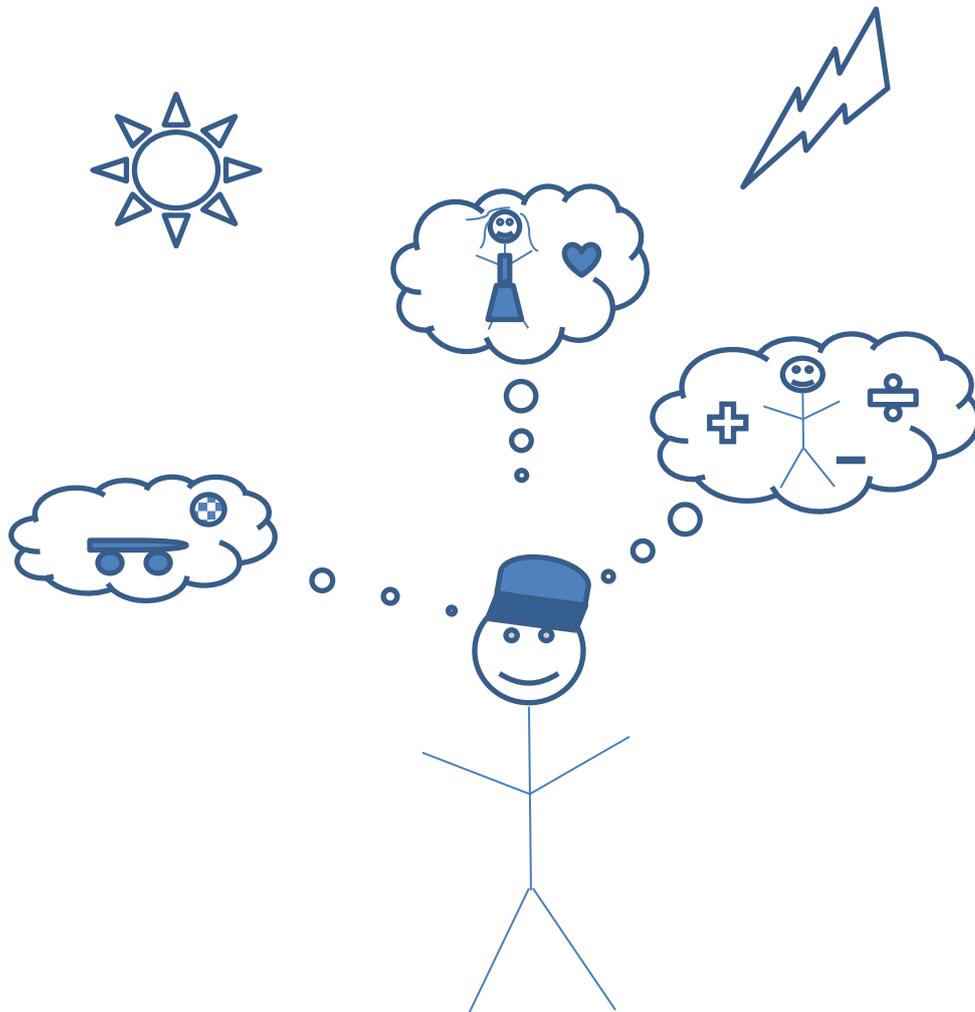


Konzentrationschwierigkeiten im Jugendalter

Wirksamkeit von Trainings bei Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsstörungen

Masterarbeit



Name/Vorname: Dias Angelina

Seminargruppe: St. Gallen

Mentorin: Bea Zumwald

Experte: Werner Fuchs

Eingereicht am: 03.01.2018

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, ob eine relativ kurzzeitige Intervention eines Konzentrationstrainings positive Veränderungen in der Aufmerksamkeit der Jugendlichen erzielen kann. Es nahmen insgesamt 24 Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren am Projekt teil. Acht Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf und/oder Symptomen einer Aufmerksamkeitsstörung wurden umfassender beobachtet. Im Zeitraum von Februar bis April 2017 wurde während zwölf Lektionen im A-B-A-B-Design an einem gezielten Konzentrationstraining gearbeitet. Dazu wurden Übungen und Arbeitsblätter aus dem «Marburger Konzentrationstraining» (Krowatschek & Wingert, 2007) verwendet. Im Vorher-Nachher-Vergleich konnte keine wesentliche allgemeingültige Verbesserung nachgewiesen werden. Es zeigten sich jedoch individuelle Fortschritte in der Aufmerksamkeit, der Merkfähigkeit und der Selbststeuerung.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Beschreibung der Ausgangssituation	4
2.1. Umfeld	4
2.2. Studierende	5
2.3. Fokusjugendliche	6
2.4. ICF-Übersicht Aktivitäten	14
2.5. Begründung der Themenwahl inkl. Fragestellung	16
3. Theoretische Auseinandersetzung: Begriffe und Förderansätze zur Aufmerksamkeit/Konzentration..	17
3.1. Aufmerksamkeit versus Konzentration	17
3.2. Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsstörungen	19
3.3. Exekutive Funktionen	27
3.4. Achtsamkeit	29
3.5. Fazit inkl. begründeter Wahl des Trainings und präzisierter Fragestellung	30
4. Projektplanung: Phase II	32
4.1. Beschreibung der eigenen Ziele	32
4.2. Zielbeschreibung der Jugendlichen	33
5. Dokumentation der Durchführung: Phase II	37
5.1. Beschreibung der Projektumsetzung	37
5.2. Eingesetzte Methoden und Instrumente	41
6. Evaluation	43
6.1. Positive und negative Aspekte zur Durchführung	44
6.2. Deskription der Konzentration/Aufmerksamkeit	45
6.3. Deskription der Selbstregulation	58
6.4. Deskription der Merkfähigkeit	59
6.5. Überprüfung der eigenen Ziele	60
6.6. Überprüfung der Ziele der SuS	61
6.7. Fazit zur Phase II	66
7. Abbildungsverzeichnis	67
8. Tabellenverzeichnis	68
9. Literaturverzeichnis	69
10. Anhang	71

1. Einleitung

Wer kennt das nicht? – Man hört jemandem zu oder ist mit einer Aufgabe beschäftigt und plötzlich ist man mit seinen eigenen Gedanken ganz woanders. Solche Konzentrationsprobleme kommen häufig vor und können verschiedene Gründe haben. Meistens haben solche kurzen Aussetzer jedoch keine schwerwiegenden Folgen. Wenn solche Konzentrationsschwächen, man also nicht bei der Sache bleiben kann, öfters vorkommen oder man sich längere Phasen nicht konzentrieren kann, ist verminderte Leistungsfähigkeit eine mögliche Folge. Dies wiederum kann im Falle eines Schulkindes zu schlechteren Zeugnisnoten führen wie auch die Akzeptanz in der Klasse oder bei Lehrpersonen erschweren. In meiner Tätigkeit als Reallehrperson habe ich häufig mit dieser Problematik zu tun. Viele meiner Förderschülerinnen und vor allem -schüler haben grosse Schwierigkeiten sich über eine längere Zeitdauer zu konzentrieren. Ich habe mich oft gefragt, ob diese Jugendlichen in der Schule besser wären, wenn sie keine Konzentrationsschwäche hätten. Es könnte aber auch der Fall sein, dass ihre Lernschwierigkeiten und fachlichen Defizite dazu führen oder damit zusammenhängen, dass sie häufiger unkonzentriert sind als leistungstärkere Kinder. Mir ist es in jedem Fall wichtig, die schwächeren Schülerinnen und Schüler möglichst ganzheitlich zu fördern und ihnen Werkzeuge/Handlungsmöglichkeiten mitzugeben, die ihnen beim Lernen helfen können. Dabei spielt die Konzentration bzw. Aufmerksamkeit eine entscheidende Rolle. Im Verlaufe der Evolution haben sich Aufmerksamkeitsprozesse entwickelt, um gezieltes und geordnetes Verhalten zu ermöglichen. Aufmerksamkeit ist eine komplexe Handlung, für die verschiedene Instanzen des Gehirns zusammenarbeiten müssen. Liegt eine Aufmerksamkeitsstörung vor, stellt diese eine Handlungsbeeinträchtigung dar. Viele Aufgaben und Aufträge können von den betroffenen Personen nur unzureichend gelöst werden (vgl. Lauth & Schlottke, 2009). Davon dass Konzentrationsschwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren zugenommen haben sollen, ist in den Medien häufig zu hören. In der Onlineausgabe der Welt Zeitung ist am 28.08.2011 ein Artikel mit dem Titel «Wie sich Konzentration bei Kindern fördern lässt» veröffentlicht worden. Darin wird der Frage nachgegangen, was man gegen die zunehmenden Konzentrationsprobleme bei Schulkindern tun kann. Forscher der University of British Columbia setzen bei ihren Studien den Schwerpunkt auf die sogenannten Exekutiven Funktionen. Nach Ansicht der Wissenschaftler sollten diese kognitiven Kontrollmechanismen, wie mentale Anpassungsfähigkeit, Selbstkontrolle, Arbeitsgedächtnis, logisches Denken, etc., schon früh trainiert werden. Sind diese Fähigkeiten nicht gut entwickelt, kann es schwer sein, Erfolg in der Schule oder im Beruf zu haben. Fachpersonen raten, viel zu trinken, sich oft zu bewegen und zu frühstücken. Das Frühstück liefert die Energie für den Tag. Konzentration ist keine reine Willenssache, sondern kann nur durch Training verbessert werden. Positive Effekte auf die Konzentrationsfähigkeit konnten bei Achtsamkeits-Übungen, Kampfkunsttechniken, spezifischen Computerprogrammen und bei Entspannungstechniken, wie progressive Muskelentspannung, Traumreisen oder autogenes Training, nachgewiesen werden. Alle Techniken sind jedoch nur dann hilfreich, wenn sie wiederholt angewendet werden und die Schwierigkeit ansteigt (vgl. Kurz, 2011).

Vier Jahre später hat wiederum die Welt Zeitung unter dem Artikel «Smartphone läuft Fernsehen als Leitmedium Rang ab» dem steigenden Medienkonsum die Ursache der Konzentrationsschwäche zugeschrieben. Breits zwei Drittel der Acht- bis 14-Jährigen nutzen ein Smartphone. Dadurch drohe neben der mangelnden Konzentrationsfähigkeit Sucht- und Mobbinggefahr bei den Minderjährigen. Eltern und Schulen sollen Kindern die Risiken der digitalen Welt bewusstmachen und sie zu Mass und Verantwortung im Umgang mit dem Smartphone erziehen (vgl. Stoldt, 2015).

Dr. med. Mühlbauer erkennt weitere Ursachen steigender Konzentrationsschwäche: „Ungünstiges Licht, Lärm, Hitze oder verbrauchte Luft im Zimmer können ebenfalls erheblich ablenken“. Neben solchen Umgebungsfaktoren kann es ausserdem an der Tagesform der betroffenen Personen liegen. Wer schlecht geschlafen hat, unter Stress leidet oder sich z.B. Sorgen um Familienmitglieder macht, dem fällt es oft schwerer, seine Gedanken zu ordnen. Eine störungsfreie Umgebung, ausreichende Bewegung und ausgeglichene Ernährung können in diesem Fall förderlich wirken. Auch sollten die Kinder und Jugendlichen nicht zu viel Zeit vor dem PC oder Fernseher verbringen. Der Experte sieht das Gehirn wie einen Muskel an, den man in Massen trainieren kann. Unter Umständen helfen zusätzliche Entspannungsverfahren, wie Yoga, Meditation oder autogenes Training (vgl. Mühlbauer, 2016).

Mit der vorliegenden Masterarbeit soll ein Beitrag geliefert werden, den Begriff «Konzentrationsschwäche» genauer zu durchleuchten und Handlungsmöglichkeiten/-modelle zu überprüfen. Im Rahmen eines Praxisprojektes mit je zwölf Trainingseinheiten, welches zweimal in leicht veränderter Form durchgeführt wurde, wird die Wirksamkeit eines ausgewählten Konzentrationstrainings getestet. Es werden dabei unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Jugendlichen berücksichtigt, individuelle Ziele definiert und subjektive Entwicklungsprozesse aufgezeigt. Die vorliegende Masterarbeit umfasst als Abschlussbericht insbesondere die Dokumentation und Evaluation der zweiten Phase des Praxisprojektes. Jedoch wird sinnvollerweise in den einzelnen Abschnitten der Bezug zur ersten Phase des Projektes hergestellt und in der Evaluation umfassender dargestellt.

Die Fragestellungen der Arbeit lauten: Kann eine relativ kurze Intervention eines Konzentrationstrainings positive Veränderungen in der Aufmerksamkeit (Hauptziel), der Selbstregulation (Nebenziel 1) und der Merkfähigkeit (Nebenziel 2) der Jugendlichen erzielen. Zur Überprüfung der Fragestellungen werden unterschiedliche Methoden, wie Zeitstichprobenverfahren, Test, Fragebogen, eingesetzt. Zudem werden bei jeder Trainingseinheit plausible Ursachenfaktoren (z.B. Müdigkeit, Hunger, ausserordentliche Geschehnisse) von Konzentrationsschwierigkeiten erhoben. Dadurch sollte eine umfassende Klärung der Fragestellungen möglich sein.

Nachfolgend findet sich im Kapitel 2 die Situationsanalyse. Es werden die Ebenen Umwelt, Studierende und Lernende genauer beschrieben. Ausserdem wird die Themenwahl begründet und die Fragestellungen formuliert. Im darauffolgenden Kapitel folgt die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik. Es werden Begriffe definiert, Konzepte und Förderansätze beschrieben. Zudem findet eine Verschränkung der Theorie mit der eigenen Praxis statt. Die Begründung der verwendeten Mittel, Wege und Indikatoren wird im Kapitel 4 abgehandelt. Danach folgt sowohl die Beschreibung der Projektumsetzung als auch eine zusammenfassende Beschreibung zentraler Ereignisse. Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse evaluiert und in Bezug zur Theorie gesetzt. Der Schluss bildet die Diskussion, in welcher die Fragestellungen sowie Zielerreichung und Entwicklungsprozesse beantwortet, die Grenzen der Untersuchung besprochen, die Methoden reflektiert und ein Fazit gezogen wird.

2. Beschreibung der Ausgangssituation

Wie bereits angedeutet, finden sich in den nachfolgenden Abschnitten die genaueren Beschreibungen des Umfeldes, der eigenen Person sowie der teilnehmenden Jugendlichen. Dabei findet eine Berücksichtigung der ICF-Bereiche statt. Die zweite Durchführung des Projektes fand im Gegensatz zur ersten Durchführung während Teamteaching (TT)-Lektionen der Mathematik statt. Das Praxisprojekt wurde zeitgleich in zwei Niveaugruppen des Grundniveaus g durchführt. Der Hauptfokus liegt nach wie vor bei den Schülerinnen und Schülern (SuS) mit ILZ, jedoch werden zusätzlich zwei Jugendliche pro Niveaugruppe genauer beobachtet. Diese wurden gemeinsam mit der jeweiligen Fachlehrperson anhand zuvor definierter Kriterien ausgewählt. Um einen Gesamtüberblick aller teilnehmenden SuS hinsichtlich der Aktivitäten nach ICF zu erhalten, werden die Stärken und Schwächen der Jugendlichen tabellarisch aufgelistet.

Aufbauend auf der Situationsanalyse folgt dann die Begründung der Themenwahl als auch eine erste Auflistung der Fragestellungen.

2.1. Umfeld

Goldach ist eine ruhige politische Gemeinde im Kanton St. Gallen, welche sich im Wahlkreis Rorschach befindet. Die Einwohnerzahl beträgt 9'210 und hat sich in den letzten 100 Jahren praktisch vervierfacht. Die 4.68 km² grosse Ortschaft ist eingebettet zwischen dem hügeligen Appenzellerland und dem Bodensee. Goldach hat eine gute Verkehrsanbindung zu den Städten Rorschach und St. Gallen, vielfältiges Gewerbe, zahlreiche Freizeit- und Kulturangebote und eine gute Infrastruktur. Die Jugendlichen treffen sich vor allem im kürzlich eröffneten Jugendzentrum, im Skaterpark oder bei hohen Temperaturen im Freibad. Die Fachstelle Jugend und Familie, welche aus einem Kinder- und Jugendpsychologen sowie einer Schulsozialarbeiterin besteht, richtet sich an Kinder und Erwachsene. Es stehen den Eltern weitere Beratungsangebote sowie familienergänzende Kinderbetreuungen zur Verfügung (Falk, 2016).

Auch die Schule Goldach hat einiges an Zusatzangeboten zu bieten, wie z.B. Einführungsklassen, Förderzentrum in Unter- und Oberstufe, Kleinklasse in Mittelstufe, DaZ, Wahlfachangebote, etc. Insgesamt besuchen 986 Kinder und Jugendliche die Volksschule in Goldach. Der Anteil der Ausländer beläuft sich auf 23%.

„Die pädagogischen Leitsätze der Schule Goldach orientieren sich am Wohle der Kinder und lauten:

- Leitsatz 1: Die Schule Goldach schützt die Integrität der Kinder und schafft Bedingungen für ein positives Schulklima.
- Leitsatz 2: Die Schule Goldach berücksichtigt das Umfeld, die Individualität und die Leistungsfähigkeit der Kinder.
- Leitsatz 3: Die Schule Goldach fordert und fördert die Leistungsfähigkeit der Kinder in allen Bereichen“ (<http://www.schulegoldach.ch/de/unsereschule/schulemain/>).

Die Oberstufe (OS) Goldach umfasst 15 Klassen der Sekundar- und Realstufe mit insgesamt 300 Schülerinnen und Schülern (SuS) sowie ein Förderzentrum (FZ), das von allen SuS genutzt werden kann. Es unterrichten je zwei Mathematik- und zwei Deutsch-Förderlehrpersonen (FLP) im FZ. Die Kernaufgaben des FZ sind folgende: „1. SuS, die in einzelnen Fächern mit den Klassenlernzielen deutlich überfordert sind, werden für diese Fächer im FZ nach individuellen Lernzielen (ILZ) geschult (individuell oder in Kleingruppen). 2. SuS, die den Klassenunterricht stören, können von den Lehrpersonen (LP) kurzfristig dem FZ zugewiesen werden“ (AG Werkschule, 2010, S.1). Ob ein Jugendlicher ILZ erhält, wird vom Schulpsychologen abgeklärt.

Es kommt auch immer wieder vor, dass ILZ bei einzelnen SuS aufgehoben werden können. Zusätzlich können alle SuS bei Bedarf Unterstützung in Form von Hausaufgabenstunde, Stützunterricht oder Lerncoaching vom FZ erhalten. Als weitere Entlastung wurden den Realklassen Klassenteilungslektionen in den Fächern *Räume und Zeiten* sowie *Natur und Technik* zugesprochen. In den Fächern Englisch und Mathematik werden alle OS-SuS in drei Niveaus unterrichtet. Seit etwas mehr als einem Jahr werden die FLP auch als Teamteaching-Lehrkräfte eingesetzt. Eine enge Zusammenarbeit von Förder-, Fach- und Klassenlehrperson (KLP) ist dabei wesentlich. Es finden zweiwöchentliche Koordinationssitzungen mit den betroffenen LP und FLP statt, in welchen Erfahrungen ausgetauscht und einzelne Fälle besprochen werden. Die wöchentliche Sitzung mit den FLP und dem Schulleiter soll eine gute Zusammenarbeit und Kommunikation gewährleisten. Dem FZ stehen ein Klassenzimmer wie auch ein Besprechungszimmer zur Verfügung (ebd.).

Die Hauptverantwortung aller SuS liegt bei der KLP. Bei den Elterngesprächen mit den ILZ-SuS sind die FLP ebenfalls anwesend. Die Hauptaufgabe der FLP besteht in den Gesprächen darin, die Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Jugendlichen zu beschreiben, den Förderplan, weitere allfällige Massnahmen mit den Eltern zu besprechen und die KLP in Ihren Anliegen zu bestärken. Obwohl die Eltern selten den Kontakt zur FLP suchen, ist das gegenseitige Vertrauen in der Regel vorhanden.

2.2. Studierende

Mein Name ist Angelina Dias und ich habe im Januar 2011 das Masterstudium zur Oberstufenlehrperson (OLP) phil II in den Fächern Mathematik, Natur und Technik, Räume und Zeiten und Sport abgeschlossen. Seit 5 Jahren unterrichte ich an der OS in Goldach, zuerst als Reallehrperson (RLP) und seit Sommer 2014 zusätzlich als FLP im FZ. Ich unterrichte momentan hauptsächlich Mathematik für SuS mit ILZ, bin als TT-LP tätig und begleite SuS mit Lernschwächen. Vor meiner Ausbildung zur OLP habe ich zwei Semester Medizin studiert und danach ein Jahr in einer Behindertenschule als Springerpraktikantin gearbeitet. Dies waren zwei lehrreiche Jahre, die mich zu meinem jetzigen Berufswunsch Schulische *Heilpädagogin* geführt haben. Ich bin jedoch schon viel früher, durch meinen behinderten Bruder, in Kontakt mit Menschen mit einer Beeinträchtigung gekommen. Der Umgang mit diesen Menschen war für mich schon immer eine Bereicherung. Vor allem die schwächeren SuS liegen mir am Herzen. Im FZ ist es mir möglich, allen SuS gerecht zu werden und ihren Möglichkeiten entsprechend zu fördern. Insbesondere dieser Punkt hat mir in meiner Arbeit als RLP sehr gefehlt. Zu wissen, dass mindestens ein Viertel der SuS mit meinen Erklärungen nicht viel anfangen kann und ich zu wenig Zeit für die einzelnen SuS habe, hat mich deprimiert.

Meine Stärken als FLP liegen ganz klar in der Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen. Ich bin sehr empathisch und kann gut auf die Bedürfnisse der einzelnen SuS eingehen. Ich würde von mir selber behaupten, dass ich eine schnelle Auffassungsgabe habe, gut kommunizieren und lernen kann. Jedoch war auch ich nicht gefeit davor, in der Kantonsschule oder im Medizinstudium viel lernen zu müssen. Ich versuche den SuS stets verschiedene Lernwege und -strategien zu vermitteln, so dass jeder Jugendliche im Rahmen seiner Möglichkeiten Lernfortschritte erfahren kann. Im Bereich Mathematik habe ich ein grosses Fachwissen, welches ich Rückmeldungen zufolge verständlich vermitteln kann. Um SuS mit grossen mathematischen oder sprachlichen Defiziten optimal fördern zu können, habe ich sowohl Literatur- als auch Lehrmittelrecherche betrieben und mich mit Primarlehrkräften ausgetauscht. Mir wurde schnell bewusst, dass diesen Jugendlichen häufig die Grundlagen fehlen und diese als erstes schrittweise aufgebaut werden müssen. Lehrmittel und Lernmaterial aus der Primarstufe ermöglichen diesen Aufbau und haben erfreulicherweise bei allen Jugendlichen Anklang gefunden.

2.3. Fokusjugendliche

Im FZ unterrichte ich vier Jugendliche von zwei verschiedenen 3. Realklassen in der Mathematik mit ILZ. Davon haben ein Mädchen (Nu.) und ein Knabe (Le.) in der Mittelstufe dieselbe Kleinklasse besucht. Ein Mädchen (Ch.) ist Anfang der 3. OS aus Deutschland hinzugezogen und deshalb bei der 1. Durchführung des Projekts nicht dabei gewesen. Der zweite Junge (Ja.) hat in der Mittelstufe Regelklassenunterricht mit individuellen Förderstunden in der Mathematik und im Deutsch erhalten. Er ist der einzige Schüler meiner Gruppe, welcher in der OS lediglich in der Mathematik ILZ benötigt. Die anderen drei Schüler haben zusätzlich zum Förderunterricht im Fach Mathematik auch ILZ im Deutsch. Der portugiesische Junge, welcher in der 1. Projektdurchführung teilgenommen hatte, ist vor Beginn der 2. Durchführung weggezogen.

Die folgenden Einschätzungen zu den Jugendlichen stammen einerseits aus meinen eigenen Beobachtungen und andererseits aus Abschlussberichten und Schulpsychologischen Abklärungen, welche vertraulich behandelt werden.

Es folgt nun die genauere Beschreibung der acht Fokusjugendlichen in den für dieses Projekt relevanten Förderbereichen. Weil das Praxisprojekt während den Mathematiklektionen stattfindet, wird auch das Mathematische Lernen analysiert. Da nur vier der SuS erhöhten Förderbedarf haben und meinen Förderunterricht besuchen, fällt die Beschreibung der restlichen vier Jugendlichen eher knapp aus.

Eine detaillierte Auflistung der Stärken und Schwächen hinsichtlich der Aktivitäten nach ICF aller SuS der Niveaugruppen folgt danach (vgl. 2.4).

Ch.

Allgemeine Beschreibung:

Ch. kommt ursprünglich aus Deutschland und hat eine turbulente Schulzeit hinter sich. Sie ist mit ihrer Familie insgesamt vier Mal umgezogen, wobei sie z.T. nur kurz an einem Ort verweilt. Es scheint so als ob die Familie bei sich anbahnenden Problemen das Feld wieder geräumt hätte. Es wurden etliche Fehlstunden bei ihr und ihrem Bruder in den vorherigen Schulen vermerkt. Dadurch sind die Zeugnisse und Berichte teilweise sehr unvollständig. Zuletzt war Ch. in der Kleinklasse, in welcher sie einige ungenügende Leistungen erbracht hatte. Trotz dieser happigen Lernbiografie ist Ch. eine sehr freundliche und hilfsbereite junge Dame, die im Unterricht nicht auffällt und ihre Aufträge und Hausaufgaben so gut wie möglich erfüllt. In der Klasse insbesondere bei den Mädchen ist sie gut integriert. Ihr schulisches Selbstkonzept und ihre Selbstwirksamkeit vor allem im Bereich Mathematik sind tief.

Allgemeines Lernen:

Ch. kann ohne Probleme zuhören, zuschauen und über einen längeren Zeitraum aufmerksam sein, sofern sie sich nicht überfordert fühlt. Sie ist eher der visuelle Lerntyp. Lernen tut sie häufig durch Zuschauen und Nachmachen. Unterstützung holt sie lediglich bei vertrauten LP. Es fällt ihr nicht immer leicht, ihr Vorgehen sinnvoll zu planen. Wenn sie jedoch dazu angeleitet wird, einen Plan aufzustellen, kann sie diesen umsetzen. Sofern es sich nicht um mathematische oder technische Sachverhalte handelt, kann sich Ch. Dinge gut merken und wiedergeben. Probleme löst sie, indem sie geläufige Lösungsstrategien anwendet. Wenn diese Strategie bzw. Vorgehensweise jedoch nicht zum Ziel führt, beendet sie den Auftrag und reagiert mit einer Vermeidungsstrategie. Oftmals legt sie dann ihren Kopf auf die Pultfläche oder beginnt unauffällig zu zeichnen.

Mathematisches Lernen:

Sobald es um mathematische Sachverhalte geht, wird Ch. nervös und blockiert. Sie hat Angst davor Fehler zu machen und versucht diese stets zu verdecken. Im BASIS-MATH-Test (Moser Opitz et al., 2010) hat sie lediglich 44.6% der Aufgaben korrekt gelöst. Sie hat sich angewöhnt mit den Fingern zu rechnen und hat unter anderem deshalb grosse Mühe bereits einfache Kopfrechnungen korrekt zu lösen. Ihr fehlt das Operationsverständnis. Bei Rechnungen mit Übergängen ist sie total überfordert. Ausserdem wendet sie häufig falsche Rechenwege an. Des Weiteren fehlen meiner Schülerin sichere Vorstellungen von Zahlen und Zahlbeziehungen im Zahlenraum bis 1'000'000 sowie vom Aufbau des Zehnersystems. Dies ist wohl auch dafür der Grund, dass das Mädchen weder Ergebnisse angemessen schätzen noch mit gerundeten Zahlen Rechnungen überschlagen kann.

Ch. verfügt über Grundkenntnisse in lebensrelevanten Grössenbereichen (Geld, Zeit, Länge, etc.). Das fehlerfreie Umwandeln der verschiedenen Einheiten gelingt dem Mädchen lediglich mit einer Umrechnungshilfe. Wie bei der Arithmetik/Algebra fehlen Ch. auch in diesem Bereich realistische Grössenvorstellungen, um Resultate adäquat zu überschlagen. Den Inhalt und die Fragestellung einer Sachaufgabe versteht meine Schülerin meistens und kann diese in eigenen Worten wiedergeben. In diesem Bereich hat sie im Diagnostest das beste Ergebnis erreicht. Sobald es um das Problemlösen geht, stösst das Mädchen jedoch an ihre Grenzen.

Umgang mit Anforderungen:

Ch. kann aufgetragene Aufgaben selbständig lösen. Im Gruppenunterricht hält sie sich oftmals im Hintergrund. Sie übernimmt sehr gerne Verantwortung, was insbesondere in der sogenannten „Götti-Lektion“ zum Ausdruck kommt, wenn sie jüngeren SuS mathematische Sachverhalte erklärt oder beibringt. Leider ist sie auch dabei oftmals unsicher und traut sich zu wenig zu. Mit Stress und anderen psychischen Anforderungen kann sie nach wie vor nicht gut umgehen. Wie bereits erwähnt, gibt sie bei Komplikationen sofort auf und wird dann häufig krank. Aufgrund der vielen Fehlstunden haben viele LP Mühe, sich auf das Mädchen verlassen zu können und ihre Akzeptanz für Ch. aufrecht zu erhalten.

Kommunikation:

In der Kommunikation ist Ch. stark. Manchmal fehlen ihr zwar der Mut und das Selbstvertrauen sich gegen andere zu behaupten. Wenn sie den Mut jedoch gefasst hat, kann sie sich sehr gewählt ausdrücken und versteht, was andere meinen. Sie kann gute Gespräche führen und ihre Gefühle zum Ausdruck bringen. Im TT-Unterricht hält sie sich leider nach wie vor sehr zurück. Ohne begleitende Unterstützung einer LP wäre keine angemessene Partizipation im TT-Unterricht möglich.

Förderbedarf:

Neben dem Förderbedarf in der Mathematik, ist die Förderung der Selbstkompetenz bei Ch. zentral. Für ihr späteres Berufsleben ist es unumgänglich, dass sich das Mädchen in der Anstrengungsbereitschaft und der Selbstmotivation verbessert. Vermeidungsstrategien sollten möglichst vermieden werden, stattdessen soll sich Ch. bei Unklarheiten an die Lehrperson wenden. Ausserdem wäre es wünschenswert, dass sie ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwirksamkeit stärken kann.

Le.

Allgemeine Beschreibung:

Le. ist nun seit 2.5 Jahren bei mir im Mathematikunterricht. Im letzten Jahr sind sein Vater und sein Grossvater verstorben, weswegen er etwas aus der Bahn geraten ist. Die Lehrstellensuche ist eine weitere Hürde, die für ihn nicht einfach ist. Seine schwachen Leistungen in allen Fächern lassen ihm keine grosse Wahl in der Stellensuche. Leider fehlt ihm eine realistische Selbsteinschätzung, um dies zu erkennen. Trotz alledem

erscheint er meist aufgestellt und interessiert im Unterricht. Er ist sehr emphatisch und hilfsbereit. In der OS ist er gut integriert und nach wie vor als Klassensprecher tätig. Er wirkt sehr selbstsicher, jedoch ist dies häufig nur eine Fassade.

Allgemeines Lernen:

Le. hat nach wie vor grosse Schwierigkeiten sich auf das Wesentliche zu fokussieren. Er geht meist ohne Plan vor und möchte Aufgaben so schnell wie möglich beenden. Manchmal kann er nicht abwarten und ruft deshalb seine Lösung dazwischen. Beim Bearbeiten von längerfristigen Arbeiten wie z.B. Erstellen einer Präsentation oder Broschüre steht ihm seine unzureichende Selbstregulation häufig im Weg. Seine Motivation und Konzentration sind enorm tagesform- und interessenabhängig. Dinge zu merken, bereiten ihm grosse Schwierigkeiten. Ähnlich wie Ch. reagiert auch er häufig mit Vermeidungsstrategien sobald sich Schwierigkeiten anbahnen. Wenn Le. will, kann er selbständig arbeiten, allerdings ohne dabei die notwendige Unterstützung einzufordern. Häufig singt der Jugendliche während dem Bearbeiten einer Aufgabe.

Mathematisches Lernen:

Seine grössten Schwächen liegen nach wie vor im mathematischen Bereich. Die Auswertung des BASIS-MATH-Tests (Moser Opitz et al., 2010) hat gezeigt, dass er den Basisstoff nicht beherrscht. Erfreulicherweise ist er der beste Kopfrechner in der Gruppe. Deshalb löst Le. Grundoperationen mit kleinen Zahlen und Übergängen meistens ohne Probleme. Je höher das Anspruchsniveau wird, desto grösser ist seine Fehlerquote. Beim Rechnen mit grossen Zahlen fehlen ihm die Strategien (z.B. halbschriftliches Verfahren), denn über eine sichere Zahlvorstellung im Zahlenraum bis 1'000'000 verfügt der Schüler.

Le. hat Grundkenntnisse in lebensrelevanten Grössenbereichen (Geld, Zeit, Länge, etc.). Das fehlerfreie Umwandeln der verschiedenen Einheiten gelingt auch Le. nur mit einer Umrechnungshilfe. Den Inhalt und die Fragestellung einer Sachaufgabe versteht mein Schüler eigentlich immer und kann diese in eigenen Worten wiedergeben. Ebenfalls ist Le. in der Lage, die Resultate zu interpretieren und reflektieren. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass seine Stärken im Sprachlichen Bereich liegen. Das Mathematisieren und Problemlösen jedoch bereitet ihm Schwierigkeiten.

Umgang mit Anforderungen:

Le. übernimmt sehr gerne Verantwortung. Seine Lieblingslektion ist die „Götti-Lektion“, in welcher er einmal Fachmann sein kann und jüngere SuS unterstützt. Leider kann man sich nicht hundertprozentig auf ihn verlassen. Sobald sich die Gelegenheit ergibt, sich etwas auszuruhen, nutzt er dies sofort. Auch wenn dadurch sein Auftrag nicht vollständig erledigt ist. Einige LP haben enorm Mühe mit diesem Verhalten. Bei Gruppenarbeiten beklagen sich seine Mitkollegen/innen häufig über seine Faulheit. Ähnlich wie Ch. hat auch er Mühe mit Stress adäquat umzugehen. Er wird dann entweder krank oder lässt sich gehen, indem er mit seinen Freunden abhängt und Nikotin oder Alkohol konsumiert. In seiner Freizeit zeigt er risikoreiches Verhalten.

Kommunikation:

In der Kommunikation ist Le. extrem stark. Er kann sich mit Personen jeglichen Alters angemessen unterhalten und einem auch mal schmeicheln, wenn er sich dadurch einen Vorteil erhofft. Im TT-Unterricht kann er sehr gut partizipieren. Le. führt sehr gerne Diskussionen über aktuelle weltpolitische Situationen wie auch über Themen, welche den Schulalltag betreffen. Deshalb ist der Junge auch weiterhin als Klassenvertreter im Schülerparlament tätig. Er ist aber auch ein sehr guter Zuhörer, dem seine Mitmenschen wichtig sind.

Förderbedarf:

Le. erhält Förderunterricht in der Mathematik und im Deutsch. Um sein fachliches Potenzial in der Schule zeigen zu können, ist die Verbesserung seiner Aufmerksamkeitssteuerung notwendig. Ausserdem ist es für

den Jungen wichtig, seine Handlungsplanung und Anstrengungsbereitschaft zu verbessern, um schrittweise ans Ziel zu gelangen. Es ist zentral, dass sich der Jugendliche bei Überforderung Unterstützung bei der jeweiligen Lehrkraft holt. Ein weiteres Ziel von Le. ist, dass er mehr Verantwortung für sein Lernen und Handeln übernimmt.

Nu.

Allgemeine Beschreibung:

Nu. hat die ersten zwei Jahre ihrer Schulzeit in der Sprachheilschule verbracht und danach das Förderzentrum bzw. die Kleinklasse besucht. Sie zeigte zu jener Zeit vor allem übergreifende Sprachauffälligkeiten. Obwohl Nu. häufig von der Mittelstufenzeit in der Kleinklasse schwärmt, hat sie sich mittlerweile gut in der OS integriert. Auch ihr kindliches Verhalten hat sie inzwischen etwas abgelegt. Sie kann sehr stur sein und ist relativ kritikresistent. Das Mädchen ist sehr kreativ und naturverbunden. Nu. hat zwei Kolleginnen an der OS, ist aber nach wie vor schüchtern und meldet sich im Klassenunterricht kaum. Ihre Leistungen in allen Fächern ausser Deutsch haben sich seit Anfang der OS erheblich verbessert. Der Kleingruppenunterricht im FZ ist für Nu. sehr förderlich, denn sie blüht förmlich auf.

Allgemeines Lernen:

Sie arbeitet zwar langsam, ist aber in der Lage auch über längere Zeit konzentriert und ruhig zu arbeiten, sofern die Aufgaben einfach sind. Wenn Nu. jedoch etwas nicht versteht oder eine Aufgabe falsch gelöst hat, versucht sie häufig dies zu verbergen. Ich denke, dass ihr der vernünftige Umgang mit Fehlern fehlt und sie einen tiefen Selbstwert hat. Auch in puncto Selbständigkeit besteht bei Nu. Verbesserungspotenzial. Die Schülerin kann sich bei mangelndem Interesse gut selbst motivieren. Ihre Merkfähigkeit, ihre Handlungssteuerung und -kontrolle hat sich im Laufe der OS verbessert. Jedoch kommt dem Mädchen dabei das mangelnde Selbstvertrauen häufig in die Quere. Die Aufnahmefähigkeit und das Herstellen von Zusammenhängen bereiten Nu. nach wie vor Schwierigkeiten. Das Mädchen ist in der Lage einfache sich wiederholende Abläufe und Lösungswege fehlerlos zu vollziehen. Sobald sie etwas Gelerntes jedoch auf einen neuen Lerngegenstand übertragen soll, scheitert sie meistens. Sie stösst dann an ihre kognitiven Grenzen.

Mathematisches Lernen:

Aufgrund der Beobachtungen im Schulalltag und der Resultate der Lernstanderfassung Basis-Math 4-8 (Moser Opitz et al., 2010) zeigt sich, dass das Mädchen vor allem im Kompetenzbereich Arithmetik/Algebra grosse Schwierigkeiten aufweist. Im Basisdiagnostiktest hat Nu. lediglich 34 Punkte von den 80 Gesamtpunkten erreicht und damit das Kriterium „mathematischen Basisstoff verstanden“ nicht erreicht. Bei den korrekt gelösten Aufgaben hat sie lediglich bei einer von 19 Problemstellungen einen effizienten Rechenweg angewandt. Das kleine Einmaleins stellt nach wie vor eine Herausforderung für Nu. dar. Sogar einfache Aufgaben, wie z.B. 3×6 , bereiten dem Mädchen je nach Tagesverfassung grosse Mühe. Divisionen rechnet sie selten richtig im Kopf aus. Das Nichtbeherrschen von Kopfrechnungen soll bereits in der Primarschulzeit eine grosse Belastung für das Mädchen gewesen sein. Man hat stundenlang geübt und ihr dabei allenfalls die Freude daran genommen. Ausserdem können das verminderte Arbeitsgedächtnis und die reduzierte Aufnahmefähigkeit von Nu. Ursachen für die fehlenden Kompetenzen im Kopfrechnen sein. Des Weiteren fehlen meiner Schülerin sichere Vorstellungen von Zahlen und Zahlbeziehungen im Zahlenraum bis $1'000'000$ sowie vom Aufbau des Zehnersystems. Dies ist wohl auch dafür der Grund, dass das Mädchen weder Ergebnisse angemessen schätzen noch mit gerundeten Zahlen Rechnungen überschlagen kann.

Nu. verfügt über Grundkenntnisse in lebensrelevanten Grössenbereichen (Geld, Zeit, Länge, etc.). Das fehlerfreie Umwandeln der verschiedenen Einheiten gelingt dem Mädchen lediglich mit einer Umrechnungshilfe.

Wie bei der Arithmetik/Algebra fehlen Nu. auch in diesem Bereich realistische Grössenvorstellungen, um Resultate adäquat zu überschlagen. Das Bearbeiten unterschiedlicher Sachaufgaben bereitet dem Mädchen grosse Mühe. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass die sprachliche Kompetenz von Nu. sehr tief ist.

Umgang mit Anforderungen:

Am besten gelingt ihr das Lernen in Einzel- oder einer homogenen Partnerarbeit. Einfache Aufträge kann sie selbständig erledigen. Unterstützung holt sie sich nur sporadisch und lediglich bei vertrauten Lehrpersonen. Bei Gruppenarbeiten hält sie sich stets im Hintergrund. Häufig ist eine begleitende Unterstützung meinerseits notwendig. Die Schülerin ist nicht belastbar und deshalb häufig längere Zeit krank. Nu. versucht sich manchmal etwas durchzumogeln und den einfachsten Weg zu wählen. Dabei hat sie auch schon gelogen, was bei den betroffenen LP verständlicherweise für Verärgerung und Missmut sorgt.

Kommunikation:

In der Kommunikation ist Nu. eher schwach. Es fehlen ihr häufig der Mut und das Selbstvertrauen sich gegen Gleichaltrige zu behaupten. Darum fällt es Nu. auch sehr schwer im TT-Unterricht teilzunehmen. Ihr Wortschatz liegt eher unter dem Durchschnitt der Gleichaltrigen. Deshalb hat sie Schwierigkeiten sich gekonnt auszudrücken oder ironische Bemerkungen ihrer Mitmenschen zu verstehen. Sie sucht häufig das Gespräch mit den ihr vertrauten Lehrpersonen.

Förderbedarf:

In erster Linie ist bei Nu. die Förderung der Selbstständigkeit und des Selbstvertrauens wichtig. Ohne diese Grundvoraussetzungen wird es dem Mädchen eher nicht gelingen, den fachlichen Anforderungen in der Mathematik und der Sprache gerecht zu werden. Es ist zentral, dass Nu. nachfragt, wenn sie etwas nicht versteht und zu ihren Schwächen steht. Solange sie keinen vernünftigen Umgang mit Fehlern lernt, wird sie auch in Zukunft versuchen, diese zu vertuschen und dadurch nur geringe Fortschritte erzielen können.

Ja.

Allgemeine Beschreibung:

Ja. ist ein gewiefter charmanter Junge. Er möchte bei den "Coolen" der Klasse dabei sein, gerät dadurch aber manchmal selbst ins Abseits. Einige Lehrpersonen empfinden dadurch das Arbeiten mit Ja. als sehr mühselig. Oftmals sieht Ja. sich selbst ganz anders als es die jeweiligen Lehrkräfte tun. Seine Leistungen sind in den meisten Fächern knapp genügend. Seine Stärken liegen in den handwerklichen Tätigkeiten. Darum hat er eine Lehrstelle als Landschaftsgärtner gesucht und gefunden.

Allgemeines Lernen:

Seine schulische Motivation ist tagesform- und interessenabhängig. Ähnlich verhält es sich mit seiner Konzentration. In der Versuchsgruppe hat er meiner Meinung nach die grössten Defizite in der Aufmerksamkeitssteuerung. Es bereitet ihm grosse Schwierigkeiten an einer Sache dran zu bleiben, da er sich von vielen Dingen ablenken lässt. Auch er geht meist ohne Plan vor und möchte aufgetragene Aufgaben möglichst ohne grossen Aufwand bearbeiten. Des Weiteren hat Ja. Mühe selber Zusammenhänge herzustellen oder Gelerntes auf neue Situationen anzuwenden. Seine Aufnahme- und Merkfähigkeit liegt insbesondere in der Mathematik im unteren Bereich. Sein Selbstwertgefühl hingegen ist eher höher als das der anderen SuS. Teilweise überschätzt er sich ein wenig. Seine Eltern haben den Jungen bezüglich ADHS abklären lassen. Die Diagnose konnte aber nicht bestätigt werden.

Mathematisches Lernen:

Das mathematische Lernen bereitet Ja. nach wie vor grosse Schwierigkeiten. Im BASIS-MATH-Test (Moser Opitz et al., 2010) hat er lediglich 41.5 % erreicht. Im Kopfrechnen ist Ja. sehr schwach. Sowohl Aufgaben

zum kleinen Einmaleins wie auch einfache Grundoperationen bereiten ihm Mühe. Beim Rechnen mit grossen Zahlen fehlen ihm sowohl geeignete Strategien (z.B. halbschriftliches Verfahren) als auch eine sichere Zahlvorstellung im Zahlenraum bis 1'000'000.

Ja. hat Grundkenntnisse in lebensrelevanten Grössenbereichen (Geld, Zeit, Länge, etc.). Das fehlerfreie Umwandeln der verschiedenen Einheiten gelingt auch Ja. nur mit einer Umrechnungshilfe. Den Inhalt und die Fragestellung einer Sachaufgabe versteht mein Schüler meistens und kann diese in eigenen Worten wiedergeben. Einen korrekten Lösungsweg aufzustellen und die Resultate angemessen zu interpretieren und zu reflektieren liegt Ja. hingegen gar nicht. Es fehlen ihm realistische Grössenvorstellungen. Komplexere Aufgaben, in denen das Problemlösen zentral ist, überfordern ihn komplett.

Umgang mit Anforderungen:

Ja. kann gut mit Stress und anderen psychischen Anforderungen umgehen. Auch bei komplexen Aufträgen scheut er sich nicht davor, diese anzugehen. Dabei überschätzt er sich teilweise, so dass er häufig nach einer Weile aufgibt und den Auftrag unzureichend abschliesst. Da er Schwierigkeiten mit seiner Aufmerksamkeitssteuerung hat, fällt ihm die Arbeit in einer Gruppe sehr schwer.

Kommunikation:

Ja. hat keine Probleme mit Personen jeglichen Alters zu kommunizieren. Er geht völlig ungehemmt auf andere zu und besitzt eine sehr gewinnende Art. Auch wenn er im sprachlichen Bereich grosse Defizite hat, kann er sich trotzdem altersentsprechend ausdrücken. Sowohl im Klassen- als auch im TT-Unterricht meldet er sich ab und zu. Es scheint als hätte er keine Schwierigkeiten zu partizipieren.

Förderbedarf:

Neben der Förderung in der Mathematik, steht die Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung bei Ja. im Mittelpunkt. Solange er sich nicht auf den Unterrichtsinhalt fokussieren und auch über längere Zeit bei derselben Sache bleiben kann, wird es schwierig für Ja. neues Wissen anzueignen und Lernerfolge zu erreichen. Dabei ist es unabdingbar, dass er sich von anderen SuS nicht aus der Ruhe bringen lässt und Provokationen ignoriert. Ausserdem ist es wichtig, dass er seine Aktivitäten zielgerichtet organisieren lernt. Durch ein schrittweises Vorgehen und ein sinnvolles Einteilen seiner Aufgaben, wird er mehr Sicherheit erlangen.

Ad.

Allgemeine Beschreibung:

Ad. war zu Beginn der OS eher schüchtern, unsicher und z.T. introvertiert. Mittlerweile hat er sich enorm geöffnet und spielt sogar im Schulmusical eine wichtige Rolle. Er benötigt klare Strukturen, genaue Anweisungen und einen geregelten Alltag. Abweichungen verunsichern ihn. Ad. macht komplexe Denkvorgänge, welche für Aussenstehende schwer nachvollziehbar sind. Ihm ist es aber sehr wichtig, dass er verstanden wird, was zu langen Diskussionen führen kann. Geschichtliche Daten faszinieren ihn, wohingegen typische Themen von männlichen Teenagern wie z.B. Autos, Girls, Ausgang, uninteressant für ihn sind. Mit seiner speziellen Art hat er grosse Mühe Anschluss bei gleichaltrigen Jungs zu finden.

Allgemeines Lernen:

Wegen seinen komplexen Denkvorgängen benötigt Ad. enorm viel Zeit Wissen anzueignen. Meistens tut er dies alleine an einem stillen Ort, indem er sich selber Zusammenfassungen schreibt. Die Anwesenheit anderer SuS lenkt ihn häufig ab. Solange er nicht müde ist, zeigt er eine hohe Lernmotivation. Er verfügt über eine gute Merkfähigkeit in den meisten Fächern.

Mathematisches Lernen:

Mathematik bereitet ihm nach wie vor grosse Mühe. Obwohl er sich für Zahlen und Daten interessiert, überfordert ihn die Fülle der Stoffmenge. Da er viel Zeit zum Aneignen benötigt, ist der rasche und stetige Wechsel von einem zum nächsten Thema hinderlich für ihn. Ausserdem wendet Ad. oftmals komplexe Rechenwege an, welche ihn selbst verwirren. Er lässt dann jedoch nicht locker, bis er den Lösungsweg nachvollziehen konnte. Grundoperationen sowie eine sichere Zahlvorstellung im Zahlenraum bis 1'000'000 stellen für den Jungen hingegen kein Problem dar.

Umgang mit Anforderungen:

Ad. ist nicht sonderlich belastbar und deshalb häufig krank. Komplexe Aufgaben überfordern den Jungen teilweise und können Selbstzweifel bei ihm auslösen. Sobald er die anfängliche Unbeholfenheit überwunden hat, läuft der weitere Verlauf meist erfolgreich. Mittlerweile kann sich Ad. gut in Gruppenarbeiten einbringen und einen grossen Anteil am Teamerfolg beitragen.

Kommunikation:

Ad. ist inzwischen sehr kommunikativ und hat keine Probleme auf andere zuzugehen. Teilweise fällt es ihm schwer seinen Redefluss zu stoppen oder andere Ansichten zu akzeptieren. Die Kommunikation kann dann sehr einseitig verlaufen. Er diskutiert gerne über aktuelle politische Themen und wendet Fachbegriffe korrekt an. Im Klassenunterricht meldet er sich häufig.

Ma.

Allgemeine Beschreibung:

Ma. hat Probleme mit seinem äusseren Erscheinungsbild, da er häufig für seine kräftige Postur gehänselt wird. Dadurch gerät er immer wieder in Situationen, in welchen er sich verteidigen muss und sich dadurch selber Probleme schafft. Ausserdem lässt er sich oftmals von seinen Mitschülern beeinflussen und übernimmt dann jeweils die Rolle des Klassenclowns. Er ist sehr liebenswürdig, hilfsbereit und einsichtig. Sein Selbstwert ist eher tief. Ma. hat seit ca. einem Jahr eine Freundin und zwar Ji. Diese Freundschaft wirkt sich sehr positiv auf ihn aus. Der Junge übernimmt seitdem mehr Verantwortung für sein Handeln.

Allgemeines Lernen:

Mit dem Lernen verhält es sich ähnlich wie bei Ja. Seine schulische Motivation wie auch seine Merkfähigkeit ist enorm interessenabhängig. Es bereitet ihm grosse Schwierigkeiten an einer Sache dran zu bleiben, da er sich von vielen Dingen ablenken lässt, vor allem aber von seinen Schulkollegen. Dadurch ist er häufig unruhig, zappelt, läuft im Klassenzimmer umher und stört den Unterricht. Auch er hat Mühe sowohl in seiner Handlungs- wie auch in seiner Selbstregulation.

Mathematisches Lernen:

Im Fach Mathematik hat der Junge seit Beginn der OS grosse Fortschritte gemacht. Dies liegt meiner Einschätzung nach einerseits an der kognitiven Entwicklung als auch an der Zunahme seiner Selbstwirksamkeit. Er verfügt über gute Rechenstrategien, gute Kopfrechenleistungen und realistische Grössenvorstellungen. Beim Bearbeiten von Sachaufgaben ist der Jugendliche eher schwach, da sein Sprachverständnis mangelnd ist. Ma. ist sehr gewillt komplexere Rechenvorgänge zu verstehen und scheut sich deshalb auch nicht davor, mehrmals die Lehrperson um Hilfe zu bitten.

Umgang mit Anforderungen:

Ma. kann gut mit Anforderungen umgehen und auch komplexere Aufträge lösen. Aufgetragene Aufgaben erledigt er jedoch meist rasch und nachlässig. Bei Gruppenarbeiten lässt er sich oft ablenken und arbeitet unzureichend. Er fällt ab und zu durch risikoreiches Verhalten auf.

Kommunikation:

Ma. kann gut auf Menschen zugehen und mit Personen jeglichen Alters angemessene Gespräche führen, trotz seiner LRS. Sein Wortschatz ist durchschnittlich. Im Plenum meldet er sich häufig. Insbesondere in Einzelgesprächen zeigen sich seine kommunikativen Fähigkeiten.

Ga.

Allgemeine Beschreibung:

Ga. ist ein sehr verträumter, sensibler und emphatischer Junge. Durch seine schusselige Art ist er zwar bei allen Mitschülerinnen und -schülern beliebt, gerät dadurch aber häufig mit Lehrkräften aneinander. Dies hat sicherlich auch mit seiner mangelnden schulischen Motivation zu tun. Seine Eltern stammen ursprünglich aus Kolumbien, von denen er sein Rhythmusgefühl geerbt hat. Er liebt es zu tanzen und Fussball zu spielen.

Allgemeines Lernen:

Um sein Potenzial voll ausschöpfen zu können, muss Ga. alleine und isoliert arbeiten. Er lässt sich beim Lernen sehr leicht ablenken. Der Junge verliert zudem schnell das Interesse an einer Aufgabe und beginnt dann häufig umherzuschauen, zu träumen oder etwas zu kritzeln. Er geht meist unorganisiert vor und hat eine tiefe Selbstregulation. Er kann sich gut Dinge merken.

Mathematisches Lernen:

Sein mathematisches Denken wäre eigentlich sehr gut. Leider kann er sich häufig nur unzureichend für den Unterrichtsstoff begeistern. Deshalb gelingen ihm komplexere Rechenvorgänge und Problemlöseaufgaben meist nicht. Auch seine mangelnde Aufmerksamkeitssteuerung behindert ihn oftmals in seinen Denkvorgängen. Er verfügt jedoch über gute Kopfrechenleistungen, eine sichere Zahl- und Grössenvorstellung und gute Rechenstrategien.

Umgang mit Anforderungen:

Der Jugendliche weicht Anforderungen meistens aus. Seine Anstrengungsbereitschaft ist sehr niedrig. Gruppenarbeiten überfordern ihn völlig, da er sich nur unzureichend auf den Stoff und die Teamkollegen einlassen kann. Bei Überforderung wendet Ga. häufig Vermeidungsstrategien an, damit seine Unbeholfenheit und Schwächen nicht erkannt werden.

Kommunikation:

Ga. redet sehr gerne und oft. Er ist sehr interessiert an persönlichen und privaten Dingen seines Gegenübers. Sein Wortschatz liegt unter dem Durchschnitt seiner Altersgenossen. Durch seine kommunikative und offene Art kann er diesem Defizit jedoch entgegenwirken.

Ji.

Allgemeine Beschreibung:

Ji. hat den Beginn der Oberstufe in der Sekundarstufe verbracht und wurde dann nach einem Jahr in die Real abgestuft. Durch ihre offene und hilfsbereite Art wurde sie sofort in der Klasse aufgenommen und genießt sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungs hohe Anerkennung. Sie hat ein gutes soziales Umfeld und verfügt dadurch über eine hohe Sozial- und Selbstkompetenz. Ji. ist sehr sensibel und lässt sich oftmals von ihren Emotionen leiten. Im Unterricht kann sich das sowohl positiv wie auch negativ auswirken.

Allgemeines Lernen:

Das Mädchen ist in der Lage den Unterrichtsstoff der Realschule mühelos anzueignen und wiederzugeben. Sie kann sowohl alleine wie auch in der Gruppe arbeiten. Ihre Aufmerksamkeit und Motivation sind sehr tagesform- und interessenabhängig. Sobald der Sachverhalt komplexer wird, stösst sie an ihre Grenzen. Sie hat Mühe Zusammenhänge herzustellen und auf andere Sachverhalten anzuwenden.

Mathematisches Lernen:

Da sie in der Vergangenheit einige Misserfolge in der Mathematik gehabt hat, hegt sie nun eine Aversion gegen dieses Fach. Diese Abneigung kann Ji. nur dann ablegen, wenn sie über längere Zeit fehlerfrei Aufgaben lösen konnte. Einfache Rechenoperationen und -aufgaben kann sie mittlerweile ohne grosse Anstrengung bearbeiten. Zudem besitzt sie Grössen- und Zahlvorstellungen im Zahlenraum bis 1'000'000. Wenn der Sachverhalt komplexer wird oder eine andere Darstellung vorliegt, gerät sie schnell in Unsicherheit und zweifelt dann an sich selbst. Dadurch gibt sie häufig zu schnell auf.

Umgang mit Anforderungen:

Auch in diesem Bereich reagiert Ji. häufig sehr interessenabhängig. Wenn sie sich für eine Thematik motivieren kann, erfüllt sie sogar hohe Anforderungen. Sobald das Mädchen jedoch keinen Sinn in etwas erkennen oder sie sich nicht für den Sachverhalt begeistern kann, ist ihre Anstrengungsbereitschaft sehr tief. In Gruppenarbeiten kann man sich hundertprozentig auf sie verlassen. Sie übernimmt teilweise zu viel Verantwortung und überfordert sich damit selbst. Mit zu hohem schulischen oder emotionalen Stress kann Ji. nicht gut umgehen und wird dann oftmals krank.

Kommunikation:

Ji. hat eine sehr hohe kommunikative Kompetenz. Sie kann sich sehr adäquat ausdrücken und hat einen überdurchschnittlichen Wortschatz. Das Mädchen redet sehr gerne und oft. Sie hat keine Mühe auf jegliche Personen zuzugehen und ein Gespräch zu führen. Auch bei Diskussionen beteiligt sie sich redigewandt und überzeugend.

Kurze Zusammenfassung

Alle ILZ-Jugendlichen kämpfen mit der Aufmerksamkeitssteuerung, wobei in unterschiedlichem Masse. Grosse Schwierigkeiten an einer Sache dran zu bleiben, haben vor allem die männlichen Probanden. Wo hingegen alle SuS Probleme haben, ist in ihrer Selbst- und Handlungsregulation sowie in der Belastbarkeit. Auch die Motivation und Anstrengungsbereitschaft ist im Vergleich zu Gleichaltrigen bei allen vier Jugendlichen vermindert. Sie verfügen über mangelnde Problemlösestrategien und verminderte Merkfähigkeit. Durch ihr Verhalten und ihre Lernschwächen haben sie es schwieriger, Akzeptanz von den jeweiligen Lehrkräften zu erhalten.

Alle zusätzlich ausgewählten Fokusjugendlichen haben Konzentrationsprobleme. Aus diesem Grund wurden sie für das vorliegende Projekt ausgewählt. Die grössten Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeitssteuerung haben den ersten Erkenntnissen zufolge Ga. und Ma. Sie beide haben auch mit einer motorischen Unruhe zu kämpfen und mit der Merkfähigkeit. Fehlende Motivation bzw. Anstrengungsbereitschaft ist hauptsächlich bei Ga. spürbar. Das eigene Handeln zu planen bereitet vor allem Ma. und Ga. Probleme. Ad. braucht ganz klare Vorgaben und Strukturen. Obwohl sein Vorgehen und seine Denkvorgänge für Aussenstehende nicht immer logisch scheinen, geht er sehr strukturiert und zielgerichtet vor. Ji. Handlungs- und Anstrengungsbereitschaft wird enorm von ihren Emotionen gesteuert. Im Grunde verfügt sie über eine gute Handlungs- und Selbstregulation, die sie jedoch oftmals nicht abrufen kann.

2.4. ICF-Übersicht Aktivitäten

Um die SuS hinsichtlich der Aktivitäten nach ICF vergleichen zu können, folgt eine Tabelle zu den Stärken (+/++) und Schwächen (-/--) aller SuS in den relevanten Förderbereichen. Ich möchte betonen, dass ich dabei von den Leistungen eines Realschülers/einer Realschülerin ausgehe. Al. und Fi. sind die einzige Sekundarschülerinnen dieser Fachgruppe. Ol. und Jo. erhalten Stützunterricht in der Mathematik, damit sie einen genügenden Notenschnitt halten können.

In den ersten beiden Zeilen sind die **ILZ-SuS** der Mathematik aufgelistet und im zweiten und dritten Block alle SuS der beiden Mathematik Niveaugruppen g, wobei die ersten zwei SuS jeweils die zusätzlichen ausgewählten **Fokusjugendlichen** sind. In der Kammer ist angegeben, ob es sich um weibliche (w) oder männliche (m) Lernende handelt:

Tabelle 1: Voraussetzungen aller SuS im Bereich der Aktivitäten nach ICF

	Allgemeines Lernen	Mathematisches Lernen	Umgang mit Anforderungen	Kommunikation
Ch. (w)	+	--	--	+
Le. (m)	-	--	-	+
Nu. (w)	+	-	-	-
Ja. (m)	-	-	-	+
Ad. (m)	+	+	+	-
Ma. (m)	-	+	+	+
OI. (m)	-	-	-	++
Jo. (m)	+	-	+	+
Ru. (m)	+	-	-	+
Lo. (m)	+	++	-	+
Ay. (m)	+	+	+	++
Ki. (m)	+	++	+	+
Ro. (m)	-	+	+	+
El. (w)	+	-	+	+
Va. (w)	+	+	-	++
Al. (w;Sek)	++	++	++	+
Ga.. (m)	-	+	--	+
Ji. (w)	+	+	-	++
Fa. (m)	+	+	+	+
Jan. (m)	-	+	-	--
Mi. (m)	+	++	--	+
Je. (m)	+	+	+	--
Mir. (m)	-	-	-	+
Fi. (w;Sek)	++	+	++	++

2.5. Begründung der Themenwahl inkl. Fragestellung

In meiner Tätigkeit als RLP wie auch FLP komme ich immer wieder in Kontakt mit herausforderndem Verhalten bei Jugendlichen. Ich habe schon des Öfteren beobachtet, wie Sekundar-SuS in eine Realklasse abgestuft wurden, wobei vor allem ihr Verhalten ausschlaggebend dafür war. Es hat sich gezeigt, dass SuS mit Aufmerksamkeitsproblemen, sprich, Mühe haben den Fokus auf den momentanen Stoffinhalt zu lenken, es einerseits schwieriger haben, Akzeptanz von den betreffenden LP zu erhalten und andererseits im regulären Schulstoff mitzukommen (vgl. Abelein & Stein, 2017; Lauth & Schlottke, 2009). Ich vermute, dass einige schwache SuS bessere Leistungen erbringen würden, wenn sie Ihre Aufmerksamkeit gezielter auf den Unterrichtsstoff lenken könnten. Wenn ich als RLP oder TT-Lehrperson tätig bin, versuche ich die Aufmerksamkeit aller SuS auf den Unterrichtsstoff zu lenken. Leider ist das bei 20 Real-SuS, von welchen einige mit Konzentrationsproblemen zu kämpfen haben, eine schwierige Aufgabe, die mir nicht immer gelingen mag. Auch in meiner Arbeit im FZ ist es oftmals sehr schwierig, die Konzentration der Jugendlichen aufrecht zu erhalten, da ich für mehrere SuS zuständig bin.

Die Beschreibungen der ausgewählten Fokusjugendlichen (vgl. 2.3) decken sich mit den eben formulierten Praxiserfahrungen. Alle Jugendlichen kämpfen mit der Aufmerksamkeitssteuerung, wobei in unterschiedlichem Masse. Grosse Schwierigkeiten an einer Sache dran zu bleiben, haben vor allem die männlichen Probanden. Eine verminderte Selbst- und Handlungsregulation ist bei einigen Fokusjugendlichen und insbesondere den ILZ-SuS beobachtbar, welche ausserdem über verminderte Leistungen des Arbeitsgedächtnisses verfügen. Es zeigt sich, dass diese Jugendlichen durch ihre Aufmerksamkeitsbeeinträchtigung und ihre subjektiven Lernschwächen schwieriger haben, Akzeptanz von den jeweiligen Lehrkräften zu erhalten und ihre Leistungen zu verbessern. Darum ist es mir ein grosses Anliegen, in der Förderung der Jugendlichen bei der Aufmerksamkeit und Selbst- bzw. Handlungsregulation anzusetzen. Aus diesen Beobachtungen und Erkenntnissen folgen nun die **Fragestellungen** für das vorliegende Projekt.

Es wäre ein grosser Erfolg, wenn mittels eines Konzentrationstrainings nachweislich positive Effekte bezüglich der Aufmerksamkeit der SuS festzustellen ist. Die Hauptfragestellung lautet demzufolge:

FG1: Kann eine relativ kurze Intervention eines Konzentrationstrainings positive Veränderungen in der Konzentration erzielen?

Ich bin mir durchaus bewusst, dass nur beschränkt Zeit zur Verfügung steht und dadurch das Training wahrscheinlich nicht in seinem vorgesehenen Rahmen durchgeführt werden kann.

Weitere Unterfragen lauten:

FG2: Kann die Selbst- bzw. Handlungsregulation der Jugendlichen durch das Konzentrationstraining verbessert werden?

FG3: Kann das Arbeitsgedächtnis der Jugendlichen durch das Konzentrationstraining verbessert werden?

3. Theoretische Auseinandersetzung: Begriffe und Förderansätze zur Aufmerksamkeit/Konzentration

Im folgenden Kapitel möchte ich sowohl Begriffe definieren und umschreiben als auch verschiedene Förderansätze/-massnahmen analysieren. Zu Beginn werden die Begriffe «Aufmerksamkeit» und «Konzentration» miteinander verglichen, so dass ein geeigneter Begriff und dessen Definition für diese Arbeit niedergeschrieben werden kann. Davon ausgehend werden danach Begriffe und deren Fördermassnahmen beschrieben, welche mit der Aufmerksamkeit bzw. Konzentration zusammenhängen. Für die Auswahl geeigneter Förderansätze werden jedoch auch Förderhinweise aus der Einführung (vgl. 1) berücksichtigt. Die Fragestellungen (vgl. 2.5) und der Förderbedarf meiner Fokuslernenden (vgl. 2.3) dienen als Leitplanken. Dabei werde ich vor allem aus aktueller Literatur der (Sonder)pädagogik und Erziehungswissenschaften zitieren. Einige ausgewählten Studienergebnisse werden jeweils am Ende eines Abschnittes eingebracht.

Am Ende dieses Theorieteils soll das angeeignete Wissen mit der eigenen Praxis verknüpft werden. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse soll eine geeignete Fördermassnahme in Form eines Trainings eruiert werden, welche dann als Praxisprojekt durchgeführt wird. Die Planung und Dokumentation dieses Projekts wird in den nachfolgenden Kapiteln (vgl. 4 und 5) genauer dargestellt.

3.1. Aufmerksamkeit versus Konzentration

Obwohl man im alltäglichen Sprachgebrauch klar zwischen Aufmerksamkeit und Konzentration unterscheiden kann, sind sich dessen viele Wissenschaftler nicht ganz einig. Sie sehen teilweise die beiden Begriffe als austauschbar. Im Schulalltag ist es jedoch relevant, Einschätzungen machen zu können, ob ein Lerner gleichzeitig konzentriert arbeiten und aufmerksam sein kann oder ob ihm dies nicht gelingen mag (vgl. Büttner, Schmidt-Atzert & Bühner, 2004).

Aufmerksamkeit

Um überhaupt kognitive Leistungen vollbringen zu können, ist es zunächst elementar Informationen aufzunehmen. Dabei muss aus einer Fülle von Reizen, die auf ein Individuum einwirken, ausgewählt werden. „Die Fähigkeit zum selektiven Beachten relevanter Reize ist essenziell für jedes zielgerichtete Verhalten“ (Dempster & Corkill; zitiert nach Büttner et al., 2004, S. 5). In der allgemeinen Psychologie wird die Aufmerksamkeit folgendermassen definiert: „Mit Aufmerksamkeit werden Prozesse bezeichnet, mit denen wir Informationen, die für aktuelle Handlungen relevant sind, selektieren bzw. irrelevante Informationen deselektieren. Selektion beeinflusst die Wahrnehmung (...) und die Handlungsplanung und -ausführung (...) und umgekehrt“ (Hagendorf et al., 2001, S. 8). Diese Definition deckt sich mit der vereinfachten Definition von Büttner et al. (2004, S.5):

«Die Aufmerksamkeit kann als das selektive Beachten relevanter Reize oder Informationen definiert werden».

Die Aufmerksamkeit kann weiter in willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit unterteilt werden. Unwillkürliche Aufmerksamkeit ist quasi von Geburt an vorhanden, der Reiz löst das Interesse und die Wachheit einer Person aus. Willkürliche Aufmerksamkeit bedarf hingegen einer bewussten Kontrolle und Verarbeitung des Reizes. Diese Höchstform der willkürlichen Aufmerksamkeit kann mit dem Begriff der Konzentration gleichgesetzt werden (vgl. Abelein & Stein, 2017). Es werden folgende Aspekte der willkürlichen Aufmerksamkeit unterschieden:

- «die *selektive oder fokussierende Aufmerksamkeit* (Fähigkeit, Störreize auszublenden und die ange-tragene Aufgabe unabhängig davon konzentriert fortführen zu können)
- die *geteilte Aufmerksamkeit* (mehrere Aufgaben parallel zueinander gleichwertig bearbeiten zu kön-nen)
- die *Daueraufmerksamkeit* (sog. Virgilanz; Konzentration über einen längeren Zeitraum, trotz subjek-tiv empfundener Eintönigkeit des Gegenstandes)
- die *Aufmerksamkeitsaktivierung* (sog. Alertness; Fähigkeit zur Anhebung der Reaktionsbereitschaft im Hinblick auf ein erwartetes Ereignis)» (vgl. Abelein & Stein, 2017, S. 31; Krowatschek & Wingert, 2007, S. 16)

Damit das menschliche Gehirn nicht von zu vielen Informationen überwältigt wird, ist die Aufmerksamkeit sinnvollerweise begrenzt. Im Schulalltag werden alle Aufmerksamkeitsformen benötigt (vgl. Heubrock & Pe-termann, 2001).

Konzentration

In der Schule ist es wichtig, nicht nur die richtigen Informationen aufzunehmen, sondern sie auch korrekt weiter zu verarbeiten. Ein typisches Beispiel dafür nennt Büttner et al. (2004, S. 8):

Die Information „45 · 7“ von einem Blatt Papier zu selegieren, stellt keine Aufmerk-samkeitsleistung dar, sofern keine konkurrierenden Informationen (ablenkende Stör-reize) vorliegen. Ob ein Schüler eine Aufgabe löst oder nicht, hängt unter normalen Arbeitsbedingungen nicht von seiner Aufmerksamkeit ab. Mit entscheidend ist die Fähigkeit, das Leistungsniveau längere Zeit auf hohem Niveau aufrecht zu erhalten. Wir nennen das üblicherweise die Fähigkeit zum „konzentrierten Arbeiten“ oder Kon-zentrationsfähigkeit.

Kleber (zitiert nach Dreisörner, 2004, S. 4) definiert die Konzentration folgendermassen: „Die Konzentration ist ein Prozess willentlich gesteuerter Aufmerksamkeit, der bei der gezielten Bearbeitung von Problemen auf-tritt. Im Thesaurus der Datenbank PsycINFO findet man die schlichte Definition von concentration als „cogni-tive effort directed to one object or area of study“. Der Einfachheit halber folgt die Definition von Büttner et al. (2004, S.9):

«Konzentration wird deshalb als die Fähigkeit beschrieben, unter Bedingungen schnell und genau zu arbei-ten, die das Erbringen einer kognitiven Leistung normalerweise erschweren.»

Welche Bedingungen das Erbringen einer kognitiven Leistung beeinträchtigen, kann empirisch ermittelt wer-den. Beispielsweise könnte man Sprechgeräusche in einer Klasse als generell beeinträchtigende Bedingung für das Kopfrechnen absichern. Weitere erschwerende Faktoren können Müdigkeit, Kopfschmerzen oder eine grosse Aufgabenmenge sein. Jedoch gelten Probanden dann als konzentrationsfähig, wenn sie trotz erschwerender Bedingung keine oder wenige Leistungseinbussen zeigen. Motivation hingegen kann klar von der Konzentrationsfähigkeit abgegrenzt werden. Alle Leistungen, so auch Aufmerksamkeits- und Konzentra-tionsleistungen, hängen von der Motivation der SuS ab (vgl. Büttner et al., 2004).

Abelein und Stein (2017) betonen die Notwendigkeit der Analyse von situativen Bedingungen, unter denen die Konzentrationsschwäche bei betroffenen Schülerinnen und Schülern auftritt. Gerade im schulischen Kon-text ist die Konzentration eines Schülers in besonderer Art und Weise gefordert. Konzentration steht insofern nicht allein mit der Fähigkeit, sondern auch mit der Bereitschaft einer Person in Abhängigkeit. Schwierigkei-ten der Konzentration können demnach auch auf einen Unterricht zurückzuführen sein, der das Interesse

des Schülers nicht anspricht oder auch auf die gedankliche Auseinandersetzung mit anderen aktuell subjektiv bedeutsameren Inhalten oder Problemen (ebd.).

Wesentlicher Unterschied zwischen Aufmerksamkeit und Konzentration

Wie bereits angedeutete, haben sowohl Aufmerksamkeit wie auch Konzentration etwas mit Wachheit für Geschehnisse zu tun, wobei Konzentration als eine eigene Form der Aufmerksamkeit verstanden wird. Die Höchstform der willkürlichen Aufmerksamkeit kann mit dem Begriff der Konzentration gleichgesetzt werden (vgl. Abelein & Stein, 2017).

Um die beiden Konstrukte Aufmerksamkeit und Konzentration klar voneinander abzugrenzen, bedienen sich Büttner et al. (2004) folgender Abbildung:

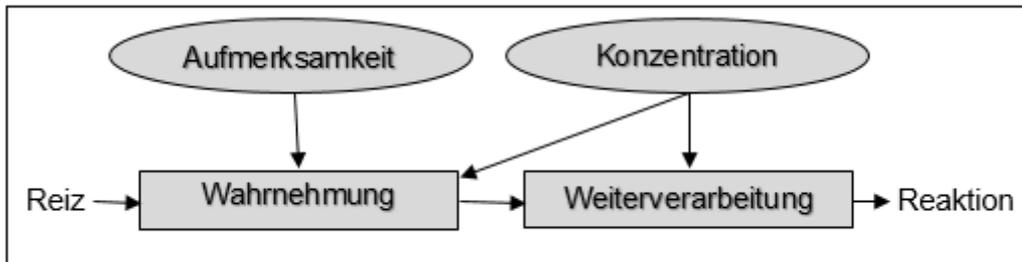


Abbildung 1: Aufmerksamkeit und Konzentration als unabhängige Konstrukte (Büttner et al., 2004)

Der wesentliche Unterschied zwischen Aufmerksamkeit und Konzentration besteht demnach darin, dass die Aufmerksamkeit ausschliesslich Einfluss auf die Wahrnehmung hat und nur der Auswahl von Reizen oder Informationen dient, während die Konzentration jede Form der Informationsbearbeitung betrifft, primär aber auf die Weiterverarbeitung der selektierten Reize wirkt (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit werden beide Begriffe verwendet. Da der Unterschied von Aufmerksamkeit und Konzentration sehr fein ist, werden die beiden Fachbegriffe im weiteren Verlauf häufig synonym verwendet.

3.2. Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsstörungen

Wie Laut und Schlottke (2009) darlegen, äussern sich Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsstörungen vor allem darin, dass aufgetragene Aufgaben hektisch, nachlässig, fehlerhaft und unzureichend bewältigt werden. Ihren Beobachtungen nach, gehen aufmerksamkeitsgestörte Kinder und Jugendliche ohne Plan vor. Sie überlegen unzureichend, worum es wirklich geht, was wichtig ist und neigen zu vorschnellen verkürzten Problemlösungen. Dies zeigt sich darin, dass diese Schülerinnen und Schüler ohne grossen Aufwand schnell fertig werden wollen, teilweise im Unterricht dazwischenrufen und nicht abwarten können. Zudem haben die betroffenen Kinder und Jugendliche grosse Schwierigkeiten bei einer Aktivität zu bleiben und Dinge zu Ende zu bringen. Dies eskaliert häufig in wachsender Bewegungsunruhe, was in vielfältiger Weise zu Konflikten führen kann.

Aufmerksamkeitsstörungen sind im Wesentlichen durch **Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität** gekennzeichnet (vgl. Abelein & Stein, 2017; Born & Oehle, 2015; DSM-IV-TR; Lauth & Schlottke, 2009). Die drei Symptombereiche können sowohl gemeinsam als auch getrennt auftreten.

Unaufmerksamkeit

Die mangelnde Aufmerksamkeitssteuerung und Zielgerichtetheit des Verhaltens wird mit dem Begriff der Unaufmerksamkeit umschrieben. Unaufmerksame Schülerinnen und Schüler haben Mühe Einzelheiten zu beachten und können nur kurz bei einer Sache bleiben. Sie verlieren rasch das Interesse an der jeweiligen Tätigkeit und wenden sich schnell neuen Dingen zu. Häufig bringen sie Aufgaben nicht zu Ende. Ausserdem

können die betroffenen Kinder ihre Aktivitäten nur schlecht organisieren und verlieren ihr Ziel schnell aus den Augen. Dadurch erscheinen sie für Aussenstehende oftmals als unordentlich, unzuverlässig und vergesslich (vgl. Abelein & Stein, 2017; Lauth & Schlottke, 2009).

Hyperaktivität

Der Begriff «Hyperaktivität» oder auch «Überaktivität» weist auf die motorische Unruhe der Betroffenen hin. Sie können nicht ruhig sitzen und sich selten ruhig beschäftigen. Sie zappeln, laufen in der Klasse umher und tollen übermässig herum. Diese Schülerinnen und Schüler zeichnen sich durch einen übermässigen Rededrang aus und erscheinen zumeist als ungesteuert und umtriebiger (vgl. Abelein & Stein, 2017; Lauth & Schlottke, 2009).

Impulsivität

Vorschnelles und unbedachtes Verhalten wird mit diesem Begriff angesprochen. Impulsive Kinder und Jugendliche platzen oft mit einer Antwort heraus, bevor eine Frage vollständig gestellt wurde. Durch ihr voreiliges Arbeiten unterlaufen ihnen gehäuft Fehler, was zu Misserfolgen führen kann. Durch ihr impulsives Verhalten unterbrechen oder stören sie z.B. bei einer Gruppenarbeit andere Mitschülerinnen oder -schüler. Dies bringt ihnen häufig Missbilligung und Ablehnung ein. Ferner neigen sie zu gefährlichen und unbedachten Aktivitäten wie riskante Klettereien, risikoreiches Verhalten im Strassenverkehr oder Regelmässigkeiten (vgl. Abelein & Stein, 2017; Lauth & Schlottke, 2009).

Born und Oehle (2015) beschreiben weitere Symptome, welche aufmerksamkeitsgestörte Kinder aufweisen können: auffälliges motorisches Verhalten, mangelnde Handlungsplanung, geringere Emotionsregulation, reduzierte Anstrengungsbereitschaft und Motivation, mangelhafte Problemlösestrategien, Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich und Störungen des Unterrichts.

Des Weiteren nennt Neuhaus (2009, S. 31-33) weitere wichtige Kriterien, wie z.B. die Kurzzeitspeicherkapazität, die Unfähigkeit zur realen Selbsteinschätzung oder die Schwierigkeit Wesentliches vom Unwesentlichen zu unterscheiden, die bei diagnostizierten Personen auffallend sind.

Positive Merkmale

Neben all diesen Defiziten gibt es aber auch auffallende Merkmale positiver Art, wie z.B. eine auffallende Wachheit und gute Umsetzungsfähigkeit bei hoher Motivation, ein extremer Gerechtigkeitsinn für sich und andere, Fantasie und Kreativität oder eine auffallende spontane Hilfsbereitschaft bei Erkennen der Hilfsbedürftigkeit. Was für dieses Projekt von grosser Bedeutung ist, ist folgende Tatsache: „Kinder / Jugendliche / Erwachsene mit ADHS können sich sehr wohl konzentrieren, wenn etwas ihrer Motivationslage entspricht...“ (ebd., S. 34).

Neben den defizitorientierten Merkmalen aufmerksamkeitsgestörter Kinder und Jugendliche versuchen Abelein und Stein (2017) die positiven Attribute der Betroffenen besonders hervorzuheben. Eine Vielzahl von Autoren schreiben aufmerksamkeitsgestörten Kindern und Jugendlichen insbesondere folgende drei Kompetenzbereiche zu:

- «-eine mögliche überdurchschnittliche Intelligenz
- eine mögliche besondere Empathie
- eine mögliche besondere Kreativität» (ebd., S. 37).

ADS/ADHS

Der Begriff «Aufmerksamkeitsstörung» geht auf eine Definition der American Psychiatric Association (APA) zurück, welche im Jahre 1980 ältere Klassifikationen ersetzte. Aktuell gilt die Textrevision des DSM-IV mit

der Bezeichnung «Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung» und den eben beschriebenen Diagnosekriterien (vgl. DSM-IV-Tr; Sass et al., 2003). Es besteht nach wie vor eine gewisse Unsicherheit über die korrekte Bezeichnung der Störung. Im deutschen Sprachbereich haben sich die Abkürzungen ADS sowie ADHS eingebürgert. Diese Begriffe stehen für «Aufmerksamkeitsdefizitstörung» (ADS) und «Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung» (ADHS). Mit der Betonung der Aufmerksamkeit als Störungsbegriff wird eine veränderte und offenere Sichtweise möglich. Damit werden Interventionen möglich, welche weniger auf den Abbau von störend-negativem Verhalten ausgerichtet sind, sondern stärker die Fähigkeiten des Kindes fördern (z.B. Kompetenzen, Selbststeuerung, Vorausplanung). Um eine Aufmerksamkeitsstörung zu diagnostizieren, müssen sowohl Eltern als auch Lehrkräfte eine bestimmte Anzahl (sechs Symptome zur Unaufmerksamkeit und sechs Symptome zur Hyperaktivität/Impulsivität) von speziellen Verhaltensauffälligkeiten bestätigen. Wichtig ist, dass diese Merkmale

«-seit sechs Monaten regelmässig beobachtet werden

-nicht mit dem Entwicklungsstand des Kindes zu vereinbaren sind und

als unangemessen zu beurteilen sind» (Lauth & Schlotzke, 2009, S. 11).

Russel Barkley (2014) geht davon aus, dass der Kern von AD(H)S eine Störung der exekutiven Funktionen (vgl. 3.3) ist. Die Konsequenz daraus ist, dass eine Intervention bei AD(H)S zwingend auch die exekutiven Funktionen behandeln muss. Lauth und Schlotzke (2009) vertreten die Meinung, dass bei einer AD(H)S-Fördermassnahme metakognitive Elemente (vgl. 3.3) enthalten sein müssen. Da AD(H)S-Betroffene ein Defizit im Arbeitsgedächtnis haben, soll bei einer Intervention auch dieses berücksichtigt werden, welches allerdings zu den exekutiven Funktionen gezählt wird (Brunsting, 2009).

Aktuelle Forschungslage

Aufmerksamkeitsstörungen gehören zu den häufigsten Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Nach Angaben des Diagnostischen und Statistischen Manual sind etwa 3-5% der Kinder davon betroffen. Die Störung wurde bei Kindern und Jugendlichen mit geringem sozioökonomischen Status häufiger diagnostiziert. Rechnet man allgemeine Aufmerksamkeitschwierigkeiten dazu, so spricht man von 10-40% aller Schülerinnen und Schüler, welche davon betroffen sind (vgl. Lauth & Schlotzke, 2009).

In den letzten Jahren ist es zu einem drastischen Anstieg der Diagnoserate von AD(H)S in Deutschland gekommen. Alleine zwischen 2006 und 2011 betrug der prozentuale Anstieg 49%. Wie in der folgenden Abbildung sichtbar, hat sich die Diagnoserate von AD(H)S bei Kindern und Jugendlichen zwischen 2006 und 2014 kontinuierlich gesteigert:

Kinder und Jugendliche mit ADHS-Diagnose

Anteil in Prozent



Quelle: Wissenschaftliches Institut der ADK / F.A.Z.-Grafik Kaiser

Abbildung 2: ADHS-Diagnose von Kinder und Jugendlichen in Deutschland (Grafik Kaiser, 2016)

Im Jahr 2011 wurde AD(H)S bei rund 620'000 Kinder und Jugendlichen (bis 19 Jahre) festgestellt (472'000 Jungen, 149'000 Mädchen). Schätzungsweise bei einem Viertel der jungen Männer und gut 10 Prozent der Frauen wird im Laufe der Kindheit und Jugend mindestens einmalig eine AD(H)S-Diagnose dokumentiert. Besonders hohe Diagnoseraten seien zum Ende des Grundschulalters vor dem Übergang auf weiterführende Schulen zu verzeichnen (vgl. Barmer GEK 2013, 16).

Dabei häufen sich in Fachkreisen Stimmen einer möglichen Überdiagnostizierung von AD(H)S. Ärzte bemängeln die unzureichende Anwendung der Leitlinien und Standards bei ihren Arbeitskollegen. Häufig wird eine unzureichende Diagnostik betrieben. Laut der Direktorin der Kinderklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie an der Berliner Charité werden neun von zehn Kindern fälschlicherweise mit einer AD(H)S-Diagnose zu ihr geschickt (vgl. Abelein & Stein, 2017).

Zur Schullaufbahn von AD(H)S-Kindern liegen ebenfalls Studienergebnisse vor. Die meisten hyperaktiven Kinder haben Schulschwierigkeiten und sind Minderleister. Die Kernsymptome führen mit ihren spezifischen Auswirkungen im Vergleich zu den Gleichaltrigen zu schlechteren Schulleistungen. AD(H)S-Schülerinnen und -schüler schneiden im Bereich Lesen, Rechtschreibung, Leseverständnis und Mathematik deutlich schlechter als ihre Artgenossen ab. Bis zu ca. 85% der AD(H)S- Kinder zeigen solche Lernschwächen. Ausserdem konnte nachgewiesen werden, dass bei AD(H)S-Kindern die Anstrengungsbereitschaft und Motivation oft reduziert sind und Schwierigkeiten in der Handlungs- und Zeitplanung vorliegen. Weiters haben aufmerksamkeitsgestörte Kinder ein vermindertes Selbstwertgefühl. Die Erfahrungen mit sich selbst und den Reaktionen anderer Personen schränken dieses Selbstbild weiter ein, was jedoch häufig durch expansive Verhaltensweisen wie grossspuriges oder aggressives Auftreten kaschiert wird (vgl. Born & Oehler, 2015; Lauth & Schlottke, 2009). Barkley (2014) kam in seinen Studien unter anderem auf folgende Ergebnisse: 56% der AD(H)S-Kinder brauchen Nachhilfeunterricht, 30-40% dieser Kinder besuchen spezielle Förder- und Erziehungsprogramme und ca. 30% der Kinder müssen eine Klasse wiederholen.

Förderansätze

Mittlerweile existieren sowohl Verhaltenstherapeutische Interventionsmöglichkeiten als auch zahlreiche strukturierte Förderprogramme bzw. Trainings. Zu den patientenzentrierten Interventionen zählen Spieltrainings, kognitive Trainingsprogramme bzw. Selbstinstruktionstrainings. Wobei Spieltrainings vorwiegend im Vorschulalter eingesetzt werden und deshalb für die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz sind. Im Selbstinstruktionstraining sollen die erwünschten Verhaltensweisen durch inneres Sprechen im Gedächtnis verankert werden. Der Schüler lernt dabei, sich bei Problemkonfrontationen verbal zu stoppen und eigene Handlungspläne zu entwickeln. Der Therapeut dient als Modellperson, welcher angemessene Problemlöseschritte verbalisiert und vorzeigt (vgl. Döpfner et al. 2013). Bekannte Programme für den deutschen Sprachraum stammen u.a. von Lauth & Schlottke (2009), Jacobs et. al. (2005) und Krowatschek et al. (2004). Im Hinblick auf die Wirksamkeit ist allerdings festzuhalten, dass in einigen Fällen der Transfer der erlernten Handlungsstrategien von der Trainingssituation auf die Realität nicht gelingt (vgl. Döpfner et al., 2013). Effektiver bei Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S scheinen Selbst-Management-Methoden zu sein. Die Kinder bzw. Jugendlichen werden dabei nicht im Rahmen von Trainingssituationen, sondern innerhalb ihres natürlichen Umfelds wie der Schule und der Familie dazu angeleitet, sich an bestimmte Regeln zu orientieren und sich für eine erfolgreiche Bewältigung einer schwierigen Situation selbst zu belohnen. Dies verlangt von den Kindern jedoch eine hohe Selbstbeobachtung und Selbstverstärkung, weshalb es durchaus sinnvoll sein kann, die Methoden des Selbstmanagements mit der Selbstinstruktionstechnik zu verbinden (ebd.).

Neurofeedback kann als Teilbereich des Biofeedbacks bezeichnet werden. Dabei können unbewusste körpereigene Vorgänge akustisch oder visuell verdeutlicht werden, indem die Gehirnströme der Probanden aufgezeichnet werden. Ziel des Neurofeedbacks ist es, der Untererregung der Hirnaktivitäten in bestimmten Arealen des Gehirns entgegenzuwirken. Die Probanden lernen dabei, ihre Gehirnaktivität zu steuern und somit ihre Aufmerksamkeitsfähigkeit zu steigern (Walther & Ellinger; zitiert nach Abelein & Stein, 2007, S. 118/119). Schäfer (2001) konnte eine Reduktion der Kernsymptomatik mittels Neurofeedback nachweisen. Es kam jedoch lediglich zu einer Verminderung impulsiver und hyperaktiver Verhaltensweisen.

Neben den zentralen therapeutischen Verfahren existieren weitere Therapiemassnahmen, welche bei Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S wirkungsvoll sein können. Döpfner et al. (2013) nennt folgende Massnahmen: Entspannungsverfahren, Nahrungsergänzungen, Homöopathie, progressive Muskelrelaxation, ergotherapeutische, psychomotorische sowie psychotherapeutische Methoden.

Die Hauptschwierigkeit von SuS mit AD(H)S ist ihre mangelnde Unterrichtsbeteiligung. Die Erkenntnisse des Classroom Managements geben konkrete Hinweise, wie eine Aktivierung möglichst vieler Lernenden erreicht und Störungen möglichst frühzeitig erstickt werden können. Kounin (1976) untersuchte die Qualitätsmerkmale von Lehrkräften, in deren Klassen eine hohe Schülerbeteiligung und wenig Unterrichtsstörungen zu beobachten waren. Die Analyse von etwa 50 Videostudien ergab fünf Merkmale erfolgreichen Lehrerverhaltens, die präventiv Störungen gar nicht erst auftreten lassen. Diese Techniken der Klassenführung erwiesen sich in der Untersuchung von Kounin durchgängig als äusserst effektiv:

- „(1) Allgegenwärtigkeit und Überlappung (Fähigkeit des Lehrers, den Schülern mitzuteilen, dass er über ihr Verhalten informiert ist, und sein Geschick, bei zwei gleichzeitig auftretenden Problemen beiden simultan seine Aufmerksamkeit zuzuwenden);
- (2) Reibungslosigkeit und Schwung (Fähigkeit des Lehrers, den Unterrichtsablauf besonders bei Änderungen und an Übergangsstellen kontinuierlich zu steuern);
- (3) Gruppenmobilisierung (Konzentration auf die Gruppe als Ganzes, auch wenn sich der Lehrer mit einzelnen Schülern intensiver beschäftigt);
- (4) Intellektuelle Herausforderung durch Inhalt und Art des Unterrichts;
- (5) Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit.» (S. 148).

Abelein und Stein (2007) betonen die Notwendigkeit, den Unterricht zu rhythmisieren und die Bewegung von Lernenden mit AD(H)S bewusst zu kanalisieren. Dies kann durch die freie Wahl der Sitzposition, Austoben in der Pause, Klassenamt mit Bewegung, Sitzball oder Entspannungsübungen geschehen (vgl. Abelein & Stein, 2007).

Von den zahlreichen Förderprogrammen, welche für AD(H)S existieren, werden im Folgenden einige ausgewählte beschrieben:

Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (TmaK)

Das Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern von Lauth und Schlottke (2009) besteht aus einem Basistraining und einem Strategietraining, welches als Gruppen- oder Einzeltraining durchgeführt werden kann. Das Trainingsprogramm richtet sich an Kinder mit diagnostizierter AD(H)S im Alter von 6-12 Jahren. Die Therapie versteht sich als Entwicklungsintervention. Es geht dabei weniger darum, die Symptome der Aufmerksamkeitsstörung zu beheben, vielmehr soll die Entwicklung des Kindes gefördert werden. Folgende fünf Kompetenzen werden dabei schwerpunktmässig vermittelt:

- «Handlungen eigenständig und problemangemessen ausführen
- ein bedacht-planvolles Herangehen an Aufgaben und Problemen anbahnen

- eigene Handlungsvollzüge möglichst selbständig organisieren
- selbstreflexiv vorgehen
- ein «sich-selbst-bewusstes-Handeln» verwirklichen, das sowohl den Fähigkeiten des Kindes als auch der jeweiligen Anforderung angemessen ist» (ebd., S. 99-100).

Die Therapieschwerpunkte werden störungsspezifisch ausgewählt. Ausserdem werden die für das Kind bedeutsamen Bezugspersonen (Lehrperson, Eltern) in die Therapie miteinbezogen. Das Programm greift auf verschiedene therapeutische Vorgehensweisen wie Kognitives Modellieren, Selbstinstruktionstraining, Modellierungsdialo, Prozessorientierte Hilfestellungen und Operante Verstärkung zurück (vgl. Abelein & Stein, 2007; Lauth & Schlottke, 2009).

Studienergebnisse

Das Programm wurde bereits mehrfach evaluiert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl die Therapieerwartungen der Eltern als auch die Motivation der teilnehmenden SuS bis zum Ende positiv bleiben. Beide Therapiebausteine führen dazu, dass sich das testinterne Verhalten der Kinder verbessert, das Alltagsverhalten der aufmerksamkeitsgestörten Kinder erheblich verbessert (Arbeitsverhalten/Ausdauer, Ablenkbarkeit/Irritierbarkeit) und weitreichende Entwicklungsfortschritte sichtbar werden. Aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen erfüllen die teilnehmenden Kinder nach der Therapieintervention nicht mehr die Kriterien einer DSM-III-R-Diagnose (aufmerksamkeitsgestört/hyperaktiv) und sind demzufolge auch nicht mehr als aufmerksamkeitsgestört zu bezeichnen. Keine Fortschritte hingegen konnten im Intelligenzstatus und den Schulleistungen der jeweiligen SuS nachgewiesen werden (vgl. Dreisörner, 2006; Lauth & Schlottke, 2009).

Eine Studie zur Langzeitwirkung (Linderkamp, 2002) zeigt, dass die Therapiefortschritte auch nach ein bis zwei Jahren stabil geblieben sind. Die grosse Mehrzahl der Kinder (ca. 80%) wies bei der Nachuntersuchung keine klinisch relevanten Störungssymptome mehr auf und benötigten demzufolge auch keine weitere Behandlung. Besonders die Einzelfallanalysen zeigen jedoch, dass ohne eine aktive Mitarbeit von Eltern und Lehrkräften kaum dauerhafte Fortschritte zu erreichen sind. Der Erfolg stellt sich demnach erst durch das Zusammenwirken verschiedener Behandlungsmodule (Therapie mit dem Kind, Anleitung der Eltern und Lehrpersonen) ein (vgl. Lauth & Schlottke, 2009).

Marburger Konzentrationstraining (MKT)

Dieses Training ist in drei Versionen verfügbar und eignet sich für Kindergarten-, Vorschulkinder sowie Jugendliche. Es handelt sich um ein Gruppentraining, welches über mehrere Wochen und in verschiedenen Einheiten durchgeführt werden soll. Die Durchführung ist jedoch auch als Einzeltraining denkbar. Dabei soll neben der Förderung eines reflexiven Arbeitsstils (Erhöhung der Selbststeuerung/Selbständigkeit, Verbesserung der Motivation, Veränderung der Eltern-Kind- und Lehrer-Kind-Interaktion) das Textverständnis, der richtige Umgang mit Fehlern sowie Denk- und Gedächtnisstrategien eingeübt werden. Daher eignet sich das Training insbesondere für Kinder mit einem impulsiven Arbeitsstil, welche durch eine vorschnelle, oberflächliche und unstrukturierte Aufgabenbearbeitung auffallen. Als 2. Zielgruppe gelten Kinder und Jugendliche, welche in ihrem Arbeitsverhalten langsam und stark ablenkbar sind. Das Programm lässt sich in folgende drei Bausteine aufteilen: 1. sechs bis acht Trainingsstunden, 2. häusliches Übungsprogramm, 3. Einbezug der Eltern. Die Trainingsstunden sollten einmal wöchentlich durchgeführt werden und bestehen aus drei verschiedenen Bereichen. Zu Beginn wird eine Entspannungsübung durchgeführt, welche mit einer Rückmeldung der Erfahrungen abgeschlossen wird. Im Anschluss folgen zwei bis vier Arbeitsphasen, für welche unterschiedliche Arbeitsblätter (KIM-Wimmelbilder, Übungen zum inneren Sprechen) genutzt werden. Insbe-

sondere die KIM-Wimmelbilder gelten als förderlich für die Verbesserung der Wahrnehmung und Merkfähigkeit. Den Abschluss der Stunde bildet eine Spielphase. Wichtigste Trainingsmethode ist das Selbstinstruktionstraining, wonach jede Aufgabe im Marburger Konzentrationstraining bearbeitet werden soll. Dadurch sollen die SuS befähigt werden, die Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung einer Aufgabe aufrecht zu erhalten. Die Selbststeuerung wird in fünf Schritten eingeübt: Vom Lauten Denken über das Flüstern von Selbstinstruktionen bis zum aufgabenbezogenen Inneren Sprechen. Wie in jedem Training gilt der Trainer als Vorbild für die SuS. Ihr Verhalten, ihre Einstellungen und Beziehungen zu den einzelnen SuS sind entscheidende Faktoren für den Erfolg des Programms. Die Methoden, mit deren Hilfe der Trainer den SuS aufmerksames Verhalten beibringt, stammen aus der sogenannten Verhaltensmodifikation. Dazu gehören positives Verstärken, angemessenes Loben, Verstärkerpläne, Ignorieren mit positivem Modell und Auszeitmethode. Sie sind das Handwerkszeug der Trainer und kommen in allen Trainingseinheiten zum Einsatz (vgl. Abelein & Stein, 2007; Krowatschek & Wingert, 2007).

Studienergebnisse

Hahnefeld und Heuschen (2009) untersuchten die Effektivität des MKT bei 125 Grundschulkindern zwischen sechs und elf Jahren mit AD(H)S. Die Ergebnisse zeigen, dass das MKT signifikant dazu beitragen kann, die Konzentrationsfähigkeit bei Kindern mit AD(H)S zu verbessern. Die betroffenen SuS hatten direkt nach der Teilnahme weniger Unaufmerksamkeits-, Hyperaktivitäts- und Impulsivitätssymptome als zu Beginn. Mehr als die Hälfte der Eltern konnte eine Verbesserung der Hausaufgabensituation und allgemeiner Konzentrationsfähigkeit ihres Kindes beobachten. Auch drei Monate nach Ende des MKT traten die positiven Effekte verstärkt auf, indem sich die Symptome der Unaufmerksamkeit weiter verringerten und die verbleibende Unaufmerksamkeit als weniger problematisch bewertet wurden. Gleichzeitig erhöhte sich die Selbständigkeit der Kinder in der (Haus-)Aufgabenbearbeitung.

Auch andere Studien deuten darauf hin, dass sowohl Eltern als auch die Kinder selbst eine Verbesserung im Hinblick auf ihre Probleme wahrnehmen. Bereits kurzzeitige Interventionen führen zu positiven Effekten bezüglich Konzentrationsfähigkeit und Selbständigkeit der SuS (vgl. Dreisörner, 2004; Schäfer, 2011).

Eine Vergleichsevaluation ergab sowohl für die Intervention mittels Neurofeedback NF als auch mittels MKT eine Reduktion der Kernsymptomatik von ADH(S)S. Wider Erwarten kam es in der NF-Gruppe lediglich zu einer tendenziellen Verminderung impulsiver und hyperaktiver Verhaltensweisen, während die MKT-Gruppe signifikante Ergebnisse für alle Verhaltensbereiche aufwies. Dementsprechend bestätigte die Studie eine Überlegenheit des Marburger Konzentrationstrainings bezüglich der Kernsymptomatik (Schäfer, 2011).

Lerntraining (LeJa)

Linderkamp et al. (2011) entwickelten ein Therapie- bzw. Interventionskonzept speziell für Jugendliche mit AD(H)S. Es basiert auf therapeutischen Techniken (wie Modelllernen oder Selbstinstruktionen), welche sich in empirischen Studien als wirksam zur Behandlung von AD(H)S oder verwandten Störungsbildern erwiesen haben. LeJa besteht aus sieben Bausteinen und 16-20 Einzelsitzungen, welches sowohl Eltern als auch Lehrkräfte miteinbezieht. Jede Sitzung verläuft nach einem festen Ablaufschema mit sechs Phasen. Die übergeordneten Ziele des Trainings sind einerseits die Organisation des Lernens und die Förderung der Aufmerksamkeitsleistung und andererseits die Verbesserung der Selbstorganisation durch ein erfolgreiches Selbstmanagement.

Ein Schwerpunkt von LeJa zielt auf einen altersgemässen partnerschaftlichen Beziehungsaufbau ab. Die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung unterstreichen vor allem die Forschungsergebnisse von Grawe (z. B.

2005). Stellen bei kleineren Kindern Token- und Response-Verfahren durchaus effektive Verstärkungsformen dar, sind bei Jugendlichen soziale Verstärkungen wirksamer. Wichtig ist dabei, dass diese häufig und kontingent am Lernprozess orientiert sind sowie als Verhaltensfeedbacks nach erfolgreicher Aufgabenbearbeitung eingesetzt werden können. Eingübt werden insbesondere die (verbale) Selbstbekräftigung bzw. Selbstverstärkung. Überhaupt erfolgen beim LeJA intensive Phasen des Einübens bzw. Trainierens von Aufgabenlösungen und Lernstrategien, stets begleitet von verhaltensorientierten Rückmeldungen („explicit practice“). Inhaltlich wird dabei auf mittelschwere aktuell relevante Aufgaben zurückgegriffen, welche in regelmäßiger Absprache mit den Lehrpersonen des Jugendlichen ausgewählt werden. Das auf den individuellen Lernerfahrungen aufbauende Aufgabenlösen wird mit dem Jugendlichen im Dialog erarbeitet. Gegebenenfalls erfolgen aber auch direkte Instruktionen bzw. Strategieinstruktionen, bei denen Lernen am Modell des Therapeuten ermöglicht wird (vgl. Abelein & Stein, 2007; Linderkamp et al., 2011).

Studienergebnisse

Derzeit wird eine Evaluationsstudie im Prä-post-follow-up-Kontrollgruppendesign fertiggestellt, die sich über insgesamt fünf Jahre erstreckt und zur genauen Absicherung der Trainingseffekte von LeJA dient. Insgesamt nehmen 31 Jugendliche mit AD(H)S im Alter von durchschnittlich 13.9 Jahren an dieser Studie teil. Die Jugendlichen werden zufällig einer der drei Gruppen (Interventionsgruppe LeJa/Kontrollgruppe mit unspezifischem Entspannungstraining/Wartekontrollgruppe ohne Intervention) zugeordnet. Erste Befunde zeigen, dass beide Interventionsgruppen von der jeweiligen Massnahme profitieren. Die bestehende Symptomatik sinkt sowohl nach dem Lerntraining als auch nach dem Entspannungstraining. Die Wartekontrollgruppe lässt keine Verbesserungen der ADHS-Symptomatik erkennen. Die ADHS-Symptomatik wurde durch die Lehrkräfte beiden Messzeitpunkten (T0, T1) eingeschätzt:

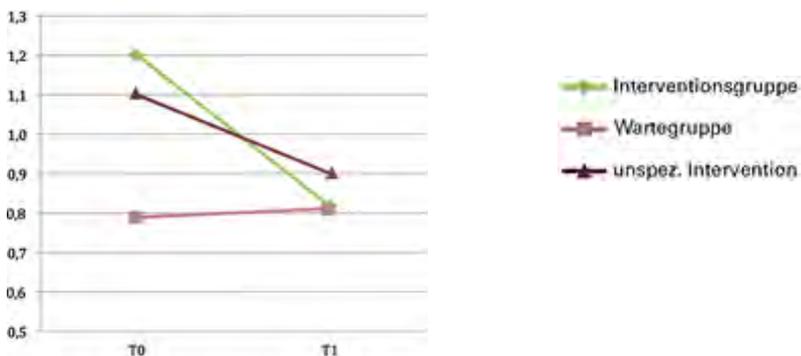


Abbildung 3: Lehrereinschätzung ADHS-Symptomatik LeJa-Studie (Linderkamp, 2017)

Im Bereich „Strategiewissen, Lern- und Arbeitsverhalten“ lassen sich deutliche Erfolge der Jugendlichen des LeJa feststellen (Anstieg um 20 Prozentrangpunkte). Um das Verhalten zu erfassen, wurden die Jugendlichen selbst – sowie ihre Lehrer – gebeten, mittels eines Fragebogens die Häufigkeit verschiedener Verhaltensweisen auf einer Skala von Null bis 100 Prozent einzuschätzen. Dabei ging es primär um Planungs-, Aufmerksamkeitslenkungs- und Kontrollverhalten in Aufgabensituationen (z. B. „Angefangene Aufgaben habe ich auch beendet“) (vgl. Linderkamp, 2017):

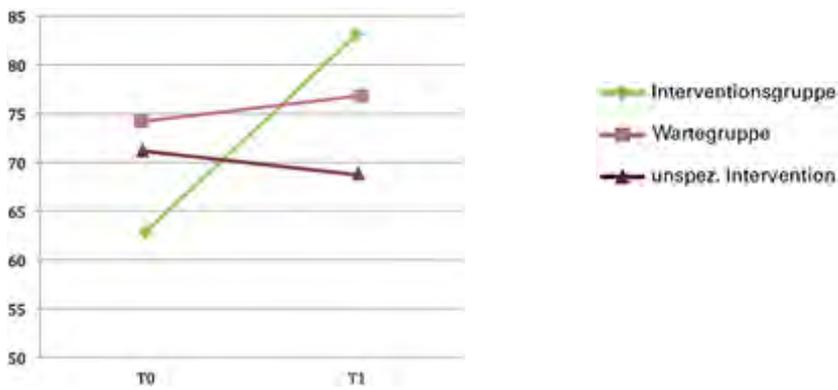


Abbildung 4: Selbsteinschätzung Arbeitsverhalten LeJa-Studie (Linderkamp, 2017)

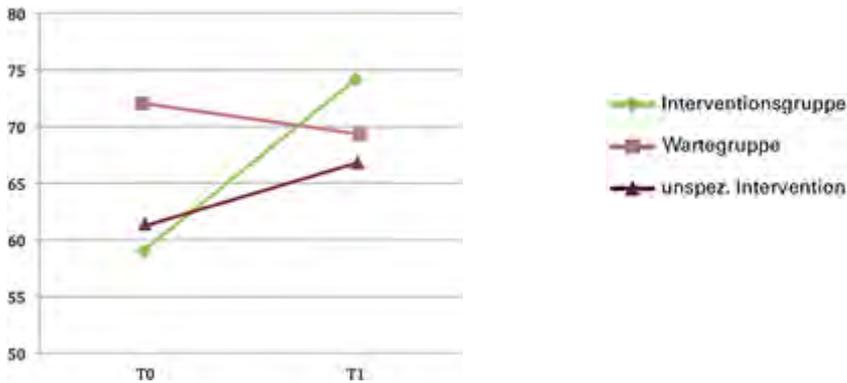


Abbildung 5: Lehrereinschätzung Arbeitsverhalten LeJa-Studie (Linderkamp, 2017)

3.3. Exekutive Funktionen

Viele Wissenschaftler gehen heute davon aus, dass Schwierigkeiten beim Lernen, Problemlösen oder bei der Lebensbewältigung auf ungenügend entwickelte exekutive Funktionen zurückzuführen sind (vgl. Barkley, 2014). Diese Kontrollfunktionen sind erforderlich, sobald Konzentration oder Denkvorgänge gefordert sind (vgl. Diamond & Lee, 2011). Exekutive Funktionen werden oftmals sogar als Kern der Aufmerksamkeitsdefizit-Störung angesehen. Brunsting (2009, S. 10) definiert den Begriff «exekutive Funktionen» folgendermassen:

«Exekutive Funktionen sind höhere geistige Tätigkeiten, die der Handlungsplanung, Handlungsüberwachung und Handlungskontrolle dienen».

Gemäss Brunsting (2009, S. 10) zählen folgende Tätigkeiten zu den typischen exekutiven Funktionen:

- «das Organisieren
- das Planen
- das Sich-selbst-Überwachen
- das Kontrollieren von Impulsen
- das Analysieren
- das Vergleichen von vergangenen und laufenden Handlungen
- das Arbeitsgedächtnis»

Andere Autoren umschreiben die exekutiven Funktionen mit folgenden Fachbegriffen: kognitive Flexibilität, Inhibition (Selbstkontrolle/-regulation), Arbeitsgedächtnis (vgl. Diamond & Lee, 2011; Kubesch, 2016).

Emotionen können die exekutiven Funktionen unbewusst beeinflussen (die sogenannte Bottom-up-Steuerung). So kann der Widerwille gegen eine bestimmte Aufgabe dazu führen, dass wir sie nicht sorgfältig ausführen, während wir bei Tätigkeiten, die uns interessieren, zu ungeahnten Höhenflügen aufsteigen können. Diamond und Lee (2011) sind der Überzeugung, dass Stress, Einsamkeit und mangelnde körperliche Fitness die Funktionsweise des präfrontalen Kortex beeinträchtigen und somit die exekutiven Funktionen verschlechtern.

Häufig wird der Begriff «metakognitiv» synonym zu den exekutiven Funktionen verwendet, wobei metakognitiv eher das Wissen der Lernenden über das eigene Denken und Lernen meint. Man nimmt sozusagen beim Denken, Lernen oder Arbeiten eine höhere Ebene (Metaebene) ein (ebd.). Gemäss Lauth und Schlottke (2009) besteht vielmehr ein Zusammenhang zwischen exekutiven Funktionen und der Metakognition. Ihrer Ansicht nach werden die Handlungssteuerung wie auch die Handlungsorganisation (exekutive Funktionen) in hohem Masse durch die Verfügbarkeit des metakognitiven Wissens beeinflusst. Die Fähigkeit zu Handeln sei nur dann möglich, wenn man seine Tätigkeit vorausschauend plant und handlungsbegleitend steuert (Metakognition).

Förderansätze

Beim Aufbau exekutiver Funktionen in der Klasse und im Einzelsetting soll man sich von folgenden Prinzipien leiten lassen: die Strategievermittlung soll direkt mit dem Lernstoff (Curriculum) verbunden werden, Strategien sollen strukturiert und systematisch vermittelt werden, metakognitive Strategien sollen explizit vermittelt werden und die Motivation der Lernenden soll angesprochen werden (vgl. Brunsting, 2009).

Gemäss Diamond und Lee (2011) sind folgende sechs Ansätze wissenschaftlich abgesichert, nach denen Exekutive Funktionen in den ersten Schuljahren verbessert werden können: Computerbasiertes Training, Mischung aus Computerspielen und computerlosen Spielen, Aerobe Ausdauerbelastungen, Kampfkunst und Achtsamkeitstraining, Curricula (wie z.B. «Tools of the Mind» oder das «Montessori-Curriculum») und Curriculum-Ergänzungen (wie z.B. «PATHS» oder «CSRP»). Die Förderung der exekutiven Funktionen kann sehr vielfältig umgesetzt werden. Sie beinhalten den gezielten Einsatz von Methoden und unterstützenden Materialien, eine Strukturierung der Umgebung, die Anwendung von Problemlösestrategien, ein umfassendes Coaching von Pädagogen und Eltern sowie eine Verbindung von exekutiven Funktionen mit Bewegung, Spiel und Sport. Dabei besteht die Aufgabe von Pädagogen darin, den Kindern Techniken und Tools im Sinne von «Scaffolding» zu vermitteln, um ihre Selbstregulation zu verbessern.

Studienergebnisse

Insbesondere junge Kinder mit schlechten exekutiven Funktionen profitieren am meisten von Interventionen. Ausserdem müssen exekutive Funktionen kontinuierlich gefordert werden, um sichtbare Verbesserungen zu erzielen. 8- bis 12-Jährige scheinen von computerbasiertem Training und Kampfkunst stärker zu profitieren als 4- bis 5-jährige Kinder. Wiederum gelten kombinierte Trainings (wie körperliches Training gekoppelt mit Persönlichkeitsentwicklung oder Achtsamkeitstraining) am wirkungsvollsten. Denn diese Trainings ermöglichen den Schülerinnen und Schülern ihr Interesse zu wecken, die Motivation zu steigern, externe Stressursachen zu beseitigen und ein Gefühl von Zugehörigkeit und sozialer Akzeptanz zu vermitteln. Auf diese Art werden nicht nur die exekutiven Funktionen und Schulleistungen verbessert, sondern es findet ausserdem eine Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes statt (vgl. Diamond & Lee, 2011).

3.4. Achtsamkeit

Um das volle individuelle Lern- und Leistungspotenzial abrufen zu können, muss man sich wohl fühlen, sich auf den Unterrichtsgegenstand einlassen, effektiv mit Stress und Herausforderungen umgehen und dabei unwichtige Sachverhalte ausblenden können. Diese «selektive Aufmerksamkeit», also das bewusste Lenken der Aufmerksamkeit, wird vielfach mit dem Begriff «Achtsamkeit» umschrieben (vgl. Kaltwasser, 2008; Frenkel, 2016). Beim Einüben von Achtsamkeit geht es darum, seine Aufmerksamkeit bewusst auf die Gegenwart zu lenken. Als Fokus der Aufmerksamkeit kann der eigene Atem oder auch ein visueller oder auditiver Stimulus sein. Die Gedanken lässt man vorbeiziehen, ohne sich in Grübeleien zu verstricken. Achtsamkeit soll eine direkte Auswirkung auf das menschliche Verhalten haben. Sie hilft hoch automatisierte Verarbeitungs- und Reaktionsmuster zu durchbrechen und durch flexibles, situativ angemessenes Handeln zu ersetzen. Insbesondere ab dem 11. Lebensjahr ist die Schulung der Achtsamkeit sinnvoll, da die Kinder in diesem Alter zunehmend die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbststeuerung entwickeln. Sofern die Übungen (z.B. bewegte Übungen im Sitzen und Stehen aus dem QiGong oder Fantasiereisen) regelmässig durchgeführt werden, kann das Klassenklima dadurch positiv beeinflusst werden. In der Oberstufe kommen die Achtsamkeitsphasen gut an. Die Jugendlichen realisieren, dass sie damit Stress bewältigen können und in der Stille auf die Suche nach sich selbst gehen dürfen. Der Einstieg in die Achtsamkeitsphase ist für deren Erfolg entscheidend. Die Jugendlichen sollen neugierig gemacht werden und sich als Forscher in eigener Sache sehen. Ausserdem ist es unabdingbar als Trainer oder Lehrperson voll und ganz hinter der Sache zu stehen und selbst eine innere Ruhe auszustrahlen (ebd.).

Folgende zentrale Wirkungen der Achtsamkeitsphasen im Unterricht können laut Kaltwasser (2008, S. 98) bei den Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden:

- «die Konzentrationsfähigkeit erhöht sich
- die Selbstwahrnehmung verfeinert sich
- die Fähigkeit zur Impulskontrolle verbessert sich
- die Fähigkeit zur Spannungs- und Stressregulation wird ausgebildet»

Studienergebnis

Das Forschungsprojekt «Regeneration, Motivation, Kreation» der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg wurde in drei 7. Klassen durchgeführt. Es wurde über mehrere Wochen in jeder Klasse eine bestimmte Übung (vorlesen, Entspannungsübungen, QiGong-Übungen) jeweils für fünf Minuten durchgeführt. Es sollte dabei untersucht werden, ob eine solch zeitlich begrenzte Trainingseinheit Einfluss auf die emotionale Entwicklung und die schulische Leistungsfähigkeit der beteiligten Jugendlichen hat. Es konnte dabei nachgewiesen werden, dass die Effektivität der kognitiven Intelligenz (Schulleistung) abhängig ist von der Entwicklung der emotionalen Intelligenz. Bei Kindern, die leicht nervös und impulsiv reagieren, ist die Wahrscheinlichkeit für schlechtere schulische Noten erhöht. Insbesondere die QiGong-Übungen konnten für die Förderung der emotionalen Intelligenz eine positive Wirkung erzielen. Mittels der QiGong-Übungen können die Kinder gelassener mit schulischen Anforderungen umgehen. Sie reagieren nach dem Projekt weniger impulsiv in ihren Affekten und können sich besser selbst wahrnehmen (vgl. Kaltwasser, 2008).

3.5. Fazit inkl. begründeter Wahl des Trainings und präziserer Fragestellung

In der vorliegenden Arbeit findet zwar eine Unterscheidung der Begriffe «Konzentration» und «Aufmerksamkeit» statt, jedoch werden diese Begriffe der Einfachheit halber im weiterführenden Teil synonym verwendet. Auf einen präzisen Befund von AD(H)S wird bei den teilnehmenden Jugendlichen verzichtet. Dies einerseits, weil eine eindeutige Feststellung des Störungsbildes schier unmöglich scheint und nur von einem Arzt vorgenommen werden kann und andererseits, weil die Diagnose an sich keinen Einfluss auf die Fördermassnahmen und -interventionen hat.

Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik der Aufmerksamkeit (vgl. 3) lassen sich folgende Schlüsse für das vorliegende Projekt ziehen:

- Es lässt sich festhalten, dass alle Förderjugendlichen Merkmale der «Unaufmerksamkeit» bzw. «Aufmerksamkeitsstörung» aufweisen. Als «hyperaktiv» kann man Ma. und Ga. umschreiben. Am ehesten als «impulsiv» zu beschreiben ist Le.
- Die Analyse von situativen Bedingungen (wie Motivation, Wohlbefinden, Müdigkeit) ist nach Abelein und Stein (2007) unabdingbar, um die Ursache der Konzentrationsschwierigkeit zu ergründen.
- Die Kurzzeitspeicherkapazität von AD(H)S-Kindern könnte ein Grund für die geringere Merkfähigkeit einiger Fokusjugendlicher sein.
- Die «Unfähigkeit zu realen Selbsteinschätzung» bei aufmerksamkeitsgestörten SuS gemäss Neuhaus (2009) muss bei der Auswertung der Selbsteinschätzung berücksichtigt werden.
- Das regelmässige Einüben der Achtsamkeit ist eine zentrale Voraussetzung, um effektiv mit Stress umzugehen und sich voll und ganz auf das Wesentliche fokussieren zu können (Aufmerksamkeit). Ausserdem soll es helfen, sowohl die Selbst- als auch die Handlungsregulation bzw. die «exekutiven Funktionen» (Arbeitsgedächtnis, Inhibition, Kognitive Flexibilität) zu verbessern (vgl. Kaltwasser, 2008; Frenkel, 2016).
- Diese «exekutiven Funktionen» werden häufig als Kern der Aufmerksamkeitsstörung angesehen (vgl. Brunsting, 2009). Schwierigkeiten beim Lernen und Problemlösen lassen sich deshalb häufig auf ungenügend entwickelte exekutive Funktionen zurückführen (vgl. Barkley, 2014). Brunsting (2009) betont, dass die Strategievermittlung direkt mit dem Curriculum verbunden und die Motivation der Lernenden angesprochen werden muss, um eine effiziente Förderung zu garantieren.
- Die Qualitätsmerkmale einer Lehrkraft sind mitentscheidend für eine hohe Unterrichtsbeteiligung von SuS mit einer Aufmerksamkeitsstörung. Als äusserst effektiv erwiesen sich unter anderem die Allgegenwärtigkeit der LP, ein reibungsloser und abwechslungsreicher Unterricht sowie intellektuelle Herausforderungen (Kounin, 1976).
- Alle drei beschriebenen Konzentrationsprogramme berücksichtigen die Förderung der exekutiven Funktionen. Sie basieren allesamt auf therapeutischen Techniken und verstehen sich als Entwicklungsinterventionen. Es konnten bei allen Trainings positive Effekte in der Aufmerksamkeitslenkung und in der Selbstregulation der Lernenden nachgewiesen werden.
- Das «TmaK» (Lauth & Schlotke, 2009) ist für dieses Projekt eher ungeeignet, da es sich an Kinder mit diagnostizierter AD(H)S im Alter von 6-12 Jahren richtet. Sowohl das «MKT» (Krowatschek & Wingert, 2007) als auch das «LeJa» (Linderkamp et al., 2011) können bei Jugendlichen eingesetzt werden, wobei sich das «LeJa» eher an Jugendliche mit diagnostizierter AD(H)S richtet wohingegen das «MKT» insbesondere für SuS mit einem impulsiven Arbeitsstil oder stark ablenkbaren Verhalten gilt.

Wahl des Konzentrationstrainings

Aufgrund der eben formulierten Schlüsse ist es mir ein grosses Anliegen, in der Förderung der Aufmerksamkeit der Jugendlichen sowohl das Achtsamkeitstraining als auch die Verbesserung der exekutiven Funktionen zu beachten. Diese exekutiven Funktionen bilden die Grundlagen für eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen, welche als Basis für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen gilt (vgl. Kubesch, 2016). Ausserdem ist es für eine effiziente Förderung der Aufmerksamkeitsleistung notwendig, dass die teilnehmenden Jugendlichen eine hohe Motivation gegenüber dem Training zeigen. Denn Büttner et al. (2004) konnten belegen, dass die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung von der Motivation der SuS abhängen.

All diese Dinge finden sich im Marburger Konzentrationstraining (Krowatschek & Wingert, 2007) wieder. In diesem Programm werden sowohl die Konzentration und die exekutiven Funktionen als auch die Achtsamkeit berücksichtigt. Neben der Förderung eines reflexiven Arbeitsstils (Erhöhung der Selbststeuerung/Selbstständigkeit und Verbesserung der Motivation) sollen gleichermassen das Textverständnis, der richtige Umgang mit Fehlern sowie Denk- und Gedächtnisstrategien eingeübt werden. Diese Kompetenzen wurden vorgängig bei einigen der Fokusjugendlichen (vgl. 2.3) als Förderbedarf formuliert. Die Arbeitsblätter sind altersgerecht und motivierend gestaltet. Es zeigte sich bereits in der 1. Durchführung des Projekts, dass die Jugendlichen ein hohes Interesse und Freude am Training zeigten.

Die Autoren machen vergleichbare Beobachtungen wie viele LP der OS. Sie bemerken, dass viele Jugendliche flüchtig und ungenau arbeiten und sich dabei kaum Zeit nehmen, Aufgabenstellungen korrekt zu lesen und zu begreifen. Sie arbeiten eher impulsiv statt reflexiv und verlieren den Überblick. Es wird noch eine zweite Gruppe erwähnt, die trödelt und sehr langsam arbeitet. Auch ihnen fehlen das systematische Vorgehen und sinnvolle Strategien für die Organisation des Schulalltags.

Daraus folgen die präzisierten **Fragestellungen**:

Hauptfrage FG1: Kann eine relativ kurze Intervention eines Konzentrationstrainings positive Veränderungen in der Aufmerksamkeitssteuerung erzielen?

Unterfrage FG2: Kann die Selbstregulation der Jugendlichen (*Selbstständigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Selbstmotivation, planvolles und zielgerichtetes Handeln*) durch das Konzentrationstraining verbessert werden?

Unterfrage FG3: Kann das Arbeitsgedächtnis bzw. die Merkfähigkeit der Jugendlichen durch das Konzentrationstraining verbessert werden?

4. Projektplanung: Phase II

In diesem Kapitel findet wie bereits angedeutet eine Beschreibung der Projektplanung der Phase II statt. Es wird aufgezeigt, welche Ziele von mir als Studierende, von den einzelnen ILZ-SuS sowie der restlichen Lernenden verfolgt werden. Dabei werden sowohl die Fragestellungen, welche sich einerseits auf den Lern- und Entwicklungsstand der Jugendlichen als auch auf das MKT beziehen, als auch der individuelle Förderbedarf der einzelnen SuS mitberücksichtigt. In den folgenden Zielsystemen werden zudem die Mittel/Wege und Indikatoren zur Zielerreichung niedergeschrieben und begründet. Der Vollständigkeit halber werden ausserdem die verwendeten Instrumente/Methoden angefügt. Diese werden jedoch erst in den nächsten Kapiteln beschrieben und reflektiert.

4.1. Beschreibung der eigenen Ziele

Beschreibung und Begründung der Mittel/Wege und Indikatoren

Anders als in der 1. Phase des Projekts, werden die Trainingslektionen nicht mehr im Förderzentrum oder separiert in einem Gruppenraum durchgeführt, sondern als Teamteaching-Unterricht im Klassenzimmer. Dies hat den Vorteil, dass ich in Ruhe die SuS beobachten kann und nicht als LP agieren und reagieren muss. Andererseits birgt der TT-Unterricht einige Herausforderungen. Zum einen kann es sein, dass die andere TT-LP nicht nach dem therapeutischen Grundsatz des MKT (vgl. 3.2) oder den als effektiv herausgestellten Qualitätsmerkmalen einer Lehrkraft (vgl. Kounin, 1976) handelt. Zum anderen ist es im TT-Unterricht unbedingt notwendig, sich bei einem Beitrag der anderen LP bewusst zurückzuhalten, auch wenn man nicht dieselbe Meinung oder Haltung vertritt. Nur bei einer gelingenden Kooperation zwischen den beiden Lehrkräften kann guter integrativer Unterricht stattfinden (vgl. Madianos-Hämmerle, 2015). Zudem benötigen meine ILZ-SuS viel Aufmerksamkeit, Motivation und Unterstützung. Die Jugendlichen alleine arbeiten zu lassen, auch wenn sie dabei nicht effizient oder erfolgreich sind, ist für mich sehr schwierig. Gleichzeitig bin ich mir aber bewusst, dass Selbständigkeit und Eigenverantwortung für die Jugendlichen eine wichtige Kompetenz darstellt.

Bereits bei der 1. Durchführung des MKT fiel mir das konsequente Einhalten und Einfordern der verbalen Selbstinstruktion (vgl. Krowatschek & Wingert, 2007) schwer. Dies ist jedoch ein wichtiger Bestandteil des Konzepts. Gemäss Döpfner et al. (2013) lernt der Schüler im Selbstinstruktionstraining sich selbst verbal zu stoppen und das erwünschte Verhalten durch inneres Sprechen im Gedächtnis zu verankern. Der Therapeut muss als Modellperson dienen, welcher angemessene Problemlöseschritte verbalisiert und vorzeigt.

Aus diesem Grund lauten meine Ziele:

Tabelle 2: Zielsystem der Studierenden

Hauptziel	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Den SuS mehr Verantwortung und Selbständigkeit übertragen	sich bewusst fernhalten von den SuS	es findet keine Lehrereingriffe meinerseits statt	Selbsteinschätzung (Projektjournal)
Nebenziel 1	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Während eines Beitrags der TT-LP nicht eingreifen	sich bewusst im Hintergrund halten	es findet keine Lehrereingriffe meinerseits statt	Selbsteinschätzung (Journal)

Nebenziel 2	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Die Methode der verbalen Selbstinstruktion (5 Schritte) konsequent als Modell vorzeigen und von den SuS einfordern	zu Beginn auf die Selbstinstruktionskarte verweisen	die SuS haben die Karte zur Hand	Selbsteinschätzung LP (Journal)
	die 5-Schritt-Methode vorzeigen	die SuS agieren nach der 5-Schritt-Methode	Beobachtungen LP (Journal)

4.2. Zielbeschreibung der Jugendlichen

Wie Krowatschek und Wingert (2009) betonen, ist es unmöglich, einen Jugendlichen gegen seinen Willen trainieren zu wollen. Das Training setzt aktiven Einsatz der SuS voraus. Sowohl die Psychologen als auch ich (in der 1. Projektphase) haben diesbezüglich sehr positive Erfahrungen gemacht. Da keine weiteren Voraussetzungen für das Gelingen des MKT notwendig sind, werden auch keine weiteren Informationen zum Lern- und Entwicklungsstand der SuS erhoben.

Die einzelnen Zielsysteme der SuS sind ähnlich aufgebaut. Ziele aller Jugendlichen sind die Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung, der Selbstregulation (v.a. Selbständigkeit) und des Arbeitsgedächtnisses bzw. der Merkfähigkeit (vgl. 3.5 Fragestellungen). *Einzelne Indikatoren und deren Instrumente beziehen sich nur auf die Fokusjugendlichen. Diese sind entsprechend gekennzeichnet.* Gemäss den Autoren und Studienergebnisse zufolge (vgl. 3.2) werden diese Kompetenzen mit dem MKT deutlich gesteigert. Ausserdem weisen alle Fokusjugendlichen Defizite in den eben genannten Bereichen auf, jedoch in unterschiedlichem Ausmass (vgl. 2.3). Aufgrund des unterschiedlichen Förderbedarfs der ILZ-SuS (vgl. 2.3) finden sich bei diesen Jugendlichen hingegen individuelle Zielformulierungen.

Beschreibung und Begründung der Mittel/Wege und Indikatoren

Wie bereits unter 3.2 beschrieben, soll beim Aufbau exekutiver Funktionen die Strategievermittlung direkt mit dem Lernstoff verbunden werden (vgl. Brunsting, 2009). Deshalb werden die SuS beim Bearbeiten der Mathematikaufgaben stets aufgefordert nach der Methode der verbalen Selbstinstruktion zu agieren. Dazu bekommen sie eine Karte mit der 5-Schritt-Methode ausgehändigt (vgl. 5.1). Das Achtsamkeitstraining, in diesem Fall die Fantasiereise, hat sich für die Verbesserung der exekutiven Funktionen als besonders effizient erwiesen (vgl. Diamond & Lee, 2011). Zudem müssen sich die SuS nach jeder Projektlektion selbst einschätzen, was wiederum förderlich für die Selbst- und Handlungsregulation sein soll (vgl. 3.3).

Für den Erfolg des Konzentrationstrainings mitentscheidend ist die Beziehung zwischen LP und SuS. Zu den Methoden, mit deren Hilfe der Trainer den SuS aufmerksames Verhalten beibringt, gehören positives Verstärken, angemessenes Loben und Ignorieren mit positivem Modell. Sie sind das Handwerkszeug der LP und kommen in allen Trainingseinheiten zum Einsatz (vgl. Abelein & Stein, 2007; Krowatschek & Wingert, 2007).

Für die Verbesserung der Merkfähigkeit kommen die KIM-Spiele zum Einsatz. Gemäss Krowatschek und Wingert (2007) fördern KIM-Wimmelbilder neben dem Arbeitsgedächtnis auch die Wahrnehmung.

Die Indikatoren ergeben sich z.T. aus den verwendeten Standardtests und aus der theoretischen Auseinandersetzung (vgl. 3). Die Zuwachsraten sind Durchschnittswerte der 1. Projektphase. Es hat sich gezeigt, dass die Verbesserung der einzelnen Komponenten weniger hoch ausfallen als zu Beginn angenommen und bei anderen Studien nachgewiesen werden konnte. Dies hängt sicherlich auch mit der Dauer und der Intensität der Durchführung des Programms zusammen (vgl. 6.1).

Als Erstes folgt das allgemeine **Zielsystem aller teilnehmenden Jugendlichen:**

Tabelle 3: Zielsystem aller Jugendlichen

Hauptziel	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung	MKT: -Übungen zum Inneren Sprechen -verbale Selbstinstruktionen -Fantasiereisen -positives Verstärken/angemessenes Lob (LP)	schnellere und genauere Unterscheidung ähnlicher visueller Reize (Zuwachs ca. 5%)	Aufmerksamkeits-Konzentrations-Test d2-R
		länger konzentriert an einer Aufgabe arbeiten (Zuwachs ca. 5%)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) -Zeitstichproben-Beobachtungssystem (<i>nur Fokus-SuS</i>)
		bei Anforderungen genauer hinsehen/-hören (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Konzentration</i>
		ohne Unterbrechung arbeiten (<i>nur Fokus-SuS</i>)	Beobachtungen LP (Journal) (<i>nur Fokus-SuS</i>)
Nebenziel 1	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Selbstregulation	MKT: -Selbstinstruktionskarte -positives Verstärken/angemessenes Lob (LP)	-Aufg. alleine und bis zum Schluss ausführen -gezielter vorgehen (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Selbständigkeit, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft</i>
		-Karte verwenden -bei Unklarheiten die LP fragen (<i>nur Fokus-SuS</i>)	Beobachtungen LP (Journal) (<i>nur Fokus-SuS</i>)
Nebenziel 2	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Merkfähigkeit	MKT: -KIM-Spiele -Fantasiereise	sich mehr Gegenstände merken (Zuwachs ca. 10%)	eigener Gedächtnistest

Nun folgt das **individuelle Zielsystem von Ch.** Gemäss der Situationsanalyse (vgl. 2.3) zeigt sich bei Ch., dass insbesondere die Selbstkompetenz gefördert werden muss. Sie zeigt Schwächen in der Ausdauer, der schulischen Selbstmotivation und im Selbstvertrauen. Um ihr schulisches Selbstkonzept aufzubauen, sind einfache Arbeitsaufträge zwingend notwendig, in welchen sie Erfolge erzielen kann. Um die Selbständigkeit des Mädchens zu verbessern, ist es als LP wichtig, sich im Hintergrund zu halten. Sie muss von sich aus merken, wann sie Unterstützung benötigt und diese einfordern. Für die Förderung der Selbstregulation werden bei den ILZ-SuS unter anderem individuelle Arbeitspläne eingesetzt.

Tabelle 4: Individuelles Zielsystem von Ch.

Hauptziel	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Selbstregulation (<i>v.a. Selbständigkeit</i>)	-individuelle Arbeitspläne MKT: -Selbstinstruktionskarte -positives Verstärken/angemessenes Lob/im Hintergrund halten (LP)	-Aufg. alleine und bis zum Schluss ausführen -gezielter vorgehen (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Selbständigkeit</i>
		-Karte verwenden -bei Unklarheiten die LP fragen	Beobachtungen LP (Journal)

Nebenziel 1	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Sich im TT-Unterricht mehr zutrauen	-einfache Arbeitsaufträge MKT: -positives Verstärken/angemessenes Lob (LP) -Partnersequenzen	-häufiger aufhalten -sich bei Partnersequenzen einbringen	- SSL-Fragebogen: <i>Angemessene Selbstbehauptung</i> -Beobachtungen LP (Journal)
Nebenziel 2	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Selbstmotivation	-einfache Arbeitsaufträge MKT: -ansprechende AB -Selbstinstruktionskarte	-sich nicht auf die Tischplatte legen -keine Nebenbeschäftigungen anwenden (z.B. malen)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) - Beobachtungen LP (Journal)

Als nächstes wird das **individuelle Zielsystem von Le** beschrieben. Die Situationsanalyse (vgl. 2.3) hat deutlich gemacht, dass die Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung bei dem Jungen im Mittelpunkt steht. Dafür wird unter anderem ein Timetimer eingesetzt. Ausserdem ist es für den Le. relevant, seine Handlungsplanung und Anstrengungsbereitschaft zu verbessern, um schrittweise ans Ziel zu gelangen. Dafür soll er sich auch Unterstützung bei der jeweiligen Lehrkraft holen. Auch bei ihm ist es wichtig, ihn nicht zu überfordern und positiv zu bestärken, damit er schulische Erfolge erreichen kann.

Tabelle 5: Individuelles Zielsystem von Le.

Hauptziel	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung	-Timetimer MKT: -Übungen zum Inneren Sprechen -verbale Selbstinstruktionen -Fantasiereisen -positives Verstärken/angemessenes Lob (LP)	schnellere und genauere Unterscheidung ähnlicher visueller Reize (Zuwachs ca. 5%)	Aufmerksamkeits-Konzentrations-Test d2-R
		länger konzentriert an einer Aufgabe arbeiten (Zuwachs ca. 5%)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) -Zeitstichproben-Beobachtungssystem
		bei Anforderungen genauer hinsehen/-hören (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Konzentration</i>
Nebenziel 1	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Selbstregulation (v.a. <i>Selbständigkeit und Anstrengungsbereitschaft</i>)	-individuelle Arbeitspläne MKT: -Selbstinstruktionskarte -positives Verstärken/angemessenes Lob (LP)	-Aufg. alleine und bis zum Schluss ausführen -gezielter vorgehen (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Selbständigkeit, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft</i>
		-Karte verwenden -bei Unklarheiten die LP fragen	Beobachtungen LP (Journal)
Nebenziel 2	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Handlungsregulation	-einfache Arbeitsaufträge MKT: -Selbstinstruktionskarte	-Aufgaben sinnvoll organisieren -schrittweise vorgehen -Karte verwenden	Beobachtungen LP (Journal)

In erster Linie ist bei Nu. die Förderung der Selbstständigkeit und des Selbstvertrauens wichtig. Sie ist sehr schüchtern und passiv im TT-Unterricht. Es ist zentral, dass Nu. nachfragt, wenn sie etwas nicht versteht und zu ihren Schwächen steht. Deshalb ist der vernünftige Umgang mit Fehlern ein weiteres Ziel von ihr. Von den ILZ-SuS hat sie die beste Selbstmotivation und Anstrengungsbereitschaft.

Tabelle 6: Individuelles Zielsystem von Nu.

Hauptziel	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Selbstregulation (v.a. Selbstständigkeit)	-individuelle Arbeitspläne MKT: -Selbstinstruktionskarte -positives Verstärken/angemessenes Lob/im Hintergrund halten (LP)	-Aufg. alleine und bis zum Schluss ausführen -gezielter vorgehen (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Selbstständigkeit</i>
		-Karte verwenden -bei Unklarheiten die LP fragen	Beobachtungen LP (Journal)
Nebenziel 1	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Sich im TT-Unterricht mehr zutrauen	-einfache Arbeitsaufträge MKT: -positives Verstärken/angemessenes Lob (LP) -Partnersequenzen	-häufiger aufhalten -sich bei Partnersequenzen einbringen	- SSL-Fragebogen: <i>Angemessene Selbstbehauptung</i> -Beobachtungen LP (Journal)
Nebenziel 2	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Einen vernünftigen Umgang mit Fehlern lernen	MKT: - positives Verstärken/angemessenes Lob (LP) -Selbstinstruktionskarte	-bei Unklarheiten nachfragen -keine Vermeidungsstrategien anwenden (z.B. Aufgaben verstecken)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) - Beobachtungen LP (Journal)

Bei Ja. steht wie bei Le. die Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung im Mittelpunkt. Auch er erhält einen Timetimer, um die Zeit besser im Blick zu haben und zielgerichtet arbeiten zu können. Damit Ja. sich auf den Unterricht fokussieren und sich über längere Zeit einer Aufgabe zuwenden kann, ist es unabdingbar, dass er sich von anderen SuS nicht aus der Ruhe bringen lässt und Provokationen ignoriert. Evtl. ist ein Einzelplatz bei ihm sinnvoll. Ausserdem ist es wichtig, dass der Junge seine Aktivitäten zielgerichtet organisieren und schrittweise vorgeht.

Tabelle 7: Individuelles Zielsystem von Ja.

Hauptziel	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung	-Timetimer MKT: -Übungen zum Inneren Sprechen -verbale Selbstinstruktionen -Fantasiereisen -positives Verstärken/angemessenes Lob (LP)	schnellere und genauere Unterscheidung ähnlicher visueller Reize (Zuwachs ca. 5%)	Aufmerksamkeits-Konzentrations-Test d2-R
		länger konzentriert an einer Aufgabe arbeiten (Zuwachs ca. 5%)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) -Zeitstichproben-Beobachtungssystem
		bei Anforderungen genauer hinsehen/-hören (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Konzentration</i>

Nebenziel 1	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Verbesserung der Handlungsregulation	-einfache Arbeitsaufträge MKT: -Selbstinstruktionskarte	-Aufgaben sinnvoll organisieren -schrittweise vorgehen -Karte verwenden	Beobachtungen LP (Journal)
Nebenziel 2	Mittel/Wege	Indikatoren	Instrumente/Methoden
Sich von Mitschülern nicht aus der Ruhe bringen lassen	-evtl. Einzelplatz -ruhig auf 10 zählen	Provokationen ignorieren	Beobachtungen LP (Journal)

5. Dokumentation der Durchführung: Phase II

Die 2. Durchführung des Konzentrationsprogramms «Konzentrationschwierigkeiten im Jugendalter» startete in beiden Klassen Mitte Februar 2017 und dauerte bis April 2017. Das Training wurde zweimal wöchentlich und während insgesamt zwölf Lektionen im A-B-A-B-Design durchgeführt. Es fand jeweils im TT-Unterricht statt, wobei die Förder-SuS der 1. Phase in die Klasse integriert wurden. Anders als bei der 1. Durchführung wurde dieses Mal mit allen SuS der beiden Niveaugruppen gezielt an einem Konzentrationstraining gearbeitet. Dazu wurden Übungen und Arbeitsblätter aus dem Marburger Konzentrationsprogramm (vgl. Krowatschek & Wingert, 2007) verwendet. Als Methoden wurden jeweils ein Pre- und Posttest zur Konzentration und Merkfähigkeit mit den Jugendlichen durchgeführt, Fragebogen ausgefüllt, ein Forschertagebuch geführt und ein Beobachtungssystem mit Zeitstichprobe in jeder Trainingslektion angewendet, wobei lediglich die Fokusjugendlichen beobachtet wurden. Durch diese Vielfalt an Methoden und die Erhebung von Einflussfaktoren kann eine ganzheitliche Analyse gewährleistet werden. Im letzten Kapitel sollen die Fragestellungen beantwortet (vgl. 3.5) und die Ziele der einzelnen SuS (vgl. 4.2) überprüft werden können. Eine detaillierte Beschreibung des Projektverlaufs Phase II sowie der verwendeten Methoden werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

5.1. Beschreibung der Projektumsetzung

Trainingsteilnehmer

Im Zeitraum von Februar bis April 2017 nahmen insgesamt 24 Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren an diesem Projekt teil. Die Jugendlichen besuchten zum Zeitpunkt der Projektdurchführung die 3. Oberstufe und belegten das tiefste Niveau im Fach Mathematik. Das Training wurde gleichzeitig in zwei Niveaugruppen der Klassen 3e/3f à zehn und vierzehn SuS durchgeführt. Je zwei Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf (ILZ) in der Mathematik und je zwei zusätzlich ausgewählte Fokusjugendliche mit Symptomen einer Aufmerksamkeitsstörung wurden umfassender beobachtet. Es ist anzumerken, dass lediglich die ILZ-SuS darüber Bescheid wussten, dass sie im Fokus meiner Beobachtungen standen. Den restlichen vier Fokusjugendlichen wurde dies ganz bewusst nicht mitgeteilt. Vor allem die ILZ-SuS haben allesamt Probleme mit dem Arbeitsgedächtnis, der Selbst- und Handlungsregulation und der Schulleistung. Insbesondere die Knaben haben mit Konzentrationsschwierigkeiten zu kämpfen.

Fragestellungen

Im vorliegenden Projekt soll geklärt werden, ob eine relativ kurze Intervention eines Konzentrationstrainings positive Veränderungen in der Aufmerksamkeitssteuerung (Hauptziel), der Selbstregulation (*Selbständigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Selbstmotivation, planvolles und zielgerichtetes Handeln*) (Nebenziel 1) und im Arbeitsgedächtnis bzw. der Merkfähigkeit (Nebenziel 2) der Jugendlichen erzielen kann. Zusätzlich wurden individuelle Ziele für die ILZ-SuS formuliert, welche sich in den einzelnen Zielsystemen nachvollziehen lassen (vgl. 4.2). Es wird erwartet, dass sich das erwünschte Verhalten nach den zwölf Trainingseinheiten im Vergleich zum Zeitpunkt des Trainingsbeginnes um jeweils mindestens 5 Prozent/-ränge verbessert hat. Ausserdem wird geprüft, ob die Aufmerksamkeitssteuerung der Fokusjugendlichen nach einer Trainingsintervention (Lektion «A») besser ist als ohne vorgängige Konzentrationsübung (Lektion «B»).

Wahl des Konzentrationstrainings

In der Anfangsphase wurden zahlreiche Fachartikel und Bücher zu den Themen Konzentration und Aufmerksamkeit studiert. Es hat sich herausgestellt, dass die Förderung der exekutiven Funktionen und der Achtsamkeit wesentliche Grundvoraussetzungen für die Aufmerksamkeitssteuerung darstellen (vgl. 3.3/3.4). Insbesondere das Marburger Konzentrationstraining (MKT) enthält diese Komponenten und wurde mehrfach positiv erwähnt. Die zahlreichen wissenschaftlichen Studien des MKT's konnten unter anderem belegen, dass bereits kurzzeitige Interventionen zu positiven Effekten bezüglich Konzentrationsfähigkeit und Selbständigkeit der SuS führten (vgl. Dreisörner, 2004; Hahnefeld & Heuschen, 2009; Schäfer, 2011). Diese Faktoren sind kompatibel mit den Umweltbedingungen und formulierten Fragestellungen des vorliegenden Praxisprojektes. Die Tatsache, dass ein gezieltes Programm des MKT's für Jugendliche konzipiert wurde und dieses Training bereits in der 1. Phase grossen Anklang bei den SuS fand, hat die Wahl für dieses Programm zusätzlich positiv beeinflusst.

Inhalte des Trainings

Das Marburger Konzentrationstraining (MKT) richtet sich sowohl an Jugendliche mit diagnostizierter AD(H)S wie auch an SuS, die entweder einen impulsiven Arbeitsstil oder ein verlangsamtes und stark ablenkbares Arbeitsverhalten zeigen. Der Einbezug der Eltern wäre wünschenswert, wird in diesem Fall jedoch nicht gemacht. Die Trainingsstunden sollten einmal wöchentlich durchgeführt werden und bestehen aus drei verschiedenen Bereichen. Zu Beginn wird eine Entspannungsübung (z.B. Fantasiereise) durchgeführt, welche mit einer Rückmeldung der Erfahrungen abgeschlossen wird. Im Anschluss folgen zwei bis vier Arbeitsphasen, für welche unterschiedliche Arbeitsblätter (KIM-Wimmelbilder, Übungen zum inneren Sprechen) genutzt werden. Insbesondere die KIM-Wimmelbilder gelten als förderlich für die Verbesserung der Wahrnehmung und Merkfähigkeit. Den Abschluss der Stunde bildet eine Spielphase. Das Training setzt an der Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung der Jugendlichen an. Ausserdem werden ein reflexiver Arbeitsstil (Erhöhung der Selbststeuerung/Selbständigkeit, Verbesserung der Motivation), das Textverständnis, der richtige Umgang mit Fehlern sowie Denk- und Gedächtnisstrategien eingeübt. Dies geschieht mit Hilfe der Methode der verbalen Selbstinstruktion, einer Technik aus der kognitiven Verhaltenstherapie. Die SuS lernen, ihre Aufmerksamkeit zu steuern und die entsprechende Aufgabe gezielt zu lösen. Die Selbststeuerung wird in fünf Schritten eingeübt (vgl. Abbildung 6: Methode der verbalen Selbstinstruktion (Krowatschek & Wingert, 2007, S. 26): Vom Lauten Denken über das Flüstern von Selbstinstruktionen bis zum aufgabenbezogenen Inneren Sprechen (Krowatschek & Wingert, 2007).

Wie in jedem Training gilt der Trainer oder die Lehrperson als Vorbild für die SuS. Ihr Verhalten, ihr Einstellungen und Beziehungen zu den einzelnen SuS sind entscheidende Faktoren für den Erfolg des Programms.

Zu den Methoden, mit deren Hilfe der Trainer den Jugendlichen aufmerksames Verhalten beibringt, gehören positives Verstärken, angemessenes Loben, Verstärkerpläne, Ignorieren mit positivem Modell und Auszeitmethode. Sie sind das Handwerkszeug der Trainer und sollen in allen Trainingseinheiten zum Einsatz kommen (vgl. Abelein & Stein, 2007; Krowatschek & Wingert, 2007).

Schritt 1 – Modelllernen

Zunächst sind Trainerin oder Trainer Modell. Sie zeigen dem Jugendlichen, wie man eine Aufgabe bearbeitet und wie einzelne Schritte verbalisiert werden. Dabei demonstrieren sie gleichzeitig den sinnvollen Umgang mit Fehlern.

Schritt 2 – Fremdsteuerung

Trainerin oder Trainer sprechen Aufgabeninstruktion nochmals und der Jugendliche arbeitet und führt die Aufgabe gleichzeitig mit durch.

Schritt 3 – Lautes Denken

Der Jugendliche spricht die Instruktionen laut, während er eine Aufgabe bearbeitet. Die Trainerin/ der Trainer helfen bei den Formulierungen – bzw. korrigieren.

Schritt 4 – Leise Selbstinstruktion

Der Jugendliche flüstert die Instruktionen bei der Durchführung einer Aufgabe.

Schritt 5 – Inneres Sprechen oder Selbstinstruktion

Der Jugendliche denkt die Instruktionen, während er eine Aufgabe durchführt.

Abbildung 6: Methode der verbalen Selbstinstruktion (Krowatschek & Wingert, 2007, S. 26)

Ablauf des Trainings

Das MKT ist ursprünglich als Gruppentraining (vier bis sechs Jugendliche) konzipiert worden, aber auch in einem 1:1 Setting denkbar. Es besteht aus sechs Trainingssitzungen à 75 bis 90 Minuten und aus Beratungsgesprächen für Jugendliche und Eltern. Da dies jedoch den Rahmen des Projektes sprengen würde, wurde auf diese Beratungsgespräche verzichtet und der Inhalt des Programms minimiert. Dies hatte zur Folge, dass der Ablauf der Trainingsstunde (vgl. Abbildung 7) verändert werden musste. Es wurden lediglich die Phase 2 (Entspannung) und abwechselnd die Phase 3 (Übung zum Inneren Sprechen) oder Phase 4 (Übungen zur Förderung der Wahrnehmung und Merkfähigkeit) mit den Jugendlichen durchgeführt.

Ablauf einer Trainingsstunde
1. Dynamische Übung
2. Entspannung
3. Übungen zum Inneren Sprechen I
4. Übungen zur Förderung der Wahrnehmung und Merkfähigkeit (KIM-Spiele)
5. Übungen zum Inneren Sprechen II
6. freie Phase

Abbildung 7: Vorschlag zum Trainingsablauf (Krowatschek & Wingert, 2007, S. 46)

Im vorliegenden Projekt fanden insgesamt zwölf 45-minütige Praxisprojektlektionen statt. Das gezielte Training der Konzentration wurde lediglich in den ersten 15 bis 20 Minuten der «A»-Lektionen durchgeführt. In den «B»-Lektionen gab es keine Intervention in Form eines Trainings. Jede «A»-Lektion startete mit einer Entspannungsübung. Die jeweils durchgeführte Fantasiereise soll eine Ruhephase schaffen, die konzentriertes Arbeiten erleichtert. Dies wiederum wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden und Selbstbild der Jugendlichen aus. Der Aufbau der Geschichte sollte immer nach folgendem Schema ablaufen: 1. Einstiegsritual (Zählen von eins bis zehn), 2. Aufbruch/Abenteuer inkl. Schwere- und Wärmeinstruktion für Arme und Beine,

3. Offenes Ende/Heimkehr, 4. Ausstiegsritual (Zählen von zehn bis eins, 5. Feedback. Beim Einstiegsritual wird eine Ruhetönung erzeugt, welche die Atmung beruhigen soll. Das Ausstiegsritual dient der Rücknahme der Teilnehmenden aus der Entspannung. Während der gesamten Fantasiereise läuft im Hintergrund leise Entspannungsmusik. Die Jugendlichen sollten eine sogenannte eutone Sitzhaltung einnehmen: gerader Rücken inkl. Berührung der Stuhllehne, Füße auf dem Boden, Hände ruhen auf den Oberschenkeln. Obwohl die Haltung für die Jugendlichen zunächst ungewohnt und „uncool“ sein mag, ist sie für die richtige Atmung entscheidend. Das Schliessen der Augen wiederum ist ein wichtiger Bestandteil der Entspannung. Auf die inneren Bilder kann man sich erst mit geschlossenen Augen konzentrieren. Als Lehrperson dient man als Modell und soll sich drum mit geschlossenen Augen beteiligen (vgl. Krowatschek & Wingert, 2007, S. 71-74). Danach lösten die Jugendliche entweder ein KIM-Wimmelbild zur Förderung der Wahrnehmung und Merkfähigkeit oder zu zweit eine Übung zum Inneren Sprechen (Strichmuster fortsetzen) (vgl. Anhang B). Diese beiden Übungsarten erwiesen sich in der 1. Projektphase als besonders motivierend für die Jugendlichen. Dabei sollen die Lernenden die Übungen stets mithilfe der verbalen Selbstinstruktion lösen. Während dem restlichen Teil der Lektionen fand der Mathematikunterricht bei der TT-LP statt, wobei ein Grossteil des Unterrichts aus selbständigen Arbeitsphasen bestehen sollte. Diese TT-Lehrkraft übernahm die Rolle des Trainers. Sie wurde vorgängig von mir mit den individuellen Zielen der Fokusjugendlichen und den Methoden der sogenannten Verhaltensmodifikation vertraut gemacht. Um die selbständigen Arbeitssequenzen für den Jugendlichen etwas zu vereinfachen und das erwünschte reflexive Arbeitsverhalten zu verstärken, wurden Karten mit Selbstinstruktionen angefertigt (vgl. Abbildung 8). Diese sollen von den Lernenden bei jeder selbständigen Arbeitsphase verwendet werden. Der Trainer muss diese Instruktionen ebenfalls anwenden und die SuS bei Unklarheiten darauf verweisen.

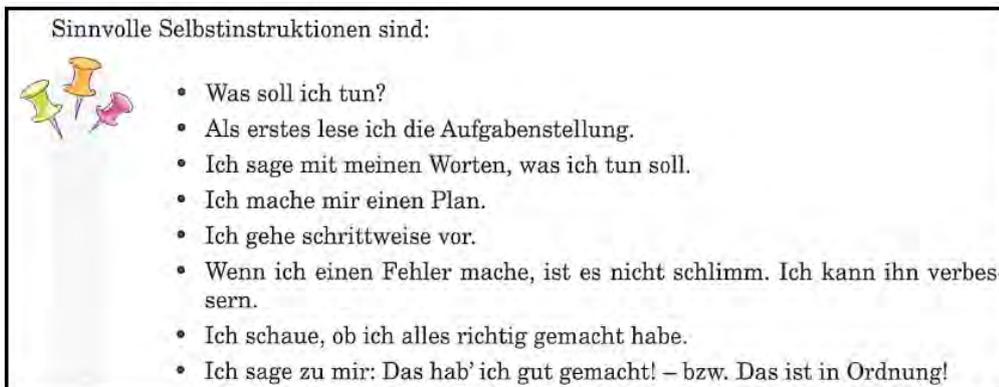


Abbildung 8: Selbstinstruktions-Karte

Der Einfachheit halber wird in der folgenden Tabelle der gesamte Trainingsablauf der Phase II zusammenfassend dargestellt. Die Strichmuster zählen zu den Übungen zum Inneren Sprechen. Die KIM-Spiele sind als solches deklariert worden. In Klammern ist teilweise das Anspruchsniveau der Aufgaben notiert:

Tabelle 8: Trainingsablauf Phase II

	Fantasiereise	Konzentrationsübung	Stoffinhalt Mathematik-Lektion / Bemerkungen	
			3e	3f
1	Urlaubstag	Strichmuster 2 - leicht	Einzelarbeit <i>Prozent/Zins</i>	v.a. Arbeit im Plenum
2			Textaufgaben (<i>schwierig</i>)	SuS: Arbeit am Laptop, Le/Ch: Broschüre <i>Längen</i>

3	Paradies	KIM Wimmelbild Disco	Plenum: Powerpoint <i>Gold</i> EA: Broschüre <i>Gold</i>	Einzelarbeit <i>Gold</i> , alle SuS sitzen einzeln
4			individueller Arbeitsplan <i>Masseinheiten</i>	individueller Arbeitsplan <i>Masseinheiten</i> , alle SuS sitzen einzeln
5	Gemäldegalerie	Strichmuster 4 - mittel-schwer	SuS: Aufgaben <i>Dichte</i> Ja/Nu: Broschüre <i>Längen</i>	neues Thema: <i>Pyramide/Prisma (schwierig)</i>
6			Probepfprüfung und Be-sprechung <i>Masseinheiten</i>	Einführung <i>Pythagoras</i> , Einzelarbeit <i>Pyramide</i>
7	See	KIM Wimmelbild Strasse	Einführung <i>Pyra-mide/Prisma</i> , v.a. Plenum, Ja Einzelplatz	Einzelarbeit <i>Pyramide</i> , Ch/Ma Einzelplatz
8			v.a. Plenum <i>Pyra-mide/Prisma</i> , Ja Einzel-platz	Prüfungsbepfehung Ple-num, Partnerarbeit <i>Text-aufgaben</i>
9	Regenwald	Strichmuster 11 - mittel-schwer	offener Unterricht (<i>an-spruchsvoll</i>), Ja Einzel-platz	Gruppenarbeit <i>Textaufga-ben (anspruchsvoll)</i>
10			offener Unterricht <i>Textauf-gaben</i>	Partnerarbeit <i>Textaufgabe (einfach)</i>
11	Fliegen	KIM Wimmelbild Schul-klasse	Wettbewerb Partnerarbeit <i>Textaufgaben (sehr hand-lungsorientiert)</i>	Einzelarbeit Broschüre <i>Textaufgaben</i> , Le/Ma Ein-zelplatz
12			Weiterarbeit Wettbewerb <i>Textaufgaben</i>	Einzelarbeit Broschüre <i>Textaufgaben</i> , Le/Ma Ein-zelplatz

5.2. Eingesetzte Methoden und Instrumente

Nach dieser 2. Projektdurchführung soll wiederum sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Analyse gemacht werden können. Anhand der Reflektion der 1. Projektphase wurden die eingesetzten Methoden/Instrumente nochmals evaluiert und mit den eigenen Fragestellungen und Ziele sowie derjenigen des Marburger Konzentrationstrainings verglichen. Da die Instrumente in der 1. Durchführung aussagekräftige Ergebnisse lieferten und die Ziele des Projekts damit gut überprüft werden können, wurden diese beibehalten. Zudem lassen sich auf diese Weise adäquatere Vergleiche zur 1. Phase ziehen. Die Tests und Fragebogen wurden von allen SuS ausgefüllt, auch wenn am Ende nicht alle Daten ausgewertet und reflektiert werden. Lediglich die selbst erstellten Arbeitspapiere und Fragebogen wurden gemäss den Erfahrungen optimiert. Eine weitere Optimierung stellt das A-B-A-B-Design dar. Dieses wird verwendet, um genauere Aussagen bezüglich der Aufmerksamkeitssteuerung machen zu können. Liegt es tatsächlich an den Konzentrationsübungen, dass die Lernenden während der Lektion besser konzentriert sind? So müssten die Werte der Aufmerksamkeit in den «A»-Lektionen höher liegen als in den «B»-Lektionen ohne Trainingsintervention. Um den Verlauf der Konzentration/Aufmerksamkeit im Unterricht (Hauptziel) dokumentieren zu können, wurde während den selbständigen Unterrichtssequenzen das Beobachtungssystem von Ehrhardt, Findeisen, Marinello und Reinartz-Wenzel (1981) als Zeitstichprobenverfahren von mir ausgefüllt. Das Verfahren wurde anders als bei der 1. Phase zweimal während 10min eher zu Beginn und am Ende jeder Lektion durchgeführt.

Da die TT-LP den Unterricht führte, ist diese Erweiterung möglich geworden. Dabei wird kodiert, ob beim beobachteten Schüler die Kategorien (Blickrichtung, Körperhaltung/-ausdruck, Tätigkeit) während des gesamten Zeitintervalls von jeweils 10s erfüllt sind. Danach wird ein anderer Fokusjüngliche beobachtet, so dass pro Schüler und Lektion zwei Mal 15 Kodierungen aufgezeichnet werden. Dabei versuchte ich mich stets im Hintergrund zu halten, so dass die beobachteten Jugendlichen dies nicht bemerkten. Durch den grösseren Schulraum und die Anwesenheit mehrerer Personen ist dieses Vorhaben mehrheitlich geglückt.

Damit weitere Einflussfaktoren berücksichtigt werden können, wurde ein Fragebogen eingesetzt. Alle SuS mussten sich nach jeder Projektlektion selbst reflektieren. Wie Büttner et al. (2004) darlegen, hängen die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen stark von der Motivation der Probanden ab. Es gibt weitere Faktoren, wie z.B. Müdigkeit, Kopfschmerzen, Hunger, etc., die einen Einfluss auf die Konzentration haben können. Dazu wurde ein Fragebogen erstellt, welcher die Motivation und das momentane Wohlbefinden der Jugendlichen wie auch Selbsteinschätzungen auf einer Fünferskala zu den Zielkomponenten Konzentration, Selbständigkeit und Leistung erfasst. Zusätzlich dazu wurde von mir eine Fremdeinschätzung getätigt. Beobachtungen zur Selbstregulation (Nebenziel 1) und Aufmerksamkeit (Hauptziel) wurden während den Projektlektionen in einem Forschertagebuch (Journal) niedergeschrieben. Ausserdem notierte ich Beobachtungen und Bemerkungen zu meinen und den individuell formulierten Zielen der Jugendlichen.

Um die Veränderung der einzelnen Zielkomponenten darstellen zu können, wurden Pre- und Post-Erhebungen durchgeführt. Als standardisiertes Instrument wurde dafür einerseits der Aufmerksamkeits-Konzentrations-Test d2-R (Brickenkamp, Schmidt-Atzert & Liepmann, 2010) eingesetzt. Der Konzentrations-Test erfasst die Aufmerksamkeit der SuS sowie die Schnelligkeit und Genauigkeit bei der Unterscheidung ähnlicher visueller Reize (Hauptziel). Die Testleistung steht nur in einer schwachen Beziehung zu Intelligenz, Leistungsmotivation, motorischer Schnelligkeit und Belastbarkeit. Andererseits wurde von allen Jugendlichen und von je zwei Lehrpersonen (LP) ausgewählte Bereiche der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) bzw. der Lehrereinschätzliste (LSL) (Petermann, 2014) ausgefüllt. Das Sozialverhalten bilden die sechs Bereiche Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen, Angemessene Selbstbehauptung und Sozialkontakt. Das Lernverhalten bezieht sich auf die vier Bereiche Ausdauer/Anstrengungsbereitschaft, Konzentration, Selbständigkeit und Sorgfalt beim Lernen. Zu jedem Bereich sollen vier Aussagen auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt werden, wobei als Beurteilungsgrundlage das Verhalten der letzten vier Wochen betrachtet wird. Aussagekräftig für die Auswertung des vorliegenden Projekts sind die Bereiche Konzentration (Hauptziel), Selbständigkeit (Nebenziel 1), Ausdauer/Anstrengungsbereitschaft (individuelle Ziele) und Angemessene Selbstbehauptung (individuelle Ziele). Diese Bereiche wurden auf einem separaten Arbeitspapier dargestellt.

Ebenfalls als Pre- und Posttest wurde ein eigens erstellter Gedächtnistest verwendet, welcher das Nebenziel 2 prüfen soll. Dabei werden den SuS 20 Gegenstände in Form von Bildern während 60 Sekunden gezeigt. Danach werden die Gegenstände verdeckt. Die SuS sollen alle Gegenstände notieren, die sie sich merken konnten. Der Pre- und Posttest wird mit unterschiedlichen Gegenständen durchgeführt.

Alle verwendeten Arbeitspapiere finden sich im Anhang.

Nun folgt eine detaillierte Auflistung der verwendeten Methoden:

Tabelle 9: Übersicht der gewählten Methoden

Methoden	Durchführung	Person	geprüfte Variable	Auswertung
Aufmerksamkeits-Konzentrations-Test d2-R (stand.)	Pre- und Post-test	SuS	Konzentration/Aufmerksamkeit	qualitativ
LSL-Fragebogen (stand.)	Pre- und Post-erhebung	je 2 LP	Konzentration Selbständigkeit	qualitativ
SSL-Fragebogen (stand.)	Pre- und Post-erhebung	SuS	Konzentration Selbständigkeit Ausdauer & Anstrengungsbereitschaft Angemessene Selbstbehauptung	qualitativ
Gedächtnistest	Pre- und Post-test	SuS	Merkfähigkeit	qualitativ
Beobachtungssystem als Zeitstichprobe (stand.)	während jeder Lektion	LP	Konzentration/Aufmerksamkeit (nur Fokus-SuS)	qualitativ
Fragebogen: Selbsteinschätzung	nach jeder Lektion/nach jedem Test	SuS	Konzentration Selbständigkeit Einflussfaktoren	qualitativ/ quantitativ
Forschertagebuch: Fremdeinschätzung	nach/während jeder Lektion	LP	Aufmerksamkeit Selbständigkeit individuelle Variablen ILZ-SuS (nur Fokus-SuS)	qualitativ/ quantitativ

6. Evaluation

Die Datenanalyse wurde qualitativ wie auch quantitativ durchgeführt und wird in den folgenden Abschnitten genauer beschrieben und reflektiert. Als erstes wird die kritische Reflexion zur Durchführung des Projekts und der verwendeten Methoden dargestellt. Viele Überlegungen sind dem Projektjournal (vgl. Anhang G) entnommen worden. Danach folgt die Deskription der einzelnen erhobenen Faktoren. Relevante Ergebnisse werden für gewisse ILZ-SuS einzeln dargestellt. Wo es sinnvoll erscheint, werden die Resultate der Fokusjugendlichen oder aller SuS zusammen (Stichprobe) bewertet. In einem nächsten Schritt werden die Ergebnisse interpretiert, diskutiert und die Fragestellungen soweit wie möglich beantwortet. Nachfolgend werden die Ziele der Studierenden, der ILZ-SuS und der restlichen Jugendlichen analysiert. Dafür werden die im Vorhinein erstellten Zielsysteme (vgl. 4.2) der Einfachheit halber in leicht veränderter Form aufgelistet und die Erreichung der Ziele anhand der gewonnenen Daten und der Journalauswertung (vgl. Anhang G) überprüft. Als Abschluss der gesamten Masterarbeit dient das Fazit inkl. Blick in die eigene berufliche Zukunft.

6.1. Positive und negative Aspekte zur Durchführung

Umsetzung des Projekts

Die Vorbereitung und Planung dieses Projekts lief trotz Zeitdruck ohne weitere Komplikationen. Die Trainingseinheiten konnten wie geplant durchgeführt werden. Dadurch dass das Projekt im TT-Unterricht stattfand, konnte ich mit viel besser auf das Training und die Beobachtungen konzentrieren. Aus diesem Grund hat meine Tarnung während der Beobachtungsphase besser funktioniert, so dass die Jugendlichen nicht merkten, wen ich grad beobachtete. Ausserdem fiel mir das Einhalten meiner eigenen Ziele um einiges leichter als bei der 1. Phase, in welcher ich gleichzeitig für den Unterricht verantwortlich war. Trotzdem sind auch negative Aspekte des TT-Unterrichts sichtbar geworden. Einerseits hat die unterrichtende LP, insbesondere der Niveaugruppe 3e, trotz meiner Einweisung nur selten nach den vorgeschlagenen Verhaltensweisen eines Trainers (vgl. Krowatschek & Wingert, 2007) gehandelt. Insbesondere die ILZ-SuS sind auf angemessenes Lob, positives Verstärken aber auch zeitweiliges Ignorieren angewiesen, um Lernfortschritte zu machen. Statt auf die Karte der Selbstinstruktionen zu verweisen, haben beide Lehrkräfte oftmals entweder den SuS eine eigene Strategie vermittelt oder sogar relativ rasch auf den Lösungsweg verwiesen. Dies hat die Wirkung des Konzentrationsprogramms und die Erreichung der Ziele negativ beeinflusst. Bei der LP der Niveaugruppe 3e wurden im Projektjournal (vgl. Anhang G) bei der Hälfte der Projektlektionen negative Interventionen notiert. Oftmals waren die Lernenden mit den Erklärungen oder der Aufgabenstellung überfordert. Selbständige Denkprozesse der Jugendlichen wurden durch die Intervention der Lehrperson häufig unterbrochen. Dies zeigt sich auch bei der Auswertung des SuS-Fragebogens. Die SuS der Niveaugruppe 3e haben ihre Motivation während der Lektion im Schnitt mit einer 2.9 bewertet, wobei «1» eine sehr kleine Motivation und «5» eine sehr grosse Motivation bedeutet. Der Mittelwert der Motivation der Gruppe 3f beträgt 3.37.

In den Übungssequenzen waren vor allem die ILZ-SuS zum Teil mit dem Stoffinhalt etwas überfordert und darum nicht immer in der Lage selbständig zu arbeiten. Dies kann im TT-Unterricht nicht immer vermieden werden, weil schliesslich eine Integration stattfinden und deshalb teilweise am gleichen Thema wie die Klasse gearbeitet werden soll. Dadurch, dass ich mit Beobachten absolviert war, konnte ich den Lernenden ausserdem nur selten Unterstützung bieten. Deshalb wurden ja auch die individuellen Ziele, wie «sich im TT-Unterricht mehr zutrauen» oder auch «die Verbesserung der Selbstregulation» vorgängig formuliert.

Der Grossteil der Stichprobe reagierte sehr positiv auf das Projekt. Die Motivation bei der Konzentrationsübung wurde von den SuS der Klasse 3e mit einer 3.85 und in der Klasse 3f mit einer 3.33 eingeschätzt. Insbesondere die KIM-Wimmelbilder erfreuten sich grosser Beliebtheit. Auf die Fantasiereise zu Beginn jeder Trainingslektion konnten sich nicht alle Jugendlichen gleichermassen einlassen. Insbesondere am Anfang des Projekts waren einige, vorwiegend männliche Probanden, nicht sehr begeistert von der Entspannungsübung. Im Verlaufe der Durchführung änderte sich die Einstellung aller Jugendlichen ins Positive. Um diese positive Grundhaltung beizubehalten, bestand ich nicht immer auf die Einhaltung der eutonon Sitzhaltung. Dadurch, dass ich bereits Übung aus der 1. Projektphase hatte, gelang es mir stets gut, das vorgegebene Schema einer Fantasiereise (vgl 5.1) einzuhalten. Die Geschichten waren altergemäss und meine ruhige Stimme ermöglichte eine angenehme und entspannte Atmosphäre.

Verwendete Methoden

Die Pre- und Posterhebungen liessen sich alle ohne grossen Aufwand durchführen und auswerten. Die Fragen bzw. Aufträge waren für die Betroffenen verständlich und lösbar. Lediglich Le. und ein bis zwei weitere Schüler haben das Lösen des Konzentrationstests d2-R (Brickenkamp et al., 2010) nicht ganz verstanden.

Den Linienwechsel nach jeweils 20 Sekunden schafften sie nicht immer, weil sie entweder zu konzentriert waren oder eine andere Strategie verfolgten. Le. hat beim Vortest 55 Objekte ausgelassen und beim Nachtest sogar 109. Dies obwohl er den Test bereits in der 1. Durchführung absolviert hat und damals nur je 23 bzw. 25 Objekte übersehen hatte. Den Gedächtnistest hingegen konnten alle SuS problemlos lösen. Jedoch zeigte sich bei der Auswertung, dass dieser Test keine aussagekräftigen Ergebnisse zur Merkfähigkeit liefert. Dies kann an der geringen Anzahl der Gegenstände oder der vorgegebenen Zeit von 60 Sekunden liegen. Währenddem die Jugendlichen Motivation an den Vor- und Nachtest zeigten, stiess das Ausfüllen des SuS-Fragebogens nach jeder Trainingslektion nicht immer auf Begeisterung bei den Jugendlichen. Aus diesem Grund sind einige Antworten und Einschätzungen mit Vorsicht zu analysieren. Einige SuS, insbesondere die IIZ-SuS, haben sich meiner Meinung nach über- oder unterschätzt. Dieses Phänomen findet sich auch in der Forschung wieder. Die Unfähigkeit zur realen Selbsteinschätzung ist gemäss Neuhaus (2009) ein Verhaltenskriterium von aufmerksamkeitsgestörten Kindern.

Gemäss der Aussage der beiden Lehrpersonen war das Ausfüllen des LSL-Fragebogens (Petermann, 2014) nicht ganz einfach. Es fiel ihnen schwer, realistische Einschätzungen zu den jeweiligen SuS machen zu können. Dies einerseits wegen der vagen Formulierungen der Aussagen und andererseits, weil sie die betroffenen Jugendlichen teilweise nur wenige Lektionen pro Woche im eigenen Unterricht erleben. Auch für die Jugendlichen war es herausfordernd, ihr eigenes Verhalten der letzten vier Wochen zusammenfassend einzuschätzen. Insbesondere in diesem Alter ändern die Jugendlichen ihr Verhalten und ihre Stimmung zum Teil häufig und situationsbedingt.

Die Durchführung des Zeitstichprobenverfahrens zur Konzentration/Aufmerksamkeit im Unterricht (Ehrhardt et al., 1981) fiel mir dieses Mal, wie bereits angedeutet, wesentlich leichter. Lediglich der zeitliche Rahmen empfand ich nach wie vor knapp, so dass ich manchmal in Verzug geriet. Anzumerken ist, dass das Ausfüllen des Systems, trotz der klaren Vorgaben, sehr subjektiv und nicht immer gleich gehandhabt wird. Muss man ein kurzes Aufblicken des Schülers bereits als «nicht erreicht» deuten oder kann darüber hinweggesehen werden? Wie steht es mit einer schlappen Körperhaltung, wenn der Jugendliche trotzdem am Aufgabenlösen ist?

Da eine Lektion lediglich 45 min dauert und danach direkt eine neue Lektion startet, gelingt es mir nicht immer gleich gut, das Projektjournal vollständig auszufüllen. Es war auch schwierig, vier Jugendliche gleichzeitig im Fokus zu behalten und deren Verhalten realistisch niederzuschreiben. Trotzdem würde ich auch bei einer erneuten Durchführung das Ausfüllen des Journals beibehalten, da dieses wertvolle Ergänzungen und Bemerkungen liefert.

6.2. Deskription der Konzentration/Aufmerksamkeit

Die Variable Konzentration wurde wie bereits erwähnt mehrfach erhoben (vgl. Tab. 2). Da die Konzentration die Hauptfragestellung betrifft, wird diese Variable umfassender analysiert. Der besseren Übersicht halber werden die Resultate einiger Methoden einzeln dargestellt und interpretiert. Für die Diskussion werden die Fragebogen für SuS analysiert und das Projektjournal (vgl. Anhang G) sowie die Situationsanalyse der Fokusjugendlichen (vgl. 6) hinzugezogen. Ausserdem liefert die Tabelle 8 einen guten Überblick zum Trainingsablauf. Für die Beantwortung der Fragestellung werden schlussendlich alle Ergebnisse dieses Abschnittes hinzugezogen.

Darstellung der Ergebnisse – Zeitstichprobe

Als erstes folgen die Resultate der Zeitstichprobe. Dafür werden die Daten aller Fokusjugendlichen in jeweils drei Verlaufsdiagrammen (gesamt, nur «A», nur «B») dargestellt. Dabei wird der Mittelwert der drei Bereiche (Blickrichtung, Körperhaltung/-ausdruck, Tätigkeit) als „Konzentration“ zusammengefasst. In einem abschließenden Vergleich werden die Mittelwerte der gesamten Dokumentationszeit der Jugendlichen der «A»- und «B»-Lektionen in einer Tabelle zusammengefasst. Zuerst folgen die Diagramme der Fokusjugendlichen der Niveaugruppe 3f, danach Grafiken der Klasse 3e:

Interpretation-Entwicklungsprozesse

Ch. war als einzige Schülerin zweimal während den Projektlektionen krank. Betrachtet man den gesamten Verlauf, so lässt sich bei ihr keine Verbesserung in der Konzentration feststellen. Es lassen sich auch keine eindeutigen Aussagen zu den zwei Beobachtungszeiten machen. Die tiefsten Werte in ihrer Konzentration sind hingegen klar den Lektionen zuzuschreiben, in welchen keine Intervention in Form einer Konzentrationsübung stattfand. Insbesondere in der 6. Lektion zeigt sich ein drastischer Abfall in der Kurve.

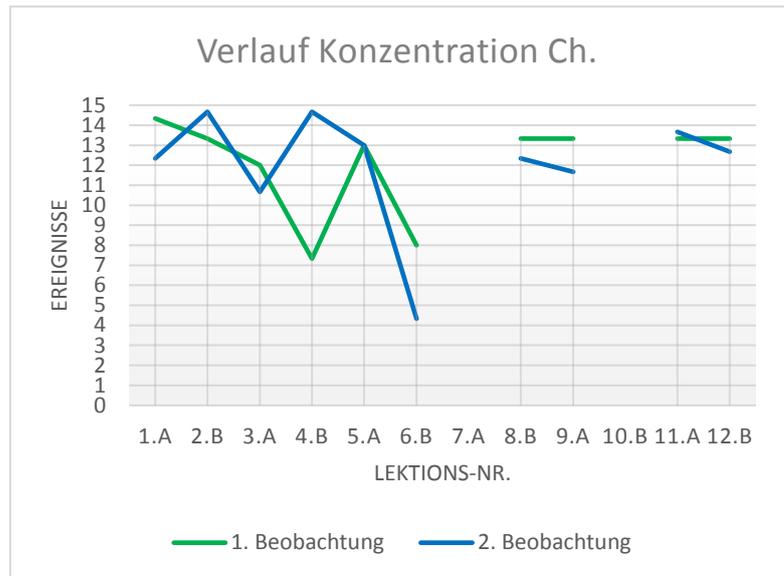


Abbildung 9: Verlauf der Konzentration von Ch

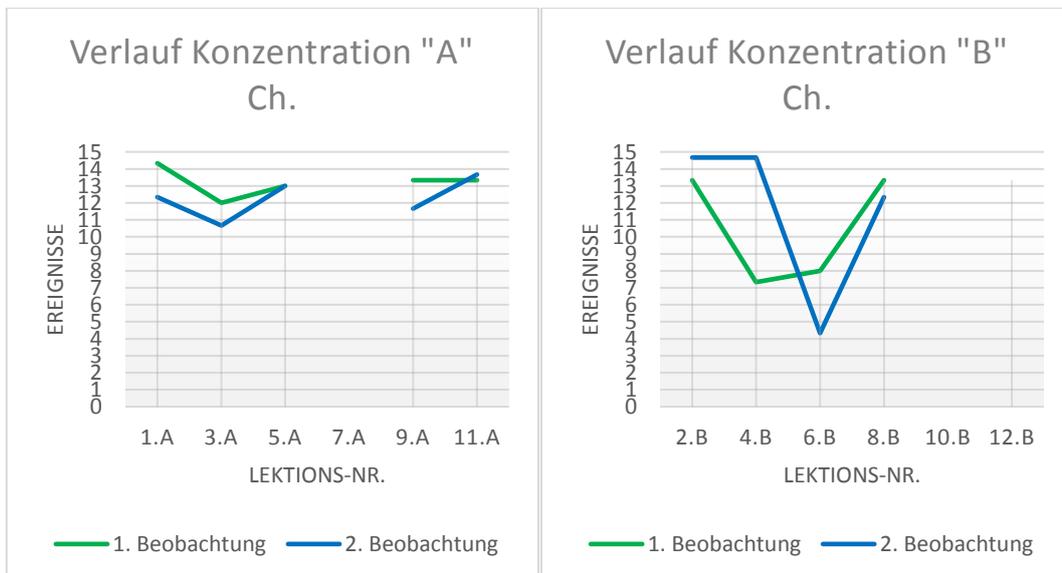


Abbildung 10: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ch.

Diskussion

Obwohl insgesamt von keiner Konzentrationssteigerung im Verlaufe des Projekts gesprochen werden kann, scheinen die Konzentrationsübungen einen positiven Einfluss auf die Aufmerksamkeit von Ch. zu haben. Die

Auswertung des Fragebogens lässt keinen Zusammenhang der Konzentration mit dem Wohlbefinden erkennen. Im Grossteil aller Lektionen schätzt sich Ch. als „müde“ ein. Auch ihre Selbsteinschätzung ist nicht kompatibel mit meinen Beobachtungen. Dass sich Ch. in der 6. Lektionen am schlechtesten konzentrieren konnte, kann damit zusammenhängen, dass damals die Einführung in das relativ komplexe Thema „Pythagoras“ stattfand. Ausserdem kann die anfängliche Motivation am Projekt zu diesem Zeitpunkt bereits etwas abgeflacht sein.

Interpretation-Entwicklungsprozesse

Auch bei Le. lässt sich keine Steigerung der Konzentration feststellen. Im Vergleich „A“-„B“ zeigt sich, dass der höchste Konzentrationswert des Jungen in einer Lektion mit einer Trainingsintervention stattfand und die zwei tiefsten Werte in einer „B“-Lektion ohne Konzentrationsübung. Bei den restlichen Lektionen lässt sich allerdingst kein allgemeingültiges Bild erkennen. Die Aufmerksamkeit von Le. ist bei der 1. Beobachtung im Schnitt höher als bei der 2. Beobachtung.

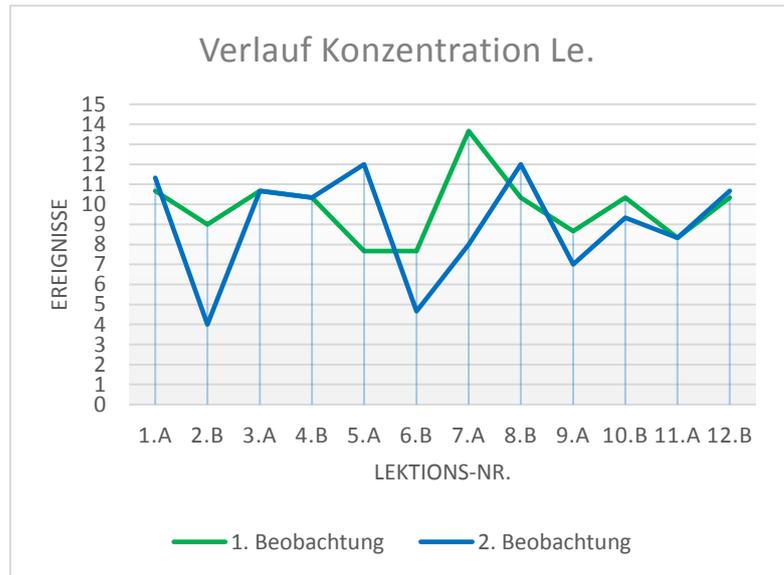


Abbildung 11: Verlauf der Konzentration von Le.

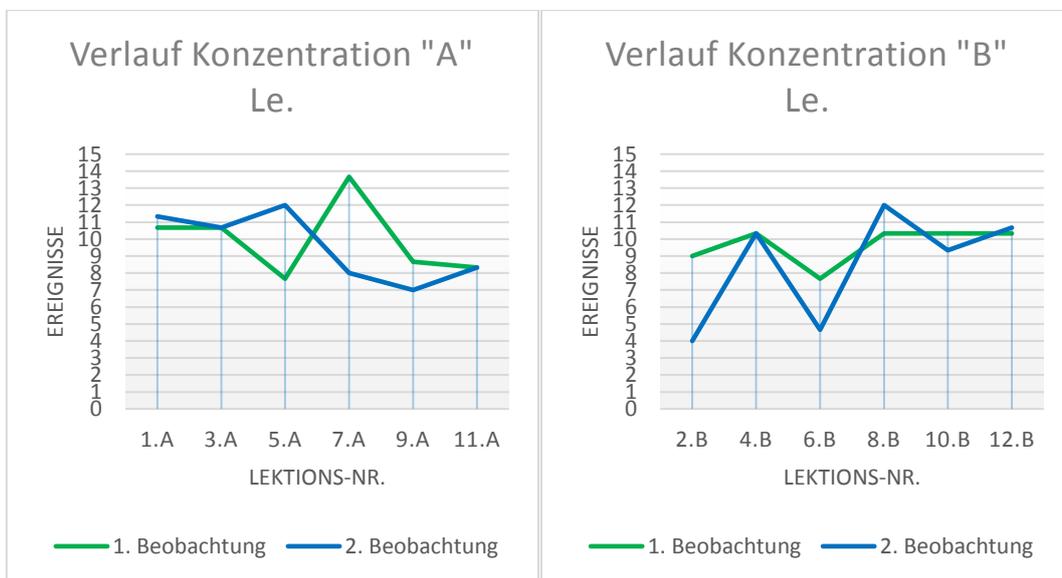
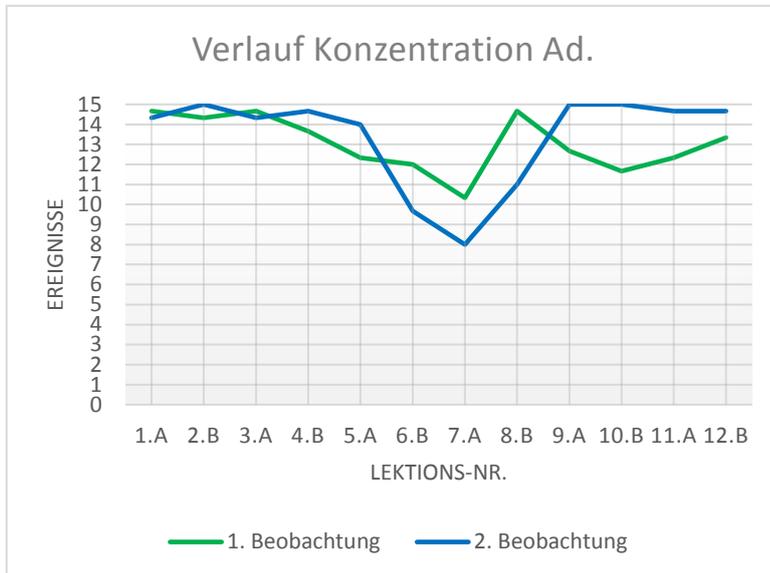


Abbildung 12: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Le..

Diskussion

Insgesamt scheint das MKT nicht zum erhofften Erfolg bei Le. geführt zu haben. Immerhin kann Le. sich im Schnitt nach einer Konzentrationsübung etwas besser konzentrieren als ohne Intervention. Dadurch, dass die Werte bei der 2. Beobachtung eher tiefer liegen, lässt darauf schliessen, dass die Aufmerksamkeitsspanne beim Jungen reduziert ist. Dass sich der Junge in der 7. Lektion am besten konzentrieren

konnte, kann damit zusammenhängen, dass der Klassenleader und Freund von Le. an diesem Tag krank war. Auch bei Le. könnte die komplexe Einführung ins neue Mathematikthema in der 6. Lektion für seine Unkonzentriertheit Grund gewesen sein. Weshalb seine Aufmerksamkeit in der 2. Lektion am Ende der Lektion so schlecht war, lässt sich nicht nachvollziehen. Er selbst hat sich in dieser Lektion sogar „sehr konzentriert“ und mit einer „sehr grossen“ Motivation am Unterricht eingeschätzt.



Interpretation-Entwicklungsprozesse
Ad. zeigte sowohl zu Beginn als auch am Ende des Projekts eine hohe Konzentration. In der Mitte während der 6. und 7. Lektion wird ein drastischer Konzentrationsrückgang bei ihm sichtbar. Hingegen ist kein Unterschied zu Beginn oder am Ende einer Lektion feststellbar. Auch zeigt sich bei diesem Jungen kein Unterschied in der Konzentration ob mit oder ohne Konzentrationstraining. Die tiefsten Werte sind sogar in einer „A“-Lektion beobachtet worden.

Abbildung 13: Verlauf der Konzentration von Ad.

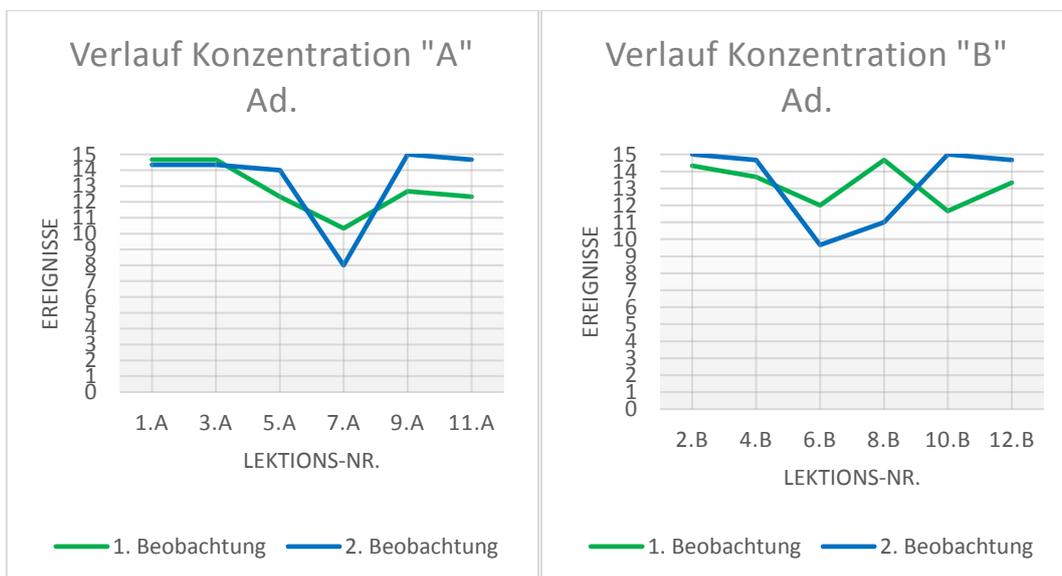
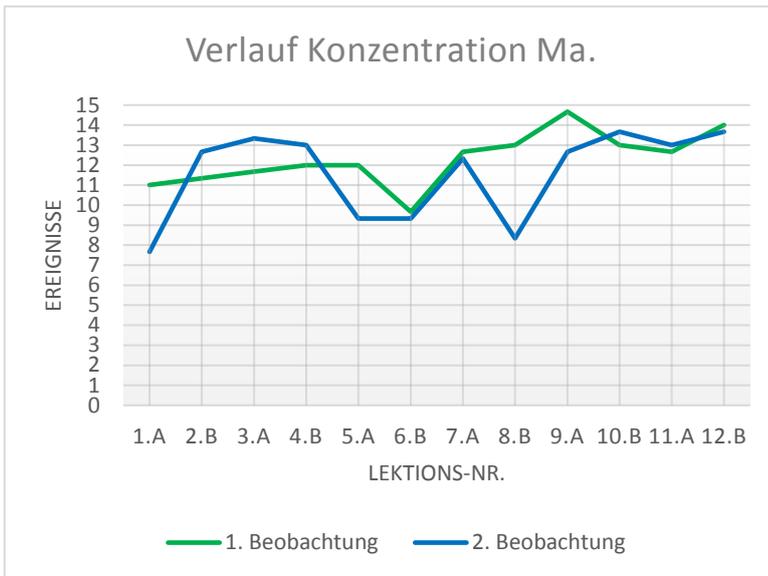


Abbildung 14: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ad.

Diskussion

Bei Ad. scheint das Konzentrationsprogramm keine Wirkung in der Aufmerksamkeit zu erzielen. Der drastische Konzentrationseinbruch in der 7. Lektion lässt sich weder anhand des Projektjournals noch anhand des Fragebogens klären. Er scheint in dieser Lektion „müde“ und „mittelmässig“ motiviert gewesen zu sein, hat diese Felder aber auch in anderen Lektionen angekreuzt. Der Auftrag während dieser Lektion war es, selbstständig an der „Pythagoras-Broschüre“ zu arbeiten. Allenfalls bereiteten ihm die gestellten Mathematikaufgaben Mühe oder es beschäftigte ihn irgendwas.



Interpretation-Entwicklungsprozesse

Bei Ma. kann im Schnitt von einer Konzentrationsverbesserung im Verlauf des Programms gesprochen werden. Jedoch lassen sich keine Unterschiede in den „A“- und „B“-Lektionen feststellen. Zum 2. Beobachtungszeitpunkt ist die Konzentration eher niedriger als bei der 1. Beobachtung. Der höchste Wert ist in der 9. Lektion verzeichnet, die schlechtesten Durchschnittswerte in der 1., 5., 6. und 8. Einheit.

Abbildung 15: Verlauf der Konzentration von Ma.

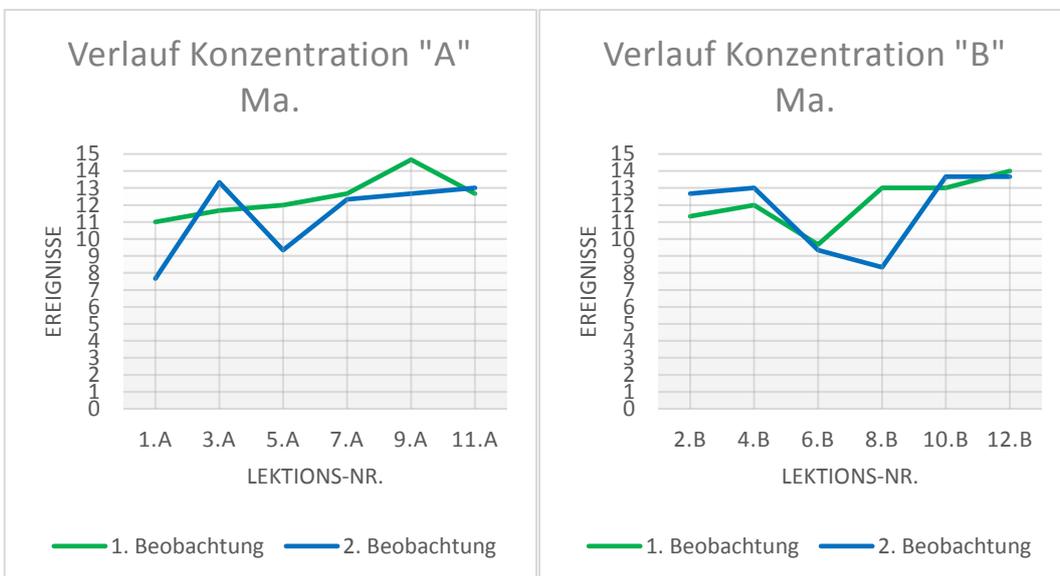
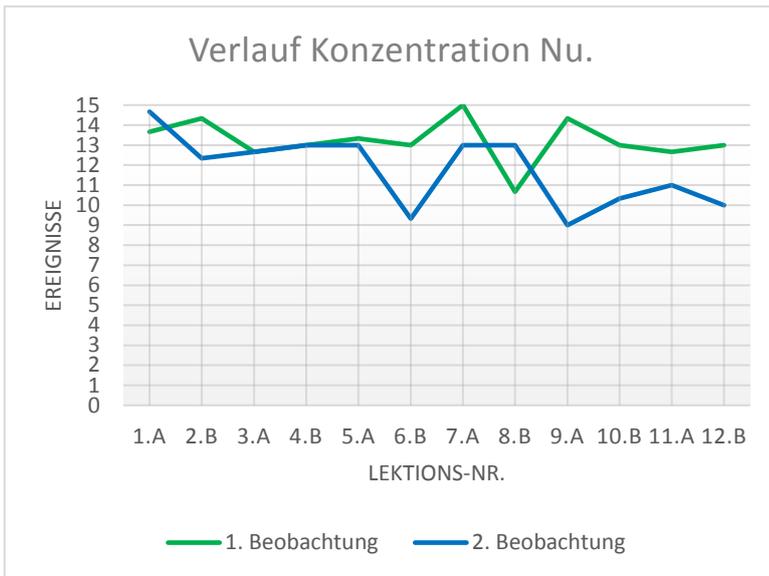


Abbildung 16: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ma.

Diskussion

Bei Ma. lässt sich zwar eine Verbesserung der Aufmerksamkeit zeigen, dies muss jedoch nicht nur mit dem Konzentrationsprogramm zusammenhängen. Wäre dies der Fall, so müssten die Konzentrationswerte der „A“-Lektionen im Schnitt höher ausfallen als diejenigen der „B“-Lektionen. Was in diesem Fall aber nicht nachzuweisen ist. Ähnlich wie bei Le. lässt auch die Aufmerksamkeit von Ma. gegen Ende der Lektion nach. Trotzdem, dass Ma. seine Konzentration und Motivation in der 9. Lektion nicht besser eingeschätzt hat als bei anderen Lektionen, zeigte er in dieser Einheit die besten Ergebnisse. Er musste mit Ad. zusammen einen Gruppenauftrag lösen, was scheinbar sehr gut funktioniert hat und seine Aufmerksamkeit positiv beeinflusste.



Interpretation-Entwicklungsprozesse

Bei Nu. lässt sich eher ein Rückgang in der Konzentration im Verlaufe des Projekts verzeichnen. Bei ihr sind die Werte bei der 2. Beobachtung wesentlich tiefer als beim 1. Zeitpunkt. Der Vergleich der „A“- und „B“-Lektionen zeigt kein eindeutiges Bild. Die höchste Konzentration wird in der 7. Lektion beobachtet, die schlechteste in der 6., 8. und 9. Lektion.

Abbildung 17: Verlauf der Konzentration von Nu.

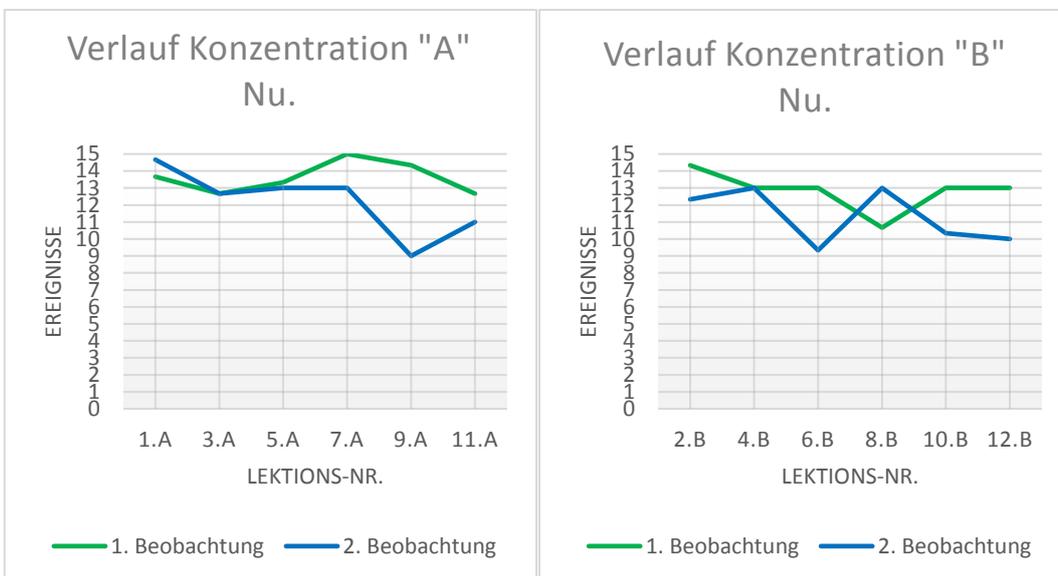
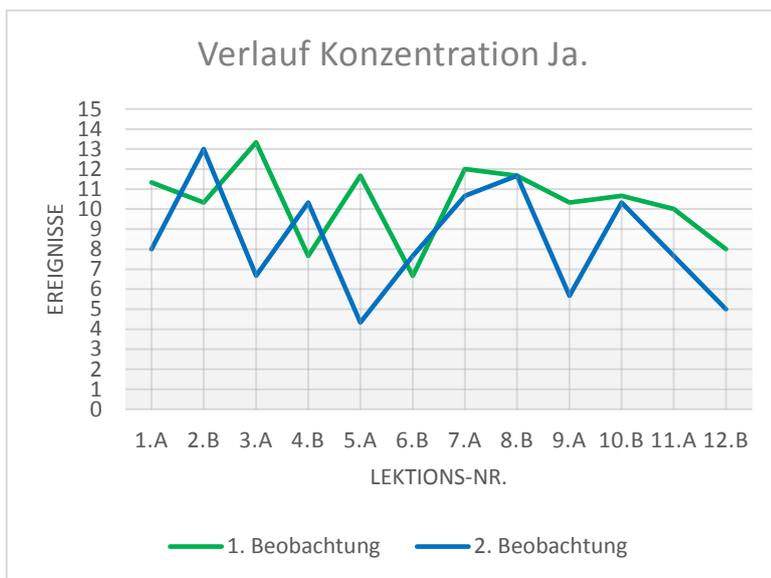


Abbildung 18: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Nu.

Diskussion

Bei Nu. lässt sich keine Konzentrationsverbesserung aufgrund des MKT feststellen. Dies ist jedoch auch schwierig, da kein wirklicher Förderbedarf in der Aufmerksamkeit bei dem Mädchen besteht und sie zu Beginn des Trainings sehr hohe Werte in diesem Bereich aufweist. Ihre Konzentration nimmt im Verlauf der Lektion ab, was mit ihrer Anpassungsleistung in der Gruppe zusammenhängen könnte. Ihr fällt es sehr schwer Anschluss in der Gruppe zu finden. In der 7. Lektion fand ein Gruppenwettbewerb statt, welcher sehr handlungsorientiertes Arbeiten ermöglichte. Diese Arbeitsweise und die Tatsache, dass die Partner von der LP bestimmt wurden, könnte der Grund für den Peak in der Konzentrationskurve von Nu. gewesen sein. In der Selbsteinschätzung des Mädchens lässt sich diese Feststellung nicht nachvollziehen. In der 6. Lektion fand eine Probeprüfung statt, die Nu. nicht sonderlich zusagte. Die 8. und 9. Lektion waren durch häufige Interventionen der TT-LP und eine offene Unterrichtsform gekennzeichnet, welche mitverantwortlich für die tiefe Konzentration von Nu. gewesen sein können.



Interpretation-Entwicklungsprozesse

Die Kurve von Ja. ist sehr schwankend mit vielen Steigungen und Abfällen.

Würde man nur die 1. Beobachtungskurve analysieren, so wäre das Verhalten mit dem A-B-A-B-Design erklärbar.

Die Kurve der 2. Beobachtung zeigt jedoch ein gegenteiliges Bild. Dadurch ist eine Interpretation praktisch unmöglich. Insbesondere in der 5., 9. und 12. Lektion sind sehr tiefe Werte verzeichnet. In der 7., 8. und 10. Lektion kann von einer anhaltenden Konzentration gesprochen werden.

Abbildung 19: Verlauf der Konzentration von Ja.

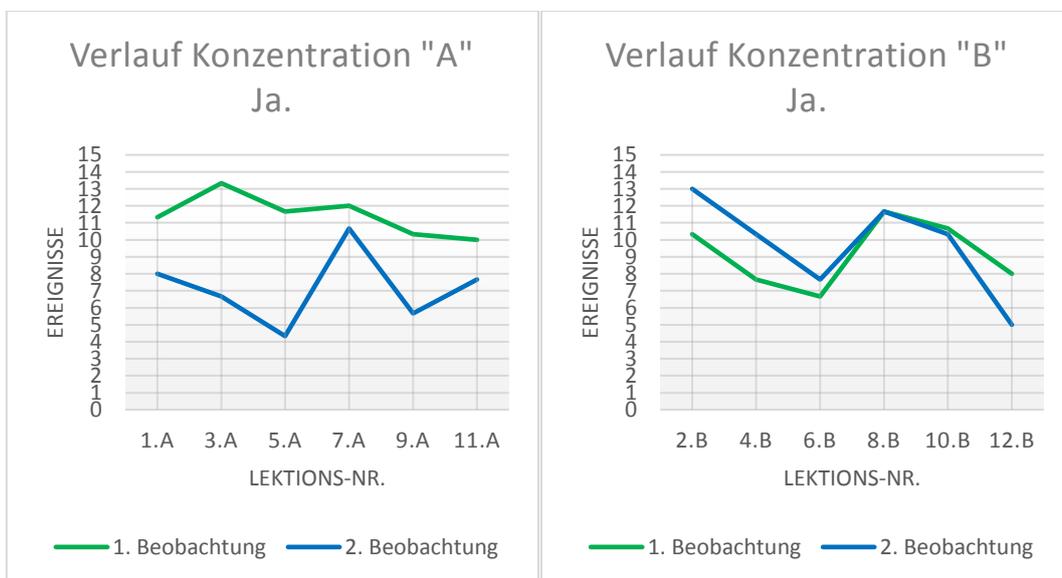
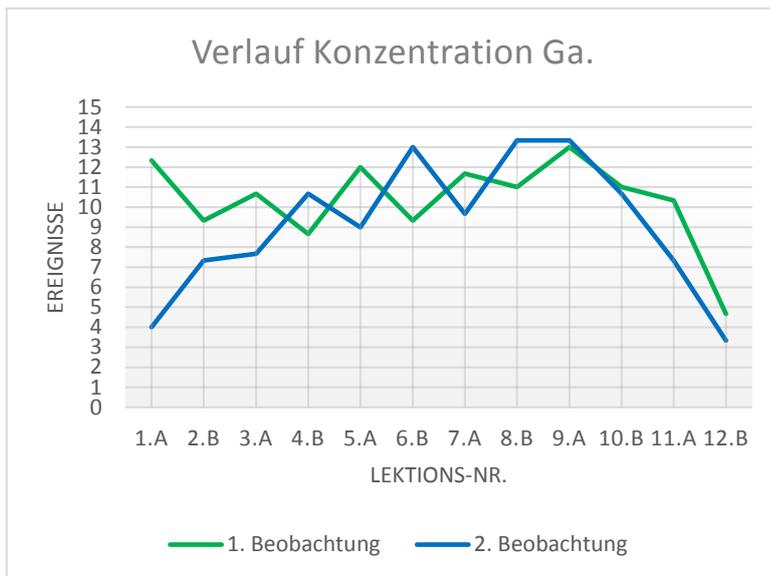


Abbildung 20: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ja.

Diskussion

Die Kurve spiegelt relativ adäquat das Verhalten von Ja. wieder. Er ist sehr sprunghaft und lässt sich schnell von anderen SuS oder Störfaktoren ablenken. Weshalb Ja. insbesondere in der 5., 9. und 12. Lektion sehr unkonzentriert war, lässt sich nicht vollständig nachvollziehen. In der 5. Lektion arbeitete Ja. selbständig an einer Broschüre, in der 9. und 12. Lektion war der Unterricht eher offen gestaltet. Es fanden jedoch keine Provokationen gegenüber dem Jungen statt. In der letzten Lektion war nicht nur Ja., sondern ein Grossteil der Klasse sehr unruhig. Einerseits hatten die SuS vor der Mathektion eine Turnstunde, welche nicht ganz ohne Komplikationen verlief und andererseits standen die Frühlingsferien kurz davor. Immerhin lassen sich vage Vermutungen äussern, weshalb sich Ja. in der 7. und 8. Lektion gut konzentrieren konnte. Er sass dann nämlich an einem Einzelplatz und der Unterricht fand vorwiegend im Plenum statt. Dies lässt vermuten, dass er mit offenen Unterrichtsformen eher Mühe hat und eine enge Führung braucht.



Interpretation-Entwicklungsprozesse

Bei Ga. ist eine ähnliche Kurve wie bei Ja. erkennbar, jedoch mit weniger grossen Ausschlägen. Auch bei ihm zeigen die beiden Kurven zu den verschiedenen Zeitpunkten ein gegenläufiges Bild. Die tiefsten Werte sind zu Beginn und am Ende des Projekts zu verzeichnen. Kein Unterschied zeichnet sich beim Vergleich der „A“- und „B“-Lektionen ab. Die Konzentration ist lediglich in den Lektionen 9 und 10 während der gesamten Unterrichtsdauer konstant.

Abbildung 21: Verlauf der Konzentration von Ga.

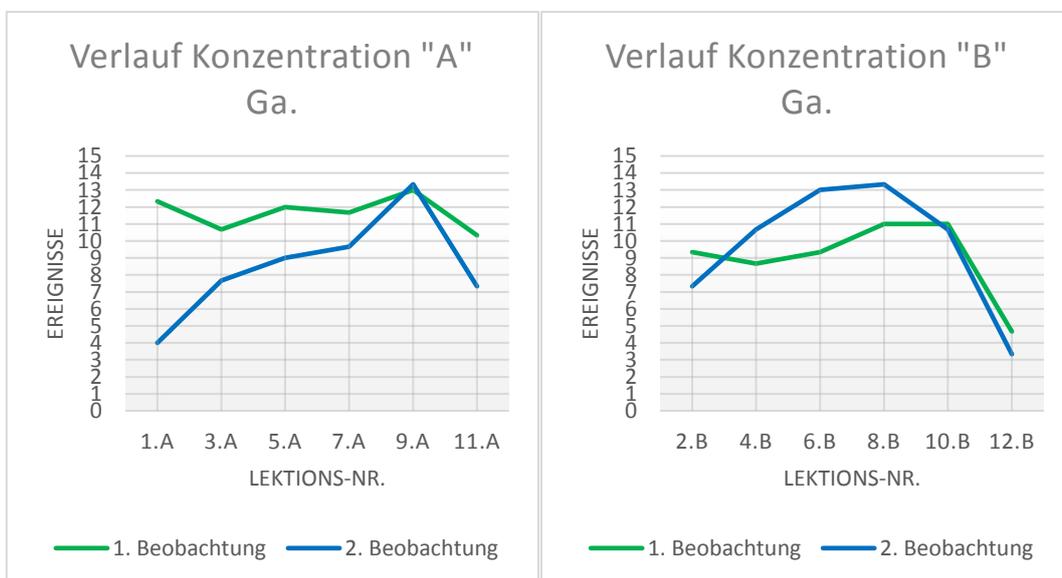
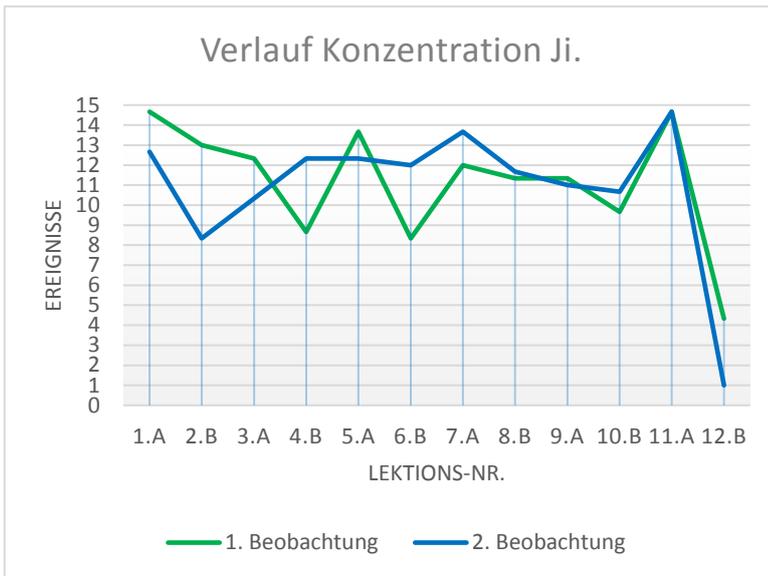


Abbildung 22: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ga.

Diskussion

Ähnlich wie bei Ja. lassen sich auch bei Ga. anhand der Kurve Rückschlüsse auf sein Verhalten ziehen. Auch er ist sehr unbeständig und verträumt. Ausserdem verliert er schnell das Interesse an einer Sache und hört nicht gerne lange zu. Dies äussert sich vor allem bei Aufgabenbearbeitungen im Plenum. Anders als bei den Förder-SuS kann er sich hingegen gut bei einer offenen Unterrichtsform konzentrieren, in welcher er selbständig und im eigenen Tempo arbeiten kann. Dies zeigt sich in den Lektionen 9 und 10. In der letzten Lektion war wie bei Ja. bereits angedeutet, nicht nur Ga. sehr unkonzentriert. Dieselben Gründe wie vorher angetönt, gelten auch in diesem Fall.



Interpretation-Entwicklungsprozesse

Auch die Kurve von Ji. hat einige Ausschläge und teilweise gegenläufige Trends zu den beiden Beobachtungszeitpunkten. Durchschnittlich höhere Werte erzielte Ji. in den „A“-Lektionen. In der letzten Lektion ist bei dem Mädchen ein sehr drastischer Konzentrationsrückgang festzustellen. Ansonsten ist die Aufmerksamkeit relativ gleichbleibend. Topkonzentriert während der gesamten Lektion war Ji. in der 11. Lektion.

Abbildung 23: Verlauf der Konzentration von Ji.

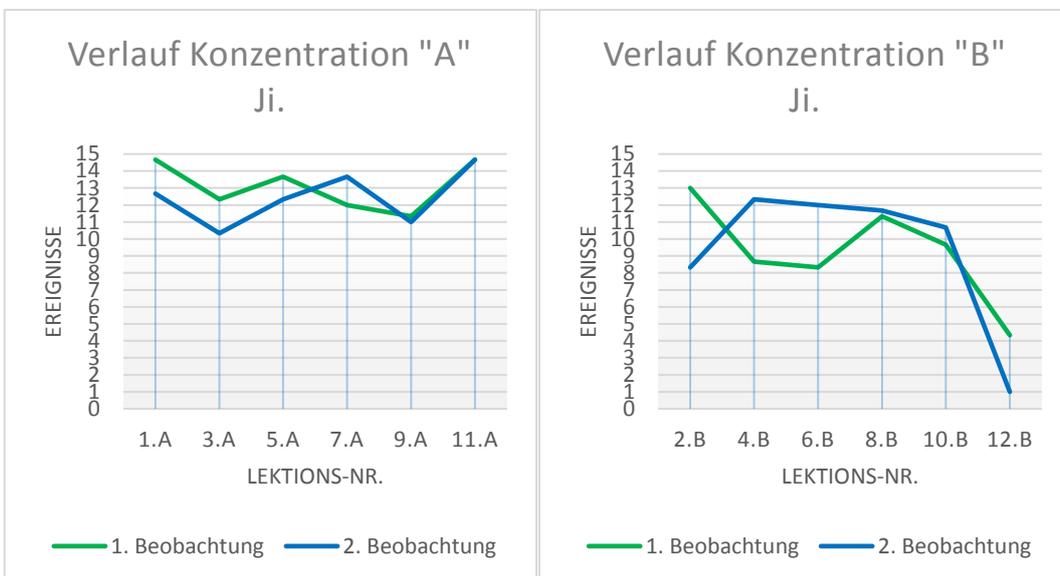


Abbildung 24: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ji.

Diskussion

Obwohl im Vorher-Nachher-Vergleich keine Verbesserung der Konzentration bei Ji. nachgewiesen werden kann, scheint das Training doch einen positiven Einfluss auf die Konzentrationsleistung während der Lektion zu haben. Da die 2. Beobachtung nicht schlechter ausfiel als die 1., kann davon ausgegangen werden, dass sich Ji. sehr wohl über längere Zeit konzentrieren oder die Konzentration im Laufe des Unterrichts sogar noch verbessern kann. In der 11. Lektion fand in Partnerarbeit ein Wettbewerb statt, was Ji. besonders motivierte und sie deshalb während der gesamten Lektion konzentriert war. Auch bei Ji. scheinen die bevorstehenden Ferien einen negativen Einfluss auf die Aufmerksamkeit in der 12. Lektion zu haben.

Vergleich der Fokus-SuS

Von einer Konzentrationssteigerung im Verlaufe des Projekts kann nur bei Ma. gesprochen werden. Alle anderen Jugendlichen zeigen in der Aufmerksamkeit entweder keine oder sogar eine rückläufige Veränderung im Vorher-Nachher-Vergleich. Anhand der folgenden Tabelle kann jedoch nachgewiesen werden, dass insbesondere Ch., Ga. und Ji. von den Trainingsinterventionen in Form der Konzentrationsübungen profitierten.

Bei Ji. kann die grösste positive Veränderung in der Konzentration nach einem Konzentrationstraining festgestellt werden. Ad., Ma. und Ja. haben sogar tiefere Konzentrationswerte in den Lektionen, in welchen eine Konzentrationsübung stattgefunden hat.

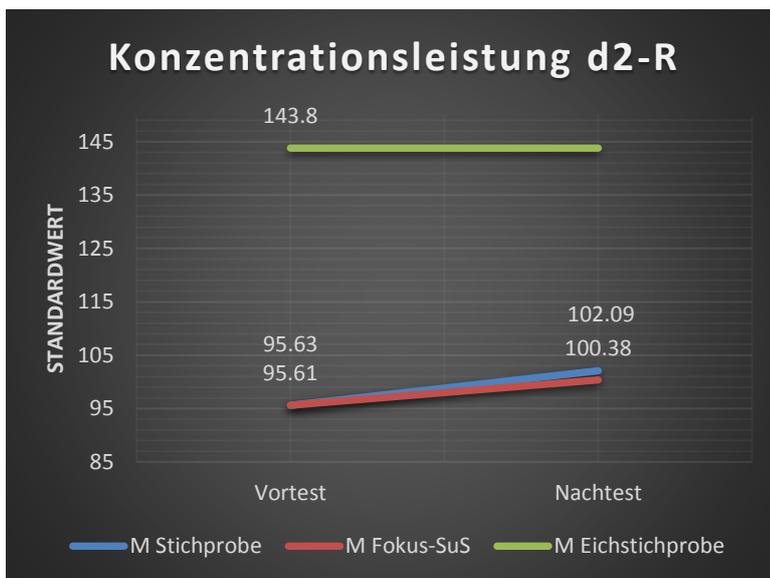
Tabelle 10: Vergleich „A“ (mit Intervention)-„B“ (ohne Intervention) der Konzentration (Mittelwerte) der Fokus-SuS

	Ch.	Le.	Ad.	Ma.	Nu.	Ja.	Ga.	Ji.
A	12.73	9.75	13.11	11.92	12.92	9.31	11.08	12.78
B	11.4	9.08	13.31	11.97	12.08	9.42	9.36	9.28

Auch die Ursachen einer zeitweiligen Aufmerksamkeitsstörung sind bei den Fokus-SuS unterschiedlicher Art und lassen keine allgemeingültigen Schlüsse zu. Währenddem sich die einen Schüler besser im Plenum konzentrieren können, arbeiten andere in offenen Unterrichtsformen besser. Bei einigen Jugendlichen spielt die Unterrichtsform eher eine kleine Rolle, hingegen ist die Zusammensetzung der Gruppe ausschlaggebend für die Konzentration während dem Unterricht.

Darstellung der Ergebnisse – Konzentrations-Test d2-R

In den folgenden Liniendiagrammen werden zuerst die Ergebnisse der einzelnen Gruppen gegenübergestellt und danach die Resultate der jeweiligen Niveaugruppen verglichen. Danach werden die einzelnen Kennwerte aller Fokus-SuS des Konzentrations-Test mit Hilfe einer Übersichtstabelle verglichen.



Interpretation-Entwicklungsprozesse

Es zeigt sich deutlich, dass die Konzentrationsleistung aller teilnehmenden Jugendlichen deutlich unter dem Normwert der Altersgruppe liegt. Die Fokus-SuS haben im Vergleich zur gesamten Stichprobe etwas schlechter abgeschlossen. Im Durchschnitt kann von einer Konzentrationssteigerung von knapp 6.5 Standardwerten gesprochen werden. Dies entspricht in etwa einer Zunahme von 6.8%.

Abbildung 25: Vorher-Nachher-Vergleich der Konzentrationsleistung im d2-R

Diskussion

Eine mögliche Ursache für die tieferen Konzentrationswerte im Vergleich zur Eichstichprobe könnte sein, dass von meiner Stichprobe lediglich 2 Schülerinnen die Sekundarschule besuchen (8.3%), hingegen 22 Jugendliche die Realstufe. Den Realschülerinnen und -schülern wird häufig eine Aufmerksamkeitsstörung zugeschrieben, welche mitverantwortlich für deren schwächere Schulleistungen sein kann. Erfreulich ist die durchschnittliche Konzentrationszunahme meiner SuS, welche durch die Intervention des MKT erzielt worden sein kann. Auch andere Studien deuten darauf hin, dass das MKT dazu beitragen kann, die Konzentrationsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu verbessern (vgl. Hahnefeld & Heuschen, 2009; Dreisörner, 2004; Schäfer, 2011).

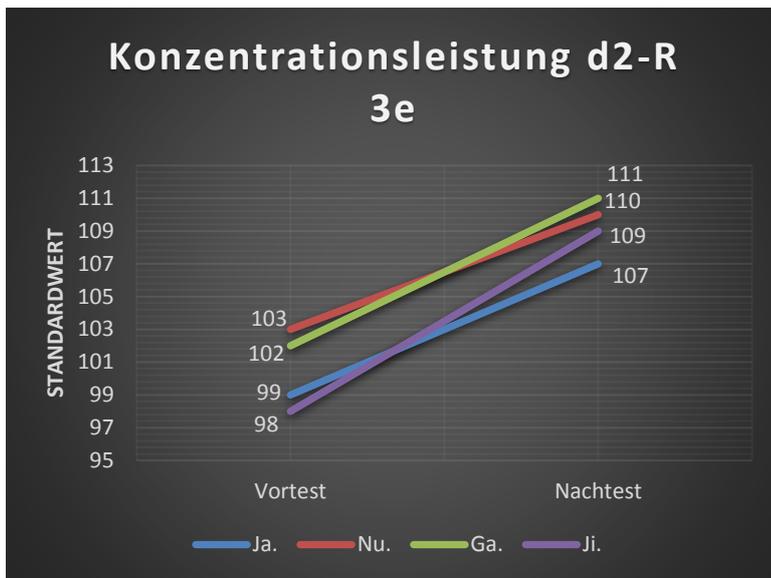


Abbildung 26: Vorher-Nachher-Vergleich der KL im d2-R von 3e

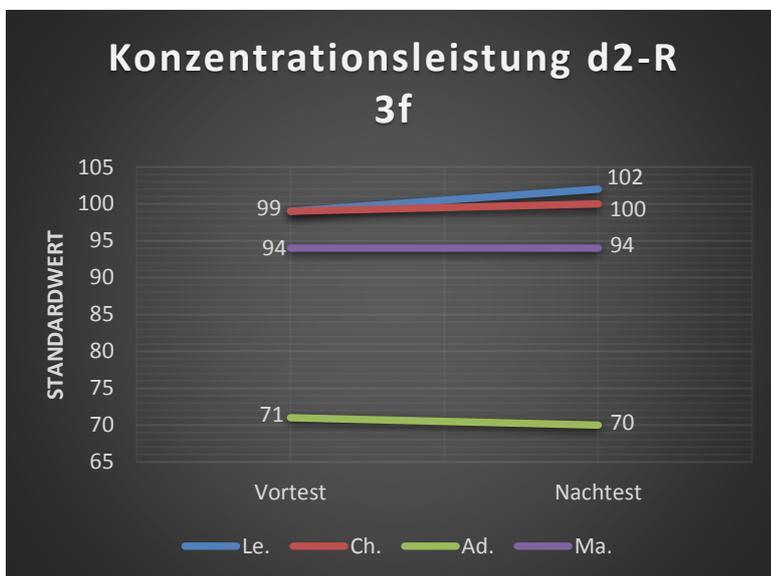


Abbildung 27: Vorher-Nachher-Vergleich der KL im d2-R von 3f

Interpretation-Entwicklungsprozesse

Im Klassenvergleich wird die höhere Zunahme der Konzentrationsleistung bei den 3e-lern deutlich sichtbar. Die Fokus-SuS vom 3e konnten sich im Schnitt um 8.75 Standardwerte (SW) verbessern, wohingegen die SuS vom 3f lediglich eine durchschnittliche Zunahme von 0.75 SW verzeichneten. Ein Schüler des 3f hat keine Veränderung erzielt und ein anderer Junge hat sich um 1 SW verschlechtert.

Diskussion

Die Durchführung des Pre- und Posttests fand in beiden Niveaugruppen jeweils zur gleichen Zeit und am gleichen Wochentag statt. Die Motivation im Pre- bzw. Posttest betrug im Schnitt bei der Gruppe 3e 3.78/3.25 und beim 3f 3.31/3.67 auf einer 5er-Skala. Obwohl bei den 3f-lern eine Motivationszunahme beim Posttest nachgewiesen werden kann, ist eine Verschlechterung in der Konzentrationsleistung feststellbar. Beim 3e verhält es sich gerade andersherum.

Dies lässt vermuten, dass die Konzentrationsleistung in keinem Zusammenhang mit der Motivation steht. Wird der Unterricht analysiert, so zeigen sich bei der Lehrkraft vom 3f höhere Qualitätsmerkmale, welche für eine höhere Beteiligung der SuS mitentscheiden sein soll (vgl. Kounin, 1976). Demzufolge müssten die Konzentrationsleistungen im 3f höher liegen, was sie jedoch nicht tut. Es kann jedoch durchaus sein, dass das Konzentrationstraining insbesondere von den Jugendlichen vom 3e besser angenommen und einen grösseren Anklang fand, weil diese SuS selten einen abwechslungsreichen und gut strukturierten Mathematikunterricht erleben. Die Lernenden des 3f hingegen, erleben häufiger Abwechslung und klar formulierte Aufträge, so dass das Konzentrationsprogramm keinen wesentlichen Unterschied zu ihrem alltäglichen Mathematikunterricht darstellt.

Die Tatsache, dass der Konzentrationstest lediglich eine Momentaufnahme darstellt, ist nicht zu vernachlässigen. Dabei können viele Faktoren (wie z.B. Schulleistung, Einstellung, Müdigkeit, Wohlbefinden, etc.) einen Einfluss auf die erbrachte Leistung gehabt haben. Deshalb lassen sich keine allgemeingültigen Aussagen zu den vorliegenden Daten machen.

Vergleich der Fokus-SuS

Die grösste Zunahme in der Konzentrationsleistung mit 11 SW ist auch dieses Mal bei Ji. nachweisbar, dicht gefolgt von Ga. (Zunahme um 10SW), Nu. (Zunahme um 9SW) und Ja. (Zunahme um 8SW). Le. kann sich um 3 SW verbessern, Ch. um 1 SW. Ma. Leistung bleibt dieselbe und Ad. verschlechtert sich um 1 SW.

Die individuellen Resultate in den einzelnen Testbereichen lauten folgendermassen:

Tabelle 11: Vorher-Nachher-Vergleich der Kennwerte d2-R aller Fokus-SuS.

	Sorgfalt (SW)		Tempo (SW)		Auslassungsfehler		Verwechslungsfehler	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Ja.	109	107	94	103	2	6	2	1
Nu.	104	102	99	109	9	14	0	1
Ga.	98	104	103	108	20	9	0	3
Ji.	92	109	101	104	29	4	1	1
Le.	84	78	114	130	55	109	9	6
Ch.	103	98	96	100	11	17	0	2
Ad.	101	60	74	99	2	49	5	66
Ma.	101	88	89	98	11	37	0	0

Wenn man die einzelnen Kennwerte betrachtet, fällt insbesondere auf, dass sich alle SuS im Tempo verbessern konnten. Dies kann damit zusammenhängen, dass das Vorgehen der Testbearbeitung bereits durch die 1. Durchführung bekannt war. Es kann aber auch sein, dass die SuS durch die Intervention des MKT gelernt haben, sich schneller auf das Wesentliche einlassen zu können. Die Analyse der «Sorgfalt» kann dieser Prüfung jedoch nicht standhalten. Hier finden sich bei einigen SuS eine Verschlechterung des Kennwerts. Eine Zunahme der Auslassungsfehler zeigt sich bei allen Fokusjugendlichen ausser bei Ji. und Ga. Insbesondere Le. verschlechtert sich um das Doppelte. Die Verwechslungsfehler sind bei allen SuS im Pre- und Posttest vergleichbar. Nur Ad. verschlechtert sich von fünf auf 66 Verwechslungsfehler. Warum dies so ist, lässt sich nicht nachweisen. Auch die Analyse des Fragebogens und des Projektjournals liefert dazu keine Antworten.

Darstellung der Ergebnisse – SSL/LSL-Fragebogen

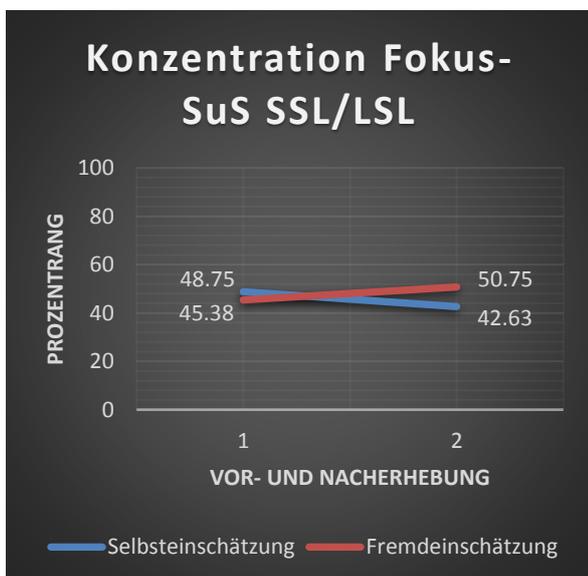


Abbildung 28: Konzentration SSL/LSL der Fokus-SuS

Interpretation-Entwicklungsprozesse

Insgesamt ist in der Fremdeinschätzung der Konzentration eine Zunahme von 5.37 PR bei den Fokusjugendlichen zu verzeichnen. Die Selbsteinschätzung der besagten Jugendlichen hat sich um 6.12 PR verschlechtert.

Diskussion

Das Ergebnis erstaunt, da bei der 1. Projektphase ein gegenläufiger Trend sichtbar wurde und im Projektjournal diese Verbesserung nicht nachvollzogen werden kann. Dadurch, dass die Einschätzung der formulierten Fragen sowohl den Lehrkräften als auch den SuS schwer fiel, sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

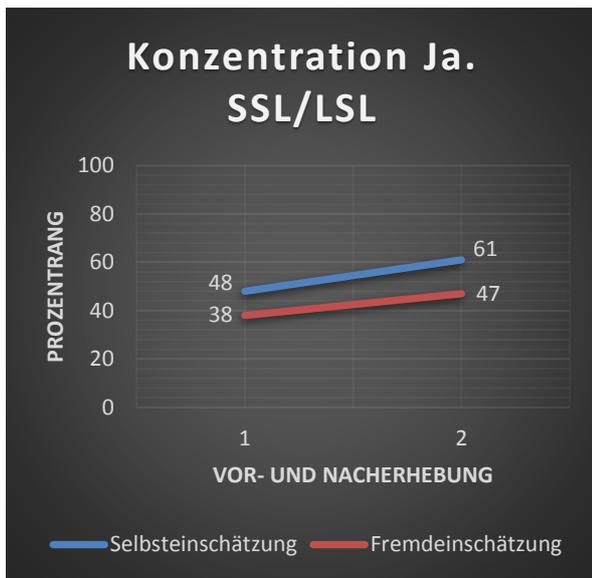


Abbildung 29: Konzentration SSL/LSL von Ja.

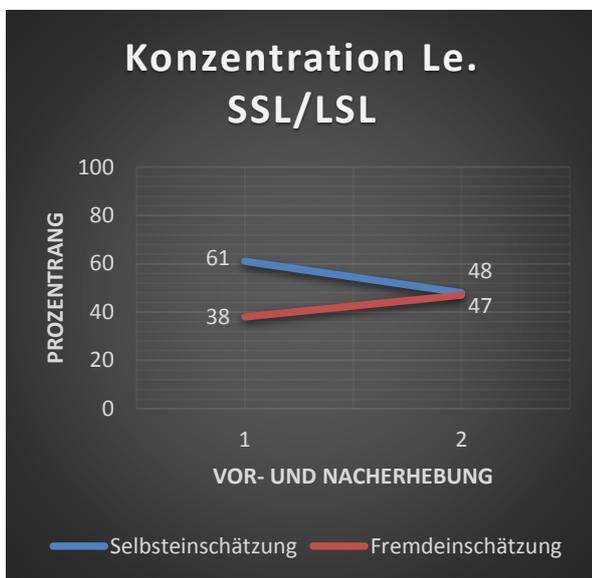


Abbildung 30: Konzentration SSL/LSL von Le.

Interpretation-Entwicklungsprozesse

Bei Ja. lassen sich positive Veränderungen in der Konzentration aufgrund der Fremd- und Selbsteinschätzung darstellen. Er verbessert seine Konzentration seiner eigenen Einschätzung nach um 13 PR und anhand der Einschätzung der LP um 9 PR. Bei Le. zeigen sich genau dieselben Resultate in der Fremdeinschätzung durch die Lehrkräfte. Selbst schätzt er sich jedoch nach dem Projekt um 13 PR schlechter ein bezüglich seiner Konzentration.

Diskussion

Auch in diesem Fall ist es schwierig, die Daten angemessen zu interpretieren. Obwohl bei beiden Jugendlichen dieselbe Verbesserung in der Konzentration von den jeweiligen Lehrpersonen beobachtet werden konnte, lässt sich die subjektive Einschätzung der zwei Lernenden nicht vergleichen. Bei Ja. könnte die Tatsache mitgespielt haben, dass ihm die Konzentration während des Projekts bewusster wurde, und er diese verbessern wollte. Dies könnte zu einer positiveren Einschätzung geführt haben. Bei Le. könnte die Schwierigkeit der realistischen Selbsteinschätzung einen Einfluss auf den Wert gehabt haben.

Beantwortung der Fragestellung

Die Frage, ob eine relativ kurze Intervention eines Konzentrationstrainings positive Veränderungen in der Konzentration erzielt, ist nicht vollumfänglich zu beantworten. Die Resultate der Zeitstichproben verzeichnen einen gegenläufigen Trend: Es konnte bei lediglich einem von insgesamt acht Jugendlichen eine Verbesserung der Konzentration im Verlauf des Projektes festgestellt werden. Dies kann an der Umsetzung des Konzentrationstrainings oder des Beobachtungsinstruments liegen. Eine positive Veränderung zeigt der Vorher-Nachher-Vergleich der Konzentrationsleistung, welche mit dem Konzentrationstest d2-R erhoben wurde. Sechs von acht Fokusjugendlichen haben sich in der Konzentration verbessert. Insgesamt kann von einer Zunahme um 6.8% gesprochen werden. Da dies jedoch nur eine Momentaufnahme darstellt, sind diese Resultate kritisch zu betrachten. Die Lehrpersonen haben eine kleine Verbesserung der Konzentration bei den Fokus-SuS um fünf Prozentränge festgestellt. Die SuS haben sich jedoch im Schnitt bei der 2. Erhebung selbst schlechter eingeschätzt, was ihre Konzentration betrifft.

6.3. Deskription der Selbstregulation

Darstellung der Ergebnisse – SSL/LSL-Fragebogen

Die Auswertung des Teilbereichs «Selbständigkeit» des SSL- bzw. LSL-Fragebogens findet in Form des Mittelwerts aller Fokusjugendlichen und einzeln von den ILZ-SuS Ch. und Nu. statt. Auf die Darstellung der Teilbereiche «Angemessene Selbstbehauptung» sowie «Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft» wird verzichtet, da keine Veränderung bei den jeweiligen Jugendlichen nachgewiesen werden konnten.

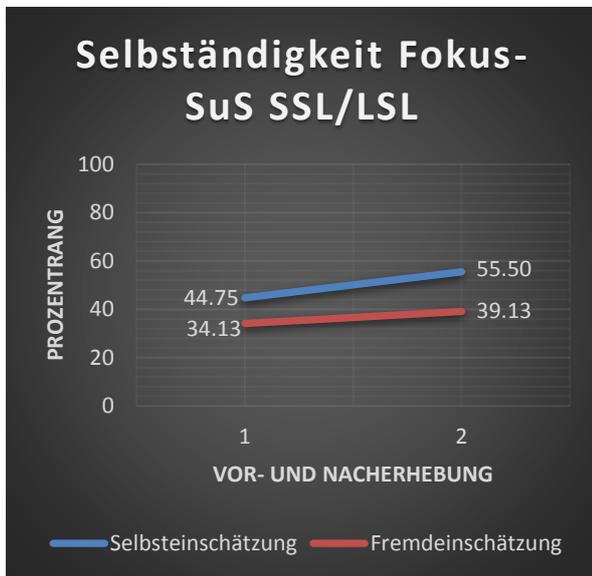


Abbildung 31: Selbständigkeit SSL/LSL der Fokus-SuS

und Verantwortung übertragen. Positive Effekte in der Selbständigkeit durch das MKT finden sich auch in den Studien von Hahnefeld und Heuschen (2009), bei Dresörner (2004) und bei Schäfer (2011).

Interpretation-Entwicklungsprozesse

Auch im Bereich der „Selbständigkeit“ lassen sich positive Veränderungen sowohl in der Fremd- als auch in der Selbsteinschätzung nachweisen. Die Lehrpersonen schätzen die Fokus-SuS nach Projektdurchführung um durchschnittlich 5 PR besser ein. Die Selbsteinschätzung der SuS erhöht sich im Schnitt sogar um 10.75 PR.

Diskussion

Auch im Projektjournal sind vergleichbare Fortschritte in der Selbständigkeit einzelner SuS notiert worden. Dass sich die SuS als selbständiger nach dem Projekt einschätzen, kann mit der regelmässigen Anwendung der verbalen Selbstinstruktion zusammenhängen. Ausserdem wurde den SuS ganz bewusst mehr Selbständigkeit

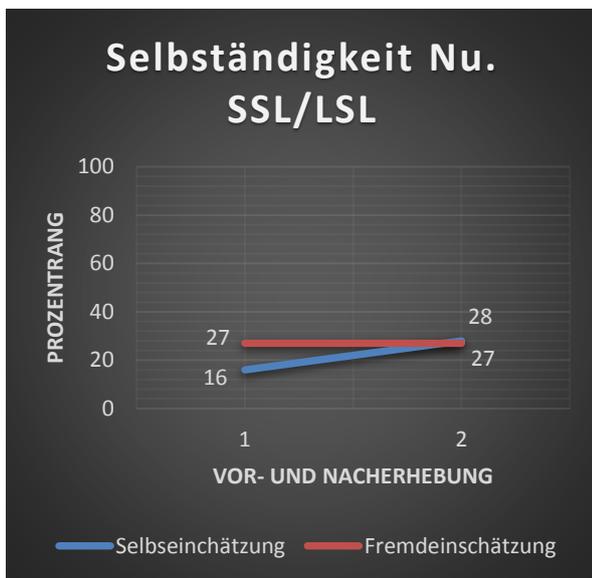


Abbildung 32: Selbständigkeit SSL/LSL von Nu.

Interpretation-Entwicklungsprozesse

Bei Nu. bemerken die Lehrpersonen keine Verbesserung in der Selbständigkeit im Nachher-Vorher-Vergleich. Ihre Selbsteinschätzung bezüglich der „Selbständigkeit“ hat sich im Verlauf des Projekts um 12 PR verbessert.

Diskussion

Die Auswertung des Journals zeigt ebenfalls, dass sich Nu. hinsichtlich ihrer Selbständigkeit und Selbstregulation nicht verbessern konnte. Dass sie sich nach dem Projekt „selbständiger“ einschätzt, kann mit dem Bewusstwerden der Problematik zusammenhängen oder auch mit der übertragenen Selbständigkeit.

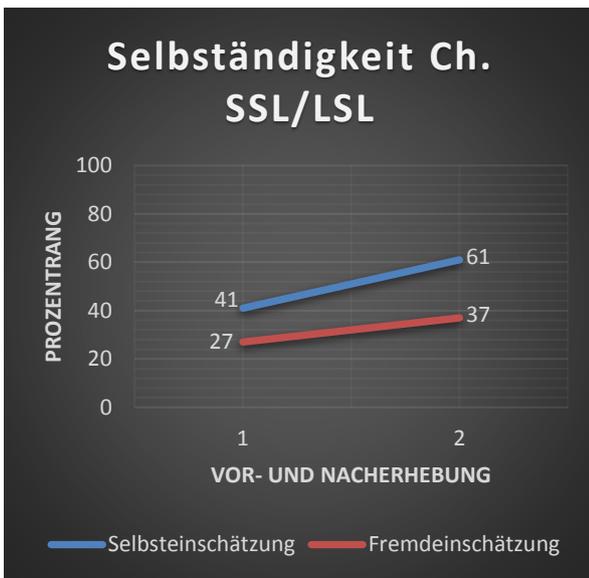


Abbildung 33: Selbständigkeit SSL/LSL von Ch.

Interpretation-Entwicklungsprozesse

Bei Ch. zeigen sich Verbesserung in der Selbständigkeit aufgrund der Auswertung des SSL- und LSL-Fragebogens. Die Selbsteinschätzung bezüglich der «Selbständigkeit» hat sich um 20 PR gesteigert. Die Lehrkräfte schätzen Ch. insgesamt um 10 PR selbständiger ein. Diese Fortschritte sind die höchsten, die beim SSL bzw. LSL verzeichnet wurden.

Diskussion

Im Projektjournal sind in etwa die Hälfte der Nennungen bezüglich der Selbständigkeit von Ch. positiv. Im Vergleich zum Verhalten vor dem Projekt, kann bereits bei diesem Wert von einer Verbesserung bezüglich der Selbständigkeit und Selbstregulation gesprochen werden.

Beantwortung der Fragestellung

Die Frage, ob eine relativ kurze Intervention eines Konzentrationstrainings positive Veränderungen in der Selbstregulation erzielt, kann eher mit einem Ja beantwortet werden. Die Lehrpersonen schätzen die Fokus-SuS anhand des LSL-Fragebogens nach Projektdurchführung um durchschnittlich 5 PR besser ein. Die Selbsteinschätzung der SuS bezüglich der Selbständigkeit erhöhte sich im Schnitt sogar um 10.75 PR. Die Analyse des Projektjournals zeigt bei einzelnen SuS eine positive Entwicklung in ihrer Selbstregulation. Jedoch lieferten die einzelnen Bereiche «Angemessene Selbstbehauptung» sowie «Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft» des SSL-Fragebogens keine allgemeingültige Verbesserung.

Die Resultate des SSL- bzw. LSL-Fragebogens sollen mit Vorsicht interpretiert werden, da die Einschätzungen sehr subjektiv und situationsbedingt sein können.

6.4. Deskription der Merkfähigkeit

Darstellung der Ergebnisse – Gedächtnistest

Bei der Darstellung der Resultate des Gedächtnistests findet lediglich ein Vergleich der gesamten Stichprobe mit den Fokusjugendlichen statt. Dies aufgrund ähnlicher Ergebnisse aller SuS. Ausserdem wurde die «Merkfähigkeit» nicht als individuelles Ziel bei den ILZ-SuS definiert und benötigt deshalb auch keiner genauen Analyse.

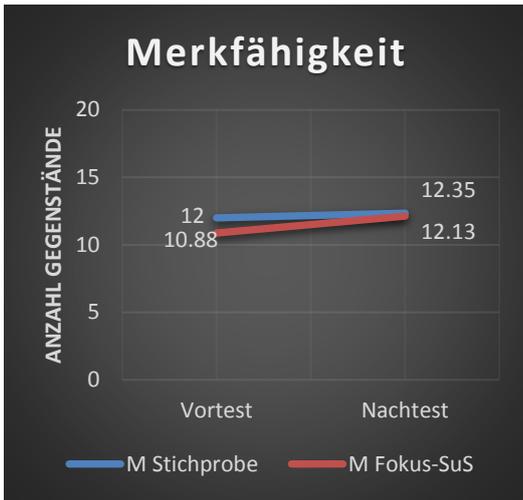


Abbildung 34: Vergleich Resultate Gedächtnistest

Interpretation – Entwicklungsprozesse

Vergleicht man die Resultate der Fokusjugendlichen mit der gesamten Stichprobe, so kann eine höhere Zunahme der Merkfähigkeit bei den SuS mit einer Aufmerksamkeitsstörung abgebildet werden. Alle Jugendlichen konnten sich im Posttest im Schnitt lediglich 0.35 Gegenstände mehr merken, dies entspricht einer prozentualen Zunahme von knapp 3%. Die Fokus-SuS konnten sich immerhin um 1.25 Gegenstände verbessern.

Diskussion

Die Resultate lassen nicht viel Diskussionsspielraum offen. Es ist insgesamt weder eine deutliche Zunahme noch eine Abnahme erkennbar. Dass die Fokus-SuS eine geringhöhere Verbesserung in der Merkfähigkeit erzielten, kann Zufall sein oder damit zusammenhängen, dass ihnen die KIM-Spiele, welche ja die Merkfähigkeit verbessern sollen, besonders gut gefallen haben.

Der selbst erstellte Gedächtnistest ist dem Anschein nach zu wenig aussagekräftig. Natürlich kann in diesem Zusammenhang auch die Art der Trainingsdurchführung einen Einfluss auf die Ergebnisse ausgeübt haben.

Beantwortung der Fragestellung

Auch in diesem Fall kann die Frage, ob eine relativ kurze Intervention eines Konzentrationstrainings positive Veränderungen in der Merkfähigkeit erzielt, nicht vollends beantwortet werden. Bei den einzelnen Jugendlichen sind sowohl negative wie auch positive Veränderungen diesbezüglich dokumentiert worden.

6.5. Überprüfung der eigenen Ziele

Es wird nun aufgezeigt, inwiefern die Ziele auf der Ebenen Studierende erreicht wurden. Die Erreichung der Ziele wird anhand der Journalauswertung (vgl. Anhang G) überprüft. Dabei wird ein „+“ für *vollständig erreicht*, ein „+/-“ für *teilweise erfüllt* und ein „-“ für *nicht erfüllt* gesetzt.

Tabelle 12: angepasstes Zielsystem Studierende

Hauptziel	Mittel/Wege	Indikatoren	Erreichung
Den SuS mehr Verantwortung und Selbständigkeit übertragen	sich bewusst fernhalten von den SuS	es findet keine Lehrerintervention meinerseits statt	+/-
Nebenziel 1	Mittel/Wege	Indikatoren	Erreichung
Während eines Beitrags der TT-LP nicht eingreifen	sich bewusst im Hintergrund halten	es findet keine Lehrerintervention meinerseits statt	+

Nebenziel 2	Mittel/Wege	Indikatoren	Erreichung
Die Methode der verbalen Selbstinstruktion (5 Schritte) konsequent als Modell vorzeigen und von den SuS einfordern	zu Beginn auf die Selbstinstruktionskarte verweisen	die SuS haben die Karte zur Hand	-
	die 5-Schritt-Methode vorzeigen	die SuS agieren nach der 5-Schritt-Methode	

Erreichung der Ziele

Die Journalauswertung hat gezeigt, dass mir das Hauptziel zu etwa 70% gelungen ist. Dieses Resultat ist vergleichbar mit dem der 1. Durchführung. In den insgesamt 24 Trainingslektionen habe ich während sieben Lektionen den ILZ-SuS Unterstützung beim Bearbeiten der Aufgaben gegeben, weil diese zu schwierig für sie waren oder die Auftragserteilung der LP unklar war. Es ging mir dabei darum, dass die Förderkinder am Klassenunterricht teilhaben können. In den restlichen 17 Lektionen habe ich mich bewusst von den SuS ferngehalten. Hilfreich dafür waren einerseits die Tatsache, dass ich während der Übungssequenz mit Beobachten und Dokumentieren beschäftigt war und andererseits die Struktur des Konzentrationsprogrammes, welches die Selbständigkeit der SuS fördern möchte. Längerfristig gedacht, sollte dieses Ziel jedoch auch ohne unterstützende Rahmenbedingungen erfüllt werden.

Da ich während der gesamten Projektphase nur einmal während eines Beitrags der TT-LP intervenierte, kann man von einer Erreichung des Nebenziels 1 sprechen. Die Intervention bestand aus der Ermahnung zweier Jungs, da diese ununterbrochen Privatgespräche führten. Hingegen gelang es mir zu 100% die TT-LP weder zu unterbrechen noch Ergänzungen meinerseits hinzuzufügen. Es gelang mir selbst in den Situationen nicht einzugreifen, in denen in der Klasse grosse Ungewissheit herrschte oder mir die Intervention der Lehrkraft missfiel.

Das Nebenziel 2 konnte ich nicht erfüllen. Durch den alltäglichen Stress habe ich in sechs Lektionen (25%) vergessen, auf die Selbstinstruktionskarte zu verweisen. Ausserdem habe ich nur selten selbst nach der 5-Schritt-Methode agiert, da ich mit Beobachten beschäftigt war und die Zeit für Hilfestellungen meinerseits darum sehr knapp bemessen war. Es hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen die Karte häufig zur Hand hatten, jedoch selten nach der Methode arbeiteten.

6.6. Überprüfung der Ziele der SuS

Nachfolgend wird dargestellt, in wie weit die Ziele auf der Ebenen SuS erreicht wurden. Die Erreichung der Ziele wird anhand der gewonnenen Daten (vgl. vorherige Abschnitte) und der Journalauswertung (vgl. Anhang G) überprüft. Dabei wird ein „+“ für vollständig erreicht, ein „+/-“ für teilweise erfüllt und ein „-“ für nicht erfüllt gesetzt.

Als erstes folgen die allgemein formulierten Ziele für die gesamte Stichprobe. Dabei findet eine separate Bewertung der Fokusjugendlichen statt. Danach werden die individuellen Zielsysteme der ILZ-SuS überprüft.

Tabelle 13: angepasstes Zielsystem von allen Jugendlichen

Hauptziel	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung	schnellere und genauere Unterscheidung ähnlicher visueller Reize (Zuwachs ca. 5%)	Aufmerksamkeits-Konzentrations-Test d2-R	+

	länger konzentriert an einer Aufgabe arbeiten (Zuwachs ca. 5%)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) -Zeitstichproben-Beobachtungssystem (<i>nur Fokus-SuS</i>)	-
	bei Anforderungen genauer hinschauen/-hören (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Konzentration</i>	+/-
	ohne Unterbrechung arbeiten (<i>nur Fokus-SuS</i>)	Beobachtungen LP (Journal) (<i>nur Fokus-SuS</i>)	-
Nebenziel 1	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Selbstregulation	-Aufg. alleine und bis zum Schluss ausführen -gezielter vorgehen (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Selbständigkeit, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft</i>	+/-
	-Karte verwenden -bei Unklarheiten die LP fragen (<i>nur Fokus-SuS</i>)	Beobachtungen LP (Journal) (<i>nur Fokus-SuS</i>)	+/-
Nebenziel 2	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Merkfähigkeit	sich mehr Gegenstände merken (Zuwachs ca. 10%)	eigener Gedächtnistest	-

Erreichung der Ziele

Das Hauptziel wurde nicht vollumfänglich von allen SuS erreicht. Die Auswertung des d2-R-Konzentrations-test zeigt eine durchschnittliche Konzentrationssteigerung von knapp 6.5 Standardwerten, was in etwa einer Zunahme von 6.8% entspricht. Das Zeitstichproben-Verfahren hingegen konnte lediglich bei einem Fokusjungendlichen eine Verbesserung in der Aufmerksamkeit im Verlaufe des Projekts aufzeigen. Mithilfe der Auswertung des A-B-A-B-Design konnte bei drei der Fokus-SuS eine positive Beeinflussung der Aufmerksamkeit durch die Trainingsintervention zu Beginn einer Lektion nachgewiesen werden. Die Auswertung des LSL-Fragebogens hat positive Entwicklungen bezüglich der Konzentration der Fokus-SuS offenbart. Insgesamt ist in der Fremdeinschätzung der Konzentration eine Zunahme von 5.37 PR zu verzeichnen. Dies lässt sich im Projektjournal jedoch nicht nachweisen. Im Schnitt sind ebenso negative wie auch positive Nennungen zu den Fokus-SuS bezüglich der Konzentration zu finden. Die Selbsteinschätzung der besagten Jugendlichen (SSL) hat sich um 6.12 PR verschlechtert.

Hingegen zeigt sich eine Verbesserung in der Selbständigkeit der SuS. Die Lehrpersonen schätzen die Fokus-SuS nach Projektdurchführung um durchschnittlich 5 PR besser ein. Die Selbsteinschätzung der SuS erhöht sich im Schnitt sogar um 10.75 PR. Die Analyse des Projektjournals zeigt bei einzelnen SuS eine positive Entwicklung in ihrer Selbständigkeit. Jedoch zeigen sich bei der Auswertung des SSL-Teilbereichs «Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft» keine Verbesserungen. Das Nebenziel 1 kann anhand der Datenauswertung eher positiv gewertet werden.

Das Nebenziel 2 wurde insgesamt nicht erreicht. Der prozentuale Zuwachs betrug im Schnitt lediglich 3%.

Tabelle 14: angepasstes Zielsystem von Ch.

Hauptziel	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Selbstregulation (v.a. <i>Selbständigkeit</i>)	-Aufg. alleine und bis zum Schluss ausführen -gezielter vorgehen (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Selbständigkeit</i>	+
	-Karte verwenden -bei Unklarheiten die LP fragen	Beobachtungen LP (Journal)	+/-
Nebenziel 1	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Sich im TT-Unterricht mehr zutrauen	-häufiger aufhalten -sich bei Partnersequenzen einbringen	- SSL-Fragebogen: <i>Angemessene Selbstbe- hauptung</i> -Beobachtungen LP (Journal)	+/-
Nebenziel 2	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Selbstmotivation	-sich nicht auf die Tischplatte legen -keine Nebenbeschäftigungen anwenden (z.B. malen)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) - Beobachtungen LP (Journal)	+

Erreichung der Ziele

Anhand der Auswertung der Lehrer- bzw. Schülereinschätzliste und des Projektjournals kann bei Ch. eine Verbesserung in der Selbstregulation festgestellt werden. Somit wurde das Hauptziel erreicht.

Im Nebenziel 1 konnte Ch. lediglich kleine Fortschritte machen. Im SSL-Fragebogen konnten diesbezüglich keine Veränderungen aufgezeigt werden. Im Journal sind von den insgesamt neun Nennungen bezüglich des Selbstvertrauens fünf negativ. Deshalb kann von einer teilweisen Erreichung gesprochen werden.

Das Nebenziel 2 hat Ch. erreicht. In der Selbsteinschätzung zur Motivation im Unterricht hat sich Ch. im Schnitt „mittelmässig motiviert“ bewertet. Im Journal ist eine negative, eine mittelmässige und fünf positive Beobachtungen bezüglich der Selbstmotivation des Mädchens notiert worden. Sie hat nie eine Nebenbeschäftigung angewendet oder sich auf die Tischplatte gelegt. Im Vergleich zum Unterricht in der Fördergruppe zeigt sich bei ihr eine höhere schulische Motivation im Regelklassenunterricht.

Tabelle 15: angepasstes Zielsystem von Le.

Hauptziel	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung	schnellere und genauere Unterscheidung ähnlicher visueller Reize (Zuwachs ca. 5%)	Aufmerksamkeits-Konzentrations-Test d2-R	-
	länger konzentriert an einer Aufgabe arbeiten (Zuwachs ca. 5%)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) -Zeitstichproben-Beobachtungssystem	-
	bei Anforderungen genauer hinsehen/-hören (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Konzentration</i>	+/-

Nebenziel 1	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Selbstregulation (v.a. <i>Selbständigkeit und Anstrengungsbereitschaft</i>)	-Aufg. alleine und bis zum Schluss ausführen -gezielter vorgehen (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Selbständigkeit, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft</i>	-
	-Karte verwenden -bei Unklarheiten die LP fragen	Beobachtungen LP (Journal)	+/-
Nebenziel 2	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Handlungsregulation	-Aufgaben sinnvoll organisieren -schrittweise vorgehen -Karte verwenden	Beobachtungen LP (Journal)	-

Erreichung der Ziele

Im d2-R-Test hat Le. seine Konzentrationsleistung um 3 SW, was einer Zunahme von knapp 3% entspricht, verbessert. In der 1. Durchführung des Projekts betrug der prozentuale Zuwachs 5.2%. Die beobachtete Konzentration während den Lektionen hat sich im Verlauf des Projekts nicht verbessert. In der Fremdeinschätzung zur Aufmerksamkeit konnte eine geringe Steigerung von 9PR nachgewiesen werden. In der Selbsteinschätzung verzeichnete sich jedoch ein Abfall um 13 PR. Im Grossen und Ganzen konnte das Hauptziel von Le. nur teilweise erreicht werden.

In der Selbstregulation zeigt sich bei Le. keine grosse Verbesserung. Die Auswertung des LSL/SSL-Fragebogens lassen keinen Fortschritt in der Selbstregulation erkennen. Im Journal wurden immerhin fünf positive, zwei mittelmässige und sechs negative Beobachtungen bezüglich seiner Selbstregulation notiert. Deshalb kann auch in diesem Fall von einer teilweisen Erreichung gesprochen werden.

Das Nebenziel 2 jedoch hat Le. nicht erreicht. Der Junge hat nie die Selbstinstruktionskarte verwendet. Ausserdem hat er die Aufgaben lediglich nach dem Lustprinzip bearbeitet und ist dabei nicht schrittweise vorgegangen.

Tabelle 16: angepasstes Zielsystem von Nu.

Hauptziel	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Selbstregulation (v.a. <i>Selbständigkeit</i>)	-Aufg. alleine und bis zum Schluss ausführen -gezielter vorgehen (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Selbständigkeit</i>	-
	-Karte verwenden -bei Unklarheiten die LP fragen	Beobachtungen LP (Journal)	-
Nebenziel 1	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Sich im TT-Unterricht mehr zutrauen	-häufiger aufhalten -sich bei Partnersequenzen einbringen	- SSL-Fragebogen: <i>Angemessene Selbstbehauptung</i> -Beobachtungen LP (Journal)	-

Nebenziel 2	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Einen vernünftigen Umgang mit Fehlern lernen	-bei Unklarheiten nachfragen -keine Vermeidungsstrategien anwenden (z.B. Aufgaben verstecken)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) - Beobachtungen LP (Journal)	+/-

Erreichung der Ziele

Nu. konnte keines der drei Ziele vollumfänglich erreichen. Weder im Haupt- noch in den beiden Nebenzielen konnte Nu. einen wesentlichen Fortschritt erzielen.

Bei Nu. bemerken die Lehrpersonen keine Verbesserung in der Selbständigkeit (Hauptziel) im Vorher-Nachher-Vergleich. Wie bei der 1. Durchführung konnte Nu. bei sich selbst eine Verbesserung in der Selbständigkeit feststellen. Die Auswertung des Journals zeigt jedoch, dass sich Nu. hinsichtlich ihrer Selbständigkeit und Selbstregulation nicht verbessern konnte. Es finden sich sieben negative, vier positive und zwei mittel-mässige Einträge zur Selbständigkeit bei Nu.

Der Teilbereich „Angemessene Selbstbehauptung“ im SSL-Fragebogen konnte keine Veränderung aufzeigen. Auch die Einträge im Journal zum Selbstvertrauen von Nu. spiegeln ein nach wie vor schüchternes Mädchen mit einem geringen Selbstbewusstsein wieder. Lediglich in der 10. Lektion wird vermerkt, dass sich Nu. mehr zutraut. Allenfalls hätte eine längere Intervention des Konzentrationsprogramms bei ihr zu einer Verbesserung im Selbstvertrauen geführt.

Die Erreichung des Nebenziels 2 kann immerhin mit „teilweise erfüllt“ bewertet werden. Nu. hat während den 12 Lektionen insgesamt fünf Mal bei einer Unklarheit nachgefragt. Vermeidungsstrategien hat sie nur einmal angewendet.

Tabelle 17: angepasstes Zielsystem von Ja.

Hauptziel	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung	schnellere und genauere Unterscheidung ähnlicher visueller Reize (Zuwachs ca. 5%)	Aufmerksamkeits-Konzentrations-Test d2-R	+
	länger konzentriert an einer Aufgabe arbeiten (Zuwachs ca. 5%)	-Selbsteinschätzung (Fragebogen für SuS) -Zeitstichproben-Beobachtungssystem	-
	bei Anforderungen genauer hinschauen/-hören (Zuwachs ca. 5PR)	LSL/SSL-Fragebogen: <i>Konzentration</i>	+
Nebenziel 1	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Verbesserung der Handlungsregulation	-Aufgaben sinnvoll organisieren -schrittweise vorgehen -Karte verwenden	Beobachtungen LP (Journal)	-
Nebenziel 2	Indikatoren	Instrumente/Methoden	Erreichung
Sich von Mitschülern nicht aus der Ruhe bringen lassen	Provokationen ignorieren	Beobachtungen LP (Journal)	+/-

Erreichung der Ziele

Im Vor-/Nachtest-Vergleich ist bei J. ein Konzentrationszuwachs von 8SW und ca. 8% nachzuweisen. Im Vergleich zur 1. Projektphase liegt diese Verbesserung um 2.5% höher. Auch in der Auswertung des LSL-Fragebogens ist ein Zuwachs in der Konzentration um 9 PR feststellbar. Hingegen deckt sich dieser Trend nicht mit den Ergebnissen der Zeitstichprobe. Dort ist keine Verbesserung der Aufmerksamkeit im Verlauf des Projekts nachvollziehbar. Alles in allem kann von einer teilweisen Erreichung des Hauptziels gesprochen werden.

Das Nebenziel 1 hat Ja. nicht erreicht. Es konnte keine Verbesserung seiner Handlungsregulation festgestellt werden. Dass der Junge die Selbstinstruktionskarte verwendete, konnte zu keinem Zeitpunkt beobachtet werden. Auch finden sich keine positiven Nennungen zur Organisation oder dem Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung im Projektjournal.

Beim Nebenziel 2 kann bei Ja. von einer teilweisen Erreichung gesprochen werden. Zwei Provokationen seitens der Mitschüler ignoriert er bewusst und bei zwei Provokationen lässt er sich aus der Ruhe bringen. Dadurch, dass Ja. häufig einen Einzelplatz im Regelunterricht hat, kann er Störungen besser ignorieren und deshalb besser arbeiten.

6.7. Fazit zur Phase II

Insgesamt kann von einem erfolgreichen Projekt gesprochen werden. Die SuS sind mehrheitlich motiviert und voller Tatendrang zu den Trainingslektionen erschienen. Obwohl die Ergebnisse nicht durchwegs positiv zu werten sind, konnten einige Ziele von gewissen SuS erreicht werden. Ausserdem wurden unterschiedliche Ursachen für eine Aufmerksamkeitsstörung offensichtlich. Nach Abelein und Stein (2007) ist die Analyse von situativen Bedingungen (wie Motivation, Wohlbefinden, Rahmenbedingungen) unabdingbar, um die Ursache einer Konzentrationsschwierigkeit zu ergründen. Dabei sollen auch die Merkmale eines guten Unterrichts immer wieder analysiert werden. Denn die Qualitätsmerkmale einer Lehrkraft sind gemäss Kounin (1976) mitentscheidend für eine hohe Unterrichtseteiligung von aufmerksamkeitsgestörten SuS. Als äusserst effektiv erwiesen sich unter anderem die Allgegenwärtigkeit der LP, ein reibungsloser und abwechslungsreicher Unterricht sowie intellektuelle Herausforderungen. Diese Ziele verfolge ich bereits in meinem jetzigen Berufsalltag. Die individuellen Unterschiede der einzelnen SuS legen ausserdem die Notwendigkeit einer gezielten Diagnose und Förderplanung dar. Insbesondere bei den Förderkindern und -jugendlichen ist das genaue Hinsehen und Forschen einer geeigneten Strategie oder Methode unumgänglich. Eine geringere Merkfähigkeit beispielsweise könnte auf eine AD(H)S-Symptomatik hindeuten. Jedoch lässt sich dies nicht verallgemeinern. Ähnlich verhält es sich mit der Effektivität eines Trainings. Währenddem eine ausgewählte Intervention bei gewissen SuS zu einer positiven Verhaltensveränderung führt, kann dieselbe Intervention bei anderen Kindern oder Jugendlichen genau das Gegenteil bewirken. Dies hat sich auch in diesem Projekt gezeigt. Insbesondere die Ursachen einer fehlenden Konzentration waren bei den einzelnen Jugendlichen unterschiedlicher Natur. Einige Jugendliche konnten sich besser und andere schlechter während einer offenen Unterrichtsform konzentrieren. Wiederum andere Lernende liessen sich davon nicht beeinflussen, zeigten jedoch einen Unterschied in der Aufmerksamkeitssteuerung je nach Gruppenzusammensetzung.

Des Weiteren möchte ich in Zukunft dem regelmässigen Einüben der Achtsamkeit mehr Gewichtung schenken. Achtsamkeitsübungen sollen den Jugendlichen helfen, effektiv mit Stress umzugehen und die exekutiven Funktionen sowie die Aufmerksamkeit zu verbessern (vgl. Kaltwasser, 2008; Frenkel, 2016). Schwierig-

keiten beim Lernen, sich konzentrieren oder Problemlösen wiederum kann auf ungenügend entwickelte exekutiven Funktionen zurückzuführen sein (vgl. Barkley, 2014). Aus diesem Grund werde ich zukünftig bei allen SuS die exekutiven Funktionen fördern. Die Strategievermittlung soll dabei direkt mit dem Lernstoff verbunden werden (vgl. Brunsting, 2009). Ausserdem werde ich dabei vielfältige Methoden, wie computerbasiertes Training oder eine Verbindung mit Bewegung, Spiel und Sport, in Betracht ziehen. Schliesslich ist die Motivation der jeweiligen Lernenden mitentscheidend für deren Lernerfolg und Wohlbefinden. Diese Schlussfolgerung stammt nicht alleine von mir, sondern finden sich auch bei den Ausführungen von Büttner et al. (2004) wieder. Gemäss den Wissenschaftlern hängen alle Leistungen, wie auch Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen, von der Motivation der SuS ab. Solange meine SuS also motiviert in meinem Unterricht erscheinen, kann ich getrost über irrelevantere Dinge hinwegsehen.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufmerksamkeit und Konzentration als unabhängige Konstrukte (Büttner et al., 2004)	19
Abbildung 2: ADHS-Diagnose von Kinder und Jugendlichen in Deutschland (Grafik Kaiser, 2016)	21
Abbildung 3: Lehrereinschätzung ADHS-Symptomatik LeJa-Studie (Linderkamp, 2017)	26
Abbildung 4: Selbsteinschätzung Arbeitsverhalten LeJa-Studie (Linderkamp, 2017)	27
Abbildung 5: Lehrereinschätzung Arbeitsverhalten LeJa-Studie (Linderkamp, 2017)	27
Abbildung 6: Methode der verbalen Selbstinstruktion (Krowatschek & Wingert, 2007, S. 26)	39
Abbildung 7: Vorschlag zum Trainingsablauf (Krowatschek & Wingert, 2007, S. 46)	39
Abbildung 8: Selbstinstruktions-Karte	40
Abbildung 9: Verlauf der Konzentration von Ch	46
Abbildung 10: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ch.	46
Abbildung 11: Verlauf der Konzentration von Le	47
Abbildung 12: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Le.	47
Abbildung 13: Verlauf der Konzentration von Ad.	48
Abbildung 14: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ad.	48
Abbildung 15: Verlauf der Konzentration von Ma	49
Abbildung 16: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ma.	49
Abbildung 17: Verlauf der Konzentration von Nu.	50
Abbildung 18: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Nu.	50
Abbildung 19: Verlauf der Konzentration von Ja.	51
Abbildung 20: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ja.	51
Abbildung 21: Verlauf der Konzentration von Ga.	52
Abbildung 22: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ga.	52
Abbildung 23: Verlauf der Konzentration von Ji.	53
Abbildung 24: Vergleich der Konzentration der „A“-„B“-Lektionen von Ji.	53
Abbildung 25: Vorher-Nachher-Vergleich der Konzentrationsleistung im d2-R	54
Abbildung 26: Vorher-Nachher-Vergleich der KL im d2-R von 3e	55
Abbildung 27: Vorher-Nachher-Vergleich der KL im d2-R von 3f	55

Abbildung 28: Konzentration SSL/LSL der Fokus-SuS	56
Abbildung 29: Konzentration SSL/LSL von Ja.	57
Abbildung 30: Konzentration SSL/LSL von Le.	57
Abbildung 31: Selbständigkeit SSI/LSL der Fokus-SuS	58
Abbildung 32: Selbständigkeit SSL/LSL von Nu.	58
Abbildung 33: Selbständigkeit SSL/LSL von Ch.	59
Abbildung 34: Vergleich Resultate Gedächtnistest	60

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Voraussetzungen aller SuS im Bereich der Aktivitäten nach ICF	15
Tabelle 2: Zielsystem de Studierenden	32
Tabelle 3: Zielsystem aller Jugendlichen	34
Tabelle 4: Individuelles Zielsystem von Ch.	34
Tabelle 5: Individuelles Zielsystem von Le.	35
Tabelle 6: Individuelles Zielsystem von Nu.	36
Tabelle 7: Individuelles Zielsystem von Ja.	36
Tabelle 8: Trainingsablauf Phase II	40
Tabelle 9: Übersicht der gewählten Methoden	43
Tabelle 10: Vergleich „A“ -„B“ der Konzentration (Mittelwerte) der Fokus-SuS	54
Tabelle 11: Vorher-Nachher-Vergleich der Kennwerte d2-R aller Fokus-SuS.....	56
Tabelle 12: angepasstes Zielsystem Studierende.....	60
Tabelle 13: angepasstes Zielsystem von allen Jugendlichen	61
Tabelle 14: angepasstes Zielsystem von Ch.....	63
Tabelle 15: angepasstes Zielsystem von Le.	63
Tabelle 16: angepasstes Zielsystem von Nu.....	64
Tabelle 17: angepasstes Zielsystem von Ja.	65

9. Literaturverzeichnis

- AG Werkschule. (2010). Förderzentrum Oberstufe | Konzept. Führungshandbuch. Goldach: Schule Goldach.
- Barkley, R.A. (2014). *Attention-deficit Hyperactivity disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment* (4. Auflage). New York: Guilford.
- Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert L. & Liepmann, D. (2010). *Test d2 – Revision. Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest*. Göttingen: Hogrefe.
- Büttner, G., Schmidt-Atzert, L. & Bühner, M. (2004). Theoretische Aspekte von Aufmerksamkeits-/ Konzentrationsdiagnostik. In Büttner, G. & Schmidt-Atzert, L. (Hrsg.). (2004). *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit. Tests und Trends* (S.3–20). Göttingen: Hogrefe.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventionen, die sich bei der Entwicklung exekutiver Funktionen bei 4- bis 12-Jährigen Kindern als hilfreich erwiesen haben. In Kubesch, S. (Hrsg.) (2016). *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (2. Aktualisierte und erweiterte Aufl.) (S. 161-176). Bern: Hogrefe.
- Dreisörner, T. (2004). *Zur Wirksamkeit von Trainings bei Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten der Georg-August-Universität zu Göttingen.
- Dreisörner, T. (2006). Wirksamkeit verhaltenstherapeutischer Gruppenprogramme bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). *Kindheit und Entwicklung* 15 (4), 255-266.
- Döpfner, M., Fröhlich, J. & Lehmkuhl, G. (2013). *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (2. Überarbeitete Auflage)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ehrhardt, K.J., Findeisen, P., Marinello, G. & Reinartz-Wenzel, H. (1981). Systematische Verhaltensbeobachtung von Aufmerksamkeit bei Grundschulern während des Unterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 204-213.
- Falk, R. (2016). *Website der Gemeinde Goldach*. Zugriff am 05.10.2016 unter <http://www.schulegoldach.ch/de>.
- Frenkel, M. O. (2016). Achtsamkeitstraining in der Schule. In Kubesch, S. (Hrsg.) (2016). *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S.231-246). Bern: Hogrefe.
- Grafik Kaiser. (2016). Kinder und Jugendliche mit ADHS-Diagnose. Zugriff am 10.10.2017 unter <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/adhs-bei-kindern-wird-nun-besser-festgestellt-14389331/steigende-adhs-diagnosen-14389246.html>.
- Grobe, T.G.; Bitzer, E.M. & Schwartz, F.W. (2013). *BARMER GEK Arztreport 2013*. Zugriff am 10.10.2017 unter <https://www.barmer.de/blob/37498/b9048801692f51c000ca13857d8d8a5a/data/pdf-arztreport-2013.pdf>.
- Hagendorf, H., Krummenacher, J., Müller, H.-J. & Schubert, T. (2011). Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. *Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Hahnefeld, A. & Heuschen, U. (2009). Versorgungsstudie zum Marburger Konzentrationstraining (MKT) bei Grundschulkindern mit Symptomen einer Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung. *Kindheit und Entwicklung* 18 (1), 30-38.
- Heubrock, D. & Petermann, F. (2001). *Aufmerksamkeitsdiagnostik. Kompendien. Psychologische Diagnostik* (Bd. 2). Göttingen: Hogrefe.

- Kounin, J.S. (1976). Techniken der Klassenführung. In Rost, D.H. (Hrsg.) (2006) *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik (Reprints)*. Münster: Waxmann.
- Krowatschek, D. & G., Wingert, G. (2007). *Marburger Konzentrationstraining für Jugendliche (MKT-J)*. Basel: SolArgent Media AG.
- Kubesch, S. (Hrsg.) (2016). *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis (2. Aktualisierte und erweiterte Aufl.)*. Bern: Hogrefe.
- Kurz, S. (2011). *Wie sich Konzentration bei Kindern fördern lässt*. Zugriff am 03.10.2017 unter <https://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article13566698/Wie-sich-Konzentration-bei-Kindern-foerdern-laesst.html>.
- Lauth, G. W., & Schlotke, P. F. (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Linderkamp, F., Hennig, T. & Schramm, S. (2011). *Lerntraining für Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS)*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Linderkamp, F. (2017). *Konzeption und erste Evaluationsergebnisse. Lerntraining für Jugendliche mit Aufmerksamkeitsstörungen*. Zugriff am 06.12.2017 unter <http://www.buw-output.de/archive/ausgabe11/lernttraining-fuer-jugendliche-mit-aufmerksamkeitsstoerungen/>.
- Madianos-Hämmerle, S. (2015). Kooperation – eine komplexe Aufgabe. Wichtige Gelingensbedingungen für die komplexe Aufgabe der Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21 (9), 13-18.
- Moser Opitz, E., Reusser, L., Moeri Müller, M., Anliker, B., Wittich, C. & Freesemann, O. (2010). *Basisdiagnostik Mathematik für die Klassen 4–8. Manual*. Bern: Hans Huber.
- Mühlbauer, R. (2016). *Was steckt hinter einer Konzentrationsschwäche*. Zugriff am 03.10.2017 unter <http://www.apotheken-umschau.de/Psyche/Was-steckt-hinter-einer-Konzentrationsschwaeche-525449.html>.
- Neuhaus, C. (2009). *Jugendliche mit AD(H)S. Wie Erwachsenwerden gelingt*. Freiburg: Urania.
- Petermann, U. & F. (2014). *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten SSL*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & F. (2014). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten LSL*. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, B. (2011). *Zur Wirksamkeit von Neurofeedback und Marburger Konzentrationstraining in der Therapie von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)*. Unveröffentlichte Dissertation, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Frankfurt am Main.
- Schäfer, B. (2011). *Zur Wirksamkeit von Neurofeedback und Marburger Konzentrationstraining in der Therapie von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)*. Unveröffentlichte Dissertation, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Frankfurt am Main.
- Stoldt, T.-R. (2015). *Smartphone läuft Fernsehen als Leitmedium Rang ab*. Zugriff am 03.10.2017 unter <https://www.welt.de/regionales/nrw/article147236595/Smartphone-laeuft-Fernsehen-als-Leitmedium-Rang-ab.html>.

10. Anhang

Anhang A: Förderkonzept Goldach

Förderzentrum Oberstufe | Konzept

1. Ausgangslage und Auftrag

Grundsatz

- Alle S des 7. – 9. Schuljahres werden einer Sekundar- oder Realklasse zugeteilt.
- Als Unterstützung wird ein Förderzentrum geführt.

Pädagogische Grundhaltung

- Die S werden ihren Begabungen entsprechend gefördert.
- Heterogenität in der Zusammensetzung aller Klassen ist eine Realität und wird als Herausforderung und Chance verstanden. Die LP richten ihre Klassenführung und ihren Unterricht danach aus.
- Einzelne S bedürfen auf Grund ihrer Voraussetzungen besonderer Förderung. Diese erhalten sie durch die Individualisierung im Klassenverband und in Einzelfällen durch spezielle Fördermassnahmen ausserhalb des Klassenunterrichts.
- Zur erfolgreichen Umsetzung dieses Konzeptes ist es erforderlich, dass alle LP der OS immer wieder bereit sind, flexibel und kooperativ nach individuellen Lösungen zu suchen und diese mitzutragen.

Begriffe

FLP	Förderlehrperson
FZ	Förderzentrum
FZ9	Förderzentrum 9. Schuljahr (bisher: Werkjahr)
ILZ	individuelle Lernziele
KK	Kleinklasse
KLP	Klassenlehrperson
KLZ	Klassenlernziele
LP	Lehrperson
OS	Oberstufe
S	Schülerinnen und Schüler
SHP	Schulische Heilpädagogin
SL	Schulleiter
SLS	Schulleitersitzung
SPD	Schulpsychologischer Dienst

2. Aufgaben

Kernaufgaben:

- A. S, die in einzelnen Fächern mit den KLZ deutlich überfordert sind, werden für diese Fächer im FZ nach ILZ geschult (individuell oder in Kleingruppen).
- B. S, die den Klassenunterricht stören, können von den LP kurzfristig dem FZ zugewiesen werden.

Zusatzaufgaben (falls die Kapazität des FZ vorhanden ist):

- S arbeiten im FZ an den KLZ (nur in begründeten Einzelfällen)
- S, die nicht in der Lage sind ihre Hausaufgaben im familiären Umfeld zu lösen, können durch die KLP dafür dem FZ zugewiesen werden.

- Bei S, die bei der Berufswahlvorbereitung eine besondere Unterstützung benötigen, kann in Einzelfällen das FZ die Berufswahlvorbereitung und –begleitung übernehmen.
- S können das FZ freiwillig zur Erledigung von Hausaufgaben nutzen.
- S können Stützunterricht in der Freizeit auf Antrag der KLP besuchen.
- S können im Rahmen der Begabungsförderung begleitet werden.
(Diese Aufzählung ist nicht abschliessend und nicht nach Priorität geordnet.)

Schüler und Schülerinnen mit ILZ:

Zuweisung zum Förderzentrum gemäss Kernaufgabe A

1. Bei S der Mittelstufen –KK entscheidet die KLP, in welchen Fächern sie ab Schuljahresbeginn mit ILZ im FZ beschult werden. In der Regel beschränkt sich dies auf Deutsch und Mathematik. Es ist keine SPD-Abklärung erforderlich.
2. Mittelstufen-KK-S, die allenfalls dem Unterricht in der Stammklasse folgen können, werden den Stammklassen zugeteilt. In der Woche vor den Herbstferien wird von der Fach-LP und der KLP entschieden, ob sie weiterhin in der Stammklasse verbleiben können, oder ob sie mit ILZ im FZ beschult werden müssen. Dazu ist keine SPD-Abklärung erforderlich.
3. Frühestens in der Woche vor den Herbstferien wird bei 1.-Real-S entschieden, ob weitere S in Deutsch oder Mathematik mit ILZ im FZ beschult werden sollen. Dafür muss eine SPD-Abklärung erfolgen.
4. Für alle S der Oberstufe können die KLP jederzeit beim SPD eine ILZ-Abklärung einleiten.
5. Über die Aufhebung von ILZ entscheidet der SPD.

Förderplanung

Für alle S mit ILZ, wird von der verantwortlichen FLP mindestens jährlich eine individuelle Förderplanung erstellt. Die FLP informiert die KLP und die Eltern über die Förderplanung. Die Förderplanung erfolgt für alle S auf die gleiche Art.

Lernbericht

An jedem Semesterende wird von der verantwortlichen FLP ein Lernbericht erstellt. Dabei wird die Förderzielerreichung überprüft und beurteilt. Die S erhalten für Fächer mit ILZ keine Noten. Die Lernberichte werden für alle S auf die gleiche Art erstellt.

Zeugnis

In den Fächern mit ILZ wird im Zeugnis anstelle der Note der Vermerk "individuelle Lernziele" eingetragen. Die Lernberichte werden dem Zeugnis beigelegt.

Gäste

- Aus allen Klassen der Oberstufe können S, die den Unterricht stören, von jeder Lehrperson jederzeit und ohne Vorabklärungen vorübergehend dem FZ zugewiesen werden.
- Die LP gibt dem S das Meldeblatt mit. Wenn immer möglich gibt sie ihm auch eine Aufgabe zur Erledigung mit.
- Die S bleiben in der Regel bis zum Ende der Lektion. Aufenthalte bis zu einem halben Tag sind möglich, wenn keine andere LP betroffen ist.
- Die FLP informiert die zuweisende LP und die KLP mit einer Kopie des Meldeblattes und mit einem Eintrag im Lehreroffice.
- Das FZ führt eine Statistik über die Gäste.
- Kommt ein S gehäuft ins FZ, so sind weitere Massnahmen (z.B. Einbezug Eltern, Kontakt Fachstelle Schule und Familie, Disziplinarmassnahmen) einzuleiten.

3. Organisatorisches

Organisation, Zusammenarbeit

- Das FZ ist am Morgen während fünf, am Nachmittag während viereinhalb Lektionen in Betrieb. Am Mittwochnachmittag ist das FZ geschlossen. (= 4 Tage zu 9,5 Lektionen + 1 Tag zu

5 Lektionen = 43 Lektionen pro Woche). Bei zwei Dritteln der Lektionen soll eine Doppelbelegung bestehen (28,5 Lektionen).

Dies entspricht 255 Stellenprozenten.

Bei den FLP sollen heilpädagogische und fächerspezifische Qualifikationen angemessen vertreten sein.

- Eine FLP ist für die Koordination im FZ zuständig. Grundsätzlich sind aber alle LP einander gleichgestellt. Die Leitung des FZ obliegt dem SL.
- Für jeden ILZ-S wird eine FLP bestimmt, die zuständig ist für die Zusammenarbeit mit den LP der Regelklasse, den Eltern, dem SPD, dem SL. Es wird versucht, nach Möglichkeit für alle S der gleichen Regelklasse, die gleiche FLP einzusetzen.
- Wesentliche Entscheide zu einzelnen S treffen die KLP und die zuständige FLP im Konsens gemeinsam. Sind Fach-LP betroffen, werden sie in die Entscheidungsprozesse einbezogen.
- Die Eltern sind frühzeitig in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Die KLP und FLP sprechen sich über die Zuständigkeit im Einzelfall ab. Das Ziel ist, dass die Eltern alle Entscheide verstehen und mittragen.
- Wenn FLP vorübergehend nicht im FZ beansprucht werden, können sie vom SL auch für unterstützende Aufgaben in Regelklassen eingesetzt werden.

Flankierende Massnahmen

- Sollten die Realklassen Bestände von 18 und mehr S aufweisen, werden in diesen Klassen zusätzliche Klassenteilungslektionen eingerichtet (ab 18 S: 2 zusätzliche Teilungslektionen und ab 20 S: 4 zusätzliche Teilungslektionen). Damit kann der grösseren Heterogenität der Klassen Rechnung getragen werden.
- Alle LP einer Realklasse treffen sich regelmässig mit den betroffenen FLP für Fallbesprechungen, Erfahrungsaustausch, Absprachen etc. Die dazu notwendigen Zeitfenster werden im Stundenplan vorgesehen.
- Alle LP bilden sich im Bereich Binnendifferenzierung und Arbeit mit heterogenen Klassen weiter.

Raumsituation

- Das FZ wird im A6 (70 m2) betrieben.
- Als Besprechungszimmer steht das A4 (11 m2) zur Verfügung.
- Das FZ ist für seine Aufgaben angemessen ausgestattet

Erstellt durch: AG Werkschule	Freigabe durch: Schulrat		
Erstellt: 20.05.2010	Freigabe: 07.06.2010	Inkraftsetzung: 01.08.2010	Ersetzt Version vom:

Anhang B: Übungsbeispiele aus dem MKT

Strichmuster fortsetzen – mittelschwer 4**Fördert**

- **Arbeitsstil** (Reflexivität, Arbeitstempo, Genauigkeit)
- **Konzentration** (Ausdauer, Fokussieren)
- **Sprache** (Aufgabenbezogenes Sprechen, Genaues Formulieren, Sprach- und Anweisungsverständnis)
- **Denken** (Räumliches Denken, Strategiebildung)
- **Wahrnehmung** (Gliederungsfähigkeit, Rechts-Links-Orientierung, Beachten von Details)

1. Namen einschreiben

Nimm bitte einen Stift und schreibe deinen Namen oben auf das Blatt.

Jetzt legst du den Stift zur Seite und hörst genau zu.

2. Aufgabenstellung beachten

Lies bitte als erstes die Aufgabestellung vor. Hier steht: **Setze das Muster fort!**

Schau dir das Muster genau an. Der Anfang von dem Muster ist schon gezeichnet. Du sollst das Muster genauso zu Ende zeichnen, wie es begonnen wurde. Setze den Stift dort an, wo der Strich endet und der dicke Punkt ist. Nun zeichne das Muster Schritt für Schritt weiter. Bleibe immer genau auf den Linien der Kästchen. Sag bei jedem Schritt, was du gerade tust.

Sag bitte, was du tun sollst.

3. Aufgabe durchführen

Jetzt nimmst du deinen Stift. zeig mir, wo du den Stift ansetzt.

Sag bei jedem Schritt laut, was du tust. (Die anderen hören genau zu und machen nur, was du sagst.)

(Ich mache es dir einmal vor:) Sag als erstes: Ich gehe ein Kästchen nach oben. Gut! Dann gehe ich ein Kästchen diagonal nach rechts oben. Ja ...

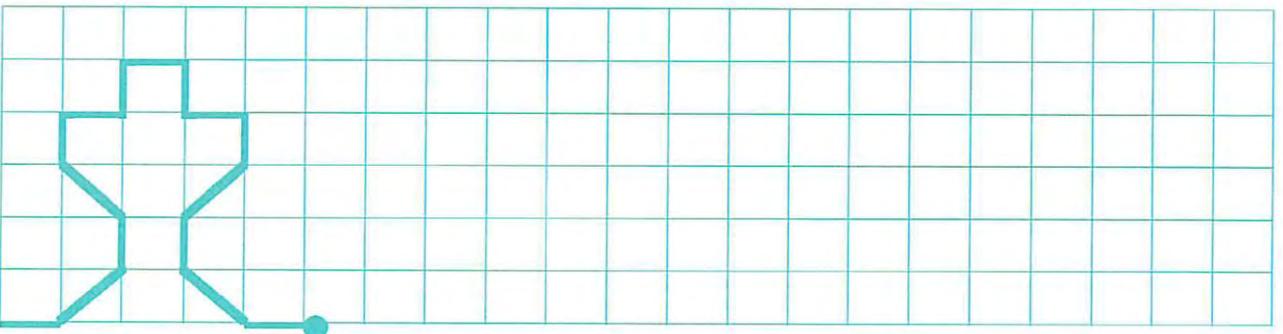
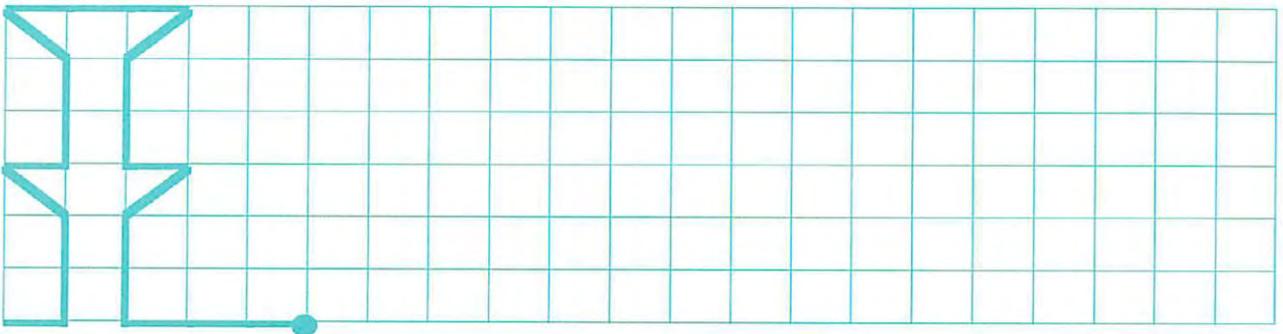
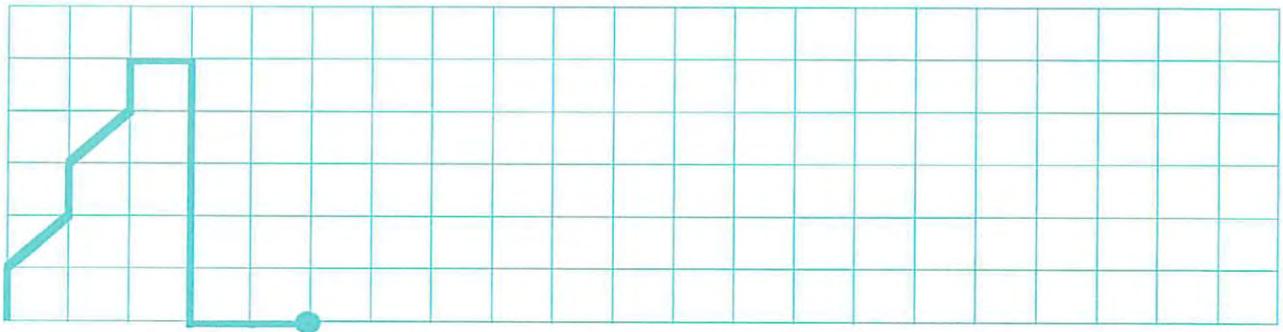
Jetzt kommt die zweite Aufgabe an die Reihe. Zeig bitte auf die zweite Aufgabe. Was sollst du tun? Wo setzt du den Stift an?

Sag bitte laut, was du tust. (Die anderen hören dir gut zu und machen genau, was du sagst.)

4. Loben

Das hast du gut gemacht. Du hast das Muster richtig zu Ende gezeichnet. Du hast bei jedem Schritt genau gesagt, was du gerade tust. Gut!

Setze das Muster fort!



Wimmelbilder

Auf den folgenden Bildern ist jede Menge los. Auf allen Bildern haben sich diese 5 Personen und die Maus versteckt.

- Junge mit Kapuzenpulli
- Älterer Mann mit Bart
- Mädchen in Orange
- Schildkröte
- Mädchen mit Sommersprossen

Kannst du sie auf jedem Bild finden?



Wimmelbild Disco

Fördert

- **Konzentration** (Fokussieren der Aufmerksamkeit, Ausdauer)
- **Sprache** (Leseverständnis)
- **Wahrnehmung** (Gliederungsfähigkeit, genaues Hinsehen)
- **Denken** (Strategiebildung)

1. Aufgabenstellung beachten

Lies bitte als erstes die Aufgabestellung vor. Hier steht:

Die Disco ist heute Abend gut besucht, aber was die Gäste alles mitschleppen?! Wie viele Handtaschen, Handys, Skateboards und Spraydosen entdeckst du? Wer von den Gästen trägt denn tatsächlich eine Sonnenbrille in der Disco?

Sag bitte, was du tun sollst. Wen oder was sollst du finden? Wer ist außerdem noch versteckt? (Denk an die 5 Figuren, die auf jedem Bild auftauchen!)

2. Aufgabe durchführen

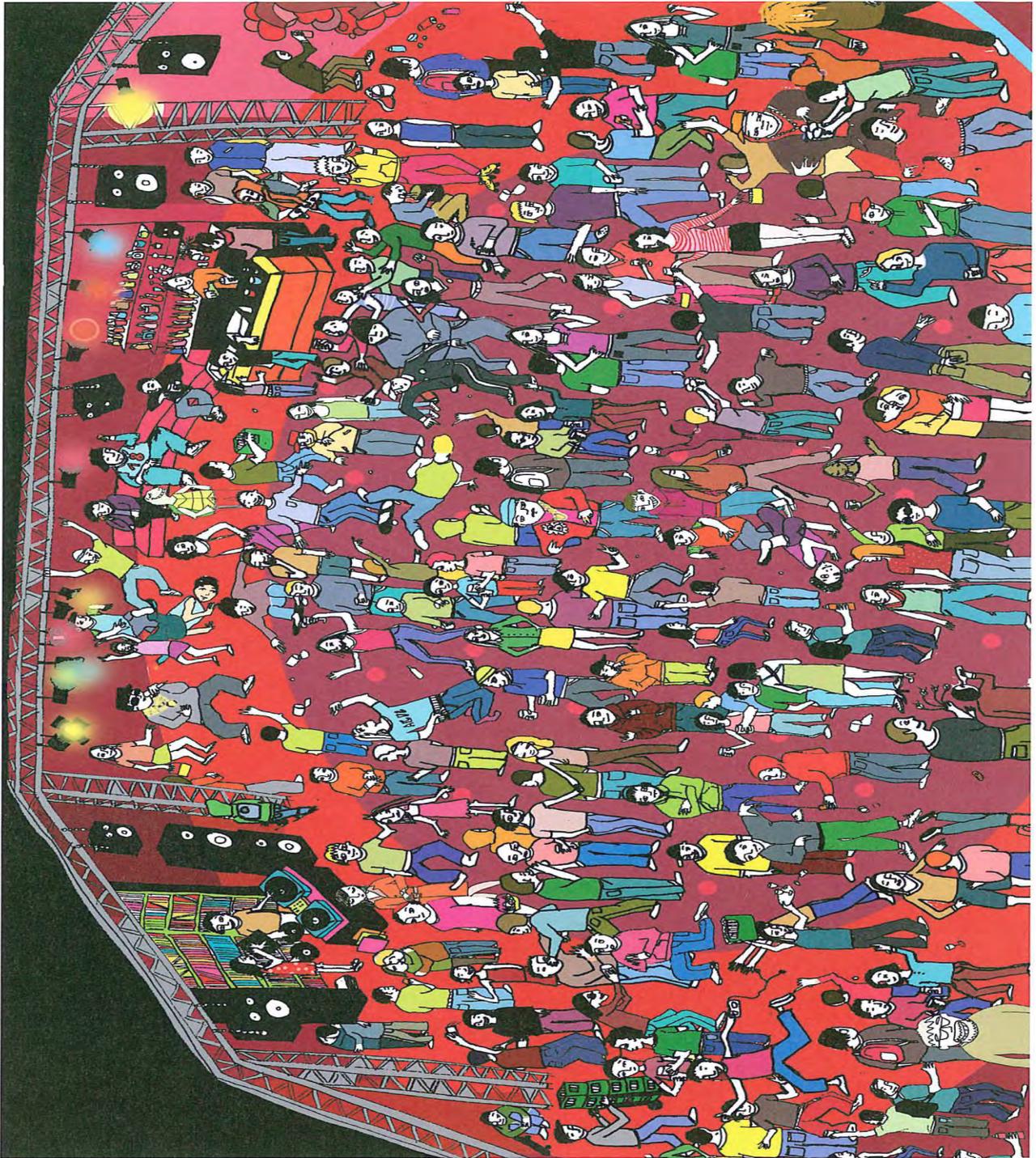
Jeder löst die Aufgabe für sich.

3. Lösungen vergleichen

Wen hast du als erstes gefunden? Beschreibe genau wo die Figur ist ...

4. Loben

Das hast du sehr gut gemacht. Du hast alles gefunden. Klasse!



Wimmelbild Disco

Die Disco ist heute Abend gut besucht, aber was die Gäste alles mitschleppen?! Wie viele Handtaschen, Handys, Skateboards und Spraydosen entdeckst du? Wer von den Gästen trägt denn tatsächlich eine Sonnenbrille in der Disco?

Anhang C1: angepasster SSL -Fragebogen

SSL-Fragebogen für SuS

Masterarbeit

Schüler/in:	Klasse:	Datum:
-------------	---------	--------

- Kreuze bitte zu jeder Aussage das Zutreffende an.
Berücksichtige dabei die letzten 4 Wochen!

	nie	selten	manch- mal	oft
Ich möchte meine Aufgaben selber schaffen.				
Ich passe gut im Unterricht auf, damit ich alles verstehe.				
Ich kann lange Aufgaben bis zum Schluss machen.				
Ich kann Probleme gerecht lösen, wenn ich einen Streit beenden möchte.				
Ich bin geduldig, wenn ich meine Aufgaben mache.				
Ich arbeite gut im Unterricht mit, damit ich gute Noten bekomme.				
Ich möchte meine Aufgaben selber gut können.				
Ich bin fair zu anderen Mitschülern, wenn ich einen Streit schlichten möchte.				
Ich konzentriere mich gut im Unterricht, damit ich alles richtig mache.				
Ich kann auch an schwierigen Aufgaben lange dranbleiben.				
Ich möchte bei meinen Aufgaben selbst auf die Lösung kommen.				
Ich kann Regeln beachten, wenn ich einen Streit klären möchte.				
Ich möchte meine Aufgaben selber verstehen.				
Ich bin ehrlich zu anderen Mitschülern, wenn ich einen Streit klären möchte.				
Ich denke gut im Unterricht mit, damit ich alle Aufgaben lösen kann.				
Ich kann geduldig bleiben, wenn ich eine schwierige Aufgabe schaffen möchte.				

Anhang C2: angepasster LSL-Fragebogen

Schüler/in:	Klasse:	Datum:	LP:
-------------	---------	--------	-----

➤ Für meine Masterarbeit „Konzentrationschwierigkeiten im Jugendalter“ bin ich auf deine Hilfe angewiesen! Um die Konzentration und die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler möglichst genau einzuschätzen, bin ich sehr dankbar, wenn du diesen Fragebogen vor (Mitte Februar) und nach dem Projekt (anfangs April) ausfüllen könntest.

Vielen Dank!

Die vorliegende Liste soll dir helfen, auf einer Skala von 0 bis 3 Schülerverhalten einzuschätzen. Lege das beobachtete Verhalten der letzten vier Wochen zu Grunde.

Hierbei bedeutet:

- 0** = Verhalten tritt nie auf
- 1** = Verhalten tritt selten auf
- 2** = Verhalten tritt manchmal auf
- 3** = Verhalten tritt häufig auf

Konzentration	0	1	2	3
Lenkt die Aufmerksamkeit gezielt auf eine Aufgabe, wenn dies erforderlich ist				
Arbeitet ohne Unterbrechung				
Arbeitet im Allgemeinen ohne Flüchtigkeitsfehler				
Sieht bei Anforderungen genau hin				
Hört bei Anforderungen genau zu				

Selbständigkeit beim Lernen	0	1	2	3
Führt eine Aufgabe vollständig alleine aus				
Holt nur Hilfe, wenn dies die Aufgabe erfordert				
Setzt sich erreichbare Ziele				
Kann erreichte Ergebnisse selbständig bewerten				
Geht gezielt vor				

Bemerkungen/Fortschritte:

Anhang C3: Fragebogen für SuS

Fragebogen für SuS

Masterarbeit

➤ Fülle den Fragebogen nach jeder Projektlektion aus!

Name:	Klasse:	Anzahl Personen im Raum:
Datum:	Tag:	Uhrzeit:

1. Welche Konzentrationsübung habt ihr heute als Einstieg gemacht?

2. Wie hat dir der Konzentrations-Einstieg gefallen?

-- gar nicht
 - ein bisschen
 + / - mittelmässig
 + gut
 ++ sehr gut

3. Wie gross war deine Motivation bei der Konzentrationsübung?

-- sehr klein
 - klein
 + / - mittelmässig
 + gross
 ++ sehr gross

4. Was hast du heute in der Lektion gemacht?

5. Wie gross war deine Motivation während der Lektion?

-- sehr klein
 - klein
 + / - mittelmässig
 + gross
 ++ sehr gross

6. Wie geht es dir heute? Kreuze alle entsprechenden Felder an und ergänze:

hungrig
 müde
 motivationslos
 unwohl: _____

satt
 fit
 interessiert

7. Wie gut hast du heute gearbeitet? Schätze dich zu den folgenden Punkten ein:

Konzentration



Selbständigkeit



Leistung



Anhang D: Beobachtungssystem Aufmerksamkeit im Unterricht 3f

Beobachtungssystem

Aufmerksamkeit im Unterricht

Masterarbeit

>Total 10min, pro Intervall 10s

Tag:	Datum:	Uhrzeit:
------	--------	----------

Kategorie	Erfüllt: 1P / Nicht erfüllt: 0P														
Blickrichtung	Blickt zum Unterrichtsmittelpunkt / Blickt woanders hin														Total:
L															
Ch															
M															
A															
	0:40	1:20	2:00	2:40	3:20	4:00	4:40	5:20	6:00	6:40	7:20	8:00	8:40	9:20	10:00
Körperhaltung/-ausdruck	Ausgerichtet auf den Unterrichtsmittelpunkt / Abgewandt, erschlaft														Total:
L															
Ch															
M															
A															
Tätigkeit	Übt für die Aufgabe notwendige Tätigkeit aus / Tut nebenher etwas anderes														Total:
L															
Ch															
M															
A															

Anhang E: Projektjournal leer

Projektjournal 3f

Konzentrationschwierigkeiten

Masterarbeit

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:

Anhang F: Selbstinstruktions-Karte

Sinnvolle Selbstinstruktionen sind:



- Was soll ich tun?
- Als erstes lese ich die Aufgabenstellung.
- Ich sage mit meinen Worten, was ich tun soll.
- Ich mache mir einen Plan.
- Ich gehe schrittweise vor.
- Wenn ich einen Fehler mache, ist es nicht schlimm. Ich kann ihn verbessern.
- Ich schaue, ob ich alles richtig gemacht habe.
- Ich sage zu mir: Das hab' ich gut gemacht! – bzw. Das ist in Ordnung!

Anhang G: Projektjournal ausgefüllt

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
21.2.	Di	8 ⁰⁵	- meldezeitlich im Plenum gearbeitet ↳ v.a. L Ch einbezogen Zugkraft, aber nicht unbedingt verstanden - A sehr konzentriert, fokussiert auf LP	- waren keine selbständige Aufg. zu erledigen - L Ch eher überfordert, fragen wie nach - L hält 1Mal auf	✓ - SuS wachwals dazu aufgefordert, but zu sprechen + Karte zu verwenden - Ich musste bei 2 Gruppen intervenieren, ruhig gelassen	- Ch sehr passiv Ziele nicht erreicht - L versucht mitzukommen	- SuS waren nicht sehr begeistert von Fantasiereise, nur A konnte sich reinfinden - Konz.übung z.T. teilweise gelöst - unbedeutende Plenum - SuS lösen Kartezeit am Laptop, L Ch lösen Broschüre zu Länge - L wird zu Beginn gelobt, da er richtige Antwort im Plenum weiß
24.2.	Fr	8 ⁰⁵	- L wacht ständig mit Füßen - L schaut häufig umher - Ch konz. sich gut - A fokussiert sich voll & ganz in die Laptoparbeit - M gut konz. (+)	- L fragt nach - Ch nicht drangeht, dass sie selber konzentrieren kann - A/M (+)	- Ch fragt bei Sitznachbarn nach - L holt sich selber Notizheft hervor um auszurechnen. - L unter jede Pause aus - Ausstengungsbe-reitschaft L schlecht	- mit af Karte verwiesen - fast	- SuS lösen Kartezeit am Laptop, L Ch lösen Broschüre zu Länge - L wird zu Beginn gelobt, da er richtige Antwort im Plenum weiß
28.2.	Di	8 ⁰⁵	- Konz. L tief - Konz. Ch gut - Selbst. Ch top - Selbst. L - A - M	- A/M (+)	- Handlungsplanung - Von L sehr schlecht ↳ schaut nach "coolies" Aufg. - Anstengungsbe-reitschaft sehr tief nach WJ fragt nicht - Selbstmotivieren Ch super! - fragt 1x nach	- wird af Karte verwiesen - Zumin zu spät gekommen → deshalb etwas gestresst - wegen Zeitdruck doch LZ-SuS nur bedingt Selbstständigkeit überfrachten	- Fantasiereise Regh-wald → alle konnten sich entspannen - Wimmelbild Disco → offene gemacht! - SuS sitzen alle alleine an einem Tisch!

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
3.3.	Fr.	8 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Ch zu Beginn von Nachbarin abgelenkt ⊖ - L je ca. 20s konz., danach schwatzt er wieder rum ⊖ - M/A ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - A ⊕ - M fragt bei LP 2 Mal nach ⊕ - Ch/L fragen nie bei LP nach, obwohl sie nicht weiterkommen ⊖ 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmotivation Ch ⊕ - Selbstverstärken ⊖ - Anstrengung Lt ⊕ - Handlungsplay ⊖ 	<ul style="list-style-type: none"> - nicht auf Lernkarte verwiesen ⊖ - hat L ge sagt, was er miteinander tun soll ⊖ - idig gelieben ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - alle sitzen einzeln - L löst praktische Aufg. Ch an Bioschre - A ganze Zeit am Laptop, Rest 10min rechnen, danach Laptop - Ch/L etwas überfordert mit Aufg. - sobald L Chr od. M was erklärt, sind sie voll konz.!
14.3.	Di	8 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - v.a. M häufig am gähnen ⊖ - L oft abwesend ⊕ - A ⊕ - Ch müde ⊖ - unruhige Stimmung in der Klasse 	<ul style="list-style-type: none"> - Ch/L fragen wie nach ⊖ - A ⊕ - M ⊕ ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Ch blickt oft zur Nachbarin, weil sie unsicher ist, fragt aber nicht nach ⊖ - Selbstmotivation Ch ⊕ ⊕ - Anstrengung L ⊕ ⊕ → Aufg. war auch für ihn gut lösbar 	<ul style="list-style-type: none"> - ✓ - keine Interaktion ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Fantasiereise - Gemäldegalerie - Muster 4 - bei HA-Bespr. L/Chr etwas passiv, hatten nicht diese HA - Thema: Pyramide/Präma - L je L/Ch neues Thema - alle sitzen alleine, wie A⁺ haben Mädchen - vor 2 Tagen war Vollmond! - Da war Wade krank

~2~

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
27.3.	Fr	8 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - L ⊖ reden dt mit anderen - Ch ⊖ SuS - M ⊕ - A ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Ch findet ihre Broschüre nicht ⊖ - L sucht Broschüre lange ⊖ - L meldet sich im Plenum ⊖ - M/A fragen mehr als 2 Mal LP ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Ch meldet sich mal 2 Mal ⊕ - L macht nichts aus eigenem Impuls ⊕ ↳ fragt mich ⊕ was er ihn muss 	<ul style="list-style-type: none"> - ich muss SuS recht anleiten, Hilfe geben ⊕ - ruhig geblieben trotz Unruhe ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - 10min. Eibly zu Pythagoras - danach EA an Pyramidenaufg. ↳ L/Ch vorriegel - malen/zeichnen. - eher unruhige/unkonz. Stimmung
21.3.	Di	8 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - L ⊕ - A ⊖ war sehr abwesend - M ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - alle sehr selbständig ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - L malt aus & benötigt evtl. viel Zeit ⊖ 	<ul style="list-style-type: none"> - trotz Verspätung des KLP ruhig geblieben ⊕ - Selbststruktur ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Ch krank - Fantasie See - Wimmelbild Strasse - R war krank = Klassenleiter - meistens ruhig
24.3.	Fr	8 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - L/Ch ⊕ - M ⊕ - A ⊕ ↳ Ch sitzt ruhig, aber Teilhabe eher niedrig ⊖ 	<ul style="list-style-type: none"> - L fragt hoch ⊕ - Ch hat selbst. notwendig NB hervor. geholt ⊕ - L bei der Gr. arbeitet aktiv ⊕ - Ch manchmal passiv ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - L hat Theorieblatt Zuhause ⊖ - Ch hat in Gr. Arbeit nichts gesagt ⊖ - Anstrengung L besser ⊕, da ⊕ mithin kann ~2 - Selbstmotiviert L Ch ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - habe Ch etwas angereizt, damit sie teilhaben kann ⊕ - keine Störung 	<ul style="list-style-type: none"> - Prüfung wird beantwortet SuS machen auch mit PA: Ch + guter S (L) L + 2 richtige SuS + A (A+V) - R+O im Gr.raum am üben

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
28.3.	Di	8 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - L ⊖ - Ch ⊕/- - A ⊕/- - M ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - (war nicht notwendig wegen Gr.arbeit) - L/Ch nie gefragt ⊖ - im Plenum ist L top ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmotiv. ⊕ - Ch versucht sich einzubringen, ist aber etwas überfordert ⊕/- - L hängt schnell ab ⊖ - ihm ist es egal, dass es es nicht versteht ⊖ - im Plenum arbeitet L top ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - ✓ ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Musts M - Fantasie Reginald - SuS waren sehr motiviert ⊕ - SuS sitzen alleine, nur A-V + L-AI - V-Buch, Ki-L, Partnerarbeiten - A-Jo, M-AI ⊕ - Ro bringt oft Unruhe rein ⊖ - viel Geräusche, SuS wissen z.T. warten, weil andere langsamer sind ⊖ - relativ schwach für 12. Jh
31.3.	Fr	8 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - L macht gut mit in Gr.-Arbei diskutiert mit SuS ⊕ - A würde z.T. abwesend ⊕/- - M ⊕ - Gegr. Ende hängt L immer mehr ab ⊕/- 	<ul style="list-style-type: none"> - L im Plenum ⊕ - Austragung ⊕ - Fragt Mitsus gezielte Fragen ⊕ - M/A ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - ✓ ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Ch krank - L/M sitzen alleine - Sachaufg. zu Fest wird gfm. besprochen & dann in PA gelöst - sehr pos. Stimmung <p style="text-align: right;"><i>Wahrheit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - M hat seit einiger Zeit eine Freundin - hat einen grossen Schritt gemacht - Verantwortung über sich 	

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
4.4.	Di	8 ⁰⁵	- Ch (+/-) - L (-) müde? - A/M ↳ vollbildlich (+)	- Ch (+) - L (-) - A (+) M (+)	- Ch fragt bei LP 2 Mal nach (+) - L oft am trüben (-) ↳ Überforderung?	- keine Intervention (+)	- Fantastische Fliege ↳ SuS sehr motiviert - Bild Schulklasse - Broschüre Sachaufg. - L/M sitzen alleine - rel. ruhig
7.4.	Fr	8 ⁰⁵	- Ch/L (+/-) - M/A (+)	- alle (+)	- L etwas häufiger am Arbeiten (+) ↳ gibt nicht grad auf - Ch kommt gut vorwärts (+)	- keine Intervention (+) ↳ Selbständigkeit übertragen	- L/M Einzelplatz - Broschüre Sachaufg. - ruhig & konz. Stimmung

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
15.2.	Mi	10 ⁵⁵	top bei allen (+) ↳ erste 15min danach bei J, G, F abnehmend! (+)	top bei allen (+)	- J lässt sich von F aus der Ruhe bringen (2x) (-) - N fragt nie nach, ist sehr eingeschüchtert (-)	✓	- SuS arbeiten selber an der Rollenspielskizze! - Muster 2 u5 durch Modell LP + alleine gelöst (Textaufgabe) - LP geht rasch vorwärts, SuS etwas verwirrt - LP unterbricht den Diskussionsprozess häufig, redet oft (-) - Ji + Nachbarin gutes Mathe-Team - LP lobt J um 8:30
16.2.	Do	8 ⁰⁵	- N tut maximal als ob sie arbeiten würde (-) - G redet häufig mit 2 anderen SuS (-) - Ji verzweifelt, sobald sie nicht planen kommt (-)	- J sitzt alleine & ist am rechnen - N sitzt neben J - N hat fleissigen Jungen, ist passiv (-)	- J top (+) - N arbeitet selten mit Nachbar zu sammeln, fragt nie nach (-)	✓ - nicht auf Selbstinstruktionskarte verwiesen (-)	- Konzentration Disco ↳ alle waren hochmotiviert! - Fantasieeise Paradies ↳ F Müde beslassen - J sitzt alleine - N sitzt neben G, da ihr Sitznachbar krank ist - LP sagt relativ schnell Lösungsweg, statt SuS selbstständig denken zu lassen - LP geht zügig voran, überfordert SuS teilweise - PPT + Broschüre 2017 zu Gold (Plenum/EA)
22.2.	Mi	10 ⁰⁵	- J sehr demotiviert / müde (auch bei Wimmelbild) (-) - J u.v.a. bei PPT sehr konzentriert (+) - N schaut zu, aber versteht es glaub nicht (-) - G dann konz., wenn er direkt angesprochen wird & weiss was zu rechnen ist (+)	- v.a. Fi (Sek Schreiber) wendet Strategien an, um Dinge zu finden - J arbeitet alleine (+) - SuS kommen nicht zum selbstständigen Arbeiten, LP unterbricht ständig	- hat im Plenum 1 Antwort ggü. (N) - N fragt nie nach, obwohl sie den Auftrag wohl versteht - J wird nicht provoziert - N wirkt sehr eingeschüchtert & deprimiert (-)	✓ - auf Karte verwiesen + Auftragserstellung Wimmelbild eingehalten (+)	

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
23.02.17	Do		- Ja, würde verträumt & abwesend ⊖ - Rest gut ⊕	- alle arbeiten selbständig ⊕	- Nu fragt nie nach ⊖ - J gut ⊕	✓	• individuelle Arbeits- plan Massnahmen
8.3.17	Do	8:15	Ja geht, schaut hastun, liegt auf dem Tisch, brst ⊖ sie leckt ablenken Gut ist ⊕ konzentriert folgt aufmerksam d. Unterricht	← alle Sub lösen alleine oder ⊕ was zu zweit die Aufgaben - Nu macht nichts ⊖ - Ja Handl.plan ⊖	- nicht auf Karte ver- wiesen ⊖ - Rest ✓	3/4 Lektion Probefr gest 1/4 Lektion gemein Probefr besprochen • kann Höflichkeit zu anderen Mitarbeitern ⊖	

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
1.3.	Mi	10 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Ji aktiv dabei ⊕ - G kann sich gut konz. ⊕ - N ständig am lösen ⊕ - Ja ⊕ / -, ab und zu schaut er rum 	<ul style="list-style-type: none"> - N hat selbständig Lösung + kompost ⊕ - Ji/G können nicht selbständig arbeiten, weil LP blockiert - Ji/N selbst. geübt, aber wie nachgefragt - Ja kompost selbständig ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - N in Konz. übg. gut beteiligt in der Gr. arbeit ⊕ - Ja keine Provokation erhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - auf Karte verweist ⊕ - Muster inkl. Selbstinstruktion, gliedert ⊕ - jedigt- N einen Hinweis zum lösen gegeben ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Muster Nr. 4 - Fantasie Bilder-galerie → SuS gefüllt Fortgang besser - Ji/N lösen Bioschreibe Länge, rech. SuS lösen. Atg. zS Dichte - SuS wollten selbst weiterreden + werden von LP durch weitere Aufgabe (Skizze) abgelenkt & vernunft ⊕
15.3.	Mi	10 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - G kann sich nicht gut konz. ⊕ - Ji ⊕ - N zwar am zuhören, aber passiv & müde ⊕ - Ja ⊕ / -, ab und zu beschäftigt er sich mit dem Stift → redet häufig mit anderen SuS 	<ul style="list-style-type: none"> - N hält auf, um Schere zu bekommen - Ja arbeitet top ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - N hat im Plenum aufgehört + Antwort gegeben ⊕ - F stört Ja ↳ er lässt sich weilt aus der Ecke bringen ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Karte vergessen ⊕ - Auftrag Bild korrekt durchgelesen ⊕ - Verantw. / Selbst. ⊕ 	<ul style="list-style-type: none"> - Bild Strasse - Fantasie See - Einleitung Pyramide / Prisma ↳ SuS bauen Körper nach + beschriften - N sitzt neben G - Ja sitzt alleine - wenig selbständig aufg. vieles im Plenum ⊕

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
16.03.17	Do		<p><u>Ga:</u> kommentiert Meldungen von Tina (bebt)</p> <p><u>Ja:</u> ist sehr müde, glaubt ganze Leb. & liegt immer wieder auf d. Tisch</p> <p><u>Jill:</u> ist absolut überwältigt</p>	<p><u>Nu:</u> stredet aus & wächte auf die LP-Frage antworten → LP nimmt sie nicht wahr</p> <p><u>Nu:</u> stärkt d. Kopf während janzes Lektion</p>	<p>- JP liest sich stündlich auf, akzentieren, respektiert auf jeden Blick d. SuS - Nu top</p>	<p>✓</p> <p>- ruhig geblieben - nicht eingegriffen</p>	<p>• LP zeigt am whiteboard Aufgaben während Janes Lektion • Am Anfang d. Lektion Anfang steht → Stillarbeit nach einer Sek. Intervention, was Tina auf Tisch liegt. Intervention lautstark, SuS können sich kann auf Aufgabe konzentrieren • redet immer wieder dazwischen</p>

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
22.3.	Mi	10 ⁰⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Ji spricht ab & zu mit Nachbarin (+/-) - N trotz Gespräche der Nachbarn sehr konz. (z.T. abwesend) - Ja (+/-) - G (+/-) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ji & G fragen oft nach! - N/J fragt wie hoch (-) - G holt sich Hilfe bei Mitschüler (+) 	<ul style="list-style-type: none"> - N sehr passiv (-) - N versucht es zu verstecken, dass sie nicht versteht (-) - Ja Handl.plan (-) 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstinstruktion gefördert (+) - ruhig geliebt (+) - Selbst. der SuS gefördert (+) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fantasie Regelnwald - Muster M - SuS sehr motiviert, bei der Fantasiereise konnten sich alle entspannen - Ja sitzt alleine - N sitzt neben G und M - rel. unruhig (-) - LP interessiert häufig - Aufg. überfordern SuS (-) - ILZ-SuS überfordert mit Offenheit des Unterrichts (-)
29.3.	Mi	10	<ul style="list-style-type: none"> - Ji (+) - N (+/-) - G (-) viele Gespräche mit Ge-danken wandern - Ja (-) 	<ul style="list-style-type: none"> - G fragt bei LP nach (+) - Ji fragt nach (+) - Ja fragt (+) - N fragt nach (+) ↳ PA → keine selbst. Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - N schaut beim Nachbar ab, fragt aber nicht (-), versucht teil zu haben (+/-) - Ja löst irgendein Körper, aber nimmt selbständig Theorie-hervor (+) 	<ul style="list-style-type: none"> - möchte G-J (2x) da sie zu viele Privatgespräche führen (+/-) - Selbstinstruktion (+) - gibt in der fase eines Pre-Teaching an N (+/-) - gibt 4x Hilfe-Stellung (+/-) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fantasie Flieg - Bild Schulleise - SuS arbeiten zu zweit an Werkstatt-Wettbewerb - JG G, N-M, J-F - SuS sehr motiviert 2017 + konz., außer G/J (-) - sehr handlungsorientierte Aufg. (+)

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
23.03.17			<p>Ji: steigt aber in Unterricht ein, überzeit (+) an den Aufgaben, 15', überzeit</p> <p>Ji: reibt mit (-) sich während Jazz lektion</p> <p>A1 unterhält (-) sich mit Jahn über Privates (lautstark)</p>	<p>N: meldet sich aber zu spät (+) (27)</p> <p>fragt nach Erklärung einer Aufgabe</p>	<p>- Handlungsspielung Ja (+)</p> <p>- Nur Selbstvertrauen (+)</p>	<p>- ✓</p>	<p>LP: während Stillarbeit bespricht sie lautstark andere Themen mit (-) einzelnen SuS</p> <p>Einstf: unklare Situation, selbst ihre Vorgehensweise nicht - wiederholt die Aufgaben am Whiteboard während SuS teilweise einbrechen</p> <p>LP ist sehr bemüht, geht auf einzelne SuS ein & gibt (+) Hinweise, klar zu</p>

Datum	Tag	Zeit	Konzentration:	Selbständigkeit:	Ziele SuS:	Ziele LP:	Bemerkungen:
30.3.	Do	8:05	<ul style="list-style-type: none"> - SuS sehr unruhig, geschwätzig - alle \ominus außer N $\oplus/-$ - SuS gähnen oft 	<ul style="list-style-type: none"> - N h hält auf \oplus - Ja \ominus - Ji $\oplus/-$ - G \ominus 	<ul style="list-style-type: none"> - N z.T. überredet, weiss sich nicht zu helfen \ominus - Ja redet die meiste Zeit \ominus - N redet einige Male mit Team-partner \oplus 	<ul style="list-style-type: none"> - $\checkmark \oplus$ - war schwierig nicht einzugreifen - Selbst./Veranw. übertragen \oplus 	<ul style="list-style-type: none"> - SuS arbeiten am Wettbewerb weiter - 5min später wegen Turnunterricht - anderes Schulzimmer - sehr unruhig