



Dokumentation der  
ASBH-Tagung

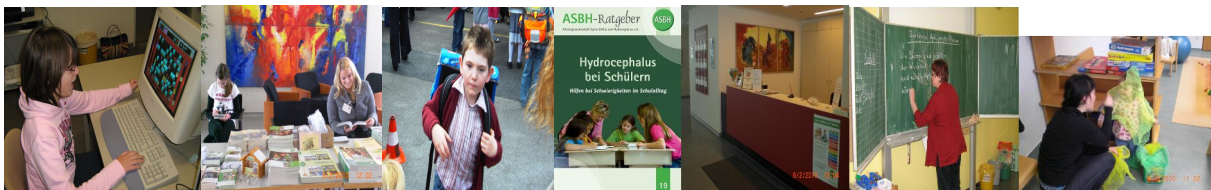
## Hydrocephalus bei Schülern - Hilfen für den Schulalltag

Samstag,  
6. Februar 2010  
Bildungs- und Begegnungszentrum  
Clara Sahlberg  
Koblanckstr. 10  
14109 Berlin-Wannsee

Gefördert durch:



aufgrund eines Beschlusses  
des Deutschen Bundestages





## Inhalt

<b>Programm</b>	3
<b>Vorträge</b>	
„Jedes Kind hat das Recht auf erfolgreiches Lernen“ Vortrag von Dr. Marion Wieczorek/ Institut für Sonderpädagogik Universität Landau	4 4
„Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir?!“ Vortrag von Jessica Wolf	13
„Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt man?!“ Vortrag einer Referentin, die namentlich nicht genannt werden will	17
<b>Protokolle aus den Arbeitsgruppen</b>	
AG 1: „Ohne Hilfen geht es nicht“ – Eltern berichten über ihre Erfahrungen zur Integrativen Beschulung	25
AG 2: „Raum zum Lernen auf vielen Wegen“ – Eltern berichten über die Schulzeit ihrer Kinder an der Förderschule	31
AG 3: „Was mir beim Lernen hilft“ – Schüler/innen berichten über Lernerschwernisse und laden andere Schüler/innen zum Austausch ein ....	34
AG 4: Konzentrationsstörungen – eine häufige Fragestellung im Unterricht, erprobte Strategien und offene Fragen	37
AG 5: Bewegtes Lernen – ein Ansatz zur Lernunterstützung	41
AG 6: Neuropsychologische Grundlagen zur Diagnostik und Behandlung	50
AG 7: Räumliches Denken und Rechnen bei Kindern mit Hydrocephalus: Ursache-Auswirkungen-Förderung	58
<b>Impressum</b>	59



## Programm:

10:00—10:30 Uhr	Eröffnung und Begrüßung ASBH-Bundesverband, ASBHSelbsthilfegruppe Berlin
10:30—11:00 Uhr	Hydrocephalus bei Schülern—Hilfen für den Schulalltag Dr. Marion Wieczorek, Universität Koblenz-Landau
11:00—11:30 Uhr	Medizinische Einleitung zum Krankheitsbild: Folgen für die Lernkompetenz Prof. Fritz Haverkamp, Evangelische FH Bochum
11:30—12:00 Uhr	„Wie wir unsere Schulzeit erlebt haben“ - Erfahrungsbericht von Hydrocephalus-Betroffenen Jessica Wolf, u.a.
12:00—13:00 Uhr	Mittagspause
13:00—14:15 Uhr	Arbeitsgruppen zum Austausch I
14.15—14:30 Uhr	Kaffeepause
14.30—15:30 Uhr	Arbeitsgruppen zum Austausch II
15:30—16.00 Uhr	Zusammenfassung und Schlusswort (Dr. Marion Wieczorek)



## Vorträge

### Jedes Kind hat das Recht auf erfolgreiches Lernen

Referentin: Dr. Marion Wieczorek, Universität Landau

Kinder und Jugendliche mit Hydrozephalus besuchen unterschiedliche Schulen in unterschiedlichen Bildungsgängen: Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, Integrationsschulen, Förderschulen.

Im Jahre 2007 bzw. 1995 berichteten Eltern über die schulische Situation ihrer Kinder. <sup>1</sup>

	<b>Integrative Beschulung</b>	<b>Förderschule</b>
<b>Schüler mit Hydrozephalus (2007)</b>	71%	29%
<b>Schüler mit Hydrozephalus und cerebralen Bewegungsstörungen (2007)</b>	44%	56%
<b>Schüler mit Hydrozephalus und Spina bifida (1995)</b>	65%	35%

Ein Großteil der Kinder besucht also mittlerweile Schulformen jenseits von Förderschulen. Ob es sich hierbei um Formen der Einzelintegration – meist ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf - oder um Formen des gemeinsamen Lernens in integrativen Schulen handelt, bleibt hierbei noch offen.

Viele Schüler kommen in der Schule – gleich welcher Art - gut zurecht. Für andere ist das Lernen durch die organische Störung erschwert. Nicht alle Kinder haben zwangsläufig besondere Förderbedürfnisse. Das Auftreten eines Hydrozephalus kann sehr unterschiedliche Auswirkungen auf Entwicklung und Lernen haben. Erschwernisse wie Verlangsamungen, Sehschädigungen, Konzentrationsprobleme, Leistungsschwankungen, Kopfschmerzen treten gehäuft auf, aber auch diese in individueller Ausprägung. Einige der Kinder benötigen besondere Hilfen im Unterricht, besondere Lernerleichterungen, die auf ihre Entwicklungserschwernisse Bezug nehmen.

„Damit sie dadurch in der Schule nicht benachteiligt sind, brauchen sie individuelle und spezifische pädagogische Unterstützung – gleich in welcher Schule sie unterrichtet werden“ – so steht es im Vorwort zu dem Ratgeber: „Hydrozephalus bei Schülern – Hilfen im Schulalltag“, der 2008 erschien und dessen Erstellung Auslöser für diese Fachtagung war.

---

<sup>1</sup> Haupt, U.: Lernerschwerungen und Lernerleichterungen bei Schülern mit Hydrocephalus. In: ASBH (Hrsg.): Hydrocephalus bei Schülern – Hilfen bei Schwierigkeiten im Schulalltag. Dortmund 2008, S. 13-26



### Die Wahl der geeigneten Schule für ein Kind ist nicht einfach.

- Welche Voraussetzung muss ein Kind mitbringen, ein Kind mit Hydrozephalus, damit es in der Schule gut lernen kann?
- Welche Voraussetzungen sind für eine integrative Beschulung notwendig? Sind dies mehr als für die Förderschule?
- Was muss besonders geübt, trainiert werden, damit das Kind sich dem Regelschulkind in der Schule annähert?

Aber sind dies für die Frage nach der passenden Schulform überhaupt die richtigen Fragen? Wenn wir so fragen, übertragen wir die Verantwortung für erfolgreiches Lernen an die Kinder selbst. Wenn Lernen nicht gelingt, haben die kindlichen Voraussetzungen nicht gestimmt, waren sie nicht passend für diese Schule, haben ihr nicht genügt.

Anpassung, Unauffälligkeit, so sein zu wollen oder zu müssen wie nichtbehinderte Kinder ist nicht die beste Ausgangsbedingung für erfolgreiches Lernen. Jede Entwicklung wird erschwert, wenn regelmäßig das gelernt, geübt werden soll, was überaus schwer fällt und nicht gelingen will. Kinder, die dies immer wieder erleben müssen, können wenig Zutrauen in sich und ihre Kompetenzen erwerben. Interesse am Lernen wollen kann so erlöschen.

Kinder mit Hydrozephalus, einer zunächst vielleicht unsichtbaren Behinderung, können deshalb Anpassungsdruck oft besonders stark erleben. Unausgesprochen oder deutlich formuliert, wird von dem Kind erwartet, doch so zu sein, wie die anderen Kinder auch, genauso lernen zu können, mitzuhalten im Lerntempo. Einige Kinder übernehmen den Druck als eigenen Anspruch – dies macht Lernen und die Akzeptanz möglicher Lern- und Entwicklungserschwerisse schwer.

Kinder, die annehmen, sie müssten alles alleine tun, die annehmen, sie dürften auf keinen Fall irgendwie auffallen, überfordern sich ständig.

So kann es nicht gehen!

Vielmehr sollten Kinder darin unterstützt werden, selbstbewusst sagen zu können: „Ich kann es so und nicht anders ... Dabei kann ich nicht mitmachen ... Bei mir geht Lernen anders als so ... Hilf mir dabei es hinzukriegen“<sup>2</sup>.


In der Praxis findet sich erstere Sichtweise noch sehr häufig, wie Berichte von Eltern zeigen.

Wir müssen uns nun fragen:

- Wie kann ein Unterricht gestaltet sein, der Vielfalt mit einbezieht?
- Wie kann Lernen am besten gelingen?
- Wie können Kinder am besten ihre Kompetenzen zeigen und weiterentwickeln?

---

<sup>2</sup> Ehrenstein, M.: in: Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Stuttgart 2007, S.150-179

- 
- Welche Unterstützung und Lernerleichterungen benötigen die Kinder?
  - Über welchen Zugang kann ein Kind am besten lernen?
  - Wie müssen die Lernbedingungen gestaltet werden, damit ein Kind mit seinen Möglichkeiten und Lernerfahrungen am Lernprozess teilnehmen und erfolgreich lernen kann? Wie müssen Lernbedingungen gestaltet sein, dass vorhandene Lernerfahrungen nicht zu Lernhemmungen werden?

Ist eine Schule barrierefrei ausgestattet, so wird der Unterstützungsbedarf in motorischer Hinsicht geringer sein als an einer Schule, in der dies nicht so ist. Benötigt ein Schüler besondere Hilfen beim Schreiben, so kann es Schulen geben – welcher Art auch immer – an denen dieses zum Problem werden kann und Hilfen wie z.B. ein Laptop nicht gegeben werden und es wird Schulen geben, in denen Unterstützung durch technische oder personelle Hilfen natürlich gegeben werden. Hier kann dann nicht mehr von einem Lernproblem gesprochen werden, dass ausschließlich dem Kind mit seiner organischen Beeinträchtigung zuzuschreiben ist.

Ein Wissen um mögliche Folgen des Hydrozephalus ermöglicht es, Kinder individuell in ihrem Erkunden zu unterstützen; der Lehrer weiß, wo Lernprobleme auftreten können; er ist dafür sensibilisiert, ohne davon auszugehen, dass sie bei jedem Kind mit dem entsprechenden Behinderungsbild auch vorliegen müssen, ohne dass unpassende Verallgemeinerungen zu Lernhemmnissen werden können.

So kann für einen Lehrer nicht nur die Sachstruktur eines Inhaltes, den es zu vermitteln gilt, im Mittelpunkt seiner Überlegungen stehen, sondern ebenso muss er sich bewusst sein, dass er den Kontext mitberücksichtigen muss, den ein Kind mitbringt, um sich einen Lerninhalt zu erschließen. Dieser individuelle Kontext bezieht sich dabei auf die Vorerfahrungen des Kindes, auf seine Lernmöglichkeiten, seine Einschränkungen in verschiedenen Funktionsbereichen, auf seine individuellen Kompetenzen.

Oft finden sich dann individuelle Lernwege, die für Erwachsene nicht immer leicht nachvollziehbar sind. Kinder zeigen uns kreative Zugänge, die genau zu ihren Entwicklungsbedingungen, Vorerfahrungen und Interessen passen.

#### Ein Beispiel:<sup>3</sup>

*Annemarie, ein Kind im Kindergartenalter baute sich eines Tages eine Uhr. „In der Holzwerkstatt hat sie sich dafür ein Brett genommen, hat darauf die Zahlen von 1-18 geschrieben,[ die sie in einer nach oben offenen U-Form auf dem Brett notierte, Ergänzung M.W.] ... und zwei Zeiger darauf angebracht, einen mit einem Nagel befestigt, den anderen*

---

<sup>3</sup> TPS 1/2010



*mit einem Reißzwecken. Diese Uhr hat sie sich fortan unter den Arm geklemmt und hat jeden und jede immer und immer wieder nach der augenblicklichen Zeit gefragt. Das ging folgendermaßen vonstatten: „Wie viel Uhr ist es jetzt?“*

*„Fünf vor drei“*

*„Wo steht denn da der große Zeiger und wo der kleine?“*

*„Der große auf der Elf, der kleine kurz vor Drei.“*

*Im Anschluss hat Annemarie stets die Zeit entsprechend dieser Vorgabe auf ihrer Uhr „eingestellt“: also den kleinen Zeiger kurz vor der drei, den großen auf die Elf. Sie war jedoch ganz selten mit der einen Auskunft zufrieden und suchte sich meist sofort den nächsten Erwachsenen. Wenn dieser nun auch meinte, es sei „Fünf vor Drei“, forderte sie ihn auf, eine andere Zeit zu sagen, damit sie ihre Zeiger bewegen konnte.*

*Circa 14 Tage ging das so. Die Uhr wurde mit nach Hause genommen und dort, wie uns ihre Eltern berichteten, mit ins Bett. Auch zu Hause wurden die Eltern und andere Erwachsene immer wieder nach der Uhrzeit befragt. In der KITA war die Uhr in dieser Zeit bei jeder ... Aktivität dabei oder zumindest in Reichweite.*

*Als wir die Uhr nach 2 Wochen im Flur fanden und sie ihr zurückbringen wollten, war ihr Kommentar: „Die brauche ich nicht mehr“. Wie sich herausstellte, war sie seitdem in der Lage, die Zeit von „richtigen“ Uhren abzulesen und sich daran zu orientieren. Wir wussten weder woher sie die Zahlen bis 18 hatte, noch, wie sie es mithilfe ihrer „falschen“ Uhr schaffte, die „richtige“ zu lesen.“*

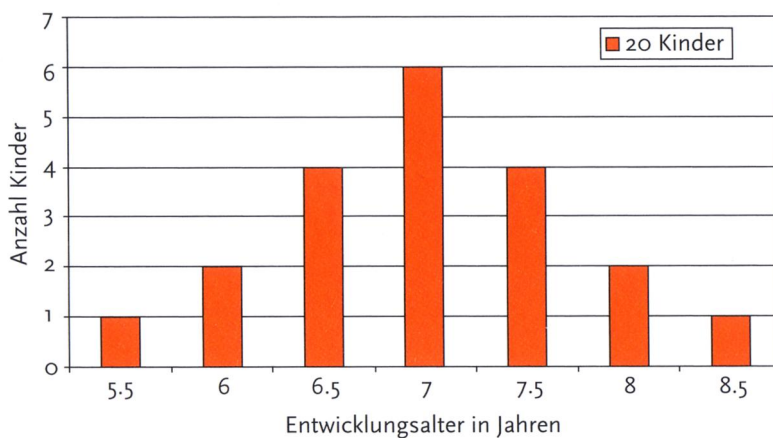
Wenn wir uns dieses Beispiel einmal genauer anschauen, dann sehen wir, dass Annemarie für sich eine sehr geeignete Lernform gefunden hat. Ihr Lernziel – die Uhr – war selbstbestimmt, der Weg selbstinitiiert. Ihr Vorgehen ermöglichte es ihr in unendlichen Wiederholungen solange das Wichtige zu erfragen, bis es für sie genug war. Die einzelnen Lernsequenzen waren dabei sehr kurz. Weder forderte sie, noch bekam sie lange Erklärungen über das Wesen der Uhr und wie das denn nun gehen soll mit dem Uhrenlesen. Sie erfragte sich das, was wirklich wichtig ist, wenn man Lernen will die Uhr zu lesen: Wo steht der große Zeiger und wo der Kleine. In einer individuellen Lernzeit konstruierte sie interessengeleitet wie das mit der Uhr wohl so geht.

Bildung und Lernen lässt sich nicht von außen erzeugen, sondern muss vom betreffenden Kind als eigenständige Leistung konstruiert werden. Dies gilt auch für Kinder mit Lernschwierigkeiten in den verschiedensten Bereichen. Wir müssen die Vorstellung verlassen, dass wenn wir einer Gruppe von Kindern das Selbe erklären, lehren, sie dann auch das Gleiche verstanden haben. Und ebenso die Vorstellung, dass wir in der Lage wären, durch Übung, Training, Förderung bestimmen zu können, was ein Kind lernt oder wie es sich entwickelt. Wichtig ist es vielmehr, gemeinsam mit einem Kind, in einem Dialog mit Eltern und Lehrern herauszufinden, wie es am besten lernen kann. Aufgabe und Ziel einer

jeden Schule – gleich welchen Bildungsganges - sind in diesem Sinne die Möglichkeiten, die Kinder aufgrund ihrer Voraussetzungen und unter Berücksichtigung differenzierter Bildungsprozesse erreichen können.

An dieser Stelle ist es an der Zeit zunächst einmal zu klären, was das Durchschnittskind, die Durchschnittsklasse, auf die alle Didaktik scheinbar abgestimmt ist, überhaupt ist.

Hier möchte ich ihnen einige Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung von Remo Largo<sup>4</sup> vorstellen - einem Kinderarzt, der sich intensiv mit der Individualität und Variabilität von und zwischen Kindern auseinandergesetzt hat. Er hat in einer Studie ca. 1000 Kinder von der Geburt bis ins Erwachsenenalter immer wieder untersucht und konnte so eine Menge über Entwicklungsverläufe und Entwicklungsunterschiede bei Kindern erfahren.



**Abbildung 1:** Variabilität des Entwicklungsalters bei 20 Kindern im chronologischen Alter von 7 Jahren, nach Largo 2009, S. 284

Wenn eine Lehrerin eine Klasse mit 20 siebenjährigen Kindern vor sich hat, dann unterscheiden sich die Kinder in ihrem Entwicklungsalter um mindestens 3 Jahre. Es gibt Kinder, die mit 7 Jahren ein Entwicklungsalter von 8-9 Jahren haben. Andere mit einem Entwicklungsalter von 5-6 Jahren.

Kinder unterscheiden sich in ihren sozialen Voraussetzungen und Verhaltensweisen, in Alter, Geschlecht, in der Nationalität, in ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung, in ihren sprachlichen Fähigkeiten, in ihren Erwartungshaltungen, Interessen und Bedürfnissen, in ihrer Lerngeschwindigkeit und in ihrer Lernweise.

Würde man diese Graphik für die Eingangsklasse in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung erstellen, dann wäre die Spannbreite noch deutlich größer, denn Kinder unterschiedlichster Bildungsgänge, Jahrgängen und Lernvoraussetzungen besuchen die Klasse.

<sup>4</sup> Largo, R.: Schülerjahre. München 2009

Untersuchungen aus der Schweiz (2005)<sup>5</sup> haben erhoben, mit welchen Kompetenzen Kinder in die Schule kommen. Betrachten wir einmal exemplarisch die Lesekompetenz: Rund 1/3 der Schülerinnen und Schüler, die im Kanton Zürich in die 1.Regelklasse der Primarschule eintreten, können bereits einfache Sätze und Wörter lesen. Rund 5% sind sogar fähig, einen kurzen Text vollständig zu lesen und zu verstehen. Im Gegensatz dazu kennt ein Drittel der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 1.Klasse erst ein paar Buchstaben, die aber noch nicht zu Wörtern verbunden werden können. 5% der Schülerinnen und Schüler kennen die Buchstaben noch nicht, können beispielsweise den schriftlich vorgelegten Vokalen nicht den korrekten Laut zuordnen.

Denkt man nun, die Variabilität verringere sich mit der Schulzeit, so dass Differenzierung und Individualisierung vielleicht weniger wichtig werden, so zeigt folgende Graphik etwas Anderes.

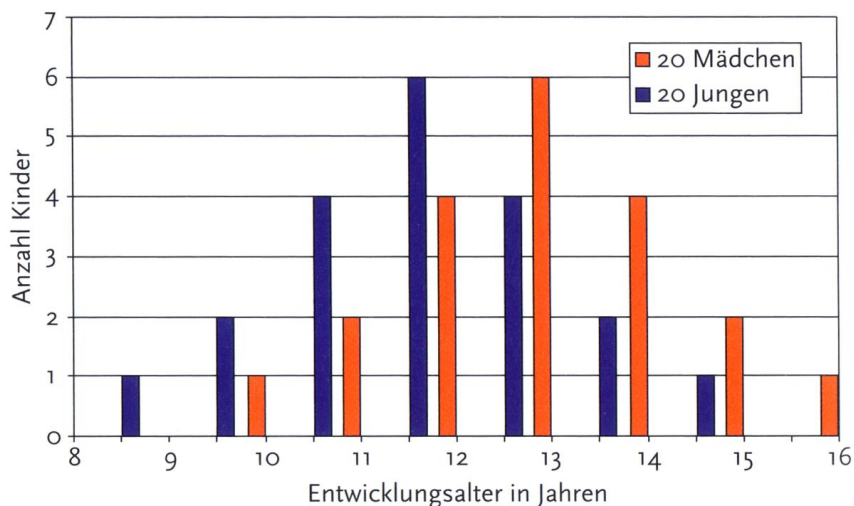
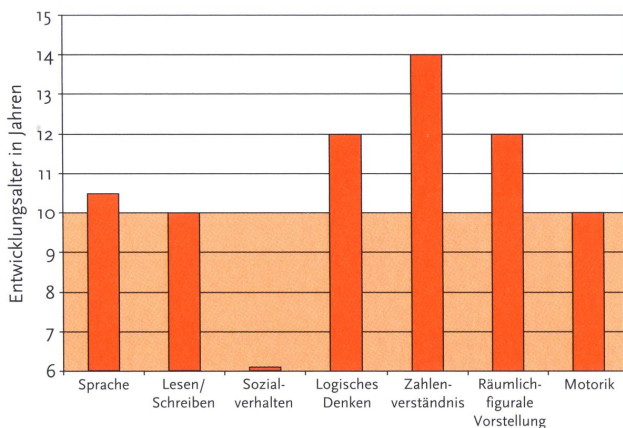
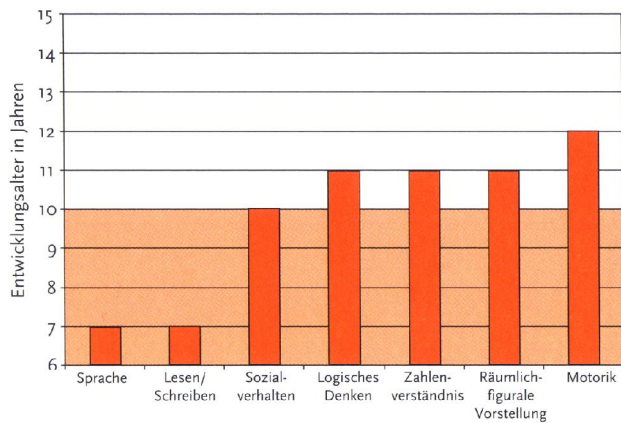


Abbildung 2: Variabilität des Entwicklungsalters bei 20 Jungen und 20 Mädchen im chronologischen Alter von 13 Jahren, nach Largo 2009, S. 284

Bis zur Oberstufe nehmen die Unterschiede zwischen den Kindern noch einmal deutlich zu. Mit 13 Jahren variiert das Entwicklungsalter um mindestens 6 Jahre zwischen den am weitesten entwickelten Kindern und jenen, die sich am langsamsten entwickeln.

Schaut man sich nun ein einzelnes Kind differenziert in seinen Kompetenzen an, so wird eine weitere Form der Vielfalt deutlich. Weist das eine Kind besondere Kompetenzen im mathematischen Bereich auf, und weniger ausgeprägte Kompetenzen im sprachlichen Bereich, so ist ein anderes gleichaltriges Kind gerade im Bereich der Sprache besonders begabt, im Bereich des Sozialverhaltens jedoch weit weniger.

<sup>5</sup> Moser, U.; Stamm, M.; Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Oberentfelden 2005



**Abbildung 3 und 4:** Intraindividuelle Variabilität, Kompetenzprofile von 2 Kindern im Alter von 10 Jahren, Largo 2009, S. 285f.

Betrachtet man sich diese Fülle und Breite, so wird schnell deutlich, dass es die Didaktik, die Methodik für alle Kinder nicht geben kann. Das heißt auch, dass es die Hilfen, die Didaktik, die Methodik für Kinder mit Hydrozephalus nicht geben kann. Wir sind hier noch sehr auf Einzelfallberichte angewiesen, um die Fülle von Auswirkungen und Kombinationen verstehen zu lernen. Wir sehen aber auch, dass es einige Folgen gibt, die gehäuft vorkommen. Das heißt dann aber nicht, dass auch die Interventionen und die Hilfen gleich sein müssen. Auch hier können Eltern, Betroffene und Lehrer noch viel zum Verständnis beitragen.

Anstelle der Wahrnehmung der Vielfalt, Individualität, Buntheit der verschiedensten Kombinationen von Lernvoraussetzungen neigen wir häufig dazu, Ordnung und Homogenität herstellen zu wollen, Kategorien zu schaffen, das Individuelle zu ordnen. „Wer die Vielfalt negiert, weil er glaubt, individualisierbarer Unterricht sei nicht realisierbar, der hat kapituliert, aber damit die reale Vielfalt unter den Kindern nicht aus der Welt geschafft“<sup>6</sup>

Die Lernmotivation wird zerstört, wenn ein Kind in der Schule jahrelang die Erfahrung macht, dass es den eigenen Ansprüchen und jenen der Lehrer nicht genügen kann. Es wird zunehmend desinteressiert, frustriert und verweigert schließlich die Teilnahme am Unterricht.

<sup>6</sup> Largo, R.: Schülerjahre. München 2009, 20



„Die Lernmotivation wird dann gestärkt, und das Selbstwertgefühl bestätigt, wenn Anforderungen und Kompetenzen des Kindes so weit übereinstimmen, dass das Kind in seinen Lernbemühungen zumeist erfolgreich ist.“<sup>7</sup> Dann können Kinder mit einem guten Selbstwertgefühl die Schule verlassen.

Jedes Kind lernt auf seine Weise, von seinem Startpunkt aus. Keine noch so gute schulische Unterstützung kann dazu führen, dass alle Kinder am gleichen Zielpunkt ankommen. Die Variabilität unter den Kindern wird immer bestehen bleiben. Schule sollte Kindern dazu verhelfen, herauszufinden, wie sie am besten lernen können. Kinder mit Vertrauen in ihr Lernen, ihre Wahrnehmungen und Vorstellungen sind in der Lage zu beschreiben, welche Unterstützung sie benötigen, was für sie hilfreich und nützlich ist und was nicht.

Von Seiten des Gesetzgebers sind Möglichkeiten vorgesehen, Kinder beim Lernen Unterstützung zukommen zu lassen. Schulgesetze, Schulordnungen und diverse Verwaltungsvorschriften der Länder beschreiben die Möglichkeit von Nachteilsausgleichen oder individuellen Formen der Benotung. Grundschulen sind laut Grundschulordnung aufgefordert, über den üblichen Unterricht hinausgehende individuelle Lösungen für Kinder mit besonderen Problemen zu finden - auch für Kinder mit Lernerschwernissen, die nicht so umfangreich sind, dass sie im Sinne einer Lernbehinderung interpretiert werden können. Die Möglichkeit von Integrationshelfern ist gegeben. Selbst ungünstige Rahmenbedingungen wie z.B. ein häufiger Klassenraumwechseln in der Sekundarstufe 1, können, so findet es sich in den Verordnungen der Länder, durch z.B. fächerübergreifenden oder Epochenunterricht beseitigt werden.

Aufgabe wird es sein, das System auf seine Möglichkeiten und Grenzen zu befragen. Es geht darum, die Gesetze mutig zu lesen und im Sinne und zum Wohle des Kindes zu interpretieren. Dann bieten die jetzt schon vorhandenen Rahmenbedingungen vielfältige Möglichkeiten.

Die Frage nach erfolgreichem, gelingendem Lernen gleich in welcher Schule endet jedoch nicht in didaktischen oder gar organisatorischen Fragen. Es geht auch um den Umgang mit besonderen Lebens- und Lernerfahrungen.

Für ein Kind mit einer Behinderung wird Lernen in einer heterogenen Klasse umso leichter, je mehr Unterschiedlichkeit in der Klasse gelebt wird und zum Thema gemacht werden darf. Das was anders ist – und dies kann nicht nur eine Behinderung sein – darf Raum einnehmen, darf wahrgenommen und darf von Mitschülern erfragt werden. Ein Unterricht, der Raum und Zeit dafür gibt, dass über eigene Wünsche, Enttäuschungen, Ärger und Wut gesprochen werden kann, wird es auch Kindern mit einer Behinderung erleichtern, mit ihren

---

<sup>7</sup> Largo, R.: Schülerjahre. München 2009, 44

Lern- und Entwicklungschwierigkeiten umgehen zu lernen. Ein Unterricht, der jedem Schüler in der Klasse individuelle Hilfen und Unterstützung anbietet für das, was nicht so gut geht, wird es einem Kind mit einer Behinderung erleichtern, Hilfen annehmen zu können. Dann sind Hilfen etwas Selbstverständliches, auf die jeder ein Anrecht hat.

Schule in diesem Sinne sollte dazu beitragen, dass

- Kinder mit Hydrozephalus ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln können
- Kinder mit Hydrozephalus Stärken entwickeln, entdecken und ausdifferenzieren können
- Kinder mit Hydrozephalus lernen können, mit dem umzugehen, was nicht so gut gelingt
- Kinder mit Hydrozephalus eigene Lernstrategien entwickeln können
- Kinder mit Hydrozephalus selbstbestimmt lernen können
- Themen und Fragen, Lebensfragen aus der Lebenswelt der Kinder relevant sein dürfen

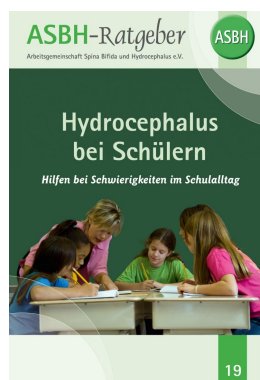
**Jedes Kind hat das Recht auf erfolgreiches Lernen.**

In diesem Sinne wünsche ich ihnen für den heutigen Tag viele Impulse, Anregungen und Austausch.

Literatur:

Haupt, U., Wieczorek, M: Lernerschwerungen und Lernerleichterungen bei Schülern mit Hydrozephalus. In: ASBH (Hrsg.): Hydrozephalus bei Schülern – Hilfen bei Schwierigkeiten im Schulalltag. ASBH-Ratgeber


Online zu bestellen auf der ASBH-Homepage unter „Ratgeber“



**Nicht für die Schule, sondern**

**fürs Leben lernen wir?!?**

**Erfahrungsbericht anlässlich der ASBH-Pädagogiktagung in Berlin am 06.02.2010**



Referentin: Jessica Wolf


Mein Name ist Jessica Wolf, ich bin 36 Jahre alt, verheiratet und Mutter eines zweijährigen Sohnes. Ich wurde als 9 Monate altes Kind mit einem Shunt versorgt. Wodurch der Hydrozephalus entstand, konnte zu diesem Zeitpunkt nicht festgestellt werden. Zu der damaligen Zeit gab es weder Ultraschall bzw. Computertomographie oder gar Kernspintomographie. So wurde ich als Säugling mit einem Shunt der bis in den Herzvorhof reichte – die damals einzige Methode – versorgt.

Seit fünf Jahren ist nun bekannt, dass die Verbindung von der 3. zur 4. Hirnkammer verschlossen ist. Da wir in einem kleinen Dorf wohnen, war dies kein Geheimnis und meine Eltern wollten die Erkrankung auch nicht geheim halten, was ich – insbesondere auch retrospektiv – immer noch für den besten Weg halte.

Ich ging in den **Regelkindergarten** in unserem Ort. Einmal in der Woche wurde auch eine Turnstunde abgehalten. **Gleichgewichtsübungen**, wie auf einer Bank balancieren, klappten nicht so gut wie bei anderen Kindern und so wurde ich von je einer Erzieherin rechts und links an der Hand gehalten.

Als ich eingeschult wurde, musste ich vom ersten Tag an mit dem Bus zur 3 km entferntgelegenen Schule fahren. Um nicht so eine schwere Büchertasche zu haben, bekam ich einen **doppelten Satz Schulbücher**, einen für die Schule und einen für zu Hause. Das wurde auch in den ersten vier Grundschuljahren so beibehalten. Diese pragmatische Hilfe war ideal und zeigt beispielhaft, dass schon mit einfachen Ideen und Maßnahmen viel bewirkt werden kann. Meine Lehrer der Grundschule waren auch bereits die Lehrer meines Vaters gewesen und so war es ohne bürokratische Hürden möglich vom **Sport befreit** zu werden. In diesen zwei Stunden ging ich in den Handarbeitsunterricht der Parallelklasse, denn ich war auf diesem Gebiet (**Handarbeit**) aufgrund der **schlechteren Feinmotorik** meinen Klassenkameraden immer zeitlich hinterher.


Als wir anfangen mit dem Füllfederhalter zu schreiben, kratzte es ganz fürchterlich auf meinem Blatt, da ich den Stift sehr verkrampt hielt. Die Lehrerin riet meinen Eltern, mir einen **Stift** zu kaufen, welcher **vorne einen Kugelkopf** hat und das Schreiben mit dem Federhalter noch eine Weile hinauszuschieben. In den höheren Klassen hat **die Handarbeits-Hausaufgabe** meine Oma fertig gestellt, wenn es mir nicht gelang, oder ich zu lange brauchte. Der Satz welcher immer wieder den Kindern gesagt wird „**Du lernst nicht für die Schule, sondern für das Leben**“ konnte und kann ich heute in Bezug auf Handarbeiten



noch nicht so ganz nachvollziehen. Denn: wer muss einen Schlingstich können, um durchs Leben zu kommen? Der Lehrerin war sicher bekannt (und man sah es auch an der Ausfertigung), dass ich nicht alleine an der Hausarbeit gearbeitet habe. Thematisiert wurde dies nie und ich kam so ungefähr mit Note 3 durch die Schulzeit.

Für das Fach **Schönschrift**, welches es heute wohl nicht mehr gibt, habe ich lange Nachmittage mit meinen Eltern zu Hause geübt. Meine Schrift ist herzeigbar, gehört aber sicher nicht zu den schönsten. Als **nach der vierten Klasse** die Entscheidung anstand, welche Schulform nun die Beste für mich wäre – in Bayern gab es damals die Wahl zwischen Hauptschule und Gymnasium – entschieden sich meine Eltern damals für die **Hauptschule**, da dort die Anforderungen nicht so hoch waren, wie im Gymnasium nebenan. Diese Entscheidung fiel auch unter der Berücksichtigung, dass ich längere Zeit wohl ein schleichendes Versagen der Gehirnwasserableitung hatte und so wohl in dieser Zeit auch nicht mehr sehr aufnahmefähig war.

Nun ja, die nächsten zwei Jahre Hauptschule ließ ich so an mir vorüberziehen, tat nicht viel und verschlechterte mich soweit, dass ich letztendlich die **Aufnahmeprüfung für die Realschule** machen musste. In der Realschule lief der Hase im wahrsten Sinn des Wortes anders. Fremde Stadt – fremde Lehrer – ich musste zum ersten Mal in meinem Leben den Hydrocephalus erklären, um Verständnis für die schlechte Leistung des Sportunterrichtes zu bekommen, denn wie schon in der Hauptschule war zwar die Benotung ausgesetzt, aber es wurde zwischen meinen Eltern und der Schule vereinbart, dass ich die Übungen, welche ich mir zutrauen würde, auch mitmachen sollte. So sah es jede Lehrerin anders, und ich musste auch auf den **Schwebebalken. Mangelndes Gleichgewicht** ist wohl für viele HC-Betroffene ein Problem und so dauerte es auch nicht lange und ich fiel herunter. Außer einer Prellung und die Erkenntnis der Lehrerin, man hätte mir doch eine Hilfestellung geben müssen/sollen, passierte nichts. Jährlich fahren die achten Klassen zum **Skikurs nach Meran 2000**, dem Skigebiet von Meran. Für mich stand schon im Vorfeld fest, dass ich nicht teilnehmen würde. Rollschuhlaufen konnte ich nicht – wie sollte ich Skilaufen lernen? Nach einigen Gesprächen zwischen den teilnehmenden Lehrern und meinen Eltern war dann klar, es würde Rücksicht auf mein Handicap genommen und zur **Stärkung der Klassengemeinschaft** sollte ich auf alle Fälle teilnehmen. Zum ersten Mal auf Skiern stehend war ich total unsicher, das änderte sich auch nach 5 Tagen nicht. Es waren immer wieder zwei Mitschüler/innen damit beschäftigt mich zu ermutigen und mit mir zu üben. Den Skipass hatte ich umsonst, denn eine Abfahrt habe ich bis zum Ende nicht gemacht. Unser Klassenlehrer meinte zum Schluss zu mir, ich hätte mich tapfer geschlagen. Was er aber nicht wusste, oder merken wollte, war,



dass ich körperlich und seelisch fix und fertig war, ich hatte jeden Abend geheult und nur meine Zimmergenossinnen wussten davon.

### **Einmal Skikurs – kein zweites Mal mehr.**

Bedingt durch (wahrscheinlich) schleichenden Hirndruck und einer darauf folgenden Shuntrevision sackten meine schulischen Leistungen im Laufe des achten Schuljahres so weit ab, dass mir angeraten wurde, am Halbjahreszeugnis **in die siebte Klasse freiwillig zu wechseln**. Das würde dann auch nicht in der Schulakte als „Sitzenbleiben“ vermerkt. Die Entscheidung fiel mir nicht leicht, denn ich hatte Bedenken, dass ich von außen betrachtet doch als „Sitzenbleiber“ angesehen würde.

Von der siebten Klasse habe ich im Vorfeld nur eine Mitschülerin „eingeweihet“ und die hat es dann der Klasse weitergegeben. Was genau zwischen den Mitschülern und der Lehrerin besprochen wurde weiß ich nicht. Ich wurde jedoch sehr gut aufgenommen. Diese Mitschülerin war übrigens vor drei Jahren meine Trauzeugin!

Dann kam wieder die achte Klasse, wieder der Skikurs – aber dieses Mal ohne mich. Ein anderes Thema war der **Kunstunterricht**. Dort wurden neben dem normalen Zeichnen auch solche Dinge wie Linolschnitt gemacht, wo motorische Fähigkeiten sehr gefragt sind. Zitat unseres Lehrers: „Gebt euch Mühe und wenn es nicht zu meiner Zufriedenheit ausfällt, bekommt ihr wenigstens ein Befriedigend.“ So hatte ich eben ein Befriedigend bis zum Ende meiner Schullaufbahn.

In **Englisch** hangelte ich mich von Klasse zu Klasse und wurde immer gerade noch versetzt. Mathematik machte ich immer sehr gerne – aber nur mit sehr mäßigem Erfolg. Trotz aller Untersuchungen über HC-Betroffene bin ich auch heute noch der Ansicht, dass es nicht nur am HC gelegen haben muss, denn mir ging es ja nicht alleine so. **Deutsch** war schon immer meine Stärke und so „plagte“ ich die Lehrer an der Abschlussprüfung mit der Korrektur von 16 Seiten Erörterung, die ich mit einem sehr gut beendete. Apropos **Abschlussprüfung: Über eine Prüfungszeitverlängerung wurde nie geredet**, es hätte sich letztendlich an der Zensur auch nichts geändert, da mir die anberaumte Zeit ausreichte. Mein ursprünglicher **Berufswunsch** und die spätere Ausbildung haben nur bedingt miteinander zu tun. Ich wollte lange Jahre Hebamme werden. Da die Ärzte die Befürchtung hatten, der Schichtdienst würde sich negativ auf die Epilepsie auswirken, wurde mir davon abgeraten. Nach einem Praktikum in einer Kinderarztpraxis stand fest, dass ich Arzthelferin werden wollte. Beim **Bewerbungsgespräch** habe ich mit offenen Karten gespielt, d.h. dem zukünftigen Chef vom Hydrocephalus erzählt, welches für ihn kein Problem darstellte. So machte ich meine Ausbildung in einer urologischen Praxis. In der Berufsschule hatten wir **auch praktische Laborarbeiten** durchzuführen, wobei es, dass muss ich wohl keinem erklären, sehr auf



Genauigkeit ankommt. Beim Pipettieren ist die **Feinmotorik** sehr gefordert. Dort wussten die Lehrkräfte nichts über den HC und so wurde natürlich auch keine Rücksicht genommen. Labor: Note 3, damit konnte ich gut leben. Nach einem guten Abschluss der Berufsschule arbeitete ich ein paar Jahre als Arzthelferin und leitende Kraft in verschiedenen Praxen.

Wenn nicht jetzt, ungebunden ohne Partner und Kind, wann dann, sollte ich noch eine **Weiterbildung** machen. Gesagt, getan. Ich fing neben meiner Vollzeitstelle eine berufsbegleitende Weiterbildung von 400 Stunden zur Arztfachhelferin an, welches man mit einem Meisterlehrgang im Handwerk vergleichen kann. Und was soll ich sagen: Laborunterricht stand als eines von 21 Fächern auch wieder auf dem Plan. Älter und reifer geworden, hatte ich das Bewusstsein erlangt, mich aufgrund des Hydrocephalus nicht verstecken zu müssen. So erzählte ich der Dozentin von den feinmotorischen Problemen. Natürlich hätte ich eine **Prüfungszeitverlängerung** bekommen können, dass stand für sie und mich fest, was aber hätte es gebracht? Es war kein zeitliches Problem – jedoch ein „handwerkliches“. Wir konnten in der gegebenen Zeit die Labormessung so oft wiederholen wie wir wollten, aber auch ein mehrfaches Wiederholen hätte kein anderes Ergebnis gebracht.

Kurz vor Ende der Weiterbildung packte mich nochmals der Ehrgeiz und so meldete ich mich in 7 Fächern zur mündlichen Prüfung an, um eine bessere Note zu erzielen. Heute denke ich, dass ich zwar in allen Fächern die bessere Zensur erzielt habe, dies aber durchaus im Laufe der Ausbildung durch kontinuierlicheres Lernen auch ohne die mündliche Prüfung hätte erreichen können. Mittlerweile arbeite ich in einer Klinik und habe noch eine Weiterbildung angehängt. Nun bin ich Kodierassistentin und derzeit als 400-Euro-Kraft, aufgrund der Erziehung unseres Sohnes, weiterhin in dieser Klinik angestellt.

**Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt man?!**



Referat auf der ASBH Tagung „Hydrocephalus bei Schülern“ am 6.2.2010 in Berlin  
(Erfahrungsbericht)

Die Referentin ist ASBH-Mitglied, möchte jedoch nicht namentlich erwähnt werden.

Zunächst möchte ich mich vorstellen: Ich bin 28 Jahre alt und habe einen isolierten Hydrocephalus internus. Ich entstamme einer klassischen deutschen Kleinfamilie: Vater, Mutter, Prinz und zweitgeborene Prinzessin.

Der Hydrocephalus wurde schon vor der Geburt entdeckt. Die Ventilimplantation mit Ableitung in den rechten Herzvorhof erfolgte am Tag nach der Geburt. Etwa sechs Monate später musste die Ableitung verlängert werden, diesmal in den Bauchraum. Soviel zu den Eckdaten.

Abgesehen davon war ich ein normaler Säugling und später ein normales Kleinkind. Nur die wöchentlichen Arzt- und/oder Therapietermine trübten diesen Eindruck etwas.

Nun soll ich hier von meinen Erfahrungen mit schulischer Integration berichten. Dazu möchte ich anmerken, dass das Problem der Integration nicht erst mit der Einschulung aktuell wird, sondern schon mit dem Eintritt in den Kindergarten. Schon hier tauchen die ersten Schwierigkeiten auf. Aus diesem Grund beginne ich meinen Vortrag mit der Kindergartenzeit. Unser großes Glück in dieser Zeit war, dass mein älterer Bruder bereits einen Kindergarten besuchte, und mich dessen Erzieherin somit schon vorher kannte. Diese Erzieherin hatte mich schon im Kinderwagen in ihr Herz geschlossen und ich sie ab einem gewissen Alter ebenso. Auf diese Weise legte sie schon den ersten Grundstein für den Besuch des Regelkindergartens und es war klar, ich gehe in diesen Kindergarten und überhaupt nur zu dieser Kindergärtnerin. Auch die Kindergartenleitung stand dem Vorhaben offen gegenüber. O-Ton: „Wenn die Erzieherin das so sagt, dann machen wir das auch so.“. So kam ich mit dreieinhalb Jahren, zunächst zwei Tage die Woche zum Eingewöhnen, stolz wie Bolle zu ihr in die Gruppe und später dann täglich und war ein ganz normales Kind – bis zu dem Tag, an dem ein Anruf des Beratungs- und Behandlungszentrums, in dem ich Krankengymnastik und Ergotherapie erhielt, meine Mutter unsanft aus unserer Welt riss. Zu diesem Zentrum gehörte nämlich auch ein heilpädagogischer Kindergarten, und für mich war dort ohne das Wissen meiner Eltern ein Platz reserviert worden. Zum ersten Mal wurde meinen Eltern so richtig bewusst, dass man Kinder wie mich sehr schnell in gewisse „Schubladen“ steckt. Die Leiterin des heilpädagogischen Kindergartens zeigte sich wenig begeistert davon, dass ich bereits einen Regelkindergarten besuchte - und das offensichtlich, ohne dass ich Schaden dabei nahm – im Gegenteil, ich ging dort jedes Mal voll Begeisterung hin und wehe, meine sonst nicht weniger geliebte Krankengymnastin „stahl“ mir etwas von meiner kostbaren



Kindergartenzeit! Der Zentrumspsychologe und meine Ergotherapeutin besuchten mich daraufhin zwei Tage vor Ort, um sich davon zu überzeugen, dass es mir wirklich gut ging, und man einigte sich darauf, dass ich weiter in diesen Kindergarten gehen könne, solange ich keine Rückschritte machen würde. Das sollte jedoch nicht der einzige Stein gewesen sein, den man mir in meine Kindergartenzeit legte.

In dem Jahr, in dem ich eingeschult werden sollte, standen eine Mandel-OP und eine Ventilrevision auf dem Programm. Deshalb, und weil ich nach wie vor leicht entwicklungsverzögert war, wollten mich meine Eltern ein Jahr vom Schulbesuch zurückstellen lassen. Der Zentrumspsychologe hielt davon überhaupt nichts, sondern er empfahl meinen Eltern, mich zum jetzigen Zeitpunkt und zwar entweder in der Diagnose-/Förderklasse oder im Förderzentrum körperliche und motorische Entwicklung einzuschulen. Wenn man so günstig wie wir wohnt, hat man ja in so einem Fall die besten „Möglichkeiten“. Es sind alle Fachdisziplinen vor Ort. Meine Eltern haben sich von Anfang an klar gegen diese Empfehlung gestellt, zumal die Meinung meines behandelnden Kinderchirurgen in München ganz klar in die Richtung ging: „So normal wie möglich!“ So ging meine Mutter mit mir am Einschulungstag in die örtliche Grundschule, um ihr Vorhaben in die Tat umzusetzen. Hier nahm die Tragikomödie ihren Lauf. In dem Klassenzimmer saßen zwei Lehrkräfte. Während die eine Lehrkraft mit mir verschiedene Schulreife-tests machte, die ich zu allem Überfluss auch noch mit Bravour hinter mich brachte, versuchte die andere vergeblich, meine Mutter von den Vorzügen der Einschulung in die DFK und der SVE zu überzeugen, da man in meinem Fall im Regelkindergarten nichts lernen könne. Ich wurde zunächst für schulreif erklärt, da sie nicht wüssten, weswegen sie mich zurückstellen sollten. (Frühgeburtlichkeit, und mehrere Operationen, die mich in meiner Entwicklung hinderten, waren wohl nicht genug) Allerdings legten sie meiner Mutter nahe, mich in die DFK einzuschulen, da man mich ja dann immer noch nach dem ersten Jahr an die Grundschule zurück überweisen könne. Dem stand meine Mutter sehr skeptisch gegenüber, zumal sie schon von anderen Eltern und Lehrern erfahren hatte, dass das bis dahin noch nie der Fall gewesen war. Diese Erfahrungen bestätigten sich später, als zwei meiner Kindergartenfreundinnen von der Grundschule in die DFK überwiesen wurden. Die Rückführung in die Parallelklassen scheiterte in beiden Fällen an den Grundschullehrerinnen, die sich keinerlei Mühe gaben, den beiden den Start zu erleichtern. Meine Mutter vereinbarte, dass uns die Entscheidung schriftlich zugeleitet werde, wobei von Anfang an klar war, dass meine Eltern gegebenenfalls weitere Schritte in die Wege leiten würden. Überraschenderweise wurde ich doch vom Schulbesuch um ein Jahr zurückgestellt, und zwar mit genau der Begründung, die ihnen meine Mutter sozusagen in den Mund gelegt hatte. Somit war ich ein weiteres Jahr Kindergartenkind, bis zu dem Tag, an dem ein Herr aus einer SVE kam, um sich die Kinder in meinem Kindergarten anzusehen und ich natürlich



sofort auffiel, weil ich beim Umblättern von Bilderbüchern, beim Schneiden von Papier und bei weiteren Dingen so meine Schwierigkeiten hatte. Daraufhin vereinbarte er mit meinen Eltern einen Beratungstermin bei uns zu Hause, um mit ihnen über meine Schwierigkeiten und die Möglichkeiten, die seine Einrichtung zu bieten hätte, zu sprechen. Meine Eltern sind und waren trotz der klaren Linie, die sie verfolgten, grundsätzlich offen für Anregungen. So vereinbarten sie einen Besichtigungstermin in der Einrichtung, zu dem zu ihrer Freude auch meine Kindergärtnerin mitkommen wollte. Gesagt, getan: Die drei Erwachsenen verbrachten einen Freitag Vormittag in dieser SVE zur besten Erdbeerzeit. Dieser Besuch hat zumindest bei meinen Eltern bis heute einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Denn, was sie dort zu sehen bekamen, hatte wenig mit dem Kindergarten zu tun, den sie bis dato kannten. Der Tagesablauf unterschied sich sehr deutlich. Der Tag begann damit, dass die fünf Kinder (bei mir in der Gruppe waren es 26) sich im Morgenkreis begrüßten und jeder erzählen musste, was er in der Zeit von 16:00 am Vortag bis zum Beginn des neuen Kindergartenabends gemacht hatte. Ein Kind verweigerte sich offensichtlich und wurde so lange in Ruhe gelassen, bis alle anderen erzählt hatten. Dann versuchten die Erzieher weiter hartnäckig, das Kind zum Erzählen zu bewegen, was jedoch erfolglos blieb und toleriert, jedoch nicht akzeptiert wurde.

Anschließend sprachen sie darüber, was sie die Woche über mit den Erdbeeren gemacht hätten und was sie in der folgenden Woche machen könnten. Dann gingen die Kinder gemeinschaftlich auf die Toilette und machten Brotzeit. Währenddessen wurde meinen Eltern die Einrichtung gezeigt und der Wochenablauf erklärt. Meinen Eltern fiel ganz stark auf, dass die Zeit des Freispiels, die bei mir im Kindergarten sehr großzügig bemessen war, hier so gut wie nicht vorhanden war. Die Kinder wurden hier insofern auf die Schule vorbereitet, dass ihr Alltag genauso durchstrukturiert war wie der Alltag auf einer Förderschule, ansonsten standen die Kinder immer unter Beobachtung eines Erwachsenen. Im Einvernehmen mit meiner Kindergärtnerin entschieden sich meine Eltern gegen die Einrichtung, da sie und meine Kindergärtnerin der Ansicht waren, dass meine Schwierigkeiten durchaus auch im Regelkindergarten zu bewältigen seien, und meine Eltern sich beim besten Willen nicht vorstellen konnten, dass es mir in einem solchen Kindergarten gefallen könnte. Aus meiner heutigen Perspektive muss ich meinen Eltern Recht geben, denn auch wenn es durchaus Kinder gibt, die diese Strukturen brauchen, verhindern sie jedoch, dass das Kind einen „normalen“ Alltag erfährt, wie ihn gleichaltrige Kinder erleben dürfen.

Jedenfalls durfte ich Gott sei Dank bei „meiner“ Kindergärtnerin bleiben.

Wegen der äußerst kontroversen Ansichten unter den Fachleuten, mit denen ich als Kind zu tun hatte – der Kinderchirurg und die Entwicklungssprechstunde standen hinter meinen Eltern, das Behandlungs- und Beratungszentrum überhaupt nicht – informierten sich meine



Eltern bezüglich meiner Schullaufbahn in alle Richtungen im verbleibenden Kindergartenjahr. Das Montessori-Konzept erschien ihnen denkbar für mich, schied jedoch aus finanziellen Gründen und wegen des übermäßigen Elterneinsatzes, der gefordert wurde, aus. Um die Expertenmeinung des Beratungs- und Behandlungszentrums nicht gänzlich in den Wind zu schießen, unternahmen wir, da wir ja sooo günstig wohnen, eines Samstags einen Familienausflug zum Tag der offenen Tür der KB-Schule vor Ort. Um mich in keinsten Weise zu beeinflussen, wurde uns Kindern im übrigen nicht vorher gesagt, um welche Art von Einrichtung es sich handelte. Mein Bruder hätte mich sonst vorher garantiert eingehend „aufgeklärt“.

Vor Ort war ich als eingefleischte Wasserratte zwar restlos begeistert vom schuleigenen Hallenbad, ansonsten hielt sich meine Begeisterung in Grenzen, was ich meinen Eltern und unserem Kinderarzt, der uns auf dem Schulgelände begegnete, lautstark verkündete mit den Worten: „in diese Schule gehe ich nicht. Ich gehe nur da hin, wo mein Bruder ist.“ Meine Eltern wechselten nur kurze Blicke und unser Kinderarzt war sprachlos.

Meine Eltern entschieden sich schlussendlich dafür, den Normalweg zu versuchen und schulten mich an unserer neuen Sprengelschule ein. Sie besaßen jedoch die Frechheit, zum einen meine Behinderung zunächst zu verschweigen, da ihnen bewusst war, dass ich sonst nicht genommen würde – denn man hat ja alle Fachrichtungen vor Ort – und zum anderen den Wunsch zu äußern, vor dem ersten Schultag Kontakt mit meiner zukünftigen Lehrerin aufnehmen zu dürfen. Dies rief große Empörung hervor, da es so etwas noch nie gegeben habe. Die Schulleitung wollte wissen, warum sie mit meiner Lehrerin sprechen wollten, da man ja alles für die Schülerakte angeben könne, ließ sich aber nach einer Ewigkeit weich kochen. Meine Eltern durften somit einen Tag vor Schulbeginn mit meiner zukünftigen Lehrerin sprechen.

Die Lehrkraft hat sich alles angehört und bat meine Eltern, ihr vier bis sechs Wochen Zeit zu geben, mich zu beobachten. Meine Mutter war dann noch vor den Herbstferien bei ihr in der Sprechstunde und die Lehrerin bestärkte sie, dass dieser Weg auch ihrer Ansicht nach der richtige ist. Sie vereinbarten, dass sie regelmäßig in Kontakt traten, notfalls auch telefonisch, falls etwas außergewöhnliches vorkommen sollte. Bei diesen regelmäßigen Terminen nahm sie sich generell mehr Zeit als für die anderen Mütter und bemühte sich auch, meiner Mutter mit nützlichen Tipps zu den Hausaufgaben zu helfen (z. B. zum Zeitmanagement, da ich bei den Hausaufgaben oft Stunden dasaß und aus dem Fenster starrte, anstatt in die Puschen zu kommen; Verwendung eines Tintenrollers statt eines Füllers, da ich sehr verkrampft schrieb und die Feder spaltete) und gemeinsam zu überlegen, wie man im Schulalltag mit meiner angelernten Linkshändigkeit umgehen könne. Der Sportlehrer wurde ebenfalls über mein Handicap informiert, allerdings durfte und sollte ich alles mitmachen, was man mir motorisch zutrauen konnte. So verliefen die ersten zwei Schuljahre reibungslos.



Spannender wurde es in der dritten und vierten Klasse. Die dritte Klasse begann damit, dass wir von einem zwar hochmusikalischen aber ansonsten total unmotivierten Lehrer unterrichtet wurden, bis sich unsere eigentliche Klassenlehrerin aus dem Krankenstand zurückmeldete. Diese Lehrkraft war äußerst engstirnig und konservativ und konnte mit der Situation, ein Kind mit Behinderung unterrichten zu müssen, nicht umgehen. Sie begann relativ bald damit, mich aufgrund meiner Behinderung auszugrenzen. War es die ersten beiden Schuljahre selbstverständlich, dass ich am Sportunterricht teilnahm, erwirkte diese Lehrkraft, die bei uns selbst Sportunterricht gab, dass ich vom Sportunterricht „befreit“ wurde, ohne Rücksprache mit meinen Eltern zu halten. Erst als ich eines Tages von der Schule kam und berichtete, dass mir die Teilnahme am Sport verwehrt wurde, erfuhren meine Eltern auf Nachfrage davon. Die Begründung für die Sportbefreiung war, dass ihr die Verantwortung zu groß ist, da sie ja noch weitere Schüler hätte. Die Sportbefreiung konnten meine Eltern nicht rückgängig machen, jedoch konnten sie zunächst durchsetzen, dass ich in der Zeit nicht in eine andere Klasse musste, sondern in der Turnhalle lesen oder bei Randstunden später kommen bzw. früher gehen durfte.

Im zweiten Halbjahr der dritten Klasse fehlte ich aufgrund einer Ventilrevision und weiterer Folgekrankenhausaufenthalte sehr viel. Auf die Bitte meiner Mutter, Schulunterlagen von der Lehrkraft zu bekommen, damit ich den Lernstoff nachlernen konnte, kam generell die Antwort, ich solle erst mal gesund werden. War ich dann aber „gesund“ und in der Schule, erwartete sie von mir, dass ich auf dem gleichen Wissensstand war wie die übrige Klasse. Nur dank der Unterstützung einer befreundeten Grundschullehrerin, die zufällig auch gerade eine dritte Klasse unterrichtete, konnten wir verhindern, dass sich Wissenslücken aufbauen konnten, da sie uns sowohl die Unterlagen ihrer Tochter, die in meine Klasse ging, zur Verfügung stellte, als auch selbst einige Male mit mir übte. Im Nachhinein gesehen versuchte meine Klassenlehrerin wohl mit allen Mitteln, mich abzuschieben.

In der vierten Klasse ging der Terror munter weiter. Meine Eltern hatten deshalb mit der Lehrkraft und dem Rektor mehrere Gespräche, die allerdings keine Veränderung bewirkten. Als es um die Frage nach der weiterführenden Schule ging, standen meine Eltern sozusagen zwischen den Fronten. Auf der einen Seite stand die Tochter, die massiv für sich einforderte, aufs Gymnasium gehen zu dürfen, auf der anderen Seite stand die Klassenlehrerin, die eben dies mit allen Mitteln verhindern wollte, indem sie Proben unter fadenscheinigen Gründen herabkorrigierte. Dabei waren meine Leistungen die ganze Zeit so, dass ich in jedem Fall den Notendurchschnitt für das Gymnasium gehabt hätte. Bei einer Mathematikprobe erhielt ich nur wegen der Tatsache, dass ich Teilüberschriften anders formulierte als sie, eine „2“, obwohl sowohl klar ersichtlich wurde, was ich gerade rechnete, als auch sämtliche Rechenergebnisse richtig waren. Meine Mutter ging erneut zu ihr in die Sprechstunde. Bei diesem Gespräch ließ die gute Frau verlauten, dass wir froh sein sollten, dass sie mich nur



auf eine „2“ herab korrigierte, denn mit dieser Krakelschrift wäre eine „3“ noch gut genug gewesen. Außerdem erlaubte ich mir, mitten in der Rechnung das Blatt umzudrehen und weiter zu schreiben, da mir auf der Vorderseite der Platz ausging. Somit musste sie bei der Korrektur das Blatt umdrehen um meine Ergebnisse überprüfen zu können. Daraufhin wurden meine Eltern sehr massiv. Zunächst ging meine Mutter zum Schulleiter, der ihr erklärte, sie solle froh sein, eine so engagierte und konsequente Lehrkraft zu haben, da wir auf diese Weise optimal auf strukturiertes Arbeiten vorbereitet würden, wie es an den weiterführenden Schulen gebraucht werde. Daraufhin schaltete meine Mutter das Schulamt ein. Der Schulrat stellte sich zunächst hinter meine Eltern, da bei einer Mathematikprobe die Schrift und die Teilüberschriften kein Bewertungskriterium seien, solange alles lesbar und folgerichtig sei. Nach einem Gespräch mit dem Schulleiter und der Lehrkraft signalisierte das Schulamt, dass sie für weitere Gespräche nicht mehr zur Verfügung stehen. Die weitere Abklärung solle mit der Schule stattfinden. Die Reaktion meiner Lehrerin auf die Gespräche mit dem Schulamt war ein weiterer Hammer. Da ich ja unfreiwillig vom Sportunterricht befreit war, wollte ich die Zeit währenddessen dazu nutzen, für ein Fach, das nicht von ihr unterrichtet wurde, zu lernen. Als meine Lehrerin das bemerkte, nahm sie zum einen mein Heft an sich, zum anderen schickte sie mich entgegen der Abmachung, mich im Klassenverband zu belassen, in eine andere Klasse.

Es gab daraufhin erneut ein Krisengespräch beim Schulleiter, bei dem mein Vater drohte, die Öffentlichkeit einzuschalten. Daraufhin muss der Schulleiter meiner Klassenlehrerin so ins Gewissen geredet haben, dass sie einen Tag später für den Rest des Schuljahres krank war. Es kam eine sehr nette und engagierte mobile Reserve, die unsere Klasse bis zum Ende des Schuljahres übernahm. Nachdem sie uns ein bis zwei Wochen unterrichtet hatte, wurde sie von meiner Mutter über meine Erkrankung informiert. Sie bat, mich noch eine Zeit lang beobachten zu dürfen, da ich bis dahin nicht weiter aufgefallen sei und meine Mutter mit ihr auch ganz offen darüber geredet hatte, dass ich unbedingt aufs Gymnasium wollte. Diese Lehrerin riet meinen Eltern nach einer weiteren Beobachtungszeit, am Gymnasium einen Versuch zu starten, da sie den Eindruck hatte, dass ich zwar für manche Dinge länger brauche, wenn man mir aber diese Zeit gibt, bin ich imstande, das selbe zu leisten, wie alle anderen. Da meine Eltern weiterhin im Zweifel waren, baten sie beim Schulleiter des Gymnasiums am Ort um einen Gesprächstermin. Bei diesem Termin unterhielt sich der Schulleiter sehr lange mit mir allein und riet meinen Eltern hinterher ebenfalls, dass ich es probieren sollte. Daraufhin meldeten mich meine Eltern am Gymnasium an.

Durchweg positiv war während der gesamten Grundschulzeit die Zusammenarbeit mit der Handarbeitslehrerin. Zum einen bewertete sie mich nach meinen Bemühungen während des Unterrichts und bei den Hausaufgaben, zum anderen bekam ich grundsätzlich noch mal eine Extra-Einweisung, da ich ja alles seitenverkehrt machte. Als es ums Häkeln und Stricken



ging, erlaubte sie meiner Mutter, mich zu Hause zu unterstützen, damit ich zeitgleich mit den anderen fertig werde.

Nach den Sommerferien startete ich am Gymnasium. Meine Lehrer wurden je nach Notwendigkeit informiert. Mit meiner Sportlehrerin führte meine Mutter noch vor der ersten Sportstunde ein Informationsgespräch. Nach ein paar Wochen ging sie noch einmal in die Sprechstunde, um zu hören, wie es denn so lief. Bei diesem Gespräch entschuldigte sich die Sportlehrerin bei meiner Mutter zunächst dafür, dass sie sie nach der ersten Sportstunde, in der ich auf sie sehr fit wirkte, für eine überfürsorgliche Mutter hielt. Denn als wir Seilspringen und Ball spielten, wurde es für sie erst klar, dass ich wirklich motorische Probleme hatte. Abgesehen davon verliefen die ersten drei Schuljahre am Gymnasium reibungslos, was die Lehrer betraf. Tauchten Probleme auf, konnte man mit jedem Lehrer reden und es wurde nach Lösungen gesucht. Lediglich mit meinen Klassenkameraden hatte ich kleinere bis größere Probleme. Gerade im Sportunterricht wurde ich gerne ausgegrenzt, weil ich absolut nicht mithalten konnte. Verlor die Mannschaft, der ich zugeteilt wurde, war ich sehr oft der Sündenbock für meine Klassenkameradinnen.

In der achten Klasse bekam ich eine Sportlehrerin, die mit meiner Behinderung nicht wirklich umgehen konnte. Selbst mehrere Gespräche, die meine Mutter mit ihr führte, änderten nichts daran, dass sie mich mit schlechten Noten „bestrafte“. Meine Mutter gab es schließlich auf, da es sich ja „nur“ um Sport handelte. In diesem Jahr war das Verhältnis zu meinen Klassenkameradinnen etwas besser, da wir ein gemeinsames Hassobjekt hatten. Selbst unsere Sportskanonen konnten die Sportlehrerin nicht leiden, so dass sie eher zu mir hielten. Glücklicherweise hatte ich diese Lehrerin nur ein Jahr. Abgesehen davon war das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule sehr gut.

Allerdings wuchs die Schulleitung in der Kollegstufe über sich hinaus. In der dreizehnten Klasse hatte ich innerhalb kurzer Zeit mehrere Shuntrevisionen, so dass ich nicht zum Abitur antreten konnte. Der Schulleiter, der meine Vorgeschichte ja kannte, leitete sowohl in die Wege, dass ich für schriftliche Prüfungen Arbeitszeitverlängerung bekam, als auch, dass das Wiederholungsjahr nicht als klassisches Wiederholen gezählt wurde. Es wurde mir vom Gesundheitsamt eine Arbeitszeitverlängerung von 30% zugestanden. Da es sich abzeichnete, dass ich die Schule nicht mehr in vollem Umfang besuchen konnte, musste mit der neuen Schulleitung ein Weg gefunden werden, wie ich trotzdem auf meine Leistungsnachweise komme. Es wurde schließlich vereinbart, dass ich in die vier Abiturfächer gehe, und die Nichtabiturfächer je nach Befindlichkeit besuche. Er setzte die betreffenden Lehrer davon in Kenntnis und ich vereinbarte mit meinen Lehrern, dass ich in die Nicht-Abiturfächer wenigstens zweimal hintereinander ging, damit mich die Lehrer abfragen konnten, um so mündliche Noten von mir zu erhalten. Den Lernstoff lernte ich zu Hause nach meinem Rhythmus nach. Die nötigen Unterlagen erhielt ich sowohl von den



Lehrern als auch von hilfsbereiten Mitschülern. Für das Abitur bekam ich bei den schriftlichen Prüfungen einen eigenen Raum zugeteilt und es wurde mir erlaubt, die Klausuren mit verschiedenen farbigen Stiften zu schreiben. Dazu riet mir meine damalige Neuropsychologin, da auf diese Art und Weise die Aufmerksamkeit immer wieder aktiviert würde.

So kam ich schließlich zum Abitur, das ich trotz aller Strapazen und entgegen allen ärztlichen Zweifeln bestand. Im Anschluss daran studierte ich Lehramt für Sonderschulen in München, wobei ich auch hier Arbeitszeitverlängerung bekam und viel auf die Unterstützung meiner Kommilitonen angewiesen war. Denn viele Lehrveranstaltungen konnte ich nicht besuchen, weil ich zu erschöpft war, und mitunter war ich auch nur körperlich anwesend. Dank meiner Willenskraft und trotz vieler Entbehrungen (Stell dir vor, andere feiern und du kannst nicht hin), konnte ich das Studium erfolgreich beenden und bin nun im ersten Jahr des Referendariats.

Hier möchte ich meinen Bericht mit einem Fazit beenden. Rückblickend muss ich feststellen, dass man als Kind mit Behinderung ein engagiertes und starkes Elternhaus braucht, um sich bestmöglich entwickeln zu können. Hätten meine Eltern nur an einer Stelle Schwäche gezeigt oder sich einschüchtern lassen, wäre dieser Weg nicht möglich gewesen. Jetzt, da ich selbst an einer Förderschule unterrichte, bin ich unendlich froh, dass mir dieser Weg erspart blieb. Dies soll kein Affront gegen diejenigen sein, deren Kind eine Förderschule besucht.

Aber eigenartigerweise bekam eine meiner Kindergartenfreundinnen in Bayern in der Regelschule keinen Fuß auf den Boden, weil die geplante Rückführung trotz aller Bemühungen seitens der Eltern scheiterte. Als die Familie beruflich nach Kanada auswanderte, wendete sich dagegen das Blatt. Die ehemalige Förderschülerin lernte innerhalb kürzester Zeit Englisch, erwarb einen High-School-Abschluss und unterrichtet nun Sprachen. Dies wäre in Deutschland so nicht möglich gewesen. Umso erfreuter war ich, als ich während meines Studiums ein Praktikum in einer sogenannten Koop-Klasse machte. Leider wurde dieses Modell wieder eingestellt.

Gleichzeitig bin ich überzeugt davon, dass Förderschulen durchaus ihre Berechtigung haben. Ich habe trotzdem leider immer wieder das Gefühl, dass man eher versucht, Schüler wie uns aus dem Regelschulbereich heraus zu halten, was auch immer wieder klar zum Ausdruck gebracht wird. Nicht selten muss ich mir schon von Lehramtsstudenten anhören, dass sie froh sind, dass es Förderschulen gibt, denn dann müssen sie sich nicht mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf auseinandersetzen. Das ist meines Erachtens ein Armutszeugnis für das deutsche Schulsystem.

Vielen Dank für ihre Aufmerksamkeit!



## Protokolle aus den Arbeitsgruppen

### Protokoll der Arbeitsgruppe 1: „Ohne Hilfen geht es nicht“ – Eltern berichten über ihre Erfahrungen zur integrativen Beschulung

Leitung: Frau P. Sanner  
Protokollantin: Frau Helga Onnenga

Die AG tagte in zwei Teilgruppen zeitlich nacheinander. Das Protokoll fasst die Diskussionsergebnisse beider Gruppen zusammen.

#### Tagungsordnungspunkte:

- I. Vorstellungsrunde, erstes Brainstorming bzgl. Wünschen und Vorstellungen für den Erfahrungsaustausch
- II. Erfahrungsbericht der Mutter eines dreizehnjährigen Jungen mit Dandy-Walker-Syndrom und Hydrocephalus über die integrative Beschulung ihres Sohnes
- III. Diskussion/ Erfahrungsaustausch

#### zu I:

Folgende Interessenschwerpunkte wurden thematisiert:

- Entscheidungshilfen bei der Wahl: Regelschule/ Integration – Förderschule
- Kriterien der Wahl einer Regelschule
- Wie geht es nach der Grundschule weiter – Fortführung integrativer Unterrichtung oder Schulen für Körperbehinderte?
- Hilfen beim Besuch der Regelschule



- es kristallisierte sich deutlich ein Informationsbedarf und der Wunsch nach mehr Transparenz, vor allem folgende Fragen betreffend, heraus:
- Nach welchen Kriterien und von wem wird die Anzahl der Förderstunden festgelegt? Wie ist bei der Beantragung eines Integrationshelfers vorzugehen?
- Beförderung: Besteht ein Anspruch, wenn das Kind eine Regelschule außerhalb des Einzugsgebiets besucht, die wegen schulorganisatorischer und/oder baulich-räumlicher Voraussetzungen für integrative Unterrichtung besser geeignet ist als die zuständige Regelschule?
- Rechtsgrundlagen (GG: Antidiskriminierungsparagraph, SGB)
- Erfahrungsaustausch zu den Themenbereichen:
- Vergleich der Situation in verschiedenen Bundesländern
- Kooperation Eltern-Lehrkräfte, Offenheit und Sensibilität der Lehrkräfte für Expertenwissen der Eltern
- soziale Integration in die Klassengemeinschaft


## **zu II – Erfahrungsbericht der Mutter:**

- allgemeine Informationen über das spezielle Behinderungsbild (Dandy-Walker-Malformation)
- gesundheitliche Auswirkungen des Hydrocephalus/Förderbedürfnisse: Schwindel, Übelkeit, Doppelbilder, deshalb wichtig: viel Trinken, Ruhepausen auch während des Unterrichts, falls erforderlich
- Lernausgangslage: M. wird geschildert als freundliches, phantasievolles Kind; Bedürfnis nach Regelmäßigkeit, Ritualen, Wiederholungen, Schwierigkeiten bei motorischen Anforderungen (Entwicklung im Bereich Grobmotorik: Laufen mit 18 Monaten, Fahrradfahren mit sieben Jahren)



insgesamt positive Erfahrungen mit der Grundschule:

- Anraten der Einschulung mit sieben Jahren (Zeit lassen!)
- enge Kooperation der Schule mit der Schule für Körperbehinderte
- Campingliege im Klassenraum, Gewährung von Trinkpausen
- ausreichende Gewährung von Nachteilsausgleichen, speziell im Sportunterricht
- Kulanz nach Fehlzeiten: Tests und Klassenarbeiten wurden nur gewertet, wenn sie gut ausgefallen waren
- Förderung der Nutzung des Laptops (vom Kind selbst zunächst abgelehnt)
- Wahl der weiterführenden Schule (Gymnasialempfehlung) – Kriterien: Lässt die Schule dem Kind ausreichend Zeit? Wie geht sie individuell auf Schüler ein?  
*Deshalb:* Bevorzugung einer kleinen Schule, Geborgenheit, kleine Klassen. *Aber auch:* tut zu viel Schonung gut? Besteht das Kind im Leben? Kann es sich zur Wehr setzen?
- schließlich Entscheidung für eine Privatschule, die sich im Allgemeinen als richtig bestätigt hat, wenn auch einige Kompromisse vonnöten waren – Schule lehnte vorneweg bauliche Veränderungen ab (Sorge, Präzedenzfall zu schaffen, Denkmalschutz, etc.)
- aber: Vorteile überwogen bei weitem die Nachteile: „gesunde Einstellung“ der Schule zu Noten und Leistung; hohe Identifikation der Schüler mit ihrer Schule, Schulklima, Schulleben, Gemeinschaftsförderung, Schultheateraufführungen
- ausdrückliche Befürwortung der PC- Nutzung
- Austausch zw. Eltern und Schule funktioniert gut – „Notfallzeichen“ sind mit Schule abgesprochen, ASBH-Ratgeber wurde an Schule weiter gereicht, Trinken im Unterricht erlaubt
- aus Perspektive des Kindes gibt es einige wesentliche Unterschiede zur Grundschulzeit: zunehmender Wunsch nach Normalität und Autonomie, als



Voraussetzung deshalb Unterstützung von Eigenverantwortlichkeit, Kompetenz, eigene Geschicke selbst in die Hand zu nehmen, Sensibilisierung für eigenes Wohlergehen

- liege nicht mehr im Klassenraum, sondern im Sekretariat
- Ibuprofen gegen evtl. auftretende Kopfschmerzen, Selbsteinschätzung notwendiger Medikamentierung mittels einer Skala der Schmerzintensität

### zu III - Diskussion:

- einige unter Punkt I eingebrachte Fragestellungen konnten geklärt werden (z.B. Wie werden Nachteilsausgleiche durch die Eltern erwirkt?)
- Unterschiede integrativer Unterrichtung in einzelnen Bundesländern wurden thematisiert
- Klärung unterschiedlicher Begrifflichkeiten
- uneinheitliche Regelungen und Zuständigkeiten in verschiedenen Bundesländern, aber auch innerhalb desselben Bundeslandes, z.B. bei der Frage des Schultransports. Wenig Transparenz, Erfahrung von als willkürlich erlebten Entscheidungen sorgen für Gefühle von Frustration, Ausgeliefertsein, Ohnmacht
- schlechte Erfahrungen mit Tests, Kind wird zu sehr festgelegt
- viel Übereinstimmung in der Einschätzung, dass Eltern in jeder Hinsicht viel selbst initiativ werden müssen (Hilfsmittel, ...), viel auf die Schulen zugehen und sich für ihre Kinder stark machen müssen, weil von selbst wenig passiert
- besonders in der ersten Teilgruppe wurde die Frage sozialer Kontakte der HC-Kinder in Regelschulen, hauptsächlich ausgelöst durch den Bericht einer Mutter, intensiv thematisiert: Probleme in der Pubertät (Anderssein, Berührungsängste, sehr negative Erfahrungen bes. mit Mädchen im „Zickenalter“) durch
- **a)** (sichtbare) körperliche Beeinträchtigung, z.B. zusätzliche Gehbehinderung



- **b)** andere Interessen, Freizeitgestaltung als Gleichaltrigengruppe, Lärmempfindlichkeit, deshalb keine Discobesuche, weniger „wilde“ Spiele, mehr ruhige Beschäftigungen, viel Lesen, musische Begabungen
  
- **c)** vermehrten schulischen Ehrgeiz, auch z.T. aus Gründen der Kompensation, dadurch evtl. Stigmatisierung als „Streber“
  
- ansatzweise Diskussion von Lösungsmöglichkeiten: soz. Integration am Wohnort von Kindesbeinen an als deutliches Plus für Integration an Regelschule, auch wenn manches Kind an Schulen für Körperbehinderte bessere Förderung erhalten würde
  
- Offenheit, Information der Mitschüler über (oft unsichtbare!) Behinderung , um mehr Verständnis grundzulegen
  
- Stärkung des Selbstbewusstseins
  
- Integration ja, aber auch Identitätsfindung durch Gleichsein unter Seinesgleichen (Freizeitangebote ASBH, Rollstuhlsport, ...)
  
- besonders in der 2. Untergruppe wurde in der abschließenden Diskussion viel Frustration über erlebte Ignoranz und Missstände thematisiert, die oft mit gutem Willen relativ problemlos zu beheben wären. Beispiele:
  
- Sonderpädagogen sind manchmal unzureichend über das Behinderungsbild informiert
  
- Eltern erleben sich weniger als Experten denn als „Quälgeister“ wahrgenommen (Zitat: „Was nützt die UN-Konvention, wenn man immer wieder zu spüren bekommt, dass Regelschullehrer eigentlich Integration nicht wirklich wollen?“)
  
- Vorbehalte, falsches, borniertes Anspruchsdenken von „Nicht-K-Eltern“: Lamentieren darüber, dass integrierte Kinder das“ Niveau“ senken zu Lasten ihrer Kinder
  
- Gedankenlosigkeiten: Teilnahme an Schulausflügen ist daran gescheitert, dass bei den zuständigen Verkehrsbetrieben nicht angemeldet wurde, dass ein Kind im Rollstuhl dabei ist

- Klassenraum der Klasse, in die das Integrationskind aufgenommen werden soll, nicht im EG
- kurz und gut: eine Fundgrube für den Index of Inclusion
- weiteres brisantes Thema: „Missbrauch“ (Zitat) festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs: andere Kinder profitieren davon, dass das Integrationskind Stunden einbringt. (**dazu Anmerkung von mir:** es ist ein immer wiederkehrendes, wie gesagt sehr brisantes Thema, wie ich noch aus Gesprächen nach den Interviews zur Examensarbeit weiß. Erlebe es jetzt auch, dass es oft die erste Frage von Eltern ist: Sie sind 12 Stunden hier an der Schule, wie viele Stunden davon sind denn jetzt für mein Kind? Mein Fazit: solange es keine inklusiven Schulen gibt, die diesen Namen verdienen, und Eltern sich überwiegend in der Rolle als Kämpfer für ihr Kind sehen müssen und dann auch wirklich jedenfalls das wollen, was ihrem Kind an individueller Förderung und Nachteilsausgleichen zusteht, ist es, finde ich jedenfalls, äußerst problematisch, Integrationsstunden in einem anonymisierten Pool zusammenzufassen.)

Fazit der Diskussionsrunde: mehr Kooperation, Transparenz, Informationsaustausch, runder Tisch: Vorschulerzieher, Eltern, Regelschullehrer, Therapeuten,... . Auch Ängste der Regelschullehrer ernst nehmen: was kommt auf mich zu? Werde ich dem Kind gerecht? Bei aller Kritik gibt es auch Regelschullehrer, die zwar wollen, sich aber allein gelassen fühlen.

Ach ja, es gibt viel zu tun!



**Protokoll der**  
**„Raum zum Lernen auf vielen Wegen“ - Eltern berichten über die Schulzeit ihrer**  
**Kinder an der Förderschule** **Arbeitsgruppe 2**

Die Arbeitsgruppe 2 setzte sich aus Eltern zusammen, deren Kinder die Regelschule, die Förderschule mit Schwerpunkt Lernen sowie die Förderschule mit Schwerpunkt motorische Entwicklung besuchen. Desweiteren waren Eltern anwesend, deren Kinder kurz vor der Einschulung stehen, bzw. als I-Kind den örtlichen Kindergarten besuchen. Auch eine Schulrektorin aus Sachsen-Anhalt, die ein Förderzentrum für geistige und motorische Entwicklung mit Internat leitet, beteiligte sich an dieser Arbeitsgruppe.

Alle Anwesenden schilderten kurz die Situation ihrer Kinder mit den jeweiligen Vor- und Nachteilen der besuchten Schule oder der Situation vor Ort.

Die Eltern haben sich für ihr Kind gewünscht, dass es den Weg auf die Regelschule schafft. Die Enttäuschung, dass dies aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist oder war, war zunächst groß. Bei der Schulwahl (wo es möglich war) half dann der erste Eindruck der Schule und das Engagement der Lehrer bzw. der Rektoren.

Eine Unterstützung der Eltern, sowie Erklärungen und Hinweise auf die Behinderung der Kinder ist aber dauerhaft nötig.

#### Zusammenfassung der Vor- und Nachteile der Förderschule und der Regelschule

##### **Förderschulen**

<b>Vorteile</b>	<b>Nachteile</b>
Kleine Klassenstärken	Die Förderschulen haben oftmals einen schlechten Ruf vor Ort
2 Pädagogen unterrichten im Idealfall gleichzeitig	Das Einzugsgebiet erstreckt sich über viele Kilometer, so dass lange Fahrtwege in Kauf genommen werden müssen
Gezielte Förderung	Soziale Kontakte in der Nachbarschaft werden schwierig
Es bleibt Zeit für die Pausen, da Pflegeverrichtungen extra Zeit bekommen	Verabredungen mit Klassenkameraden scheitern meist an der Entfernung
Therapien finden während der Schulzeit statt	Nach Ende der Schulzeit fällt es schwer, sich aus dem behüteten Umfeld in anderen Einrichtungen oder der Arbeitswelt zu Recht zu finden
Die Kinder haben Erfolgserlebnisse beim Lernen	



## Regelschulen

Die Kinder gehen mit Freunden aus der Nachbarschaft oder dem Kindergarten in eine Schule	Die Barrierefreiheit ist oft nicht gegeben
Die Kinder werden mit ihrer Behinderung leichter akzeptiert, wenn sie von Anfang an zur Klasse gehören und integriert sind	Die Klassenstärke kann bis zu 32 Kinder betragen
Die Kinder lernen von einander	Für Pflegemaßnahmen wie den Toilettengang gibt es keine extra Zeit, so dass die Pause entfällt
	Begrenzte Zeit für Förderung durch Sonderpädagogen
	Therapien müssen nach der Schule noch durchgeführt werden(gerade im ländlichen Gebiet meist wieder mit längeren Fahrtzeiten verbunden)

### Fazit:

In den wenigsten Fällen verläuft die Schulwahl problemlos. Es gilt immer wieder Kompromisse einzugehen, sei es bei der Entfernung der Schule oder der Schulform oder der Ausstattung oder Förderintensität.

Die Kinder sollten nach ihren Bedürfnissen gefördert und gefordert werden. Dabei wird die Grenze zur Überforderung sehr leicht übersehen.

Aber egal welche Schulform ein Kind besucht, das Wichtigste ist, dass es sich wohl fühlt und gerne zur Schule geht. Dann wird es auch bereit sein, aktiv zu lernen.

### Ergänzungen:

- ein Kind wurde an einer Waldorfschule (Grund: leider entfallen) abgelehnt
- Montessori-Schulen nehmen nicht generell HC-Kinder auf

### Ergebnisse der Diskussion:

Wie ist die Schulwahl gefallen, welche Kriterien spielten eine Rolle?

- Gesellschaft, Land hat entschieden
- erstmal in die Vorklasse für KB, danach evtl. Regelschule



Was sollte Schule bieten?

- Soziale Einbindung in die Gesellschaft, Förderung wenn Bedarf besteht, Freizeitangebote
- Wunsch: Regelschule wo der Förderbedarf integriert ist, d.h. gesunde und behinderte Kinder in einem Gelände

Welche Lernprobleme der Kinder stoßen auf Schwierigkeiten in der Schule?

- Konzentrationsschwäche, Tempo, Mathe-Logik

Welche spezifischen Hilfen gibt es?

- Förderstunden, Gespräche, Notizen der Lehrerin

Wie werden Eltern eingebunden?

- leider fast nicht, nur nach mehrmaligen Gesprächen bekommen die Eltern mehr Infos über den Lernstand des Kindes

Besteht der Wunsch nach Schulwechsel?

- eher nicht

Welche Wünsche oder Handlungsaufträge würden die Eltern/Lehrer gerne an die Schule weitergeben?

- Jedes Kind so annehmen wie es ist!

Wie ist der Kontakt zu den Mitschülern, auch nach der Schule?

- Besuch am Wochenende

Werden alle Entwicklungsbereiche (Motorik, Emotionalität...) entsprechend unterstützt?


- ja, vielfältig

Welche besonderen Lernerschwernisse bestehen, denen eher in einer Förderschule begegnet werden kann?

- auf die Bedürfnisse der Kinder wird besser in einer Förderschule eingegangen

Was wird besonders geschätzt? (Therapien, Fachwissen...)

- Vielfältige Angebote, Elternentlastung

- 
- Das die Therapien während der Schule stattfinden und Therapeuten und Pädagogen zusammenarbeiten

Was ist schwierig? (z.B. wenig adäquate Lernpartner in Grund- und Hauptschule, häufig Begrenzung auf Hauptschule, weitergehende Abschlüsse nicht möglich....)

- Wenig Infos, „Entmündigung der Eltern“
- Mehr Möglichkeiten für den Schulweg auf der Förderschule!

### **Protokoll der Arbeitsgruppe 3 „Was mir beim Lernen hilft.“**

Leitung: Jessica Wolf, Martina Ermisch  
Protokoll: Herr Andy Klemens

Zu Beginn der Gesprächsrunde stellen sich alle TeilnehmerInnen vor und informieren über persönliche Angaben und Schullaufbahn (Klasse, Bildungsgang, Schulform, ggf. Abschluss, ggf. Beruf). Es handelt sich um eine sehr heterogene Gruppe. Mit dabei sind Gymnasiasten, Grundschüler, Schüler und ehemalige Schüler von Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und Berufstätige.

Schnell entsteht ein erster Austausch darüber, wie die einzelnen SchülerInnen mit den langen Fehlzeiten in der Schule umgehen, beispielsweise nach einer Operation. Es wird geäußert, dass es sehr schwer falle, nach längeren Fehlzeiten den Schulalltag „wieder auf die Reihe zu bekommen“. Ein weiteres Problem stellt die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien während der Fehlzeiten dar. Hier haben die SchülerInnen ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht: es gibt Lehrer, die sich nicht dafür interessieren und sich folglich auch nicht darum bemühen, den fehlenden SchülerInnen behandelte Materialien zu kopieren und zukommen zu lassen. In diesem Fall muss sich der/die Betroffene neben operationsbedingten Anstrengungen, Terminen, etc. selbst darum kümmern oder MitschülerInnen um Hilfe bitten. Hier ist also das soziale Netzwerk innerhalb der Klassengemeinschaft von großer Bedeutung. Aber auch hier gibt es Erfahrungsberichte, dass MitschülerInnen ihre eigenen Mitschriften nicht zur Verfügung stellen, weil sie ja „selber lernen müssen“. Ein Schüler berichtet über eine gute Lösung dieses Problems der Materialbeschaffung, welches in seiner ehemaligen Klasse gefunden wurde: Der Klassensprecher wurde beauftragt Arbeitsblätter oder Mitschriften zu kopieren und dem fehlenden Schüler zukommen zu lassen. (Alle Beteiligten der Diskussionsrunde stimmen zu, dass dies eine sehr gute Lösung darstellt.)



Im Anschluss daran stellt eine Schülerin die Frage, wie die Anderen denn mit dem Stress während der Unterrichtsstunden, bei Klassenarbeiten oder Hausaufgaben umgehen. Es wird mehrfach geäußert, dass es im Schulalltag häufig zu Panik und Angst kommt, wenn mehrere zu erledigende Dinge, Anweisungen des Lehrers, Mitschriften, etc parallel geschehen und man gar nicht weiß, wo man jetzt seine Aufmerksamkeit hin richten soll. Dies stellt während des Unterrichts ein großes Problem dar und ist abhängig von der Rücksichtnahme und Unterrichtsstrukturierung des Lehrers. Bei Klassenarbeiten berichten die SchülerInnen von individuellen Vereinbarungen mit den Lehrern: Es wird berichtet, dass man bei Klassenarbeiten eine gewisse Zeit länger schreiben darf oder auch dass man die Möglichkeit bekommt, so lange zu schreiben, bis man fertig ist. Ein anderer Schüler erzählt, er hätte einen Zivi gehabt, der im Unterricht für ihn mitgeschrieben hat und der auch Klassenarbeiten für ihn nach diktierten Vorgaben verschriftlicht hat (verschiedene Formen des Nachteilsausgleiches). Bzgl. der Hausaufgaben berichten die meisten SchülerInnen darüber, dass sie das gleiche Pensum erfüllen müssen/mussten, wie ihre Mitschüler und teilweise für Hausaufgaben und Lernen bis in die Nacht gebraucht haben. Die viele Arbeit, (Hausaufgaben, Lernen für Klausuren, Nacharbeiten von versäumten Inhalten, etc.), Leistungsdruck und Prüfungsangst gekoppelt mit Kopfschmerzen und Erschöpfung führen zu Überforderung und Angstzuständen. Lediglich ein Schüler berichtet von einer Abmachung mit dem Lehrer, dass pro Fach maximal eine halbe Stunde aufgewendet werden sollte. Was in dieser Zeit nicht geschafft wurde, durfte weg gelassen werden. (Alle Beteiligten stimmen zu, das dies eine faire und gute Regelung darstellt.) Doch auch hier sind die SchülerInnen sehr abhängig von Verständnis und Engagement des Lehrers.

Eine weitere Frage, die sich hier in den Raum stellt, ist, ob man Lehrer und Mitschüler über die Hydrozephalus-Erkrankung informieren sollte. Hier sind die Beteiligten geteilter Meinung. Zum einen wird die Frage bejaht, da man so beispielsweise auf den Nachteilsausgleich zurückgreifen kann und auf Verständnis, Hilfestellungen und Rücksichtnahme der Klassengemeinschaft hoffen kann. Andererseits wird ein ständiges Besorgt-Sein der Lehrer und Mitschülerinnen als sehr nervig empfunden. Vor allem wenn sich der Lehrer vor der gesamten Klasse nach dem Wohlbefinden erkundigt. Eine Schülerin erklärt, dass es ihr viel lieber ist, mit dem Lehrer unter vier Augen darüber zu sprechen, als vor allen Mitschüler eventuelle Probleme und Unwohlsein zu äußern. Ein anderer (ehemaliger) Schüler berichtet davon, dass sein ehemaliger Klassenlehrer in seiner Abwesenheit die MitschülerInnen über seine Hydrozephalus-Erkrankung informiert hat. Dabei hat der Lehrer den SchülerInnen verboten, den Betroffenen darauf anzusprechen und sich bei Fragen an ihn, den Lehrer, zu wenden. Nach einer gewissen Zeit hat der Betroffene dies jedoch herausgefunden und sich stets als „Sündenbock“ gefühlt. Diese Situation war ihm sehr unangenehm, denn er vertritt



die Meinung: „Wenn jemand etwas über mich oder die Behinderung wissen möchte, soll er **mich** fragen.“


Als ebenfalls besonders problematisch sehen die SchülerInnen die störende Hintergrundgeräuschkulisse („Gebabbel im Hintergrund“) während des Unterrichts. In manchen Stunden besteht keine Chance sich auf den Unterrichtsinhalt und den Lehrer zu konzentrieren. Auch Arbeitsanweisungen können dann nicht oder nur sehr schwer vernommen und verstanden werden. Vor allem wenn der Lehrer etwas an die Tafel anschreibt, man dies abschreiben soll, der Lehrer dazu spricht und einige SchülerInnen im Hintergrund der Klasse murmeln, entsteht sehr schnell Überforderung und Frustration. Ein ehemaliger Schüler berichtet, dass er in solchen Situationen manchmal Dampf ablassen und lautstark um Ruhe bitten musste.

Am Ende der 75 Minuten bestand weiterhin großer Diskussions- und Austauschbedarf vor allem in Fragen der Selbsthilfe und Vermittlung von Tipps und Hilfestellungen im Umgang mit belastenden Stresssituationen im Schulalltag. Man hätte sich noch ewig weiter austauschen können. Es besteht ein sehr großer Bedarf an solchen Gesprächen, der jedoch im Alltag leider nicht gedeckt wird. Eine Schülerin berichtet beispielsweise, dass sie keinen anderen kennt, der ebenfalls mit den hydrozephalusbedingten auftretenden schulischen Problemen zu leben hat, mit dem sie sich austauschen könnte. Für die Zukunft ist es daher wünschenswert, dass es noch viele weitere solcher Tagungen gibt oder dass Selbsthilfegruppen initiiert werden, in denen die betroffenen SchülerInnen mal Dampf ablassen, ihre Sorgen und Probleme teilen und sich gegenseitig hilfreiche und motivierende Hilfestellungen und Tipps geben können.

Vor der Kaffeepause tauschten manche noch Nummern und Mailadressen aus.

P.S. War eine tolle und sehr informative Tagung! Vielen Dank, dass ich dabei sein durfte.

**Protokoll der Arbeitsgruppe 4:  
Konzentrationsstörungen – eine häufige Fragestellung im Unterricht, erprobte  
Strategien und offene Fragen**



Leitung: Frau Dr. Marion Wieczorek, Herr Michael Raschke  
Protokoll: Frau Dr. Marion Wieczorek

Nach einer kurzen Einführung in die Komplexität von Konzentration und ihrer möglichen Störungen, ihrer Erscheinungsweisen, ihrer möglichen Auswirkungen im Unterricht und über die Entwicklung von Konzentrationsfähigkeit in der kindlichen Entwicklung – mit besonderem Fokus auf dem Arbeitsgedächtnis – tauschten sich die Teilnehmer über Hilfen für Schüler mit Konzentrationsschwierigkeiten aus.

- Welche Anforderungen stellt Unterricht an die Konzentrationsfähigkeit der Schüler?
- Lassen sich verschiedene Formen der Aufmerksamkeit im Alltag unterscheiden (Daueraufmerksamkeit, fokussierte- und geteilte Aufmerksamkeit)?
- Welche Form der Aufmerksamkeit ist besonders schwierig?
- Was beeinflusst die Konzentrationsleistung eines Schülers?
- Welche äußeren Einflüsse sind für die Konzentrationsfähigkeit besonders störend?
- Wie äußern sich Konzentrationsstörungen bei den einzelnen Kindern?
- Wie können Anforderungen gesenkt werden?
- Welche Form der Aufmerksamkeit ist besonders schwierig?
- Welche Hilfen haben Kinder für sich gefunden?
- In welchen Kontexten treten Konzentrationsstörungen auf?

In der Arbeitsgruppe, die zweimal stattfand und auf rege Resonanz stieß, ergänzten sich die Erfahrungen von Eltern und Lehrern wechselseitig. Eltern und Lehrer berichteten von schulischen Erschwernissen, Eltern ergänzten Beispiele aus dem häuslichen Alltag (z.B. Aufträge vergessen, mehrmaliges Erinnern an Zähneputzen...).

Eine besonders diskutierte Fragestellung betraf das Thema „Hausaufgaben“. Viele Eltern berichteten von mehreren Stunden täglich, die ihre Kinder mit den Aufgaben verbringen. Es wurde auch von der generellen Schwierigkeit berichtet, zu erkennen, ob und wann es sich bei „verträumten“ Hausaufgaben wirklich um ein Folgeproblem des Hydrozephalus handelt oder eher um eine Unlustreaktion auf Hausaufgaben (vgl. hierzu auch die Ausführungen der Schüler aus Arbeitsgruppe.3). So berichteten die Eltern davon, dass Kinder oft sehr lange am Arbeitstisch sitzen, ohne nennenswerte Fortschritte, es dann aber auch sein kann, dass die Aufgaben innerhalb kürzester Zeit erledigt wurden. Lösungsmöglichkeiten wurden erarbeitet. Neben der geeigneten Arbeitsplatzwahl (wenige störende Einflüsse von außen, bei einigen Kindern wirkten eher akustische bei anderen visuelle Reize störend), wurde auch auf ein geeignetes Zeitmanagement hingewiesen. Eltern und Lehrer berichteten von Erfahrungen mit „veränderten“ Hausaufgaben. So kann es erleichternd sein, wenn die Fülle



der zu erledigenden Aufgaben zeitlich begrenzt wird oder auch, wenn von Lehrerseite der Aspekt mehr auf Verständnis, denn auf Fleiß gelegt wird. Nicht die Fülle an Aufgaben macht häufig den Lernerfolg aus. Auch sollte überlegt werden, welche Aufgaben schriftlich erledigt werden müssen und welche auch ohne schriftliche Notation in ein Heft als gültig und bearbeitet angesehen werden können.

Eltern berichten, dass viele Kinder für sich selbst den geeigneten Lernort und die optimale Lernzeit finden können. Sie können dann besonders gut lernen, wenn sie ihren Arbeitsablauf selbst strukturieren können, Lernpausen selbst bestimmen können. Wichtig wurde in diesem Kontext auch erachtet, dass Schüler erkennen müssen und dürfen, dass „sie ein Recht auf Hilfe haben“ und diese auch einfordern dürfen; dass sie lernen können, das, was nicht so gut gelingt, zu erkennen und zu akzeptieren. Gleichzeitig müssen Schüler sich ihrer Stärken bewusst werden können. Hobbys und Freundschaften, bei denen der Fokus auf gemeinsamen Erleben und Können liegt, werden als wichtiger Ausgleich genannt.

Vielen Kindern fällt es schwer, Informationen, Arbeitsanweisungen aus dem Strom des Gehörten, der Nebengeräusche, Gespräche in der Klasse aufzunehmen - insbesondere an Tagen, in denen hydrozephalusbedingte Schwierigkeiten (Kopfschmerzen, Müdigkeit) deutlicher auftreten. Persönliche Ansprache des Lehrers, eine Ansprache vis-à-vis kann hier schon hilfreich sein. Oft hilft kurze körperliche Kontaktaufnahme (z.B. Berühren der Schulter), um das Kind auf die Information zu fokussieren. Für Lernzeiten, in denen es zu einem hohen Geräuschpegel und Unruhe in der Klasse kommt, wurde von Lehrern auf vielfältige Möglichkeiten des Schaffens von Rückzugsmöglichkeiten hingewiesen: Nebenräume, Trennwände oder aber auch Rückzug in einen anderen Raum des Schulgebäudes. Kreative Ideen sind notwendig, wenn die allgemeine Organisationsstruktur von Schule und Unterricht besondere Lernbedürfnisse zunächst nicht vorsehen.

Formen des Offenen Unterrichts wurden - wenn besondere Lernbedürfnisse der Schüler mit Hydrozephalus nicht berücksichtigt werden - eher als belastend erlebt. Kinder, denen es schwer fällt, ihre Arbeit zu organisieren oder sich unter erschwerten äußeren Bedingungen konzentrieren zu können, können Schwierigkeiten mit dieser Form des Unterrichts haben. Günstiger erscheinen Formen des kooperativen Lernens.

Ebenfalls berichteten Lehrer und Eltern davon, dass es Kindern im Anfangsunterricht oft leichter fällt zu lernen, wenn Arbeitsschritte und Methoden bekannt sind und die Kinder sich so auf das weitere Vorgehen vorbereiten können. Methodenvielfalt kann Kinder überfordern, wenn z.B. im Anfangsunterricht jeder neue Buchstabe mit einer neuen Methode eingeübt wird. Dann wird neben der Konzentration auf den zu lernenden Buchstaben auch noch die Konzentration auf die Methode gefordert.



Deutlich wurde auch, welche unterschiedlichen Vorstellungen verbreitet sind dabei, wie lange ein Kind sich in einem bestimmten Alter am Stück konzentrieren können muss. Die Erwartungen lagen meist deutlich über den von der Lernpsychologie erkannten Zeitspannen. Viele Beispiele wurden berichtet, die sich ohne größere organisatorische Probleme und Veränderungen im Unterricht einrichten lassen:

- Arbeitsplatzorganisation, wie ein leerer Arbeitstisch oder Arbeiten auf dem Boden: manche Kinder arbeiten besser, wenn sie nicht am Tisch, sondern auf dem Boden auf einem „neutralen“ Teppich sitzen können. Hier ist die Ablenkung deutlich geringer
- Tafelbilder als Kopien für das Kind, so dass Abschreiben reduziert wird, Arbeitsblätter so gestalten, dass eine leichte Orientierung darauf möglich ist
- Arbeitsanweisungen einzeln geben (Untersuchungen zeigen, dass die Erinnerung an etwas, was später noch getan werden muss, die Erledigung und Durchführung der aktuellen Aufgabe hemmt), selbstbestimmte Pausen, persönliche Ansprache, Kopfhörer zum Abschirmen von Außengeräuschen,
- Möglichkeiten beim Kopfrechnen Zwischenergebnisse notieren zu können, visuelle Merkmalsstützungen, wie Abbilder, Notizen...

Insgesamt wurde von den Eltern berichtet, dass feste Strukturen, Regelmäßigkeit und der Erwerb von Routinen das Lernen der Kinder erleichtern können. Besonders anfällig für Konzentrationsschwierigkeiten sind Kinder nach den Ausführungen der Teilnehmer in Verbindung mit Müdigkeit, aber auch bei Stress und Angst und sehr hohen Selbsterwartungen. „Druck blockiert sofort“, so die Aussage einer Teilnehmerin.

Ein weiterer Fragenkomplex betraf die Frage nach dem geeigneten Nachteilsausgleich. Übereinstimmend war die Meinung, dass eine Verlängerung der Arbeitszeit für Kinder mit Konzentrationsschwierigkeiten nicht hilfreich ist. Mit Interesse wurden die Möglichkeiten zur Kenntnis genommen, die die unterschiedlichen Schulordnungen für alle Kinder bieten, bis hin zu differenzierten Überprüfungen zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlicher Form. Hier wünschten sich die Teilnehmer noch mehr Informationen bezüglich einzelner Bundesländer, da hier die Gesetzeslagen sehr unterschiedlich sind. Bei einigen teilnehmenden Eltern wurde auch die Sorge deutlich, bei Rückgriff auf den Nachteilsausgleich die Gefahr einzugehen, dass das Kind auf die Förderschule umgeschult werden könnte. Ein Überblick über die rechtlichen Grundlagen in den einzelnen Bundesländern erscheint notwendig.



### Literatur zum Thema:

**ASBH (Hrsg.):** Hydrocephalus bei Schülern. Dortmund 2008.

**Blakemore, S.-J.; Frith, U.:** Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München 2006.

**Born, A.; Oehler, C.:** Lernen mit Grundschulkindern. Stuttgart 2009

**Brunsting, M.:** Lernschwierigkeiten – wie exekutive Funktionen helfen können. Göttingen 2009.

**Gauggel, S.; Herrmann, M.:** Handbuch der Neuro- und Biopsychologie. Göttingen 2008.

**Grube D.; Lingen, M.; Hasselhorn, M.:** Entwicklung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 4/2008, S. 200-207.

**Haupt, U.:** Lernen mit Hydrozephalus. In: ASBH-Brief 2/2007, S. 20-23.

**Helmke, A.; Renkl, A.:** Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 3, 1993, S. 185–205.

**Kleber, E.W.; Stein, R.A.:** Konzentrationsprobleme - Fehldiagnose oder Zeitkrankheit? In: Heilpädagogische Forschung, H. 4, 1993, S. 147–152.

**Klingberg, T.:** Multitasking. München 2008.

**Krajewski, K.; Schneider, W.; Nieding, G.:** Zur Bedeutung von Arbeitsgedächtnis, Intelligenz, phonologischer Bewusstheit und früher Mengen-Zahlen-Kompetenz beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 55, 2008, S. 100-113.

**Kubesch, S.:** Lernprozesse durch Schulsport fördern. In: Die Grundschulzeitschrift 2008, S. 50-53.

**Kühl, G.:** Aufmerksamkeit und Konzentration. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen 2000, S. 717-726.

**Lauth, G.W.:** Aufmerksamkeit. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2. Aufl. 2006.

**Lauth, G.W.; Grünke, M.; Brunstein, J.C. (Hrsg.):** Intervention bei Lernstörungen. Göttingen 2004.

**Westhoff, K.:** Diagnostik und Intervention bei Konzentrationsstörungen. In: Heilpädagogische Forschung 4/1993, S. 153-163.

<http://www.gnp.de/arbeitskreise/akag/informationmaterial/index.php> (Internetseite mit Informationen zu Testverfahren und Beobachtungsbögen, u.a. FEDA (Fragebogen über Schwierigkeiten in alltäglichen Situationen) )



## **Protokoll der Arbeitsgruppe 5 „Bewegtes Lernen“;**

Leitung: Frau Kristina Laffers

Protokoll: Dr. Britta Gebhard

Die Teilnehmer der Arbeitsgruppen hatten sehr unterschiedliche Zugänge und Interessen an der Thematik. Sowohl Eltern und Angehörige, als auch Lehrer unterschiedlicher Schulformen und weitere pädagogische Fachpersonen beteiligten sich rege am Austausch. Dabei bezog sich das Interesse auf Kinder im Vorschul- und Schulalter.

Gemeinsam erarbeitete und diskutierte Kernfragestellungen bezogen sich auf unterschiedliche Bereiche. Im Rahmen der Arbeitsgruppe werden einige Grundgedanken des Bewegten Lernens vorgestellt und Übertragungsmöglichkeiten auf ein schulisches Lernen für Schüler mit Hydrocephalus diskutiert.

### **Seit Jahren schon hält der Gedanke des Bewegten Lernens Einzug in Schule und Unterricht.**

- ‚Bewegtes Lernen‘ nutzt den Bewegungsdrang/das Bewegungsbedürfnis eines Schülers als ‚Motor‘ der Entwicklung/des Lernens auch im Unterricht
- Bewegung und Ruhe geben unserem Leben Rhythmus, dieses Prinzip darf/sollte/muss auch im Unterricht gelten
- ‚Bewegtes Lernen‘ spricht die verschiedenen Wahrnehmungssysteme an und berücksichtigt damit unterschiedliche Zugangswege zum Lernen
- Bewegung wird genutzt als physiologische Voraussetzung, um neuronale Netzwerke zu erhalten, zu aktivieren und auszubauen
- ‚Bewegtes Lernen‘ bezieht sensomotorische Grundlagen für Lernen mit ein
- Bewegungsübungen werden eingesetzt zur Verbesserung der Konzentration

Schon aus diesen Grundgedanken ist erkennbar, dass ‚Bewegtes Lernen‘ als durchgängiges Unterrichtsprinzip verstanden und eingesetzt werden kann.

Aus dem Prinzip des Bewegten Lernens ergeben sich in Anlehnung an Anrich, 40 f., vier praktikable Umsetzungsmöglichkeiten im Schulalltag:

- Bewegungsanlässe im Unterricht
- Themenbezogenes Bewegen im Unterricht
- Entspannungs- und Stilleübungen im Unterricht
- Bewegungspausen im Unterricht



Der Bereich **Bewegungsanlässe im Unterricht** nutzt in jedem Fach Anlässe, die das Sitzen unterbrechen oder die Sitzhaltung verändern und Bewegung im Unterricht zulassen, bedingen oder fordern.

Dies beginnt damit, indem verschiedene Sitz- und Arbeitspositionen wie z.B. Arbeiten im Stehen, Knien, Liegen u.v.m. eingeplant und ermöglicht werden.

Weitere Bewegungsanlässe im Unterricht können sein:

- Bewegungen bedingen, indem z.B. die Schüler an Lernthecken u. ä. Unterrichtsmaterialien abholen
- bewegte Schülerbeiträge fordern, z.B. im Stehen antworten und vorlesen oder wenn z.B. Gedicht-, Lied- und Referatvorträge als bewegte Inszenierungen gefordert werden
- mit Bewegung verknüpfte Unterrichtsmethoden und Sozialformen anwenden, z.B. durch Gruppenarbeit, Lernzirkel, Lernspiele oder durch Rollenspiele und Lernen an Stationen
- einfach Bewegungen zulassen, indem die Schüler während dem Unterricht z.B. zum Papierkorb gehen können
- wenn die Schüler Lehrertätigkeit übertragen bekommen (Materialausgabe, Medienbedienung, Tafelanschrieb u.ä.)


Der Bereich **Themenbezogenes Bewegen im Unterricht** möchte in jedem Fach Unterrichtsinhalte bewegungs- und gegenstandsbezogen vermitteln, erschließen und bewegungsorientiert festigen. Dies beinhaltet multisensorielle und ganzheitliche Unterrichtsangebote in jedem Fachunterricht.

So können im Fach Deutsch Gedichte, Prosa und Literatur inszeniert werden, Laufdiktate eingeführt oder Silben/Silbentrennung durch Bewegungen (Hüpfen bzw. Klatschen) verdeutlicht und gefestigt werden.

Im Fach Mathematik können z.B. Rechenvorgänge durch bewegte Aktionen im Raum vermittelt werden, geometrische Formen in Bewegung (im Schulhaus oder im Freien) vermittelt oder Messungen auch wirklich praktisch durchgeführt werden.

Aber auch in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Geschichte, in den Fremdsprachen sind viele Unterrichtsinhalte bewegungsorientiert umsetzbar.

**Entspannungs- und Stilleübungen** können in jedem Unterrichtsfach dazu beitragen, optimale Lernbedingen und –voraussetzungen zu schaffen, lern-hemmende Anspannungen zu beseitigen oder bei vielleicht sehr angespannter Stimmung zur ersten Entspannung beitragen.



Sinnvoll sind Entspannungs- und Stilleübung auch zur mentalen Vorbereitung vor Test und Klassenarbeiten oder um allgemein für ein Unterrichtsthema Atmosphäre zu schaffen, z.B. mit entsprechender Musik.

- Im Rahmen von Stilleübungen haben die Schüler die Möglichkeit schweigend zuzuhören und dabei zu entspannen
- Im Rahmen von Körperreisen und Übungen zur Körperwahrnehmung können die Schüler dabei unterstützt werden, sich innere Bilder zu machen und ihre Gedanken auf bestimmte Vorstellungen zu lenken
- Mit Hilfe von Atemübungen können Schüler lernen, die eigene Atmung bewusst zu verfolgen und gegebenenfalls als Entspannungsmöglichkeit einzusetzen
- Hierzu gehören auch Muskelentspannungsübungen nach z.B. Jacobson, bei denen die Schüler lernen können, sich über gezielte Anspannungs- und Entspannungsübungen eigenständig in eine lernförderliche Körperspannung zu bringen
- Massagen als Selbst- oder Partnermassagen, mit Hilfe von Igelbällen oder Tennisbällen, werden von den Schülern oftmals gerne als Entspannungsübung angenommen

Als vierter Bereich im Rahmen des Bewegten Unterrichts wird der Bereich der **Bewegungspausen im Unterricht** aufgeführt.


Diese können ebenfalls in jedem Fach bei nachlassender Konzentration, bei Ermüdungserscheinungen, bei Unruhe und Unlust, zum Beginn einer Unterrichtsstunde, zur Aktivierung und Vitalisierung, zur Entlastung und Lockerung, zur Rhythmisierung, zum Stressabbau, situationsabhängig oder regelmäßig eingesetzt bzw. angeboten werden.

Sinnvoll sind diese Bewegungspausen besonders in Doppel- und Nachmittagsstunden, nach Klassenarbeiten oder Tests, nach Konzentrations- und Sitzphasen, aber auch vor und während jeder Unterrichtseinheit.

Es sollte auf frische Luft oder auf die Durchführung im Freien geachtet werden, insbesondere wenn die gesamte Klasse als Gruppe daran teilnimmt.

Als Bewegungspausen im Unterricht bieten sich Bewegungslieder, -verse, Singspiele, Bewegungen mit Musik und rhythmische Bewegungen an.

- Auch gymnastische Übungen mit dem Prinzip: Mobilisieren-Dehnen-Kräftigen-Dehnen, zur Kreislaufaktivierung und gymnastische Übungen mit dem Schwerpunkt Rumpf- und Schultermuskulatur haben sich bewährt.

- 
- In der Literatur finden sich eine Vielzahl von Begrüßungsritualen, Bewegungsgeschichten und Bewegungsspielen, die zur Aktivierung der Aufmerksamkeit beitragen können.
  - Weiterführende Übungen in diesem Bereich sind die sogenannten Gehirnfitness-Übungen/Braingym, Übungen zur Schulung des Gleichgewichts und der Körperhaltung, aber auch Übungen zur Koordinationsschulung durch z.B. Überkreuzbewegungen.

Im Rahmen dieser Arbeitsgruppe stehen Schüler mit Hydrocephalus und mögliche Hilfen bei Schwierigkeiten im Schulalltag im Mittelpunkt. Bei diesen möglichen Schwierigkeiten stehen insbesondere die Konzentrationsfähigkeit und die Aufmerksamkeitsspanne im besonderen Blickpunkt.


Frau Haupt, 2008, 21f. beschreibt, dass bei Schülern mit Hydrocephalus häufig Lernerschwerungen durch Störungen in der Konzentrationsfähigkeit zu beobachten sind. Jedes Lernen und jede Gedächtnisleistung wird dadurch mühsamer.

„Muss ich mich vermehrt anstrengen, werde ich auch schneller müder, bin ich müde, kann ich mich weniger gut konzentrieren,“.... ein Kreislauf, den es aufzulösen gilt.

In dieser Arbeitsgruppe wird der Versuch unternommen, Elemente aus dem Unterrichtsprinzip „Bewegtes Lernen“ und hierbei insbesondere aus dem Bereich Bewegungspausen im Unterricht als individuelle Unterstützung beim Lernen bei Konzentrationsstörungen bzw. zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit bei Schülern mit Hydrocephalus herauszuarbeiten.

Ausgangspunkt jedes Lernens sollte zuerst einmal die individuelle Befindlichkeit des Lernenden sein. Hierbei kann man sich als Pädagoge die Fragen stellen:

- wurde den Grundbedürfnissen des Schülers entsprochen?
- Lernen findet auch in einem emotionalen Zusammenhang/in einer emotionalen Beziehung statt, wie ist diese in dieser Lernsituation?
- wie ist die Arbeitshaltung des Lernenden? Ermöglicht der Unterrichtsinhalt ein ‚innerlich bewegt sein`? Welche Lebensbedeutsamkeit haben die Lernmöglichkeiten für den Schüler ?
- Hat der Schüler die Möglichkeit, eine Arbeitsposition einzunehmen, die seiner momentanen Befindlichkeit entspricht, z.B. Arbeiten in Bauchlage zur Entspannung der Rückenmuskulatur, Arbeit im Stehen zur Zentrierung u.v.m.

- 
- Finden sich im Unterricht unterschiedliche Möglichkeiten, sich einen Lerninhalt zu erarbeiten, um den unterschiedlichen Lerntypen und den unterschiedlichen Zugangswegen der Schüler entgegen zu kommen?
  - Befinden sich in meinem Lernarrangement Arbeitsangebote, bei denen die Schüler auch ihren sensomotorischen Bedürfnissen im Unterricht nachgehen können wie z.B.: Materialien zum Fühlen, bewegter Untergrund zur Stimulation des Gleichgewichts (Sitzball, Schaukelstuhl oder ähnliches), Fahren mit dem Rollbrett (Druck und Zug geben Impulse an das propriozeptive System),...
  - Inwieweit ist der Unterricht rhythmisiert, wechseln sich Ruhe und Bewegungsphasen ab?

### **Möglichkeiten von individuellen Bewegungspausen im Unterricht, zur Förderung der Ausdauer, zum Aufbau und Ausbau von Konzentration**

Lernen in Schule und Unterricht findet nicht im Gleichschritt statt. Schüler bringen unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit, haben individuelle Ausdauer- und Konzentrationsspannen.

Bei den individuellen Bewegungspausen ist genau hinzuschauen, welche Bewegungspause nötig ist, zum Stressabbau, zur Aktivierung, zur Lockerung,....

Grundsätzlich gilt zuerst einmal für jeden Schüler:

- Trinkpausen vor, während und nach dem Unterricht  
Wasser ist ein wichtiges Transportmittel für Nährstoffe, Sauerstoff und Abfallprodukte des Zellstoffwechsels. Eine angemessene Flüssigkeitszufuhr verbessert die Konzentration und Koordination.
- frische Luft  
Gesteigerte Sauerstoffaufnahme aktiviert das Gehirn. In Verbindung mit Bewegung werden zusätzliche Botenstoffe produziert:
  - o Endorphine zur Verbesserung des Wohlbefindens
  - o Dopamin zur Steigerung der Motivation
  - o Noradrenalin zur Aktivierung von Körper und Geist
  - o Serotonin zur Erhöhung des Selbstvertrauens und zum Abbau von Angst (vgl. hierzu Beigel, 28f.)



- Bewegung im Allgemeinen
  - o verbessert die Kommunikation innerhalb des Gehirns und ist damit leistungssteigernd bei komplexen Denkanforderungen
  - o reduziert Spannung im Körper
  - o unterstützt des Blutkreislauf, sodass der Energiefluss besser gelenkt und Muskelspannungen gelöst werden können (vgl. Clancy, 20)
  
- Zentrierung

Konzentriertes Arbeiten wird unterstützt durch eine zentrierte Körperhaltung. Über ein aufrechtes Sitzen auf einem Stuhl mit Bodenkontakt der Füße, die Arme liegen beide auf dem Tisch, kann eine Körperzentrierung auch über ein Stehen am Arbeitstisch, über den Schneidersitz auf dem Boden u.ä. erfolgen.

Die Zentrierung steht in einem engen Zusammenhang mit dem eigenen Körperschema.

Die bewusste Körpervorstellung ist eine Grundlage zur Entwicklung von bewusstem Wahrnehmen. Darauf können sich dann logisches Denken und weitere kognitive Leistungen aufbauen (entnommen Wischmeyer, 30).
  
- Überkreuzbewegungen

Bewegungen, bei denen die Gliedmaßen die Körpermittellinie zur gegenüberliegenden Seite überkreuzen, können beide Hirnhälften anregen.

Das Gehirn wird aktiviert, sodass die Konzentration gestärkt wird
  
- Von der Bewegung zur Ruhe

Manche Schüler benötigen Unterstützung zu erkennen, dass Stille etwas Wohltuendes, Angenehmes ist. Köckenberger (2004) bietet diverse Übungen für eine Gruppe an, die aber auch auf Kleingruppen und Partnerübungen übertragbar sind. Während dem Unterricht haben sich Sinnesübungen in den diversen Wahrnehmungsbereichen bewährt, um individuelle Bewegungspausen durchzuführen.

Je nach Lerntyp, Förderbedarf im sensomotorischen Bereich und Unterrichtssituation ergeben sich nun individuell auf den Schüler angepasste Möglichkeiten des „Bewegten Lernens“.

Durch intensive Arbeitsphasen bauen sich bei manchen Schülern ‚Stresssymptome‘ auf. Befindet sich ein Mensch im Stresszustand, wird die Großhirnrinde nicht ausreichend mit



Blut versorgt und kann nicht effektiv funktionieren. Ein hohes Stressniveau kann dazu führen die Fähigkeit des Gehirns, Lösungen zu finden, Gedächtnisinhalte zu bilden, zu verstehen und komplexere Denkfähigkeiten einzusetzen, einzuschränken.


Diesen möglichen Auswirkungen kann auch während dem Unterricht durch Angebote individueller Entspannungsphasen berücksichtigt werden (am Arbeitstisch, in einer besonderen Arbeitsecke, im Flur, auf dem Pausenhof,.....):

- Hören von z.B. Hörgeschichten über Kopfhörer
- Malen/Ausmalen mit oder ohne (Instrumental-) Musik über Kopfhörer
- feinmotorische Übungen mit Überkreuzbewegungen: Mikado, Yenga (Turm Auf- und Abbau aus Holzklötzchen), Bauen mit Legosteinen, Puzzle, Vier gewinnt, Kneten mit Ton, Hände waschen und jeden Finger bewusst eincremen,....
- Bilderbuch anschauen, Puzzeln, Memory spielen
- Nichtstun
- Kaugummi kauen (und Kaugummiblasen bilden, auf dem Schulhof!)
- Grimassen schneiden, allein vor einem Spiegel oder mit einem Partner – wer bringt wen als ersten zum lachen?
- Geruchsmemory in Filmdöschen
- Schaukeln, Karussell fahren, Klettern auf dem Klettergerüst, ....
- Einsatz von Seifenblasen, diverse Puste- und Blaseübungen, .....

Im Folgenden werden einzelne zentrale Fragestellungen und mögliche Erläuterungen, Tipps und Hinweise aufgegriffen.

### **In welcher Arbeitsposition kann die Konzentration des Kindes, z.B. bei den Hausaufgaben gefördert werden?**

Je nach individueller Neigung kann die Konzentration in verschiedenen Körperhaltungen gut aufrecht gehalten werden. Manche Kinder bevorzugen die Bauchlage, andere Sitzen aufrecht am Tisch, wieder andere können sich gut im Stehständer konzentrieren. Manche müssen häufiger die Körperhaltung wechseln, Bewegungsdrang ausleben, um ihre Konzentration aufrecht zu erhalten. Unterschiedlich sind auch die Erfahrungen mit Hintergrundgeräuschen: bei manchen fördert ein laufender Fernseher oder die Musikanlage die Konzentration und Motivation, wieder andere werden davon abgelenkt. Die sollte individuell ausprobiert werden und gemeinsam entschieden werden, was dem Kind gut tut. Auch im Klassenraum können, je nach baulicher Voraussetzung individuelle Arbeitsplätze



eingrichtet werden, z.B. kleine Teppiche zum Arbeiten im Liegen oder Sitzbälle oder Stehpulte.

### **Wie können bewegte Pausen aussehen?**

Folgende individuelle Situationen wurden beschrieben: Ein Mädchen darf im Unterricht aufstehen, wenn es eine Pause braucht und raus gehen und Schaukeln, was bei ihr zur Beruhigung und Rückführung zur Konzentration führt. Ein Junge wirft beim Vokabelnabhören einen Ball an die Wand, wieder andere Kinder bevorzugen einen Knetball, mit dem sie sich spüren und bewegen können. Vielleicht hilft auch ein Auf- und Abgehen beim Auswendiglernen. Im Unterricht können kleine bewegte Pausen folgendermaßen gestaltet werden: im Flur/ auf dem Schulhof Seifenblasen machen lassen, individuell ermöglichen, dass sich die Schüler/innen z.B. den Bleistift vorne am Pult/ am Mülleimer anspitzen gehen dürfen, und sich somit Bewegung verschaffen können.

### **Wie kann ein individuelles Lerntempo gesteigert werden?**

Einige Eltern berichten gerade von der Hausaufgabensituation zu Hause, dass sich durch Langsamkeit, Ablenkbarkeit und „Träumereien“ die Zeit sehr in die Länge zieht. Es ist fraglich, ob ein individuelles Lerntempo gesteigert werden kann. Sicherlich sinnvoll ist es, individuelle Lernpausen zu setzen, um die Konzentration wieder aufzubauen. Hier können kleine Trinkpausen, Snackpausen oder Bewegungspausen eingesetzt werden. Auch sollte überlegt werden, wann Hausaufgaben gemacht werden. Braucht das Kind nach der Schule erstmal Ruhe und Entspannung? Sinnvoll ist es, die Kinder dazu zu bringen, die Notwendigkeit von kleinen Bewegungspausen selbst zu erkennen und sich diese selbst nehmen zu können, damit diese zunehmend unabhängig von einer Außensteuerung werden. Hierin sollte das Kind anfangs eng begleitet und unterstützt werden und ggfls. an die Hausaufgabe zurückgeführt werden. Jeder wird die Erfahrung gemacht haben, dass durch Zwang und Druck manchmal nur wenig erreicht werden kann. Sinnvoll sind sicherlich klein gesteckte und erreichbare Ziele, die nach und nach auch erhöht- und verändert werden können. Sicherlich ist das Erkennen, ob es sich um Unlust, Bockigkeit oder Müdigkeit und Konzentrationsmangel handelt, nicht immer leicht. Hier hilft das vorsichtige Ausprobieren von verschiedenen Strategien einer kleinen bewegten Lernunterbrechung etc.

Ein Elternteil beschrieb die erfolgreiche Anwendung eines Weckers mit akustischem Signal, der den Zeitraum zur Erledigung einer Aufgabe vorgibt. Jemand anderes beschreibt, dass die Verwendung von unterschiedlich farbigen Stiften zur Aufrechterhaltung der Konzentration beigetragen hat.



### **In diesem Zusammenhang wurde überlegt, wie lange sollten Arbeitsphasen und Bewegungspausen dauern?**


Hierauf lässt sich keine pauschale Antwort geben, denn das Konzentrationsverhalten ist sehr individuell. Als Elternteil oder päd. Fachperson sollte man sich fragen, ob die Vorstellung davon, wie lange sich das Kind konzentrieren sollte, in welcher Körperhaltung und wie lange die Bewegungsphase in welcher Form dauert, an den kindlichen oder an den eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen orientiert ist.

Ein Elternteil berichtet, dass es sehr gute Erfahrungen damit gemacht hat, dem Bewegungsdrang des Kindes nachzugeben, denn für dieses Kind fungiert die Bewegung als Katalysator, um z.B. Emotionen verarbeiten zu können. Anfängliche Sorge, dass das Kind „aufdreht“ durch die ausgelebten Bewegungen, hat sich nicht bestätigt.

### **Wie können Bewegungspausen in den Unterricht eingebaut werden und wie kann durch Bewegung Lernen unterstützt werden?**

Dies ist ein breites Thema, das sicherlich der intensiveren Auseinandersetzung, z.B. durch Fortbildungen bedarf. Einige Hinweise zur Gestaltung kleiner Bewegungspausen wurden bereits in den anderen Fragestellungen gegeben. Durch Verknüpfung von Fachinhalten und Bewegung können Lerngegenstände begreifbarer gemacht werden. Hierbei muss individuell berücksichtigt werden, welcher Lerntyp ein Kind z.B. ist. Matheaufgaben können z.B. mit Rollbrettfahren kombiniert werden, wenn das Kind nach propriozeptiven Reizen sucht. Über Trampolin hüpfen kann ein Kind starke vestibuläre Reize gesetzt bekommen, es kann manche Kinder aber auch überfordern/ überstimulieren.

Zur bewegungsorientierten Unterrichtsgestaltung finden Sie viele Bücher und Fortbildungen.



## **Protokoll der Arbeitsgruppe 6 – „Neuropsychologische Grundlagen zu Diagnostik und Behandlung“**

Leitung: Prof. Fritz Haverkamp  
Protokoll: Claudia Henschel

Im Rahmen der ASBH-Tagung „Hydrocephalus bei Schülern“ fanden sich jeweils zwei Arbeitsgruppen zusammen, die in einem vertiefenden Dialog über neuropsychologische Grundlagen der Lernens und Förderns reflektierten. Inhaltliche Impulse lieferte zu diesem Themengebiet Prof. Fritz Haverkamp, der auch die Moderation der Arbeitsgruppen übernommen hatte. Der Verlauf und die inhaltlichen Schwerpunkte dieser Gesprächsrunden sollen im Folgenden dargestellt werden.

Zunächst wurde eine Definition des Begriffs „Neuropsychologie“ umrissen. Die Neuropsychologie beschäftigt sich unter anderem mit den neuronalen Grundlagen der Intelligenz bzw. der kognitiven Informationsverarbeitung (im Sinne von Intelligenz) beim Menschen. In der Arbeitsgruppe wurden in diesem Zusammenhang unterschiedliche Funktionsbereiche des Denkens, wie Intelligenz (Abstraktionsvermögen), Aufmerksamkeit, Gedächtnis etc. beleuchtet. So unterteilt man die einzelnen Bereiche z.B. in die auditive, sprachliche, räumlich-konstruktive oder bildhafte kognitive Informationsverarbeitung.

Gerade für die Neuropsychologie ergibt sich durch die Orientierung auf die einzelnen Denkbereiche die Möglichkeit, ganz andere Förderstrategien als in der etablierten Pädagogik aufzugreifen. Ein Beispiel hierfür ist die Förderung des Gedächtnisses durch neuropsychologisch basierte Gedächtnisstrategien.

Intelligenz selbst kann auf verschiedene Bereiche des Denkens bezogen werden. Da ist zunächst das sprachbezogene Denken, bei dem es vor allem auf die Verarbeitung von Einzelinformationen ankommt, wie beispielsweise beim Erlernen von Sprachen oder bei der Algebra. Auf der anderen Seite existiert das bildhafte Denken. Bildhaftes Denken, wie es in Schulfächern wie z.B. Geometrie gefördert wird, richtet sich auf eine ganzheitliche Bildverarbeitung und wird überwiegend nonverbal verarbeitet. Hier spielt die räumliche konstruktive Wahrnehmung eine tragende Rolle.

Für die Intelligenzentwicklung von Kindern mit Hirnschädigungen sind, wie bei jedem anderen Kind auch, die vererbten biologischen und pädagogisch vermittelten Begabungen innerhalb der Familie von Bedeutung. Dadurch bildet sich ein individuelles Risiko- und Ressourcenmodell eines Betroffenen aus. Das individuelle Lernvermögen hängt davon ab,



inwieweit vorhandene Hirnschäden durch vorhandene familiäre Ressourcen kompensiert werden können.

Früher wurde aufgrund der Tatsache, dass motorische Fähigkeiten (greifen, gehen) in der kindlichen Entwicklung sprachlichen Fähigkeiten vorangehen, angenommen, dass die motorische Entwicklung die neurobiologische Voraussetzung für eine normale psychomotorische bzw. kognitive Entwicklung darstellt. Neuere kognitionspsychologische Untersuchungen an Säuglingen zeigen, dass dieser Zusammenhang zwischen Motorik und Intelligenz nicht für die Grobmotorik (z.B. Zeitpunkt erster Schritte) und mit der Feinmotorik (z.B. erstes Auftreten des Pinzettengriffs) nur in sehr viel geringerem Ausmaß existiert. Bei Kindern mit einer Hirnschädigung finden sich hingegen häufig Zusammenhänge zwischen der gestörten Motorik und dem Ausmaß der beeinträchtigten Intelligenz. Letztere ist aber nicht deshalb beeinträchtigt, weil ihr eine Parese vorangeht, sondern weil durch die zugrundeliegende hirnorganische Schädigung sowohl eine Störung im Bereich der motorischen als auch in der kognitiven Entwicklung verursacht wurde. Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, warum es Betroffene gibt, die eine Intelligenzminderung ohne schwere Beeinträchtigung der Motorik bzw. umgekehrt eine sogenannte Zerebralparese haben und gleichzeitig eine durchschnittliche Intelligenz aufweisen.

Die Förderung der Bewegung wirkt sich daher bei Kindern mit und ohne Hirnschädigung primär positiv auf deren motorischen Fertigkeiten und nicht auf die kognitiven Fähigkeiten aus. Darüber gab es eine kontroverse Diskussion. Professor Haverkamp führte die guten Ergebnisse zur Gesundheit aus Studien zum Thema Bewegungsförderung auf die allgemeine Fitnesssteigerung zurück. Waren zusätzlich positive Effekte auf Denkfunktionen nachweisbar, dann sind diese als indirekte Folge von Entspannung und verbesserter Konzentration zurückzuführen. Der Nachweis, dass Bewegung auch die Intelligenz signifikant steigert, fehlt. Störungen der Intelligenz, der Sprachentwicklung oder z.B. der Aufmerksamkeit profitieren naturgemäß sehr viel stärker von direkt und spezifisch auf diese kognitiven Bereiche einwirkenden neuropsychologisch-pädagogischen Fördermaßnahmen und Therapien.

### **Raumerfahrung bei Kindern mit Hydrocephalus**

Eine besondere Frage, die sich Eltern und Pädagogen im Zusammenhang mit Kindern mit Hydrocephalus immer wieder stellen, ist die oft wahrgenommene fehlende



Raumwahrnehmung der Kinder. So fällt es ihnen z.B. im Straßenverkehr besonders schwer, Geschwindigkeiten und Abstände korrekt abzuschätzen. Ursächlich sind u. a. Gesichtsfeldausfälle bzw. eine beeinträchtigte kognitive räumlich-konstruktive Verarbeitung.

Wenn betroffene Kinder mit Hydrocephalus z.B. im Straßenverkehr besonders vorsichtig agieren, kann dies auch als ein Zeichen dafür gewertet werden, dass die Betroffenen offenbar ein Gespür für die eigenen Fähigkeiten und Grenzen entwickelt haben. Eltern können ihr Kind am besten unterstützen, indem Sie es dabei unterstützen, die im Alltag auftretenden Ängstlichkeiten zu akzeptieren. Es empfiehlt sich ein schrittweises Üben, indem das Kind lernt, stressende Alltagssituationen erfolgreich zu bewältigen. Wichtige Schritte sind dabei das allmähliche Annehmen z.B. der Verkehrsangst. Flankierend sind auch augenärztliche Untersuchungen notwendig, bei denen u.a. das Sehfeld des Kindes analysiert werden sollte.

Für die Beurteilung der emotional-sozialen Entwicklung des Kindes sind laut Prof. Haverkamp weniger einzelne Verhaltensweisen als vielmehr das Kind als ganze Persönlichkeit in der Interaktion mit seiner Umwelt zu sehen. Situativ auftretende Ängstlichkeit kann, wie schon angeklungen ist, in Wirklichkeit ein Zeichen für die reale Anerkennung der eigenen Begrenztheiten mit nachfolgendem vorsichtigem Verhaltenstil bewertet werden. Dieser Punkt wird oft viel negativer interpretiert, als er tatsächlich ist. Hiermit verband sich der Aufruf, generell mehr Zutrauen in die eigenen Kinder und möglichst einen offenen Kommunikationsstil mit dem Kind über stressende bzw. Angst machende Alltagssituationen und Erfahrungen zu pflegen.

Bei elterlichen Beurteilungsproblemen sollte zusätzlich Rat bei Fachleuten eingeholt werden.

### **Diagnose und Bewältigungsstrategie**

Ein weiterer Problempunkt ist die oft sehr emotional belastende Diagnostik zu Entwicklung und Intelligenz. Ärzte sind dazu aufgerufen, einerseits eine genaue Diagnose zu stellen, andererseits aber auch den Eltern eine geeignete Bewältigungsstrategie im Umgang mit potentieller kindlicher Behinderung aufzeigen. Besonders die Diagnose „Geistige Behinderung“ ist für die Eltern emotional schwer zu verarbeiten. Hier benötigen die Eltern und das betroffenen Kind/Geschwister ein unterstützendes Netzwerk von Freunden, professionellen Akteuren und der Selbsthilfe. Der behandelnde Arzt aber auch andere Therapeuten und Förderer sind herausgefordert, einerseits eine frühe realistische Sicht auf die kindlichen Entwicklungsprobleme und möglichen Prognose einer Intelligenzminderung zu vermitteln. Andererseits sollte gemeinsam mit dem Kind und seiner Familie eine



alltagsorientierte und emotionale Bewältigungsperspektive für die Zukunft mit der Möglichkeit einer adäquaten Bewältigung eröffnet und entwickelt werden. Besonders hilfreich ist der Austausch mit anderen gleich betroffenen Familien. Ein gelassener, akzeptierender Umgang mit dem Behinderungsbild des Kindes wäre die Folge. Letztlich lernen ca. 95 Prozent der Eltern und Kinder damit irgendwie umzugehen. Viele der betroffenen Familien zeigen auch im Verlauf jedoch immer wieder Bewältigungsprobleme. Vor diesem Hintergrund wäre eine frühe und zugleich kontinuierliche Unterstützung durch die professionellen Helfer und der Selbsthilfe von großer Bedeutung.

Betroffene Kinder haben eine sehr sensible Wahrnehmung für die Befindlichkeiten ihrer Eltern. Sie spüren, wenn die Eltern eine belastende Situation nicht bzw. schlecht bewältigen können. Einerseits wollen die Eltern das Kind nicht belasten, andererseits will das Kind, dass die Anspannung der Eltern spürt, auch nicht die Eltern belasten. Statt zu einem offenen Gesprächsprozess kommt es zu Tendenzen von Vereinsamung. Ein wichtiges Ziel wäre, dass die Eltern einen positiven Umgang mit der Behinderung erlernen. Daher sollten sich die Eltern von Beginn an bei belastenden Dingen untereinander offen aussprechen und sich wechselseitig unterstützen.

In dem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass die betroffenen Kinder mit ihren gesundheitlichen bzw. entwicklungsbedingten Einschränkungen in der Regel wesentlich besser umgehen können, als man bzw. die eigenen Eltern glauben.

In Abhängigkeit der Entwicklungsstufe des Kindes sollte man z.B. nach einem Arztbesuch diesem kindgerecht erklären, worum es gerade gegangen ist. Das Kind sollte aber auch die Wahl haben, selbst zu entscheiden, ob und wann es etwas wissen will. Die unterschiedlichen Krankheits- und Therapie-/Förderkonzepte von Eltern und Kindern sind dabei in den Blick zu nehmen.

### **Therapeutische Förderkonzepte**

In einem nächsten Schritt stellt Prof. Haverkamp verschiedene Förderprogramme vor. Im Folgenden wären dies:

- „**Dimensioner**“ von Heubrock, Petermann und Muth (Hogrefe-Verlag) – ein neuropsychologisch orientiertes Training für Kinder mit räumlich-konstruktiven Störungen, Ziel ist hierbei die Entwicklung von Strategien, mit denen Kinder die schul- und alltagsbezogenen Anforderungen besser bewältigen können



- **Soziales Kompetenztraining** nach Petermann & Petermann – Für Kinder im Vorschul- und Schulalter
- **Das Marburger Konzentrationstraining (MKT)** von Krowatschek – ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Training für Vorschul- und Schulkinder im Alter von 5-12 Jahren
- **„Keiner ist so schlau wie ich“** von Marx und Klauer – ein Denk- und Sprachförderprogramm zur Steigerung der kindlichen Sprachkompetenz, die Übungen können im Einzel- als auch Gruppentraining spielerisch bewältigt werden

Zudem sollte man im Einzelfall auf die Hilfe von Kinderpsychiatern, Ergotherapeuten, Heilpädagogen oder der professionellen Erziehungsberatung zurückgreifen.

In der anschließenden Diskussion wirft eine Mutter ein, dass sie lieber wissen möchte, wo die Grenzen ihres Kindes liegen. Diese sind in der Praxis oftmals sehr schwierig zu bestimmen. Eine konkrete Unterstützung hierfür können die beteiligten Therapeuten bzw. professionellen Förderer des Kindes leisten. Dem Kind solle in jedem Fall das Gefühl vermittelt werden, dass „meine Eltern so zu mir stehen, wie ich bin“. Die Eltern sollten das Kind also immer als Persönlichkeit jenseits der kindlichen Leistungsfähigkeit und Entwicklung sehen. Bei der Förderung des Kindes sollte parallel ein Belohnungssystem vorhanden sein, um es ausreichend zu motivieren. Auf die Frage, wie diese Belohnungen aussehen können, kommen von Prof. Haverkamp einzelne Anregungen. Beispielsweise kommen in Frage:

- das Kind selbst befragen, was eine angenehme Belohnung wäre.
- Grundsätzlich daher primär das Kind interessierende Aktivitäten und Erlebnisse durchführen,
- Entspannungs-Traumreisen abends mit dem Kind vorm Einschlafen,
- weitere Entspannungsübungen durch z.B. Muskelrelaxationsübungen nach Jacobsen,

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass sich die einzelnen Belohnungen sich indirekt auch auf die Eltern-Kind-Interaktion positiv beziehen.

Bei den einzelnen Förderkonzepten kommt es wieder darauf an, die einzelnen Intelligenzbereiche in den Blick zu nehmen. Je nach Intelligenzbereich können dabei die



auditive, sprachliche, räumlich-konstruktive oder bildhafte Intelligenz gefördert werden. Hier muss man sich die Frage stellen: Was spricht mein Kind an? Zuerst sollte man immer die Stärken des Kindes fördern, um in diesem Rahmen dem Kind die Entwicklung eines guten Selbstwertgefühls zu ermöglichen. Gleichzeitig müssen aber auch die Grenzen der Förderung mit Blick auf die psychomotorische Entwicklung z.B. bei Intelligenzminderung akzeptiert werden.

Nach Ansicht von Prof. Haverkamp sollte darauf geachtet werden, dass gut gemeinte intensive Förderung nicht zur Überforderung des Kindes führt. Die gerade bei Intelligenzminderung bestehenden Förderungsgrenzen sollten dazu führen, dass nicht jeden Tag in der Woche professionelle Förderungen durchgeführt werden. Vielmehr ist darauf hinzuweisen, dass die wichtigste Förderung eines Kindes allein schon aus zeitlichen Gründen in der eigenen Familie stattfindet. Hierbei spielen auch zeitliche Erwägungen eine Rolle, denn zwischen der Förderung der Intelligenzbereiche darf vor allem die soziale Entwicklung des Kindes nicht zu kurz kommen.

Häufig wird bei Hydrocephalus-Betroffenen eine gute sprachliche Kompetenz wahrgenommen. Dies kann von den Betroffenen dazu verwendet werden Defizite in anderen Bereichen zu überspielen. Bei der Therapie bzw. Förderung von Defiziten muss oftmals eine Gewichtung vorgenommen werden. Sprache und soziale Kompetenz sind für das spätere private soziale und berufliche Leben wesentlich wichtiger als die Frage nach eventuellen motorischen Defiziten.

Generell muss die Frage: „Wo liegen die Möglichkeiten (Wirksamkeit der Fördermaßnahme) und wo die Grenzen der Förderung?“ immer im Blick behalten werden. Hier ist weniger oftmals mehr.

In Deutschland gibt es, so konstatiert Prof. Haverkamp, keine große Tradition zur differenzierten Entwicklungs- und Intelligenzbeurteilung im Vorschulalter. Er rät bei Kindern mit Entwicklungsrisiken, möglichst früh eine Entwicklungstestung einschließlich einer standardisierten Sprachbeurteilung (bis zum dritten Lebensjahr) durchzuführen. Ab dem 3. Lebensjahr sollte für diese Fälle ein Intelligenz- respektive ein Sprachtest ggf. zusätzlich eine Analyse zur sozialen Kompetenz durchgeführt werden. Spätestens ab dem Schuleingangsalter (5.-6.Lebensjahr) sollte je nach Entwicklungshinweisen eine Testung zur Aufmerksamkeit und zum räumlichen Denken vorgenommen werden. Diese Tests helfen sehr gut zwischen normaler Entwicklungsvariabilität mit teilweise (normaler) abweichender



Entwicklung respektive harmloser Entwicklungsverzögerung einerseits und Entwicklungsstörungen andererseits zu unterscheiden.

Bei der kindlichen Beurteilung der kindlichen Entwicklung respektive Intelligenz sind nicht allein die Testergebnisse, sondern auch die übrigen alltagspraktischen Fähigkeiten des Kindes zu berücksichtigen.

Zugleich haben Kinder sehr oft eigene Strategien, wie sie eigene Defizite kompensieren können. Sind diese Strategien vorhanden und kommt das Kind im Alltag mit seinen Fähigkeiten den alters- und geschlechtsbezogenen Entwicklungserwartungen gut zurecht, muss kritisch die Frage diskutiert werden, ob ein solches Kind neben der elterlichen pädagogischen Unterstützung überhaupt eine zusätzlich professionelle Förderung benötigt.

Immer sollte man auch einen Dialog mit dem Kind führen. Wenn das Kind über seine Defizite berichtet, sollte es das Gefühl haben, dass es dafür nicht sanktioniert wird und nun eine Welle an Förderprogrammen (mit eventuell fraglicher Effektivität) auf sich zurollen sieht.

Ein wichtiger Punkt wäre eine bessere Vernetzung zwischen den einzelnen Therapeuten und den Eltern, der Kita und anderen pädagogischen Institutionen. Hier könnte man viele Angebote miteinander verbinden. Manche zusätzlichen Förderangebote müssten daher auch nicht immer in Anspruch genommen werden. Manchmal wird der Wunsch nach Förderung auch durch die professionellen Akteure selbst intensiviert. Auch der Freundeskreis und die Familie geben häufig Ratschläge, so dass sich Eltern manchmal wie ferngesteuert fühlen. Generell steht ein Kind sehr häufig im Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der Eltern, Therapeuten und Pädagogen. Dadurch wird der Druck und der Zwiespalt, der auf den Eltern lastet, nur noch gesteigert. Die Eltern sollten sich dabei als wesentliche Akteure in Bezug auf die Förderung des eigenen Kindes begreifen.

Laut Professor Haverkamp wäre es notwendig vor Aufnahme einer Förderung zuvor eine umfassende Diagnostik von psychomotorischer Entwicklung, Sprache und Intelligenz ggf. Verhalten durchzuführen sowie anschließend eine Beratung von spezialisierten Kinderärzten (z.B. in Sozialpädiatrischen Zentren) respektive Kinderpsychiatern zu bekommen.

Prof. Haverkamp stellt für Kinder zwei besonders emotional kritische Entwicklungsphasen heraus. Zum einen die Einschulungszeit, bei der der Vergleich zu den Gleichaltrigen als eine besondere Herausforderung angesehen werden muss. Sowie die Pubertät, in der die Kinder entwicklungsbedingt starke Autonomiekonflikte mit den Eltern austragen.



Eine Teilnehmerin fragte nach Möglichkeiten, eine Leseförderung zu beantragen. Hier wurde einmal auf die Schule verwiesen mit ihrer Förderpflicht von Kindern mit i Legasthenie bzw. mit Dyskalkulie. Zusätzlich kann auch versucht werden ein LRS Training als Leistung beim Jugendamt zu beantragen. In diesem Zusammenhang empfiehlt Prof. Haverkamp zu besseren Information auch den „Ratgeber Lese-Rechtschreibstörung“ von Warnke, Hemminger und Plume aus dem Hogrefe-Verlag.

Zum Schluss wird den Eltern und pädagogischen Fachkräften folgender Merksatz auf den Weg gegeben: Eine Erziehung ohne Fehler gibt es nicht, gute Eltern erkennen aber die Fehler schneller und modifizieren dann ihre Handlungen.

### **Die wichtigsten Thesen in der Zusammenfassung:**

Es sollte eine relativ frühe Entwicklungs-, Intelligenz-, Sprache ggf. neuropsychologische Diagnostik für Kinder im Vorschulalter einsetzen, um vor allem spezifische Fördermaßnahmen auf den Weg zu bringen. Ist die Diagnose mit einer geistigen Behinderung/Intelligenzminderung verbunden, sollte mit der Diagnosestellung gleichzeitig eine emotionale Bewältigungsstrategie für die Eltern initiiert werden.

Bei der Förderung sollte der Grundsatz walten: Weniger ist mehr, verbunden mit einer realistischen Förderperspektive.

Die neurobiologisch basierte Forschung zur Förderung von Kindern mit Entwicklungsstörungen beruht auf drei Kernprinzipien:

1. Aufgabenstellungen vom „Einfachen zum Komplexen“
2. Üben durch Wiederholungen
3. Stärkung der Motivation durch ein abgestuftes kontinuierliches Belohnungssystem

Immer sollte man den Dialog mit dem Kind suchen, ohne das es dabei das Gefühl bekommt, bei Versagen durch noch mehr Förderung sanktioniert zu werden.

Die Förderung sollte aus verschiedenen Fördermaßnahmen bestehen, die sowohl spezifisch einzelne Teilbereiche der Entwicklung (Logopädie, Konzentrationstraining) als auch die gesamte Persönlichkeit des Kindes (Heilpädagogik) aufgreifen.

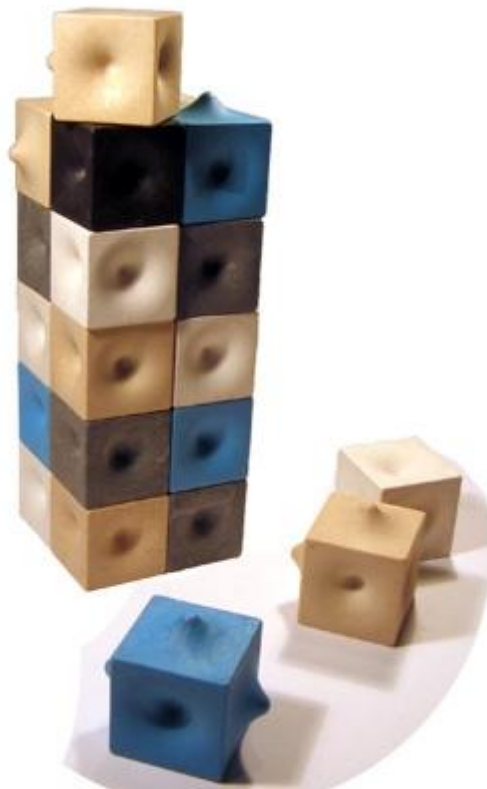


## **Protokoll Arbeitsgruppe 7: Räumliches Denken und Rechnen bei Kindern mit Hydrocephalus: Ursache, Wirkungen, Auswirkungen**

Leitung: Frau Antje Blume-Werry

Aufgrund eines Dissertationsvorhabens von Frau Blume-Werry dürfen die Ergebnisse der Arbeitsgruppe nicht öffentlich dargestellt werden.

Email: [antje.blume-werry@asbh-hamburg.de](mailto:antje.blume-werry@asbh-hamburg.de)





## Impressum

Dortmund 2010

Redaktion:

Claudia Henschel

ASBH- Bundesverband  
Geschäftsstelle

Grafenhof 5  
44127 Dortmund

Tel.: 0231/861050-0  
Fax: 0231/861050-50

E-Mail: [asbh@asbh.de](mailto:asbh@asbh.de)

[www.asbh.de](http://www.asbh.de)

Die Tagung wurde ermöglicht durch das Förderprogramm „diegesellschaft.de“ der AKTION MENSCH.

Die vorliegende Tagungsdokumentation wurde gefördert durch das Bundesministerium für Gesundheit aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages