

# Atelier 1: Verhalten systematisch analysieren, deuten und schulische Handlungsansätze ableiten

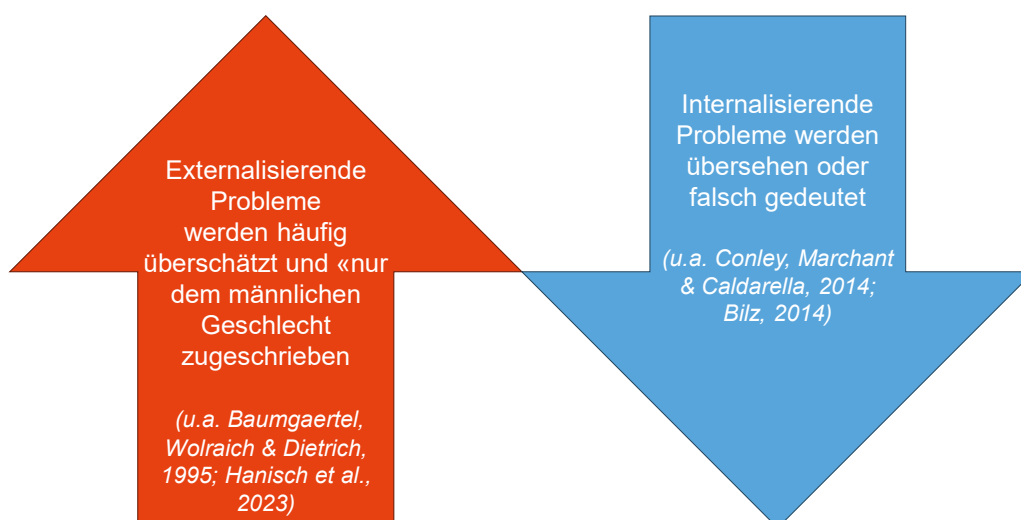
**Dennis Christian Hövel, Prof. Dr.**  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische  
Entwicklungsförderung (IVE), HfH

07. November 2024



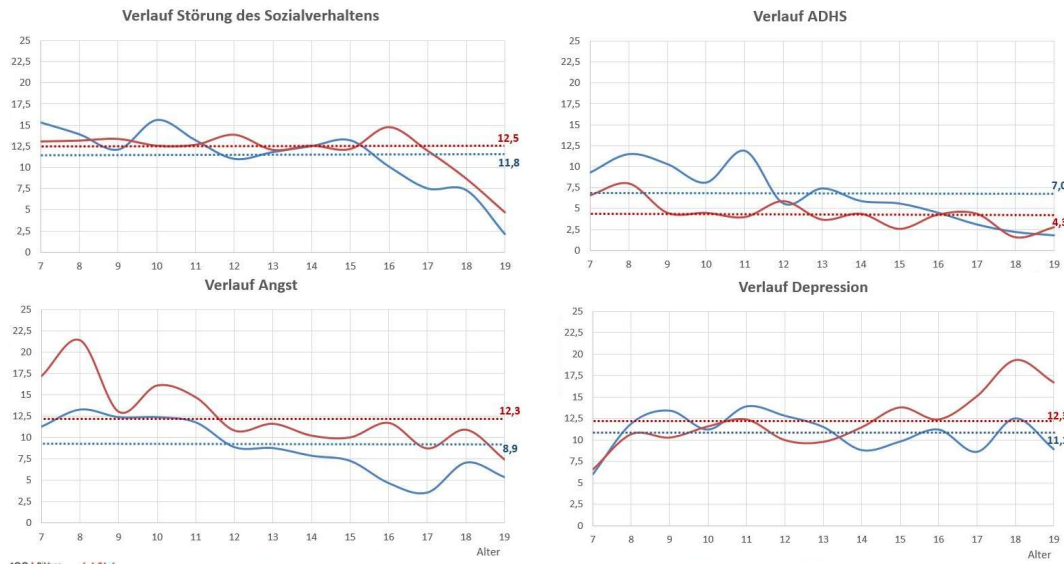
1

## Probleme im Verhalten und Erleben - Was nehmen Lehrkräfte wahr?



2

## Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen (BELLA-Kohortenstudie, 2016)

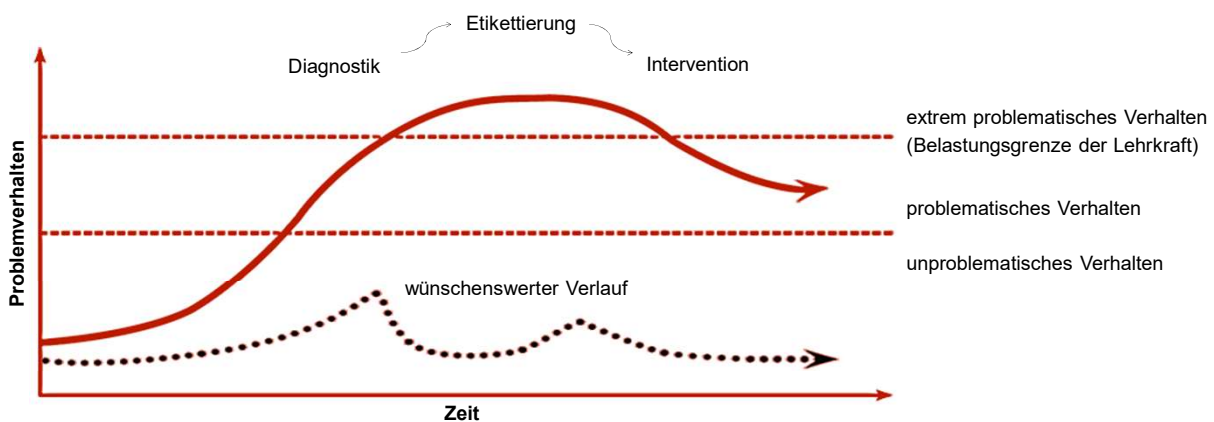


3

3

## Wait to fail vs. mehrstufige Fördersysteme (Huber & Grosche, 2012)

(Huber & Grosche, 2012)

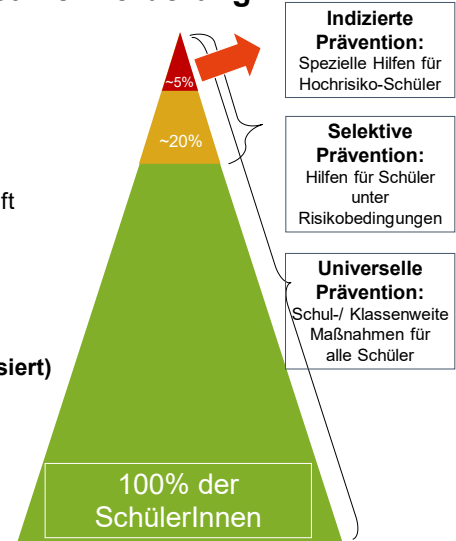


4

4

## Mehrstufige Fördersysteme als Rahmenkonzept wirksamer Förderung

1. der Unterricht auf den verschiedenen Förderstufen ist evidenzbasiert (**Evidenzbasierung**)
2. **Alle** SuS werden **regelmässig** auf Lern- und Verhaltensprobleme überprüft (**Diagnostik**)
3. Es wird regelmässig überprüft, ob und wie ein Kind auf eine Intervention anspricht (**Evaluation**)
4. LP planen ihren Unterricht anhand der daraus gewonnenen Daten (**datenbasiert**)
5. Wenn ein(e) SoS erhöhten Bedarf an Unterstützung aufweist, wird die Förderung intensiviert, spezifiziert und individualisiert



(Grosche & Volpe, 2013, 2f;  
zit n. Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fittings-Dahlmann, 2017, 91)

## Mehrebenenprävention nach SW-PBS

### Ausgewählte Forschungsbefunde

#### Arbeitsbelastung und Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte

- höhere Einschätzung der Selbstwirksamkeit und weniger Belastungssymptome

(Kelm & McIntosh, 2011; Ross & Horner, 2006; Ross et al., 2012)

#### Sozialverhalten der Lernenden

- Reduzierung problematischer Verhaltensweisen  
(Barrett et al., 2008; Chapman & Hofweber, 2000; Childs et al., 2017; Duda et al., 2004; Luiselli et al., 2002; Waasdorp et al., 2012)
- Zunahme von angemessenem Verhalten  
(Algozzine & Algozzine, 2007; Bradshaw et al., 2008, 2010; Horner et al., 2009)

#### Schulleistungen der Lernenden

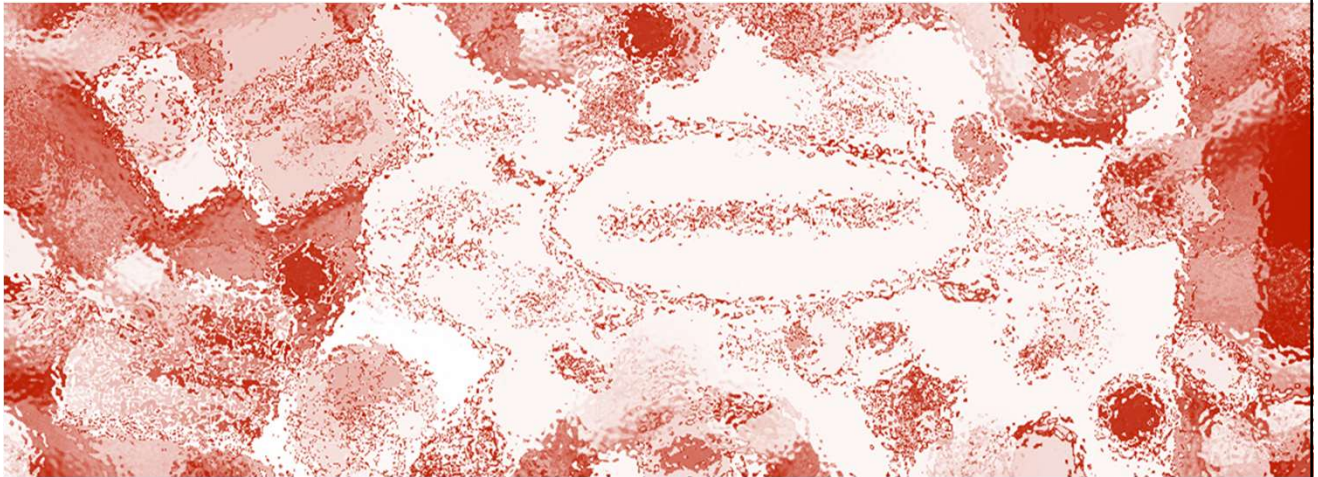
- Steigerung der akademischen Leistungen durch verbesserte Unterstützung sozial-emotionaler Kompetenzen

(Gage et al., 2015; Horner et al., 2009; Luiselli et al., 2005; McIntosh et al., 2006, 2008, 2011)

#### Schulklima

- Verbesserung des Schulklimas  
(Bradshaw et al., 2008, 2010; Horner et al., 2005; Luiselli et al., 2002)
- verbesserte Zufriedenheit und höheres Sicherheitsgefühl bei den SchülerInnen  
(Lewis-Palmer et al., 2002; Schneider et al., 2000)

## Möglichkeit zur Erfassung des Verhaltens mittels universellen Screenings



7

## Verhaltensbeurteilung (SDQ)

Systematische und regelmässige Verhaltensbeurteilung:

Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997)

Erfassung internalisierender und externalisierender Problemlagen aus der Perspektive verschiedener Beurteiler (Lehrpersonen, Eltern, Kinder/Jugendliche)

Relativ ökonomisch (1 Seite / 25 Fragen)

In sehr vielen Sprachen vorhanden

→ kostenlos verfügbar



# SDQ

Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-D) Lehrer<sup>14</sup>

Bitte markieren Sie zu jedem Punkt "Nicht zutreffend", "Teilweise zutreffend" oder "Eindeutig zutreffend". Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder wenn eine Frage missverständlich wirkt. Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in diesem Schulsitz.

Name des Kindes: ..... unfähig  weislich

Geburtsdatum: .....

	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1. Beschäftigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Unruhig, nervös, kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Teilt gerne mit anderen Kindern (Sitzgelegen, Spielzeug, Buntstifte usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Hat ein Verantwortungsbewusstsein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hauptkörper spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Im allgemeinen folgen: macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Hat viele Sorgen, merkt häufig, was los ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Hört/kennt, wenn andere lachen, trauern oder böse sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ständig ungerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Steht sich oft mit anderen Kindern oder erwachsenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ist unglücklich oder verärgert, wenn häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Im allgemeinen ist andere Kinder nett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Leicht ängstlich, unruhig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Nervös oder unruhig in neuen Situationen, wenn nicht mit Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Lacht zu häufigen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Lügt oder erregt häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Wird von anderen gehasst oder abgelehnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Hilft andere oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Spielt meist, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Steht zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Hat viele Ängste, findet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Führt Aufgaben zu Ende, gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

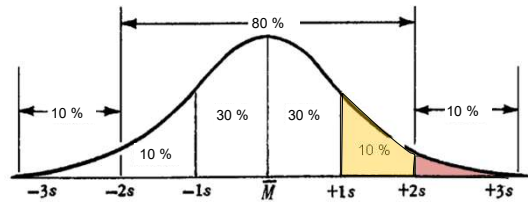
Gibt es noch etwas, das Sie erwähnen möchten?  
(Bitte hier eintragen!)

8

# Durchführung und Auswertung SDQ

## 1. Rohwert bilden:

Hyperaktivität	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Unruhig, überaktiv ...	0	1	2
Ständig zappelig	0	1	2
Leicht ablenkbar .....	0	1	2
Denkt nach .....	2	1	0
Führt Aufgaben zu Ende .....	2	1	0



## 2. Rohwert mit der Norm vergleichen:

### Lehrer-Fragebogen

	0 - 11	12 - 15	16 - 40
Gesamtproblemwert	0 - 11	12 - 15	16 - 40
Emotionale Probleme	0 - 4	5	6 - 10
Verhaltensprobleme	0 - 2	3	4 - 10
Hyperaktivität	0 - 5	6	7 - 10
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	0 - 3	4	5 - 10
Prosoziales Verhalten	6 - 10	5	0 - 4

internalisierende Probleme

externalisierende Probleme

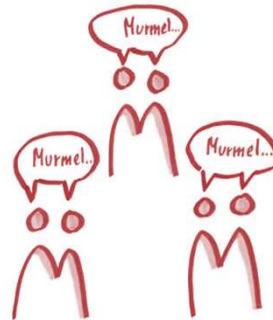
# Excel Auswertungs- und Interpretationshilfe

Bereiche	LP		SHP			Eltern		Kind	
	min	max	min	max	min	max	min	max	
CI 95%									
Emotionale Probleme	4.8	6 7.2	4	5 6	2.88	4 4.81	0	0	
Verhaltensprobleme	1.54	2 2.46	1.54	2 2.46	0.7	1 1.3	0	0	
Hyperaktivität	6.23	7 7.77	4.45	5 5.55	4	5 6	0	0	
Probleme mit Gleichaltrigen	2.22	3 3.78	2.22	3 3.78	1.32	2 2.68	0	0	
Gesamtproblemwert	15.8	18 20.2	13.2	15 16.8	10.1	12 13.9	0	0	
Prosoziales Verhalten	0	0	0	0	0	0	0	0	

## 10 Minuten Murmelpause

Wie und wofür kann eine standardisierte Verhaltensbeurteilung im Schulalltag eingesetzt werden?

Was Implikationen ergeben sich für die Teamarbeit (z.B KLP / SHP)?



11

## Mögliche Nutzungsbereiche des SDQs

Regelmässige Analyse von möglichen Verhaltensproblemen im SuS-Selbsturteil oder in der Beurteilung der Klassenlehrperson

Analyse von möglichen situationspezifischen Verhaltensproblemen bei Risikoschülern

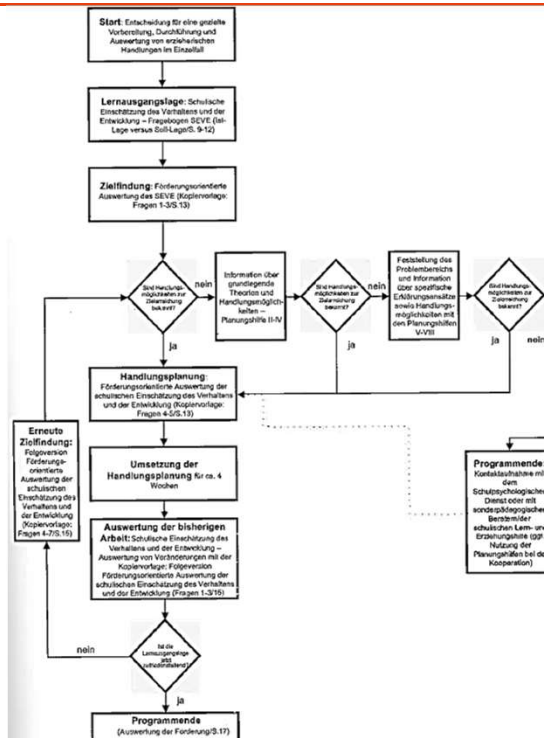
Vorbereitung und Versachlichung von Elterngesprächen

12



49/64/84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten

# Ablauf







# Eine Schule für alle

Workshop zum Thema  
Beziehungsgestaltung dank  
Neuer Autorität  
Daniela Gloor und Susanne Honegger

# Warum Neue Autorität für unsere Schule?

- Umgang mit disziplinarischen Herausforderungen
- Weg vom altherkömmlichen Disziplinplan
- AG mit LP's, SSA und SL
- Neue Autorität wird von SSA eingebracht
- Kontaktaufnahme mit SINA
  - mehrjähriges Schulentwicklungsprojekt wird angedacht
- Vorstellung in Spurgruppe mit Vertretung aus allen Schulhäusern und Kindergärten und SR, SSA, SL
- Differenzierung auf die Schulhausteams

Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

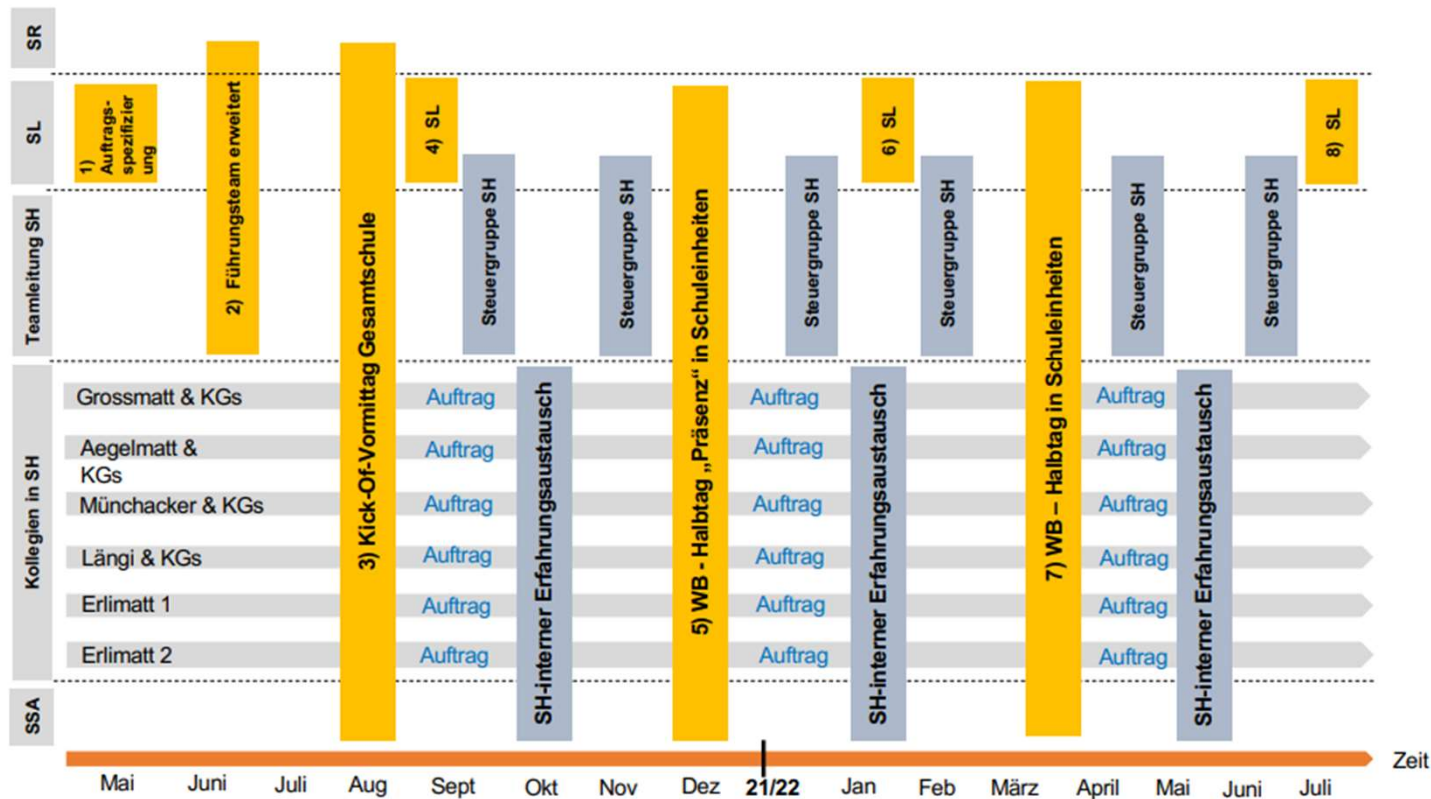
- Entwickeln des Prozessdesigns
- Vorstellung an Konvent
- Jeder Schulkreis bekommt eine Prozessbegleitung
- Regelmässige Reflexions-und Planungsanlässe im Führungsteam
- Gemeinsame Lektüre für alle: «Raus aus der Ohnmacht»
- Kick off für alle im August 2021 online: Was ist Neue Autorität?
- 2 SCHIWE's und 2 ERFA in den Schulhausteams
- Erneute Online-Schulung im August 22 zum Thema Wiedergutmachung
- 1 SCHIWE und monatliche Impulse in den Teams
- MAG Institutionelles Ziel: 10 Erfolge mit NA



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Einführung durch das Institut SINA in der Primarstufe Pratteln

## Angepasstes Prozessdesign



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Bausteine der Neuen Autorität

- ❖ Präsenz
- ❖ Haltungsänderung
- ❖ Selbstkontrolle: Ich kann nur **mein** Verhalten reflektieren und verändern
- ❖ Weg von Strafe hin zu Wiedergutmachung
- ❖ Beharrlichkeit
- ❖ GEMEINSAM für alle Kinder, Bündnisse und Vernetzung
- ❖ Aufschieb «Das Eisen schmieden wenn es kalt ist»

Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Haim Omer: Das Konzept der neuen Autorität

[Kulturplatz - Haim Omer und sein Konzept der neuen Autorität - Play SRF](#)

Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# 1. Präsenz

- Prozess auf Teamebene und auf persönlicher Ebene
- Präsenz und Beziehungsgestaltung im Zentrum
- Gemeinsame Haltung entwickeln:
- Wir sind da und bleiben da, auch wenn es schwierig wird.
- Wir sind verantwortlich für Schutz und Sicherheit sowie für die Gestaltung tragfähiger Beziehungen.



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Gemeinsame Entwicklung im Team

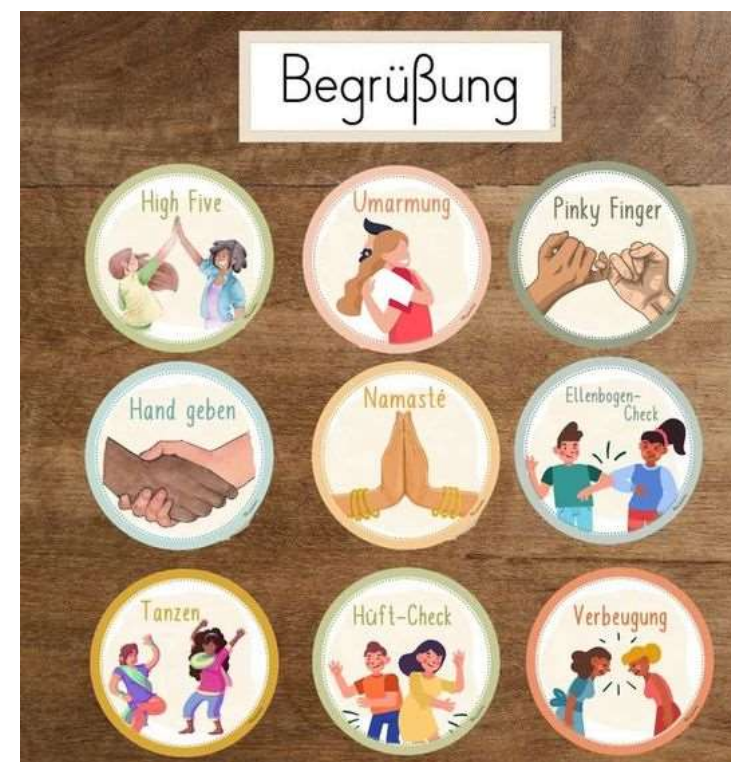
- Begrüßung am Morgen an der Tür/Gang
- Gemeinsame Pausen auf dem Pausenplatz
- Gemeinsame Anlässe pflegen
- Begrüßung/ Verabschiedung neuer LPs und SuS
- Fotoplakat in jedem Schulzimmer
- Wir reagieren im Gang/ Pausenplatz auf Situationen



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Im Schulzimmer

- Klassenteam bewusst gemeinsam im Schulzimmer (wir)
- Physisch und psychisch präsent/wach sein/  
Körperhaltung
- Im Zimmer herumgehen, sich dem «störenden Verhalten» nähern
- Rituale pflegen (geben Sicherheit)
- Persönliche Beziehung pflegen



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Mit den Erziehungsberechtigten

- Bei neuer Klasse in der 1. Woche kurze Kontaktaufnahme/ Telefon mit einer kurzen positiven Rückmeldung
- Kennenlerngespräche führen im 1. Quartal
- Elternanlässe fördern
- Regelmässiger Kontakt pflegen, nicht nur, wenn es Schwierigkeiten gibt



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Schamregulierung



- Eltern schämen sich oft für das Verhalten ihrer Kinder
- Aus der Scham gehen sie oft in die Anklage gegenüber LP's
- Verständnis für diese Gefühle entwickeln und auch benennen
- «Es ist das Verhalten des Kindes und dies ist nicht ihre Schuld. Gemeinsam wollen wir ihr Kind zu einem annehmbaren Verhalten begleiten»
- Lehrpersonen schämen sich auch für die schwierigen Disziplinarfälle.
- Gegenseitige Schuldzuweisungen bringen uns nicht weiter.
- Wir glauben daran, dass jedes Kind ein annehmbares Verhalten lernen kann.

Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

## 2. Selbstbeherrschung/ Selbstkontrolle

- Setzt Fokus auf das eigene Handeln
- Aufschieben: schafft Zeit, die Reaktion zu überdenken
  - Durchatmen, ...ich komme darauf zurück,...das besprechen wir später...können wir das später besprechen?
- Beispiel Alex: Fick dini Mutter...



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Wiedergutmachung

- Fortsetzung Beispiel Alex
- Das Kind ist gefordert, aktiv zu werden
- Es ist im Gespräch mit der Bezugsperson und kann die Sache wieder in Ordnung bringen
- Manchmal reicht auch ein Handschlag



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# 3. Unterstützung

- Intersivision
- Austausch/ Beratung im Fachteam und Klassenteam
- «kurzes Timeout»/ Stundenplan im LZ
- Offene Kultur leben: Wie geht es dir? Begegnungen an gemeinsamen Znünis, Apéro, Mittagessen ermöglichen
- Klassenübergreifende Lektionen/ Projekte (können positiv auf Klassenklima wirken)



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# 4. Beharrlichkeit

- Haltung: Ich bin nicht auf die positive Reaktion des Kindes angewiesen, das Kind kannst du nicht kontrollieren.
- Wir stellen uns entschieden und beharrlich gegen problematisches Verhalten, verzichten auf Beschimpfungen, Drohungen und Belehrungen



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Ankündigung/Sit in

- Wenn alle ergriffenen Massnahmen nicht zum Erfolg führen- schriftliche Ankündigung
- Erwartetes Verhalten wird formuliert
- Gesamtes Klassenteam inkl. SL trägt die Ankündigung vor
- Eltern werden informiert
- Zum Nachdruck machen diverse Personen (SL, SSA, Eltern, Fach-LP) immer wieder ein Sit-in

Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Was heisst das für die Führungsarbeit in der Schulleitung?

- Die Haltung der Neuen Autorität vorleben
- Sich selbst so führen, dass ich ein bedingungsloses Wohlwollen leben kann
- Beziehungen authentisch leben
- In den Schulhäusern und Kindergärten präsent sein
- In Elterngesprächen die Haltung der Neuen Autorität einbringen
- Bündnisse mit Eltern fördern

Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Körbarbeit



## Sinn und Zweck:

- Fokussierung und Priorisierung im Umgang mit nicht zielführenden Verhaltensweisen
- Vorbereitung Positionierung und Widerstand
- Klarheit und Handlungsenergie
- Deeskalation

## Stolperstein:

- Trennung Beobachtung / Erklärung / Bewertung



# Körbarbeit



Fokus auf Mitarbeiter\*in / Team:

- **Welche beobachtbaren problematischen Verhaltensweisen fordern mich heraus?**

- a) Alle negativen Verhaltensweisen notieren
- b) Alle positiven Verhaltensweisen notieren





### **Grüner Akzeptanzkorb**

Verhaltensweisen, die ärgerlich sind.  
Gefährden Aufgabenerfüllung, Zielerreichung oder  
Zusammenarbeit nicht.



### **Gelber Kompromisskorb**

Verhaltensweisen, die langfristig nicht akzeptabel sind.  
Verhandlungs- & Kompromissbereitschaft.



### **Roter Limitkorb**

Verhaltensweisen, die auf keinen Fall zu akzeptieren sind  
und entschiedene Reaktion erfordern. Gefährden  
Aufgabenerfüllung, Zielerreichung oder Zusammenarbeit.



### **Blauer Ressourcenkorb**

Ressourcen, Talente, Stärken

# Top Ten der «Neuen Autorität»

Wir schauen hin und reagieren-gemeinsam stehen wir dafür ein, dass alle im Schulhaus einen friedvollen Umgang pflegen.

Wir bieten unseren Kindern einen sicheren Hafen-möglichst in Kooperation mit Eltern.

Wir achten auf eine physische wie psychische Präsenz sowohl im Unterricht als auch im Schulhaus und im Team.

Wir sind uns bewusst, dass wir am meisten erreichen können, wenn wir an gemeinsamen Haltung arbeiten und unsere Handlungen anpassen.

Wir haben die Aufgabe, mit ALLEN Schülerinnen und deren Eltern einen gangbaren Weg zu finden.

Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

Wir sind nicht alleine-wir vernetzen uns und unterstützen uns mit gegenseitiger Intervention-z.B. mit dem Modell Vierklang.

Wir lassen uns Zeit mit Konfliktlösungen-wir schmieden das Eisen, wenn es kalt ist. D.h. dass wir zwar ankündigen, dass wir eine schwierige Situation wahrnehmen, aber erst später darauf zurückkommen werden - wenn die Nerven wieder entspannt sind.

Wir arbeiten mit Wiedergutmachungen. Fehlverhalten können durch eine angemessene und logische Leistung wieder gut gemacht werden.

Wir setzen uns beharrlich für unsere Werte und Regeln ein.

Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!



Wenn nötig, machen wir eine Ankündigung und formulieren schriftlich klar und deutlich, was wir von einer Klasse, von einem Grüppchen oder einer Einzelperson erwarten.

In sehr schwierigen Situationen praktizieren wir ein Sit-in. Sowohl andere Lehrpersonen, SSA, SL oder Eltern können in den Unterricht sitzen und der Ankündigung Nachdruck verleihen.

Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!

# Unsere Erfolge

- Teams wachsen zusammen
- Wir bekommen ein gemeinsames Wording für den Umgang mit gemeinsamen Herausforderungen
- Wir sind achtsamer
- Die Stimmung im Schulhaus verändert sich positiv
- Alle kennen alle
- Eltern werden offener-SL gilt als Bezugsperson
- Die Haltungsfrage ist präsent
- Kurze telefonische Kontaktgespräche mit allen Eltern
- Neue Lehrpersonen werden im 1. Quartal von der SL ins Thema eingeführt



Unsere  
Primarstufe  
in Pratteln!



Fragen und Austausch

# Vitamin C wie “Connection”: Die Bedeutung von Beziehungen für Schüler\*innen mit ADHS

## 1. Was ist ADHS?

**ADHS** (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung) ist eine neurobiologische Entwicklungsstörung, die durch ein Ungleichgewicht der Neurotransmitter Dopamin und Noradrenalin in den Netzwerken des Gehirns gekennzeichnet ist, besonders in jenen, die den präfrontalen Kortex involvieren. Der präfrontale Kortex spielt eine zentrale Rolle bei der Steuerung von Aufmerksamkeit, Impulskontrolle und emotionaler Regulation. Bei Menschen mit ADHS ist die Regulation dieser Funktionen beeinträchtigt, was eine Vielzahl von Symptomen und Verhaltensweisen zur Folge hat. ADHS ist daher weniger ein „Defizit“, sondern vielmehr ein Kontroll- und Regulationsproblem.

## Neurobiologische Grundlagen

- **Ungleichgewicht der Neurotransmitter:** Bei ADHS besteht oft ein Mangel an Dopamin und Noradrenalin, insbesondere in unterstimulierten Situationen. Dopamin ist für Motivation, Belohnung und Konzentration zuständig, während Noradrenalin Wachsamkeit und Stressregulation beeinflusst. Das Ungleichgewicht dieser Botenstoffe führt dazu, dass es Menschen mit ADHS schwerfällt, in Situationen, die sie als wenig stimulierend empfinden, fokussiert zu bleiben.
- **Regulationsproblem statt Defizit:** Menschen mit ADHS haben häufig Schwierigkeiten, ihre Aufmerksamkeit gezielt zu regulieren. Sie können sehr aufmerksam sein – besonders bei interessanten oder aufregenden Aufgaben, die das Gehirn stimulieren –, aber in Situationen, die weniger stimulierend wirken, fällt es ihnen schwer, die nötige Konzentration aufzubringen. Diese Schwierigkeit bei der Regulation von Aufmerksamkeit, Motivation und Impulsivität führt zu den typischen ADHS-Symptomen und macht den Alltag herausfordernd.
- **Emotionale Regulation:** Nicht nur die Aufmerksamkeit, sondern auch die emotionale Kontrolle ist bei ADHS betroffen. Dies kann dazu führen, dass Gefühle wie Ärger, Frustration, Angst oder Traurigkeit intensiver erlebt werden und schwer zu steuern sind. Diese emotionale Dysregulation kann zu Problemen wie Ängsten, Depressionen oder plötzlichen Wutausbrüchen führen, die das soziale Miteinander und die schulische Leistung beeinflussen.

## Wichtige Symptome und Erscheinungsformen

- **Aufmerksamkeitsprobleme:** Schüler\*innen mit ADHS haben oft Schwierigkeiten, über längere Zeit bei einer Aufgabe zu bleiben. Ihre Aufmerksamkeit wandert leicht zu anderen Reizen, und sie verlieren schnell das Interesse, wenn die Aufgabe nicht als aufregend genug empfunden wird. Diese Unterstimulation erschwert es, Aufgaben abzuschliessen und im schulischen Kontext Schritt zu halten.
- **Impulsivität und Hyperaktivität:** Bei einigen Menschen mit ADHS zeigt sich die Störung in Form von starker Impulsivität und einem unruhigen Bewegungsdrang. Sie haben oft das Bedürfnis, in Bewegung zu sein und reagieren spontan, manchmal ohne nachzudenken, was für das Umfeld als störend empfunden werden kann.
- **Verträumtheit und Unaufmerksamkeit** (insbesondere bei der unaufmerksamen Variante): Besonders Mädchen und Frauen zeigen häufig eine Form von ADHS, die eher von Unaufmerksamkeit und „Verträumtheit“ geprägt ist. Diese „stark unaufmerksame Variante“ ist weniger auffällig, da betroffene Schüler\*innen still und in sich gekehrt wirken. Dies führt dazu, dass sie im Unterricht oft übersehen werden und Unterstützung sowie Aufmerksamkeit seitens der Lehrer\*innen fehlen. Gerade für diese Schüler\*innen ist es entscheidend, dass Lehrer\*innen sie immer wieder aktiv in die Beziehung „zurückholen“ und ihnen das Gefühl geben, gesehen zu werden.
- **Emotionale Begleiterscheinungen:** Aufgrund der Schwierigkeiten bei der emotionalen Selbstregulation kämpfen viele Schüler\*innen mit ADHS mit zusätzlichen Herausforderungen wie Angststörungen, depressiven Verstimmungen und geringem Selbstwertgefühl. Auch Rejection Sensitivity Dysphoria (RSD), eine extreme Sensibilität gegenüber Ablehnung und Kritik, ist häufig und verstärkt das Gefühl der Unsicherheit und Isolation.

## Fazit

ADHS ist eine komplexe Regulationsstörung, die sowohl die Aufmerksamkeit als auch die emotionale Selbstkontrolle beeinflusst. Für Schüler\*innen mit ADHS sind stabilisierende und unterstützende Beziehungen zu Lehrer\*innen besonders wichtig, da sie ihnen helfen, ihre Herausforderungen zu bewältigen und ihre Potenziale im schulischen Umfeld zu entfalten.

## 2. Die Bedeutung von Beziehungen für Schüler\*innen mit ADHS

Positive und unterstützende Beziehungen zu Lehrerinnen und Lehrern bieten Schüler\*innen mit ADHS einen wichtigen emotionalen Anker und spielen eine

entscheidende Rolle in ihrem schulischen Erfolg und Wohlbefinden. Studien zeigen, dass stabile Beziehungen zur Lehrperson die Resilienz der Schüler\*innen stärken und ihnen helfen, Herausforderungen zu überwinden und mit Rückschlägen umzugehen. Resilienz, das „seelische Immunsystem“, ist besonders für Schüler\*innen mit ADHS wertvoll, da sie oft mit zusätzlichen Schwierigkeiten kämpfen, wie Selbstzweifeln oder Ängsten, die aus der ständigen Auseinandersetzung mit ihren Schwächen entstehen.

## Die Rolle der Resilienz bei ADHS

Resilienz beschreibt die Fähigkeit, auch in schwierigen Situationen stabil zu bleiben und sich von Misserfolgen nicht entmutigen zu lassen. Für Schüler\*innen mit ADHS ist diese Widerstandskraft besonders wichtig, weil sie im Alltag häufig auf Hindernisse stossen und sich vermehrt mit Kritik, Ablehnung und Rückschlägen auseinandersetzen müssen. Positive Beziehungen zu ihren Lehrerinnen und Lehrern fördern die Resilienz, indem sie ein Umfeld schaffen, das Mut und Zuversicht vermittelt und das Gefühl von Wertschätzung und Zugehörigkeit stärkt.

- **Misserfolge überbrücken:** Schüler\*innen mit ADHS erleben im Schulalltag oft Herausforderungen und Misserfolge. Resilienz hilft ihnen, diese Momente nicht als „Scheitern“ zu betrachten, sondern als Gelegenheit, zu wachsen und aus Fehlern zu lernen. Es kann dabei helfen, das Wort „FEHLER“ neu zu betrachten: Wenn wir die Buchstaben nur ein wenig umstellen, wird aus „FEHLER“ das Wort „HELFER“. Diese Umdeutung kann Schüler\*innen dazu ermutigen, in jeder Schwierigkeit auch eine Lektion zu sehen und das Vertrauen in sich selbst nicht zu verlieren.
- **Selbstvertrauen stärken:** Resilienz ermöglicht es Schüler\*innen, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu behalten, selbst wenn sie Fehler machen oder kritisiert werden. Die Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer kann dabei helfen, das Selbstwertgefühl zu festigen, indem sie positive Rückmeldungen geben, die Bemühungen der Schüler\*innen wertschätzen und ihnen signalisieren, dass Fehler ein natürlicher Teil des Lernprozesses sind.
- **Emotionale Sicherheit schaffen:** Ein starkes Resilienzgefühl hilft Schüler\*innen mit ADHS, negative Emotionen wie Scham oder Angst vor Ablehnung besser zu bewältigen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer eine Umgebung schaffen, in der Fehler als „Helfer“ betrachtet werden und emotionale Rückschläge gemeinsam besprochen werden können, fühlen sich die Schüler\*innen sicher und verstanden. Dadurch sind sie eher bereit, Herausforderungen erneut anzugehen, auch wenn sie dabei scheitern könnten.

## Förderung von Vertrauen und Motivation

Eine unterstützende Beziehung gibt Schüler\*innen das Gefühl, dass ihre Anstrengungen gesehen und geschätzt werden. Wenn Lehrerinnen und Lehrer gezielt positive Interaktionen aufbauen und den Wert der Resilienz vermitteln, fühlen sich die

Schüler\*innen bestärkt, auch nach Misserfolgen weiterzumachen und sich neuen Herausforderungen zu stellen. Das Vertrauen in die Lehrperson und das Wissen, dass Fehler als Lernschritte akzeptiert sind, helfen ihnen, motiviert und engagiert zu bleiben.

## **Reduzierung von Konflikten**

Schüler\*innen, die in einer sicheren und akzeptierenden Beziehung zu ihren Lehrerinnen und Lehrern stehen, zeigen weniger Widerstand und Verweigerungshaltungen, da sie wissen, dass ihre Bedürfnisse und Bemühungen verstanden und unterstützt werden. Ein solcher Umgang verringert Missverständnisse und erleichtert den Alltag, sowohl für die Schüler\*innen als auch für die Lehrkräfte.

## **Fazit**

Positive Beziehungen sind ein kraftvolles Mittel, um die Resilienz von Schüler\*innen mit ADHS zu stärken. Sie helfen ihnen, Misserfolge als „Helfer“ zu sehen und aus Fehlern zu lernen, was ihr Vertrauen in sich selbst und ihre Motivation fördert. Lehrerinnen und Lehrer spielen dabei eine Schlüsselrolle, indem sie die Schüler\*innen ermutigen, ihre Herausforderungen als wertvolle Wachstumschancen zu betrachten.

## **3. Der Flow-Zustand und Hyperfokus: Ein Zustand ohne ADHS**

Der Flow-Zustand, manchmal auch als „positiver Hyperfokus“ bezeichnet, ist ein Zustand maximaler Leistungsfähigkeit und tiefer Konzentration, in dem Menschen völlig in eine Aufgabe eintauchen und dabei ihr volles Potenzial entfalten. Studien des Flow Research Center in den USA haben gezeigt, dass der Flow-Zustand eine messbare neurobiologische Basis hat, die den Unterschied zu regulären Konzentrationszuständen erklärt. Für Menschen mit ADHS kann dieser Zustand eine Art „Freiraum“ von den typischen Symptomen darstellen, da sie im Flow eine besonders hohe Fokussierung erreichen, ohne Ablenkungen oder negative Gedanken.

## **Bedingungen für den Flow-Zustand**

Der Flow-Zustand entsteht, wenn die Anforderungen einer Aufgabe leicht über dem aktuellen Potenzial der Person liegen – optimalerweise etwa 4%. Diese leichte Überforderung aktiviert das Belohnungssystem im Gehirn und fördert die Konzentration. Um in den Flow zu kommen, sind auch unmittelbare Rückmeldungen entscheidend, die signalisieren, dass die eigenen Anstrengungen direkt und positiv wahrgenommen werden. Bei Schüler\*innen mit ADHS kann der Flow daher besonders leicht erreicht werden, wenn

sie schnelle, unmittelbare Rückmeldungen für ihre Bemühungen erhalten, da das ADHS-Gehirn auf sofortige Belohnung und Bestätigung besonders stark reagiert.

## **Neurobiologische Mechanismen: Hypofrontalität und Gehirnwellen**

Im Flow-Zustand kommt es zu einer sogenannten Hypofrontalität. Dies bedeutet, dass die Aktivität im präfrontalen Kortex, insbesondere im dorsolateralen präfrontalen Kortex, reduziert ist. Der präfrontale Kortex ist für die Selbstregulation, kritisches Denken und das Zeitempfinden verantwortlich. Wenn diese Region weniger aktiv ist, fällt das „Selbstbewusstsein“ ab, und die Person kann sich intensiver auf die Aufgabe konzentrieren, ohne durch störende Gedanken oder Selbstkritik abgelenkt zu werden.

Zusätzlich verschiebt sich die Gehirnaktivität in den Alpha- und Theta-Wellenbereich, der normalerweise mit entspannten, fokussierten Zuständen in Verbindung steht. Die typischen Beta-Wellen – die für waches, analytisches Denken zuständig sind – treten während des Flows in den Hintergrund, was das Gefühl von Leichtigkeit und fließender Bewegung in der Aufgabe fördert. Dies erklärt, warum Menschen im Flow weder Zeit noch Bedürfnisse wie Hunger oder Durst wahrnehmen und oft „alles um sich herum vergessen“.

## **Flow und ADHS: Ein „symptomfreier“ Zustand**

Menschen mit ADHS haben oft eine höhere Bereitschaft, in den Flow-Zustand zu gelangen, da sie auf Aufgaben, die unmittelbare Rückmeldungen geben und eine klare Struktur bieten, besonders stark ansprechen. Im Flow verschwinden die Symptome von ADHS nahezu vollständig: Ablenkungen, Hyperaktivität und Impulsivität treten nicht auf, da das Gehirn intensiv auf die Aufgabe fokussiert ist und keine zusätzlichen Reize verarbeitet. Salopp ausgedrückt, existiert ADHS im Flow-Zustand praktisch nicht – die kognitive Energie ist vollständig auf die Aufgabe gerichtet, und die typischen Symptome von Unruhe und Ablenkbarkeit treten nicht auf.

## **Forschung des Flow Research Center (USA)**

Die Forschungen des Flow Research Center zeigen, dass der Flow-Zustand das Gefühl von intrinsischer Belohnung durch die Aktivierung des Belohnungssystems verstärkt. Es wird vermehrt Dopamin ausgeschüttet, ein Neurotransmitter, der Motivation und Vergnügen steigert. Gerade bei Menschen mit ADHS, deren Dopaminsystem häufig unteraktiv ist, hat der Flow-Zustand daher eine besonders starke Wirkung und kann helfen, ein Gefühl von Erfolg und Zufriedenheit in anspruchsvollen Aufgaben zu erleben.

## Fazit

Der Flow-Zustand bietet Menschen mit ADHS eine Möglichkeit, ihre Konzentration und kognitive Leistungsfähigkeit zu maximieren. Durch klare Aufgaben, eine leicht überfordernde Anforderung und unmittelbare Rückmeldungen kann dieser Zustand leichter erreicht werden. Der Flow stellt für Menschen mit ADHS einen „symptomfreien“ Zustand dar, in dem sie ihre Potenziale voll ausschöpfen können.

## 4. Unmittelbares Feedback durch Berührungen und Worte

Berührungen, wie ein High Five oder ein freundliches Schulterklopfen, sind eine besonders effektive Form des Feedbacks für Schüler\*innen mit ADHS. Diese kleinen, körperlichen Gesten haben eine direkte und tiefgehende Wirkung, die sofort als positive Rückmeldung und Belohnung wahrgenommen wird. Im Gegensatz zu Bestrafungen oder Konsequenzen ist bei dieser Art von Feedback keine kognitive Verarbeitung notwendig – sie wird einfach gefühlt.

- **Gefühl von „Gesehenwerden“:** Eine Berührung wie ein High Five vermittelt Schüler\*innen unmittelbar das Gefühl, gesehen und wertgeschätzt zu werden. Diese Bestätigung geht „tief“ und erreicht das emotionale Zentrum im Gehirn direkt. Das limbische System, das für Emotionen und die Verarbeitung sozialer Signale zuständig ist, nimmt diese Berührung sofort als Belohnung wahr, ohne dass ein bewusster Denkprozess erforderlich ist.
- **Keine Beteiligung des präfrontalen Kortex notwendig:** Ein High Five wird als Belohnung wahrgenommen, ohne dass der präfrontale Kortex, der für analytisches und kritisches Denken zuständig ist, involviert werden muss. Das ist entscheidend, da Schüler\*innen mit ADHS oft Schwierigkeiten haben, auf der Ebene des präfrontalen Kortex zu arbeiten, wo kritische Verarbeitung und Konsequenzbewusstsein stattfinden. Die spontane, direkte Wirkung einer Berührung sorgt dafür, dass keine kognitive Überlegung erforderlich ist – die Schüler\*innen müssen nichts verstehen oder analysieren, sie können die Geste einfach genießen.
- **Problem der Bestrafung und Konsequenzen:** Bei Bestrafungen oder Konsequenzen hingegen wird der präfrontale Kortex stark gefordert, um die Logik und den Zusammenhang zu verstehen. Für Schüler\*innen mit ADHS ist das oft herausfordernd, da sie Schwierigkeiten haben, zukünftige Konsequenzen zu antizipieren und zu verarbeiten. Stattdessen erleben sie die Bestrafung als ungerecht und reagieren möglicherweise mit Widerstand oder Rebellion. Das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden, kann das Vertrauen in die Lehrerinnen und Lehrer beeinträchtigen und das Verhalten langfristig sogar verschlechtern.
- **Belohnung ohne zusätzliche kognitive Hürde:** Da Belohnungen wie ein High Five oder eine positive Berührung den präfrontalen Kortex nicht beanspruchen, sind sie

eine wesentlich „barrierefreiere“ Art des Feedbacks. Die Schüler\*innen mit ADHS fühlen sich verstanden und wertgeschätzt, ohne dass sie bewusst die Logik dahinter durchdringen müssen. Solche Belohnungen fördern das Gefühl von Zugehörigkeit und motivieren zur Zusammenarbeit und Anstrengung.

## **Fazit**

Unmittelbare Rückmeldungen durch Berührungen sind für Schüler\*innen mit ADHS eine besonders kraftvolle und direkte Form der positiven Verstärkung. Sie helfen, das Vertrauen und die Motivation zu stärken, ohne dass eine kognitive Verarbeitung nötig ist. Bestrafungen oder Konsequenzen hingegen erfordern die Beteiligung des präfrontalen Kortex, was Schüler\*innen mit ADHS oft überfordert und zu Missverständnissen und Widerständen führen kann.

## **5. Belohnungssysteme – Motivation durch positive Verstärkung**

Positive Verstärkung ist für Schüler\*innen mit ADHS eine besonders wirksame Methode, um Motivation und Verhalten zu fördern, da sie oft Schwierigkeiten haben, langfristige Belohnungen zu erwarten und die sogenannten „delayed gratifications“ auszuhalten. Hier bietet sich die Marble Jar-Methode als einfaches, motivierendes System an, das ohne die negativen Effekte von Bestrafungen funktioniert.

### **Die Marble Jar-Methode**

Die Marble Jar-Methode ist ein Belohnungssystem, das auf sichtbaren, kleinen Erfolgen basiert. Für jede positive Handlung, sei es das Einhalten von Regeln, das konzentrierte Arbeiten oder das Bemühen um Kooperation, erhält das Kind eine Murmel und legt sie in ein Glas. Das Glas wird allmählich mit Murmeln gefüllt, und sobald eine vorher festgelegte Menge erreicht ist, gibt es eine Belohnung – beispielsweise einen kleinen Ausflug, eine Pause mit einer besonderen Aktivität oder ein gemeinsames Spiel.

Wichtig ist hierbei: Murmeln werden nur hinzugefügt und nie entfernt. Das Wegnehmen einer Murmel wäre eine Form der Bestrafung, die Schüler\*innen mit ADHS oft als ungerecht empfinden und die sie demotiviert. Stattdessen soll die Marble Jar-Methode das Erreichen von Zielen als etwas durchgehend Positives und Erreichbares darstellen, bei dem keine negativen Rückschläge vermerkt werden.

## **Die Bedeutung kurzfristiger Belohnungen für Schüler\*innen mit ADHS**

Schüler\*innen mit ADHS fällt es schwer, Belohnungen in die Zukunft zu verschieben – ein Konzept, das als Delayed Gratification (Belohnungsaufschub) bekannt ist. Diese Herausforderung wurde erstmals im bekannten Marshmallow-Test untersucht, bei dem Kinder die Wahl hatten, sofort eine kleine Belohnung zu erhalten (einen Marshmallow) oder später eine grössere Belohnung (zwei Marshmallows). Viele Kinder, vor allem solche mit ADHS, wählten die sofortige Belohnung. Der Grund dafür ist ein Unterschied in der Funktionsweise des Belohnungssystems im Gehirn von Menschen mit ADHS.

### **Warum Delayed Gratification bei ADHS schwierig ist**

Das Gehirn von Menschen mit ADHS hat oft ein Defizit an Dopamin, dem Neurotransmitter, der für Motivation und das Belohnungsgefühl zuständig ist. In Situationen, in denen die Belohnung weit in der Zukunft liegt, hat das Gehirn Schwierigkeiten, genügend Dopamin zu produzieren, um die Motivation aufrechtzuerhalten. Das bedeutet, dass das Warten auf eine Belohnung ohne direkte Bestätigung äusserst frustrierend ist und oft das Gefühl von Ungeduld und Unbehagen auslöst.

Kurzfristige Belohnungen sind daher wichtig, weil sie die Dopaminausschüttung sofort anregen und Schüler\*innen mit ADHS helfen, ihre Motivation beizubehalten. Indem positive Verhaltensweisen direkt verstärkt werden – z.B. durch das Hinzufügen einer Murmel im Marble Jar – können Schüler\*innen Erfolgserlebnisse sammeln, ohne warten zu müssen. Diese schnellen Erfolge steigern das Gefühl von Erfüllung und ermutigen sie, weiterhin am Ziel zu arbeiten.

### **Motivation und der Beziehungsaufbau**

Motivation spielt auch eine zentrale Rolle beim Aufbau von Beziehungen. Um eine stabile, vertrauensvolle Bindung zu Lehrerinnen und Lehrern oder Mitschüler\*innen einzugehen, brauchen Schüler\*innen mit ADHS eine ständige, motivierende Rückmeldung, dass ihre Anstrengungen gesehen und geschätzt werden. Wenn diese positive Bestätigung ausbleibt oder nur selten erfolgt, fällt es ihnen schwer, die Bindung zu pflegen und den Aufbau der Beziehung als lohnend zu empfinden. Ein System wie das Marble Jar ermöglicht es, die Beziehung auf einer konstanten, positiven Basis zu festigen und Schüler\*innen das Gefühl zu geben, dass sie Fortschritte machen.

## Fazit

Die Marble Jar-Methode ist ein einfaches und effektives System zur kurzfristigen positiven Verstärkung, das den Schüler\*innen die Mühe erspart, auf eine ferne Belohnung zu warten. Durch direkte, schnelle Erfolge wird die Motivation gefördert, die auch für den Beziehungsaufbau wichtig ist. Kurzfristige Belohnungen helfen dabei, den Dopaminhaushalt im Gehirn zu stabilisieren und die Freude an der Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Mitschüler\*innen zu stärken, was wiederum die Resilienz und das Wohlbefinden steigert.

## 6. Umgang mit oppositionellem Trotzverhalten (ODD)

Oppositionelles Trotzverhalten – auch als Oppositional Defiant Disorder (ODD) bezeichnet – ist eine psychische Störung, die oft als Begleitstörung von ADHS auftritt. Kinder mit ODD zeigen übermäßig widersetzliches, feindseliges und trotziges Verhalten, insbesondere gegenüber Autoritätspersonen wie Lehrerinnen und Lehrern. Diese Verhaltensmuster gehen weit über normale Phasen kindlichen Trotzes hinaus und können den Alltag in Schule und Familie erheblich belasten. Studien zeigen, dass etwa 40-60% der Kinder mit ADHS zusätzlich ODD entwickeln, was bedeutet, dass ein beträchtlicher Anteil der Schüler\*innen mit ADHS auch mit oppositionellem Trotzverhalten zu kämpfen hat.

### Was ist oppositionelles Trotzverhalten (ODD)?

ODD ist durch folgende Verhaltensweisen gekennzeichnet:

- **Ständiges Widersetzen gegen Anweisungen und Regeln**, besonders in Situationen, in denen Autoritätspersonen wie Lehrerinnen und Lehrer Forderungen stellen.
- **Häufige Wutausbrüche und aggressive Reaktionen**, die oft durch kleine Frustrationen oder Kritik ausgelöst werden.
- **Reizbarkeit und Groll**: Kinder mit ODD neigen dazu, schnell frustriert und gereizt zu reagieren, oft gepaart mit einer ablehnenden Grundhaltung gegenüber Autoritätspersonen.
- **Schuldzuweisungen**: Diese Schüler\*innen suchen die Schuld für Fehlverhalten häufig bei anderen und zeigen wenig Einsicht oder Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme.

ODD stellt in der Schule eine besondere Herausforderung dar, da es sich nicht nur auf das Kind selbst, sondern auch auf das soziale Umfeld und das Klassenklima auswirkt.

## Wie äussert sich ODD in der Schule?

Kinder mit ODD haben oft erhebliche Schwierigkeiten, sich an die Anforderungen des schulischen Alltags anzupassen. Zu den typischen Auswirkungen gehören:

- **Widersetzlichkeit und Regelverstösse:** Kinder mit ODD neigen dazu, Regeln und Anweisungen regelmässig in Frage zu stellen und sich aktiv zu widersetzen. Sie weigern sich oft, Aufgaben zu erledigen, besonders wenn sie sich durch Anforderungen bedrängt oder missverstanden fühlen.
- **Häufige Konflikte mit Lehrerinnen und Mitschüler\*innen:** Schüler\*innen mit ODD geraten schnell in Streit mit Lehrpersonen und Mitschüler\*innen. Ihr provozierendes Verhalten kann zu Auseinandersetzungen führen, die den Unterricht stören und das Klassenklima belasten.
- **Wutausbrüche und emotionale Reaktionen:** Kinder mit ODD reagieren auf Frustrationen und Kritik oft mit intensiven Wutausbrüchen. Diese plötzlichen, aggressiven Reaktionen können dazu führen, dass sich Lehrerinnen und Mitschüler\*innen zurückziehen, was die Isolation und das Gefühl der Ablehnung beim Kind verstärken kann.
- **Ablenkungen und Störungen des Unterrichts:** Da diese Schüler\*innen durch impulsives Verhalten und Streitlust den Unterricht stören können, wird die Lernatmosphäre für die gesamte Klasse beeinträchtigt.
- **Gefühl der Isolation und Ablehnung:** Die ständigen Konflikte und das impulsive Verhalten führen dazu, dass diese Kinder oft von Mitschüler\*innen und Lehrerinnen abgelehnt oder isoliert werden. Dies kann ihr Selbstwertgefühl und ihr Zugehörigkeitsgefühl beeinträchtigen und ihre sozialen Beziehungen negativ beeinflussen.

## Tipps für den Umgang mit ODD in der Schule

Da ODD eine Herausforderung sowohl für die betroffenen Schüler\*innen als auch für das schulische Umfeld darstellt, gibt es spezielle Strategien, die Lehrpersonen dabei unterstützen können, ein besseres Klassenklima zu schaffen und eine positive Beziehung zu den betroffenen Kindern aufzubauen.

1. **Klare und konsistente Regeln:** Schüler\*innen mit ODD brauchen klare, konsistente Regeln, die transparent und berechenbar sind. Diese Regeln sollten präzise formuliert und ohne Ausnahmen umgesetzt werden, damit die Schüler\*innen wissen, was von ihnen erwartet wird. Struktur und Konsistenz geben ihnen Orientierung und helfen, Grenzen zu verstehen und zu akzeptieren.

2. **Positive Verstärkung statt Bestrafung:** Da Bestrafungen bei Kindern mit ADHS und ODD oft negative Reaktionen wie Wut oder Trotz auslösen, ist es effektiver, positives Verhalten zu verstärken. Ein Belohnungssystem wie das Marble Jar kann helfen, positives Verhalten sichtbar zu machen und die Motivation zu stärken. Wichtig ist hierbei, dass nur positive Verstärkungen verwendet werden und keine Murmeln entfernt werden, da dies als Bestrafung empfunden würde.
3. **Empathie und Geduld zeigen:** Kinder mit ODD erleben oft innere Frustrationen und Unsicherheiten. Geduld und Einfühlungsvermögen sind entscheidend, um das Verhalten nicht persönlich zu nehmen und eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Indem Lehrer\*innen ruhig und geduldig auf die Reaktionen der Kinder eingehen, signalisieren sie, dass sie das Kind trotz des herausfordernden Verhaltens akzeptieren.
4. **Aufmerksamkeit für positives Verhalten:** Kinder mit ODD neigen dazu, durch negatives Verhalten Aufmerksamkeit zu bekommen. Ein bewusster Fokus auf positives Verhalten kann dabei helfen, diese Dynamik zu ändern. Indem Lehrer\*innen positive Handlungen und kooperatives Verhalten hervorheben und loben, zeigen sie dem Kind, dass positives Verhalten wertgeschätzt wird und lohnende Konsequenzen hat.
5. **Emotionale Selbstregulation fördern:** Viele Kinder mit ODD haben Schwierigkeiten, ihre Emotionen zu regulieren und impulsive Reaktionen zu vermeiden. Lehrer\*innen können diese Kinder dabei unterstützen, indem sie ihnen Techniken zur Selbstregulation vermitteln, z. B. Atemübungen oder kurze „Cool-Down“-Pausen. Diese Strategien geben den Kindern Werkzeuge an die Hand, um ihre Emotionen besser zu kontrollieren und ihre Impulsivität zu mindern.
6. **Kooperation mit Eltern und Fachpersonal:** Ein ganzheitlicher Ansatz, bei dem Eltern, Lehrerinnen und ggf. Schulpsychologinnen zusammenarbeiten, kann das Verhalten der Kinder nachhaltig positiv beeinflussen. Regelmässige Abstimmungen über gemeinsame Vorgehensweisen und Ziele schaffen Einheitlichkeit und unterstützen die Kinder dabei, ihr Verhalten in verschiedenen Lebensbereichen zu stabilisieren.

## Fazit

ODD kann das schulische Umfeld und die sozialen Beziehungen erheblich belasten. Strukturierte und konsistente Regeln, positive Verstärkung und Geduld helfen dabei, das Verhalten von Schüler\*innen mit ODD positiv zu beeinflussen. Ein integrativer Ansatz, der sowohl die Familie als auch das schulische Fachpersonal einbindet, ist entscheidend, um diesen Kindern die nötige Unterstützung und Stabilität zu bieten.

## 7. High Five – Die Kraft der positiven Geste

Kleine Gesten der Anerkennung und Unterstützung, wie ein High Five, können einen grossen Einfluss auf die Motivation und das Selbstbewusstsein von Schüler\*innen haben. Ein High Five ist eine einfache, nonverbale Möglichkeit, Wertschätzung und Anerkennung zu zeigen, die direkt im emotionalen Zentrum des Gehirns ankommt und das Gefühl von Akzeptanz und Bestätigung verstärkt. Wissenschaftliche Studien zeigen, dass positive, körperliche Gesten wie ein High Five eine effektive und nachhaltige Wirkung auf die Motivation und die Leistung von Schüler\*innen haben.

### Warum ein High Five so wirkungsvoll ist

- **Direkte Wirkung auf das Belohnungssystem:** Ein High Five aktiviert das Belohnungssystem im Gehirn, indem es Dopamin und Oxytocin freisetzt. Diese Neurotransmitter steigern das Gefühl von Freude und Zugehörigkeit und signalisieren dem Gehirn, dass die Situation positiv und lohnend ist.
- **Einfache, aber wirkungsvolle Methode:** Im Gegensatz zu verbalen Rückmeldungen oder langen Erklärungen ist ein High Five eine direkte, unkomplizierte Form der Wertschätzung. Die Schüler\*innen müssen nichts interpretieren oder verarbeiten – die Geste spricht direkt ihre Gefühle an und gibt ihnen das Gefühl, gesehen und unterstützt zu werden.
- **Stärkung von Selbstvertrauen und Motivation:** Durch den High Five erleben die Schüler\*innen das Gefühl, dass ihre Bemühungen wertgeschätzt werden, was ihr Selbstbewusstsein stärkt. Sie fühlen sich ermutigt, auch schwierige Aufgaben anzugehen, und zeigen mehr Ausdauer und Engagement.

### Fazit

Ein High Five – eine kleine Geste – ist ein direkter, intuitiver Ausdruck von Wertschätzung und Unterstützung, der das Vertrauen und die Motivation der Schüler\*innen stärkt. Gerade bei Schüler\*innen mit ADHS, die auf unmittelbare, positive Rückmeldungen besonders ansprechen, ist der High Five eine kraftvolle Methode, die sich leicht in den Schulalltag integrieren lässt.

## Kontakt:

**François Matthey**, Unternehmensleitung, Keynote-Speaker und ADHS-Coach  
[francois@unablenkbar.com](mailto:francois@unablenkbar.com)

[unablenkbar.com](http://unablenkbar.com)  
[francoismatthey.com](http://francoismatthey.com)

Podcast ADH...WAS?

- [Apple Podcast](#)
- [Spotify Podcast](#)

© November 2024

Fachtagung Sonderpädagogik 09.11.24

---

HPSZ Breitenbach

Andreas Haefliger  
Colette Duss

# BINDUNGSGELEITETE INTERVENTIONEN





+

o

•

# Bindungsmuster als Verhaltensstrategie

Je nach Qualität von Beziehungserfahrungen, bilden Kinder unterschiedliche Systeme von Bindung aus.

Typ	Bindungssystem	Exploration	Stresssysteme	Aufmerksamkeit
Typ B 	Sicheres Bindungssystem <i>Nähe suchen bei Stress</i>	ausgeglichen	stressfrei / intuitiv	fokussierend
Typ A 	Vermeidendes Bindungssystem <i>Angst vor Zurückweisung</i>	gesteigert	Gefühlsabstumpfung Nähe vermeidend	ablenkend
Typ C 	Ambivalentes Bindungssystem <i>Angst vor Verlust</i>	vermindert	Klammern / Wut, Eifersucht, Aggression bei Zurückweisung	scannend
Typ D 	<u>Desorganisierstes</u> <u>Bindungssystem</u> <i>Angst vor Gewalt,</i> <u>Verlächnerung</u>	unkontrolliert	Trauma, Dissoziation Kontrollierendes Verhalten	scannend

# Verhalten von Bezugspersonen

Bezugspersonen reagieren häufig



B: intuitiv richtig  
→ Beziehungsaufbau möglich



A: mit wenig Kontaktaufnahme  
C: mit genervt sein  
D: mit Gegenkontrolle  
→ Beziehungsabbruch, System wird zementiert, Stresslevel erhöht sich gegenseitig

## Kontext Schule:

Lernen möglich

Lernen nur reduziert oder sogar unmöglich

# Stresssysteme bei

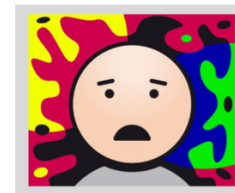
sicheren Bindungssystemen:

Kind **STRESS** Bezugsperson



unsicheren Bindungssystemen:

Kind **STRESS** Bezugsperson



# Stressbewältigungssysteme am Beispiel Typ D/A

<b>D</b>	↑	Aktivierung abgetrennte Systeme Trigger
<b>D</b>	↑	Rückzug, Kontrolle
<b>A</b>	↑	Ablenkung, hohes Explorationsverhalten



Resignation  
Deprivation  
Aggression  
Gewalt



---

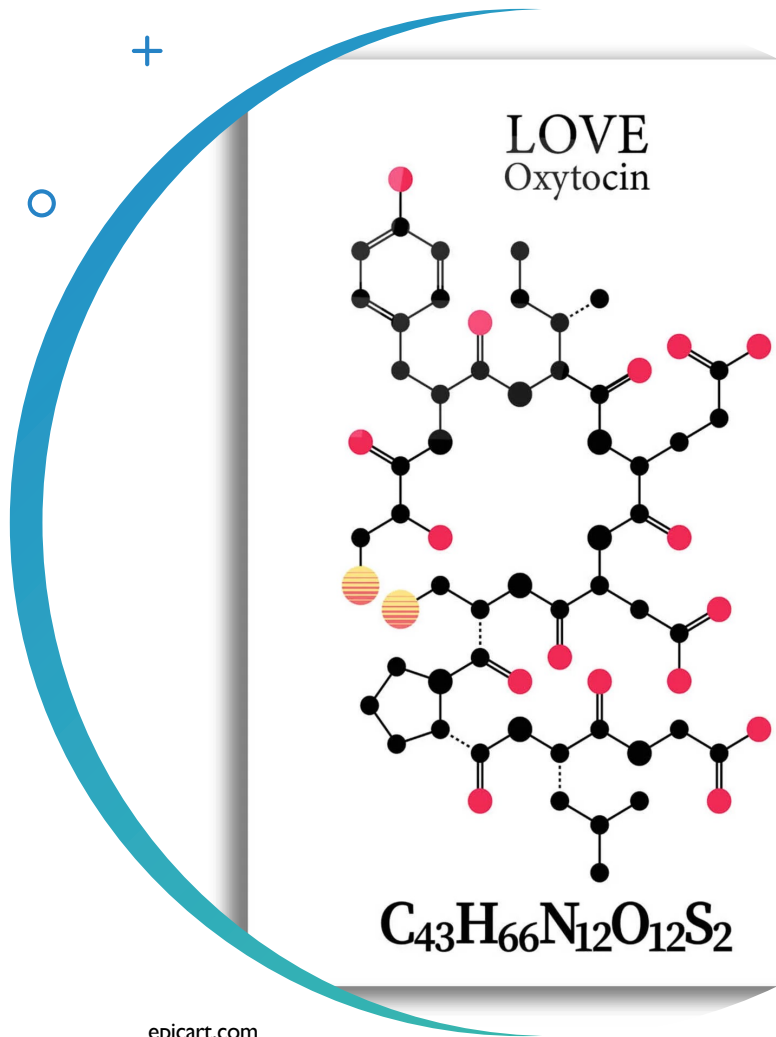
# Chronischer Stress



- Chronisch hoher Stress beeinflusst die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern stark.
- Betroffen sind vor allem Kinder und Jugendliche, die mit Fürsorgepersonen aufwachsen, welche Ängste und Stressoren nicht regulieren, sondern produzieren. Dies indem sie misshandelnd, missbrauchend, vernachlässigend oder inkohärent in ihrer Fürsorge sind.
- Je jünger die Kinder sind, desto schwerwiegender sind die Folgen.



dreamstime.com



# Oxytocin

- Stress- und angstreduzierende Effekte
- Wachstum und Heilung
- Lernen
- Empathie
- Vertrauen
- Verbesserte Speicherung sozial positiver Informationen
- Wohlbefinden und Belohnung

# Freisetzung von Oxytocin



ndnr.com

- Hautkontakt & Wärme
- Stillen
- Nahrungsaufnahme
- Synchronisation
- Pheromone
- akustische und visuelle Reize

# Pädagogische Interventionen



gemäss Gloger-Tippelt, Vetter&Rauh, 2000

- **Ebene 1:** Reale Interaktionen
  - auf pädagogischer Ebene
  - auf physiologischer Ebene
- **Ebene 2:** Symbolische Interaktionen
- **Ebene 3:** Priming

# Care Programm



- 1x pro Woche 20 min
- immer wiederkehrende Handlungsabläufe
- Exklusivität des Raumes
- Ohrensessel und Tisch in der Mitte
- klarer Abschluss der Intervention

# Literaturempfehlung

Grundwissen  
(mit vielen Fallbeispielen)



Weiterführende Informationen  
(pädagogische Interventionen)



# Beziehungen bewusst gestalten – Korrigierende Erfahrungen für SuS ermöglichen

Fachtagung: Eine Schule für alle – Beziehung ist alles!



Erst lernen wir  
Laufen und Sprechen  
- dann still sitzen  
und den Mund halten.

# Beziehung als Entwicklungsbedingung

Was löst es bei mir aus wenn Kinder/Jugendliche sich verweigern?

Submit

20 characters remaining

selbstzweifel interesse frage nach warum aufmerksamkeit sorge frustation  
unverständnis herausforderung was steckt dahinter? überforderung  
erwartungen verständnis stress fragen frust kreative lösungen  
ohnmachr druck geduld wut ohnmacht guter grund  
potential zweifel fragezeichen  
genervt sein ratlosigkeit frustration interesse neugierde ungeduld  
autorität zeigen kreativität handlungsdruck hilflosigkeit widerstand zeitdruck  
ungesuld neue sichtweisen frage nach dem grund in kontakt gehen



# Beziehung als Entwicklungsbedingung

Wenn wir Menschen soziale Wesen sind, dann ...

- vollzieht sich Entwicklung im Kontext von Beziehungen
- sollten nicht-gelingende Beziehungen, auch Einfluss auf die Entwicklung haben
- lassen sich Störungen der Entwicklung nur nachhaltig im Kontext von gelingenden Beziehungen verändern

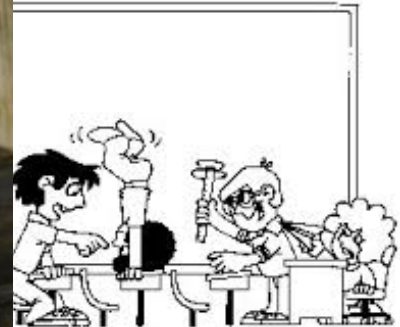


**Verhalten ist damit als Anpassung an Umweltbedingungen  
(Beziehungsbedingungen) zu verstehen**

[Physiologie hinter der Beziehung](#)



# Ein kurzes Gedankenexperiment



**Welche Reaktionen erwarten Sie in zukünftigen Situationen?**

**Wie werden Sie in künftigen Situationen reagieren?**

# Ein weiteres kleines Gedankenexperiment

- Tom wächst mit einem gewalttätigen Stiefvater auf, die Mutter steht dem eher hilflos gegenüber
- Verbale und physische Aggressionen oft dann, wenn Tom nicht das macht, was verlangt wird, etwas falsch macht oder Hilfe sucht
- Findet keinen Schutz oder Unterstützung bei der Mutter

## Wie wäre Tom optimal an das Zusammenleben unter solchen Bedingungen angepasst?

- Chronisch alarmiert und angespannt
- Möglichst aufmerksam und Fokus auf alle Hinweise, die signalisieren, wie die Stimmung des Elternteils ist und wann Tom wieder Gefahr dort (**offene, breite Aufmerksamkeit**)
- Nach Möglichkeit alle Hinweisreize aufnehmen können, die auf drohende Gefahr hinweisen (**reduzierte Impulskontrolle**)
- Bereit sein, um reagieren zu können, sobald Gefahr dort (**motorische Unruhe**)

**Was erwartet Tom von Erwachsenen Personen, wenn etwas von ihm verlangt wird, er Hilfe braucht oder etwas falsch macht?**

# Was bedeutet das jetzt für den päd. Kontext?



# Was bedeutet das jetzt für den päd. Kontext?



# Was bedeutet das jetzt für den päd. Kontext? (Julius, 2011; Langer, 2018)

Bindungsmuster	Fürsorge	Emotionale Lage	Bindungsverhalten	Intuitives Fürsorgeverhalten Komplementär
 (B) sicher	feinfühlig	Vertrauen	Trost & Unterstützung suchend	Trost spenden, Hilfe geben, Zusprechen
(A) vermeidend	Chronisch zurückweisend	Angst vor Zurückweisung	Ablenkung, keine Hilfe holen, ggf. Hilfe zurückweisen	Keine Hilfe oder Trost geben, Arbeiten lassen, Auf Zurückweisung mit Rückzug reagieren
 (C) ambivalent	Chronisch inkonsistent	Angst vor Verlust	Ständig Hilfe oder Aufmerksamkeit suchen, dramatisieren, sich hilflos zeigen  Teilweise kontrollierendes Verhalten	Anfänglich Unterstützung und Hilfe geben, irgendwann (zwangsläufig) abwenden (zurückweisen)  Gegenkontrolle, gewähren lassen, Versuch zu ignorieren
 (D) desorganisiert	Extreme Inkohärenz, Vernachlässigung, Gewalt, Verlust, Missbrauch	Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt	Fürsorgliche oder aggressiv- strafende Kontrolle  Dissoziation	Gegenkontrolle, gewähren lassen, Versuch zu ignorieren

# nichtgelingende Beziehungen & Entwicklung

## Kognitive Entwicklung

- Differenz von bis zu 14 IQ-Punkten im Vergleich zu desorganisiert gebundenen Kindern bei Schuleintritt, mit steigender Tendenz (Eisfeld, 2014)
- Aufgrund schlechterer Stressregulation negativer Einfluss auf exekutive Funktionen im Frontalhirn (Diamond, 2013)
- Schlechtere Lernleistungen allgemein, aufgrund zu niedrigen oder zu hohen Aktivierungsniveau (Logue & Gould, 2014)
- Schlechtere Konsolidierung von Gedächtnisinhalten im Langzeitgedächtnis (Wolf, 2017)
- Schlechtere Lernleistungen aufgrund mangelnder Fokussierungsfähigkeit (Gold, 2011)
- Schlechterer Umgang mit Misserfolg und Belastung, sowie schlechtere Lern- & Leistungsmotivation (Zimmermann, 2010)

# nichtgelingende Beziehungen & Entwicklung

## Sozial-emotionale Entwicklung

- Schlechtere Regulation negativer Emotionen wie Wut und Ärger mit negativem Einfluss auf die Entwicklung der ToM und der Empathie (Sroufe, 1983; Zimmermann, 2007; Wu & Su, 2015)
- Weniger aufeinander bezogenes und kooperatives, gemeinsames Spielen (Mogel, 2015)
- Kleineres Freundschaftsnetz und häufigere Konflikte mit Gleichaltrigen (Dodge, 1993)
- Ausgeprägtere und feindseligere Verhaltensmuster gegenüber Gleichaltrigen (Lyons-Ruth, Easterbrooks & Cibelli, 1997; Zimmermann, 2010)
- Häufigeres Einsetzen kontrollierender Verhaltensmuster in Beziehungen (George & Solomon, 2008; Julius, 2023)
- Geringeres Selbstbewusstsein und mehr Selbstabwertungen (Zimmermann, Celik & Iwanski, 2013)
- Geringer ausgeprägte soziale Kompetenzen (Warner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994)

# Mögliche fehlende Fähigkeiten (Greene, 2019)

- Schwierigkeiten mit Übergängen, von einer Denkweise oder Aufgabe zu einer anderen umzuschalten
- Schwierigkeiten, Aufgaben in einer logischen Reihenfolge oder nach einem vorgegebenen Ablaufplan zu erledigen
- Unzureichend entwickeltes Zeitgefühl
- Etc. ....

- Fehlende Fähigkeiten, um bei anspruchsvollen oder mühsamen Aufgaben dranzubleiben
- Fehlende Fähigkeiten, fokussiert zu bleiben oder diesen bewusst zu steuern
- Fehlende Fähigkeiten, eigene Gefühle, Bedürfnisse oder Gedanken in Worte zu fassen
- Etc. ....

- Fehlende Fähigkeiten, emotionale Reaktionen aus der Folge von Frustration so zu steuern, dass rationales Denken und Handeln wieder möglich wird
- Fehlende Fähigkeiten, sich vom «Schwarz/Weiss-Denken» zu lösen und «Grautöne» zu erkennen
- Fehlende Fähigkeiten, um Nuancen zwischenmenschliche Signale zu erkennen oder richtig zu deuten und angemessen darauf zu reagieren
- Etc. ....



**Ist eine Bestrafung angemessen für etwas, was ein Kind nicht kann, oder wo möglicherweise ein Entwicklungsdefizit vorliegt?**

# Was heisst das jetzt für mich Praxis?

Beziehung ist alles – allgemeine Gedanken

Emotionale Synchronisation (Empathie oder  
bindungsspezifische Feinfühligkeit)

Beziehungszeit (z.B. Banking Time)

Classroom-Management



Soziales Lernen

Verbesserung des Lern- Arbeits- &  
Sozialverhalten  
(Good Behavior Games)

Gedanken zu Belohnung & Bestrafung

# Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



Ich traue dir etwas zu



Ich bin da, wenn du mich brauchst

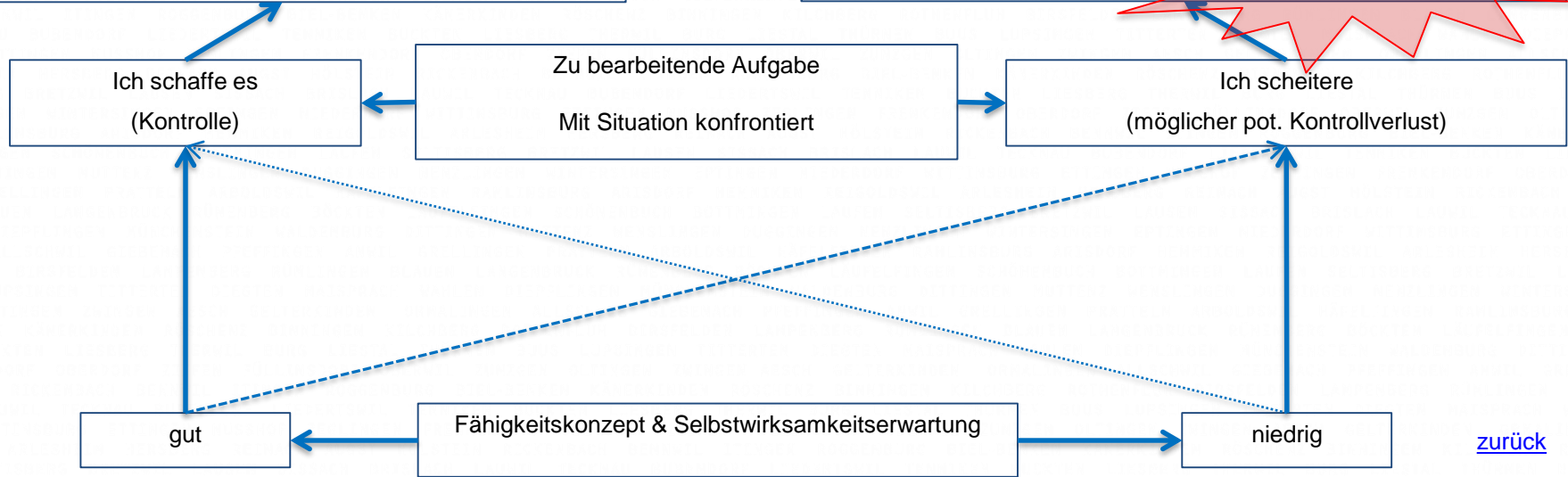


Du bist ok, so wie du bist

# Wirkung von Anforderungen & Erwartungen

- Gutes Gefühl, Zufriedenheit
- Bedürfnis nach Kompetenz und Anerkennung werden befriedigt
- (dazugehören)

- Schlechtes Gefühl, Unzufriedenheit
- Bedürfnis nach Kompetenz und Anerkennung bleiben unbefriedigt
- (nicht dazugehören)



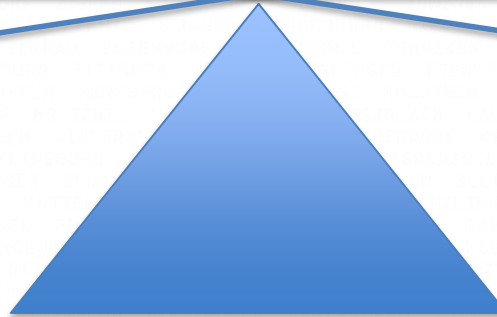
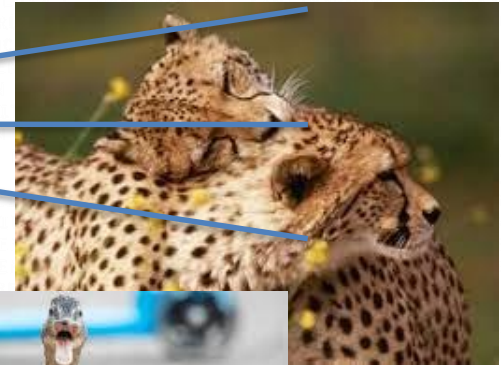
# Physiologie hinter der Beziehung (Bindung)

Fight or Flight

SA-Achse & HHN-Achse

Calm-and-Connection

Oxytocin-System



# «Fight or Flight» – Wirkung auf das Verhalten (z.B. Ditzen, 2004; Diamond, 2013)

- Erhöhte Ängstlichkeit Verteidigungsbereitschaft, Feindseligkeit und Aggressionsbereitschaft
- Reduzierter Zugang zur eigenen Innenwelt
- Verringerte Empathie
- Erhöhte Wachsamkeit (erweiterte Pupillen und breit scannende Aufmerksamkeit)
- Reduzierte Funktionsfähigkeit exekutiver Funktionen (Impulskontrolle, Arbeitsgedächtnis, flexibles logisches Denken)
- Erhöhung der Energiebereitstellung und der Durchblutung der Peripherie
- Gesteigerte motorische Unruhe

# Calm-and-Connection (Üvnas-Moberg, 2016)

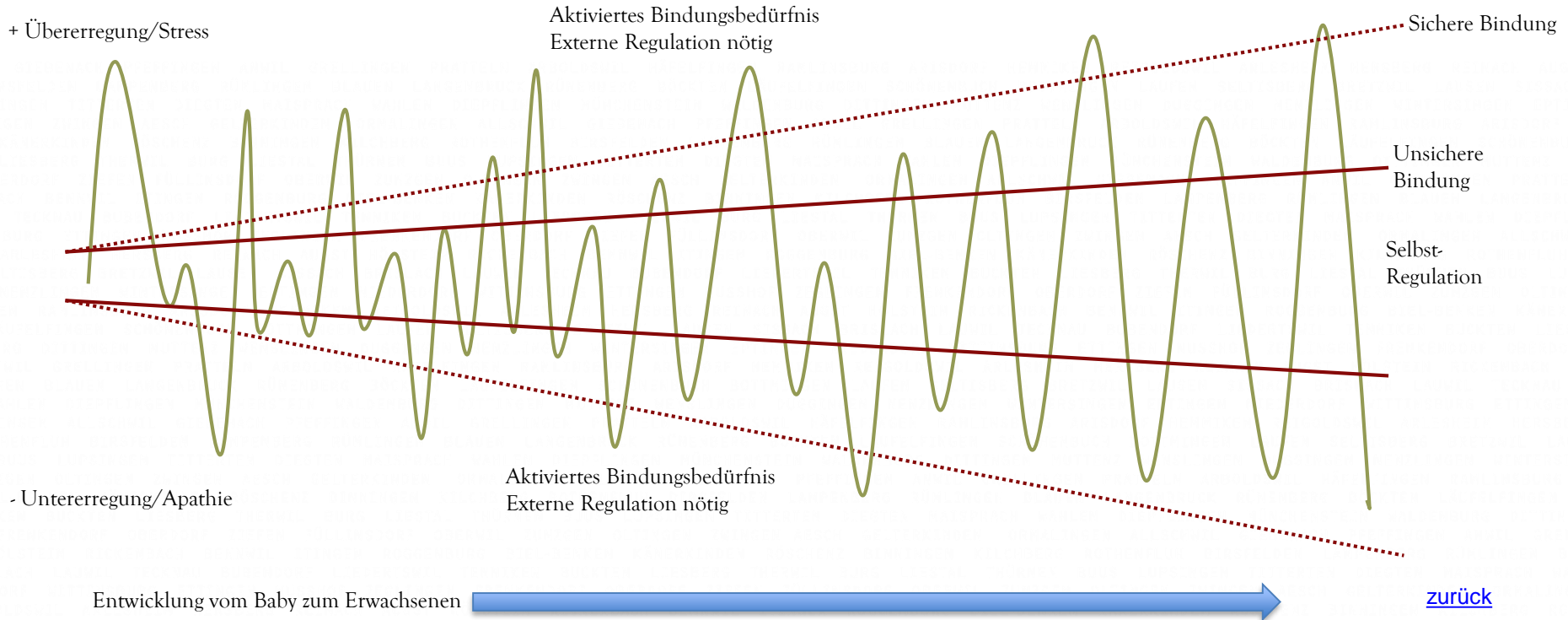
- Oxytocin wirkt als Neurotransmitter und als Hormon
- Aktivierung durch
  - Nahrungsaufnahme, besonders Stillen (Urknall der Bindung)
  - Hautkontakt und angenehme Berührungen
  - Synchronisation (z.B. emotional, gemeinsame Bewegung, Musik)
- Wichtige Voraussetzung ist eine vertrauensvolle Beziehung



# Wirkung auf das Verhalten (Üvnas-Moberg, 2016)

- Erhöhtes Vertrauen
- Erleichtertes soziales Annäherungsverhalten
- Reduzierte soziale Ängstlichkeit
- Besserer und differenzierterer Zugang zu eigenen Innenwelt und eigenen Emotionen
- Verbesserte Fähigkeit, emotionale Zustände zu erkennen (Empathie)
- Verbesserte Impulskontrolle
- Verbesserte Wirksamkeit exekutiver Funktionen

# Beziehung als Funktion zur Regulation



# Beziehung ist alles

- Wir können uns nicht *nicht*-beziehungsmässig verhalten!
  - Egal was wir tun, es hat einen Einfluss / Bedeutung auf alle im Setting
  - SuS übertragen ihre bisherigen Erfahrungen aus fürsorgeähnlichen Beziehungen und haben damit Erwartungen an neue fürsorgeähnliche Beziehungen
  - Intuitiv komplementäres Beziehungsverhalten ist immer entwicklungshemmend bei unsicheren Bindungsmustern, sowohl auf SuS-Ebene als auch Lehrpersonenebene
- Qualität pädagogischer Beziehungen ist eine der wichtigsten Entwicklungsbedingungen für alle Entwicklungsebenen
  - Einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren für schulische Lernprozesse (Hattie, 2014)
  - Feinfühligkeit von Pädagogen als relevanter Faktor für die Reduktion von ausgeprägten Verhaltensstörungen (Hamre & Pianta, 2005; Spilt et al., 2016; Koglin et al., 2019)
  - Sicheres Bindungsmuster als entwicklungsfördernde Bedingung, kognitiv und sozial-emotional (Chapman et al., 2004; Zimmermann, 2010; Julius et al., 2020)
  - Vorhersage von Schulleistungen über Ausmass der Anerkennung zuverlässiger als über Herkunft der SuS (Govariz et al., 2021)
  - Aktive bindungsspezifische Beziehungsgestaltung (Classroom Management, Banking-Time, etc.)
  - Beachtung der [Angst-Fürsorge-Hierarchie](#)

# Beziehung ist alles

- Erwünschtes und sozial-verträgliches Verhalten ist bei Kindern mit unsicheren Bindungsmustern keine Selbstverständlichkeit
- Eigene Erwartungen hinterfragen
  - Müssen die SuS immer gut drauf sein, Konflikten aus dem Weg gehen bzw. angemessen lösen, alles direkt und (un)-hinterfragt umsetzen, was von ihm verlangt wird
  - Veränderungen brauchen Zeit, besonders auf der Verhaltensebene
  - Respektieren, dass SuS gerade keine andere (sozial-verträgliche) Strategie/Verhalten haben, bedeutet nicht, unerwünschtes Verhalten zu akzeptieren
- Umgang mit und in schwierigen Situationen
  - Vorwegnahme von potentiell schwierigen (konflikthaften) Situationen, um Überforderung zu vermeiden
  - Vorbesprechen von möglichen schwierigen Situationen mit den SuS (was könnte helfen / welche Reaktionen könnten kommen / woran merkt man, dass es schwierig wird / wie könnte ich helfen)
  - Auf eigenes Anspannungs- und Stressniveau achten
    - Wie reagiere ich?
    - Wo bekomme ich Hilfe / Unterstützung, wenn es schwierig wird?

# Beziehung ist alles

Kind



oxytocin  
**Stress**

Fürsorgeperson



# Good Behavior Games – Verbesserung des Lern- Arbeits- & Sozialverhalten



- 3-5 mal wöchentlich während 10-20 min
- Einteilung der Klasse in mehrere Kleingruppen (4-7 SuS)
- Ziel ist es, während einer festgelegten Zeit einer Unterrichtssequenz möglichst gut an vorab definierte Klassenregeln und/oder Arbeitsverhalten zu halten
- Regelverstöße (Fouls) werden von der LP festgehalten
- Gruppe mit den wenigsten Fouls oder alle Teams unterhalb einer vorab definierten Foul-Anzahl gewinnen – Gewinn/Belohnung wird am selben Tag gegeben

<https://www.betzold.ch/blog/klassekinderspiel>

# Good Behavior Games – Verbesserung des Lern- Arbeits- & Sozialverhalten

Hagen et al. (2023). *Effekte des GBG bei Grundschüler\_innen mit externalisierendem Problemverhalten.*

- Mittlere bis starke Effekte bzgl. unmittelbarer Verbesserung des Lern- und Sozialverhaltens
- Mittlere Effekte bzgl. einer längerfristigen Änderung des Lernverhaltens ausserhalb der Spielphasen
- Stärkere **Effekte** bzgl. einer längerfristigen Änderung des Sozialverhaltens ausserhalb der Spielphasen

Bereich	Effekt
Unterrichtstörungen	$d = 0.81$ (Bowman-Perrott et al. 2015)
Aggression	$d = 0.48$ (Leflot et al., 2013)
Lern- und Arbeitsverhaltens (Off-task/ On-task)	$d = 1.22$ (Dion et al., 2011)
Klassenklima	$d = 0.41$ (Leflot et al., 2013)
Sekundarstufenbereich	$d = 0.97$ (Bowman-Perrott et al. 2015)
Primarstufe	$d = 0.88$ (Bowman-Perrott et al. 2015)

# Belohnung und Bestrafung

## Positive Bekräftigung

- Positive Bekräftigung wirkt effektiver als Bestrafung (Cooper, 2014)
- Bekräftigung oder Belohnung für Ergebnis und/oder Anstrengung
- Abnahme des positiven Feedbacks durch Lehrpersonen mit zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten (Huber, 2021)
- Zunehmend weniger effektiv eingesetztes Lob im Klassenzimmer (Brophy, 1981; Caldarella et al., 2023)

## Was macht gutes Lob aus? (O'Leavy & O'Leavy, 1977)

- Kontingent
- Spezifisch / Konkret
- Ehrlich / Variabel / Glaubwürdig

# Belohnung und Bestrafung II

## Strafen und Zurechtweisen

- Effektive Bestrafung aus lerntheoretischer Sicht (Cooper, 2014)
  - Unmittelbar, Regelmässig, angemessene Intensität
  - Minimierung positiver Verstärker des unerwünschten Verhaltens, gleichzeitiges Verstärken positiver/alternativer Verhaltensweisen

## Schwierigkeiten

- Was ist eine angemessene Strafe?
- Wie umsetzbar sind die «angedrohten» Strafen?
- Wie nachhaltig wirken Strafen?
- Ist es angemessen jemanden zu bestrafen, wenn er/sie es nicht kann?

# Belohnung und Bestrafung III

## Strafen und Zurechtweisen – Was sagt die Forschung?

- Bestrafung/Zurechtweisung im Unterricht hat meist nur einen kurzfristigen Effekt (Caldarella et al., 2021)
- Bestrafung/Zurechtweisung wird oft kontraproduktiv eingesetzt (Aydin, 2010; Wellenreuther, 2019) - (Exempel statuieren und/oder moralische (selbstregulative) Funktion)
- Modellfunktion der strafenden Person und/oder Bestätigung von Erwartungen (intuitiv komplementäres Beziehungsverhalten) (Julius et al., 2020)

## Wirkung von Schulausschluss

- Erhöhung von risikoreichen, delinquenten und kriminellen Verhaltensmustern über verschiedene Gruppen von SuS (Gerlinger et al., 2021)
- Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von Schulabsentismus & Bildungsabbrüchen, psychischen Belastungen und Delinquenz (Bishop et al., 2022; Stamm, 2011)
- Häufiger Einsatz eingesetzter Strafen gegenüber bestimmten Gruppen von SuS in den USA (Bishop et al., 2022)

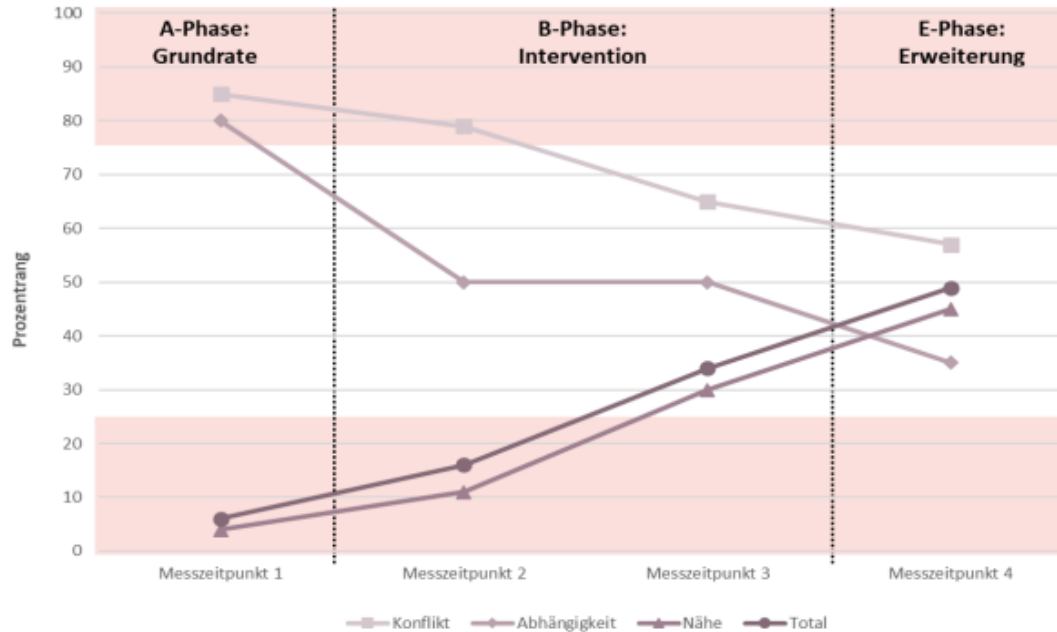
# Beziehungszeit

- Sich bewusst Zeit nehmen und in Beziehung gehen, einzeln mit einem Kind oder mit einer Gruppe
- Zeit gemeinsam gestalten, Regeln bestimmen, Bewertungen vermeiden, positives Miteinander erleben
- Gestalten sozialer Lernsituationen, z.B. über Spiele
- Beziehungsgestaltung unter Berücksichtigung von Verhaltensmustern und Bindungsmustern
- So wenig direktiv wie möglich, Kind Gestaltungsspielraum geben (Kontrollverhalten als Regulativ berücksichtigen)

## Banking Time (Pianta, 1999)

- 3x wöchentlich 10-15min gemeinsame Zeit, Bedürfnisse des Kindes stehen im Mittelpunkt
- Non-Direktivität, das Kind hat den Lead und wählt Aktivitäten aus
- Verlassen der Rolle als Lehrperson (keine Bewertung, kein Verfolgen etwaiger Lernziele)
- Erleben von positiven wie negativen Emotionen
- Beobachten, kommentieren, spiegeln, reaktives Loben, Fragen stellen ...

# Effekte (Mohr & Neuhaus, 2023)



Anmerkung: Die kritischen Bereiche sind rosa eingefärbt.

# Bindungsspezifische Feinfühligkeit - Spiegeln

## Spiegeln / Benennen der Emotionalität

- *„Ich glaube das ist gerade schwierig / unangenehm für dich ...“*
- *„Ich habe den Eindruck, dass es dir gerade nicht so wohl ist / du „hässig“ bist ...“*

## Spiegeln / Benennen der Erwartungen / Gedanken

- *„Ich könnte mir vorstellen, dass du vielleicht befürchtest, jetzt gleich bestraft zu werden ...“*
- *„Ich könnte mir vorstellen, dass du befürchtest, verantwortlich gemacht zu werden und dass dann etwas schlimmes passiert. Da musst du dir keine Sorgen machen, ich denke du hast das nicht mit Absicht gemacht ...“*

## Spiegeln / Benennen der Strategie und deren Effekte

- *„Und irgendwie habe ich den Eindruck, dass es dir ein bisschen hilft, wenn du so schimpfst / ausrufst ...“*
- *„Irgendwie habe ich den Eindruck, dass es dir ein bisschen leichter fällt, damit umzugehen, wenn du anderen die Schuld gibst ...“*

# Bindungsspezifische Feinfühligkeit - Spiegeln

## Weiterführung / weiteres Vorgehen

- *„Weisst du was, vielleicht hilft es dir, wenn du dich kurz an die Seite setzt und wenn es dir etwas besser geht / du dich beruhigt hast, dann gibst du mir ein Signal, damit ich weiss, dass du wieder mitspielst. Was meinst du? ...“*
- *„Was meinst du, brauchst du eine kurze Auszeit? Magst du kurz etwas trinken gehen und danach machen wir weiter?...“*

## Nachbesprechung der Situation und weitere mögliche Interventionen

- Versuch der Perspektivübernahme bzw. sich in das Gegenüber hineinzusetzen
- Entschuldigung und Wiedergutmachung thematisieren (bedingt Einsicht bzgl. des (Fehl-) verhaltens bzw. der Wirkung davon)
- Allfällig Unterstützung den SuS dabei anbieten

# Classroom Management (z.B. Eichhorn, 2018)

## Um was es geht

- Zusammenspiel von einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung und einer guten Organisation im Schulzimmer und Klassenführung
- Classroom-Management als Merkmal guten Unterrichts (Helmke, 2003)
- Fokus ist der Umgang mit Unterrichtsstörungen, am besten auch präventiv

## Mögliche Bausteine

- Organisation und Gestaltung des Schulzimmers, Lehrer- & Schülerpulte («Maximiere deine Nähe, um Probleme zu minimieren (Wong & Wong, 2004)»)
- Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, Einbinden der Eltern, Umgang mit «schwierigen» Eltern
- Aufbau einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung (besonders bei «schwierigen» Kindern und Jugendlichen)
- Fokus Motivation und Sinnvermittlung
- Regeln & Konsequenzen (Kooperation und Bedürfnisorientierung, aber auch Grenzen setzen und SuS fordern)
- Umgang mit schwierigen Situationen und Eskalationen (z.B. Wo bekomme ich Unterstützung)



**Es geht nicht zuvorderst um Disziplin und Ruhe, oder SuS ständig zu sagen, was sie zu tun und zu unterlassen haben, sondern sie zur Kooperation zu motivieren und sich auf Lernaktivitäten konzentrieren zu können**

# Soziales Lernen

- Lernsituationen mit Fokus auf soziale und/oder emotionale Fähigkeiten, kognitive Inhalte werden zum Mittel zum Zweck
- Spiele, z.B. mit Fokus auf verschiedene exekutive Fähigkeiten
- Kooperativer Einbezug des Kindes/Jugendlichen beim Bewältigen schwieriger Situationen, oder deren Vorbeugung
- Begleiten und Reflektieren von Interaktionen zwischen SuS, aber auch zwischen SuS und Lehrpersonen

## Arbeitsgedächtnis

Brain Box	Ab 4/6/8 Jahren	Ab 1 Spieler	TGO
Burg Schlummerschatz	Ab 4 Jahren	1-4 Spieler	HABA
Geistertreppe	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	Drei Magier
Grimaffen*	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	Pegasus
Honigbienenchen	Ab 4 Jahren	2-5 Spieler	AMIGO
Nanu?	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	Ravensburger
Pingululu	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	Asmodee
Chef Alfredo	Ab 5 Jahren	2-4 Spieler	Queen Games
Der Plumpack geht um	Ab 5 Jahren	5-5 Spieler	AMIGO
Puzzle Memo	Ab 5 Jahren	2-4 Spieler	Drei Hasen i. d. A.
Alles Tomate*	Ab 6 Jahren	2-8 Spieler	Zoch
Avocado Smash	Ab 6 Jahren	Ab 2 Spieler	Game Factory
Biberbande/BiberClan	Ab 6/7 Jahren	2-6 Spieler	AMIGO
Der mysteriöse Wald	Ab 6 Jahren	2-4 Spieler	hello
Fruit Salad	Ab 6 Jahren	2-6 Spieler	Asmodee
Gute Nacht Monster	Ab 6 Jahren	2-6 Spieler	Pegasus
Kalenklensuppe	Ab 6 Jahren	2-6 Spieler	Drei Magier
Leo muss zum Friseur	Ab 6 Jahren	2-5 Spieler	ABACUS
Vice Versa	Ab 6 Jahren	2-6 Spieler	AMIGO
Ungezifferr	Ab 6 Jahren	2-4 Spieler	HABA
Biss 20	Ab 7 Jahren	2-8 Spieler	Drei Magier
Chickens Out*	Ab 7 Jahren	2-5 Spieler	Piatnik
Fruit Mix	Ab 7 Jahren	2-5 Spieler	Game Factory
Mamofant	Ab 7 Jahren	2-4 Spieler	Piatnik
Deja Vu	Ab 8 Jahren	2-6 Spieler	AMIGO
Der Ili Wahl	Ab 8 Jahren	1-4 Spieler	KOSMOS
Die Fieseln 7*	Ab 8 Jahren	2-6 Spieler	Drei Hasen i. d. A.
Ganz schön verdächtig	Ab 8 Jahren	1-5 Spieler	KOSMOS
Hanabi	Ab 8 Jahren	2-5 Spieler	AMIGO

## Aufmerksamkeit/Konzentration

Ratz-Fatz*	Ab 3 Jahren	2-6 Spieler	HABA
Chaos im Kinderzimmer	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	HABA
Differix	Ab 4 Jahren	1-4 Spieler	Ravensburger
Dobble Kids	Ab 4 Jahren	2-5 Spieler	Asmodee
Foto-Foto*	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	Pegasus
Geistblitz Junior	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	Zoch
Greif zur!	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	HABA
Hall-Galli Junior	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	AMIGO
Soldat zücken	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	HABA
Oben stört nicht	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	Wahlfritz
Guineko	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	Ravensburger
Kuddelmuddel	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	AMIGO
Horsico Smash*	Ab 4 Jahren	Ab 2 Spieler	Game Factory
Bacteria Mystra	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	Piatnik
Biberbande	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	AMIGO
Cobra Fax	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	Game Factory
Cookie Box	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	Piatnik
Dobble	Ab 4 Jahren	2-8 Spieler	Asmodee
Fruit Salad	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	Asmodee
Grabolo	Ab 4 Jahren	2-5 Spieler	Game Factory
Hall-Galli (Junior)	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	AMIGO
Kalenklensalat	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	Drei Magier
Kalenklensuppe	Ab 4 Jahren	2-5 Spieler	Drei Magier
Onki*	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	Abacus
Pumpkin Punch*	Ab 4 Jahren	Ab 2 Spieler	Game Factory
Point Up	Ab 4 Jahren	2-6 Spieler	Schmidt
Robot Face Race	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	Game Factory
Speed	Ab 4 Jahren	2 Spieler	rdung
Speed Cups / Onky Cups	Ab 4 Jahren	2-4 Spieler	AMIGO

## Schulfertigkeiten

### BUCHSTABIEN/LESEN

Buchstabilix	Ab 5 Jahren	2-8 Spieler	HABA
Lelesehexe*	Ab 5 Jahren	1-6 Spieler	HABA
Ratz-Fatz-Buchstaben	Ab 5 Jahren	1-6 Spieler	HABA
Buchstabensuppe*	Ab 6 Jahren	1-4 Spieler	Schmidt
Der Satzbaumeister	Ab 6 Jahren	2-6 Spieler	Piatnik
Die Leese-Ratte	Ab 6 Jahren	1-4 Spieler	Ravensburger
LÜK Lesen	Ab 6 Jahren	1 Spieler	LÜK
Wort für Wort*	Ab 6 Jahren	1-4 Spieler	Ravensburger
Tam Tam Lesen Level 1	Ab 7 Jahren	1-6 Spieler	Jumbo
Kreuzwort	Ab 8 Jahren	1-4 Spieler	KOSMOS
Tam Tam Lesen Level 2	Ab 8 Jahren	1-6 Spieler	Jumbo

## Kooperation

Obstgarten	Ab 3 Jahren	1-8 Spieler	HABA
Speedy Roll	Ab 4 Jahren	1-4 Spieler	Piatnik
Honigspinnen*	Ab 5 Jahren	1-4 Spieler	AMIGO
Rettet den Märchenschatz	Ab 5 Jahren	2-4 Spieler	Pegasus
Unser Baumhaus	Ab 5 Jahren	2-6 Spieler	AMIGO
Verlust	Ab 5 Jahren	2-4 Spieler	Game Factory
Wir sind die Roboter	Ab 5 Jahren	2-6 Spieler	NDV
Die Schule der magischen Tiere	Ab 6 Jahren	1-4 Spieler	KOSMOS
Zauber hoch drei	Ab 6 Jahren	2-6 Spieler	Pegasus
Zombie Katz	Ab 7 Jahren	2-4 Spieler	Asmodee
5-Minute Dungeon	Ab 8 Jahren	2-5 Spieler	KOSMOS
Hanabi	Ab 8 Jahren	2-5 Spieler	AMIGO
Jurot one	Ab 8 Jahren	1-8 Spieler	Pegasus
Kitchen Rush	Ab 8 Jahren	2-4 Spieler	Pegasus
Life It	Ab 8 Jahren	1-4 Spieler	Game Factory
Magix Maza (Kids)	Ab 8 Jahren	1-5 Spieler	NDV
The Game*	Ab 8 Jahren	1-5 Spieler	NDV
Team3-grün	Ab 8 Jahren	3-4 Spieler	Abacus
Team3-grün	Ab 8 Jahren	3-6 Spieler	Abacus
The Mind	Ab 8 Jahren	2-4 Spieler	NDV
Topo Topo	Ab 8 Jahren	1-4 Spieler	Schmidt
Belairt*	Ab 9 Jahren	3-7 Spieler	Mogel Verlag
Pandemic	Ab 10 Jahren	2-4 Spieler	ZMAN
X-Code	Ab 10 Jahren	2-8 Spieler	AMIGO
Chronicles of Crime	Ab 12 Jahren	1-4 Spieler	Cosca Games
Exit (verschadelt)*	Ab 12 Jahren	1-4 Spieler	KOSMOS

# Soziales Lernen

## Verhaltensmuster des Kindes/Jugendlichen in Interaktionen mit Lehrpersonen

(in Anlehnung Zürcher-Rostocker-Bindungsbogen, Bohnenkamp, Langer, Neuhaus & Julius)

**Anleitung:** Kinder/Jugendliche zeigen in Situationen, in denen sie mit Aufgaben/Anforderungen nicht weiterkommen, in einem Konflikt mit anderen liegen, oder auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen sind, verschiedene Verhaltensweisen. Entscheidend dabei sind nicht einzelne Verhaltensweisen, sondern Verhaltensweisen, die über verschiedene Situationen hinweg auf ein Muster hindeuten. Ein weiterer Punkt, auf den Sie achten sollten, ist, ob ein Kind/Jugendliche(r) in seinen Verhaltensweisen eine gewisse Flexibilität zeigt, oder sehr eingeschränkt ist. Schätzen Sie die Verhaltensweisen (Tendenzen) des Kindes/Jugendlichen in verschiedenen, typischen Schulsituationen ein.

Wenn Sie einem Kind/Jugendlichen eine Anweisung oder Auftrag geben, dann			
o Führt er/sie diesen aus, oder stellt Rückfragen, wenn etwas unklar ist	o Reagiert er/sie eher vermeidend, weicht aus oder zieht sich zurück	o Kann er/sie diesen nicht selbstständig umsetzen, weiss nicht wie/was machen und fordert ihre Hilfe ein	o lenkt er/sie sich und/oder andere ab, reagiert auf erneute Aufforderungen ihrerseits ablehnend, später provozierend und/oder aggressiv
Wenn Sie sich einem anderen Kind/Jugendlichen zuwenden, dann			
o akzeptiert er/sie das	o sucht er/sie, immer wieder Ihre Nähe, um zu verhindern, dass sie gehen	o Reagiert er/sie verärgert, ist beleidigt oder versucht ihnen ein schlechtes Gewissen zu machen	
Bei schwierigen und/oder herausfordernden Aufgaben			
o fordert er/sie nur Hilfe ein, wenn er/sie nicht mehr weiterkommt	o fordert er/sie auch dann keine Hilfe ein, wenn er/sie nicht mehr weiterkommt	o fordert er/sie sofort Hilfe ein, anstatt zuerst nach eigenen Lösungen zu suchen und kommt kaum in eine selbstständige Tätigkeit	o reagiert er/sie schnell ablehnend, lenkt von der Aufgabe ab, wird irritiert und/oder aggressiv
Wenn sie mit dem Kind/Jugendlichem über die Befindlichkeit oder Gefühle sprechen wollen, dann			
o kann er/sie positive und negative Gefühle und/oder Befindlichkeit berichten und allenfalls Gründe nennen	o kann er/sie weder Gefühle benennen oder über seine Befindlichkeit sprechen, weicht aus oder schweigt	o bricht er/sie das Gespräch plötzlich ab und/oder wechselt das Thema und/oder schweigt	o berichtet er/sie über Gefühle oder die Befindlichkeit, jedoch eher negativ und/oder intensiv und situationsunangemessen
Wenn das Kind oder der/die Jugendliche gestresst wirkt/ist, Angst hat oder es ihm/ihr nicht gut geht, dann			
o sucht er/sie Ihre Nähe und/oder kann davon erzählen, lässt sich beruhigen und setzt dann seine Aktivität fort	o erfahren sie davon in der Regel nichts, auch wenn Sie ihn/sie direkt ansprechen	o sucht er/sie Ihre Nähe, stellt es «dramatisch» dar, lässt sich jedoch von Ihnen kaum beruhigen	o zeigt er/sie Verhaltensweisen, mit denen er sich und/oder andere gefährdet
Wenn das Kind oder der/die Jugendliche mit anderen SuS oder Erwachsenen einen Konflikt hat, dann			
o kann er/sie sich in andere hineinversetzen, Kompromisse schliessen und/oder konstruktive Lösungen finden	o zieht er/sie sich zurück, verschwindet oder versteckt sich	o	o Weist er/sie «Schulda» von sich, versucht durch Verhaltensweisen über andere zu bestimmen und/oder diese heranzukommandieren (Provokationen)

Fehlende Fähigkeiten	Ungelöste Probleme
<b>Methodische Kompetenzen (gemäss LP21)</b>	
o Schwierigkeiten mit Übergängen, von einer Denkweise oder Aufgabe zur anderen Umzuschalten	
o Schwierigkeiten, Aufgaben in einer logischen Reihenfolge oder nach einem vorgegebenen Ablauf zu erledigen	
o Schwierigkeiten, mehrere Lösungen in Betracht zu ziehen	
o Unzureichend entwickeltes Zeitgefühl	
o Schwierigkeiten, mit Unvorhergesehenem, Mehrdeutigem, Ungewissem, Neuem zurechtzukommen	
<b>Personale Kompetenzen (gemäss LP21)</b>	
o Schwierigkeiten, bei anspruchsvollen oder langweiligen Aufgaben dranzubleiben	
o Schwierigkeiten, fokussiert zu bleiben	
o Schwierigkeiten, sich mit den wahrscheinlichen Ausgang oder die Konsequenzen des eigenen Handelns vor Augen zu halten (Impulsivität)	
o Schwierigkeiten, die eigenen Bedürfnisse, Belange oder Gedanken in Worte zu fassen	
o Schwierigkeiten, von Regeln und Routinen abzuweichen	
o Schwierigkeiten, von der ursprünglichen Idee, dem ursprünglichem Plan oder der ermittelten Lösung abzuweichen	
o Schwierigkeiten, situationsbedingte Faktoren in Betracht zu ziehen, was eine Anpassung des eigenen Aktionsplans voraussetzen würde	
o Unflexible, fehlerhafte Interpretationen (z.B. Verzerrungen oder Vorurteile (z. B. «alle wollen mir böses», «keiner mag mich», «immer gleich an allem schuldig», «das ist unfair», «ich bin dumm», etc.))	
o Schwierigkeiten, in angemessener Form auf sich aufmerksam zu machen	
o Schwierigkeiten einzuschätzen, wie sich das eigene Verhalten auf andere auswirkt	
o Sensorische Defizite	

### Möglicher Leitfaden für das Problemlösen (in Anlehnung an Greene, 2023)

Ungelöstes Problem 1 (schwere Situation)	Ungelöstes Problem 2 (schwere Situation)	Ungelöstes Problem 3 (schwere Situation)
Anliegen des Kindes/Jugendlichen identifiziert (Empathe-Stufe)	Anliegen des Kindes/Jugendlichen identifiziert (Empathe-Stufe)	Anliegen des Kindes/Jugendlichen identifiziert (Empathe-Stufe)
Anliegen des Erwachsenen identifiziert (Stufe der Problem-Definition)	Anliegen des Erwachsenen identifiziert (Stufe der Problem-Definition)	Anliegen des Erwachsenen identifiziert (Stufe der Problem-Definition)
Eingung über die Lösung – Vorgehen (Stufe der Einlösung)	Eingung über die Lösung – Vorgehen (Stufe der Einlösung)	Eingung über die Lösung – Vorgehen (Stufe der Einlösung)
Problem gelöst? (Ja/Nein)	Problem gelöst? (Ja/Nein)	Problem gelöst? (Ja/Nein)

Soziale Kompetenzen (gemäss LP21)
o Schwierigkeiten, emotionale Reaktionen auf Frustration so zu steuern, dass rationales Denken wieder möglich wird
o Chronische Reizbarkeit und/oder Angst mit erheblicher Beeinträchtigung der Problemlösefähigkeit oder Steigerung der Frustration
o Schwierigkeiten, «Grafiken» zu erkennen/kontrollieren, buchtstabengetreues Schwarz-Weiss-Denken
o Schwierigkeiten, auf zwischenmenschliche Signale angemessen zu reagieren oder sie richtig zu deuten / mangelnde Wahrnehmung zwischenmenschlicher Nuancen
o Schwierigkeiten, ein Gespräch anzufangen, sich einer Gruppe anzuschliessen, Kontakt zu anderen Menschen herzustellen / Mangel an anderen grundlegenden sozialen Fähigkeiten
o Schwierigkeiten, sich in andere hineinzuversetzen bzw. den Standpunkt oder die Meinung anderer anzuerkennen
o Schwierigkeiten einzuschätzen, wie man selbst bei anderen Menschen ankommt oder von ihnen wahrgenommen wird



**Beziehung ist alles!**



# Beziehungen

- Soziologie: Beziehung von zwei Personen oder Gruppen, bei denen ihr Denken, Handeln oder Fühlen gegenseitig aufeinander bezogen ist
- Grundlage, um gesellschaftlich erfolgreich zu leben
- Zentraler Faktor für die Lebenszufriedenheit und Gesundheit
- Sich positiv auswirkende Beziehungen = Ressource



# Autismusspektrum

- **Tiefgreifende Entwicklungsstörung**

- **Lebenszeitprävalenz:**  
1-2% der Bevölkerung

- **Geschlechterverhältnis:**  
m/w 3-4:1  
divers, gendervariant 5,4% (8x höher)

- **Komorbiditäten: (63-97%)**

- Kognitive Beeinträchtigung (31%)
- AD(H)S (30% +)
- Depression (50%)
- Angststörung (40%)
- Dyspraxie (79%)
- Lese-Rechtschreibschwäche (14%)
- Schlafstörung (40-80%)
- Zwangsstörung (5% +)
  
- Migräne, Allergien, chronische Erkrankungen...



# Kernkriterien ASS

## A: Übergreifende Beeinträchtigung der sozialen Kommunikation und Interaktion

- Defizite soziale-emotionale Gegenseitigkeit
- Defizit der nonverbalen sozialen Kommunikation
- Defizit in der Initiierung, dem Aufrechterhalten und dem Verständnis von Freundschaften

## C: Symptombeginn in der frühen Kindheit

## B: Eingeschränkte und repetitive Muster in Verhalten, Interessen und Aktivitäten

- Eingegrenzte, fixierte Interessen
- Besonderheiten in der Art der Sprache und im Verhalten
- Starre und unflexible Verhaltensmuster
- Festhalten an Routinen, Widerstand und Angst vor Veränderungen
- Hyper- oder Hyposensibilität gegenüber sensorischen Reizen



ASS  
Beziehung  
versus

- Soziologie: Beziehung von zwei Personen oder Gruppen, bei denen ihr **Denken, Handeln oder Fühlen gegenseitig aufeinander bezogen ist**

Übergreifende Beeinträchtigung der sozialen Kommunikation und Interaktion

- Defizite soziale-emotionale Gegenseitigkeit
- Defizit der nonverbalen sozialen Kommunikation
- Defizit in der Initiierung, dem Aufrechterhalten und dem Verständnis von Freundschaften



# Stärken & Qualitäten

- Zuverlässigkeit, Gewissenhaftigkeit
- Ehrlichkeit, Direktheit, Loyalität
- Hoher Sinn für Gerechtigkeit
- Besondere Interessen
- Merkfähigkeit
- Logisches Denken
- Mustererkennung
- Unkonventionelle Problemlösungen
- Wertschätzung von Details
- Hoher Anspruch an sich selbst
- Hyperfokus



# Eine Schule für alle



Planung  
Rollenverteilung  
Wer-macht-was  
Finanzierung  
Meeting  
Location  
Budget  
Zuständigkeit  
Vorwissen  
Exposee  
Runder-Tisch  
Drehbuch  
Skript  
Vorlauf



**cast**



***trailer***



# Produktion



# mögliche Herausforderungen im Schulalltag

- Orientierung: räumlich, zeitlich, inhaltlich
  - Sensorik, Reizüberflutung, Belastbarkeit
  - Kommunikation und Interaktion
  - Herausforderungen im sozialen Miteinander
  - Rollen- und Regelverständnis
  - Sinnhaftigkeit
- 
- Aufgabenverständnis
  - Selbstorganisation, Handlungsplanung, Arbeitsorganisation, Zeitmanagement
  - Prioritäten setzen, entscheiden
  - Nicht wissen wo anfangen, nicht wissen wie umsetzen
  - Hohe Ansprüche an sich selbst, sich im Detail verlieren, Blockaden



Projektarbeit  
Spezialwoche  
Ausflug  
Sporttage  
Pausenplatz  
Praktika  
Gruppenarbeit  
Lager



# mögliche Unterstützung

- Beziehungsaufbau Bezugsperson(en), Beziehungsaufbau Klassenkamerad\*innen
- Vorhersehbarkeit, Erwartungen kennen
- Sicherheit und Stabilität durch feste Strukturen, Kontinuität, gleichförmige Umgebung und Rituale
- Visualisieren, erklären, übersetzen, zeigen
- Unterstützung der Selbstorganisation, Handlungsplanung und Arbeitsorganisation
- Möglichkeiten für Rückzug und Erholung



# mögliche Unterstützung

- Überblick verschaffen, Agenda, Checklisten, Erinnerungen
- Priorisieren, Handlungsplanung, Zeitmanagement
- Aufgabenverständnis prüfen
- Unwichtiges hemmen
- Sequenzierung einzelner Arbeitsschritte
- Transferleistung unterstützen



# Hilfreiche Faktoren im Verlauf

- Frühe Diagnostik
- Früher Beginn der Begleitung und der Förderangebote
- Transparenz über Diagnose
- Kontinuierliche fachliche Begleitung, systemische Zusammenarbeit
  
- Interessen, Stärken und spezifische Bedürfnisse besonders beachten
- Genügend Zeit gewähren
  
- Umfeld und System begleiten und beraten
  
- Krisen früh erkennen und intervenieren
- Übergänge begleiten: bspw. Schulwechsel, Lehrbeginn, Studienwahl



# Versicherungstechnische Faktoren

## Leistungen der IV:

- Medizinische Massnahmen (bspw. Therapien)
- Berufliche Massnahmen
- Hilflosenentschädigung
- Assistenzbeitrag
- Hilfsmittel

**Leistungen müssen einzeln beantragt werden!**



# Netzwerk und Fachstellen

<https://www.lebenmitautismus.ch>

<https://www.aspergerhilfe.ch>

<https://www.autismus.ch>

<https://www.stiftungmosaik.ch>

<https://www.procap.ch>

<https://www.proinfirmis.ch>

<https://www.behindertenforum.ch>

<https://planinklusion.ch>

<https://www.psychotherapie-bsbl.ch/psychotherapeuten/>

<https://www.upk.ch/kinder-und-jugendliche/unsere-angebote/kinder-und-jugendliche-ambulant/fachstelle-autismus>

<https://www.pbl.ch/kinder-und-jugendliche/erkrankung-behandeln/psychische-erkrankungen/autismus>

<https://www.gsr.ch/autismuszentrum.html>

<https://www.hans-asperger-stiftung.ch>

Aut-idem Coaching und Beratung Basel, Daniela Rohrer



