne der Kooperation innerhalb der Bildungslandschaft Schule kann hier in Betracht gezogen werden, dass die Weiterbildung gemeinsam mit dem Lehrpersonal der Schule, der Kindertagesstätte oder der Schulsozialarbeit stattfindet. So können finanzielle Ressourcen, welche in Tagesschulen oft knapp sind, geschont werden und im Optimalfall entsteht ein schulübergreifendes Konzept für den Umgang mit ADHS in der Bildungslandschaft.

2. Fachinput an einer Intervisions- oder Teamsitzung: Falls eine Weiterbildung aufgrund von Ressourcenknappheit oder anderen Gründen nicht durchgeführt werden kann, ist als zweite Wahl ein Fachinput von der Tagesschulleitung oder von Mitarbeitenden an einer Intervisions- oder Teamsitzung möglich. Sämtliche hier vorgestellten Therapieprogramme haben eigens für die Psychoedukation verfasste Informationen für Eltern, Lehrpersonen und Erzieher:innen zusammengestellt. Diese können als Grundlage für den Fachinput dienen. Besonders nennenswert ist hierbei das Arbeitsblatt F03.3 aus dem THOP auf den Seiten 551-556 (Döpfner, Schürmann, et al., 2019). Dieses kann als Grundlage für einen Fachinput dienen.

Fachinputs von der Tagesschulleitung oder von Mitarbeitenden sind insofern Mittel zweiter Wahl, als die Personen keine Fachpersonen sind und die entsprechenden Qualifikationen für einen fundierten Fachinput nicht mitbringen. Dies ist insofern problematisch, als die Interpretation der Informationen über ADHS unterschiedlich ausfallen kann.

Optimalerweise steht nach der Weiterbildung oder dem Fachinput genug Zeit zur Verfügung um fussend auf der Psychoedukation Massnahmen im Tagesschulalltag zu definieren. Diese können allenfalls Eingang in das pädagogische Konzept finden, welches gemäss Leitfaden für Tagesschulen im Kanton Bern vorhanden sein muss (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009).

4.4.2 Positive Interaktionen und Beziehungen fördern

Begründung: Das Modell der negativ kontrollierenden Interaktionen (siehe Abschnitt 3.6.6) zeigt auf, dass Kinder mit ADHS oft in negative Interaktionsmuster verwickelt sind. Diese verstärken die ADHS-Symptomatik, wobei positive Interaktionen eine abmildernde Wirkung haben. Aufforderungen und Grenzsetzungen werden von aufmerksamkeitsgestörten und impulsiven Kindern aufgrund dieser Störung häufig nicht beachtet, weshalb Aufforderungen oft wiederholt werden müssen.

Wird eine Aufforderung ausnahmsweise befolgt, wird dies übersehen und die Betreuungsperson wendet sich einer anderen Tätigkeit zu. Dadurch sind oft auch die Beziehungen zu Eltern, Lehrpersonen oder Betreuungspersonen belastet.

In Tagesschulen kommt es aufgrund der teilweise grossen Gruppen und der hohen Interaktionsdichte mit anderen Kindern bezüglich der negativ kontrollierenden Interaktionen erschwerend hinzu, dass das aufmerksame Beobachten, ob das betroffene Kind nun eine Anweisung befolgt hat oder nicht schwierig umzusetzen ist. Es ist deshalb wahrscheinlich, dass Betreuungspersonen in Tagesschulen nebst einem positiven auch einen negativ kontrollierenden Interaktionsstil mit den betroffenen Kindern pflegen. Im Abschnitt 2.5 konnte anhand von Studien aufgezeigt werden, dass Deutschschweizer Tagesschulen im Bereich der Interaktionsqualität jeweils sehr gut abgeschnitten haben. Diese Tatsache kommt Kindern mit ADHS grundsätzlich zugute, weil davon ausgegangen werden kann, dass auch diese zumindest partiell von der Interaktionsqualität profitieren.

In allen vier Therapieprogrammen spielt das Fördern positiver «Erzieher-Kind-Beziehungen» eine zentrale Rolle. Das THOP schlägt zur Förderung positiver «Erzieher-Kind-Beziehungen» im Rahmen von Interventionen in Kindertagesstätten vor, dass gemeinsam mit den Erzieher:innen das Modell der negativ erzwingenden Interaktionen besprochen werden soll (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 428). Davon ausgehend soll gemeinsam die Notwendigkeit positiver Erzieher-Kind-Interaktionen abgeleitet werden. Alle vier Therapieprogramme führen zur Förderung von positiven Interaktionen das Konzept der «Spas & Spielzeit» auf, wobei das PEP die Adaption auf das Setting einer Kindertagesstätte macht und dadurch von der «Wertvollen Zeit» spricht (Plück et al., 2006, S. 60). Das Konzept sieht vor, mit dem Kind gemeinsame Spielzeit zu verbringen und Situationen zu schaffen, in welchen das Kind positiv erlebt wird und positive Erfahrungen machen kann. Diese positiven Erfahrungen führen zu einer verbesserten Beziehung zwischen Betreuungsperson und Kind, wobei eine gute Beziehung als Grundlage für weitere Interventionen gilt. «Der Aufbau einer positiven Beziehung zu dem jeweiligen Schüler ist deshalb wichtig, weil auf dieser Basis von beiden Seiten eine grössere Motivation aufgebracht werden kann, das Problemverhalten zu verändern» (Frölich et al., 2021, S. 100).

Umsetzung: Die Umsetzung der «Wertvollen Zeit» erfolgt in zwei Schritten. In einem ersten Schritt soll während einer Team- oder Intervisionssitzung das Modell der negativ kontrollierenden Interaktionen besprochen und reflektiert werden. Am besten wird das Modell fallbezogen auf ein Kind, welches durch negative Verhaltensweisen auffällt, diskutiert. Wichtige Erkenntnis dabei sollte gemäss dem Modell sein, dass das betroffene Kind oft mit negativer Aufmerksamkeit «belohnt» und angemessenes Verhalten ignoriert wird, wodurch das Kind vermehrt problematisches Verhalten zeigen wird. Weiter soll reflektiert werden, welche negativen Erwartungen das Betreuungspersonal (bspw. «das wird wieder nicht

funktionieren», «dieses Kind treibt mich noch in den Wahnsinn») an herausfordernde Situationen mit dem betroffenen Kind hat.

In einem zweiten Schritt soll die «Wertvolle Zeit» kindbezogen vorbereitet werden. Ziel ist es, mit dem betroffenen Kind täglich zwischen 5-10 Minuten «wertvolle» Zeit zu verbringen, in welcher das Kind positive Erfahrungen mit der Betreuungsperson machen kann. Dazu soll überlegt werden, wann es im Tagesablauf Situationen gibt, in welchen das betroffene Kind mit wenigen anderen Kindern anwesend ist und seitens der Betreuungspersonen genug Ressourcen zur Durchführung der «Wertvollen Zeit» vorhanden ist. Weiter soll konkret überlegt werden, was «Wertvolle Zeit» für das Kind sein könnte. Folgende Ideen können dabei unterstützen:

- Das Kind zu einem Spiel einladen (bspw. das Lieblingsspiel des Kindes, Kind sucht Spiel aus)
- Dem Kind eine besondere Aufgabe geben (bspw. gemeinsam das Z'Vieri zubereiten, gemeinsam das Essen schöpfen am Mittag)
- Aufgaben gemeinsam mit dem Kind wahrnehmen (bspw. gemeinsam Essen holen gehen, gemeinsam ein Parcours in der Turnhalle aufbauen)
- Das Kind in kleine Gespräche verwickeln (bspw. Lieblingsessen, Lieblingstiere etc.)
- Dem Kind ab und zu Privilegien verschaffen (bspw. Signalton machen zum Start des Mittagessens, spezielle Bastelutensilien zur Verfügung stellen etc.)

Die Ideen können kinderspezifisch bspw. auf einen Flipchart oder auf einem «Wertvolle Zeit Plan» festgehalten werden. Für die geplante «Wertvolle Zeit» sind verantwortliche Personen festzulegen, welche die «Wertvolle Zeit» durchführen und die Interventionen in regelmässigen Abständen auf ihre Wirksamkeit überprüfen und nötigenfalls anpassen.

Ergänzend zur «Wertvollen Zeit» sollen zudem spontane Alltagssituationen genutzt werden, in welchen positive, spielerische Tätigkeiten gemeinsam mit dem Kind erzeugt werden können.

Zur weiteren Förderung positiver Interaktionen schlägt das THOP folgende Reflexionsfragen vor, welche ergänzend zu der «Wertvollen Zeit» gemeinsam im Team kindsspezifisch besprochen werden können (Döpfner et al., 2019, S. 429):

Welche positiven Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigt das Kind in der Gruppe, die Sie dem Kind gegenüber direkt kurz ansprechen können? Sie können beispielsweise folgende Aspekte ansprechen:

- das Kind ist fröhlich und gut gelaunt
- das Kind spielt intensiv
- das Kind hat viele Ideen»

Weiter kann dem TOHP (ebd.) folgend im Team überlegt werden, in welcher Form dem betroffenen Kind regelmässig eine Rückmeldung für seine positiven Verhaltensansätze in sonst kritischen Situationen gegeben werden kann. Dafür genügen kurze Zeitspannen von ein bis zwei Minuten. In diesen kurzen Sequenzen sollten Rückmeldungen über problematische Verhaltensweisen in den Hintergrund treten und die Rückmeldungen zu den positiven Ansätzen hervorgehoben werden. Bspw. hat

- das Kind, welches sonst oft handgreiflich wird, einen Konflikt nicht durch Schlagen gelöst, sondern hat den Konflikt einer Betreuungsperson einbezogen
- das Kind hat andere mitspielen lassen, obwohl ihm dies sonst sehr schwerfällt
- das Kind ist länger als üblich konzentriert einer Bastelarbeit nachgegangen
- das Kind konnte während der Mittagessituation länger als gewohnt ruhig sitzen

In der Tagesschule können solche Rückmeldungen bspw. vor dem Beginn des Nachmittagsmoduls, vor dem Zvieri oder vor dem Nachhausegehen gegeben werden. Zudem können zu jeder Tageszeit jeweils unmittelbar nach den Situationen direkte Rückmeldungen gegeben werden.

4.4.3 Positives Verstärken/Loben

Begründung: Das Therapieprogramm «Wackelpeter & Trotzkopf» konstatiert, dass langfristige Verhaltensveränderungen nur dann möglich sind, wenn Kindern vermittelt werden kann, dass das Einhalten von Aufforderungen gelobt und beachtet wird (Döpfner & Schürmann, 2023, S. 181). Das positive Verstärken und Loben positiver Verhaltensweisen sind im Umgang mit Kindern mit ADHS zentral, da diese auf unmittelbare und kontinuierliche positive Rückmeldungen auf ihr Verhalten angewiesen sind (Steinhausen et al., 2020, S. 327). Dies hängt mit der impulsiven Denkstruktur der betroffenen Kinder zusammen, welche ihnen nicht gestattet, ihr Verhalten auf langfristige Konsequenzen hin auszurichten (Frölich et al., 2021, S. 117).

Es wird vorgeschlagen, dass als Grundregel für das Loben gelten sollte, «dass man ein erwünschtes Verhalten immer dann loben sollte, wenn man das unerwünschte Verhalten auch tadeln würde» (Döpfner & Schürmann, 2023, S. 180). Wichtig ist, dass ein Lob unmittelbar auf das Befolgen einer Aufforderung folgen und möglichst spezifisch ausfallen soll. Dabei soll nicht nur das Befolgen von Aufforderungen, sondern bereits Bemühungen zur Erreichung des verlangten Verhaltens bekräftigt werden. Ein «Extra-Lob» sollen Kinder dann erhalten, wenn sie ein erwünschtes Verhalten ohne direkte Aufforderung ausführen (Döpfner & Schürmann, 2023, S. 181). Die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind ein ähnliches Verhalten wieder zeigen wird, steigt damit deutlich.

Positives Verstärken kann sowohl verbal als auch nonverbal erfolgen. Ein Lächeln, Daumen-Hoch oder ein Augenzwinkern können genauso eingesetzt werden wie ein verbales Lob.

Tagesschulen bieten mit ihrem Fokus auf sozial- und freizeitpädagogische Praktiken (siehe Abschnitt 2.5), sowie den vielfältigen Angeboten diverse Möglichkeiten für kurzes, spezifisches und unmittelbares positives Lob.

Obwohl dem Lob eine zentrale Rolle zukommt, kann dies besonders im teilweise hektischen Tagesschulalltag schnell vergessen gehen. Dies ist zum einen den grossen Gruppengrössen geschuldet, in welchen das Durchsetzen von Abläufen (bspw. Händewaschen vor dem Mittagessen, Jacke in der Garderobe aufhängen etc.) erschwert ist. Kinder, welche Abläufe stören, werden oft mehrmals ermahnt, das gewünschte Verhalten zu zeigen, jedoch aufgrund der hohen Interaktionsdichte selten für gewünschte Verhaltensweisen oder für das Erfüllen von Aufforderungen gelobt. Gerade weil gewisse Verhaltensweisen von den Betreuungspersonen als selbstverständlich eingefordert und angesehen werden, geht oft unter, dass für Kinder mit ADHS diese Verhaltensweisen alles andere als selbstverständlich sind (Döpfner et al., 2019, S. 53). Diesen Kindern fällt es deutlich schwerer, Aufforderungen umzusetzen, aufmerksam zuzuhören und sich entsprechend zu verhalten (siehe Abschnitt 3.7). Gerade während dem Mittagsmodul besteht in grossen Tagesschulen mit bis zu 240 Kindern (siehe Abschnitt 2.9.2) die Gefahr, dass Betreuungspersonen in eine «Polizist:innenrolle» verfallen, in welcher sie den Kindern sagen, was sie tun und lassen sollen, ohne dabei positive Verhaltensweisen zu loben.

Umsetzung: So trivial diese Empfehlung auch tönen mag, kann nicht genug betont werden welche zentrale Rolle das positive Verstärken, im Sinne des Lobens, spielt. Das Umfeld Tagesschule bietet den Kindern ein Ort, an dem Sie ohne Leistungs- und Bewertungsdruck aus vielfältigen Angeboten frei wählen können, wodurch diverse Möglichkeiten des positiven Verstärkens entstehen können, sofern die Betreuungspersonen genug aufmerksam die Tätigkeiten der Kinder beobachten.

Um das positive Verstärken im Tagesschulalltag vermehrt einzusetzen kann wie folgt vorgegangen werden:

- An einer Team- oder Intervisionssitzung kann gemeinsam im Team reflektiert werden, wie oft das Betreuungsteam Kinder für Verhaltensweisen lobt und wie oft Kinder für Verhaltensweisen getadelt und ermahnt werden. Die beiden Verhaltensweisen sollen in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Dazu können sich die einzelnen Teammitglieder individuell überlegen, wie sich ihr Verhältnis positiver und negativer Interaktionen im Alltag darstellt und in welchen Situationen sie zu eher negativen Interaktionsmustern tendieren. Dies kann nachfolgend in der Gruppe diskutiert werden, wobei die Situationen, in welchen eher negativ interagiert wird, schriftlich festgehalten werden. Fussend auf diesen Erkenntnissen kann diskutiert werden, was in diesen Situationen bereits gut funktioniert und wie die Kinder positiv bestärkt werden können. Ziel der

Diskussionen soll es sein, dass die Betreuungspersonen im Alltag ihr Verhalten so anpassen, dass verstärkende Verhaltensweisen überwiegen.

- Fällt ein Kind besonders negativ (beispielsweise aufgrund seiner ADHS-Symptomatik) auf kann gemeinsam im Team besprochen werden, wann und in welchen Situationen das Kind für spezifisches Verhalten gelobt werden kann. Allenfalls können im Rahmen der «Wertvollen Zeit» Situationen geschaffen werden, in welchen das Kind positiv verstärkt werden kann.
- Weiter können Alltagssituationen ausfindig gemacht werden, in welchen Kindern positiv verstärkt werden können.
- Das Thema der positiven Verstärkung soll in regelmässigen Abständen an Teamsitzungen thematisiert werden, um die Thematik präsent zu halten.

4.4.4 Klare Anweisungen geben

Begründung: Es gibt eine Reihe von Gründen, weshalb es besonders Kindern mit ADHS schwer fällt, sich an die Regeln des Tagesschulalltags zu halten. Hierzu zählen die störungsimmanenten Schwierigkeiten der Impulskontrolle. Damit verbunden ist einerseits eine verringerte Fähigkeit, Aktivitäten auf Anweisung von Betreuungspersonen rechtzeitig zu beenden und sich einer neuen Aufgabe oder Anweisung zu widmen. Andererseits zeigen sich Schwierigkeiten dabei, sich angemessen schnell auf neue Situationen einzustellen (Frölich et al., 2021, S. 103). Aufmerksamkeitsprobleme führen zudem dazu, dass Anweisungen und Aufforderungen oft nicht ganz verstanden werden und aufgrund der Defizite im Arbeitsspeicher oft schnell wieder vergessen werden (ebd., S. 104). Umso zentraler ist die Art und Weise, wie Aufforderungen an Kinder mit ADHS kommuniziert werden.

Sowohl zuhause, in der Schule als auch in der Tagesschule werden Aufforderungen nicht immer gleich wirkungsvoll vermittelt. Es kann vorkommen, dass während dem Ankommen der Kinder am Mittag ein Kind beiläufig dazu aufgefordert wird, noch seine Hände zu waschen, während die Betreuungsperson einem anderen Kind hilft, seine schwere Winterjacke auszuziehen und gleichzeitig ein weiteres Kind auffordert, endlich ins Esszimmer zu gehen. Solche Situationen sind durch eine hohe Interaktionsdichte gekennzeichnet und können dazu führen, dass das Kind, welches seine Jacke aufhängen sollte, dies nicht gemacht hat und die Betreuungsperson dies gar nicht feststellt. Zudem ist es gut möglich, dass das Kind, welches aufgefordert wurde, dies aufgrund des hohen Lärmpegels akustisch nicht wahrgenommen hat. Für Kinder mit ADHS ist es in solchen Situationen umso wichtiger, dass Aufforderungen wirkungsvoll gestellt werden.

Alle vier Therapieprogramme betonen die Wichtigkeit, wirkungsvolle Aufforderungen zu geben. Die Regeln dazu stimmen in allen 4 Therapieprogrammen im Grundsatz überein. Dabei stellt das THOP fest, dass Kinder mit einer ADHS Aufforderungen eher beachten und Grenzen häufiger einhalten, wenn Eltern

die Art und Weise verändern, in der sie Aufforderungen stellen (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 575).

Umsetzung: Das THOP stellt im Elternleitfaden 8 Regeln für das Kommunizieren von wirkungsvollen Aufforderungen auf, welche nachfolgend auf das Tagesschulsetting adaptiert werden (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 575-576).

Regel 1

Stell nur Aufforderungen, wenn du bereits bist, diese auch durchzusetzen! Besonders in hektischen Situationen tendieren Betreuungspersonen dazu, viel zu viele Aufforderungen auf einmal zu geben, ohne darauf zu achten, dass diese auch eingehalten werden. Dadurch lernt das betroffene Kind, dass die Aufforderungen gar nicht so ernst zu nehmen sind. Deshalb muss sichergestellt werden, dass das, was vom Kind verlangt wird, wirklich gewollt ist, bevor die Aufforderung geäußert wird. Es soll nie etwas gefordert werden, was nicht durchgesetzt werden kann. Noch bevor die Aufforderung ausgesprochen wird, soll bereits eine positive und eine negative Konsequenz, welche sicher durchgeführt werden kann, definiert sein. Je nach Art und Umfang der Konsequenz kann es Sinn machen, diese im Vorfeld kind- und situationsspezifisch zu besprechen, damit eine Anwendung der Konsequenz gewährleistet ist.

Regel 2

Verringere möglichst viele Ablenkungsfaktoren, bevor du eine Aufforderung gibst! Ist ein Kind gerade vertieft am Spielen oder seine Schuhe am Ausziehen, machen Aufforderungen keinen Sinn. Aufforderungen sollen möglichst dann gegeben werden, wenn ein Kind seine Aktivität unterbrechen kann, ohne dabei etwas Interessantes zu verpassen. Am besten wird die Aufforderung dann gestellt, wenn das Kind seine Aktivität ohne Schwierigkeiten unterbrechen kann.

Regel 3

Sorge dafür, dass das Kind aufmerksam ist, wenn du deine Aufforderung gibst! Um sicherzustellen, dass die Aufforderung beim Kind ankommt, ist direkter Blickkontakt zentral. Zudem sollte die Betreuungsperson ihre Aufforderung immer auf die Augenhöhe des Kindes geben. Teilweise kann es nötig sein, das Kind körperlich zu berühren, indem beispielsweise die Schulter des Kindes berührt wird.

Regel 4

Äussere die Aufforderung eindeutig und nicht als Bitte! Dadurch soll dem Kind deutlich werden, dass es ihm nicht freisteht, ob es der Aufforderung Folge leistet oder nicht. Die Aufforderung sollte in einfacher Sprache und neutralem Ton ausgesprochen werden.

Regel 5

Gib immer nur eine Aufforderung! Die meisten Kinder mit ADHS sind nur in der Lage, einer oder höchstens zwei Aufforderungen auf einmal nachzukommen. Bei umfangreichen Aufforderungen sollten diese in kleine Schritte, welche das Kind nacheinander erledigen kann, unterteilt werden. Mit einfachen Aufforderungen wird die Chance erhöht, dass das Kind diese auch erfüllen kann und sich damit wie erwünscht verhalten kann.

Regel 6

Bitte das Kind, deine Aufforderung zu wiederholen! Dies sollte zu Beginn immer geschehen und kann später seltener verlangt werden. Falls Unsicherheit besteht, ob das Kind die Aufforderung richtig verstanden hat, soll dieser Schritt immer durchgeführt werden.

Regel 7

Bleibe in unmittelbarer Nähe des Kindes, um sicherzugehen, dass das Kind der Aufforderung nachkommt! Sollte das Kind die Aufforderung nicht befolgen, soll diese wiederholt werden, ohne dabei gleich ärgerlich zu reagieren. Muss das Kind ein zweites Mal aufgefordert werden, soll die Aufforderung vom Kind wiederholt werden. Ist es im Tagesschulalltag nicht möglich, in unmittelbarer Nähe des Kindes zu bleiben, ist es wichtig, die Kontrolle, ob das Kind der Aufforderung nachkommt, an eine andere Betreuungsperson zu delegieren. Kommt das Kind der Aufforderung nach, sollte dieses dafür gelobt werden.

Regel 8

Konzentriere dich zunächst nur auf wenige Aufforderungen und besprich deine Erfahrungen im Team! Es ist nicht zu erwarten, dass das Kind von Anfang an alle Aufforderungen befolgt. Wichtig ist jedoch, dass die positiven und negativen Konsequenzen immer durchgeführt werden. Es kann im Tagesschulsetting sinnvoll sein, sowohl die positiven als auch die negativen Konsequenzen an einer Teamsitzung zu besprechen und die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit einem spezifischen Kind zu teilen. Das Erstellen eines flexiblen Konsequenzen-Katalogs für unterschiedliche Situationen (bspw. Mittagssituation, Zvieri-Situation oder Freispielsituation) kann zwecks konsistenter Regelnwendung sinnvoll sein.

4.4.5 Organisatorische Massnahmen

Begründung: Das THOP sieht für Interventionen in Kindertagestätten vor, dass organisatorische Aspekte als erstes besprochen werden sollen (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 426). Dazu gehören die Gruppenzusammensetzung, der Gruppenraum und die Tagesstruktur. Die einzelnen Interventionen in Bezug auf die Kindertagestätten werden nachfolgend kurz dargestellt und danach auf die Tagesschulen angewendet.

Wie im Abschnitt 3.7 dargelegt, zeigt sich die ADHS-Symptomatik besonders im Kindergarten- und Vorschulalter durch motorische Hyperaktivität und eine geringe Spieldauer. Besonders bei motorisch unruhigen Kindern ist es deshalb gemäss dem THOP in Kindertagesstätten wichtig, dass die **Räumlichkeiten** in einzelne, voneinander durch Möbel deutlich abgrenzbare Spielbereiche gegliedert sind. Dies verhindert, dass die betroffenen Kinder in den Räumen herumtoben (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 428). Im Umgang mit ADHS in der Schule kommt der Wahl des Sitzplatzes eine sehr wichtige Bedeutung zu. Dieser sollte sich immer in der Nähe der Lehrperson befinden und ein geringes Ablenkungspotential aufweisen (Frölich et al., 2021, S. 104.). Die Klassenzimmer sollten zudem möglich reizarm eingerichtet sein.

Wie im Abschnitt 2.7.2 beschrieben, sind die Räumlichkeiten der Tagesschulen oft in einzelne Aktivitätszonen unterteilt. Obwohl der Leitfaden für Tagesschulen im Kanton Bern Vorschriften zu den Räumlichkeiten vorgibt (Abschnitt 2.9.6), ist es längst nicht üblich, dass Tagesschulen über genug Platz für die Anzahl Kinder verfügen. So kommt es vor, dass in Tagesschulen Gruppenräumlichkeiten der Schule über den Mittag als Spielräume umgenutzt werden oder gar in den Gängen der Schule das Mittagessen eingenommen wird. So müssen verschiedene Aktivitätszonen oft in einem Raum vereint werden, womit bspw. in einem Raum Basteltische, Spielmaterial zum Bauen und eine Lesecke vorhanden sind.

In Bezug auf die **Gruppenzusammensetzung** merkt das THOP an, dass sich ungünstige Gruppenkonstellationen vor allem durch hohe Unruhe oder durch einen hohen Anteil an expansiv auffälligen Kindern auszeichnet. Hier soll gemäss THOP überlegt werden, ob das betroffene Kind nicht in einer anderen Gruppe betreut werden kann (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 427).

Es gibt Tagesschulen, welche je nach räumlicher Ausstattung die Kinder altersgetrennt betreuen, während andere dazu keine Kapazität haben. Aufgrund der teilweise knappen Platzverhältnisse und der frei wählbaren Aktivitäten während den Betreuungszeiten ist eine aktive Einflussnahme auf Gruppenkonstellationen meist herausfordernd.

Eine günstige **Tagesstruktur** zeichnet sich durch verschiedene Spiel- und Beschäftigungsangebote aus. Meist fällt es Kindern mit ADHS leichter, in Spielbereichen mit begrenztem Spielangebot zu spielen als in Bereichen mit vielfältigem Spaltmaterial. «Insgesamt ist eine höhere Strukturierung des Tagesablaufes hilfreicher als grössere Freiräume» (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 428).

Zudem ist ein häufiger Wechsel zwischen Innen- und Aussenspielbereichen sinnvoll. Allerdings soll nicht erwartet werden, dass das Kind wesentlich ruhiger ist, wenn es sich erst einmal im Freien ausgetobt hat. Sehr intensive Bewegungsmöglichkeiten führen eher zu einer Zunahme der Unruhe (ebd.).

Wie in Abschnitt 2.5 zur Qualität und Wirkung von Tagesschulangeboten erläutert, verfügen qualitativ hochstehende Tagesschulangebote über ein breites Angebot an Bewegungs-, Bastel- und

Rückzugsmöglichkeiten, wobei Bewegungsmöglichkeiten sowohl im Innen- als auch in den Aussenbereichen zur Verfügung stehen. Die Strukturierung des Alltags gestaltet sich unterschiedlich, ist jedoch im Vergleich zu den Abläufen in der Schule oder im Kindergarten besonders durch freie Aktivitäten (siehe Abschnitt 2.5) gekennzeichnet und damit im Vergleich eher unstrukturiert. Dies ist besonders für Kinder mit ADHS-Symptomen eine Herausforderung.

Umsetzung: Nachfolgend werden für die einzelnen organisatorischen Bereiche Empfehlungen abgegeben. Dabei ist bei deren Umsetzung immer auf die individuellen Möglichkeiten der einzelnen Tagesschulen zu achten.

Räumlichkeiten

- Die empfohlene Abgrenzung der einzelnen Spielbereiche durch Möbel kann innerhalb des Tagesschulsetting grundsätzlich gut umgesetzt werden. Optimalerweise werden die einzelnen Aktivitätszonen mit [Akustiktrennwänden](#) unterteilt. Damit kann Sichtschutz zwischen den Aktivitätszonen erreicht und gleichzeitig die Lärmbelastung gesenkt werden. Die unterschiedlichen Aktivitätszonen sollen nach Intensität und erwarteter Lautstärke nach Möglichkeit aufeinander abgestimmt werden.
- Die Einrichtung der Räume sollte möglichst schlicht sein. Auffällige Dekoration stellt für Kinder mit ADHS eine grosse Ablenkungsquelle dar.
- Sofern möglich kann die Beschränkung der Spielmaterialien erreicht werden, indem einzelne Spielmaterialien in schliessbaren Schränken aufbewahrt werden. An die Schränke kann ein gut sichtbares Bild mit den darin enthaltenen Spielmaterialien angebracht werden. Die Betreuungspersonen können so den Kindern Spielmaterial bei Bedarf aus dem Schrank geben.
- Beim Einrichten der Räumlichkeiten kann darauf geachtet werden, dass die unterschiedlichen Aktivitätszonen nicht mit diversen Spielmaterialien gefüllt sind. So sollen in einer Bauecke bspw. nur Bauklötze und nicht zusätzlich noch Lego- oder Duplosteine zur Verfügung stehen. Weniger ist gerade für Kinder mit ADHS mehr.

Gruppenzusammensetzung:

- Optimalerweise werden besonders die Kindergartenkinder über den Mittag in einer separaten Gruppe in separaten Räumlichkeiten betreut. Für Kinder mit ADHS ist es im Kindergartenalter besonders schwierig, die Umstellung in den Kindergarten und in die Tagesschule zu meistern. Die unterschiedlichen Regeln, Abläufe und Erwartungen stellen eine grosse Herausforderung dar. In einer kleineren Gruppe gelingt die Anpassung an die neuen Abläufe und Ansprüche möglicherweise einfacher.

- Bei einer sehr unruhigen Kindergruppe mit diversen auffälligen Kindern kann überlegt werden, ob eine temporäre Separierung der Kinder in unterschiedliche Aktivitätszonen/Räume sinnvoll sein kann. In jedem Fall muss unter den Betreuungspersonen koordiniert werden, wenn die Kindergruppe temporär in unterschiedliche Aktivitätszonen/Räume separiert werden. Eine zeitliche Begrenzung der Separation ist wichtig und sollte im Vorfeld kommuniziert werden. Allenfalls kann hier auch mit der «Auszeit» gearbeitet werden (siehe Abschnitt 4.5.3).
- Sofern in mehreren Räumlichkeiten gegessen wird, kann darauf geachtet werden, dass sich im selben Raum keine ungünstigen Kinderkonstellationen ergeben.

Tagesstruktur:

- Visuelle und auditive Signale sowie Rituale können helfen, die Tagesstruktur zu rhythmisieren und so Orientierung für die Kinder zu schaffen. Besonders bei Kindern mit ADHS erhöhen multisensorische Signale die Merkfähigkeit (Frölich et al., 2021, S. 104) und können im Tagesschulalltag eingebaut werden. Eine Tafel an einem gut sichtbaren Ort mit den möglichen Aktivitätszonen kann bei der Orientierung im Tagesablauf helfen.
 - Falls eine Kindergartengruppe vorhanden ist, kann überlegt werden, ob die Kinder einen personalisierten Magnet erhalten und sich damit jeweils selbst einer Aktivitätszone zuordnen können.
- Auditive Signale (bspw. Klingeln mit einer Glocke) können beispielsweise als Sammelsignal vor dem Zvieri, als Übergangssignal in die Schule oder zum gemeinsamen Start des Mittagessens genutzt werden.
- Hat ein Kind besonders Mühe sich im Tagesschulalltag zurechtzufinden und fällt dadurch besonders negativ auf, kann ein personalisierter Tagesablauf in Form einer gemeinsam erstellten Zeichnung oder in Form von visuellen [Zeitplanern](#) einbezogen werden.

4.5 Praxisempfehlungen im Rahmen der Zusammenarbeit des erhöhten Betreuungsfaktors

Wie im Abschnitt 2.9.4 beschrieben, kann im Kanton Bern für Kinder, welche aufgrund ihrer herausfordernden Verhaltensweisen auf spezielle Betreuung und Förderung angewiesen sind, der Betreuungsfaktor auf 1.5 erhöht werden. Besucht ein Kind ein besonderes Volksschulangebot (bVSA), kann der Faktor 3.3 angewendet werden. Mit den erhöhten Betreuungsfaktoren wird der Betreuungsschlüssel pro Modul erhöht. Dadurch kann mehr Personal für weniger Kinder anwesend sein, wodurch mehr Ressourcen für die individuelle Förderung freigesetzt werden sollen.

Die Zuteilungsgründe (siehe Abbildung 10) können auffälliges, dissoziales Verhalten, Fremdsprachigkeit oder Unselbständigkeit/Zurückgezogenheit sein. Besonders der Zuteilungsgrund «auffälliges, dissoziales Verhalten» trifft in seiner Beschreibung auf diverse AHDS-Symptome zu:

Die Schülerin oder der Schüler fällt durch mehrere der folgenden Verhaltensweisen auf:

- Unkontrollierter Ärger,
- allgemeine Feindseligkeit gegenüber anderen,
- aggressives Verhalten,
- Unvermögen, Regeln zu befolgen,
- Ablehnung der Autorität Erwachsener,
- Konflikte mit anderen Schülerinnen und Schülern,
- Unfähigkeit, befriedigende Beziehungen zu Mitschülerinnen und Schülern, Lehr- und Betreuungspersonen herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder mit ADHS in Tagesschulen dem erhöhten Betreuungsfaktor zugeteilt sind, wodurch die Tagesschulen zur individuellen Förderung und schriftlichen Dokumentation verpflichtet sind. Nachfolgende Praxisempfehlungen stützen sich auf diese Verpflichtung und führen Interventionen auf, die im Rahmen der Zusammenarbeit mit den betroffenen Kindern durchgeführt werden können. Die Interventionen sind zeitaufwändiger und benötigen alle Vor- und Nachbereitungszeit, welche durch die Zuteilung des erhöhten Betreuungsfaktors vorhanden sein sollte.

Optimalerweise haben die Kinder, welche dem erhöhten Betreuungsfaktor zugeteilt sind, eine fixe Bezugsperson, welche gemeinsam mit den Kindern die Interventionen plant und das ganze Tagesschulteam an einer Team- oder Intervisionssitzung über diese informiert. Ebenfalls sollen die einzelnen Interventionen im Rahmen der Pflicht, mit der Schule zusammenzuarbeiten (siehe Abschnitt 2.9.4), gemeinsam mit der zuständigen Person in der Schule abgestimmt werden. Eine Zusammenarbeit mit den Eltern ist ebenfalls anzustreben. Je nach Bedarf kann mit Schulsozialarbeitenden oder den zuständigen Therapeut:innen zusammengearbeitet werden.

4.5.1 Token Systeme

Begründung: Token-Systeme werden, wie im Abschnitt 3.8.2 dargelegt, in familien-, kindergarten- und schulzentrierten Behandlungsansätzen angewendet. Aufgrund der häufig bei Kindern mit ADHS anzutreffenden intrinsischen Motivationsdefizite im Lern- und Leistungsbereich ist das extrinsische Verstärken von zentraler Bedeutung. Reicht das im Abschnitt 4.4.3 beschriebene positive Verstärken in der Form von regelmässigem, spezifischem, verhaltensorientiertem Loben nicht mehr aus, sind sogenannte Verstärker-Entzugs-Systeme, auch Token-Systeme genannt, indiziert (Frölich et al., 2021, S. 124). Dabei wird zwischen Verstärkersystemen und Verstärker-Entzugssystemen unterschieden, welche nachfolgend kurz dargestellt werden.

Bei **Verstärker-Systemen** wird das positive Verhalten unmittelbar mit einem Token (bspw. Kleber) verstärkt, wobei der Verstärker nicht sofort eingelöst werden kann, sondern bis zu einem bestimmten, gemeinsam mit dem Kind definierten Zeitpunkt angespart wird. Die gesammelten Token können dann gegen eine Belohnung eingetauscht werden. Die Token stellen damit eine Verbindung her zwischen dem Bedürfnis von Schülern mit einer ADHS, sofort eine Belohnung für ein angemessenes Verhalten zu erhalten, und der Notwendigkeit, das angemessene Verhalten über längere Zeit hinweg zu zeigen (Frölich et al., 2021, S. 124). Ein Verstärker-System soll immer dann angewendet werden, wenn ein Kind trotz Verhaltensprobleme für eine gewisse Zeit angemessenes Verhalten zeigen kann.

Auch **Verstärker-Entzugs-Systeme** arbeiten mit Belohnungen. Allerdings fokussieren sie auf das Unterlassen von Problemverhaltensweisen anstatt auf die Orientierung an erwünschten Verhaltensweisen (Frölich et al., 2021, S. 125). Das Kind erhält dabei erst dann eine Belohnung, wenn es ein unangemessenes Verhalten nicht zeigt, wobei auch leichte Sanktionen vorgesehen sind.

Token-Systeme haben sich gemäss THOP in Kindertagesstätten und Schulen als ausgesprochen wirksame Interventionen bewährt (Döpfner et al., 2019, S. 430). Das THOP erwähnt, dass besonders Erzieher:innen bei der Anwendung von Token-Systemen oft die Sorge haben, dass durch die Intervention das Kind gegenüber anderen Kindern bevorzugt wird. Erfahrungen zeigen jedoch, dass eifersüchtige Reaktionen der Kinder nicht auftreten, wenn die Intervention in der Gruppe erklärt wird und wenn als Eintauschverstärkung eine Vergünstigung für die ganze Gruppe gewählt wird (Beispiel: die ganze Gruppe darf beim Bereitmachen des Zvieris mithelfen) (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 430). Nachfolgend wird mit der «Punkteschlange» ein Verstärker-System und mit dem «Wettkampf um lachende Gesichter» ein Verstärker-Entzugssystem vorgestellt, welche beide im Setting der Tagesschule gut angewendet werden können.

4.5.2 Punkteschlange

Umsetzung: Die Punkteschlange ist ein Verstärker-System, bei dem das Kind für erwünschtes Verhalten ein Punkt sammeln kann und die erhaltenen Punkte zu einem gemeinsam vereinbarten Zeitpunkt für eine Belohnung einlösen kann. Im [Anhang 1](#) findet sich eine Vorlage für die Vorbereitung und die Durchführung der Punkteschlange. Diese soll an die Bedürfnisse der jeweiligen Tagesschule angepasst werden.

Nachfolgend werden die Entwicklung und Durchführung der Punkteschlange in Anlehnung an das THOP (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 596-599) und das Buch Wackelperter & Trotzkopf (Döpfner & Schürmann, 2023, S. 190-201) dargelegt und für das Tagesschulsetting adaptiert.

Entwicklung der Punkteschlagen

Regel 1

Wähle ein Problemverhalten aus, welches sich verändern soll! Für die Punkteschlange werden maximal vier Problemverhalten ausgewählt. Dieser Schritt kann beispielsweise an einer Intervisions- oder Teamsitzung besprochen werden.

Regel 2

Beschreibe das Problemverhalten und die Situation, in der das Verhalten auftritt, möglichst konkret!

Das Problemverhalten sollte möglichst genau beschrieben sein. Sätze wie: «hört nicht zu» sind nicht angebracht und sollten umformuliert werden in: «Peter hört während dem Umziehen in der Garderobe, nicht zu und vergisst deshalb seine Hände vor dem Essen zu waschen». Je konkreter das Problemverhalten beschrieben wird, umso effizienter wird die Punkteschlange.

Regel 3

Beschreibe, wie das unproblematische Verhalten in dieser Situation aussehen müsste! In diesem Schritt soll möglichst präzise beschrieben werden, wie sich das Kind in der problematischen Situation verhalten müsste, damit das Verhalten als unproblematisch eingeschätzt wird. In Bezug auf das obere Beispiel könnte dies beispielsweise wie folgt lauten: «Es gelingt Peter nach dem Ausziehen seine Hände zu waschen». Die genaue Definition des erwünschten Verhaltens ist wichtig für die spätere Punktevergabe.

Regel 4

Wähle die unmittelbare Belohnung aus! Gemeinsam mit dem Kind soll überlegt werden, was es als unmittelbare Belohnung bekommt, wenn es sich unproblematisch verhält. Dabei haben sich einfache Klebepunkte oder Klebebildchen bewährt, welche das Kind auf seine Punkteschlange aufkleben kann (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 597).

Regel 5

Bestimme die Verhaltensweisen, für die es eine unmittelbare Belohnung gibt! Gemeinsam mit dem Kind wird festgelegt, für welche positiven Verhaltensweisen es einen Punkt bekommt. Die besprochenen Verhaltensweisen werden in die Spielregeln der Punkteschlange eingetragen (siehe [Anhang 1](#)). Dabei sollen anfangs je nach Kind maximal zwei bis vier Verhaltensweisen aufgeschrieben werden.

Regel 6

Lege gemeinsam mit dem Kind eine Wunschliste für Sonderbelohnungen an! Gemeinsam mit dem Kind sollen die Belohnungen für den Fall festgelegt werden, dass es das Kind schafft, genügend Punkte zu sammeln. Dabei soll das Kind möglichst viele Vorschläge machen. Im Tagesschulsetting kann je nach Gruppenkonstellation überlegt werden, ob eine ganze Gruppe von Kindern belohnt wird, indem sie beispielsweise alle eine spezielle Zwischenmahlzeit (bspw. ein Stück Schokolade), besondere Bastelmaterialien oder im Tagesablauf ein Privileg erhalten. Zudem sind die Wünsche des Kindes immer gemeinsam auf deren Umsetzbarkeit im Tagesschulsetting zu prüfen. Optimalerweise kommen dabei unterschiedlich grosse Belohnungen zusammen, welche je nach Punktestand zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingelöst werden können.

Regel 7

Bestimme die Anzahl der Punkte, die für die Sonderbelohnung notwendig sind! Mindestens 4 Belohnungen werden nun aus der gemeinsam erstellten Liste ausgewählt. Gemeinsam mit dem Kind wird besprochen, wie viele Punkte es für die einzelnen Belohnungen benötigt. Je nach Grösse der Belohnung müssen mehr oder weniger Punkte eingelöst werden. Die kleinste Belohnung sollte das Kind bekommen können, wenn es etwas mehr als die Hälfte der Punkte erreicht. Die Belohnung und die dafür notwendigen Punkte werden auf dem Blatt mit den Spielregeln (siehe [Anhang 2](#)) schriftlich festgehalten.

Durchführung der Punkteschlange

Regel 1

Befestige die Spielregeln und die Punkteschlange an einer gut sichtbaren Stelle in der Tagesschule!

Dafür eignet sich der Gruppenraum, in welchem das Kind sich zum Zeitpunkt der Durchführung aufhält. Es ist auch denkbar, dass das Kind die Punkteschlange nicht öffentlich aufhängen möchte; dann kann die zuständige Betreuungsperson den Punkteplan auch bei sich behalten.

Regel 2

Bestimme die Spielzeit gemeinsam mit dem Kind! Gemeinsam mit dem Kind soll abgesprochen werden in welcher Zeit das Kind Punkte sammeln kann. In der Tagesschule sollten Zeitpunkte festgelegt werden, in welchen die zuständige Betreuungsperson sicherstellen kann, dass sie gemeinsam mit dem Kind in einem Raum sein kann. Die Punkteschlange kann nach Ablauf der Spielzeit weggeräumt und werden, wobei das Kind den Punktestand behalten und in einer nächsten Sequenz weiter Punkte sammeln kann. Optimalerweise sind die Spielzeiten zeitlich so ausgedehnt oder die zu erreichenden Punkte so angelegt, dass das Kind je nach Anwesenheit in der Tagesschule und damit je nach möglicher Spielzeit möglichst eine Belohnung pro Woche erreichen kann.

Regel 3

Erinnere das Kind an die Punkteschlange! Zu Beginn sollte das Kind nochmals daran erinnert werden, welche Regeln für die Punkteschlange gelten und für welche Verhaltensweisen es einen Punkt bekommen kann.

Regel 4

Gib die unmittelbare Belohnung sofort ab, nachdem sich das Kind unproblematisch verhalten hat!

Wenn sich das Kind in einer gemeinsam vereinbarten Situation unproblematisch verhalten hat, wird ihm sofort ein Kleber für die Punkteschlange abgegeben. Das Kind kann dann den Kleber auf die Punkteschlange aufkleben. Dafür sollte das Kind gelobt werden und die Betreuungsperson sollte sich mit dem Kind freuen.

Regel 5

Besprich nach Ablauf der Spielzeit gemeinsam mit dem Kind, wie gut die Punkteschlange funktioniert hat und wann das nächste Mal gespielt wird. Gemeinsam soll besprochen werden, wie es mit der Punkteschlange während der Spielzeit gelaufen ist. Dabei soll das Kind für Erfolge gelobt werden. Gemeinsam soll vereinbart werden, wann die Punkteschlange das nächste Mal gebraucht wird.

Regel 6

Keine Punkte entziehen! Für problematisches Verhalten dürfen keine Punkte entzogen werden!

Regel 7

Keine zu hohen Erwartungen! Es darf nicht erwartet werden, dass das Kind von Anfang an alle Punkte der Punkteschlange ausfüllen wird. Je nachdem, wie oft die Punkteschlange gebraucht wird, kann das Erreichen einer Belohnung etwas dauern.

Regel 8

Tausche die Punkte für Sonderbelohnungen ein! Das Kind darf entscheiden, welche Sonderbelohnungen es für seine erreichten Punkte eintauschen will. Es darf entweder eine geringere Punktzahl in eine kleine Belohnung umtauschen oder auf eine grössere »sparen«. Hat das Kind die Sonderbelohnung erhalten, werden die dafür eingetauschten Punkte auf der Punkteschlange abgehakt und bei Bedarf neu gestartet.

4.5.3 Wettkampf um lachende Gesichter

Umsetzung: Der Wettkampf um lachende Gesichter ist ein Verstärker-Entzugs-System, welches auf das Unterlassen von Problemverhaltensweisen anstatt auf die Orientierung an erwünschten Verhaltensweisen ansetzt (Frölich et al., 2021, S. 125). Das Kind erhält dabei erst dann eine Belohnung, wenn es ein unangemessenes Verhalten nicht zeigt, wobei auch leichte Sanktionen vorgesehen sind. Diese Intervention soll gemäss THOP in Kindertagesstätten vor allem bei Problemen angewendet werden, die sehr häufig auftreten (beispielsweise regelmässiges, lautes Herumschreien während dem Mittagessen) und ist indiziert, wenn mit der Punkteschlange keine Veränderungen erzielt werden konnten (Döpfner, Schürmann, et al., 2019). Nachfolgend wird der Wettkampf um lachende Gesichter für das Tagesschulsetting adaptiert. In den [Anhängen 3 und 4](#) sind die nötigen Unterlagen zur Durchführung zu finden.

Entwicklung des Wettkampfes um lachende Gesichter

Regel 1

Wähle ein Problemverhalten aus, welches verändert werden soll! Das Problemverhalten sollte möglichst konkret, einschliesslich der Situationen, in denen das Verhalten üblicherweise auftritt, beschrieben werden. Je konkreter die Verhaltensprobleme beschrieben sind, umso einfacher lassen sich diese verändern. Für den Wettkampf um lachende Gesichter eignen sich vor allem problematische Verhaltensweisen von kurzer Dauer, die im Einzelfall möglicherweise wenig belastend sind, aber dafür sehr häufig auftreten, beispielsweise häufiges Fluchen, ständiges Aufstehen beim Mittagessen oder ständiges Herumtoben in einem Gruppenraum.

Regel 2

Beschreibe das Problemverhalten und die Situation, in der das Verhalten auftritt, möglichst konkret!

Damit soll genau festgehalten werden, wie das problematische Verhalten aussehen muss, das zu einem Punkte-Entzug führt. Auch hier sollte auf eine möglichst exakte Beschreibung geachtet werden. Eine Beschreibung kann bspw. lauten: «Sophia stört während dem Mittagessen andere Kinder, indem sie ständig aufsteht».

Es hat sich gemäss THOP als günstig erwiesen, zu Beginn nicht mehr als zwei verschiedene Verhaltensprobleme (z.B. Fluchen und lautes Schreien) für den Wettkampf um lachende Gesichter herauszugreifen (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 608). Die problematischen Verhaltensweisen werden auf dem Blatt mit den Spielregeln notiert ([siehe Anhang 3](#))

Regel 3

Wähle den Beginn und das Ende der Spielzeit! Dabei soll überlegt werden, wann das problematische Verhalten besonders häufig auftritt. Im oben genannten Beispiel tritt dies besonders über den Mittag

auf. Für jede Spielzeit stehen zehn Gesichter zur Verfügung ([siehe Anhang 4](#)). Der Beginn und das Ende der Spielzeit sollten daher so gewählt werden, dass das Kind auch eine wirkliche Chance hat, lachende Gesichter für sich zu gewinnen. Das problematische Verhalten sollte deshalb innerhalb der als Spielzeit vorgesehenen Zeit normalerweise nicht mehr als zehnmals auftreten. Der Beginn und das Ende der Spielzeit werden ebenfalls in das Blatt eingetragen. Die Spielzeit ist so zu planen, dass sichergestellt werden kann, dass die zuständige Betreuungsperson die Ressourcen hat, das Kind zu beobachten, und nicht mit zusätzlichen Betreuungsaufgaben während der Spielzeit konfrontiert wird. Es sollte mindestens eine zweite Betreuungsperson im Raum anwesend sein.

Regel 4

Erläutere dem Kind die Spielregeln des Wettkampfes um lachende Gesichter! Dem Kind sollten in einem ruhigen Moment die Spielregeln anhand des Blattes im [Anhang 3](#) vorgestellt werden. Jedes Mal wird um zehn Gesichter gespielt. Es soll betont werden, dass die Gesichter zunächst niemandem gehören. Die Betreuungsperson darf immer dann ein Gesicht mit einem Stift markieren, wenn das Kind das definierte Problemverhalten zeigt. Alle Gesichter, die am Ende der Spielzeit übrigbleiben, darf das Kind als lachende Gesichter in seiner Farbe anmalen.

Regel 5

Lege gemeinsam mit dem Kind eine Wunschliste für Sonderbelohnungen an! Auf einer selbst erstellten Liste für die Sonderbelohnungen werden gemeinsam mit dem Kind Belohnungen eingetragen. Wichtig ist dabei, dass viele kleine Belohnungen aufgeschrieben werden, welche im Alltag gut abgegeben werden können. Im Tagesschulsetting kann je nach Gruppenkonstellation überlegt werden, ob eine ganze Gruppe von Kindern belohnt wird, indem sie beispielsweise alle eine spezielle Zwischenmahlzeit (bspw. ein Stück Schokolade), besondere Bastelmaterialien oder im Tagesablauf ein Privileg erhalten. Zudem sind die Wünsche des Kindes immer gemeinsam auf deren Umsetzbarkeit im Tagesschulsetting zu prüfen. Optimalerweise kommen dabei ca. 10 unterschiedlich grosse Belohnungen zusammen, welche je nach Punktestand nach Ablauf der Spielzeit eingelöst werden können.

Regel 6

Bestimme die für die Sonderbelohnungen notwendigen lachenden Gesichter! Gemeinsam mit dem Kind werden die einzelnen Sonderbelohnungen und die dafür zu erreichenden lachenden Gesichter definiert. Dabei sollten 4 unterschiedlich grosse Belohnungen ausgewählt werden. Die Sonderbelohnungen und die dafür notwendigen Punkte werden auf dem Blatt zu den Spielregeln festgehalten (siehe [Anhang 3](#)).

Durchführung des Wettkampfes um lachende Gesichter

Regel 1

Befestige den Spielplan mit den lachenden Gesichtern an einer gut sichtbaren Stelle in der Tages-schule! Dafür eignet sich der Gruppenraum, in welchem das Spiel durchgeführt wird. Will das Kind den Spielplan nicht aufhängen, kann auch die Betreuungsperson diesen auch bei sich behalten.

Regel 2

Lege die Spielzeit fest! Gemeinsam mit dem Kind wird abgemacht, wie lange das Spiel gespielt wird. Am besten wird dafür ein [Time Timer](#) mit der entsprechenden Spielzeit gut sichtbar im Gruppenraum aufgestellt. Die Spieldauer sollte so angelegt sein, dass das Kind eine reale Chance auf das Gewinnen von lachenden Gesichtern hat.

Regel 3

Erinnere das Kind an den Wettkampf! Das Kind sollte vor dem Wettkampf nochmals auf die Regeln aufmerksam gemacht werden.

Regel 4

Markiere unmittelbar ein Gesicht, wenn das Kind eines der im Spielplan beschriebenen Verhaltensprobleme zeigt! Wenn das Kind eines der im Spielplan beschriebenen Verhaltensprobleme während der Spielzeit zeigt, dann sagt die zuständige Betreuungsperson dem Kind, dass jetzt ein Gesicht der Betreuungsperson gehört und kennzeichnet es sofort mit einem »traurigen« Gesicht (mit Mundwinkel nach unten). Manchmal kann es auch gut sein, nicht ein trauriges, sondern ein neutrales Gesicht zu malen (Mund als Strich). Die Betreuungsperson macht dies nicht in einer strafenden oder tadelnden Weise, sondern in einem möglichst neutralen Ton! Das Kind soll danach ermuntert werden, sich jetzt wieder anzustrengen, indem die Betreuungsperson auf die noch nicht verteilten Gesichter verweist.

Regel 5

Besprich am Ende der Spielzeit mit dem Kind das Ergebnis des Wettkampfes um lachende Gesichter! Das Kind darf sich zunächst alle Gesichter, die noch übrig sind, als lachende Gesichter in seiner Farbe anmalen. Danach wird gemeinsam gezählt, wie viele Gesichter das Kind und die Betreuungsperson gewonnen hat. Fällt dem Kind das Verlieren schwer, kann auf das Ermitteln des Gewinners verzichtet und lediglich besprochen werden, wofür es die erreichten Punkte eintauschen möchte. Das Kind darf seine Punkte auch behalten und diese für eine grössere Belohnung aufsparen. Das Kind sollte für seine Erfolge gelobt werden und es sollte ihm Mut für die nächste Spielzeit gemacht werden.

Regel 6

Halte dich streng an die Spielregeln! Von der Betreuungsperson darf nur dann ein Gesicht markiert werden, wenn innerhalb der Spielzeit ein im Vorfeld definiertes Problemverhalten auftritt.

Regel 7

Tausche die lachenden Gesichter gegen Sonderbelohnungen ein!

Das Kind darf entscheiden, welche Sonderbelohnungen es für seine gewonnenen lachenden Gesichter eintauschen will. Hat das Kind die Sonderbelohnung erhalten, werden die dafür eingetauschten lachenden Gesichter auf dem Spielplan abgehakt. Bei Bedarf kann das Spiel mit neuen Verhaltensweisen angepasst und erneut gespielt werden.

Regel 8

Keine zu hohen Erwartungen! Auch bei diesem Spiel darf nicht erwartet werden, dass das Kind von Anfang an viele lachende Gesichter für sich ausfüllen wird. Je nachdem wie oft die das Spiel gespielt wird, kann das Erreichen einer Belohnung etwas dauern.

4.5.4 Auszeit

Begründung: Manchmal helfen zur Verhaltensänderung weder Verstärker- noch Verstärker-Entzugssysteme. Die Auszeit ist eine Methode, die eingesetzt werden kann, wenn ein Kind Aufforderungen und Grenzsetzungen trotz Belohnung nicht beachtet.

Im Rahmen von pädagogisch-therapeutischen Interventionen in Kindertagesstätten empfiehlt das THOP die Anwendung der Auszeit. Auch das PEP empfiehlt im Rahmen des Erzieher:innenprogramms die Einführung der Auszeit (Plück et al., 2006, S. 121). «Das kurzzeitige Verlassen des Gruppenraumes (ca. 5–10 Minuten) ist häufig eine sehr wirkungsvolle negative Konsequenz, wenn das Kind durch diese Auszeit nicht unangenehme Konsequenzen in der Gruppe vermeidet» (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 430). Die Auszeit hat sich auch bei Kindern mit häufigen und heftigen Wutausbrüchen gut bewährt (ebd.).

Kennzeichnend für die Auszeit ist der Wechsel von einer anregenden, interessanten und angenehmen Umgebung in eine «neutrale» Umgebung. Zwischen der Auszeit und der Nicht-Auszeit soll also eine Diskrepanz bestehen. In Situationen, in welchen Anforderungen an das Kind gestellt wurden (bspw. den Tisch putzen), kann eine Auszeit vom Kind als positiv erlebt werden und sich daher verstärkend auf das Problemverhalten auswirken (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 318). Deshalb sind die sorgfältige Planung und gezielte Durchführung dieser Intervention von grosser Bedeutung.

Das THOP empfiehlt, dass diese Intervention in Kindertagesstätten möglichst frühzeitig, also noch bevor ein Kind zu eskalieren droht, eingesetzt werden und möglichst kurzgehalten werden soll (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 430). Nachfolgend wird eine Schritt-für-Schritt Anleitung in Anlehnung an das

THOP (Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 516-521) und das PEP (Plück et al., 2006, S. 120-124) für die Tagesschule adaptiert.

Umsetzung:

Vorbereitung der Auszeit

Regel 1

Lobe das Kind und zeige Freude, wenn es gut läuft! Die Auszeit ist eine Bestrafungsmethode. Wenn Bestrafungen im Tagesschulalltag überhandnehmen, können sich weder die Betreuungspersonen noch die Kinder wohlfühlen und die Beziehung zum Kind wird Schaden nehmen. Deshalb ist es in der Phase, in der das Auszeitverfahren eingesetzt wird, besonders wichtig, positive Anteile beim Kind zu beachten und das Kind immer wieder dafür zu loben.

Regel 2

Wähle das Problemverhalten aus, bei dem die Auszeit eingesetzt werden soll! Die Auszeit sollte nicht jedes Mal angewendet werden, wenn sich das Kind irgendeiner Aufforderung widersetzt. Vielmehr sollte die Auszeit eine angemessene Konsequenz auf ein Problemverhalten darstellen. Es sollen Verhaltensweisen ausgewählt werden, welche besonders belastend sind (bspw. extreme Lautstärke oder handgreifliches Verhalten gegenüber anderen Kindern). Es sollte nur ein Problemverhalten in spezifischen Situationen ausgesucht werden.

Regel 3

Wähle einen geeigneten Ort für die Auszeit aus! Bei der Auszeit muss das Kind seine Tätigkeit unterbrechen und sich für eine kurze Zeit an einem weniger interessanten Ort aufhalten. Der Ort sollte weder dunkel noch angsteinflößend sein. Es darf keine Verletzungsgefahr bestehen und die Aufsichtspflicht der Betreuungspersonen muss jederzeit gewährleistet sein. In Tagesschulen ist das Finden eines solchen Ortes oft sehr schwierig, da die Räume hoch frequentiert sind. Oftmals verfügen Tagesschulen über ein Büro, in welchem sich die Kinder nicht allein aufhalten können. Die Auszeit im Büro einzurichten ist dann eine gute Möglichkeit, wenn die Aufsichtspflicht gewährleistet ist. Ansonsten können auch kleine Nischen mit Sichtschutz eingerichtet werden. Lesecken sind in der Tendenz gute Orte, um eine Auszeit durchzuführen. In jedem Fall sollte an einer Team- oder Intervisionssitzung ein geeigneter Raum mit den genannten Rahmenbedingungen diskutiert und festgelegt werden.

Regel 4

Bestimme die Dauer der Auszeit! Das Kind muss immer eine bestimmte Zeit in der Auszeit verbringen. Die Auszeit sollte pro Lebensjahr höchstens eine Minute betragen, wobei bereits kurze Auszeiten sehr effektiv sind. Ist ein Kind fünf Jahre alt sollte die Auszeit also höchstens fünf Minuten betragen.

Regel 5

Besprich mit dem Kind das Auszeit-Verfahren! Mit dem Kind sollte im Vorfeld besprochen werden, welche Verhaltensweisen in welcher Situation zu einer Auszeit führen, wie lange die Auszeit dauert und wo diese stattfindet. Ein TimeTimer kann dem Kind helfen abzuschätzen, wie lange die Auszeit jeweils dauert. Zudem sollte gemeinsam mit dem Kind der Ort der Auszeit im Voraus besichtigt werden, damit das Kind weiss, wo es im Falle der Auszeit hinmuss. Falls das Kind auf den Ort ängstlich reagiert, sollte ein anderer Ort ausgewählt werden.

Durchführung der Auszeit

Regel 1

Gib dem Kind die erste Aufforderung stets mit einer festen, aber freundlichen Stimme! Die Aufforderung sollte wirkungsvoll, ruhig und nicht als Bitte formuliert werden. Beachte dabei den im Abschnitt 4.4.4 zu den wirkungsvollen Aufforderungen.

Regel 2

Zähle für dich selbst auf fünf, nachdem du die Aufforderung gestellt hast!

Regel 3

Kündige die Auszeit an! Wenn das Kind innerhalb dieser fünf Sekunden der Aufforderung nicht nachkommt, soll die Aufforderung mit fester Stimme so wiederholt werden, dass diese vom Kind sicher wahrgenommen wird. Weiter wird die Auszeit angekündigt: «Wenn du nicht tust, was ich dir gesagt habe, musst du gleich an den *vereinbarten Ort*».

Regel 4

Zähle nochmals bis fünf!

Regel 5

Führe das Kind zum Auszeitort! Die Betreuungsperson fordert das Kind mit fester Stimme auf, an den vereinbarten Ort in die Auszeit zu gehen und begleitet dieses. Wenn sich das Kind wehrt, kann es an der Hand genommen werden. Es sollte in keinem Fall körperliche Gewalt angewendet werden.

Regel 6

Beginne mit der Auszeit! Die Betreuungsperson bringt das Kind an den vereinbarten Ort und fordert es mit fester Stimme dazu auf, an diesem Ort zu bleiben, bis es wieder abgeholt wird und sich das Kind beruhigt hat. Dabei sollte die Auszeitdauer mündlich mitgeteilt werden. Die Betreuungsperson sollte in der Nähe des vereinbarten Ortes bleiben, bis die Auszeit vorbei ist.

Regel 7

Streite und diskutiere nicht, solange sich das Kind in der Auszeit befindet! Während der Auszeit sollten keine Diskussionen mit dem Kind aufkommen.

Regel 8

Warte, bis die Mindestzeit vorbei ist und sich das Kind beruhigt hat! Die Auszeit wird beendet, wenn die Mindestzeit vorbei ist und sich das Kind wieder beruhigt hat. Sollte sich das Kind nicht beruhigen, sollte es erneut darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Auszeit endet, wenn es sich beruhigt hat.

Regel 9

Beende die Auszeit! Die Betreuungsperson beendet die Auszeit, wenn sich das Kind beruhigt hat. Wenn das Kind noch etwas nachzuholen hat (bspw. der Aufforderung nachzukommen, dass kaputtgemachte Spielzeug noch in den Müll zu werfen), sollte das Kind erneut aufgefordert werden dies zu tun. Es kann sinnvoll sein das Kind bereits während der Auszeit darauf aufmerksam zu machen, dass es der Aufforderung nach der Auszeit noch nachkommen muss.

Regel 10

Zeige dem Kind, dass du zufrieden bist, wenn es jetzt der Aufforderung nachkommt! Wenn das Kind das nachholen muss, was es vor der Auszeit hätte erledigen sollen, und es das jetzt auch wirklich tut, dann soll die Betreuungsperson dies beispielsweise so kommentieren: »Es gefällt mir, wenn du tust, was ich dir sage.« Überschwängliches Lob als auch abwertende Kommentare, wie: »Warum nicht gleich so?« sollten vermieden werden.

Regel 11

Lobe das Kind in der darauffolgenden Zeit, wenn es etwas gut gemacht hat! Die Betreuungsperson sollte darauf achten, dass Kind das nächste Mal dafür zu loben, wenn es etwas gut gemacht hat. Dies gewährleistet, dass das Kind stets mindestens genauso viel Lob und Anerkennung wie negative Konsequenzen erhält. Zudem soll immer das Verhalten des Kindes und nicht das Kind als Person Gegenstand der Konsequenzen sein.

Regel 12

Besprich die Auszeit regelmässig im Team und evaluiere diese! In regelmässigen Abständen soll die Auszeit situations- und kindspezifisch besprochen und evaluiert werden.

4.6 Praxisempfehlungen im Tagesablauf

Nachfolgend werden Praxisempfehlungen, für den im Abschnitt 2.7 dargelegten Tagesablauf formuliert. Dabei fokussieren sich die Empfehlungen auf Übergänge und die Mittagssituation.

4.6.1 Übergänge Begleiten

Begründung: Für den Umgang mit ADHS in der Schule konstatieren Fröhlich et al. (2021), dass Unterrichtsübergänge typischerweise zu den problematischsten Situationen für Schüler:innen mit ADHS gehören (S. 101). Seien dies Wechsel vom Klassenzimmer in den Turnunterricht oder nach Unterrichtschluss Übergänge von der Schule in die Tagesschule; Übergänge sind oft unstrukturierte Situationen. Gemeinsam mit ihren Schulkolleginnen den Weg in die Tagesschule vorbei am Fussballplatz, dem Spielplatz oder interessanten Objekten zu finden ist für Kinder mit einer ADHS keine leichte Aufgabe. Auf dem Weg in die Tagesschule kann es zudem zur Austragung von Konflikten kommen, wodurch die Kinder sehr aufgewühlt und damit ungünstig in den Tagesschulmittag starten. Auch innerhalb der Tagesschule gibt es diverse Übergänge:

- vom Mittagessen ins Freispiel
- von der Tagesschule in die Turnhalle
- von den Innen- in die Aussenräume
- vor- und nach dem Zvieri
- von der Tagesschule nach Hause durch Abholung der Eltern

Für die Schule formulieren Fröhlich et al. (2021, S. 102-103) wirksame schulpädagogische Massnahmen, welche dazu beitragen können problematische Verhaltensweisen der betroffenen Kinder gar nicht aufkommen zu lassen oder diese sogar zu verhindern. Diese sollen nachfolgend für das Tagesschulsetting adaptiert werden.

Umsetzung:

Folgende Punkte können bei der Gestaltung von Übergängen beachtet werden:

- Jegliche Wechsel von bestehenden Routinen müssen mit dem Kind im Vorfeld besprochen werden. Es ist denkbar, dass bspw. das Zvieri zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet oder der Nachmittagsunterricht ausfällt. Die Betreuungspersonen der Tagesschule sollten darauf vorbereitet sein, dass jegliche Änderungen von Routinen vor allem bei jüngeren Kindern mit ADHS Ängste

und zum Teil verweigerndes Verhalten auslösen können. Den Kindern sollte deshalb modellhaft der genaue Ablauf der veränderten Situation aufgezeigt werden und Unterstützung seitens der Betreuungsperson zugesichert werden. Zudem soll mit dem Kind genau besprochen werden, welche Verhaltensweisen von ihm während der Übergangsphasen verlangt werden. Verhält sich das Kind den Absprachen entsprechenden, sollte es unbedingt gelobt werden.

- Wenn die Übergangszeit unmittelbar bevorsteht (bspw. wenn das Kind bald von seinen Eltern abgeholt wird und noch am spielen ist), sollte das Kind ca. 10 Minuten vorher informiert werden. Es kann auch gemeinsam mit dem Kind ein Signal (bspw. Glocke) oder eine Geste (Augenzwinkern) vereinbart werden, welche Übergänge ankündigt. Die Signale sollten gemeinsam mit dem Kind im Vorfeld besprochen werden.
- Jüngere Schüler:innen benötigen in Übergangssituationen teilweise körperliche Unterstützung und Begleitung. So kann bspw. ein Kind, welches über den Mittag gemeinsam mit einer Gruppe und einer Betreuungsperson in die Turnhalle will, von dieser an der Hand genommen werden. Wann immer möglich sollten grössere Übergänge von Betreuungspersonen begleitet werden.
- Für den Übergang von der Schule in die Tagesschule sind Absprachen mit der Klassenlehrperson oder den Eltern hilfreich. Gemeinsam kann erörtert werden, welche Methoden zuhause oder in der Schule in Übergangssituationen angewendet werden und wie diese allenfalls genutzt werden können.
- Für die Zusammenarbeit mit der Lehrperson kann es beispielsweise sinnvoll sein, dass abgemacht wird, dass die Lehrperson den Übergang in die Tagesschule ankündigt und das Kind beim Verabschieden in die Tagesschule schickt. Ein Kärtchen, welches die Lehrperson dem Kind abgibt und in der Tagesschule abgegeben werden muss, kann als haptischer Verstärker dienen.
- War das Kind in der Schule in grössere Streitereien verwickelt, sollte dies von der Lehrperson der Tagesschule kurz rückgemeldet werden. War das Kind in der Tagesschule in grössere Streitereien verwickelt sollte dies umgekehrt ebenfalls der Lehrperson mitgeteilt werden.
- Für immer wiederkehrende Übergänge (bspw. vom Freispiel zum Zvieri) sollten auditive Signale verwendet werden (bspw. Glocke, Gong etc.).
- Kleine, zuvor eingeübte Entspannungs- oder Imaginationsübungen können vor Übergängen zur Beruhigung einer Gruppe oder eines Kindes genutzt werden. Das Buch «[Die 50 besten Spiele in unruhigen Situationen](#)» (Bücken-Schaal, 2017) bietet diverse Ideen.

4.6.2 Mittagessen und Zvieri

Begründung: ADHS äussert sich oft in Situationen, in denen Kinder «ruhig sitzen» müssen. Besonders Kindern mit einer hyperaktiv-impulsiven Symptomausprägung bereiten solche Situationen grosse Mühe (siehe Abschnitt 3.3). Während in der Schule Situationen, in denen hohe Konzentration und motorische

Ruhe gefordert sind, aufgrund des Unterrichts oft anzutreffen sind, sind solche Situationen in Tagesschulen eher selten. Ausnahmen bilden die Mittags- und Zvierisituation. Während das «agogische» Essen von den Kindern am Mittag für eine gewissen Zeit Stillsitzen, Warten und Ruhe verlangt, ist dies beim «fliessenden» Essen nicht in gleichem Ausmass gefordert (siehe Abschnitt 2.7.2). Nachfolgend werden Praxisempfehlungen für beide Essensformen und das Zvieri vorgeschlagen. Gerade für Kinder mit einer ADHS ist jedoch das «fliessende» Essen im Sinne des Kinderrestaurants die geeignetere Form und sollte nach Möglichkeit in der Tagesschule eingeführt werden.

Umsetzung:

Agogisches Essen:

- **Langes Warten und Sitzen möglichst vermeiden:** Wenn das Essen gemeinsam gestartet und beendet werden soll, ist darauf zu achten, dass nicht lange Wartezeiten entstehen, in welchen die Kinder ruhig sitzen müssen. Die Kinder sollen bspw. nach dem Eintreffen in der Tagesschule bis zum gemeinsamen Start die Möglichkeit haben etwas zu spielen. Ist ein Kind fertig mit dem Essen, sollte es möglichst rasch den Tisch verlassen und sich einem Spiel zuwenden. An einer Team- oder Interventionsitzung sollen die Wartezeiten am Mittag gemeinsam reflektiert und die Abläufe falls nötig angepasst werden.
- **Auditive Signale verwenden:** Mit einem auditiven Signal (bspw. Gong) werden die Kinder aufgefordert, ihr Spiel zu beenden und an die Tische zu sitzen. Das gleiche Signal kann zum Beenden der Esssituation genutzt werden.

Fliessendes Essen:

- **Feste Sitzplätze mit Namenschildern:** Für Kinder mit ADHS kann es hilfreich sein, Tischkärtchen mit dem Namen des Kindes an den immer gleichen Essplatz zu legen. Kommt das Kind zum Essen sitzt es immer an den gleichen Platz. Der Platz sollte an einem möglichst reizarmen Ort im Esszimmer eingerichtet werden.
- **Esszeiten festlegen:** Vergisst ein Kind mit ADHS regelmässig zu essen, sollte gemeinsam mit dem Kind eine feste Essenszeit vereinbart werden. Auf einem Kärtchen, welches bei der Anwesenheitskontrolle abgegeben wird, kann bspw. die vereinbarte Essenszeit notiert werden. Das Kärtchen wird nach dem Essen der zuständigen Betreuungsperson wieder abgegeben. Weiter sollte das Team informiert werden und beim Kind regelmässig nachgefragt werden, ob es schon gegessen hat.

Zvieri

- **Fliessendes Zvieri:** Das Zvieri soll nach dem Vorbild des fließenden Essens gestaltet werden, wobei empfohlen wird die Essenszeit mit ca. 20 Minuten etwas kürzer zu halten. Ist der Unterricht bspw. um 15.20 Uhr fertig, können die Kinder bis 15.40 Uhr ihr Zvieri essen. Sind sie damit fertig können sie sich direkt den Nachmittagsaktivitäten zuwenden.
- **Feste Sitzplätze mit Namenschildern:** Auch beim Zvieri kann es für Kinder mit ADHS hilfreich sein Tischkärtchen mit dem Namen des Kindes an den immer gleichen Essplatz zu legen. Kommt das Kind zum Essen sitzt es immer an den gleichen Platz. Der Platz sollte an einem möglichst reizarmen Ort im Esszimmer eingerichtet werden.

5 Diskussion

In diesem abschliessenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Arbeit kritisch diskutiert. Vor- und Nachteile, die Praktikabilität sowie die Lücken der Praxisempfehlungen sollen reflektiert werden, bevor ein Fazit bezüglich der Umsetzung der einzelnen Intervention in Tagesschulen gezogen wird. Mit einem Ausblick wird diese Arbeit abgerundet.

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Die formulierten Praxisempfehlungen im Abschnitt 4 erfolgten entlang der dargelegten Auswahlkriterien, welche im Abschnitt 4.2 und 4.3 dargelegt wurden. Die Auswahl der einzelnen Therapieprogramme entlang der S-3 Leitlinien erscheinen retrospektiv als sehr sinnvoll. Die Sichtung der einzelnen Interventionen war zeitaufwändig und die Auswahl gestaltete sich als herausfordernd. Aus den unterschiedlichen Interventionen einzelne Ansätze für das Tagesschulsetting auszuwählen war aufgrund der beschränkten Zeichenzahl und diversen Möglichkeiten herausfordernd. So fanden patientenzentrierte Interventionen in der Form von Spiel- und Selbstinstruktionstrainings keinen Eingang in die Praxisempfehlungen. Diese wären im Setting der Tagesschule mit etwas Zeitaufwand gut einsetzbar. Auch Sozialkompetenz- und Ärgerkontrolltrainings, welche besonders im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag von Tagesschulen im Rahmen des Lehrplan 21 hätten legitimiert werden können, konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht beachtet werden. Der Umgang mit pharmakologischen Interventionen wurden ebenfalls nicht erwähnt. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass Tagesschulen bei der Verabreichung von Medikamenten eine wichtige Rolle spielen. Können Kinder über den Mittag nicht nach Hause und sind auf Präparate mit sofortiger Freisetzung angewiesen, welche aufgrund ihrer beschränkten Wirkungszeit auch am Mittag eingenommen werden müssen, müssen diese im Rahmen der Mittagsmoduls in der Tagesschule eingenommen werden. Praxisempfehlung bezüglich der Handhabung bei der Abgabe von rezeptpflichtigen Medikamenten wäre sicherlich angezeigt. Zudem können die im Abschnitt 3.8.3 beschriebenen Nebenwirkungen in Form von Tic-Störungen und Verminderung von Appetit während des Alltags auftreten.

Die erarbeiteten Praxisempfehlungen sind aus Sicht des Autors gelungen und können im Tagesschulalltag unkompliziert eingesetzt werden. Dabei sind eine fortlaufende Überprüfung und Anpassung essenziell. Nicht genug betont kann die Notwendigkeit von Psychoedukation in Tagesschulen werden. Verfügen die unterschiedlichen Berufsgruppen, welche in Tagesschulen zusammenarbeiten, über ausreichend Fachwissen in Bezug auf ADHS, kann nicht nur der pädagogisch sinnvolle Umgang mit dem Störungsbild sichergestellt, sondern grundsätzlich der Umgang mit herausfordernden Kindern gefördert werden. Der Autor ist der festen Überzeugung, dass allein die Auseinandersetzung mit dem Störungsbild ADHS erhebliche Verbesserungen im Betreuungsalltag bewirkt und zur Qualitätssteigerung von Tagesschulen beitragen kann.

Die Empfehlungen zur Förderung positiver Interaktionen und Beziehungen sowie zum positiven Verstärken und Loben erscheinen zwar trivial, sind jedoch zentraler Teil dieser Arbeit und im Umgang mit Kindern mit ADHS. Das Modell negativ kontrollierender Interaktionen sollte in allen Tagesschulen zum Anlass zu Selbstreflexion des eigenen Handelns dienen. Wie schnell auch pädagogisch ausgebildetes Personal und damit Fachpersonen der Sozialen Arbeit in den «Teufelskreis» gelangt, ist in der Praxis gut beobachtbar und vor allem auf die hohe Interaktionsdichte und grossen Kindergruppen zurückzuführen. Die Anleitung für klare Anweisungen rundet die allgemeinen Praxisempfehlungen in Anschluss an das Modell negativ kontrollierender Interaktionen ab und kann ohne grossen Aufwand im Alltag angewendet werden. Die organisatorischen Massnahmen sind in enger Anlehnung an das THOP formuliert. Obwohl die wesentlichen Punkte in die Empfehlungen Eingang finden und das Setting der Tagesschule besonders auf der Ebene der Gruppenzusammensetzung über wenig Handlungsspielraum verfügt, könnten einzelne Aspekte vertieft werden. Vor allem auf der Ebene der Tagesstruktur besteht nach Ansicht des Autors noch Ausgestaltungsspielraum.

Mit der Punkteschlange und dem Wettkampf um lachende Gesichter wurden zwei unterschiedliche Token-Systeme auf die Tagesschule adaptiert und stellen gut erprobte Interventionen dar, welche umgesetzt werden können. In Bezug auf den Wettkampf um lachende Gesichter müssten in einem nächsten Schritt Praxisempfehlungen bei Verweigerungsverhalten formuliert werden. Die Auszeit wird in der Praxis in abgeänderter Form zwar teilweise bereits angewendet, die Ausführungen stellen jedoch die Grundlage zur Reflexion und der Anwendung dar. Auch hier könnten die Ausführungen in einem nächsten Schritt mit Interventionen bei Verweigerungsverhalten ergänzt werden.

Übergänge sind fester Bestandteil des Tagesschulablaufs. Die Praxisempfehlungen dazu wurden entlang von Empfehlungen für den Schulalltag formuliert und stellen gute Grundlagen für deren Gestaltung dar. Mit der Empfehlung in der Praxis vor allem die fließende Essensform zu wählen, bezieht diese Arbeit einen klaren Standpunkt. Aufgrund der unterschiedlichen Abläufe sind die Empfehlungen sehr allgemein gehalten.

Grundsätzlich muss konstatiert werden, dass die Empfehlungen mit speziellem Fokus auf Tagesschulen im Kanton Bern zwar eine sinnvolle Einschränkung darstellen, jedoch die Ausgestaltung des Angebots auf kommunaler Ebene so unterschiedlich ausfallen kann, dass die hier entworfenen Praxisempfehlungen je nach Ausgestaltung nur mit Adaptionen umgesetzt werden können. Die Empfehlungen sollen zur aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen Struktur-, Prozess- Orientierungsqualitäten der einzelnen Tagesschulen anregen und dazu ermutigen die notwendigen Adaptionen tagesschulspezifisch anzugehen.

5.2 Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit wurden erstmals konkrete Interventionen für den Umgang mit ADHS in Tagesschulen im Kanton Bern formuliert, wobei die einzelnen Interventionen mit Anpassungen an die kantonalen Vorgaben auch schweizweit eingesetzt werden können. Damit konnte die in der Einleitung formulierte Forschungslücke geschlossen und die Fragestellung dieser Arbeit beantwortet werden.

Diese Arbeit kommt zum Fazit, dass Tagesschulen im Rahmen multimodaler Therapie bei ADHS ein wichtiges Interventionsfeld darstellen. Dies vor der Voraussetzung, dass die Angebote über eine gute Qualität verfügen und genügend Ressourcen für einzelne Interventionen zur Verfügung stehen. Nicht zu unrecht wird im THOP konstatiert, dass «Ressourcen für individuelle Massnahmen in der Kindertagesstätte und bzw. in der Schule meist sehr begrenzt sind» (Döpfner et al., 2019, S. 424). Dieser Umstand ist auch in Tagesschulen zu vermuten. Im Kanton Bern stehen mit der Zuteilung des erhöhten Betreuungsfaktors rechtliche Grundlagen bereit, Ressourcen für die Durchführung einzelner Interventionen zugunsten der betroffenen Kinder freizulegen. Da die Zuteilung eines erhöhten Betreuungsfaktors von den Tagesschulleitungen vorgenommen wird, ist eine Sensibilisierung auf Leitungsebene unabdingbar. Besonders die Tagesschulleitungen stehen in der Pflicht bei Kindern mit ADHS die kantonalen Vorgaben einzuhalten und umzusetzen.

Die formulierten Interventionen können aus der Sicht des Autors innerhalb von Tagesschulen unkompliziert implementiert und umgesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Störungsbild ADHS führt im besten Falle zu einer vertieften Reflexion der eigenen Handlungs- und Interaktionsmuster und trägt zur Steigerung der Qualität des Angebots bei.

Die Soziale Arbeit als Profession wird, wie dargelegt im Rahmen der Tagesschulen in Bezug auf Kooperation diskutiert (Hopmann et al., 2023). Sie könnte jedoch mit ihren unterschiedlichen Bezugswissenschaften in Medizin und Psychologie in Tagesschulen eine zentrale Rolle zur Sensibilisierung, unter anderem für das Störungsbild ADHS, einnehmen. Anschlussmöglichkeiten zur vertieften Diskussion zum Verhältnis Sozialer Arbeit und dem Praxisfeld Tagesschule bietet der «Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz». Besonders in Bezug auf die Chancengleichheit, welche durch Tagesschulen gefördert werden soll, gäbe es diverse Anschlusspunkte um die Soziale Arbeit als wichtige Profession innerhalb von Tagesschulen zu diskutieren (Avenir Social, 2010, S. 12). Da diese Arbeit den Fokus auf den praktischen Nutzen der einzelnen Praxisempfehlungen gelegt hat, konnte dieser professionstheoretische Aspekt nicht diskutiert werden.

Die Relevanz dieser Arbeit für den Theoriediskurs Sozialer Arbeit wird gering eingeschätzt, während besonders die einzelnen Interventionen für Fachpersonen der Sozialen Arbeit, welche in Tagesschulen tätig

sind, von praktischer Relevanz sind. Es ist zudem denkbar, dass die hier beschriebenen Praxisempfehlungen auch in sozialpädagogischen Institutionen umgesetzt werden können.

Die Auseinandersetzung mit dem Störungsbild ADHS und den unterschiedlichen Therapieprogrammen führten beim Autor dieser Arbeit zu vielen Erkenntnissen im Umgang mit betroffenen Kindern. Einige Interventionen wurden bereits in der Tagesschule implementiert und erfolgreich umgesetzt. Weitere werden folgen.

5.3 Ausblick

In einem nächsten Schritt wären die vorgeschlagenen Interventionen auf die Alltagstauglichkeit und Umsetzbarkeit im Tagesschulalltag zu überprüfen, evaluieren und allenfalls anzupassen. Zentral ist zudem eine empirische Überprüfung der Wirksamkeit der einzelnen Interventionen im Tagesschulsetting. Dies in einem Forschungsprojekt im Anschluss an bereits bestehende Forschungsdesigns im Rahmen von Kindertagesstätten anzugehen wäre aufschlussreich.

Weiter ist die Implementierung der Interventionen in Berner Tagesschulen wünschenswert. Basierend auf den in dieser Arbeit verfassten, theoretischen Erkenntnissen und Interventionen, könnte ein praxisorientierter Leitfaden entstehen, welcher die Implementierung der Interventionen in den Tagesschulalltag erleichtert. Eine Anpassung der einzelnen Interventionen auf andere Kantone wäre fussend auf dieser Arbeit ebenfalls zu leisten. Zudem können zu den im Fazit beschriebenen Aspekte, welche in dieser Arbeit nicht beachtet werden konnten, weitere Praxisempfehlungen erarbeitet werden.

In Bezug auf die in dieser Arbeit gesichtete Literatur wäre es zudem wünschenswert, dass Tagesschulen/Ganztageschulen in Therapieprogrammen und psychologischer Literatur als wichtiges Interventionsfeld anerkannt werden. Spezifische, empirisch fundierte Interventionen im Feld der Tagesschulen/Ganztageschulen wären im Alltag hilfreich. Die S-3 Leitlinien werden zurzeit überarbeitet. Es bleibt abzuwarten, ob die Ganztageschulen in Deutschland Eingang in die Empfehlungen finden und ob spezifische Interventionsformen vorgesehen sind. Diese wären in einem weiteren Schritt auf die Rahmenbedingungen in der Schweiz zu adaptieren.

6 Literaturverzeichnis

Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. (2020). *Merkblatt für Tagesschulleitungen und Gemeinden: Zuteilung eines erhöhten Betreuungsfaktors in der Tagesschule für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Betreuungsanforderungen*. <https://www.akvb-gemeinden.bkd.be.ch/de/start/angebote-der-gemeinde/tagesschulangebote/tagessschulangebote-eroeffnen-und-fuehren/qualitaet-in-der-tagesschule.html>

Arnoldt, B., Furthmüller, P., Kielblock, S., & M. Gaiser, J. (2018). Aktuelle Entwicklungen der ganztags-schulischen Angebote in Deutschland. In M. Schüpbach, L. Frei, & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen: Ein Überblick*. Springer VS.

Avenir Social. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. https://www.hilfswerkuri.ch/fileadmin/user_upload/documents/ueber-uns/Berufskodex_Soziale-Arbeit-Schweiz.pdf

Banaschewski, T., Döpfner, M., & Grosse, K.-P. (2017). *Langfassung der interdisziplinären evidenz- und konsensbasierten (S3) Leitlinie „Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter“*. Universität des Saarlandes.

Bildungs- und Kulturdirektion. (2023). *Tagesschulen im Kanton Bern: Kennzahlen 2021/22*. <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/schulergaenzende-angebote/tagessschulangebote/zahlen-und-fakten.html>

Bücken-Schaal, M. (2017). *Die 50 besten Spiele in unruhigen Situationen* (5. Auflage). Don Bosco.

Döpfner, M., & Banaschewski, T. (2022). Klassifikation von Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen in der ICD-11. *Zeitschrift Für Kinder- Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie*, 50(1), 51–53. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000854>

Döpfner, M., Frölich, J., & Lehmkuhl, G. (2013). *Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS)* (2., überarb. Aufl). Hogrefe.

Döpfner, M., Frölich, J., & Wolff Metternich-Kaizman, T. (2019). *Ratgeber ADHS: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher zu Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen* (3., aktualisierte Auflage). Hogrefe.

Döpfner, M., & Schürmann, S. (2023). *Wackelpeter & Trotzkopf: Hilfen für Eltern bei ADHS-Symptomen, hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten: mit Online-Material und App* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.

Döpfner, M., Schürmann, S., & Frölich, J. (2019). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP: Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.

Ellinger, S., Koch, K., & Schroeder, J. (2007). *Risikokinder in der Ganztagschule: Ein Praxishandbuch*. Kohlhammer.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2009). *Tagesschulangebote Leitfaden zur Einführung und Umsetzung*. Stämpfli Publikationen AG, Bern. file:///Users/tobiasulrich/Downloads/tas-leitfaden-tages-schulen-d.pdf

Finanzierung von Tagesschulangeboten. (o. J.). Kanton Bern. Abgerufen 1. Januar 2024, von <https://www.akvb-gemeinden.bkd.be.ch/de/start/angebote-der-gemeinde/tagesschulangebote/finanzierung-von-tagesschulangeboten.html>

Frei, L., Schüpbach, M., & Allmen, B. von. (2016). *Bildungsbezogene Erwartungen an Tagesschulen: Förderangebote an offenen Tagesschulen in der Deutschschweiz* [Text/html,application/pdf,text/html]. <https://doi.org/10.5169/SEALS-786824>

Frölich, J., Döpfner, M., & Banaschewski, T. (2021). *ADHS in Schule und Unterricht: Pädagogisch-didaktische Ansätze im Rahmen des multimodalen Behandlungskonzepts* (2., aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Hopmann, B., Marr, E., Molnar, D., Richter, M., Thieme, N., & Wittfeld, M. (Hrsg.). (2023). *Soziale Arbeit im schulischen Kontext: Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Jutzi, M. (2018). *Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie: Innovation und Qualität durch multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulen („IQ-Koop“)* [University of Zurich]. <https://doi.org/10.5167/UZH-160459>

Jutzi, M. (2020). *Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik: Die Positionierung von Tagesschulen* (1. Auflage). hep.

Kielblock, S. (2021). Fünfzehn Jahre StEG-Ganztagsschulforschung—Bilanz und anzugehende Handlungsfelder. In F. Radisch, U. Schulz, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule und Übergänge im Bildungssystem*. Debus Pädagogik.

Lauth, G. W., & Schlottke, P. F. (2019). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern: Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial* (7., vollständig überarbeitete Auflage). Beltz.

Lehrplan 21. (o. J.). Abgerufen 13. Dezember 2023, von <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=e|92|5&hilit=102NqEAZRENvMUVFtWf3kWG2bgUNPH#102NqEAZRENvMUVFtWf3kWG2bgUNPH>

Plück, J., Wieczorrek, E., Wolff Metternich-Kaizman, T., Döpfner, M., & Brix, G. (Hrsg.). (2006). *Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten: (PEP) ; ein Manual für Eltern- und Erziehergruppen*. Hogrefe.

Ruhmland, M., & Christiansen, H. (2022). *Praxiswissen ADHS: Unterstützung im Lebenslauf* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schüpbach, M., Frei, L., & Nieuwenboom, W. (Hrsg.). (2018). *Tagesschulen: Ein Überblick*. Springer VS.

Schüpbach, M., Rohrbach-Nussbaum, R., & Grütter, E. (2018). Pädagogische Qualität – Geleitete und freie Aktivitäten in der Tagesschule bzw. Im Tagesschulangebot. In M. Schüpbach, L. Frei, & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen: Ein Überblick*. Springer VS.

Steinhausen, H.-C., Döpfner, M., Holtmann, M., Philipsen, A., & Rothenberger, A. (Hrsg.). (2020). *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Verband Kinderbetreuung Schweiz. (2019). *Richtlinien für Tagesstrukturen zur Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter*. https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Publikationen_Deutsch/2019_kibesuisse_Richtlinien_SEB.pdf

Verband Kinderbetreuung Schweiz. (2023). *Positionspapier zum Bildungsauftrag der schulergänzenden Tagesstrukturen*. <https://www.kibesuisse.ch/news-detail/neue-publikation-positionspapier-zum-bildungsauftrag-der-schulergaenzenden-tagesstrukturen>

Werling, A., Walitza, S., & Drechsler, R. (2023). *Behandlung der ADHS im Kindes- und Jugendalter*. <https://doi.org/10.5167/UZH-232080>

Windlinger, R. (Hrsg.). (2020). *Arbeiten in der Tagesschule: Einblicke und Impulse für die Weiterentwicklung* (1. Auflage). hep.

Windlinger, R., & Züger, L. (2020). *Arbeitsplatz Tagesschule: Zur Situation in Einrichtungen der schulergänzenden Bildung und Betreuung* (1. Auflage). hep.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildung- und Lernorte. In: Jutzi, 2020, S. 32.	12
Abbildung 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schul- und Freizeitpädagogik. In: Jutzi, 2020, S. 33.	13
Abbildung 3: HUGS-Beobachtungsinstrument für die Qualität in Tagesschulen. In: Jutzi, 2020, S. 135. 18	
Abbildung 4: Durchschnittliche Punktzahl für die verschiedenen Qualitätsdimensionen. In: Jutzi, 2020, S. 137.	18
Abbildung 5: Freie Aktivitäten im Tagesschulangebot von offenen Deutschschweizer Tagesschulen. In: Schüpbach et al., 2018, S. 164.	20
Abbildung 6: Pädagogische Qualität. Subskala/Qualitätsbereich Aktivitäten und die Einzeitems/Aktivitätsbereiche der HUGS. In: Schüpbach et al., 2018, S. 157.	20
Abbildung 7: Gebundene und freiwillige Tagesschulen. In: Schüpbach et al., 2018, S. 24.	23
Abbildung 8: Entwicklung Tagesschulen nach Schuljahren. In: Bildungs- und Kulturdirektion, 2023, S. 1.	29
Abbildung 9: Mögliche Organigramme in Schulen und Tagesschulen. In: Jutzi, 2020, S. 41.	30
Abbildung 10: Gründe, die zu einem erhöhten Betreuungsfaktor führen können. In: Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, 2020, S. 2.	33
Abbildung 11: Symptom-Kriterien nach DSM-5. In: Döpfner et al., 2019, S. 33.	43
Abbildung 12: Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nach ICD-11. In: Döpfner & Banaschewski, 2022, S.52).	43
Abbildung 13: Diagnosekriterien. In Döpfner et al., 2019, S. 41.	44
Abbildung 14: Entwicklung negativ kontrollierender Interaktionen. In: Döpfner et al., 2019, S. 52.	51
Abbildung 15: Biopsychosoziales Modell zur Entstehung von ADHS. In: Döpfner et al., 2019, S. 54.	53
Abbildung 16: Verhaltenstherapeutische Behandlungsansätze. In: Steinhausen et al., 2020, S. 383.	58
Abbildung 17: Übersicht Medikamente. In Werling et al., 2023, S. 7.	61
Abbildung 18: Kurzzeiteffekte einer Stimulanzienbehandlung. In: Döpfner et al., 2013, S. 30.	62
Abbildung 19: Differenzialtherapeutischer Entscheidungsbaum für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit ADHS. In: Steinhausen et al., 2020, S. 345.	63

8 Tabellenverzeichnis

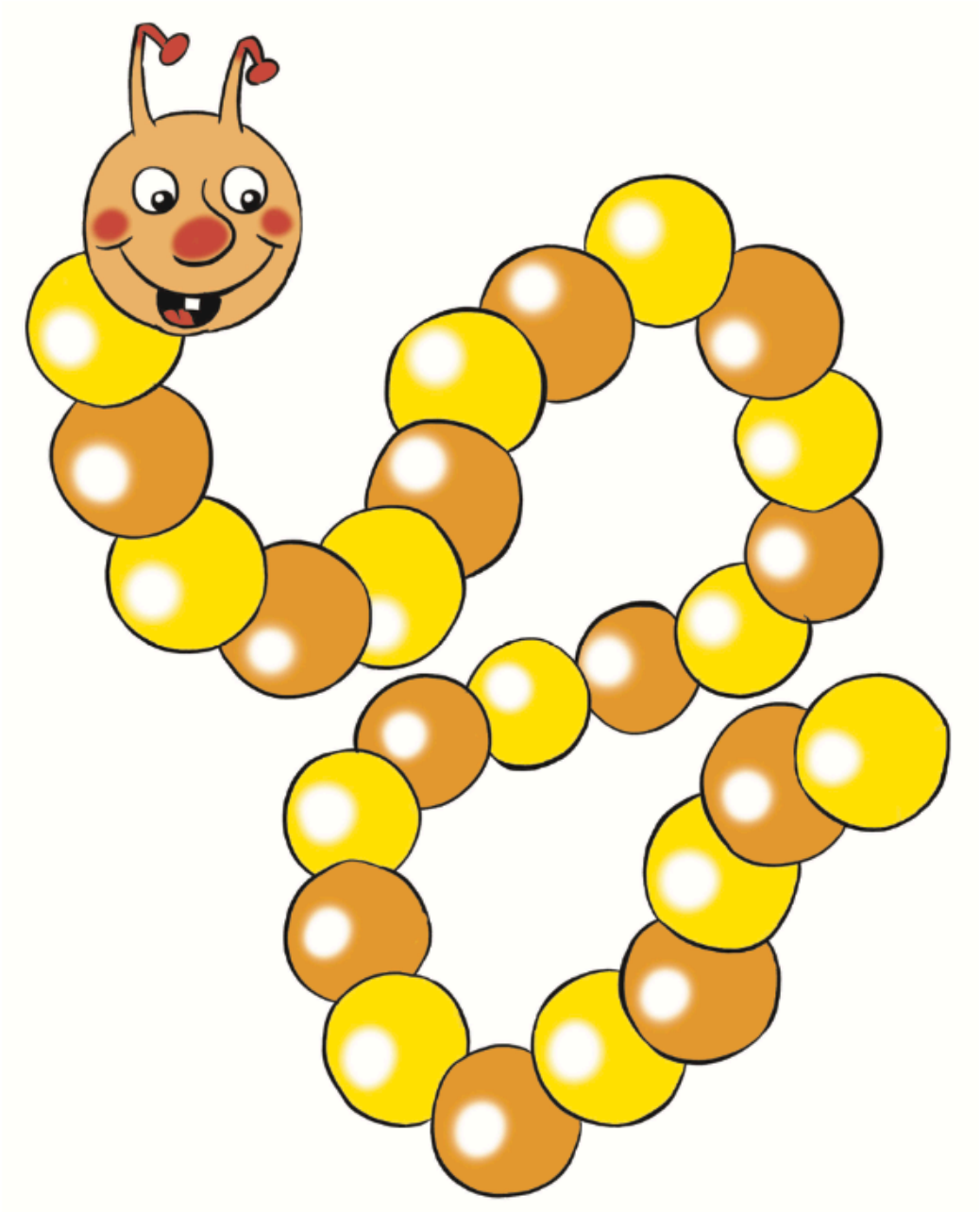
Tabelle 1: Gemeinsamkeiten von Schule und Tagesschule sowie Erweiterungen aus der Perspektive der Tagesschule. In: Jutzi, 2020, S. 30.	11
Tabelle 2: Komorbide Störungen im Kindesalter. Adaptiert nach Döpfner et al., 2013; Frölich et al., 2021; Banaschewski et al., 2017.	48

9 Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Punkteschlange. In: Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 603.	113
Anhang 2: Spielregeln Punkteschlagen. In: Döpfner et al., 2019, S. 601	114
Anhang 3: Wettkampf um lachende Gesichter. Spielregeln. In: Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 613.	115
Anhang 4: Wettkampf um lachende Gesichter. Spielplan. In: Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 614.	116

10 Anhang

Anhang 1: Punkteschlange. In: Döpfner, Schürmann, et al., 2019, S. 603.



Ich erhalte Klebebilder/Punkte, wenn ich es schaffe, folgende Regeln einzuhalten:

Regeln	Anzahl der Punkte
1. _____	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>

Ich darf meine Bilder/Punkte eintauschen:

Anzahl der Punkte	können eingetauscht werden in:	Anzahl der Punkte	können eingetauscht werden in:
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____



Bei jedem Spiel wird um 10 Spielmarken gespielt.

Dauer jedes Spieles: _____

Die Mutter oder der Vater malt in eine Spielmarke ein trauriges Gesicht wenn:



1. _____

2. _____

In alle Spielmarken, die am Ende übrig bleiben, darf ich lachende Gesichter malen. Sie gehören mir!





GEWINNER IST, WER AM ENDE DES SPIELES DIE MEISTEN SPIELMARKEN HAT



































































































































Ich darf meine Spielmarken eintauschen:

Anzahl der Punkte	können eingetauscht werden in:
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____

Anzahl der Punkte	können eingetauscht werden in:
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____

Datum Spieler/Spielerin 1 _____ Spielmarke: 

Spielzeit Spieler/Spielerin 2 _____ Spielmarke: 

11 Eigenständigkeitserklärung für schriftliche Arbeiten

Die unterzeichnete Eigenständigkeitserklärung ist Bestandteil jeder während des Masterstudiums verfassten schriftlichen Arbeit.² Sie wird am Ende der Arbeit ausgefüllt eingefügt.

Mit meiner untenstehenden Unterschrift bestätige ich, dass ich...

- ... die vorliegende Arbeit selbständig und in eigenen Worten verfasst habe
(bei Gruppenarbeiten in Zusammenarbeit mit der*dem*den unten festgehaltenen Mit-Verfasser*in).
- ... mich unter Beachtung der an meiner Immatrikulationshochschule geltenden Richtlinie, Vorgaben und Informationen zu wissenschaftlichem Fehlverhalten vollumfänglich an die wissenschaftlichen Regeln gehalten habe und somit alle genutzten fremden Quellen und Hilfsmittel ordnungsgemäss deklariert habe.³
- ... soweit ich KI- basierte Tools verwendet habe, die von KI erzeugten Texte bzw. Textfragmente nicht unreflektiert übernommen habe. Ich habe diese Texte und Textfragmente wie vorgegeben kenntlich gemacht und sorgfältig und unter Beizug anderer Quellen auf ihre Korrektheit und Vollständigkeit geprüft.
- ... alle verwendeten Methoden, Daten und Arbeitsprozesse wahrheitsgetreu dokumentiert habe.
- ... keine Daten manipuliert habe.

Modul-Name (> in Druckschrift):

MT II (SG)

Titel der Arbeit (> in Druckschrift):

Kinder mit ADHS in Tagesschulen

Umfang der Arbeit (> in Druckschrift):

235'274 Zeichen (Vorgabe: ca. 220'000 Zeichen)

Verfasser*in*nen der Arbeit (> in Druckschrift):

(Bei Gruppenarbeiten sind die Namen aller Verfasser*innen erforderlich)

Tobias Ulrich

Ich nehme zur Kenntnis, dass die Arbeit mit elektronischen Hilfsmitteln auf Plagiate überprüft werden kann.⁴

Ort, Datum: Bern, 10.01.2024

Unterschrift/en Verfasser*in/innen der Arbeit:

² Diesbezügliche Unredlichkeiten haben gemäss dem Reglement zur wissenschaftlichen Integrität an der Berner Fachhochschule (WissIR), seit dem 1. Januar 2023 in Kraft, dem Reglement zur wissenschaftlichen Integrität und zur guten wissenschaftlichen Praxis der Hochschule Luzern, seit dem 13. Juni 2014 in Kraft, und dem OST-Dokument «Umgang mit Plagiaten im Departement SA» Vorläufiger Leitfaden für das Departement Soziale Arbeit (Stand März 2023), Disziplinar massnahmen zur Folge.

³ Zu den fremden zu deklarierenden und zu verifizierenden Quellen gehören auch mittels KI-Software wie ChatGPT generierte Texte bzw. Textteile (KI = «Künstliche Intelligenz»).

⁴ inkl. Nutzung von Plagiatserkennungssoftware.

Beachten Sie folgenden wichtigen Hinweis:

Bei einem Plagiatsverdacht wird an Ihrem Immatrikulationsstandort ein Verfahren eingeleitet und die Vorwürfe durch eine Fachperson geprüft. Ein solches Verfahren nimmt Zeit in Anspruch.

Währenddessen wird der Beurteilungs- und Notengebungsprozess zu Ihrer Arbeit / Ihrem Leistungsnachweis ausgesetzt. Dies kann zur Konsequenz haben, dass sich das Studium entsprechend verlängert, sich der Studienabschluss und/oder die Diplomierung verzögert oder gar gefährdet ist.

Gültig ab FS23

Stand:

11.

September

2023