

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft

Kinder mit
Aufmerksamkeitsschwierigkeiten
in schwedischen Schulen
- Ergebnisse von Experteninterviews

Diplomarbeit

Vorgelegt von Kristina Klaus
Matrikelnummer: 1935450
Dezember 2013

1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose
2. Gutachterin: Frau Dr. Alina Pöge

*When I was 5 years old, my mother always told
me that happiness was the key to life.
When I went to school, they asked me
what I wanted to be when I grew up.
I wrote down 'happy'.
They told me I didn't understand the assignment,
and I told them they didn't understand life.*

John Lennon

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	13
2.1	Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten.....	13
2.1.1	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung.....	14
2.1.2	Kritische Positionen.....	22
2.1.3	Aufmerksamkeitschwierigkeiten in der Schule	27
2.1.4	Schlussfolgerungen für die Ergebnisdiskussion der empirische Untersuchung	29
2.1.5	Definition von Aufmerksamkeitschwierigkeiten	30
2.2	Das schwedische Schulsystem	32
2.2.1	Historische Entwicklung	32
2.2.2	Schulgesetz und Grundwerte	35
2.2.3	Organisation	36
2.2.4	Schulsteuerung und Ressourcen	41
2.2.5	Schüler mit (Aufmerksamkeits-)Schwierigkeiten	42
2.2.6	Außenperspektive vs. Innenperspektive	46
2.2.7	Schlussfolgerungen für die Ergebnisdiskussion der empirischen Untersuchung	48
3	Die qualitative Untersuchung.....	50
3.1	Planungsphase.....	50
3.1.1	Auswahl des Forschungsdesigns.....	50
3.1.2	Das Experteninterview - als Interviewform der qualitativen Forschung.....	52
3.1.3	Der Leitfaden im Experteninterview	54
3.2	Durchführungsphase	56
3.2.1	Auswahl der Interviewpartner	57
3.2.2	Durchführung der Interviews	58
3.3	Auswertungsphase	59
3.3.1	Transkription.....	59
3.3.2	Strukturierung des Materials	60
3.3.3	Methodische Grundlagen der Qualitativen Inhaltsanalyse	61
3.3.4	Auswertung durch die Technik der Zusammenfassung	62
3.4	Methodologische Reflexion.....	65

4	Darstellung der Interviewergebnisse	68
4.1	Die Interviewpartner	68
4.1.1	Die Vorstellung der Interviewpartner	68
4.1.2	Zwei relevante Anmerkungen.....	72
4.2	Fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse	72
4.2.1	D1: Dimension schulische Situation	74
4.2.2	D2: Dimension Problemsicht der Pädagogen und des Kindes.....	78
4.2.3	D3: Dimension Unterstützung und Förderung.....	80
5	Diskussion der Interviewergebnisse	96
5.1	Die Dimensionen und ihre Kernaspekte	96
5.2	Der ökosystemische Ansatz	98
5.3	Der Nutzen des ökosystemischen Ansatzes für die qualitative Untersuchung	100
5.4	Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten unterstützen und fördern	103
5.4.1	Handlungsmöglichkeiten im Mikrosystem	104
5.4.2	Handlungsmöglichkeiten im Mesosystem	108
5.4.3	Handlungsmöglichkeiten im Exosystem.....	109
5.4.4	Handlungsmöglichkeiten im Makrosystem	110
6	Ausblick	113
	Literatur	119
	Anhang	132

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse (Kristina Klaus)	73
Tabelle 2 Fallübergreifende Darstellung Unterstützung und Förderung (Kristina Klaus).....	81
Tabelle 3 Berufsbezeichnungen (Kristina Klaus).....	87

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Integratives Modell nach Lauth & Schlottke.....	19
Abbildung 2 Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF nach der WHO	26
Abbildung 3 Das schwedische Schulsystem nach Werler	37
Abbildung 4 Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring	63
Abbildung 5 Interpretationsregeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring	64
Abbildung 6 Die Person im Kontext ihrer Umwelt nach Freiesleben & Schmole	100
Abbildung 7 Das Ökosystem aus der Perspektive eines Kindes nach Huschke-Rhein.....	102
Abbildung 8 Das Kind mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten im Kontext der Umwelt (Kristina Klaus).....	103

Schwedische Begriffe und wichtige Abkürzungen

ADHD	Attention deficit hyperactivity disorder, engl. für ADHS
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
ADS	Aufmerksamkeitsdefizitstörung
<i>Åtgärdsprogram</i>	individueller Handlungsplan, der bei Auffälligkeiten oder Schwierigkeiten erstellt wird
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DSM-5	Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders, 5. Version
<i>Elevhälsa</i>	Gesundheit von Kindern als schulische Aufgabe
<i>Elevhälsoteam</i>	multiprofessionelle Teamarbeit zur Erfüllung der <i>elevhälsa</i>
<i>Folkhem</i>	Volkshem, Schlagwort des schwedischen Wohlfahrtsstaates
<i>Förskola</i>	Vorschule, gleichzusetzen mit unserem Kindergarten bzw. Kindertagesstätte
<i>Förskoleklass</i>	Vorschulklasse
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
<i>Grundskola</i>	Neunjährige Gesamt- und Ganztagschule
<i>Gymnasium</i>	Dreijährige Schule nach der <i>grundskola</i> mit praktischer oder theoretischer Ausbildung, danach Besuch auf <i>högskola</i> möglich
<i>Högskola</i>	Hochschule
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10. Version
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
ICF-CY	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment: internationale Schulleistungstudie der OECD
<i>Sameskola</i>	Basisschule für Samen
<i>Särskola</i>	Förderschule für Kinder mit Lernbehinderungen
<i>Skolverket</i>	Nationale Agentur für Bildung
<i>Skolvärlden</i>	schwedische (Online-) Zeitschrift des Lehrerfachverbandes
<i>Specialskola</i>	Förderschule für Kinder mit Sinnesschädigungen
<i>Sveriges Radio</i>	ein öffentlicher schwedischer Radiosender
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study: internationale vergleichende Schulleistungsuntersuchung
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
<i>Universitet</i>	Universität
<i>Utvecklingssamtal</i>	mindestens halbjährliche Entwicklungsgespräche gemeinsame mit Schülern, ihren Eltern und den Lehrern
WHO	Weltgesundheitsorganisation

1 Einleitung

Hyperaktive Kinder gehören zu uns, wie es auch hypoaktive, ängstliche, freudvolle, bewegungsaktive, stille Kinder gibt. Mehr und nicht weniger. Der Unterschied jedoch ist, dass diese Kinder uns mehr nerven und unsere Ordnung herausfordern. Denn sie stören. Sie stören in einer Art und Weise, die uns fordert, überfordert, uns verstört, der wir immer weniger gewachsen sind. (Passolt 2004a, S. 8)

Dieses Zitat, so schonungslos es ist, gibt provokant die Bedeutung von Aufmerksamkeitschwierigkeiten¹ in unserer heutigen Gesellschaft wieder. Gerade Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten haben es (heutzutage) alles andere als einfach – in der Familie, der Schule, der Öffentlichkeit – obwohl sie doch auch einfach Kinder wie alle anderen sind.

Durch meine pädagogische Arbeit in verschiedenen Kindergruppen wurde ich bezüglich der Situation von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten achtsam. In den letzten fünf Jahren sind mir aktive, intelligente, lustige, lebensfrohe und interessierte Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten begegnet, die psychomotorisch gefördert werden sollten, da sie sich auffällig (zumeist in der Schule) zeigen würden. Soweit so gut. Für mich war dabei erschreckend, dass bei einigen dieser Kinder ein Förderschulbesuch diskutiert und als Maßnahme eingeleitet wurde, da behauptet wurde, dass sie in der Regelschule nicht weiter beschulbar seien. Ich fing an mich intensiver mit dieser Thematik auseinanderzusetzen und fragte mich, welche Bedeutung dies für die Kinder hat und welche Unterstützung und Förderung² angemessen sein könnte, um sie weiterhin in einer Regelschule unterrichten zu können. Immer wichtiger schien mir eine Auseinandersetzung mit dieser hochaktuellen Thematik.

Exkurs: Das deutsche Schulsystem

Die zuvor beschriebene Erfahrung deutet an, dass etwas in unserem Schulsystem nicht stimmen kann – wenn Kinder „einfach“ umgeschult werden und man ihnen somit Zukunftschancen nimmt. In verschiedenen Studien konnte aufgezeigt werden, dass ein Förderschulbesuch heißt, Kindern ihr Recht auf Chancengleichheit zu nehmen (vgl. Wocken 2007, S. 57), den Anspruch auf optimale Förderung nicht zu erfüllen (vgl. ebd.), dass „soziale Irritation, individuelle Verunsicherung und subjektives Leid“ (Marx

¹ Eine nähere Eingrenzung des Begriffs Aufmerksamkeitschwierigkeiten erfolgt in Kapitel 2.1.

² Unterstützung und Förderung verstehe ich nicht als eine defizitorientierte Betrachtungsweise, sondern als Ausbau und Entwicklung von individuellen Stärken.

1992, S. 240) hervorgerufen werden sowie Erfahrungen von Scham, Abwertungen (vgl. Schumann 2007, S. 177) und Demütigungen sowie eine schlechte Vorbereitung auf das Leben nach der Schule impliziert sind (Bernhardt 2010, S. 197). Lediglich 22,8 % der Schüler auf einer Förderschule machen am Ende der Pflichtschulzeit einen Hauptschul- oder höherwertigen Schulabschluss (vgl. Klemm 2009, S. 4). All das kann nicht zufriedenstellen. Daher stellt sich die Frage: Wie ist das deutsche Schulsystem aufgebaut, dass solche Diskriminierungen möglich sein können? Das deutsche Schulsystem ist als sehr komplex zu beurteilen und kann aufgrund des begrenzten Rahmens einer Diplomarbeit hier nur in Kürze skizziert werden. Das Schulsystem zeichnet sich aufgrund seiner Mehrgliedrigkeit durch eine selbstverständliche Selektivität³ aus, die das Kindeswohl⁴ durch permanente Herausforderungen und Aussiebungen gefährden kann (vgl. Klemm 2009, S. 9). Das deutsche Schulsystem ist „Spitzenreiter in der Produktion von Schulscheitern“ (Tillmann 2007, S. 25). 15 % der Schüler werden jedes Jahr umgeschult und in die nächstniedrigere Schulform abgeschoben. PISA 2000 hat gezeigt, dass sich die unterschiedlichen Schulformen in Bezug auf die erbrachten Leistungen überlappen, so dass die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems, das eine strukturelle Einteilung nach Leistung vorsieht, um dem angeblichen Wunsch nach einer notwendigen Homogenität von Gruppen⁵ gerecht zu werden, eigentlich keine Berechtigung hat (vgl. Klemm 2009, S. 9; Wocken 2013). Das hoch selektive Schulsystem ist weiterhin durch eine „soziale Ungleichheit der Schüler“ (Schumann 2003, S. 116) gekennzeichnet, infolge dessen dem gesamten deutschen Schulsystem Disparitäten zugeschrieben werden, die als system- und strukturbedingte Defizite aufgefasst werden können (vgl. Eberwein & Feuer 2012, S. 401; Wocken 2007, S. 49). Und das alles wird akzeptiert, obschon Bildungsinstitutionen nach dem deutschen Grundgesetz dazu verpflichtet sind, die Chancengleichheit der Schüler zu fördern und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (vgl. u.a. ebd.; Döbert 2010, S. 181). Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht des Bundesregierung legt offen, dass frühere Lebensphasen die Chancen in späteren deutlich beeinflussen (Bundesministerium für Bildung und Soziales 2013, S. III), sodass durch den Übergang in eine weiterführende Schule der zukünftige Lebensweg von Kindern und Jugendlichen entscheidend gesteuert wird (vgl. ebd., S. 95). In welchem extremen Ausmaß diese Selektion spätere Lebensbereiche prägt, ha-

³ Eine hilfreiche Übersicht von Daten und Fakten zur Selektivität ist zu finden bei Werning (2011, S. 5).

⁴ Nach der UN-Kinderrechtskonvention ist laut Artikel 3 „das Wohl des Kindes [...] vorrangig zu berücksichtigen“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, S. 12).

⁵ Die Idee von homogenen Lerngruppen prägt das deutsche Schulsystem, sodass Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden, sitzen bleiben, die Schule wechseln müssen und/oder auf die Förderschule kommen (vgl. Werning 2011, S. 4; Werning & Löser 2010, S. 106).

ben die obigen Aussagen und Fakten in Bezug auf den Besuch einer Förderschule gezeigt. Aus diesem Grund setzt sich die Bundesregierung im

Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention dafür ein, dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird. Kindergärten und Kindertagesstätten, Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Weiterbildung sollen allen Menschen von Anfang an in ihrer Einzigartigkeit und mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Blick nehmen und fördern. Jedes Kind hat Anspruch auf individuelle Förderung, Unterstützung, Entwicklung und Bildung. Jedes Kind soll ungeachtet seiner Fähigkeiten und Neigungen, Stärken und Schwächen auf die Schule seiner und seiner Eltern Wahl gehen können [...]. (ebd. S. 147)

Inklusion⁶ scheint folglich eine Antwort auf die Disparitäten in Deutschland und wichtiges Ziel der Bundesregierung zu sein. Die Salamanca Erklärung von 1994⁷, die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung⁸ sowie die UN-Kinderrechtskonvention⁹ sind dabei bedeutsame internationale Abkommen, die Deutschland unterzeichnet hat, um inklusive Leitgedanken umzusetzen: Allen Kindern soll gleichwertige Bildung ermöglicht werden. Klemm (2012) konnte in einer umfassenden Studie herausfinden, dass sich Inklusion rechnet und das deutsche Schulsystem „chancengerechter und leistungsfähiger“ macht (vgl. S. 5). National ist in Deutschland einiges im Umbruch – um jedoch zu einer inklu-

⁶ Inklusion „bedeutet Einbeziehung, Einschluss, Einbeschlossenheit, Dazugehörigkeit. Die Idee der Inklusion besteht darin, dass kein Kind oder Schüler mehr als „andersartig“ angesehen werden soll. Alle Kinder sind förderbedürftig“ (GEW 2013b). Relevant ist, dass sich „nicht der Lernende [...] in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem [...] die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen [muss]. Damit geht der Begriff der Inklusion über den Begriff der Integration hinaus. Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer Regelschule“ (UNESCO 2013). Inklusion wird somit in Abgrenzung zur Integration gesehen (vgl. auch Hinz 2002, Kriwet 2006; Müller 2012; Sander 2001; Werning & Löser 2010, S. 104).

⁷ „Bei der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" im Jahr 1994 im spanischen Salamanca wurde ein Aktionsrahmen zur Inklusion beschlossen. Die Unterzeichnerstaaten, zu denen auch Deutschland gehörte, erkannten „die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten“ an“ (GEW 2013a). Die Salamanca Erklärung und die Unterzeichnerstaaten unterstützen somit das Ziel der „Bildung für alle“ – Inklusion wird somit zum Leitziel erhoben (vgl. UNESCO 1994, S. 6).

⁸ „Am 30. März 2007 unterzeichneten 80 Staaten die UN-Konvention "zur Förderung und zum Schutz der Rechte und Würde von Menschen mit Behinderungen". Bis die Konvention in Deutschland ratifiziert wurde, dauerte es weitere zwei Jahre. Wirklich umgesetzt ist sie jedoch bis heute nicht“ (GEW 2013c). Artikel 24 beruft sich auf das Recht auf Bildung, das „die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen“ soll (BRK 2008, S. 1436 ff.). Das Recht auf inklusive Bildung wurde fälschlicherweise nur als ein Recht auf integrative Bildung übersetzt (vgl. Schumann 2009).

⁹ Laut der UN-Kinderrechtskonvention, die 1992 von Deutschland ratifiziert wurde, hat nach Artikel 28 und 29 jedes Kind Recht auf Bildung auf der „Grundlage der Chancengleichheit“, um „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, S. 21 f.).

siven (Bildungs-)Gesellschaft zu gelangen, muss noch viel passieren¹⁰, denn bislang zeichnet sich das deutsche Schulsystem immer noch vorrangig durch Selektion und Chancenungleichheit aus (vgl. Barow 2010b; Klemm 2010, S. 6, Werning 2012, S. 326).

Schweden als Vorbild?

Nach der Auseinandersetzung mit dem deutschen Schulsystem fragte ich mich, in welchem Land Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten heutzutage mehr Chancen haben, die Schulbahn zu durchlaufen, ohne ausgesondert zu werden, und was dort anders bzw. besser gemacht wird. Vor diesem Hintergrund das skandinavische Land Schweden näher zu betrachten schien mir insofern naheliegend, weil es wegen seines Wohlfahrtsstaats und seiner inklusiven Bildungspolitik immer wieder sowohl in den Medien als auch in der Fachliteratur hervorgehoben wird. Die Europäische Organisation sonderpädagogischer Entwicklung bewertet Schweden wie folgt:

The basic principle guiding all Swedish education from childcare to the transition period is access to equivalent for all [...]. This means that pupils in need of special support should not be treated or defined as a group that is any different from other pupils and their rights are not stated separately. The obligation for schools to attend to all pupils needs is, however, emphasised. (European Agency for Development in Special Needs Education 2013)

Ich schaute mir den Film „Schulen am Wendekreis der Pädagogik“ von Reinhardt Kahl an und sah das Bild der „einen Schule für alle“ bestätigt. Ich war fasziniert vom schwedischen Schulsystem: Jeder gehört dazu und ist willkommen und keiner darf beschämt werden. Anderssein wird als Einzigartigkeit gesehen und nicht als Abweichung, die es zu korrigieren gilt. Ich hatte das Gefühl, das Bildungs-Schlaraffenland im Vergleich zur Situation in Deutschland gefunden zu haben. Mein Interesse am schwedischen Schulsystem war geweckt. Ich wollte mir vor Ort ein Bild verschaffen und herausfinden, welche Aspekte dazu beitragen, dass Chancengleichheit in der Bildung erfüllt werden kann, sodass kein Kind ausgesondert oder als Bildungsverlierer bezeichnet werden muss. Ein ERASMUS¹¹-Studienplatz in Linköping¹² ermöglichte mir eine wissenschaft-

¹⁰ Die Fortschritte der deutschen Bundesländer hin zu einem inklusiven Schulsystem sind sehr unterschiedlich (siehe Näheres hierzu bei Klemm 2010, S. 4). In NRW wurde beispielsweise am 16.10.2013 ein neues Inklusionsgesetz verabschiedet, das am 01.08.2014 in Kraft tritt (vgl. Landtag NRW, 2013). Allerdings äußert die GEW erhebliche Bedenken hinsichtlich der konkreten Umsetzbarkeit vor Ort (vgl. Bildungsklick 2013).

¹¹ ERASMUS ist ein EU-Programm, das es Studierenden und Hochschuldozenten ermöglicht im Ausland zu studieren oder zu arbeiten (vgl. Europäische Kommission 2013).

¹² Linköping ist eine Stadt mit ca. 140 000 Einwohnern in Südschweden (vgl. Brockhaus 2006, S. 592 f.).

liche Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Aufmerksamkeitschwierigkeiten in Schweden anhand einer eigenen empirischen Untersuchung, deren Ergebnis die vorliegende Arbeit ist. Das forschungsleitende Erkenntnisinteresse richtete sich hierbei auf die übergeordnete Fragestellung:

Wie werden in Schweden Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten beschult, sodass ihnen gleiche Chancen wie allen anderen Kindern offenstehen?

Durch die Befragung von Experten sollte herausgefunden werden, wie die Situation allgemein für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten aussieht und welche konkrete Unterstützung angeboten wird, woraus sich dann später die detaillierten untergeordneten Forschungsfragen¹³ ergeben haben. Es wurde die Chance gesehen, Antworten zu finden, die sich auf das deutsche Schulsystem übertragen lassen, um Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten eine bestmögliche Beschulung bieten zu können.

Aufbau der vorliegenden Arbeit

Um dem Leser die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung sowie eine Annäherung an den empirischen Untersuchungsgegenstand zu ermöglichen, werden zu Anfang dieser Diplomarbeit der aktuelle Forschungsstand sowie die theoretischen Grundlagen bezüglich des Phänomens der Aufmerksamkeitschwierigkeiten bei Kindern diskutiert und die Grundlagen des schwedischen Schulsystems vorgestellt (Kapitel 2). Die Fülle an Literatur versuchte ich dabei einerseits umfassend zusammenzutragen und andererseits auf den Fokus meiner Fragestellung zu begrenzen. Gleichzeitig war es hierbei wichtig, stets einen Bezug zu dem aktuellsten Forschungsstand und den (manchmal täglich vorliegenden) neuesten Erkenntnissen herzustellen. Vor allem das Phänomen der Aufmerksamkeitschwierigkeiten forderte mich heraus, sodass dieses Unterkapitel (2.1) vorrangig eine Art Annäherung darstellt, um die verschiedensten Betrachtungsweisen und Erklärungszusammenhänge und folglich das komplexe Phänomen transparent darzulegen. Zuerst erfolgt eine begriffliche Bestimmung der Aufmerksamkeitschwierigkeiten und, um diese wissenschaftlich zu fundieren, eine Skizzierung der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen. Danach berücksichtige ich kritische Positionen zum Phänomen der Aufmerksamkeitschwierigkeiten und lege diese ausführlich dar. Außerdem wird diskutiert, welche Bedeutung und welche Folgen Aufmerksamkeitschwierigkeiten konkret für diese Kinder in der Schule haben. Zuletzt erfolgen zum einen relevante Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung,

¹³ Diese übergeordnete Fragestellung differenzierte sich im weiteren Forschungsprozess in weitere Unterfragen aus, die im Kapitel 3.1 erläutert werden.

zum anderen eine konkrete Definition der Aufmerksamkeitsschwierigkeiten. Das schwedische Schulsystem wird im zweiten Unterkapitel (2.2) im Hinblick auf seine historische Entwicklung und seine momentane Ausgestaltung dargestellt. Außerdem wird das Schulsystem kritisch analysiert und zwei konträre Positionen herausgestellt: eine Außen- und eine Innenperspektive. Abschließend werden wiederum theoretische Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung gezogen.

Nach dem Herausarbeiten der theoretischen Grundlagen befasste ich mich mit der durchgeführten Untersuchung in Schweden zur schulischen Situation von Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten und den Bedingungen zur bestmöglichen Beschulung. Hierfür wird zuerst die qualitative Untersuchung anhand von vier Schritten, von der Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase bis zu einer methodologischen Reflexion des gesamten Untersuchungsvorhabens, ausführlich vorgestellt (Kapitel 3). Die differenzierten Fragstellungen der Untersuchung werden dabei zu Beginn, im Zuge der Planungsphase, erläutert. Sie beziehen sich auf die übergeordnete Fragestellung, die sich in drei Themenbereiche differenziert: die schulische Situation für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in Schweden, die Rekonstruktion einer konstruktiven Problemsicht sowie die angemessene Unterstützung und Förderung im schulischen Kontext.

Den grundlegenden Schwerpunkt dieser Arbeit sehe ich in der Darstellung sowie in der Diskussion der gewonnenen Interviewergebnisse. Die Darstellung der Interviewergebnisse (Kapitel 4) erfolgt dreigeteilt, indem zuerst die Interviewpartner charakterisiert werden und folgend die Interviewergebnisse (entsprechend den fallübergreifenden Kategorien) anhand von drei Dimensionen, die sich jeweils auf die differenzierten Fragstellungen beziehen, vorgestellt werden. Die Diskussion der Interviewergebnisse verknüpft die herausgearbeiteten Ergebnisse mit den theoretischen Erkenntnissen bezüglich systemtheoretischer Überlegungen in vier Schritten (Kapitel 5). Die Kernaspekte der Dimensionen, der ökosystemische Ansatz und dessen Relevanz für die empirische Untersuchung dieser Arbeit werden dargelegt, um folgend Handlungsmöglichkeiten für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten und Unterstützungsbedarf ganzheitlich erfassen und darstellen zu können. Dieser Schritt erfolgt bewusst so knapp wie möglich, um prägnant aufzuzeigen, wie und wo unterstützt und gefördert werden kann. Als vorletzten Schritt werden die bedeutsamsten Erkenntnisse aus der Reflexion der Interviews vorgelegt.

Zum Schluss dieser Arbeit werden im Rahmen eines Ausblicks die Erkenntnisse dieser Arbeit betrachtet und bewertet sowie Konsequenzen für die pädagogische Praxis gezogen (Kapitel 6). Hierbei geht es vor allem um Perspektiven für die schulische Situation in Deutschland.

Lesehinweis

An dieser Stelle sind vorab zwei Anmerkungen für die gesamte Arbeit vorzunehmen. Zum einen sind bei dem Begriff Kinder alle Schüler der *grundskola* in Schweden gemeint, also von sieben Jahren bis 16 Jahren (+/- ein Jahr), d.h. auch Teenager und Jugendliche sind inbegriffen.

Zum anderen wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit die männliche Form (z.B. Schüler, Lehrer oder Pädagoge) verwendet: Sie impliziert jedoch immer beide Geschlechter. Von diesem Vorgehen wird abgewichen bei der direkten Benennung der Experten (Expertin I, Expertin II und Experte III). Ebenso werden Zitate wörtlich übernommen, in denen jeweils beide Geschlechter benannt werden. Es wird darum gebeten, dieses Vorgehen nicht als Wertung oder Diskriminierung aufzufassen.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1 Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten

In der vorliegenden Arbeit geht es um Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten¹⁴. Aber was genau ist eigentlich mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten gemeint?

Für das Verständnis des Begriffs Aufmerksamkeitschwierigkeiten ist eine nähere Einordnung der einzelnen Wortbestandteile notwendig. Eine plausible Definition der Aufmerksamkeit liefern Knehr und Krüger (1976). Aufmerksamsein bedeutet sich gezielt und intensiv auf Aufgaben einstellen sowie von Umweltreizen distanzieren zu können (vgl. S. 10). Dabei ist der Begriff Aufmerksamkeit „ein zentraler Begriff des Lernens“ (Pfau 2010, S. 11) und zeigt sich somit relevant für den schulischen Kontext, den Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Der Begriff Schwierigkeiten wurde mit Bedacht gewählt und den Begriffen Problem und Störung, wie sie häufig in der Literatur verwendet werden, vorgezogen. Probleme und Schwierigkeiten werden häufig synonym gebraucht (vgl. Müller 1997, S. 558 und 638), in der vorliegenden Arbeit allerdings voneinander getrennt verstanden. Sinnverwandt zu einem Problem ist der Begriff Mangel (vgl. ebd., S. 558), wohingegen eine Schwierigkeiten eher ein Gegenwarts-, Tages- oder Randproblem ausdrückt (vgl. ebd., S. 638). Mit irgendetwas Schwierigkeiten zu haben scheint somit eine weniger stigmatisierende Beschreibung zu sein, als mit etwas ein Problem oder eine Störung zu haben. Störung wird in einem psychischen Kontext als Gemütskrankheit bezeichnet (vgl. ebd., S. 682) und kann unbedacht als Gegensatz zu normal verstanden werden, wodurch dem Begriff Störung die Bedeutung als von der Norm abweichend unterstellt würde (vgl. Myschker 2005, S. 43; Störmer 2013, S. 31 ff.). Die Formulierung „Kinder mit ...“ wird einer adjektivischen Zuschreibung (z.B. hyperaktive Kinder) gegenüber bevorzugt. Ein Problem zu haben wird also als umfassender (die gesamte Person betreffend) angesehen als mit irgendetwas Schwierigkeiten zu haben. Es geht nicht darum manchmal Schwierigkeiten damit zu haben, aufmerksam zu sein. Das ist wohl jeder manchmal. Es geht darum, dass die Schwierigkeiten dazu führen, dass Kinder die Schullaufbahn in unserer heutigen Gesellschaft und in unserem heutigen Schulsystem nur schwer meistern können.

Nach einer Studie zu urteilen liegt die Ziffer aller Kinder in der Schule, die Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeit haben, deutlich über der Anzahl der Kinder, denen eine Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung diagnostiziert wird. Aus diesem Grund

¹⁴ Der deutsche (englische) Begriff Konzentration (concentration) wird in der vorliegenden Arbeit synonym mit dem Wort Aufmerksamkeit (attention) verwendet und nicht wie bei manchen anderen Autoren als Steigerung der Aufmerksamkeit gesehen (vgl. Kühl 2000, S. 718).

wurde sich für die qualitative Untersuchung gegen eine klinische Beschreibung der Aufmerksamkeitschwierigkeiten entschieden. Für die vorliegende empirische Arbeit ist es jedoch von Bedeutung das Phänomen der Aufmerksamkeitschwierigkeiten wissenschaftlich zu fundieren. Aus diesem Grund kann auf eine allgemeingültige Diskussion der Problematik nicht verzichtet werden, so dass im Folgenden das Phänomen der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung anhand der wichtigsten Aspekte beschrieben wird. In diesem Zusammenhang werden Begriffe wie gestört sein, eine Störung oder ein Problem haben verwendet werden, so wie sie in der wissenschaftlichen Literatur vorkommen. Kritische Positionen zur Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung werden anschließend dargelegt sowie Konsequenzen für die Schule gezogen wobei auf die Wichtigkeit schulischer Interventionen hingewiesen wird. Aus diesen Punkten werden Schlussfolgerungen für die qualitative Untersuchung gezogen. Abschließend wird eine konkrete Definition des Begriffs Aufmerksamkeitschwierigkeiten skizziert, die den Interviewpartnern als Definition vorgelegt werden konnte.

Für dieses Kapitel wurden deutsche sowie englischsprachige Literatur zu den Ländern Deutschland und Schweden herangezogen, so dass diese als Basiswissen der folgenden Unterkapitel dienen.

2.1.1 Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung

Das Interesse der Öffentlichkeit und der Medien an dem Phänomen der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS¹⁵) ist hochaktuell (vgl. Skrodzki 2009, S. 173). Alleine die kurze Eingabe der vier Buchstaben ADHD auf Google liefert innerhalb von 0,25 Sekunden 12.900.000 Ergebnisse, was die Bedeutung des Themas in unserer heutigen Zeit belegt. Auf diese Weise verwundert es auch nicht, dass die Vielfalt von Darstellungen zu diesem Phänomen enorm ist. Amft beschreibt es als sehr problematisch, dass es so viele verschiedene Betrachtungsweisen gibt (vgl. 2004, S. 62). Im Folgenden soll versucht werden die kursierenden Standpunkte zu diesem komplexen Phänomen unter Einbezug kritischer Aspekte darzulegen.

¹⁵ Im Folgenden wird die Abkürzung ADHS verwendet. ADS beschreibt die Aufmerksamkeitsdefizitstörung ohne Hyperaktivität. In der vorliegenden Arbeit werden einige Autoren einbezogen, die sich auf die ADS berufen, wenn sie für die Arbeit relevante Aussagen getätigt haben. Eine nähere Unterscheidung zwischen den beiden Phänomenen würde in der vorliegenden Arbeit den möglichen Rahmen überschreiten.

Häufigkeit

Als aufmerksamkeits- sowie hyperaktivitätsgestört werden international 3–7 %¹⁶ aller Schulkinder geschätzt (vgl. Saß, Wittchen, Zaudig & Houben 2003, S. 123), wodurch auf einen Anteil von ein bis zwei Kindern pro Klasse geschlossen werden kann (vgl. Lauth & Naumann 2008, S. 212). Jungen sind dabei weitaus häufiger betroffen als Mädchen (vgl. ebd., S. 212). Werden Grundschullehrer nach ihren Einschätzungen befragt, belaufen sich die Angaben der Kinder mit Symptomen einer ADHS sogar auf ungefähr 17 % (vgl. H.-R. Schmidt 2010, S. 53; Lamberti & Lauth 1997, S. 199). Es zeigt sich somit eine große Spannweite zwischen der von Lehrern empfundenen und der tatsächlich gemessenen Prävalenz. Gemutmaßt werden kann, dass ein Faktor, der zu dieser Differenz führt, die vorhandene bzw. nicht vorhandene Diagnose der ADHS darstellt.

ADHS wird in Verbindung gebracht mit psychischen Problemen, Lernstörungen, einer Vielzahl komorbider Störungen¹⁷ und Schwierigkeiten im sozialen Kontakt mit Gleichaltrigen (vgl. Östberg & Rydell 2011, S. 1). Kinder mit Verhaltensproblemen wie der ADHS werden dementsprechend als Risikogruppe in der Schule beschrieben (vgl. Henricsson & Rydell 2004, S. 134).

Klassifikation und Diagnose

In der Wissenschaft besteht kein Konsens darüber, was die ADHS genau ausmacht (vgl. Amft 2004, S. 62; Hillenbrand 1999, S. 173). Als obligat gelten drei Kernsymptome, die übereinstimmend benannt werden (vgl. Hillenbrand 1999, S. 173). Die Unaufmerksamkeit ist das prägnanteste Symptom und meint die Unfähigkeit eine längere Zeit aufmerksam zu sein sowie sich nicht durch äußere Reize ablenken zu lassen. Aufgaben und Tätigkeiten zu planen bereiten den Kindern große Schwierigkeiten. Oftmals wirken sie verträumt und als würden sie nicht zuhören. Die Impulsivität als zweites Symptom beschreibt eine unzureichende Impulskontrolle. Die Kinder beginnen etwas unüberlegt, können nicht abwarten und stören durch dieses Verhalten oftmals die anderen Kinder. Die Hyperaktivität bezeichnet eine übermäßige Unruhe der Kinder, so

¹⁶ In Schweden beläuft sich die Prävalenzrate auf 3–5 % einer diagnostizierten ADHS bei Schulkindern. Die Rate steigt auf das Doppelte, wenn mildere Symptomatiken einfließen (vgl. Hjern 2012, S. 35). In Deutschland beläuft sich die Anzahl auf 4,8 % einer diagnostizierten ADHS bei Kindern (vgl. Schlack, Hölling, Kurth & Huss 2007, S. 830). Somit ist auf einen vergleichbaren Anteil von hyperaktiven Kindern zu schließen.

¹⁷ Komorbidität definiert sich durch die "Anwesenheit weiterer, in eine andere Klasse fallender Störungen" (Fröhlich 2002, S. 261),

dass sie ständig in Bewegung scheinen (vgl. Lauth & Naumann 2008, S. 207 f.; Taßler 2000, S. 727 ff.).

Lauth und Naumann (2008) zeigen auf, dass die Symptome intensiv und in einem durchgängigen Muster auftauchen müssen, um sie von Verhaltensweisen, die jedes Kind einmal aufweist, unterscheiden zu können. Zudem wird besprochen, dass die Symptomatik situationsabhängig auftritt, welches sich auf die Beschaffenheit der Aufgabe, die Tageszeit und den Grad der Strukturierung bezieht (vgl. S. 208). Interessant dabei ist für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden empirischen Arbeit folgende Aussage.

Kindern [gelingt es] häufig bei Tätigkeiten, die neu sind oder als besonders attraktiv erlebt werden, gute Aufmerksamkeitsleistung an den Tag zu legen und auch dauerhaft bei der Sache zu bleiben. Des Weiteren erweisen sich Situationen, in denen das Verhalten der Kinder sehr direkt durch einen Erwachsenen reguliert wird (z.B. in der Zweigesprächssituation, bei stetiger Verstärkung angemessenen Verhaltens), zumeist als problemfrei. (ebd. S. 208)

International stehen vorrangig zwei anerkannte Klassifikationssysteme (DSM-5¹⁸ und ICD-10) zur Verfügung, die als bio-medizinische Modelle charakterisiert werden (vgl. Kraus de Camargo & Simon 2013, S. 8). Die zuvor beschriebenen Kernsymptome gehen auf das DSM-5 und das ICD-10 zurück, die zwar nicht vollständig gleich sind, fundamental jedoch übereinstimmen. Nach diesen Diagnosesystemen müssen die festgelegten Symptome mindestens sechs Monaten bestehen und schon vor dem siebten Lebensjahr sowie in mindestens zwei Lebensbereichen aufgetreten sein. Des Weiteren müssen andere Störungen sowie Intelligenzverminderung als Ursache für die Auffälligkeiten ausgeschlossen werden (vgl. Lauth & Naumann 2008, S. 208 ff.; Taßler 2000, S. 729).

Zur Feststellung einer ADHS liegen verschiedene Methoden zur Diagnose vor, die sich als äußerst heterogen herausstellen. Eine Zusammenstellung relevanter Methoden findet sich bei Büttner und Schmidt Atzert (vgl. 2004, S. 23 ff.) sowie bei Schmid (vgl. 2012b, S. 12 ff.). Kritisiert wird, dass es keine zuverlässige Diagnosestellung gibt, die in allen Fällen angewandt werden kann.

Dem Anspruch nach umfassender und „sicherer“ Diagnosestellung stehen im klinischen Alltag häufig Zeitdruck, ökonomische Überlegungen, mangelnde Verfügbarkeit spezifischer Untersuchungsverfahren oder aber auch ungenügendes Wissen um aktuelle

¹⁸ Im Mai 2013 wurde die bekannte DSM-IV durch eine neue Version, die DSM-5, abgelöst (vgl. Kupfer & Regier 2013).

Richtlinien und Forschungsbefunde zu dieser Thematik gegenüber, insbesondere im Vorschul-, Jugend- und Erwachsenenalter. (ebd. S. 11)

Somit verwundert es auch nicht, dass durch eine kanadische Studie mit annähernd einer Millionen Kinder im Grundschulalter herausgefunden werden konnte, dass fälschlicher- und somit fatalerweise die Unreife von früh eingeschulten Kindern signifikant häufig als eine ADHS diagnostiziert wurde. Die Forschergruppe warnt vor unnötigen Langzeitfolgen und häufig angewandten Medikationen (vgl. Morrow, Garland, Wright, Maclure, Taylor, & Dormuth 2012, S. 1), die durch eine solche Fehldiagnose von ADHS entstehen können. Der von Gerspach geäußerte Wunsch nach objektiver Diagnostik ist in diesem Sinne gut nachvollziehbar (vgl. 2004, S. 181 f.).

Ätiologie

Die Ätiologie einer ADHS ist bis heute nicht endgültig geklärt, wobei allgemein von einem Zusammenwirken neurobiologischer Voraussetzungen und psychosozialer Faktoren ausgegangen wird (vgl. Döpfner, Frölich & Lehmkuhl 2013, S. 9; Lauth & Naumann 2008, S. 213; Schmid 2012a, S. 7; Steinhausen, Rothenberger, Döpfner, S. 41; Taßler 2000, S. 729). Im Folgenden sollen nicht alle in der Literatur diskutierten Ursachen darlegt werden, die von neuroanatomischen Befunden über motivationale Beeinträchtigungen bis hin zu Streptokokkeninfektionen reichen (eine umfassende Darstellung findet sich bei Steinhausen et al. 2010, S. 41 ff.), sondern zwei konträre Positionen besprechen, die heutzutage in der ADHS-Forschung relevant zu sein scheinen. Die Positionen sind insofern gegensätzlich, da sie zwar beide ein Zusammenwirken verschiedener Faktoren anerkennen, die Grundursache aber zum einen in biologischen Ursachen, zum anderen aber in psychosozialen Bedingungen sehen.

Ein Großteil der Autoren vertritt die Meinung, dass eine ADHS vorrangig durch biologische Faktoren verursacht wird (vgl. Döpfner et al. 2013, S. 9; Schmid 2012a, S. 7 f.; Taßler 2000, S. 729; Trott 2000, S. 113).

Studien der letzten Jahre[...] [weisen] eindeutig darauf hin, dass psychosozialen Faktoren eine geringere Rolle und biologischen Faktoren ein zunehmend größerer Stellenwert für die Entstehung von ADHS eingeräumt werden muss [...]. (Döpfner et al. 2013, S. 9)

Es wird auf neurobiologische Faktoren wie genetischen Dispositionen, Schädigungen des Zentralnervensystems oder Störungen im Dopamin-Stoffwechsel als primäre Ursache hingewiesen. Diese werden durch psychosoziale Faktoren moderiert, beispielsweise im Hinblick auf die Schwere der Ausprägung oder das Hinzukommen komorbider Störungen (vgl. ebd., S. 17 f.). Nach Schmid (2012a) wird von einer sehr hohen geneti-

schen Beeinflussung von über 70 % ausgegangen, „die vermutlich die Vulnerabilität des Individuums für die Entwicklung einer ADHS erhöht“ (S. 8). Psychosoziale Bedingungen werden hingegen lediglich ebenso „als den Störungsverlauf beeinflussend angesehen“ (S. 10). Trott (2000) beruft sich auf Morrison und Stewart aus dem Jahre 1973, nach denen „Adoptionsstudien zeigten, dass genetische Ursachen überwiegen und der Einfluss von Erziehung und Umwelt wohl nur gering zu veranschlagen ist“ (S. 113). Auch Imhof, Skrodzki und Urzinger (2007) sehen die ADHS als Folge einer angeborenen sowie zumeist genetisch verursachten Störung in der Selbstkontrolle (vgl. S. 11).

Schmidt (2010) ist davon überzeugt, dass ADHS eine Entstehungsgeschichte hat und die Ursachen in der Familie, dem Umfeld und der Gesellschaft zu finden sind. Neurologische Ursachen werden nicht gänzlich abgesprochen, aber ihnen wird nur ein kleiner Anteil zugesprochen (vgl. H.-R. Schmidt, S. 123).

Trotz jahrzehntelanger Forschung [wurden] bisher keinerlei biologisch-pathophysiologische[...] Marker für diese angebliche medizinische Krankheit gefunden [...]. Es existiert darüber hinaus eine sehr gute wissenschaftliche Untersuchung über die umweltabhängige Entstehung von „ADHS“, also der Symptome Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörung. (ebd.)

Durch zwei Studie (USA) konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem sozialen Umfeld und dem Risiko für ADS¹⁹ aufgezeigt werden. Faktoren wie Stress, Arbeitslosigkeit oder Kriminalität spielen hierbei eine große Rolle (vgl. ebd., S. 123). Nach Amft (2004) müssen als Hauptursachen der ADS mangelnde Erziehung sowie nicht angemessene Schulsituationen in Betracht gezogen werden (vgl. S. 81) (siehe Näheres hierzu unter 2.2.2.5).

Im schwedischen Gesundheitsbericht²⁰ werden sowohl erbliche als auch umweltbedingte Komponenten als Ursachen einer ADHS beschrieben (vgl. Hjern 2012, S. 36). Lauth und Schlottke (2002) beziehen in ihrem integrativen Modell neurobiologische Risiken sowie ungünstige äußere Bedingungen ein. Diese beiden Faktoren wirken bedingungsanalytisch zusammen und werden grundsätzlich nicht höher oder niedriger gewichtet (vgl. S. 59 f.). „Ein stimmiges Modell sollte [...] Verschiedenartigkeit konzeptuell erklären und die vielfältigen empirischen Befunde [...] zutreffend aufeinander beziehen“ (ebd. S. 60), da davon ausgegangen wird, dass sich „aufmerksamkeitsgestörte Kinder [...] nicht immer gleich auffällig [verhalten]“ (ebd. S. 60). In dem multifaktoriellen Modell werden fünf Ebenen zur Erklärung der ADHS herangezogen, die sich gegensei-

¹⁹ Siehe Hierzu: Fußnote S. 14.

²⁰ National Public Health Report 2012.

tig bedingen, und das bei jedem individuell anders: „Beeinträchtigungen in den neurobiologischen/psychophysiologischen Grundlagen der Aktivierungsregulation, Einschränkungen in den Selbstkontrollkompetenzen, unzureichende Verhaltenssteuerung und mangelnde Verhaltensorganisation, problematische Reaktionen der Umwelt [sowie] ungünstige reaktive Verarbeitung beim Kind“ (ebd.).

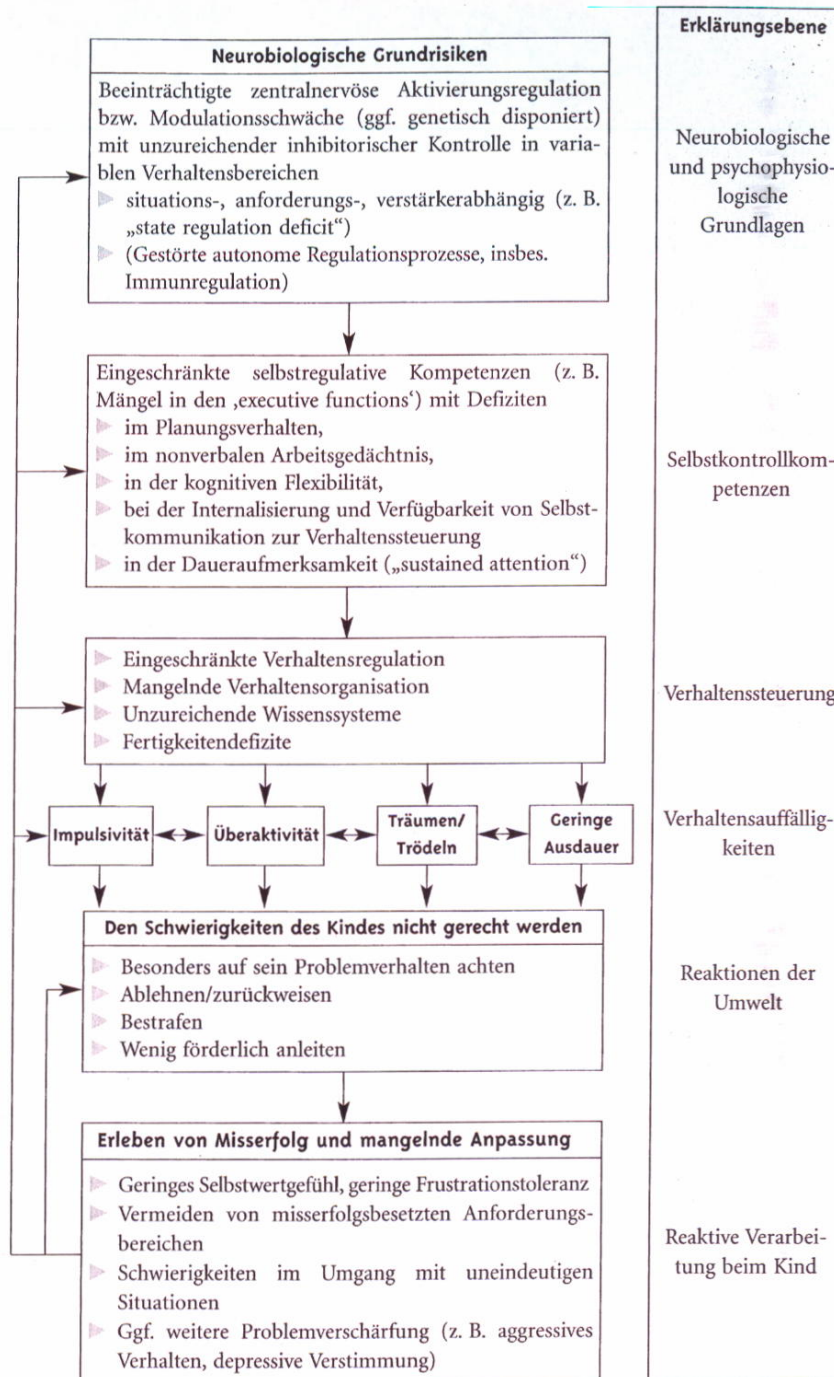


Abbildung 1 Integratives Modell nach Lauth & Schlottke (2002, S. 61)

Resümierend ist somit festzuhalten, dass bei einer ADHS viele Ursachen in Frage kommen, die niemals monokausal sowie immer spezifisch im Kind und der individuellen Situation zu betrachten sind. Schmidt würde vermutlich fragen: Warum dieses Verhalten, was ist der Sinn? (vgl. H.-C. Schmidt 2010, S. 255). Das multifaktorielle Zusammenwirken vieler Faktoren zeigt die Wichtigkeit angemessener Präventions- sowie Interventionsmaßnahmen. Diese werden im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt, bevor folgend auf die angedeutete bedeutsame Funktion der Schule näher eingegangen wird.

Intervention

Um Konzentrationsfähigkeit zu verbessern bzw. Konzentrationsprobleme zu vermeiden, liegt eine Vielzahl verschiedener Ansätze vor. Taßler (2000) zufolge wird zwischen unterschiedlichen Interventionsansätzen im Kindesalter unterschieden, die kindbezogen, psychosozial oder multimodal eingesetzt werden können. Er nennt dabei medikamentöse Behandlung, Verhaltensmodifikation, Elterntraining, Selbstinstruktions-training, Selbstbeobachtung und -management, Training sozialer Kompetenzen und Einbeziehen der „Peergroup“, Entspannungsverfahren sowie Diätbehandlungen (vgl. S. 732). Nach Schmid (2012c) können diese durch allgemeine Verhaltenstherapie, Elternberatung, Ergotherapie und Psychomotorik sowie Familientherapie, die in der Kindheit Anwendung finden, ergänzt werden (S. 65 ff.). Es zeigt sich also eine Fülle möglicher Interventionen. Bei den meisten Interventionsmaßnahmen wird eine Kooperation mit der Schule ausdrücklich gefordert (vgl. Lauth & Schlottke 2002, S. 362; Döpfner & Wolff Metternich 2006, S. 185; Schmid 2012c, S. 78). Nach Taßler können Verhaltensmodifikationen, Selbstbeobachtungen sowie das Training sozialer Kompetenzen²¹ in der Schule Anwendung finden. Einer amerikanischen Studie zufolge sind Methoden einer Selbstregulation²² (englisch *self-regulation*) äußerst wirksam. Den Schülern wird ermöglicht ihr Verhalten zu erfassen, zu überprüfen und zu regulieren (vgl. Reid, Trout & Schartz 2005, S. 361 f.).

²¹ Nach Petermann, Jugert, Tänzer und Verbeek (2012) ist ein soziales Training in der Schule „ein Trainingsprogramm zum Aufbau und zur Einübung emotionaler und sozialer Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen der Schulklassen“ (S. 12). Der Vorteil ein soziales Training in der Schule durchzusetzen bietet sich an, da der Lehrer seine Schüler gut kennt und alle Kinder erreicht werden. Es geht dabei um fünf Kompetenzen: Selbsterkenntnis, soziales Bewusstsein, Selbstmanagement, Beziehungsfertigkeiten und verantwortungsvolle Entscheidungen treffen zu können (vgl. ebd., S. 34).

²² „Selbstregulation ist im schulischen Kontext von großer Bedeutung – so zeigen Studien, dass die Selbstregulationsfähigkeit den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen besser vorhersagt als die Intelligenz. Kinder und Jugendliche mit ADHS sind jedoch in großem Maße von Defiziten bei der Selbstregulation betroffen – sie haben beispielsweise Schwierigkeiten, Verhalten zu hemmen, vorausschauend zu planen oder Ablenkungen zu widerstehen“ (DIPF 2013).

Um die passenden Interventionen mit der höchsten Wirksamkeit zu finden, schlägt Hütter (2004) individuell zu verändernde Umwelt-/ Beziehungsbedingungen vor:

Die nachhaltigsten Veränderungen bisheriger Nutzungsmuster lassen sich bei Kindern durch Veränderungen des jeweiligen sozialen Beziehungsgefüges erreichen, das das bisherige Denken, Fühlen und Verhalten der betreffenden Kinder ermöglicht, bestimmt und gefestigt hat. Welche psychotherapeutische, psychosoziale oder pädagogische Intervention sich hierfür am Besten eignet und die nachhaltigsten Veränderungen seiner bisherigen Entwicklung und seines sozialen und familiären Umfeldes individuell unterschieden werden. (S. 125)

Medikation²³ als Intervention wird kontrovers disputiert, was vor allem an einem enormen Anstieg (alleine das Zehn- bis Vierzigfache bei Methylphenidat als Psychostimulanzie seit Beginn des 21. Jahrhunderts²⁴) der Verordnungen liegt (vgl. Banaschewski & Rothenberger 2010, S. 289). Die Verabreichung von Stimulanzien ist die bevorzugte Behandlungsmethode bei einer ADHS. Sie wird aufgrund ihrer Verminderung der Kernsymptomatik als positiv herausgestellt (vgl. u.a. Störmer 2013, S. 236; Zentall 2005, S. 825). Die Verabreichung von Medikamenten sollte in eine multimodale Behandlung eingebettet sein und sich an der Schwere der Symptomatik orientieren (vgl. Döpfner et al. 2013, S. 103). Verschiedene Kritiker sehen eine (vorschnelle) Medikation als Risiko. Schmidt (2010) fasst dahingehend verschiedene, in seinen Augen alarmierende Aspekte zusammen: eine starke Zunahme von Verschreibungen in den letzten Jahren, ungewisse Langzeitwirkungen und psychosoziale Folgen, keine bleibenden Verhaltenseffekte nach Absetzen der Medikamente, ein nur die Störung unterdrückendes Verhalten sowie die Gefahr einer Dauermedikation (vgl. H.-R. Schmidt, S. 252 ff.). Als ein „chemisches Disziplinierungsmittel“ oder „gar zur Kindesmisshandlung“ eingesetzt, wird die Behandlung von ADHS mit Medikamenten von Amft bezeichnet (vgl. 2004, S. 119). Störmer merkt an, dass nicht „nachweisbar [...] sein [wird], wie ein Kind es lernen soll, sein eigenes Handeln zu regulieren und zu steuern, wenn ihm dies durch die Wirkung von Medikamenten abgenommen wird“ (2013, S. 237). Eine schwedische Studie konnte einen signifikanten Zusammenhang zwischen sozialer Not (sozialökonomische Faktoren wie unangemessene Bildung, Alleinerziehung und Sozialhilfeempfang) in der Familie und der Verabreichung von Medikamenten bei Schulkindern mit ADHS in Schweden herausstellen (vgl. Hjern, Weitoft & Lindblad 2009, S. 920 ff.). Umweltbedingte Risikofaktoren haben somit eine relevante Bedeutung für die Verab-

²³ Mittel medikamentöser Behandlungsstrategien: Psychostimulanzien, Atomoxet und dopaminerg wirksame Antidepressiva (näheres u.a. bei Döpfner et al. 2013, S. 106 ff.; Kahl 2012, S. 21 ff.).

²⁴ In Schweden ist die medikamentöse Behandlung einer ADHS in den Jahren zwischen 2001 und 2007 um das Sechsfache gestiegen (vgl. Hjern 2012, S. 35).

reichung von Medikamenten. Des Weiteren berufen sich Hjern, Weitoft und Lindblad (2009) auf vorherige Studien und substantiieren einen allgemeinen Zusammenhang zwischen umweltbedingten Risikofaktoren und einer ADHS (vgl. S. 924). Aufmerksamkeitschwierigkeiten können bzw. sollten folglich unter Einbezug des Kontextes des Umfeldes gesehen werden. Diese Sichtweise wird im folgenden Unterkapitel unter Einbezug von kritischen Positionen zum ADHS-Phänomen beleuchtet.

2.1.2 Kritische Positionen

Sollte sich das Thema „Hyperaktivität“ [...] als mögliche Reaktion auf gesellschaftspolitische Veränderungen erweisen, dann ist unsere Reaktion auf das Phänomen „Hyperaktivität“ die Antwort des Überdenkens und der Veränderung gesellschaftspolitischer – und damit auch schulischer, familienpolitischer – Verhältnisse. Ein förderlicher Gedanke mit vielen (Entwicklungs-) Möglichkeiten. (Passolt 2004a, S. 11)

Verschiedene Autoren betrachten das Phänomen der ADHS kritisch und wenden sich Sichtweisen zu, die die ADHS als funktional für den Kontext sehen, oder sie betrachten die ADHS als eine unerwünschte, pathologisierte Verhaltensweise sowie als Syndrom der Gesellschaft. Diese beiden Betrachtungsweisen werden im Folgenden dargelegt. Zuvor soll jedoch noch auf ein Aspekt aufmerksam gemacht werden: „Alle Tatsachen des Lebens [erfahren] vor dem Hintergrund einer bestimmten Theorie ganz unterschiedliche Ausdeutungen [...]. Das wäre so schlimm nicht, würden nicht in der Konsequenz der sich einstellenden Interpretationen auch Maßnahmen ergriffen“ (Burmeister 2004, S. 164).

ADHS als funktionales Verhalten im Kontext

Palmowski (2007) sieht im hyperaktiven Verhalten eine Funktionalität für den jeweiligen Kontext, in dem sich das Kind gerade befindet, „weil diese Verhaltensmuster [...] einen gewissen Grad von Kontrolle über eine Situation ermöglichen, in der es sich ansonsten ausgeliefert fühlen müsste“ (S. 150). Somit können aufmerksamkeitsgestörte Verhaltensweisen als Versuche der Schüler gesehen werden „Kontrolle über eine Situation zu erhalten, die von ihnen als bedrohlich erlebt wird, weil sie Situationen des Scheiterns oder der Hilflosigkeit befürchten“ (S. 152). Diese Ansicht wird geteilt durch die Hypothese von Freiesleben und Schmole (2002), in der Symptomatiken, die „als pathologisch erachtet werden, [...] in vielen Fällen erst vor dem Hintergrund der Lebensbedingungen des Betroffenen, seines sozialen Systems zu verstehen [sind]“ (S. 25). Wie sich verhalten wird, „ist [dabei] der äußere Ausdruck der inneren Organisation, die da-

mit beschäftigt ist, die sich ständig ändernden Umweltbedingungen und inneren Zustände zu verarbeiten, ohne dabei die eigene Identität aufgeben [...] zu müssen“ (Burmeister 2004, S. 165). Verhalten hat insofern einen Sinn und „viel zu viel (hypermäßige) Aktivität, zuviel Unruhe, zuviel Schaukeln, Wippen, sich hin und her wiegen“ muss nicht heißen, dass Kinder mit diesen Verhaltensweisen „dyspraktischer sind und mangelhafte Problemlösungen hervorbringen“ (ebd. S. 170). Gerspach meint, einstimmend mit Schmidt (siehe S. 19), dass die

entscheidende Frage lautet: Warum verhält sich ein Kind in dieser Weise? Denn wir sollten wissen und beherzigen: „Alles was ein Mensch tut, macht für ihn Sinn, sonst würde er es nicht tun“. (2004, S. 189)

Aufmerksamkeitsschwierigkeiten als sinnvoll und funktional für den jeweiligen Kontext zu sehen, weist in Richtung systemisches Denken. Auf die grundlegende systemische Theorie werde ich in einem späteren Kapitel (5) zurückkommen. An dieser Stelle ist es erst einmal relevant eine konstitutive Idee von einer im Kontext zu sehenden sinnvollen Verhaltensweise zu erlangen. Diese Aufteilung der theoretischen Grundlagen ist zweckmäßig, um die Interviewergebnisse abschließend in einen direkten systemischen Rahmen einbetten zu können.

ADHS als unerwünschte, pathologisierte Verhaltensweise – als Syndrom der Gesellschaft

Einige Kritiker positionieren sich klar gegen die ADHS als Krankheitsbild und sehen diese als Verhaltensweise, die in unserer heutigen Gesellschaft als störend empfunden wird. Amft, Gerspach und Mattner setzen sich in ihrem Buch „Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit“ sehr kritisch mit der Thematik auseinander (vgl. 2004). Amft (2004) beschreibt die ADHS als ein Syndrom der Gesellschaft (vgl. S. 120) sowie als eine Verhaltensbeschreibung: ADHS „ist keine Krankheit und erst recht keine Krankheitseinheit, sondern eine behaviorale Beschreibung eines sozial unerwünschten Verhaltens“ (S. 58). Ebenso beschreibt Blech die ADHS als ein undurchsichtiges Krankheitsbild, wobei er kritisch hinterfragt, ob sie nicht eher eine Verhaltensweise ist, die Erwachsene stört (vgl. Blech 2010, S. 122). Störmer gibt zu Bedenken, dass in unserer heutigen Gesellschaft eine „Entpädagogisierung bestimmter Problemzusammenhänge“ erfolge und somit „pädagogische Herausforderungen zu medizinischen Problemlagen umdefiniert werden“, wodurch „das ADHS-Konzept als ein unzulässiger Versuch angesehen werden [kann], unerwünschte Handlungsweisen [...] zu pathologisieren“ (2013, S. 223). Auch Schmidt hinterfragt die Diagnose ADHS kritisch und postuliert die Symptomatik

als Ausdruck einer Verhaltensproblematik in Folge von gesellschaftlichen Faktoren (vgl. H.-R. Schmidt 2010, S. 122).

Solange ADHS nicht wirklich als spezifische körperliche Krankheit nachgewiesen ist, kann dieser Beleg gar nicht erbracht werden und ist und bleibt eine unbestätigte Theorie. Stattdessen mehren sich die Belege dafür, dass sich unter dem Etikett „ADHS“ Verhaltensstörungen versammeln, die durch auch kulturell vermittelte Erziehungs- und Erfahrungsfaktoren bedingt sind. ADHS als ganz gewöhnliche psychoreaktive Verhaltensproblematik. (ebd.)

Nach Amft liegen die Hauptursachen einer ADHS im Schulsystem der westlichen Welt. Durch heterogene Sozialisationsbedingungen kann das kalendarische Alter nicht mehr mit einem übereinstimmenden Entwicklungsstand gleichgesetzt werden, wodurch eine Einschulung mit sechs Jahren Unter- sowie Überforderung hervorbringt, die sich jeweils in Aufmerksamkeitsschwierigkeiten zeigen können. Ebenso findet der Übergang vom spielerischen Kindergarten in die leistungsorientierte Grundschule zu abrupt statt. Durch diese Umbruchphase im Erziehungssystem wird deren Auftrag von Eltern sowie Lehrern nicht mehr ernst genug genommen und ein Erziehungsstil angewandt, der die Kinder frei gewähren und folglich alleine lässt (vgl. 2004, S. 80). Laut Schmid (2010) ist ADHS „keineswegs eine Krankheit des Kindes, sondern eine Systemstörung, bei der Familie, Kindergarten, Schule und Gemeinwesen die wahren Patienten sind“ (S. 303). Die Symptomatik einer ADHS wird aus diesem Grund als das Krankheitsbild der Gesellschaft gesehen, die selber hyperaktiv ist (vgl. ebd., S. 304).

ADHS als funktionales Verhalten in unserer Gesellschaft

Luckert (1997) verbindet die beiden zuvor beschriebenen Kernpunkte einer kritischen Sicht und benennt „zivilisatorische Einflüsse“ wie ökologische Belastungen, veränderte Familienverhältnisse, Erziehung zum „perfekten Kind“, verändertes Wohnen und Spielen sowie Mediatisierung, die im Zusammenhang mit Symptomen der Hyperaktivität gesehen werden können. Er fasst somit wichtige aktuelle gesellschaftliche Zustände zusammen, die zu einer systemischen Betrachtungsweise beitragen könnten (vgl. S. 24 ff.). Sie können zwar nicht als alleinige Erklärung einer ADHS gelten, wohl aber

helfen, die Schwierigkeiten hyperaktiver Kinder nicht nur als isolierte und monokausale, rein medizinische Phänomene mißzuverstehen (sic), sondern die Abhängigkeit vom Alltag der Kinder zu erkennen, und damit auch die Beeinflußbarkeit (sic) über den Alltag. (ebd. S. 32)

Neuhaus beschreibt das „funktionelle Verstehen der Symptomatik“ als grundlegend relevant, da „jedes Kind und jeder Jugendliche mit ADS [...] in jedem Lebensabschnitt

zumindest einen Menschen [braucht], der an ihn glaubt, ihn mag und eine Art Trainerfunktion für ihn übernimmt“ (2000, S. 197).

Bio-psycho-soziale-Modell der ICF

Die Klassifikation einer ADHS durch die ICD-10 oder DSM-5 wird als bio-medizinisches Modell gesehen (siehe S. 16). Dies erklärt sich aufgrund der Sichtweise, dass durch solch eine Klassifizierung „eine Beeinträchtigung der Gesundheit als ein Problem einer Person [betrachtet wird]“ (Kraus de Camargo & Simon 2013, S. 8), wodurch psychische und soziale Aspekte von Gesundheit außen vor gelassen werden (vgl. ebd., S. 7). Folglich wurde ein divergentes Klassifikationssystem entwickelt: das bio-psycho-soziale Modell der ICF, welches Gesundheitsbeeinträchtigungen vorrangig als durch die Gesellschaft verursachtes Problem ansieht (ebd. S. 8).

Daher erfordert die Handhabung dieses Problems soziales Handeln, und es gehört zu der gemeinschaftlichen Verantwortung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, die Umwelt so zu gestalten, dass Menschen mit Gesundheitsproblemen an allen Bereichen des sozialen Lebens teilnehmen können. (ebd.)

Die ICF, die im Auftrag der WHO entwickelt wurde, ermöglicht es, „den Gesundheitszustand eines Menschen mit all seinen Auswirkungen und Wechselwirkungen zum Kontext, in dem dieser Mensch lebt, zu beschreiben“ (ebd.). 2007 wurde die ICF durch die Kinder- und Jugendversion, die ICF-CY, erweitert (vgl. ebd.), die für Kinder von der Geburt bis zum Alter von 18 Jahren angewandt werden kann (vgl. WHO 2011, S. 11). Sowohl die ICF als auch die ICF-CY beziehen vier Komponenten mit ein: Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Teilhabe sowie Umweltfaktoren und persönliche Faktoren, die wiederum einzelne Unterpunkte beinhalten. Durch diese Art der Klassifikation können sowohl organische als auch psychische und Umweltfaktoren bedacht und „alle Möglichkeiten und Aspekte der funktionalen Gesundheit“ einbezogen werden, um die individuelle Situation, in unserem Fall die des Kindes, ganzheitlich zu erfassen und von dieser Grundlage aus die „bestmögliche Förderung und Behandlung abzuleiten“ (Kraus de Camargo & Simon 2013, S. 9) und dieses „über alle Disziplinen, öffentliche Bereiche und nationale Grenzen hinweg“ (WHO 2011, S. 12). Folgende Abbildung veranschaulicht den Ansatz der ICF: die Einbeziehung von Umwelt- sowie personenbezogenen Faktoren, die auf den Menschen einwirken und seine Körperfunktionen beeinflussen.

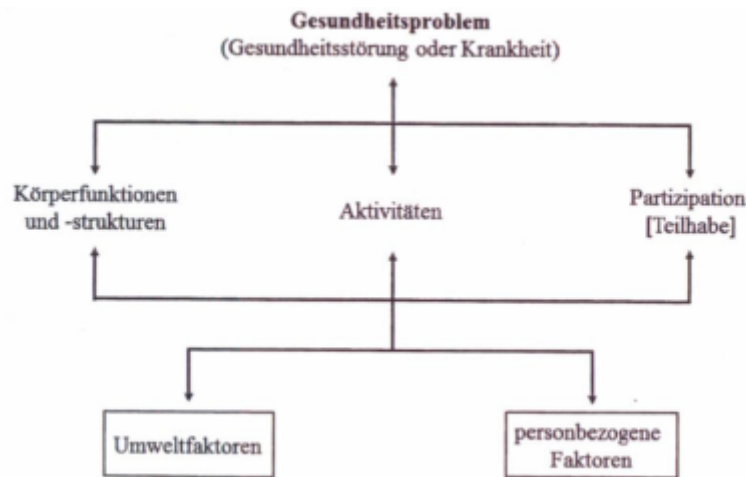


Abbildung 2 Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF nach der WHO (2011, S. 46)

Eine Klassifikation durch die ICF bzw. ICF-CY zeigt sich als eine alternative Möglichkeit Gesundheitsbeeinträchtigungen zu erfassen; unter Einbeziehung aller relevanten Merkmale im Umfeld und sich distanzierend von einer individuumsbezogenen Problemsicht²⁸.

Die dargestellten Argumente zeigen eine plausible kritische Sicht des Phänomens der ADHS auf: es kann funktional und sinnvoll sein sowie von der Außenwelt als störend empfunden werden. Das bio-psycho-soziale Modell kann hierbei als Möglichkeit einer alternativen ganzheitlicheren Klassifikation im Gegensatz zu anderen international anerkannten Verfahren (ICD-10 oder DSM-5) gesehen werden.

Die Nachteile, die das Verhalten eines Kindes mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten mit sich bringt, sind trotzdem erheblich und müssen beachtet werden (vgl. Burmeister 2004, S. 179). Hilfe muss deshalb als erforderlich angesehen werden, denn ein bestimmtes Verhalten von Kindern in der Schule wird von Lehrern als Konzentrationsstörungen wahrgenommen (vgl. Majer 2008, S. 52). In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit Unaufmerksamkeit grundlegend als reale Schwierigkeit anerkannt (wie auch immer entstanden und betrachtet) und somit eine Notwendigkeit von Unterstützungssystemen, Fördermaßnahmen usw. für diese Art von Schwierigkeiten postuliert. Im folgenden Unterkapitel werden hier dran anschließend die Bedeutung von Aufmerksamkeitschwierigkeiten im schulischen Kontext und mögliche Hilfsmaßnahmen dargelegt.

²⁸ Eine weitere Ausführung der International Classification of Function würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dieser äußert interessante Weg einer ganzheitlich betrachtenden Klassifikation von Gesundheit kann nachgelesen werden beispielsweise bei: DIMDI 2005, Kraus de Camargo & Simon 2013 und WHO 2011.

2.1.3 Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in der Schule

Die Schule kann Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zu leistungsfähigen, verantwortungsbewussten und glücklichen Erwachsenen unterstützen, einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten und ausgleichend, quasi gesund machend wirken, wo außerschulische Probleme belasten. Schule kann aber auch krank machen. (Menzel & Wiater 2009, S. 31 f.)

Die Bedeutung von Aufmerksamkeitsschwierigkeiten für die schulische Situation ist für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit besonders zu bedenken. Aufmerksamkeitsschwierigkeiten machen heutzutage die häufigste Problematik im Schulkindalter aus (vgl. Zentall 2005, S. 821). Kinder verbringen über Jahre hinweg in einer bedeutsamen Entwicklungsphase fast genauso viele Stunden des Tages in der Schule wie zu Hause (vgl. Achermann, Pecorari, Winkler Metzke & Steinhausen 2006, S. 15). Dabei übernimmt die Schule eine „wesentliche gesellschaftlich-zivilisatorische Aufgabe“, um „das sich selbst beherrschende zivilisierte Subjekt zu erschaffen“ (Mattner 2004, S. 22). Mattner fragt, ob „die Schule aufgrund des steigenden Erwartungsdrucks bezüglich Leistung und Verhalten ihrer Klientel und einer sich wandelnden Kindheit mit all ihren Auswirkungen zunehmend überfordert ist?“ (ebd.).

Die Entwicklung eines Kindes kann durch die aufmerksamkeitsdefizitäre, hyperaktive Symptomatik entschieden beeinflusst und infolgedessen beeinträchtigt werden. Forschungen der Umweltpsychologie konnten belegen, dass die Umwelt einen Einfluss auf den Menschen und das menschliche Verhalten hat. Diese Tatsache zeigt sich vor allem bei Kindern, die besonders empfindlich auf Einflüsse aus ihrer täglichen Umgebung reagieren (vgl. Tufvesson 2007, S. 7). Das Schulumfeld sollte sich dementsprechend in Bezug auf die Bedürfnisse der Kinder entwickeln, um für die Kinder so unterstützend wie möglich zu sein (ebd. S. 62). Schulversagen steht in signifikantem Zusammenhang mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten (vgl. Zentall 2005, S. 821). Fischer beruft sich auf Barth aus dem Jahre 1992 und beschreibt ein „erhöhtes Risiko späteren schulischen Versagens“ (1997, S. 48). In gleicher Weise sehen ein Jahrzehnt später Lauth und Naumann (2008) bei Kindern mit dieser Art von Schwierigkeiten „gravierende Einschränkungen insbesondere im leistungsbezogenen und sozialen Bereich“ (S. 212 f.). Die Verhaltensweisen, die als Symptome der ADHS gelten, würden sich enorm auf den Schulalltag auswirken, da dort genau die Fertigkeiten gefordert werden, die bei den Kindern mit ADHS beeinträchtigt sind (vgl. Döpfner & Wolff Metternich 2006, S. 177). Besonders auffallend ist, dass „die schulische und leistungsbezogene Entwicklung der aufmerksamkeitsgestörten/hyperaktiven Kinder beträchtlich ungünstiger als die unauffälliger Gleichaltriger [verläuft]“ (ebd. S. 213). Genannt werden verminderte Leistungen, Nichtversetzungen, Verweise der Schule und Förderschulbesuche sowie

schlechtere Ausbildungsergebnisse im Vergleich zu Gleichaltrigen (vgl. ebd., S. 213). Alarmierend ist dabei, dass die verminderten Leistungen oftmals unter dem tatsächlichen intellektuellen Entwicklungsstand liegen und die Kinder in der Schule somit unter ihren Möglichkeiten bleiben (vgl. Schmid 2012c, S. 78). Auch Taßler (2000) bestätigt diese Leistungsschwächen der Schulkinder mit ADHS und ergänzt Probleme mit Klassenkameraden, Wutanfälle, dissoziale Verhaltensweisen sowie geringe Selbstwertgefühle (vgl. S. 731). Döpfner und Wolff Metternich legen dar, dass eine Sonderbeschulung eigentlich nicht erforderlich ist und Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten „bei angemessener Behandlung prinzipiell auf jeder Schulform unterrichtet werden [können]“ (2006, S. 183). Auch Schmid (2012c) bekräftigt, dass „die Diagnose ADHS alleine [...] keinesfalls eine Indikation für einen Förderschulbesuch dar[stellt]“ (S. 88). Die Symptomatik der Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität sowie Impulsivität zeige sich vor allem in der Schule und im Unterricht und wirke sich dort in hohem Maße aus. Des Weiteren werde sie sich in jeder Schulform zeigen und könne „nicht an der „Schultür abgegeben“ [werden]“ (Schmid 2012c, S. 87). Döpfner und Wolff Metternich beschreiben, dass sich Symptome in der Schule besonders deutlich zeigen, da dort „regelhafte Arbeits- und Leistungsstrukturen sowie das Zusammentreffen von Gleichaltrigen immanent [sind]“ (2006, S. 182). Lauth und Schlottke (2004) diskutieren Faktoren, die für die Schule relevant sind: Einschränkungen in den Kontrollkompetenzen ziehen eine geringe Ausdauer mit sich, die sich in Schwierigkeiten zeigt „kontinuierlich an Aufgaben dran zu bleiben, die ihren Anreiz für sie verloren haben“ (S. 65). Durch eine mangelnde Verhaltensorganisation finden sich Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen in wenig strukturierten Situationen nicht gut zurecht. Sie streben daher eher kurzfristige Ziele an (vgl. ebd., S. 63 f.). Bei den problematischen Reaktionen der Umwelt spielen Lehrer und ihr Verhalten eine große Rolle. Das kindliche auffällige Verhalten führt oftmals zu negativen Interaktionen, die vorhandene Schwierigkeiten verschärfen. Es geht dabei um eine Orientierung am Problemverhalten und eine Nichtbeachtung angenehmer Verhaltensweisen. Des Weiteren werden die Kinder aufgrund ihres Verhaltens abgelehnt und zurückgewiesen, sie bekommen Sanktionsmaßnahmen aufgedrückt sowie mangelnde positive Rückmeldungen (vgl. S. 66). Negative Erfahrungen aus der Umwelt führen beim Kind zu negativen reaktiven Verarbeitungen, die wie folgt erklärt werden.

Diese Probleme verschärfen sich durch das Verhalten von Erwachsenen und Kindern, wenn sie bevorzugt auf das unangemessene, herausfordernde und durchaus auch lästige Verhalten des aufmerksamkeitsgestörten Kindes eingehen. Dadurch entstehen negative „Interaktionskreisläufe“ mit einem erheblichen Risiko, sich zu verfestigen. (S. 66)

Krowatschek und Hengst zeigen die Situation aus der Sicht der Lehrer auf.

Immer wieder berichten Lehrkräfte von Kindern, die den Unterricht sprengen, weil sie sich nicht an einfachste Regeln halten können. Sie bleiben nicht auf ihrem Platz sitzen, rufen in die Klasse, ohne sich zu melden, und befolgen Anweisungen nicht. Bei vielen dieser Kinder wird ADHS diagnostiziert, eine *Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung*. ADHS-Kinder stellen im Unterricht besondere Anforderungen an die Lehrkraft [...]. (2004, S. 50)

Die wichtige Funktion der Schule und die Bedeutsamkeit eines angemessenen Umgangs von Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in der Schule sowie eine dort stattfindende Unterstützung und Förderung wird deutlich herausgestellt. Insofern wird auf die Wichtigkeit pädagogischen Handelns in der Schule durch die Lehrer hingewiesen; und gleichzeitig auf das Paradoxon einer defizitären Ausbildung:

Nach wie vor [erhält] ein Großteil der Pädagogen weder während ihrer Ausbildung noch innerhalb ihrer beruflichen Fortbildung eine spezielle Aufklärung über die Störung und den möglichen Umgang mit betroffenen Kindern im Rahmen der Schule. Vermehrt bekunden Pädagogen aber ihre großes Interesse an spezifischer Aufklärung über die Problematik und mehrere neuere Studien zeigen die hohe Effektivität einer sog. multi-modalen Herangehensweise, die Lehrer und Schule sowohl in den diagnostischen Prozess als auch in die Interventionen einbindet. (Döpfner & Wolff Metternich 2006, S. 177)

Lehrer benennen als besonders belastende Aspekte ihres Berufes die Größe der Klassen sowie „das Verhalten schwieriger Schüler“ (vgl. Menzel & Wiater 2009, S. 32), wobei doch „die wichtigste Ressource für Kinder und Jugendliche in der Schule [...] die Menschen [sind], mit denen sie dort zu tun haben“ (ebd.). Die Wichtigkeit einer adäquaten Ausbildung für Lehrer zeigt sich durch diese Aspekte als bedeutsam.

Abschließen möchte ich mit Amfts (2004) klugen Worten: „Die Schule [...] möchte ein schulgerechtes Kind, und besäße das Kind einen Anwalt, der seine Sache vertritt, dann würde dieses eine kindgerechte Schule fordern“ (S. 79).

2.1.4 Schlussfolgerungen für die Ergebnisdiskussion der empirische Untersuchung

Die Ergebnisdiskussion der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit stellt die grundlegenden Perspektiven in den Mittelpunkt, die Anhaltspunkte für eine bestmögliche Beschulung von Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten geben können. Das hochaktuelle Phänomen der Aufmerksamkeitsschwierigkeiten ist ein (bislang) sehr weites Feld mit vielen Betrachtungsweisen und wenig eindeutigen Definitionen. Weitere Forschung und evidente Erkenntnisse wären folglich wünschenswert. Von besonderem Interesse sind kritische Positionen, die Aufmerksamkeitsschwierigkeiten als funktionel-

les Verhalten und als ein Problem unserer heutigen Gesellschaft sowie in unserem Schulsystem sehen. Gefordert wird eine umfeldorientierte Sichtweise, in der viele Entwicklungsmöglichkeiten gesehen werden und für die beispielsweise die Klassifikation mit der ICF-CY geeignet wäre. Gerade weil kein Konsens in der „ADHS-Debatte“ in Bezug auf die Ätiologie und die sich darauf stützenden Interventionen besteht, ist es plausibel, individuell bei jedem Kind zu schauen, welche Unterstützung und Förderung es braucht, ohne dabei dem Kind das Problem zuzuschreiben. Festgehalten werden sollte in diesem Kapitel folgender Aspekt: Aufmerksamkeitsschwierigkeiten wirken sich bei Kindern in einer leistungsorientierten Institution wie in den meisten Schule in Deutschland durch die bestehende Symptomatik gravierend aus. Sie lösen häufig persönliche sowie schulische Schwierigkeiten aus, wobei die Kinder oftmals unter ihren intellektuellen Möglichkeiten bleiben. Diese Aspekte weisen auf die Dringlichkeit hin, Schüler mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in der Schule, in der Kinder fast genauso viele Stunden wie zu Hause verbringen, zu unterstützen und ihnen die bestmögliche Beschulung zu bieten. Als Intervention wird die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ausdrücklich gefordert, wodurch dieser und im Besonderen dem Lehrer als direkte Bezugsperson eine wichtige Funktion und Rolle zugeschrieben werden. Welche konkreten Möglichkeiten die Schule hat, Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten zu unterstützen und zu fördern, damit sie nicht ein Leben mit Schulabbrüchen, mit Unterforderung auf Förderschulen und/oder ohne Freunde erfahren, wird in einer empirischen Untersuchung in der schwedischen *grundskola* versucht herauszufinden. Hierfür ist es notwendig eine genaue begriffliche Definition vorzunehmen, die sich im folgenden Unterkapitel findet, um danach Kernaspekte des schwedischen Schulsystems und der dortigen Situation für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten darzustellen.

2.1.5 Definition von Aufmerksamkeitsschwierigkeiten

Für die vorliegende Arbeit ist es, um wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, relevant den vorherrschenden Begriff der empirischen Untersuchung (Aufmerksamkeitsschwierigkeiten) zu definieren. Eine erste Annäherung wurde zu Beginn dieses Kapitels vorgenommen. Eine weitere Eingrenzung, die den Interviewpartnern als Definition von Aufmerksamkeitsschwierigkeiten²⁹ vorgelegt wurde, lautete wie folgt:

Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten haben Schwierigkeiten sich gezielt und intensiv auf Aufgaben einzustellen und Tätigkeiten zu beenden. Außerdem zeigen sie oftmals ein überaktives sowie impulsives Verhalten. Dieses Verhalten ist dann bedeut-

²⁹ Die englische Definition findet sich im Anhang: Interviewleitfaden.

sam, wenn es sich dauerhaft (mindestens vier Wochen beobachtet) und die Kinder beeinträchtigend zeigt. Eine Diagnose ist nicht zwingend notwendig, um als Kind mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten zu gelten. Die Kinder sollten mindestens fünf der folgenden zehn Verhaltensweisen³⁰ zeigen:

- rastlos, dauernd in Bewegung
- reizbar, impulsiv
- stört andere Kinder
- kurze Aufmerksamkeitsspanne, beginnt vieles und führt nichts zu Ende
- zappelt dauernd
- unaufmerksam, leicht abzulenken
- kann nicht warten, rasch enttäuscht
- weint schnell
- neigt zu Wutausbrüchen, explosiv, unberechenbar
- Stimmung wechselt schnell und drastisch

³⁰ Die Symptomatik ist in Anlehnung an Altherr (1997), der sich auf den Conners-Fragebogen für Hyperaktivität beruft und diesen als für Lehrer geeignet ansieht, zusammengestellt (vgl. S. 13 f.).

2.2 Das schwedische Schulsystem

Wie im einleitenden Kapitel dieser Arbeit aufgezeigt wurde, wird Schweden bezüglich seines Schulsystems oftmals als Vorbild für Deutschland und auch für viele andere Länder bezeichnet. In diesem Kapitel wird dieser Aussage nachgegangen und das schwedische Schulsystem einer theoretisch fundierten Analyse unterzogen. Hierfür wird zuerst die historische Entwicklung dargestellt, um ein Verständnis für die Reformen, Strukturen und Wertevorstellungen des schwedischen Schulsystems zu entwickeln. Im Anschluss daran werden das schwedische Schulgesetz und die ihm zugrunde liegenden Grundwerte vorgestellt, bevor auf die Organisation und Struktur des schwedischen Schulsystems eingegangen wird. Die vorhandenen Ressourcen und die Schulsteuerung werden dargelegt sowie auf die schulische Situation von Kindern mit Schwierigkeiten, insbesondere in der Aufmerksamkeit, eingegangen. Anschließend wird die Außenperspektive, die Schweden als Vorbild darstellt, der Innenperspektive, die einen realistischeren Blick auf das oftmals hoch gelobte schwedische Schulsystem ermöglicht, gegenübergestellt. Abschließend werden relevante Schlussfolgerungen aus diesem Kapitel für die qualitative Untersuchung dieser Arbeit gezogen.

Anzumerken ist, dass im Folgenden *schwedische Begriffe*³¹ übernommen und *kursiv* gekennzeichnet werden.

2.2.1 Historische Entwicklung

Die allgemeine Schulpflicht besteht in Schweden seit 1842, als noch ein gegliedertes System aus Volksschule, Realschule und Gymnasium wie in Deutschland vorzufinden war. Die erste Grundlage für das heutige Schulsystem Schwedens wurde in den 1920er Jahren gelegt, als es hieß: *folkskola som bottenskola* (Volksschule wird zur Grundschule). An die Grundschule schloss sich die Realschule und daran wiederum das Gymnasium an. Der konkrete Umbau zum heutigen Gesamtschulsystem wurde durch den Regierungsantritt der sozialdemokratischen Partei 1932 und ihrer Idee des *folkhem*³² eingeleitet (vgl. Möhler 2008, S. 14).

Um die Schulentwicklung in Schweden verständlich zu machen, waren viele kleine Schritte notwendig, die Blossing (2002) in seinem Artikel „Tendenzen der Schulentwick-

³¹ Schwedische Begriffe und wichtige Abkürzungen: S. 5.

³² Die *Sveriges socialdemokratiska arbetareparti (SAP)* konnte sich jahrzehntelang fast ununterbrochen in der Regierung behaupten. Per Albin Hansson, 1932 Parteivorsitzender, prägte die Idee des *folkhem* (Volkshaus), welches für Gleichheit, Fürsorglichkeit, Zusammenarbeit und Hilfsbereitschaft stand und als „Schlagwort für den schwedischen Wohlfahrtsstaat berühmt wurde“ (Möhler 2008, S. 14).

lung in Schweden' beschreibt und somit die historische Entwicklung skizziert, die in der hiesigen Ausführung durch weitere Autoren ergänzt wird. Zuerst stand die Entwicklung der „einen Schule für alle“ (vgl. ebd., S. 45). 1946 wurde der Entwurf für die neunjährige *grundskola* mit anschließendem dreijährigen *gymnasium* vorgelegt, woraufhin es zu Modellversuchen in den 50er Jahren und einer Probephase mit der neunjährigen *enhetsskola* (Einheitsschule) für den Zeitraum von zehn Jahren kam (vgl. Möhler 2008, S. 14). Ziel der Einheitsschule war es die „soziale[n] Unterschiede in der Gesellschaft zu verringern“ (Blossing 2002, S. 45). Nach erfolgreichem Abschluss des Modellversuchs wurde 1962 das Schulgesetz zur Einführung der einheitlichen neunjährigen *grundskola* beschlossen und bis 1972/73 durchgeführt (vgl. Möhler 2008, S. 15). Während der Modellversuche und der Einführungsphase der Einheitsschule war eine starke zentrale Steuerung durch den Staat als „Kontrolle über Organisation und Inhalte des Unterrichts [auszumachen]“ (Blossing 2002, S. 45). Im Laufe von ca. dreißig Jahren wurde das schwedische Schulsystem von einem gegliederten zu einem Gesamtschulwesen umgebaut. Auch wenn die Umsetzung der Pläne seine Zeit brauchte, wurden sie konsequent umgesetzt (vgl. Möhler 2008, S. 15). Möhler bezieht sich auf Husén, der grundlegende Aspekte für das Gelingen des Umbaus anführt: die Homogenität des Landes, die innenpolitische Stabilität sowie außenpolitische Neutralität und der aufblühende Export, wodurch finanzielle Ressourcen gesichert werden konnten (vgl. Möhler 2008, S. 15 f.). Es erfolgte eine Konzentration auf die innere Arbeit der Schule. Eine erste Kritik an diese Richtung kam in den 70er Jahren auf (vgl. Blossing 2002, S. 46). Die Idee einer Dezentralisierung wurde aufgegriffen, da das Schulsystem zu stark zentralistisch ausgerichtet war (vgl. Möhler 2008, S. 16). Es wurden „Vorschläge entwickelt, wie die Selbstständigkeit der Schulen in den Bereichen der Organisation, der Arbeitsformen und der Verwendung der Finanzmittel gestärkt werden könnte“ (Blossing 2002, S. 46). In den 90er Jahren gelang die konkrete Steuerung von einem zentralen zu einem ziel- und ergebnisorientierten Fokus. Infolgedessen war eine Dezentralisierung erreicht und mithin die Förderung der schulischen Selbstständigkeit (durch eine lernzielorientierte Notengebung, den eigenständigen Umgang mit finanziellen Mitteln und die Einrichtung von Vorschulklassen) akzeleriert (vgl. Blossing 2002, S. 46). 1991 wurde das „neu gegründete, schlankere und mit deutlich weniger Befugnissen ausgestattete *skolverket*³³ [eingeführt]“ (Möhler 2008, S. 17). Die Qualitätsentwicklung und Quali-

³³ Die Institution *skolverket*, die nationale Agentur für Bildung, „vertritt als administratives Organ die Ziele und Interessen des staatlichen schwedischen Schulbildungssystems. Ziel und Zweck [...] bestehen darin, die von der Regierung vereinbarten Richtlinien im Schul- und Bildungssystem in die Praxis umzusetzen. [...] versteht sich dabei als Bindeglied zwischen Regierung und Schulpraxis, um die von den Behörden vorgegebenen Ziele und Richtungen auf ihre Umsetzbarkeit im Schulsystem zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern“ (Deutscher Bildungsserver 2013), wobei dieser nationalen Institution eine zentrale Stellung zukommt (vgl. BMBF 2010, S. 70).

tätssicherung auf der Ebene des Unterrichts beschreibt Blossing (2002) als Kern von Schulentwicklung. Die grundlegende Aufgabe von Schule geriet mehr in die Blick: das Lernen und die Organisation vom Lernen wurden forciert (vgl. Blossing 2002, S. 46). Es erfolgte eine Weiterentwicklung auch auf der Systemebene. Blossing betont, dass „[...] die Regierung ein umfassendes Programm zur Verbesserung der Personalausstattung der Schulen [begann], um so Voraussetzungen zu schaffen, dass alle Schüler die vorgegebenen Ziele der Schule erreichen können“ (Blossing 2002, S. 48). Außerdem wurde der Grundstein für kostenfreie Vorschulklassen ab 2003 gelegt (vgl. ebd.). Als letzten Schritt beschreibt er die Sicherung der Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule und zielt darauf ab Auseinandersetzungen über den Erziehungsauftrag und damit über die „eine Schule für alle“ aufrechtzuerhalten (Blossing 2002, S. 48).

In den letzten sieben Jahren hat sich im schwedischen Schulsystem einiges verändert. Viele Tendenzen sind zu erkennen, aber noch nicht gänzlich transparent und evident. Im Folgenden wird versucht diese Neuerungen darzulegen, allerdings nur knapp, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen. 2006 wird in Schweden ein Gesetz „über das Verbot der Diskriminierung und anderer entwürdigender Behandlungen von Kindern“ (Swedish Institute 2012, S. 4) eingeführt. Außerdem amtiert seit dem Jahr 2006 eine bürgerliche Regierung, die einige Reformprozesse angestoßen hat. Im Jahr 2011 weist Barow darauf hin, dass sich „das schwedische Bildungssystem [...] in einem tiefgreifenden Umbruch [befindet]“, wobei „die Wandlungen [...] im bildungspolitischen Kontext zu sehen [sind]“ (2011a, S. 171). Die Reformprozesse im Schulsystem sollen dabei helfen schlechte Ergebnisse schwedischer Kinder bei internationalen Schulleistungsuntersuchungen (wie PISA und TIMSS) zu verbessern³⁴. Das Swedish Institute (2012) benennt folgende Änderungen: das neue Schulgesetz 2011 „fördert einen höheren Wissensstand, die Wahlfreiheit sowie den Schutz und die Sicherheit der Schüler“ (S. 1); neue Lehrpläne sowie ein neues Benotungssystem wurden eingeführt und ab dem 1. Dezember 2013 muss das fest angestellte Lehrpersonal in Schulen und Vorschulen Qualifikationsbescheinigungen vorlegen (vgl. ebd.). Barow beurteilt diese Entwicklung als eine Abkehr von inklusiven Gedanken und Zielen (vgl. 2011a, S. 171). „Deutlich wird eine einseitige Fokussierung auf zu steigende kognitive Leistungen in der Wissensgesellschaft, was zugleich Prozesse der Exklusion verstärken kann“ (ebd. S. 175).

Zusammengefasst gesagt kann die historische Entwicklung des schwedischen Schulsystems als ein Weg gesehen werden, der von den ersten Gedanken der „einen Schu-

³⁴ Noch 2010 berichtete das Bundesministerium für Bildung und Forschung vom überwiegend guten Abschneiden Schwedens bei verschiedenen Vergleichsstudien (vgl. BMBF 2010, S. 139).

le für alle“ über die Kritik an der Zentralisierung und der damit einhergehenden Einführung einer dezentralen Steuerung hin zur Qualitätssicherung des Unterrichts, der veränderten Bildungsausgaben durch das Land und einer grundlegenden Evaluation geführt hat, damit die „eine Schule für alle“ durchgesetzt wurde. Dabei wurden die beschlossenen Reformen nicht als „kurzfristige Veränderungen angestrebt [...], sondern als nachhaltige Verbesserungen angelegt [...]“ (BMBF 2010, S. 69). Trotzdem unterliegt das schwedische Bildungssystem seit einiger Zeit einem großen Wandel, der bei vielen die Befürchtung von mehr Exklusion auslöst.

Die zuvor dargestellte Entwicklung erscheint relevant, um die Grundwerte, die dem schwedischen Schulsystem zugrunde liegen, das heutige Schulgesetz Schwedens und die aktuelle Entwicklungen besser verstehen zu können.

2.2.2 Schulgesetz und Grundwerte

Die „eine Schule für alle“ und das gleiche Recht aller Kinder auf Bildung – das Grundprinzip des schwedischen Schulsystems – ist obligat (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2013; Ministry of Education and Research Sweden 2013; Schumann 2003, S. 111). Die Salamanca Erklärung von 1994, die Schweden ebenso wie Deutschland unterzeichnet hat, fordert eine „Bildung für alle“: Schulen sollen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen. Inklusion wird als bildungspolitisches Ziel der Pädagogik gesehen, welches durch verschiedene gesetzliche Richtlinien zu erfüllen versucht wird (vgl. Homburg 2007, S. 89). Die konstitutiven Ziele des schwedischen Schulsystems sind im ersten Kapitel des schwedischen Schulgesetzes dargelegt. Alle Kinder und Jugendliche sollen, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem Wohnort und den sozialen sowie finanziellen Verhältnisse, Zugang zu gleichwertiger Ausbildung haben, durch die den

Schülern Kenntnisse und Fähigkeiten vermittel[t] und in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ihre harmonische Entwicklung zu verantwortungsbewussten Menschen und Gesellschaftsmitgliedern [...] [gefördert werden soll]. In der Ausbildung soll auch auf Schüler mit „besonderen Bedürfnissen [...] Rücksicht genommen werden (Kühne 2005, S. 1).

Die grundlegenden Aufgaben der schulischen Institutionen sind dabei konkret, „jedem Kind die Möglichkeit zur selbstständigen Entfaltung aller Stärken und Talente und zur persönlichen und sozialen Entwicklung zu bieten“ (Zetterström 2007, S. 13). Der Leitgedanke des schwedischen Bildungsauftrags ist dabei eindeutig als lebenslanges Lernen zu verstehen (vgl. ebd., sowie Skolverket 2011, S. 8).

Wie zuvor beschrieben, wurden 1994 in Schweden die Lehrpläne erneuert. Möhler (2008) beruft sich auf den *Lpo94*³⁶ sowie *Lpf94*³⁷, die vorrangig drei Kernaspekte des schwedischen Schulsystems beinhalten (vgl. S. 17). Konkrete Bildungsziele werden beschrieben, die in der jeweiligen Schule angestrebt und erreicht werden sollen, wobei sie eher „grob formuliert [sind], so dass den Lehrern und den Schulen viel Freiraum für individuelle Gestaltung bleibt“ (ebd.). Außerdem werden Aufgaben aufgeführt, die von den Schulleitern, Lehrern, Schülern und Eltern erfüllt werden sollen. Des Weiteren sind die „Grundwerte und Grundziele, denen sich die Schule verpflichtet“ (ebd. S. 18) formuliert. Dabei bilden drei Grundwerte die Basis: Gleichheit, Demokratie und Individualisierung.

„Der Begriff Gleichheit hat in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens in Schweden eine große Bedeutung“ (Möhler 2008, S. 18). Zum einen geht es in der Schule um Chancengleichheit sowie einheitliche Zielvorgaben auf nationaler Ebene. Zum anderen hat die „Gleichstellung von Mann und Frau eine überragende Bedeutung“ (ebd.), wobei der Schule eine verantwortlichen Position zugeschrieben wird (vgl. ebd.). Die Schule soll von demokratischen Werten geprägt sein, diese vermitteln sowie den Unterricht demokratisch gestalten. Durch die Mitgestaltung des Unterrichts und das Lernziel „selbstständig und gemeinsam mit anderen Probleme lösen [zu] können“ soll den Schülern ermöglicht werden, „selbst mitbestimmen [zu] können, Verantwortung [zu] übernehmen, sich für ihr eigenes Tun verantwortlich [zu] zeigen und schaffend und aktiv [zu] lernen“ (ebd. S. 19). Frontalunterricht macht im Gegensatz zu anderen individualisierenden Methoden nur einen kleinen Anteil im Unterrichtsgeschehen aus. Dabei sei es nicht vorherrschend „alle Schüler [...] auf EIN Wissensniveau zu bringen, sondern ihnen auf individueller Basis Methoden beizubringen, wie sie sich neues Wissen aneignen und dieses anwenden können“: dadurch wird der „Lehrer mehr als Lernbegleiter“ gesehen (ebd. S. 20).

2.2.3 Organisation

Das Schuljahr ist eingeteilt in Herbst- und Frühjahrssemester. Die Schule ist ganztätig organisiert und dauert je nach Alter der Kinder sechs bis acht Unterrichtsstunden pro Tag (vgl. Kühne 2005, S. 2). Neun- bis Vierzehnjährige besuchen in Schweden 741

³⁶ Läraoplan för det obligatoriska skolväsendet = Lehrplan für das obligatorische Schulwesen, z.B. die *grundskolan* (vgl. Skolverket 2012).

³⁷ Läraoplan för de frivilliga skolorna = Lehrplan für die freiwilligen Schulformen, z.B. das *gymnasium* (vgl. Skolverket 2012).

Stunden im Jahr die Schule. Die Rate ist im Vergleich zu anderen Ländern verhältnismäßig niedrig (vgl. BMBF 2010, S. 185).

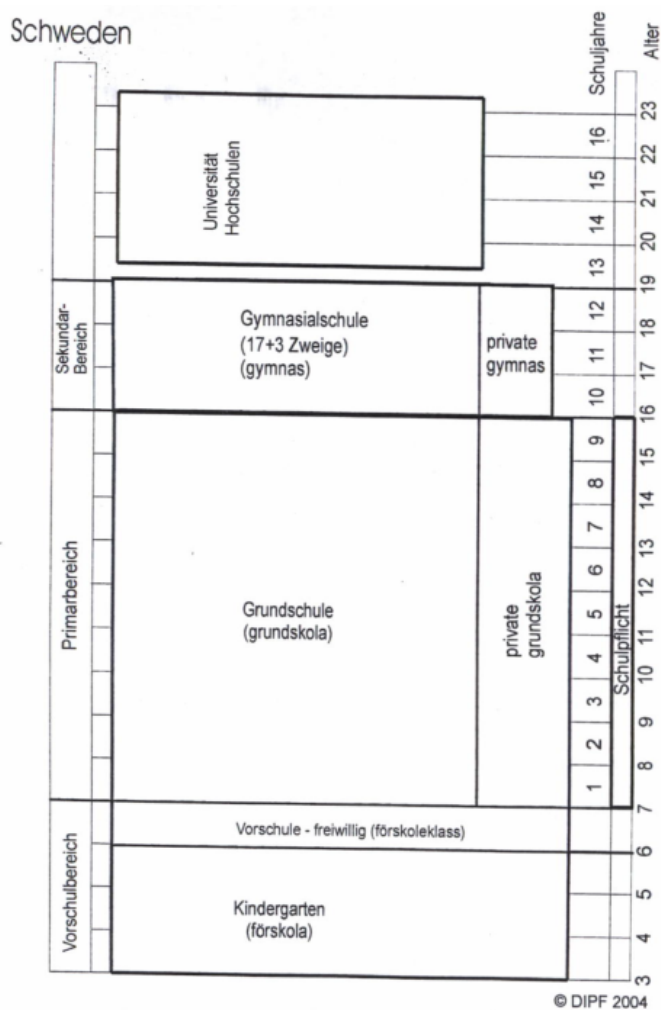


Abbildung 3 Das schwedische Schulsystem nach Werler (2004, S. 476)

Schulformen

Die vorschulische Erziehung ist für Kinder von einem Jahr bis zum Schulstart eingerichtet. Die Kommunen sind verpflichtet jedem Kind mit Beginn des zweiten Lebensjahres vorschulische Erziehung zu ermöglichen (vgl. Möhler 2008, S. 21 f.). Die *förskola* sowie *förskoleklass* liegen jedoch außerhalb des Schulpflichtbereiches (vgl. Werler 2004, S. 464). Ziel der vorschulischen Erziehung ist es, die Grundlage für ein lebenslanges Lernen zu legen (vgl. Skolverket 2011, S. 8). Außerdem wird ihr eine bedeutende Rolle zugesprochen, um den Grundwert der Chancengleichheit zu verwirklichen, vorrangig also wegen der Gleichstellung von Mann und Frau (vgl. Möhler 2008, S. 21

f.). Diese Gleichstellung hat zu einer Frauenerwerbsquote geführt, die in Schweden eine der höchsten der Welt darstellt (vgl. BMBF 2010, S. 68). Der Besuch der *förskola* für Kinder unter sechs Jahren bildet die erste Stufe des schwedischen Bildungssystems³⁸ (vgl. Werler 2004, S. 464). Ab sechs Jahren besteht die Möglichkeit die *förskoleklass* zu besuchen³⁹ (vgl. Möhler 2008, S. 21 f.). Diese muss seit 1998 auf Grund der Gesetzeslage von den Kommunen angeboten werden (vgl. Kühne 2005, S. 4).

Die *grundskola*, die *sameskola* (Basisschule für Samen⁴⁰), die *specialskola* (Förderschule für Kinder mit Sinnesschädigungen) und die *särskola* (Förderschule für Kinder mit Lernbehinderungen) bilden das obligatorische Schulsystem Schwedens⁴¹ (vgl. u.a. Ministry of Education and Research Sweden 2013; Werler 2004, S. 464). Da es in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit um die *grundskola* geht, wird diese im Folgenden vorgestellt. Die *grundskola* ist eine Gesamt- und Ganztagschule und beinhaltet die Schulpflicht⁴² für alle Kinder von sieben bis sechzehn Jahre (vgl. Möhler 2008, S. 22). Das Alter des Kindes bei Eintritt in die Schule ist flexibel um ein Jahr verschiebbar, also auf eine Einschulung mit sechs oder acht Jahren, wobei dieses nur durch eine kleine Minderheit genutzt wird (vgl. Skolverket 2011, S. 20). 7- bis 12-jährige Kinder können nach der Schule in so genannten Horten/ Schulkindbetreuungen betreut werden (vgl. BMBF 2010, S. 68). Hierfür sind wiederum die Kommunen verpflichtet, Plätze für Kinder bereitzustellen, deren Eltern arbeiten oder studieren, oder auch in dem Fall, wenn „das Kind einen besonderen Bedarf an Betreuung hat“ (Kühne 2005, S. 4). Kühne weist darauf hin, dass der Schulkindbetreuung eine relevante Funktion zugeschrieben wird, da diese „die Schule sowohl zeitlich als auch inhaltlich [...] ergänzen und Kindern eine sinnvolle Freizeit und Entwicklungshilfe [...] [anbieten soll]“ (ebd. S. 5).

Die Schüler und ihre Eltern haben das Recht der freien Schulwahl und können sich auch für den Besuch einer unabhängigen Schule (Privatschule) entscheiden. Auch wenn die große Mehrheit (88 %) der Kinder nach wie vor eine staatliche *grundskola*

³⁸ Im Jahr 2010 besuchten 83 % aller schwedischen Kinder zwischen einem und fünf Jahren die *förskola* (vgl. Skolverket 2011, S. 9).

³⁹ Im Jahr 2010/11 besuchten 95,8 % der Kinder in Schweden die *förskoleklass*, wovon 98 % der Kinder sechs Jahre alt waren und jeweils ein Prozent fünf oder sieben (vgl. Skolverket 2011, S. 16).

⁴⁰ Die Samen gelten als älteste Bevölkerungsgruppe Nordskandinaviens (vgl. Firsching 2002, S. 21), die oftmals unter dem Namen Lappen bekannt sind und den Norden Norwegens, Schwedens und Finnlands sowie Nordwestrussland bevölkern (vgl. ebd., S. 29). In Schweden stellen die Samen eine Bevölkerungsminderheit mit 17.000 Menschen dar (vgl. BMBF 2011, S. 6), die lange Zeit eine untergeordnete Rolle einnahmen (vgl. Firsching 2002, S. 30). Heutzutage ist die samische Bevölkerung in die schwedische Gesellschaft in Bezug auf gleiche Rechte und Pflichten integriert (vgl. ebd., S. 33).

⁴¹ Siehe Näheres zu den Förderschulen in Schweden unter 2.2.5.

⁴² „Unter der Schulpflicht wird in Schweden sowohl das Recht auf als auch die Pflicht zur Bildung in einer öffentlichen oder in einer staatlich anerkannten Schule verstanden“ (Werler 2004, S. 465).

nahe des Elternhauses besucht, ist der Anteil der Kinder, die auf eine unabhängige Schule gehen, mit 12 % heutzutage so hoch wie nie zuvor⁴³ (vgl. Skolverket 2011, S. 20).

Der Besuch der *grundskola* sowie der meisten Schulen des *gymnasium* ist kostenfrei, ebenso sind alle Lernmittel, Schulmahlzeiten, Schulfahrten und die medizinische Versorgung kostenlos (vgl. Möhler 2008, S. 23; Werler 2004, S. 463). Möhler (2008) weist auf einen weiteren relevanten Aspekten hin: die kostenlose Nutzung der Bibliotheken mit ausgebildeten Bibliothekaren, die jede Schule den Schülern zugänglich macht (vgl. S. 22 f.). Der Freizeit wird weiterhin ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

Das Fach *fritid* (Freizeit) [ist] curricular [...] [und] auch die Kommunen [sind] dazu verpflichtet, vor und nach der Schulzeit Freizeitangebote zur Verfügung zu stellen. Für die jüngeren Schüler (bis zwölf Jahre) gibt es so genannte Horte, in welchen sich Sozial- und Freizeitpädagogen um die Kinder kümmern. (ebd. S. 23)

Den erfolgreichen Abschluss in den Fächern Schwedisch, Englisch und Mathematik und somit den Besuch des an die *grundskola* anschließenden dreijährigen *gymnasium* schaffen (je nach Quelle) 90 – 99 % der Schüler (vgl. Ministry of Education and Research Sweden 2013; Möhler 2008, S. 23; Schuhmann 2003, S. 113; Skolverket 2011, S. 25; Werler 2004, S. 468). Die Anzahl ist relativ zu sehen, so Möhler, da Fach- und Berufsschulen zum *gymnasium* zählen. Außerdem darf eine beachtliche Zahl von frühzeitigen Schulabgängern nicht vernachlässigt werden (siehe hierzu 2.2.6) (vgl. 2008, S. 23). Seit 1994 wird das *gymnasium* neu strukturiert, so finden sich heutzutage 17 nationale Programme, von theoretisch-akademischen bis praktisch-berufsvorbereitenden, zwischen denen die Schüler wählen können (vgl. BMBF 2010, S. 68; Möhler 2008, S. 23). Im Anschluss an das *gymnasium* besteht die Möglichkeit die *universitet* oder die *högskola* (Hochschule) zu besuchen.

Unterrichtsgestaltung und Benotung

Schulstunden können flexibel getaktet werden in vierzig oder sechzig Minuten oder Mischformen (vgl. Möhler 2008, S. 22). Die Gestaltung des Unterrichts charakterisiert sich nach Möhler wie folgt:

Die Kurspläne lassen [...] viele Freiheiten; die zu erreichenden Ziele sind eher allgemein gehalten. Sie geben [...] Lehrern und Schulen die notwendige Orientierung für selbstständiges Arbeiten und für eine flexible Struktur der Arbeit. (ebd.)

⁴³ Seit 1992/93 ist ein stetiger Anstieg der Kinder, die eine unabhängige Schule besuchen, zu verzeichnen (vgl. Skolverket 2011, S. 20).

Es gibt so gut wie keinen Frontalunterricht, der Unterricht ist themen- und projektorientiert sowie fächerübergreifend gestaltet. Am *gymnasium* ist Projektarbeit verpflichtend. Die Vermittlung demokratischer Werte nimmt einen großen Stellenwert im Unterricht ein; diese sollen durch spielerisches Lernen, kreative Aktivitäten, die Möglichkeit eigene Interessen zu entwickeln und nachgehen können, durch die Entwicklung von Problemlösungsstrategien und durch reflexives Arbeiten erreicht werden (vgl. ebd., S. 25).

Alle Kinder der *grundskolan* müssen in ganzen Schweden einen individuellen Entwicklungsplan⁴⁴ bekommen. Hierdurch hat „das Bewusstsein über den Lernprozess [...] zugenommen“ (Zetterström 2007, S. 73). Kinder müssen selber „Verantwortung für ihr Lernen“ (ebd. S. 6) übernehmen und ihre Leistung wird nicht an den Mitschülern gemessen, sondern „immer nur an den festgesetzten Zielen und an der eigenen Leistungsentwicklung“ (ebd.). Lehrer können mit Hilfe des IEP selbstbestimmt und mit großer Verantwortung arbeiten (ebd. S. 14).

In Schweden erfolgt eine zielorientierte Bewertung statt Ziffernoten (vgl. Möhler 2008, S. 25), wodurch

die als selbstverständlich übernommene Verantwortung den Lernenden gegenüber sichtbar [wird]: Die Lehrkräfte und Eltern, die Schule und das Bildungssystem haben für die Schüler und deren Entwicklung Sorge zu tragen und sie nicht nur nach einem Analyseraster zu taxonomieren. [...] Dabei wird deutlich, wie ernst die Verantwortung genommen wird. (BMBF 2010, S. 70)

So genannte *utvecklingssamtal* (Entwicklungsgespräche) zwischen Kind, Eltern und Lehrern finden mindestens einmal im Halbjahr statt, um die schulische und soziale Entwicklung zu besprechen (vgl. Möhler 2008, S. 25; Werler 2004, S. 467). Noten werden aufgrund der neuen Schulreformen seit dem Herbstsemester 2012 ab der 6. Klasse (früher ab Klasse 8) vergeben. Das Benotungssystem entspricht einer Sechs-Notenskala von A bis E für Bestanden und F für Nicht bestanden (vgl. Swedish Institute 2012, S. 1). Die Notenvergabe erfolgt durch die „Orientierung an den nationalen Richtlinien und Lehrplänen für die einzelnen Fächer“ (Schuhmann 2003, S. 110). Wichtig sind dabei, so Schuhmann, individuelle Rückmeldungen durch den Lehrer sowie Einschätzungen durch Schüler selbst (vgl. ebd.). Im *gymnasium* wird zwischen vier ver-

⁴⁴ Der individuelle Entwicklungsplan (IEP, im schwedischen IUP: *individuell utvecklingsplaner*) ermöglicht individuelles Lernen durch verbindlich formulierte Ziele für alle Fächer und Stufen für einen individuellen Weg mit inhaltlichen sowie methodischen Freiräumen. Evaluationen finden in regelmäßigen Entwicklungsgesprächen mit Schülern und Eltern statt (vgl. Zetterström 2007, S. 6). Die Grundidee wird im folgenden Zitat gut zusammengefasst. „Wir wissen alle, dass die Menschen verschieden sind und nicht dasselbe Ziel zur selben Zeit erreichen. Das spricht dafür, dass die Schule sich anderer Instrumente bedienen muss, um die Arbeit zu steuern und zu organisieren. Unsere Erfahrung, ohne Stundenplan zu arbeiten, (sic) ist positiv, auch wenn die Umstellung erst einmal schwierig war“ (ebd. S. 15).

schiedenen Niveaus unterschieden, die zwischen nicht bestanden, befriedigend, gut und sehr gut unterscheiden (vgl. Werler 2004, S. 471).

Nationale Vergleichstests wurden noch bis vor einigen Jahren am Ende der Klassen 5 und 9 vorgenommen (vgl. Möhler 2008, S. 22; Schuhmann 2003, S. 110), seit den neuen Schulreformen nun jedoch schon in Klasse 3 sowie 6 und 9 (vgl. Swedish Institute 2012, S. 1). Kenntnisse, die in den nationalen Kursplänen für jedes einzelne Fach festgehalten sind, sollen die Gleichwertigkeit aller Schulen in Schweden gewährleisten. „Das *skolverket* legt für diese Tests Bewertungsstandards fest, die den Lehrern als Handreichung dienen können, woran sie sich allerdings nicht halten müssen“ (Möhler 2008, S. 25).

Lehrpersonal

Seit der Dezentralisierung Schwedens sind Lehrer Angestellte der Kommunen, die die Lehrer selbst einstellen sowie entlassen und vergüten. Der Lehrer in Schweden genießt eine drei- bis viereinhalbjährige Ausbildung an einer schwedischen Hochschule, wobei es den Beamtenstatus seit den 90er Jahren nicht mehr gibt. Lehrer verdienen im internationalen Vergleich sehr wenig (vgl. Möhler 2008, S. 24). Dem Lehrer kommt bezüglich der Verantwortung für individuelles Lehren jedes Einzelnen eine wichtige Rolle zu (vgl. Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack & Simola 2006, S. 307). Der Lehrer ist demnach Lernberater und Lernbegleiter. Er arbeitet im Team multiprofessionell zusammen mit Psychologen, Schulsozialarbeitern, Sozial-, Sonder-, Sprach- und Freizeitpädagogen sowie Schulkrankenschwestern (vgl. Kreitz-Sandberg 2011, S. 186; Möhler 2008, S. 24). Auf einen Lehrer kommen im Durchschnitt 12,8 Schüler, wodurch Schweden weltweit eine der niedrigsten Schüler-Lehrer-Relationen zugesprochen wird (vgl. BMBF 2010, S. 185; Skolverket 2011, S. 81). Die neue Einführung von Qualifikationsbescheinigungen, die das fest angestellte Lehrpersonal an jeder Schule braucht, wird als „Meilenstein in der schwedischen Bildungspolitik“ beschrieben, die das Ziel verfolgt „den Status des Lehrerberufs zu heben, die berufliche Weiterbildung zu fördern und dadurch die Qualität der schulischen Bildung zu verbessern“ (Swedish Institute 2012, S. 1).

2.2.4 Schulsteuerung und Ressourcen

Das schwedische Schulsystem ist heutzutage, wie in der Beschreibung der historischen Entwicklung erkennbar war, durch Dezentralisierung charakterisiert. Während die nationale Ebene für die nationalen Rahmenlehrpläne sowie die inhaltliche Struktu-

rierung der gymnasialen Programme zuständig ist und als Funktion der Schulaufsicht fungiert (vgl. Möhler 2008, S. 26), liegt die „vollständige Kompetenz für direkte Verwaltung und die Grundfinanzierung der Schulen“ (ebd. S. 25) bei den Kommunen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat, resultierend aus der Dezentralisierung, die Verantwortung für eine „stärkere Überwachung der Einhaltung von Bildungsstandards durch die zentrale Ebene“ (BMBF 2010, S. 129). Da es die „Aufgabe der Schule [ist], über die strukturelle Gliederung der Schule, die Lehr-Lern-Bedingungen und die Klassengröße zu bestimmen“, können zum Beispiel „anstelle der Jahrgangsklassen gemischte Altersgruppen oder Interessengruppen eingerichtet werden“ (Werler 2004, S. 466). Werler betont, dass „insbesondere die Schüler Einfluss auf die Organisation des Unterrichts“ haben und sie „mit zunehmendem Alter stetig mehr Verantwortung für ihr schulisches Arbeiten übernehmen müssen“ (ebd.).

Allgemein genießt die Bildung einen hohen Stellenwert, welches sich unter anderem in den hohen Ausgaben für Bildung zeigt (vgl. ebd., S. 26). In den letzten Jahren wurden in Schweden durchschnittlich 6,5 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) in die Bildung investiert. Damit liegt Schweden deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 5,7 % (vgl. BMBF 2010, S. 127; Swedish Institute 2012, S. 2).

Im Anschluss an dieses Unterkapitel wird im nächsten die konkrete schulische Situation von Kindern mit Schwierigkeiten und im Speziellen mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten in Schweden dargelegt.

2.2.5 Schüler mit (Aufmerksamkeits-)Schwierigkeiten

In der westlichen Welt, also auch in Schweden, scheint sich die Anzahl der Kinder mit neuropsychiatrischen Problemen (wie ADHS) zu vergrößern (vgl. Ljusberg 2011, S. 196). Das Phänomen der Aufmerksamkeitschwierigkeiten wurde in Kapitel 2.1 dieser Arbeit ausführlich beleuchtet. In diesem Unterkapitel soll die konkrete Situation für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten im schwedischen Schulsystem diskutiert werden, wofür oftmals Aussagen und theoretische Befunde, die sich im Allgemeinen auf Kinder mit jeglichen Schwierigkeiten beziehen, herangezogen werden. Doppelungen zum vorangegangenen Kapitel werden dabei zu vermeiden versucht, können jedoch nicht gänzlich umgangen werden.

Die schwedische *grundskola* [Hervorhebung vom Verfasser] ist konzipiert als „Schule für alle“. Sie basiert auf der demokratischen Idealvorstellung, daß (sic) Menschen unterschiedlicher sozialer, ethnischer und kultureller Herkunft miteinander umgehen müssen, um Verständnis und Toleranz füreinander entwickeln zu können. Kein Individuum

soll wegen persönlicher Schwierigkeiten oder individueller Schwächen isoliert und ausgesondert werden. (Kriwet 1996, S. 318)

Wie schon in der Einleitung und im Kapitel 2.2.2 gezeigt wurde, ist das Grundprinzip des schwedischen Schulsystems die „eine Schule für alle“. Nach der Salamanca Erklärung und der „Bildung für alle“ (siehe 2.2.2) soll „allen Kindern [...] ihr Recht auf eine gleichwertige Erziehung gewährt und kein Kind [...] aus dem Regelschulsystem ausgeschlossen werden“ (Kreitz-Sandberg 2011, S. 187). Somit haben „laut Gesetz [...] alle Kinder in Schweden ein Recht, entsprechend ihrer Bedürfnisse gefördert zu werden“ (ebd. S. 188). Laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gibt es „grundsätzlich [...] keine besonderen Klassen oder Schulen für leistungsschwache Schüler, Integration soll der Egalisierung der Bildungschancen dienen“ (2010, S. 187). Trotzdem besuchen 1,4 % aller Kinder die *särskola* (vgl. Skolverket 2011, S. 28) und 0,05 % die *specialskola*, für Kinder mit Sinnesschädigungen (vgl. Göransson, Nilholm & Karlsson 2011, S. 546). Die *särskola* ist für Kinder, die infolge von Lernbehinderungen keinen „Anschluss an die Leistungsanforderungen der *grundskola* finden“ (Möhler 2008, S. 24), darunter auch Kinder mit ADHS⁴⁵. Möhler weist in diesem Zusammenhang auf eine Separierung durch das schwedische Schulsystem hin (vgl. ebd.). Schulen müssen besonders begründen, wenn sie ein Kind nicht fördern können und es vom Regelschulsystem ausschließen wollen (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2013; Schumann 2003, S. 111).

Die meisten Kinder mit Schwierigkeiten werden in Schweden in der *grundskola* zusammen mit allen anderen Kindern beschult. Das Schulgesetz nach §5 wie auch die Lehrpläne schließen die besondere Förderung für Schüler mit Lernschwierigkeiten mit ein, wobei die Schule und im Speziellen der Rektor die Verantwortung trägt, „diesen Schülern die entsprechende Hilfe und Unterstützung zukommen zu lassen, um die Prüfungen im fünften und im neunten Schuljahr zu bestehen“ (Werler 2004, S. 468). Durch ein differenziertes und auf Individualität ausgeprägtes Fördersystem ist es möglich, an den Bedürfnissen der Kinder anzuknüpfen (vgl. Kriwet 1996, S. 318; Möhler 2008, S. 24), wobei eine medizinische Diagnose nicht notwendig ist, um gesonderte Unterstützung für die Schüler anzubieten (vgl. Göransson, Nilholm & Karlsson 2011, S. 549). Das Förderangebot kann sehr unterschiedlich sein, da nur die Notwendigkeit auf staatlicher Ebene geregelt ist, wobei die Formen der Förderung auf der Schulebene gefällt werden (vgl. Homburg 2007, S. 92). Für alle Schüler mit besonderem Förderbedarf muss ein *åtgärdsprogram* aufgestellt werden, für den der Schulleiter verantwortlich ist. Das Erstellen des *åtgärdsprogram* erfolgt in Absprache mit dem Schüler selbst, seinen

⁴⁵ Kristina Hellberg 2012.

Eltern und dem Lehrpersonal. Der Plan ermöglicht es, Bedürfnisse zu identifizieren und Vereinbarungen zu treffen, diese kontinuierlich auszuwerten, um so Fortschritte und Veränderungen zu ermöglichen (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2013). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung schätzt ein, dass der Umgang mit Individualität von Schule zu Schule und Lehrer zu Lehrer differiert. „In manchen Klassen werden keine besonderen Maßnahmen ergriffen, während in anderen besonders qualifizierte Lehrkräfte und Hilfslehrer den Klassenlehrer unterstützen“ (BMBF 2010, S. 187). Sonderpädagogen arbeiten an jeder Schule und können bedarfsweise direkt mit den Schülern arbeiten, was nach Aussagen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erfolversprechend ist (vgl. BMBF 2003, S. 112). Diese spezielle Förderung durch Speziallehrkräfte erfolgt dabei im oder außerhalb des Klassenraums (vgl. BMBF 2010, S. 187).

Insgesamt werden ungefähr 20 % der Kinder in der *grundskola* besonders gefördert (vgl. Kreitz-Sandberg 2011, S. 188), wobei für mindestens 2,3 bis 3,1 % der Schüler die Hälfte des Unterrichts in gesonderten Gruppen stattfindet (vgl. Barow & Persson 2011, S. 26). In schwedischen Schulen ist es immer verbreiteter Schüler in Fördergruppen zu unterrichten, um schwierigen Situationen im Klassenraum zu entgehen, wobei diese Art der Beschulung an sich nicht neu ist und schon seit einigen Jahren in Schweden praktiziert wird (vgl. Ljusberg 2009, S. 1; Ljusberg 2011, S. 195). Die schwedische Gesetzeslage sieht vor, dass eine Separierung in dauerhaft gesonderte Gruppen vermieden werden sollte, jedoch nicht verboten ist (vgl. Göransson, Nilholm & Karlsson 2011, S. 546). Eine Isolierung vom gemeinsamen Klassenunterricht mit allen Kindern wird allerdings als „kaum effektiv und stigmatisierend [gesehen], was mit einem negativen Selbstbild und geringer Motivation“ einhergeht (Barow & Persson 2011, S. 26). Ljusberg (2009) untersucht hierzu in ihrer Dissertation „Pupils in remedial classes“, was es für Schüler heißt in Fördergruppen unterrichtet zu werden und kommt zu dem Schluss, dass Schüler in Fördergruppen vor allem lernen, Schüler mit besonderem Förderbedarf zu sein (S. 48). Eine der wichtigsten Erkenntnisse ist, dass Schüler, die von der regulären Klasse in eine Fördergruppe kommen, ihre Freunde verlieren und sich alleine fühlen (vgl. ebd. S. 57).

„Die Diskussion im Anschluss an die Veröffentlichung von Leistungsuntersuchungen konzentrieren sich vor allem auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern, welche die national gesetzten Ziele nicht erreichen“ (BMBF 2010, S. 140), wobei die „Vergleichsuntersuchungen dazu [dienen], stets das nationale Ziel im Blick zu behalten, allen Schülern unabhängig von deren Herkunft im ganzen Land die gleichen Bildungschancen zu bieten“ (ebd. S. 141).

Homburg (2007) geht auf einen für die vorliegende Arbeit interessanten Aspekt ein. Im schwedischen Schulsystem steht „bei der Definition des Förderbedarfs [...] ein system- und umfeldorientierter Begriff im Vordergrund“ (S. 97). Im Jahr 2000 wurde die Veränderung des Förderbedarfs – bis dato: „mit Bedarf besonderer Unterstützung“ jetzt „im Bedarf besonderer Unterstützung“ – gesetzlich festgelegt. Dabei geht es darum, dass die Problematik nicht dem einzelnen Kind zugeschrieben wird und es sich den Anforderungen der Schule anpassen muss, „sondern umgekehrt muss sich die Schule den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen“ (ebd. S. 91) der Kinder anpassen. Homburg übersetzt ein Zitat Perssons auf dem Jahre 2001, in dem es heißt, dass man die

Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers sehen [will], so dass die pädagogische Arbeit an die Voraussetzungen eines jeden angepasst werden kann. Es ist folglich Verantwortung der Schule den Schwierigkeiten eines Schülers mit pädagogischen, organisatorischen oder umfeldbezogenen Maßnahmen zu begegnen, so dass die Schwierigkeiten reduziert werden. (S. 91)

Diese system- und umfeldorientierte Betrachtung führt dazu, dass die meisten Schüler mit unterschiedlichsten Förderbedürfnissen in der *grundskola* beschult und unterstützt werden können (vgl. ebd., S. 72).

Alle Schüler haben ein Recht auf Gesundheit⁴⁶ und in der Schule kostenlosen Zugang zu Schulärzten, Pflegefachkräften, Psychologen und Sozialarbeitern (vgl. Swedish Institute 2012, S. 3). Die Gesundheit von Kindern wird somit als schulische Aufgabe in Schweden gesehen und *elevhälsa* genannt (vgl. Kreitz-Sandberg 2011, S. 185).

Das Schulgesetz sieht vor, dass allen Schülern kostenlose Schulgesundheitspflege angeboten werden muss. [...] Ziel der Gesundheitspflege ist die physische und psychische Entwicklungsbegleitung während des Schulbesuchs, um ihre Gesundheit zu erhalten und gesunde Lebensweise zu vermitteln. (Werler 2004, S. 468)

Kreitz-Sandberg (2011) beschreibt die Funktion vom *elevhälsoteam*⁴⁷ (Schülergesundheitsteams), mit dem jede Schule in Schweden zusammenarbeitet, um „gute Voraussetzungen für die körperliche, emotionale und soziale Entwicklung der Schüler/innen zu schaffen und die Ausgliederung von Kindern aus dem Regelschulsystem zu vermei-

⁴⁶ Für 2012 bis 2015 investiert die schwedische Regierung umgerechnet 71,7 Millionen Euro in die Verbesserung der *elevhälsa* (vgl. Swedish Institute 2012, S. 3).

⁴⁷ Auch wenn diese multiprofessionelle Zusammenarbeit als „ein Pfeiler pädagogischer und sozialer Verantwortungsbereiche der Schule“ gesehen wird, werden Schwachpunkte in Bezug auf eine Individualisierung der Probleme und Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund der verschiedenen Professionsblickwinkel gesehen, die weiteren Forschungsbedarf unverzichtbar machen (vgl. Kreitz-Sandberg 2011, S. 190).

den“ (S. 188). Die *elevhålsoteams* arbeiten multiprofessionell mit Personen unterschiedlichster Berufsgruppen zusammen, die sich regelmäßig treffen, um

die Situation von Kindern, die besonderer Förderung bedürfen, zu untersuchen, zu dokumentieren, Maßnahmen zu beschließen, zu überprüfen und die Situation entsprechend zu verfolgen. Das zielt darauf hin, die Maßnahmen vielseitig zu verankern und aus verschiedenen professionellen Blickwinkeln zu beleuchten. (ebd. S. 189)

Diese Art des Fördersystems findet in Schweden flächendeckend Anwendung und erreicht dementsprechend alle Schüler (vgl. ebd.).

Dass die Förderung von Kinder mit Schwierigkeiten im gemeinsamen Unterricht mit allen Kindern, wie es nationale und internationale Kernziele vorgeben, nicht immer erfüllt ist, kann als eine Diffizilität im schwedischen Schulsystem betrachtet werden. Diese und weitere aktuelle Problemfelder werden im nächsten Unterkapitel diskutiert.

2.2.6 Außenperspektive vs. Innenperspektive

Verschiedene Autoren beleuchten das schwedische Schulsystem kritisch und stellen eine Differenz zwischen der Innen- und Außenperspektive fest. Die Außenperspektive bezieht sich darauf, dass das schwedische Schulsystem in Deutschland einen ausgezeichneten Ruf genießt und oftmals als Vorbild für das deutsche Schulsystem gesehen wird, vorrangig aufgrund der neunjährigen *grundskola* und somit aufgrund des inklusiven Leitgedankens (vgl. Barow 2011b). Aber erfüllt Schweden (noch) die Leitziele der „einen Schule für alle“?

Wie im vorherigen Kapitel dargelegt, sind nicht alle Kinder, wie es die Salamanca Erklärung fordert, inkludiert. Auch wenn der Großteil der Kinder die *grundskola* besucht, findet auch dort eine Separierung durch die Beschulung in Fördergruppen statt. Die möglichen negativen Konsequenzen von Fördergruppen wurden zuvor besprochen. Ein Bericht des *Sveriges Radio* (2012) legt offen, dass immer mehr schwedische Schulen gegen das Gesetz zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen verstoßen und sich dahingehend die Zahl der Beschwerden bei der Schulaufsichtsbehörde 2011 verdoppelt hat. Zu einer homogenen Schülerschaft und somit auch zu Separierungen tragen weiterhin bildungspolitische Entscheidungen wie die freie Schulpflicht und die steigende Anzahl privater Schulen bei (vgl. Barow 2011b; Möhler 2008, S. 27). Weitere Problemfelder Schwedens werden gesehen in Mobbing, Gewalt und Mängeln in der sonderpädagogischen Förderung (vgl. Barow 2011b). Ein allgemeiner Lehrermangel und eine damit einhergehende Einstellung von „nicht ausgebildeten Lehrkräften“ (Möhler 2008, S. 28) werden weiterhin als problematisch gesehen. Möhler

verweist auf eine hohe Zahl (20 %) von frühzeitigen Schulabgängern des *gymnasiums*, weshalb die respektable Anzahl von um die 95 % der Schüler, die dasselbe besuchen, kritisch zu betrachten ist (vgl. ebd.). Ein aktueller Bericht der *skolvärlden* bespricht das schlechte Abschneiden Schwedens bei Pisa 2012 sehr kritisch. Von allen OECD-Ländern sei die Ergebnisentwicklung in Schweden die, die sich am meisten verschlechtert hätte. Anna Ekström, die Generaldirektorin des *skolverket* beurteilt die Ergebnisse als schwerwiegende Verschlechterung, wobei die deutlichen Verlierer Jungen und die leistungsschwächeren Kinder seien. Sie sieht die Ursache auf der Systemebene und zieht aus den Ergebnissen Konsequenzen, indem sie eine Überprüfung der Gleichheit im Schulsystem fordert. Des Weiteren sieht sie in der Lehrer-Schüler-Beziehung die größten Chancen, weshalb sichergestellt werden muss, dass qualifizierte Lehrer zur Verfügung stehen (vgl. Karlsson 2013).

Fragt man die Schüler in Schweden selber, dann geben 95 % der Kinder auf der *grundskola* und dem *gymnasium* an, dass sie sich „in der Schule immer oder für gewöhnlich geborgen fühlen“ (Swedish Institute 2012, S. 2). Nach der TIMMS-Studie hat Schweden damit den höchsten Anteil an Kindern, die sich „in der Schule geborgen fühlen“ (ebd.). Göransson, Nilholm und Karlsson (2011) unterstützen diese Aussage und stellen heraus, dass Schweden im internationalen Vergleich eines der Länder ist, in denen die meisten Schüler positiv gestimmt sind im Hinblick auf die Teilnahme und Mitbestimmung am Unterricht (vgl. S. 548), auch wenn das schwedische Schulsystem nicht so inklusiv ist, wie oftmals behauptet wird (beispielsweise aufgrund der Separierung in Fördergruppen) (vgl. S. 551).

Resümierend ist festzuhalten, dass sich die meisten Schulen durch eine große heterogene Schülerschaft auszeichnen, aber verschiedene Aspekte, wie die freie Schulwahl oder die Förderung von Kindern mit verschiedenen Schwierigkeiten in gesonderten Gruppen, zu einer homogeneren Schülerschaft beigetragen haben, die dem schwedischen Grundwert der Gleichheit nicht entspricht und die Exklusion dieser Kinder fördert (vgl. Barow & Persson 2011, S. 30). Barow (2010a) fasst zusammen, dass die „eine Schule für alle“ durch Bildungsreformen in einem Umbruch steckt, wodurch die erreichten Fortschritte gefährdet sind. Schlechte Ergebnisse bei Pisa und das Aufzeigen von Jungen und leistungsschwächeren Schülern als Bildungsverlierer bekräftigen dieses Bild. Inklusion im schwedischen Schulsystem ist somit nicht mehr gesichert, aber auch noch nicht verloren. Nach Barow und Persson kann das schwedische Schulsystem zurzeit wegen dieser bildungspolitischen Maßnahmen nicht mehr als Vorbild geltend gemacht werden, aber es seien „deutliche Bestrebungen zu erkennen, die Bildung aller Schüler in einer gemeinsamen Schule sicherzustellen“ (2011, S. 30). So zeigen auch Ekströms angekündigte Bestrebungen den schlechten Pisa-Ergebnissen und der frag-

würdigen Chancengleichheit entgegenzugehen, dass man in Schweden bemüht ist, die Grundwerte des Wohlfahrtsstaates (wieder) konsequent in allen Bereichen zu wahren. Dass sich die Schüler in der großen Mehrheit in den schwedischen Schulen geborgen fühlen, sollte von nicht zu unterschätzender Bedeutung sein. Nach Barow lohnt es sich den Blick zu schärfen, um durch eine Auseinandersetzung mit den positiven wie auch negativen Aspekten die bestmögliche Beschulung herauszufinden (vgl. 2011b).

2.2.7 Schlussfolgerungen für die Ergebnisdiskussion der empirischen Untersuchung

Für die Diskussion der Interviewergebnisse der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit ist es relevant, die Kernaspekte dieses Kapitels darzulegen. Hier sollen die Hinweise der qualitativen Untersuchung auf eine bestmögliche Beschulung von Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten aufgegriffen werden. Wie die kritische Diskussion zum schwedischen Schulsystem gezeigt hat, kann resümiert werden, dass sich Schweden zwar nicht mehr als DAS Vorbildland für ein inklusives System auszeichnet, nichtsdestotrotz sind aber viele Aspekte des schwedischen Schulsystems im Hinblick auf das forschungsleitende Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit interessant, die im Folgenden zusammengefasst dargestellt werden sollen. Schweden stellt sich als umfassendes Gesamtschulsystem dar und Inklusion wird dabei als bildungspolitisches Ziel hervorgehoben. Das Grundziel der „einen Schule für alle“ ist oft, jedoch nicht immer erfüllt. Zurzeit ist noch nicht abzuschätzen, ob Schweden den Grundgedanken, dass einer heterogenen Schülerschaft auch ein heterogenes Schulsystem entsprechen soll, wieder verstärkt oder ob bildungspolitische Maßnahmen eher weiter in eine homogene und leistungsorientiertere Richtung steuern. Folgende Richtlinien des schwedischen Schulsystems können als fortschrittlich bezüglich der gemeinsamen Beschulung aller Kinder gesehen werden. In den Klassen 1 bis 9 gibt es keine Einteilung nach Leistungsgruppen und Noten werden (erst) ab Klasse 6 gegeben. Es finden unterrichtszielorientierte Bewertungen ebenso statt wie *utvecklingssamtal* als reflektierende Gespräche gemeinsam mit Schülern, ihren Eltern und den Lehrern. Diese Entwicklungsgespräche ermöglichen Kindern und ihren Eltern Mitsprache- und Mitentscheidungsrecht. Nationale sowie internationale Vergleichsuntersuchungen werden dazu genutzt, konstruktiv mit schlechten Ergebnissen umzugehen. Für jedes Kind steht ein Platz in der *förskola* ebenso wie in der einjährigen *förskoleklass* zur Verfügung. Pädagogische Freizeitbetreuung wird nach der Schule angeboten, was sich unter anderem positiv im Hinblick auf Chancengleichheit auswirkt. Mögliche soziale Benachteiligungen durch das Elternhaus sollen durch den kostenfreien Schulbesuch, kostenlose Schulmahlzei-

ten und -lernmaterial usw. ausgeglichen werden. Die Schulorganisation zeigt sich als bedeutsam, wobei dem Schulleiter eine entscheidende Rolle zugeschrieben wird. Schweden zeichnet sich durch eine der niedrigsten Schüler-Lehrer-Relationen aus, weshalb individuelle Beschulung sowie Förderung ermöglicht werden kann. Abhängig sind diese ebenso vom Lehrer, weshalb eine angemessene Lehrerausbildung sowie -fortbildung diskutiert und evaluiert werden. Der Lehrer hat in Schweden die Möglichkeit und auch Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit verschiedenen Professionen, so dass er nicht alleine vor Schwierigkeiten steht, sondern diese durch Unterstützung im Team bearbeiten kann. So wird für jedes Kind mit Schwierigkeiten ein *åtgärdsprogram* aufgrund der Stärken und Schwächen erstellt, damit hilfreiche Maßnahmen eingeleitet werden können. Jedes Kind in Schweden hat ein Recht auf Gesundheit, das so genannte *elevhälsa* wird zur schulischen Aufgabe erhoben und durch das *elevhälsoteam* wird eine weitere Unterstützung ermöglicht. Ein system- und umfeldorientierter Begriff des Förderbedarfs ermöglicht eine Unterstützung für das Kind; ohne dabei problemzentriert nur bei ihm zu schauen. Umfassende Unterstützung für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten und eine damit einhergehende Forderung nach Chancengleichheit sind mit der Unterzeichnung Schwedens und der Umsetzung der Salamanca Erklärung und der UN-Behindertenrechtskonvention zum Programm erhoben worden. Außerdem zeigen sich drei Grundwerte des *folkhem* in Schweden als bedeutsam: Gleichheit, Demokratie und Individualisierung, die unter anderem das schwedische Schulsystem maßgeblich beeinflussen. Es ist zu hoffen, dass diese national und international anerkannten Grundwerte in Schweden weiterhin maßgeblich sein werden.

3 Die qualitative Untersuchung

Nach dem die Diskussion des theoretischen Erkenntnisstandes erfolgt ist, wird nun die empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit dargelegt. Nach Reicher (2005) gliedert sich ein Forschungsprojekt in drei Phasen (vgl. S. 85):

1. Planungsphase
2. Durchführungsphase
3. Auswertungsphase

Diese Aufteilung dient als Grundlage und Orientierung der konzeptionellen Beschreibung der empirischen Untersuchung – von den Forschungsfragen bis zu ihrer Beantwortung. Nachdem die Beschreibung der Phasen des Forschungsprojektes abgeschlossen ist, wird eine Bewertung und Analyse des Forschungskonzeptes und seiner Umsetzung vorgenommen (Methodologische Reflexion).

3.1 Planungsphase

In der Planungsphase wird das Primärinteresse der Forschung mit den für die Untersuchung relevanten Forschungsfragen charakterisiert und demgemäß die Auswahl des Forschungsdesigns begründet. Des Weiteren werden das Experteninterview als Wahl für eine qualitative Forschungsmethode sowie die Relevanz eines Leitfadens diskutiert. Abschließend wird der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung dargestellt.

3.1.1 Auswahl des Forschungsdesigns

Die empirische Untersuchung, auf die der Fokus dieser Diplomarbeit liegt, möchte einen differenzierten und wirklichkeitsnahen Einblick in die schulische Situation für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten⁴⁸ in Schweden gewinnen. Dieser Untersuchungsgegenstand ist, wie in Kapitel 1 und 2 deutlich wurde, gesellschaftlich hochaktuell und hat großes Forschungsinteresse geweckt, welches zu der empirischen Untersuchung vor Ort in Schweden geführt hat. Die vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, die Situation von Kindern und förderliche Aspekte für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten in der schwedischen *grundskola* darzulegen. Aus dem forschungsliei-

⁴⁸ Die Definition von Aufmerksamkeitsschwierigkeiten für die vorliegende Arbeit und empirische Untersuchung findet sich in Kapitel 2 (2.1.5).

tenden Erkenntnisinteresse dieser Arbeit – **Wie werden in Schweden Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten beschult, sodass ihnen gleiche Chancen wie allen anderen Kindern offenstehen?** – ergaben sich folgende untergeordnete Fragestellungen:

- Wie bewerten involvierte Experten die Situation für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten im schwedischen Schulsystem?
- Welche Problemsicht lässt sich rekonstruieren?
- Welche Unterstützung und Förderung werden für angemessen gehalten?

Zur Beantwortung der Fragestellungen wird eine qualitativ forschende Vorgehensweise angewandt. Qualitative Forschung beschreibt ein sehr heterogenes Feld (vgl. Fuhs 2007, S. 11; Ackermann, Ley, Machold & Schröder 2012, S. 10) und wird vor allem in Abgrenzung⁵⁰ zur quantitativen Forschung gesehen (vgl. Fuhs 2007, S. 13 f.; Helfferich 2011, S. 21). Zu untersuchende Phänomene werden in der qualitativen Forschung nicht in messbaren Einheiten ausgedrückt, sondern ihre zunächst noch unbekannte Bedeutung soll erfasst, beschrieben und verstanden werden (vgl. Fuhs 2007, S. 18).

Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der behandelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. (Flick, von Kardorff & Steinke 2012b, S. 14)

Die Fragestellung dieser Untersuchung bezieht sich also auf einen komplexen sozialen Sachverhalt. Dieser Sachverhalt kann nicht in Zahlen ausgedrückt werden, sondern soll durch eine qualitative Forschungsweise verständlich gemacht werden. Die Methode der qualitativen Sozialforschung produziert „deskriptive Daten über Individuen, die als Teile eines Ganzen und nicht als isolierte Variablen gesehen werden“ (Lamnek 2010, S. 4). Dementsprechend ermöglicht sie die Erforschung von Zusammenhängen sowie der inneren Struktur eines Untersuchungsgegenstandes (vgl. ebd.). Durch tiefgehende Beschreibung kann Wirklichkeit – auch die Seite des Unbekannten und Unerwarteten - transparent gemacht werden (vgl. Flick et al. 2012b, S. 14). Es geht um

⁵⁰ Eine Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren findet heutzutage allerdings immer mehr Zuspruch und ist mittlerweile vereint in verschiedenen Forschungsmethoden zu finden (vgl. Flick 2012, S. 39 ff.).

subjektive Sichtweisen, um die Rekonstruktion von Sinn und um das Verstehen unterschiedlichster Phänomene (vgl. Helfferich 2001, S. 21). Subjektive Sichtweisen in Bezug auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand sollen durch den empirischen Teil dieser Arbeit erfasst sowie gedeutet werden. Nachfolgend wird die für diese Arbeit gewählte Methode der qualitativen Forschung erläutert.

3.1.2 Das Experteninterview - als Interviewform der qualitativen Forschung

Der Untersuchung des Forschungsgegenstandes liegen die formulierten Fragestellungen zugrunde (siehe 3.1.1). Sie sind relevant, um einen übersichtlichen Plan für eine gezielte Auswahl von erwünschten Informationen auszuarbeiten. Laut Gläser und Laudel (2010) ist jede Untersuchung selektiv, weshalb nur ein Teil der Informationen des Untersuchungsgegenstandes verarbeitet wird (vgl. S. 62). Somit sind die Eingrenzung der Thematik und die Festlegung der Methode sowie der zu untersuchenden Gruppe von großer Wichtigkeit.

In der Literatur findet sich eine Vielzahl qualitativer Forschungsmethoden, wobei dem verbalen Zugang zum Untersuchungsgegenstand eine große Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Mayring 2002, S. 65 f.). Vor allem qualitative Interviewtechniken ermöglichen den Zugang zu subjektiven Inhalten, in denen die Befragten ihre eigenen Bedeutungszuschreibungen zur Sprache kommen lassen können (vgl. ebd., S. 66). Interviewmethoden der qualitativen Forschung sind in verschiedenen Formen vorzufinden und vielfältig einsetzbar (vgl. zusammenfassende Darstellungen u.a. Mayring 2002, S. 66 ff.; Fuhs 2007, S. 71; Lamnek 2010, S. 326; Helfferich 2011, S. 36 f.). Qualitative Interviews ermöglichen einen Zugang zum Forschungsfeld sowie zu den Personen, deren Erfahrungen, Haltungen und Handlungen für die Untersuchung interessant sind (vgl. Fuhs 2007, S. 437). Nach Fuhs (2007) wird das Interview als Alltagskommunikation verstanden, in der authentische Informationen offengelegt werden können, da sie aus der direkten Lebenswelt der Befragten stammen (vgl. S. 68).

Das Experteninterview als besondere Form der qualitativen Interviewmethoden (vgl. Lamnek 2010, S. 326; Fuhs 2007, S. 72) wird in der Literatur nicht eindeutig definiert. Konsens besteht lediglich bezüglich dreier Aspekte: die Definition, wer als Experte gilt, ist von den Forschungsfragen abhängig, sie wird vom Forscher zugewiesen und der Experte wird aufgrund seines speziellen Status befragt (vgl. Helfferich 2011, S. 163). Somit gilt das Experteninterview als geeignete Methode, wenn der Befragte weniger als Person, sondern in seiner Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder sowie als Repräsentant einer Gruppe interessant für die Untersuchung ist (vgl. Mayer 2013, S.38). Auch Bogner und Menz (2009) bestätigen, dass Experten, stellvertretend

für eine Vielzahl von am Forschungsfeld beteiligten Akteuren, Insiderwissen vermitteln und dem Forscher auf diese Weise einen komplexen Einblick in den Untersuchungsgegenstand ermöglichen (vgl. S. 8). Nach Gläser und Laudel (2010) kann ein Experte „jeder Mensch sein, dessen spezifisches Wissen für die Untersuchung relevant ist“ (S. 43).

Der Expertenbegriff der vorliegenden empirischen Untersuchung orientiert sich an der Definition eines Experten nach Meuser und Nagel (2005), die den Experten selbst als Teil des Handlungsfeldes beschreiben, wobei der Status des Experten vom Forscher verliehen wird und sich durch die für die Untersuchung relevanten Fragestellungen begrenzt (vgl. S. 73). Experte ist der, der „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ und der weiterhin „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (ebd.). Die interessierenden Informationen des Experteninterviews beziehen sich auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte, in denen die Experten als Funktionsträger „innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes“ agieren und „die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände“ vermitteln können (ebd. S. 74). Die Beschreibung eines Experten nach Gläser und Laudel (2010) ergänzt die Definition der Untersuchung: in einem sozialen Kontext hat lediglich der unmittelbar Beteiligte das interessierende Wissen, welches aus seiner individuellen Position und persönlichen Beobachtung entstanden ist. Dieses spezielle Wissen bringt eine einzigartige Perspektive auf den Sachverhalt hervor (vgl. S. 11).

In der empirischen Untersuchung der vorliegenden Diplomarbeit ist der unmittelbar beteiligte Pädagoge Teil des interessierenden Handlungsfeldes. Er verfügt durch seine Funktion als Entscheidungsträger oder Repräsentant einer schulischen Institution in Schweden über Spezialwissen in Bezug auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt. Dieser Wirklichkeitsausschnitt definiert sich durch drei Komponenten: die schwedische Schule, die in ihr lernenden Kinder und das Phänomen der Aufmerksamkeitschwierigkeiten. Der Experte kann als Medium dienen, um relevante Informationen über den Untersuchungsgegenstand zu gewinnen. Es interessieren seine Erfahrungen und persönliche Sichtweisen in Bezug auf die Forschungsfragen.

Interviews mit Experten können in der qualitativen Forschung in vielfältiger Weise Anwendung finden. Bogner und Menz (2005) differieren die drei wichtigsten Formen: das explorative, das systematisierende und das theoriegenerierende Experteninterview. Das Experteninterview dieser Untersuchung hat einen systematisierenden Charakter. Diese Form zielt darauf ab, durch „aus der Praxis gewonnene[s], reflexiv verfügbare[s] und spontan kommunizierbare[s] Handlungs- und Erfahrungswissen“ „systematische

und lückenlose Informationsgewinnung“ (S. 37) zu generieren. Ein relativ ausdifferenzierter Leitfaden ist dabei nützlich, Fachwissen, welches dem Forscher bislang nicht zugänglich war, offenzulegen. Durch das systematisierende Verfahren und die Anwendung eines Leitfadens kann eine thematische Vergleichbarkeit der Experteninterviews (damit in jedem Interview die für den Untersuchungsgegenstand relevanten Informationen erfasst werden) erreicht werden (vgl. ebd., S. 37 f.). Die relevante Funktion des Leitfadens im Experteninterview wird im nächsten Unterkapitel dieses Kapitels konkretisiert.

3.1.3 Der Leitfaden im Experteninterview

Im Interview mit einem Experten ist es von Belangen, sich auf das interessierende Handlungsfeld zu begrenzen. Dem Leitfaden wird im Hinblick hierauf eine relevante Steuerfunktion zugeschrieben (vgl. Mayer 2013, S. 38). Die Leitfragen im Leitfaden sollen Wissenslücken schließen und gezielt neue, die Forschungsfragen betreffende Informationen erschließen (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 91). Experteninterviews werden nach Gläser und Laudel üblicherweise als leitfadengestützte (vgl. ebd., S. 111) und nicht standardisierte Interviews geführt. Bei nichtstandardisierten Interviewformen sind weder der Fragewortlaut oder die Fragereihenfolge noch die Antwortmöglichkeiten vorgegeben (vgl. ebd., S. 41). Der Leitfaden enthält zwar die für die Erhebung relevanten Fragen, die in jedem Interview beantwortet werden müssen, aber der Leitfaden kann im Hinblick auf die Formulierungen, die Reihenfolge und die Ergänzungen flexibel eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 43). Einem Leitfaden werden unterschiedliche Funktionen zugeschrieben. Eine Frageliste stellt sicher, dass der Befragte zu allen relevanten Aspekten Informationen bereitstellt und das Ziel der Befragung im Fokus bleibt (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 42). Zwei weitere wichtige Funktionen werden von Meuser und Nagel (2005) beschrieben. Zum einen orientiert sich der Forscher durch einen Leitfaden an den relevanten Themen und verliert sich nicht in für die Forschung Unrelevantem. Zum anderen wird der Interviewer davor geschützt, ein inkompetenter und somit uninteressanter Gesprächspartner für den Experten zu werden (vgl. S. 77). Nach Pfadenhauer (2009) wird der Interviewer zum „Quasi-Experten“ in der Phase der Entwicklung des Leitfadens und kann durch sein erworbenes Fachwissen im Bereich des Forschungsgegenstandes ein Interview „auf gleicher Augenhöhe“ führen (S. 113). Dieser Status des Forschers ist für das Gelingen des Interviews mit einem Experten relevant, um durch kompetente Redebeiträge an alle interessierenden Informationen (bezüglich des Fachwissens und der Einstellungen) zu gelangen (vgl. ebd., S. 106).

Ein Leitfaden besteht aus Leitfragen, die „das Wissen [charakterisieren], das beschafft werden muss, um die Forschungsfrage zu beantworten“ (Gläser & Laudel 2010, S. 91). Aus dem Primärinteresse der vorliegenden Untersuchung, wie sich die Situation für Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten im schwedischen Schulsystem gestaltet, welche Unterstützung und Förderung sowie welche Problemsicht dabei förderlich sind, wird der Leitfaden für die Befragung der Experten entwickelt. Dabei wird nach dem Prinzip von Helfferich (2011) vorgegangen: Fragen sammeln, prüfen, sortieren und subsumieren. Nach diesem Prinzip werden Offenheit⁵¹ gewahrt und gleichzeitig hilfreiche Strukturierung gegeben (vgl. S. 182). Für den Leitfaden dieser Untersuchung entstanden auf diese Weise Hauptfragen (Erzählaufforderungen) mit den relevantesten Inhalten der Forschungsfragen, denen Einzelaspekte zugeordnet wurden (vgl. ebd., S. 182 ff.). Die Art und Weise, mit der im Interview gefragt wird, hat großen Einfluss auf die Antworten, die vom Befragten gegeben werden (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 120). Der Interviewer sollte um ein vertrauensvolles Gesprächsklima bemüht sein, da der Interviewpartner umso mehr erzählt und folglich relevante Informationen preisgibt, je besser das Gesprächsklima ist (vgl. ebd., S. 114 f.).

Im Folgenden wird der komplette Interviewleitfaden (siehe Anhang II und III) der empirischen Untersuchung dieser Arbeit vorgestellt. Die ersten zwei Seiten des Interviewleitfadens umfassen einen „Vorspann“ (Gläser & Laudel 2010, S. 144), den sogenannten Begleitfragebogen. Auf der ersten Seite befinden sich in Stichpunkten wichtige Aspekte wie die Funktionskontrolle des Aufnahmegerätes oder das Notieren von Beobachtungen, die vorab und während des Interviews vom Forscher zu bedenken sind und aufgrund von Nervosität (o. Ä.) vergessen werden könnten. Danach folgt eine Seite, auf der festgehalten ist, was vor Beginn des Interviews unbedingt gesagt werden sollte. Nach Gläser und Laudel sind dies vier Punkte: das Darlegen des Ziels der Untersuchung sowie die Wichtigkeit der Rolle des Interviews für die Erreichung des Ziels, weiterhin die Frage der Anonymität und der Audioaufzeichnung (vgl. ebd.). Außerdem finden sich dort Notizen zur Begrüßung und Vorstellung des Interviewers sowie kurze Angaben zum Ablauf, der Dauer und der Fragenanzahl. Der Interviewleitfaden mit den Leitfragen, der in der durchgeführten Befragung dem Interviewpartner vor dem Interview per E-Mail zugeschickt wurde, besteht aus neun Themenkomplexen – den Hauptfragen und zugeordneten Fragen mit dazugehörigen Einzelaspekten, die sich an den zugrunde liegenden Forschungsfragen orientieren. Die Einstiegsfrage zur Relevanz des Phänomens der Aufmerksamkeitsschwierigkeiten ist mit Absicht weiter gefasst, um

⁵¹ Siehe Näheres zur Offenheit als zentrales Prinzip der qualitativen Forschung im Kapitel 3.4 Methodologische Reflexion.

einen lockeren Einstieg in das Interview zu ermöglichen. Im Folgenden wird nach der konkreten Situation an der Schule der Interviewpartner gefragt und es werden Fakten sowie die Einschätzung der Kinder als einer Risikogruppe ermittelt. Es folgt die Frage, die sich auf die Unterstützung der Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten bezieht. Hier interessieren Aspekte wie Unterstützungs- und Fördermaßnahmen, Interventionen und die Funktion der Experten innerhalb dieser Maßnahmen. Es folgen Fragen in Bezug auf die Struktur des Tages und der Schulorganisation. Des Weiteren wird nach hilfreichem Lehrerverhalten sowie dem Klassenklima gefragt. Darauf folgt eine Meinungsfrage bezüglich Aufmerksamkeitschwierigkeiten und Medikation. Die zwei vorletzten Fragen sind wiederum offener gestaltet und sprechen das Thema zur allgemeinen Situation von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten in Schweden sowie eine Einschätzung zur bestmöglichen Schulgestaltung für diese Kinder an. In der Abschlussfrage wird dem Interviewpartner die Möglichkeit geboten, eigene Schwerpunkte zu setzen sowie nicht angesprochene Aspekte und Kommentare zum Interviewverlauf loszuwerden.

Angemerkt wird an dieser Stelle, dass der Interviewleitfaden in englischer Sprache verfasst ist und für das erste Interview abgeändert wurde, bedingt dadurch, dass die Interviewpartnerin zum Zeitpunkt des Interviews an keiner Schule tätig war und die Fragen somit an ihre Arbeitswelt angepasst⁵² werden mussten, um im Interview eine vertrauensvolle und stimmige Gesprächssituation aufzubauen. Fragen bezüglich der Aspekte an der konkreten Schule wurden umformuliert in Fragen zur allgemeinen Schulsituation in Schweden. Mit der Interviewpartnerin wurde besprochen, dass sie sich auf eine Schule, die ihr vertraut ist, beziehen kann.

3.2 Durchführungsphase

In der Durchführungsphase erfolgt die Datenerhebung. Die Vorgehensweise bei der Auswahl der Interviewpartner sowie der Durchführung der Interviews werden im Folgenden dargestellt. Es erfolgt sowohl eine detaillierte Beschreibung der Auswahl der Interviewpartner als auch die konkrete Durchführung der Interviews.

⁵² Nach Gläser und Laudel (2010) wird sogar gefordert den Interviewleitfaden dem jeweiligen Interviewpartner anzupassen. Durch eine Anpassung an die jeweilige Situation wird sichergestellt in jedem Interview an die Informationen zu gelangen, die für den Untersuchungsgegenstand relevant sind (vgl. S. 150).

3.2.1 Auswahl der Interviewpartner

Der Informationsgehalt eines Interviews wird neben dem Erkenntnisinteresse des Forschers vor allem durch den Interviewpartner bestimmt, so dass deren Auswahl maßgeblich für die Ergebniserhebung ist. Bei der Auswahl sollte bedacht werden, wer über die interessierenden Informationen verfügt sowie grundsätzlich zur Verfügung steht und in der Lage bzw. bereit ist, die für den Untersuchungsgegenstand relevanten Informationen mitzuteilen (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 117). Bei der Auswahl der Experten wurde das von Helfferich (2011) konzipierte Schneeballsystem angewandt, demzufolge bekannte Personen hilfreich sind, um potenzielle Interviewpartner zu gewinnen (vgl. S. 176). Vor Ort in Schweden zeigten sich dafür zwei Kontakte nützlich: ein schon länger bestehender Kontakt zu einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin der pädagogischen Fakultät der besuchten Universität sowie der Kontakt zu einer Dozentin aufgrund des Besuches ihres Seminars (Introduction to Special Education in a Swedish Context⁵³). Durch diese beiden Kontakte konnten drei potenzielle Interviewpartner (eine davon war die Dozentin des Sonderschulpädagogik-Seminars selber) gewonnen werden. Sie wurden persönlich (im Rahmen von Exkursionen oder Initiativgesprächen vor Ort in der Universität) angesprochen, um herauszufinden, ob sie die vier oben genannten Kriterien erfüllen würden. In diesem persönlichen Gespräch mit den potenziellen Interviewpartnern wurde zusätzlich sichergestellt, dass folgende Aspekte der Definition eines Experten (siehe 3.1.2) erfüllt werden. Der Experte sollte

- ein unmittelbar beteiligter Pädagoge in einer Bildungsinstitution in Schweden sein,
- im schulischen Handlungsfeld mit Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten beruflich agieren oder dieses zumindest einmal getan haben und
- über Fachwissen zum Thema Aufmerksamkeitsschwierigkeiten bei Kindern verfügen.

Des Weiteren sollten die Interviewpartner

- beiden Geschlechtern angehören,
- verschiedene Professionen vertreten sowie
- an der Forschungsarbeit interessiert sein.

Bei den Interviewpartnern handelt es sich um drei Pädagogen, die als Experten gewonnen werden konnten: zwei Frauen und ein Mann im Alter von 48 bis 60 Jahren.

⁵³ Einführung in die schwedische Sonderschulpädagogik, Übersetzung aus dem Englischen.

Alle Experten arbeiten in schulischen oder universitären Institutionen als Lehrer, Sonderpädagogiklehrer, Spezialpädagoge, Schulleiter und/ oder universitärer Dozent⁵⁴. In ihrer beruflichen Laufbahn haben sie sich mit dem Thema der Aufmerksamkeitsschwierigkeit im Kindesalter sowie dem Auftreten in schulischen Kontexten sowohl praktisch als auch theoretisch auseinandergesetzt und zeigten großes Interesse an der vorliegenden Untersuchung. Eine nähere Beschreibung der Interviewpartner ist im vierten Kapitel (4.1) zu finden.

Die zweite Kontaktaufnahme wurde per E-Mail hergestellt, in der noch einmal formal das Interesse an der Forschungsarbeit erfragt wurde. Aufgrund unmittelbar positiver Rückmeldung wurden allen Experten eine zweite detaillierte E-Mail (mit dem Inhalt und Ablauf der Interviews sowie einem kurzen Fragebogen zu der Person, dem Interviewleitfaden und der Definition von Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten: siehe Anhang II) zugesandt. Auf diese Weise konnten sich die Interviewpartner Gedanken zu den einzelnen Untersuchungsaspekten machen und gegebenenfalls noch vor dem Interview mögliche Rückfragen stellen, wodurch die geplante Zeit des Interviews von maximal einer Stunde gezielt genutzt werden konnte. Ein Telefongespräch wurde dazu genutzt, den Ort und die Zeit der Interviews nach Wunsch der Interviewpartner persönlich abzusprechen. Die E-Mails sind im Anhang (I) einzusehen.

3.2.2 Durchführung der Interviews

Einzelinterviews mit Experten sind in der qualitativen Forschung nach Gläser und Laudel (2010) zweckmäßig, da spezifisch relevantes Wissen erschlossen werden soll (vgl. S. 43). Die Wahl des Einzelinterviews fällt auf ein face-to-face Interview⁵⁵, in dem der Forscher den Gesprächsverlauf am besten kontrollieren sowie an die reichhaltigsten Informationen gelangen kann (vgl. ebd., S. 153 f.). Da das von Gläser und Laudel (2010) empfohlene Probeinterview als gelungenes Interview zu bewerten war, konnte es als erstes Interview mit in die Untersuchung einfließen. Der Interviewleitfaden wurde nach dem ersten und dem zweiten Interview daraufhin kontrolliert, ob die Leitfragen so formuliert waren, dass sie verstanden, das Thema des Untersuchungsgegenstandes ausreichend behandelt und zu den erwünschten Erzählungen angeregt haben. Da sich dieses bestätigte, blieb der Interviewleitfaden in seiner ersten Version bestehen (vgl. S. 150).

⁵⁴ Eine Erläuterung der Berufsbezeichnungen findet sich im Anhang.

⁵⁵ Das face-to-face - Interview ist in der Forschungsliteratur ein feststehender Begriff. Es dient als persönliches – von Angesicht zu Angesicht – Kommunikationsmedium bei mündlichen Interviews und wird im Gegensatz zum Telefoninterview besprochen (vgl. Lamnek 2010, S. 303).

Nach der theoretischen und methodischen Vorbereitung der Untersuchung wurden innerhalb von einer Woche drei Einzelinterviews an verschiedenen Orten (zwei Schulen und der Universität) in Linköping geführt. Die Interviews fanden auf Englisch statt. Das Vorgehen war einheitlich gestaltet. Nach der Begrüßung stellte sich der Interviewer kurz vor und die Ziele und der zeitliche Ablauf des Interviews wurden dargestellt. Es wurden die Anonymisierung der Interviewdaten mit dem Interviewpartner besprochen und eine Genehmigung zur Tonbandaufnahme erbeten. Der Begriff ‚concentration difficulties‘ (Aufmerksamkeitsschwierigkeiten) wurde vor Beginn der Interviewaufnahme besprochen. Im Anschluss wurde die Befragung in allen drei Interviewsituationen mit Hilfe des Interviewleitfadens durchgeführt. Diese wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet. Allgemeine Regeln der Interviewführung wurden während der Befragung bedacht (vgl. ebd., S. 172 ff.). Die Reihenfolge der Fragen des Leitfadens wurde vom Forscher während des Interviews zugunsten eines natürlichen Gesprächsflusses flexibel und an der jeweiligen Thematik anknüpfend gehandhabt. Dem Interviewpartner wurde die benötigte Zeit zum Denken und Antworten gelassen. Der Interviewstil des Forschers war dabei neutral, unterstützend und dem Interviewpartner gegenüber in seiner besonderen Funktion als Experte wertschätzend und interessiert. Während des Interviews wurden die wichtigsten Aussagen in Kürze stichpunktartig notiert und unmittelbar nach dem Interview ein Interviewbericht angelegt mit Angaben zum Zustandekommen des Interviews, den Rahmenbedingungen sowie Notizen zum Interviewverlauf und der Nachinterviewphase (vgl. ebd., S. 192). Diese Berichte finden sich ebenfalls im Anhang (IV).

3.3 Auswertungsphase

An dieser Stelle wird die Aufbereitung und Analyse der gewonnenen Daten in der Auswertungsphase theoretisch erarbeitet. Es werden die einzelnen Schritte von der Transkription über die Strukturierung des Materials hin zur qualitativen Inhaltsanalyse und der Auswertung durch die Technik der Zusammenfassung beschrieben. Die Darstellung der Ergebnisse findet sich im Anschluss an dieses dritte Kapitel (4 Ergebnisdarstellung).

3.3.1 Transkription

Damit das im Interview gewonnene Datenmaterial ausgewertet werden kann, ist es notwendig, das Ausgangsmaterial zu bestimmen und die Tonbänder zu transkribieren.

Die Transkription wird von folgenden Grundsätze geleitet. Alle drei Interviews werden vollständig sowie wortgetreu in englischer Sprache transkribiert. Es wird nur so genau transkribiert, wie es die Fragestellung der Untersuchung erfordert (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 193).

Nach Meuser und Nagel (2005) ist das gemeinsam geteilte Wissen bei Experteninterviews von Interesse, so dass durchaus auf ein aufwändiges Notationssystem verzichtet werden kann (vgl. S. 83). Mögliche Fehlerquellen werden durch wiederholtes Kontrollhören reduziert. Des Weiteren werden in Absprache mit den Interviewpartnern deren Namen sowie Orte und ähnliche Daten anonymisiert⁵⁶. Zwei Schwierigkeiten tauchten bei den Transkriptionen auf: Zum einen ist Englisch nicht meine Muttersprache und auch nicht die der Interviewpartner und zum anderen war ein Interviewpartner vom Stottern⁵⁷ betroffen. Aus diesem Grund wurden die Transkripte zuerst vorsichtig geglättet, danach mit Hilfe der Tonbänder von einem Kommilitonen, der im Masterstudium Anglistik ist, gegengelesen und als letzten Schritt sogenannte Main Statements (Hauptaussagen der Interviewpartner) gebildet und dem jeweiligen Interviewpartner zum Kontrolllesen sowie zur Zustimmung, um Verfälschungen zu vermeiden, per E-Mail zugesandt. wird in einem zweiten Schritt das Transkript sprachlich vorsichtig geglättet, um es für die Interviewauswertung verwenden zu können. Die Transkripte finden sich in den Auswertungstabellen⁵⁸ (siehe Anhang V).

3.3.2 Strukturierung des Materials

Nach Kuckartz (2012) beginnt die Analyse qualitativer Daten bereits vor und während der Transkription. Während des Interviews und der Verschriftlichung werden Besonderheiten bemerkt und Hypothesen aufgestellt. Die Interviewberichte und das Transkriptionsverfahren dienen somit einer ersten analytischen Sichtung des Materials (vgl. S. 139). Sich vor Beginn der regelgeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse noch einmal die Ziele der Untersuchung vor Augen zu führen und Vorüberlegungen schriftlich festzuhalten, sieht Kuckartz als erforderlich an (vgl. 2012, S. 52).

Die Interviews sollen sorgfältig gelesen und die prägnantesten Stellen markiert werden. Randnotizen (Gedanken, Ideen, Besonderheiten, Vermutungen, Auswertungsideen und Hypothesen) werden in einem weiteren Durchlauf vermerkt. Aus diesen Vermer-

⁵⁶ Nach Gläser und Laudel (2010) ist die Anonymität der befragten Person zu wahren (vgl. S. 279).

⁵⁷ "Bezeichnung für eine Sprechstörung, [...] so daß (sic) es zu Wiederholungen oder Blockierungen einzelner Laute und Silben kommt" (Fröhlich 2002, S. 421).

⁵⁸ Die Transkripte in den Auswertungstabellen dienen als Grundlage für Zitationen in der vorliegenden Arbeit.

ken werden die Main Statements (siehe vorheriges Unterkapitel) gebildet. Anschließend werden kurze Fallstudien (Schlüsselzitat als Motto, Profession des Experten und neue Erkenntnisse) zusammengefasst (vgl. ebd., S. 52 ff.). Die Hauptaussagen, Fallstudien und Randnotizen dienen der Rückversicherung des eigenen Forschungsvorhabens sowie der Objektivität der Interpretation des Datenmaterials. Die Hauptaussagen können mit den fallspezifischen Kategorien (Reduktionen) verglichen werden. Zu finden sind die sogenannten Fallstudien unter 4.1 und die Main Statements der Experten im Anhang (V).

3.3.3 Methodische Grundlagen der Qualitativen Inhaltsanalyse

Das Überindividuell-Gemeinsame – sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten – herauszuarbeiten ist das Ziel der Auswertung von Experteninterviews (vgl. Meuser & Nagel 2005, S. 80). Grundlage dabei bilden die Transkriptionen sowie die Fragstellungen der Untersuchung.

Durch das Interview sollen die Experten einen Einblick in die Gegebenheiten für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in schwedischen Schulen vermitteln. Dabei interessiert vor allem ihr Wissen in Bezug auf förderliche Aspekte im Schulalltag dieser Kinder, auf das sie zurückgreifen und das sie verbal kommunizieren sollen. Diese verbal vermittelten Inhalte geben die Richtung der Interviewauswertung vor – sie gilt es zu analysieren.

Die Auswertung von Textmaterial in Forschungsprojekten erfordert spezielle Techniken und Verfahrensweisen; der Text spricht nicht für sich selbst, sondern muss mit einem bestimmten textanalytischen Ansatz bearbeitet werden, er muss im weitesten Sinne interpretiert werden. (Mayring & Brunner 2010, S. 323)

Die Wahl des textanalytischen Auswertungsverfahrens für die Interviews der vorliegenden Untersuchung fußt auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Zusammenfassend will die Inhaltsanalyse in einem systematischen, regel- und theoriegeleiteten⁵⁹ Vorgehen Kommunikation analysieren (vgl. S. 13). Folglich sollen den Interviews durch eine bestimmte Systematik die für die Untersuchung relevanten Informationen entnommen werden. Nach Mayring (2002) liegt die Stärke dieser Auswertungsmethode darin, dass sie „streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert“; zentral dabei ist „ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem“, durch welches „diejenigen Aspekte festgelegt [werden], die aus dem Material

⁵⁹ „Damit ist vor allem die Explikation der Fragestellung gemeint, (...). Mit Theoriegeleitetheit ist gemeint, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand (...) herangezogen wird“ (Mayring 2010, S. 51).

herausgefiltert werden“ (S. 114). Es finden sich drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

3.3.4 Auswertung durch die Technik der Zusammenfassung

Die für die Forschung geeignete Analysetechnik muss sich auf die Forschungsfrage und das Datenmaterial beziehen. Für die Auswertung der vorliegenden Interviews wird die Methode der Zusammenfassung angewandt, die sinnvoll ist, wenn inhaltlich-thematische Aspekte aus einer Fülle an Material herausgearbeitet werden sollen (vgl. Mayring 2002, S. 97). Die Zusammenfassung zielt darauf ab, das Material so zu reduzieren, dass nur noch die wesentlichen Informationen erhalten bleiben (vgl. Mayring 2010, S. 65). „Durch Abstraktion [wird ein überschaubarer] [...] Corpus geschaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Fallspezifische sowie fallübergreifende Kategorien sollen am Ende des Auswertungsverfahrens herausgearbeitet und durch die Kategorien soll das Expertenwissen abstrahiert dargestellt werden. Die Vorgehensweise dabei ist induktiv⁶⁰: Das Kategoriensystem wird aus dem Datenmaterial heraus formuliert und soll „eine Art selektiver Zusammenfassung“ ermöglichen (Mayring & Brunner 2010, S. 327).

Die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gliedert sich in zwei Durchgänge. Der erste Durchgang ist in sieben Auswertungsschritte eingeteilt (siehe Abbildung 1). Die *Analyseeinheiten* werden durch die Forschungsfragen bestimmt. Festgelegt wird die Kodiereinheit, der kleinstmögliche Textbestandteil, der unter eine Kategorie (Reduktion) fallen darf. In der vorliegenden Untersuchung ist das jede Aussage (ab einem Satz) der Experten, die sich auf die folgenden Aspekte für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten bezieht: schulische Situation, Problemsicht sowie Unterstützung und Förderung. Es werden also nur die Textteile ausgewertet, die sich auf die interessierenden Inhalte der vorliegenden Untersuchung beziehen. Die Auswertungs- und Kontexteinheit bilden bei der Technik der Zusammenfassung eine gemeinsame Einheit (vgl. Mayring 2010, S. 71). Diese Einheit ist im ersten Durchgang das Material des einzelnen Falls. Im zweiten Durchgang ist es das gesamte Material aller drei Fälle. Somit werden alle inhaltstragenden Textbestandteile chronologisch nacheinander paraphrasiert. Eine einheitliche Sprachebene soll bei der *Paraphrasierung* erreicht werden, weshalb an dieser Stelle weiterhin die englische Sprache verwendet wird.

⁶⁰ Induktiv meint, dass die Kategorien aus dem Material heraus entwickelt und nicht von Theorien oder Hypothesen abgeleitet werden (vgl. Mayring 2010, S. 83; Kuckartz 2012, S. 63). Nach Lamnek (2010) ist qualitative Sozialforschung vorrangig induktive Hypothesenentwicklung: durch Untersuchungen im sozialen Feld werden erklärende Prinzipien gewonnen (vgl. S. 223 f.).

In den folgenden Reduktionsschritten wird das Interviewmaterial in die deutsche Sprache übersetzt und die Paraphrasen auf eine immer höher werdende Abstraktionsebene⁶¹ gebracht. Die Abstraktionsebene bestimmt demnach den Grad der Zusammenfassung der inhaltstragenden Aussagen des später erarbeiteten Kategoriensystems. Eine Kategorie, auch als Reduktion bezeichnet, kann ein thematischer Aspekt für sich oder mit zugehörigen Teilaspekten sein.

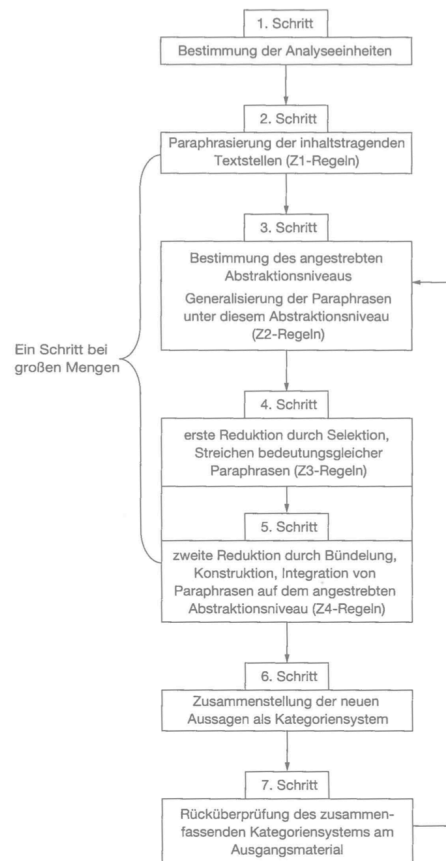


Abbildung 4 Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 68)

Bei den weiteren Analyseschritten helfen die *Generalisierung* (Verallgemeinerung der Paraphrasen), die *erste Reduktion* (Selektion und Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen) und die *zweite Reduktion* (Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen). Die Z1- bis Z4-Regeln (siehe Abbildung 5) finden dabei als wichtige Interpretationsregeln Berücksichtigung. Im letzten Schritt wird überprüft, ob die zusammengefassten Texteinheiten das Ausgangsmaterial ausreichend repräsentieren (vgl. May-

⁶¹ Die Zusammenfassung des Materials wird immer abstrakter. Das Abstraktionsniveau meint, wie konkret oder abstrakt die Kategorie sein soll. Die Abstraktionsebene sollte genau festgelegt und daraufhin schrittweise verallgemeinert werden (vgl. Mayring 2010, S. 67).

ring 2010, S. 69). „Alle ursprünglichen Paraphrasen des ersten Materialdurchgangs müssen im Kategoriensystem aufgehen“ (ebd.). Nach Mayring (2010) ist es wichtig, dass die Analyse nachvollzogen und noch einmal ähnlich durchgeführt werden kann (vgl. S. 49). Um diese Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, ist zum einen die Systematik der Materialanalyse in diesem Kapitel festgelegt und beschrieben. Zum anderen werden für jedes Interview Auswertungstabellen angelegt, in denen jeweils das vollständige Transkript, die Paraphrasierung, die Generalisierung und die Reduktion (die erste und die zweite Reduktion sind dabei zusammengefasst), also die induktiv gewonnenen Reduktionen des ersten Durchgangs, in übersichtlichen Spalten dargestellt sind. Diese können dem Anhang entnommen werden (VI).

<p>Z1: Paraphrasierung Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen! Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene! Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!</p> <p>Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind! Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise! Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen! Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!</p> <p>Z3: Erste Reduktion Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten! Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden! Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)! Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!</p> <p>Z4: Zweite Reduktion Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen! Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)! Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)! Z4.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!</p>
--

Abbildung 5 Interpretationsregeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 70)

Im ersten Durchgang der Reduktion der zusammenfassenden Technik stand die Bearbeitung des fallspezifischen Materials im Vordergrund. In einem zweiten Durchgang steht nun die Bearbeitung des fallvergleichenden Materials an, die für die Auswertung von Experteninterviews von zentraler Bedeutung ist, da es darum geht, das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten.

In diesem zweiten Durchgang werden die im ersten Durchgang herausgestellten induktiven Reduktionen durch Heraufsetzen des Abstraktionsniveaus weiter reduziert. Die Aussagen der Experten bezüglich der schulischen Gegebenheiten für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten sollen zu fallvergleichenden Aussagen strukturiert werden. Hierfür werden die einzelnen Einschätzungen der drei Pädagogen (Reduktionen des ersten Durchgangs) zu neuen Kategorien zusammengestellt (vgl. ebd., S. 81). Das durch diese beiden Durchgänge entwickelte induktiv gewonnene, fallübergreifende Kategoriensystem (siehe Anhang VII) bildet die Grundlage der anschließenden Ergebnisdarstellung.

Ebenso wie Mayring (siehe 3.3.3) sieht Kuckartz (2012) in der qualitativen Inhaltsanalyse zahlreiche Stärken. Vor allem werden diese in einer „methodisch kontrollierten und für jede/n nachvollziehbaren Auswertung“ (S. 174) und in der „zentrale[n] Stellung der Forschungsfrage während des gesamten Auswertungsprozesses“ (S. 175) gesehen.

3.4 Methodologische Reflexion

In diesem Teil der Arbeit soll die qualitative Untersuchung bezüglich notwendiger wissenschaftlicher Methodik kritisch betrachtet werden. Das Forschungskonzept wird analysiert sowie bewertet und die Interviews mit den Experten werden kritisch beleuchtet.

Jede Forschung muss „die eigene Wissenschaftlichkeit unter Beweis [...] stellen“, allerdings in Ablösung zu den traditionellen Gütekriterien der quantitativen Forschung (vgl. Lamnek 2010, S. 131). In diesem Sinne wird anhand der methodologischen Prinzipien nach Gläser und Laudel (2010) die Wissenschaftlichkeit der vorliegenden Untersuchung geprüft.

Methodologische Prinzipien sind [...] allgemeine Forderungen an die Untersuchungsstrategien und Methoden eines Wissenschaftsgebietes. Ihre Einhaltung stellt sicher, dass durch einzelne Wissenschaftler und Forschungsgruppen produziertes Wissen auch zum gemeinsamen Wissenskörper passt und sich die anderen Wissenschaftler auf die Ergebnisse verlassen können. Das neue Wissen darf bisherigen Ergebnissen durchaus widersprechen – wenn es nur nach den allgemein akzeptierten Regeln gewonnen wurde, wird es als relevanter Beitrag akzeptiert. (ebd. S. 29)

„Das *Prinzip der Offenheit* fordert, dass der empirische Forschungsprozess offen sein muss für unerwartete Informationen“ (ebd. S. 30). Die Forderung nach Offenheit fällt in der vorliegenden Untersuchung mit dem Ziel zusammen, die subjektiven Standpunkte der befragten Experten soweit wie möglich offenzulegen. Die induktive Verfahrenswei-

se dieser Arbeit sichert die Offenheit des Kategoriensystems, da die Bildung der Kategorien aus dem Material heraus erfolgt (vgl. C. Schmidt 2010, S. 477). Ebenso wurde durch nichtstandardisierte und leitfadenorientierte Interviews Offenheit ermöglicht. Die Leitfragen wurden deshalb weitestgehend offen gestellt, bewegten sich allerdings in einem thematischen Rahmen, der den Untersuchungsgegenstand klar definiert.

„Das *Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens* betont die Notwendigkeit, an vorhandenes Wissen über den Untersuchungsgegenstand anzuschließen, da nur so auch zu diesem Wissen beigetragen werden kann“ (Gläser & Laudel 2010, S. 31). Dieses Kriterium wird durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand und dem gegenwärtigen Forschungsstand erreicht.

„Das *Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens* fordert, dass die Wissensproduktion expliziten (intersubjektiv kommunizierbaren) Regeln folgen muss“ (ebd.). Durch die langfristig durchdachte und in diesem Kapitel transparent dargelegte empirische Methode der vorliegenden qualitativen Untersuchung kann nachvollziehbar gemacht werden, wie zu den empirischen Ergebnissen gelangt wird. Das erste, zuerst als Probeinterview gedachte, Interview diente zur Prüfung der Tauglichkeit des Erhebungsinstrumentes der vorliegenden Untersuchung.

Das *Prinzip vom Verstehen als Basishandlung* wird als Leistung des Forschers beschrieben, der „verstehen [muss], warum die Untersuchten so handeln, wie sie handeln“ (ebd.). Um die Interpretationen und Sinngebungen der Experten besser verstehen zu können, wurde das Datenmaterial vor der Analyse strukturiert (siehe 3.3.2).

Da die Basis wissenschaftlicher Forschung die Objektivität (verschiedene Forscher gelangen unter denselben Bedingungen zu demselben Resultat) ist (vgl. Lamnek 2010, S. 154), sollen diese hier ebenso wie die methodologischen Prinzipien behandelt werden. Nach Konrad (2011) ist eine vollständige Kontrolle der Interviewsituation im Hinblick auf die wissenschaftliche Objektivität nicht möglich (vgl. S. 5), so dass zur Planung einer empirischen Befragung die Umsetzung einer größtmöglichen Kontrolle gehört. In der vorliegenden Untersuchung wurde dieses durch einen kontrollierten und reflektierten Forschungsablauf zu erreichen versucht. Die Bemühung, das Interview an einem ruhigen, vom Interviewer ausgewählten Ort durchzuführen, minderte die Gefahr des Einflusses äußerer Störfaktoren. Auf diese Weise war zusätzlich am ehesten gewährleistet, dass sich die Befragten an diesem Ort wohlfühlen sowie auf das Interview einlassen konnten (vgl. Helfferich 2005, S.17). Der Interviewleitfaden bot eine Annäherung an Objektivität, da er ein bestimmtes Themengebiet klar umgrenzt und somit Vergleichbarkeit der Interviews zulässt. Ebenso dienen die zuvor erstellten Fallbespre-

chungen der Interviewpartner einer Vergleichbarkeit mit dem später entwickelten Kategoriensystem.

Meuser und Nagel (2005) äußern sich zum Misslingen und Gelingen von Experteninterviews. Es gebe vier relevante Gründe, die zum Misslingen des Experteninterviews führen: der Interviewpartner bewegt sich in einem anderen Sprachspiel, blockiert das Interview, spricht über ein anderes Thema oder wechselt die Rolle hin zum Erzählen als Privatmensch. Diese vier Aspekte des Misslingens sind bei den Interviews der vorliegenden Untersuchung nicht auszumachen. Dass Englisch nicht die Muttersprache der Interviewpartner ist und ein Experte stottert, hat die Interviewsituation erschwert, aber alles Gesagte wurde trotzdem verstanden (ob im Interview oder im Anschluss durch Nachfragen) und die für die Untersuchung relevanten Informationen konnten erhoben werden. Als gelungen gilt ein Interview, wenn der Experte Neugierde entwickelt und Nachfragen zum Forschungsvorhaben stellt (vgl. S. 78 f.). Neugierde und Zufriedenheit der Interviewpartner spiegeln sich in deren verbalen Äußerungen: Nachfragen wurden (teilweise) gestellt, die Gesprächssituation war in jedem Interview von einem freundlichen Charakter geprägt und es wurde weitere Unterstützung angeboten. Fachliche Kompetenz seitens des Forschers konnte vermittelt werden, da eine Gesprächssituation zwischen Experten und Quasi-Experten hergestellt sowie auf Gegenfragen Antworten gegeben werden konnten.

Weiterhin muss die Art der Auswertungsmethode kritisch betrachtet werden. Eine Interviewauswertung aufgrund von Kategorienbildung ermöglicht zwar ein systematisches Vorgehen, aber beinhaltet auch die Gefahr, dass das Material weitestgehend reduziert wird und dementsprechend mögliche Inhalte entgleiten.

Insgesamt können die Interviews - in Bezug auf die Rückmeldung der Interviewpartner, auf das Anwenden der allgemeinen Regeln der Interviewführung sowie auf die Fülle, Relevanz und Qualität der erhaltenen Informationen – als gelungen bewertet werden. Diese Erkenntnisgewinnung vor Ort in Schweden kann als einzigartig gesehen werden: Als eine ganzheitliche Perspektive auf Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten.

Ob alle angesprochenen methodischen Aspekte in dieser ersten eigenen empirischen Untersuchung vollständig erfüllt sind, ist fraglich, aber durch eine reflexive Anwendung sowie Besprechung der Methodik wird eine Annäherung an eine wissenschaftliche Herangehensweise versucht.

Im Folgenden können nun die gewonnenen Interviewergebnisse dargestellt werden.

4 Darstellung der Interviewergebnisse

Die Ergebnisse der fallübergreifenden Interviewauswertungen werden im Folgenden dargestellt. Damit die Darstellung in sich schlüssig und nachvollziehbar ist, erfolgt zuerst eine kurze Vorstellung der Interviewpartner⁶². Anschließend werden die induktiv gewonnenen, fallübergreifenden Kategorien als Ergebnisse der Interviewauswertung⁶³ dargelegt. Diese dienen weiterhin als Grundlage für die anschließende Diskussion der Ergebnisse in Bezug zu theoretischen Erkenntnissen (Kapitel 6).

4.1 Die Interviewpartner

In diesem Kapitel werden die Interviewpartner vorgestellt sowie relevante Anmerkungen bei ihrem Vergleich vorgenommen. Im ersten Teil erfolgt die Darlegung der beruflichen Situation, die den jeweiligen Expertenstatus begründet, sowie eine Diskussion der durch das Interview mit dem Experten neu gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand. Angaben zu den Rahmenbedingungen und Besonderheiten der Interviewsituation finden sich als Interviewberichte im Anhang (IV). Im zweiten Teil dieses Kapitels werden zwei für das Verständnis der Ergebnisdarstellung relevante Anmerkungen getroffen.

4.1.1 Die Vorstellung der Interviewpartner

Expertin I (EI)

„The best intervention for all is to create good condition for all children. Try to support all children. The problem is, when children are pointed out as children with special needs, when we start to talk about that there is a problem“ (Z. 258 – 264).

Profession

Expertin I arbeitet an einer Universität in Südschweden. Ihre derzeitige berufliche Stellung ist Hochschullehrerin mit einem Doktor in Pädagogik sowie Sonderpädagogin. Sie

⁶² Die Interviewpartner werden im Folgenden Expertin I, Expertin II und Experte III genannt.

⁶³ Welche Fragen plus Unterfragen des Interviewleitfadens für die unterschiedlichen Dimensionen relevant waren, wird im jeweiligen Abschnitt transparent gemacht.

ist in der Forschung tätig und schult Lehrer und solche mit einer speziellen Ausbildung in Sonderpädagogik. Expertin I lässt sich nach der eigenen Schulzeit als Grundschullehrerin und Sonderpädagogin ausbilden. Sie arbeitet daraufhin in einer Grundschule in einer multikulturellen Gegend mit Kindern, die viele verschiedene Schwierigkeiten haben. Nach ein paar Jahren beginnt sie eine Arbeit als Sonderpädagogin und Grundschullehrerin in einer Klinik für Kinder mit Behinderung. Sie beschreibt, dass sie dort mit Menschen verschiedener Professionen wie Psychologen oder Ergotherapeuten⁶⁴ zusammengearbeitet hat. Nach ein paar Jahren ist sie zurück an die Schule gegangen, um dort als Sonderpädagogin zu arbeiten, bevor sie an die Hochschule gekommen ist. In diesem universitären Kontext forscht sie an Schulen und dort unter anderem über Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten. Dort ist sie bekannt für Seminare über das schwedische Schulsystem und die Förderschulpädagogik. Durch ihre Ausbildung, ihre berufliche Position und empirische Forschungen verfügt sie über enormes Fachwissen in Bezug auf Kinder mit verschiedenen Schwierigkeiten in der Schule und positioniert sich hierzu eindeutig.

Neue Erkenntnisse

Im Interview mit Expertin I wird ihre Position zum schwedischen Schulsystem und der Beschulung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, im Speziellen mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten, deutlich. Zentral dabei ist die Befürwortung der gemeinsamen Beschulung aller Kinder. Das Wort ‚Inklusion‘ fließt immer wieder ein. Es geht ihr vor allem darum, dass Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten nicht anders behandelt werden und auf diese Problematik reduziert oder fokussiert werden. Ein interessanter Aspekt wird angesprochen: ein Problem beginnt bei seiner Benennung. Gibt es überhaupt ein Problem mit diesem Kind? Interessant ist ihre Idee, schon vor einer problematischen oder schwierigen Situation zu reagieren und zu intervenieren. Stigmatisierung kann durch einen individuellen Wochenplan vermieden werden. Die Rolle des Lehrerverhaltens hat dabei außerdem eine große Bedeutung. Zwei weitere Aussagen tragen zu neuen Erkenntnissen bei. Zum einen beschreibt die Expertin I die Wichtigkeit, die Kinder anzuhören und sie zu fragen, welche Situation sie am besten für sich selber finden. Zum anderen betont sie die Notwendigkeit, den Kindern Vertrauen zu schenken sowie sie in einer positiven Art und Weise zu unterstützen.

⁶⁴ „Ergotherapie unterstützt und begleitet Menschen jeden Alters, die in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt oder von Einschränkung bedroht sind“ (DVE 2009).

Expertin II (EII)

„[...] *each child is unique. So, you have to look at each child and say what is best for him or her*“ (Z. 314 – 316).

Profession

Expertin II arbeitet an einer Schule in Südschweden und ist dort vorrangig als Schulleiterin sowie Lehrerin tätig. Sie hat eine Ausbildung zur Grundschullehrerin und Weiterbildungen in der Montessori-Pädagogik⁶⁵ sowie zur Förderschullehrerin. Die Schule, an der sie arbeitet, beschult Kinder mit und ohne Schwierigkeiten, wobei Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten ungefähr zwanzig Prozent ausmachen. Sie ist die Person an der Schule, die Evaluationen mit den Kindern durchführt und daraufhin ein *åtgärdsprogram* erstellt. Des Weiteren besucht sie Weiterbildungen und ist als neuropsychiatrische Expertin⁶⁶ dafür verantwortlich, dass die Schule auf dem neuesten Kenntnisstand bezüglich Studien- oder Literaturveröffentlichungen bleibt. Außerdem beschult sie Kinder im Einzelunterricht. Dadurch, dass Expertin II auf der einen Seite als Schulleiterin für das Organisatorische verantwortlich ist und auf der anderen Seite als Lehrerin praktisch mit den Kindern arbeitet, verfügt sie über umfangreiches Praxis- sowie Fachwissen, welches für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung äußerst interessant ist.

Neue Erkenntnisse

Expertin II benennt viele verschiedene Fördermaßnahmen, die auf eine sehr gute Organisation der Schule zurückzuführen sind. Diese sind flexibel nach Bedarf zu handhaben. Ins Auge sticht dabei das Erstellen des *åtgärdsprogram* aufgrund der Evaluationen der Schwierigkeiten und positiven Aspekte. Jedes Kind ist einzigartig und sollte dementsprechend individuell gefördert werden. Schwierigkeiten werden nicht ausschließlich persönlich, sondern ebenso im Umfeld gesehen. Interessant ist auch der durchaus positive Blick auf Medikation. Neue Aspekte werden hinsichtlich des Einbezugs verschiedener Professionen und der Wichtigkeit einer einheitlichen Denk- und Arbeitsweise des Schulpersonals erkenntlich. Des Weiteren wird die Struktur der Schu-

⁶⁵ Montessori-Pädagogik wird heute in vielen pädagogischen und schulischen Institutionen in der ganzen Welt angeboten. Sie ist "ein reformpädagogisches Bildungsangebot, das sich unmittelbar am Kind orientiert und konsequent die Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt" (IFAP 2013).

⁶⁶ Expertin II erklärt, dass an jeder Schule in Schweden ein 'neuropsychiatry pedagogue' arbeitet. Dieser ist dafür verantwortlich die neuesten Erkenntnisse in die Schule einzubringen. Die Übersetzung neuropsychiatrischer Experte wurde in Anlehnung daran vom Verfasser dieser Arbeit selber vorgenommen.

le und des Unterrichts angesprochen. Die Arbeit mit einem individuellen Wochenplan wird als sehr positiv hervorgehoben. Die Wochenplanarbeit mindert das Gefühl von Störungen, da es natürlich ist verschiedene Tätigkeiten auszuführen. Durch eine gemeinsame Beschulung aller Kinder sind Freundschaften möglich, da Verschiedenheit akzeptiert ist.

Experte III (EIII)

„You have to look at the good things of the children. Try always to find the moments, when they are still“ (Z. 153 – 156).

Profession

Experte III ist der einzige Mann, der befragt wurde. Er ist Schulleiter und Förderschullehrer und hat in seiner beruflichen Laufbahn bereits an verschiedenen Schulen gearbeitet. Heute arbeitet er an einer Schule in einem Stadtteil, welches vorrangig von Immigranten und Arbeiterfamilien bewohnt wird. An dieser Schule sind lediglich fünf Prozent der Schüler in Schweden geboren. Experte III arbeitet dort seit zwölf Jahren und konnte eine Entwicklung von der Gemeinschaftsschule zur Segregation verfolgen. Seine Tätigkeit gliedert sich an dieser Schule zu jeweils fünfzig Prozent in die als Schulleiter und als Förderschullehrer. Als einer von vier Förderschullehrern ist er für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in einer Kleingruppe verantwortlich. Schon in seinen ersten beiden Jobs stand die Arbeit mit Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten und Problemen im Sozialverhalten im Mittelpunkt. Zusätzlich hat er eine Weiterbildung gemacht, um Lehrer im Hinblick auf Schwierigkeiten im Schulalltag zu schulen. In Reflexionsgesprächen lernt er viel über die unterschiedlichen Schwierigkeiten, die Kinder in der Schule haben.

Neue Erkenntnisse

Die Aussagen des Experten III in Bezug auf Risikofaktoren für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten trugen vor allem zu einer neuen, interessanten Erkenntnis bei: aufgrund ihrer schwierigen Verhaltensweisen entwickeln Kinder eine Selbstsicht, sich nicht als eine gute Person sehen zu können. Somit sollten die positiven Verhaltensweisen der Kinder fokussiert werden und die Kinder in ruhigen Momenten gesehen sowie angesprochen werden. Auf keinen Fall sollte irgendeine Verhaltensweise moralisiert

werden. Des Weiteren sollte das Kind verinnerlichen, dass, wenn ein Problem gesehen wird, dieses Problem für das Kind selber schwierig ist und für niemanden sonst. Man sollte die Kinder ernst nehmen und gemeinsam mit ihnen Lösungen finden. Eine ganz neue Erkenntnis wird durch seine Aussage zu inklusiven Gedanken gewonnen. Die Inklusionsdiskussion gerät dem Experten III zufolge in die falsche Richtung, denn im Kern geht es darum, ob sich Kinder in- oder exkludiert fühlen.

4.1.2 Zwei relevante Anmerkungen

Durch die Vorstellung der Interviewpartner (und die Beschäftigung mit den Interviews) wurde ein unterschiedlicher Blick der Interviewpartner auf den Untersuchungsgegenstand deutlich. Expertin I belegt ihre Aussagen oftmals durch wissenschaftliche Forschungen (Z. 150, 189, 271, 366, 581/582). Somit kann ihr eine forschungsorientierte Sicht zugeschrieben werden. Demgegenüber kann man die Aussagen der Expertin II und dem Experten III durch eine praxisorientierte Sicht beeinflusst deuten. Begründet werden können diese unterschiedlichen Sichtweise durch die Tätigkeiten der Experten zum Zeitpunkt der Datenerhebung: Expertin I an einer Hochschule und in der Forschung tätig, Expertin II sowie Experte III an Schulen für Kinder und Jugendliche tätig. Diese Erkenntnis wird mitunter relevant für die Darstellung der Ergebnisse sein.

Bei der Auswertung des Interviewmaterials war auffallend, dass alle drei Experten (Experte III nur in Ansätzen, siehe hierzu 4.2.3, 3.13) die Relevanz einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder betont haben. Bei den beiden Experten (I & III), die derzeit an Schulen tätig sind, wird der Grundsatz eines inklusiven Denkens im schwedischen Schulsystem allerdings als nicht erfüllt angesehen (siehe hierzu auch 4.2.1, 1.4). Hier spielt eventuell der praxis- bzw. forschungsorientierte Blick eine Rolle – oder auch eine Innen- vs. einer Außenperspektive (siehe 2.2.6).

4.2 Fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse

Die differenzierten Forschungsfragen (siehe 3.1.1) der vorliegenden Arbeit sind in drei Dimensionen (D1 – D3) dargestellt, denen wiederum die durch die qualitative Untersuchung induktiv gewonnenen fallübergreifenden Kategorien (im Folgenden an der **fett gedruckten Schreibweise** erkennbar) zugeordnet sind. So entstand folgendes Kategoriensystem, nach deren innerer Logik die Ergebnisdarstellung erfolgen wird:

Dimension schulische Situation	D1
• Aufmerksamkeitsschwierigkeiten als aktuelles Phänomen	1.1
• Zunehmend mehr Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten	1.2
• Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten als Risikogruppe	1.3
• Grundlagen des schwedischen Schulsystems	1.4
Dimension Problemsicht der Pädagogen und Kinder	D2
• Die Sicht auf das „Problem“	2.1
• Umfeldorientierte Sichtweise	2.2
Dimension Unterstützung und Förderung	D3
• Angebot von Unterstützung bedeutsam	3.1
• Förderangebote	3.2
• Organisation der Schulklassen	3.3
• Organisation des Schulpersonals	3.4
• Lehrerverhalten	3.5
• Struktur	3.6
• Klassenklima	3.7
• Mitsprache der Kinder	3.8
• Zusammenarbeit mit den Eltern	3.9
• Medikation	3.10
• Individuelles Fördern und Lernen	3.11
• Schulorganisation	3.12
• Inklusiver Ansatz	3.13

Tabelle 1 Fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse (Kristina Klaus)

Die Kategorien der Dimension Unterstützung und Förderung (D3) gliedern sich teilweise in weitere Unterkategorien. Eine entsprechende Darstellung würde in diesem Schaukasten jedoch zur Unübersichtlichkeit führen, weshalb die weitere Untergliederung erst im Verlauf der Ergebnisdarstellung in Form eines zweiten Schaukastens (4.2.3) ersichtlich werden wird. Auffallend ist, dass ein Ungleichgewicht im Hinblick auf die Ausprägungen der Dimensionen besteht. Dieses lässt sich durch die Relevanz der Forschungsfragen beantworten. Der Fokus der Untersuchung hat sich während des Forschungsprozesses auf die schulischen Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten gelegt. Die durch die Experten formulierte

Problemsicht (D2) wird ebenso als ein äußerst hilfreiches Element für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten und als Unterstützung gesehen. Sie bildet in der vorliegenden Arbeit somit eine für sich alleinstehende, aussagekräftige und wichtige Dimension, auch wenn sie im Gegensatz zu D3 weniger Kategorien aufweist.

Einige Kategorien haben Elemente, die sich mit Elementen anderer Kategorien überschneiden. Diese Überschneidungen werden mit Verweisen auf die anderen Kategorien gekennzeichnet; z.B. siehe hierzu 4.2.3 (Kapitel der Arbeit), 3.4 (Nr. der Kategorie). Die Kategorien werden deskriptiv (Aussagen der Experten zu gewünschten Zuständen sowie zu den tatsächlichen Umständen in den Schulen/ in Schweden) mit interpretativen⁶⁸ Anteilen anhand von Zitaten⁶⁹ erarbeitet. Auf diese Weise kann das Überindividuell-Gemeinsame der Experteninterviews herausgestellt werden.

4.2.1 D1: Dimension schulische Situation

Die erste Dimension beruht auf der Forschungsfrage, wie involvierte Experten die Situation für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten im schwedischen Schulsystem sehen⁷⁰. Vier relevante Kategorien können in diesem Zusammenhang herausgearbeitet werden. Aufmerksamkeitschwierigkeiten werden als aktuelles Phänomen gesehen und es wird eine zunehmende Anzahl von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten festgestellt, die ebenso als Risikogruppe gesehen wird. Des Weiteren bilden Aspekte im schwedischen Schulsystem eine Grundlage für die Situation der Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten.

Aufmerksamkeitschwierigkeiten als aktuelles Phänomen (1.1)

Zwei Experten sehen Aufmerksamkeitschwierigkeiten als hochaktuelles Phänomen in den jeweiligen Schulen an. „It is something you have to deal with every day in school“ (EII, Z. 7/8). Auch das seit gut zwei Jahrzehnten gesellschaftliche und mediale Interes-

⁶⁸ Es kann nicht gewährleistet werden, dass die Ergebnisdarstellung völlig losgelöst von einem theoretischen und fachlichen Hintergrundwissen erfolgt, auch wenn grundsätzlich versucht wird dieses zu vermeiden. Manche Aussagen müssen analysiert und gewertet werden, um ihren Sinngehalt verständlich und nachvollziehbar zu machen. So werden sich immer wieder interpretative Anteile in der Darstellung finden.

⁶⁹ Der Beleg der Zitate wird wie folgt aufgebaut: (Abkürzung des Experten, Zeile). Wenn es um einen Vergleich geht: (vgl. Abkürzung des Experten, Zeile). Wenn die Abkürzung des Experten nicht aufgeführt ist, bezieht sich das Zitat immer auf den zuletzt genannten Experten. Siehe hierzu Anhang VI.

⁷⁰ Dieser Forschungsfrage sind folgende Fragen des Interviewleitfadens zugeordnet: 1. How important is the topic concentration difficulties in your school? 2. Can you give me a little insight what the situation for children with concentration difficulties in your school looks like? 8. How is the situation for children with concentration difficulties in Sweden in your opinion? Zwei untergeordnete Fragen der 2. Leitfrage wurden für die Interviewauswertung als irrelevant eingestuft: How old are the children in your class? How many pupils do you perceive as students with concentration difficulties?

se an der Thematik wird hervorgehoben. „We have a huge debate in Sweden, which increased in the beginning of 1990 about children with concentration difficulties“ (EI, Z. 5-8). Nach Experte III geht es im Detail darum, wie adäquate Bildung erreicht werden kann (vgl. EIII, Z. 17/18). Aktuelle Diskussionen werden auch im Zusammenhang mit der zunehmenden Anzahl von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten gesehen (vgl. EII, Z. 5-7). Dieser Aspekt wird als eigenständige Kategorie anschließend diskutiert.

Zunehmend mehr Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten (1.2)

Zwei Experten (EI & EII) thematisieren eine zunehmende Anzahl von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten. Einerseits bezieht sich eine zunehmende Anzahl von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten auf immer mehr Kinder insgesamt (vgl. EII, Z. 378/379). Andererseits wird eine Zunahme auf eine längere Zeit Schulzeit bezogen: In der ersten Klasse sind im Gegensatz zu den höheren Klassen viel weniger Kinder von Aufmerksamkeitschwierigkeiten betroffen (vgl. EI, Z. 137-141). Expertin I sieht diese Zunahme als Folge von größeren Gruppen, verändertem Unterricht und höheren Anforderungen (vgl. Z. 10-16). Außerdem bespricht sie einen weiteren interessanten Punkt:

According to what I said before, nowadays this group has increased in Sweden. [...] It is also connected with the society as a whole. We have some kind of change according to what we think about children and children's possibilities, because early in preschool we say that the children can act on their own and that they are a person who can desire things and they should. So, maybe that is also, why this group has increased in schools. (Z. 332-344)

Es stellt sich heraus, dass die Verantwortungsübertragung auf Kinder negativ sowie positiv gesehen werden kann (siehe auch 4.2.3, 3.11).

Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten als Risikogruppe (1.3)

Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten werden aus verschiedenen Standpunkten heraus als Risikogruppe angesehen. Jeder Experte nennt ergänzend zu den anderen Experten Aspekte, welche ein Risiko für Kinder darstellen können. Nach Experte III kann durch Aufmerksamkeitschwierigkeiten eine unzureichende Bildung hervorgerufen werden (vgl. Z. 54). Wenn Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten außerhalb der Ursprungsklasse durch einen Förderlehrer beschult werden, stellt dies Expertin I

zufolge ein Risiko dar (vgl. Z. 154-159). Von Bedeutung und als schwerwiegend sind dabei Stigmatisierungen und Schikanierungen im Schulalltag zu beurteilen.

If you are pointed out, as a student with problems or special needs, there is a risk to be stigmatized during the school. I also know according to priority research that these kind of students are also treated bad, they are being bullied or there is some kind of reaction towards these children. (EI, Z. 146-154)

Des Weiteren sieht Expertin I im Sozialverhalten ein Risiko. Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten haben Schwierigkeiten im sozialen Kontakt und weniger Freunde (vgl. Z. 160-162). Das kann ihrer Meinung nach auch für weitere Lebensabschnitte Folgen haben, so dass auch nach der Schule Probleme in Studium und in der Arbeit auftauchen (vgl. Z. 167-176). Einen wichtigen Punkt in Bezug auf ein gestörtes und sich vermutlich problematisch auswirkendes Selbstwertgefühl spricht Experte III an:

They are not self-confident. They do not know how they learn at all and how to be someone. They do not see their selves as goods person, who can be someone. So, in that way they can be a risk group. (Z. 53-60)

Expertin II bespricht die Thematik kurz und bringt gezielt zum Ausdruck, dass Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten nur dann eine Risikogruppe darstellen, wenn sie inadäquate Maßnahmen erhalten (vgl. Z. 31/32). An dieser Stelle kommt die Frage auf, ob sie damit Recht behält und es so einfach sein kann, wie es sich anhört.

Grundlagen des schwedischen Schulsystems (1.4)

Die vierte Kategorie der ersten Dimension legt Grundlagen des schwedischen Schulsystems offen, die bedeutend für die schulische Situation von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten sind. Für alle drei Experten geht es um inklusive Leitgedanken (siehe hierzu auch 4.2.3, 3.13) des schwedischen Schulsystems. Sehr interessant dabei ist, dass eine mögliche Diskrepanz zwischen der gewünschten und der realen Situation in Bezug auf eine gemeinsame Beschulung von allen Kindern in Schweden existiert. Expertin I, die eher aus einer forschungsorientierten Sicht spricht (siehe hierzu 4.1.2), legt das *principle of inclusive education*⁷¹ der schulischen Situation von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten zugrunde (vgl. Z. 35/36). Sie diskutiert zwar eine Separierung durch einen Unterricht außerhalb der Klasse mit einer Person ohne Ausbildung (siehe hierzu 4.2.3, 3.4), stellt eine Separierung durch das schwedische Schulsystem aber nicht grundsätzlich in Frage. Die beiden anderen Experten betonen hin-

⁷¹ Siehe zur Erläuterung des 'principle of inclusive education': Kapitel 1 (Fußnote Inklusion) sowie 2.2.2.

gegen, dass es in Schweden mittlerweile Separierungen im Schulsystem gibt. Expertin II lässt ein mögliches Ausgrenzungsverhalten an schwedischen Schulen anklingen. „There have been very diverse schools nowadays“ (Z. 423/433). Des Weiteren gibt sie an, dass es Schulen nur für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten gibt (vgl. Z. 472-475). Ihrer Aussage nach wird weniger Unterricht von einer Person ohne Ausbildung durchgeführt, welches zu verringerter Separierung aufgrund von Fachwissen führt (vgl. Z. 388-392). Experte III stellt noch stärker in Frage, ob der Grundsatz einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder in Schweden weiterhin Gültigkeit hat. In seinen Augen generiert das schwedische Schulsystem trotz des offiziellen Konzepts der „einen Schule für alle“ die Separierung durch private Schulen, milieugeprägte Ortsteile und das Recht zur Schulwahl.

Officially, everybody goes to the same school for nine years. But nowadays, we have private schools or areas like [name of a district] here, where only the working class and immigrants live. We only have five percent of born Swedes in this school. So you get segregation. They have the right to choose the school in Sweden. [...] Before, five to seven years ago, we only had the official schools. The community decided that from this part of the town and the area around, they should go here. [...] Nowadays, the best of the immigrants go to other schools and a lot of the children's parents are analphabets. (Z. 470-496)

Dementsprechend stellt er heutige Schulen, die vermehrt durch eine homogene Schülerschaft geprägt sind, den früheren mit einer eher heterogenen Schülerschaft gegenüber.

Die verschiedenen Sichtweisen beziehungsweise Ausprägungen der Stärke der Separierungen beruhen unter anderem vermutlich auf den Bedingungen, unter denen in den verschiedenen Schulen gearbeitet wird: Expertin II an einer privaten, Experte III an einer Schule mit einem Anteil von 95 % Kindern, die nicht in Schweden geboren sind. Interessant wäre eine direkte Konfrontation der Problematik mit Expertin I gewesen. Bedauerlicherweise wurde im Interview in diesem Zusammenhang nicht weiter nachgefragt. Es war das erste Interview und bis dahin noch nicht bekannt, dass Schweden sich teilweise von inklusiven Grundlagen des Schulsystems löst bzw. schon gelöst hat.

4.2.2 D2: Dimension Problemsicht der Pädagogen und des Kindes

Die zweite Dimension ergibt sich aus der Forschungsfrage, welche Problemsicht durch die Interviewpartner rekonstruiert werden kann⁷². Die Experten ermöglichen eine privilegierte Betrachtungsweise auf das Phänomen der Aufmerksamkeitschwierigkeiten in der Schule. Durch die Auswertung der Interviews können zwei relevante Kategorien in Bezug auf die Problemsicht herausgearbeitet werden. Zum einen wird eine für die Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten förderliche Sicht auf das „Problem“ erkennbar. Zum anderen wird eine umfeldorientierte Sicht auf das Phänomen der Aufmerksamkeitschwierigkeiten von den Experten als relevant besprochen.

Die Sicht auf das „Problem“ (2.1)

„I know that they do not want to have a problem and they do not want to be problem“ (EI, Z. 307-309). Diese kurze Aussage beinhaltet die Auswirkungen auf die Kinder, die durch eine bestimmte Sichtweise auf sie und ihre Schwierigkeiten hervorgerufen werden kann. Die Experten thematisieren in den Interviews die Bedeutsamkeit der Sicht auf das „Problem“ von Aufmerksamkeitschwierigkeiten in der Schule. Es geht dabei um Überlegungen dazu, was Kinder dabei fühlen als Problem betrachtet zu werden, ab welchem Punkt ein bestimmtes Phänomen als ein Problem gilt, welche Verhaltensweisen sich in diesem Gefüge wie auswirken können und für wen überhaupt ein Problem besteht. Was fühlen Kinder dabei als Problem betrachtet zu werden? Expertin I bezieht sich auf eine empirische Studie, in der die Kinder nach ihren Gefühlen in Bezug auf ihre Aufmerksamkeitschwierigkeiten gefragt wurden. Die Kinder bringen klar zum Ausdruck, dass sie kein Problem sein und auch kein Problem haben wollen.

I think it is important to be aware that these children do not want to be a problem. In a study children, who had this kind of problems you are interested in were organized in a small group and they say “I do not want to be a problem. I do not want to, I want to go in the classroom, I want to be a part of the ordinary classroom and I want to belong to the class I belong to.” I think nobody wants to be pointed out as a problem in school. (Z. 452-463)

Auch Expertin II diskutiert die Wichtigkeit, Kinder nicht als Problem zu betrachten: „[...] it is very important, for the classroom climate that the teacher does not regard the child as a problem in any way“ (Z. 353-356). Ab wann gilt ein bestimmtes Phänomen, hier die Aufmerksamkeitschwierigkeiten, überhaupt als Problem? Nach Expertin I ab dem Punkt, ab dem eine Verhaltensweise als problematisch bezeichnet wird und die Kinder

⁷² Die Aspekte der Forschungsfrage resultieren aus dem Interviewmaterial heraus und sind somit durch die Aussagen der Interviewpartner entstanden.

dadurch als Kinder mit besonderen Bedürfnissen hervorgehoben werden.

The problem is, when children are pointed out as children with special needs, when we start to talk about that there is a problem. Is there any problem with these children? Then I am going to act according to this child. (Z. 260-266)

Wie wirken sich welche Verhaltensweise in diesem Gefüge der Problemsicht aus? Zwei bedeutsame Perspektiven zeigen sich hier in den soeben genannten Zitaten. Das letzte Zitat weist auf einen wichtigen Aspekt hin: Ich verhalte mich dem Kind entsprechend, wie ich es sehe. Das davor eingebrachte Zitat zeigt einen Zusammenhang zwischen einer Problembenennung durch den Lehrer und dem Klassenraumklima auf (für nähere Erklärungen siehe 4.2.1, 1.3 & 4.2.3, 3.5). Experte III thematisiert, dass Kinder ein bestehendes Problem als Problem für sich selber und für niemanden sonst sehen sollten. Für wen besteht überhaupt ein Problem?

I think you have to internalize the point, when the child or the youngsters understand that their concentration problem is a problem for themselves. Not for the others or for my teacher. (Z. 244-248)

Wenn die Kinder das für sich verinnerlicht haben, dann kann man mit ihnen an den Schwierigkeiten arbeiten und gemeinsam Strategien entwickeln (siehe hierzu 4.2.3, 3.8).

Die Aussagen der Experten lassen vier relevante Aspekte bezüglich einer Sicht auf „das Problem“ erkennen, die im Hinblick auf die Arbeit mit Kindern ausschlaggebend sein sollten.

- Kinder sollten nicht als Problem betrachtet werden.
- Man sollte sich darüber bewusst sein, dass ein Problem bei seiner Benennung beginnt.
- Außerdem sollte man bewusst schauen, welches Verhalten welche Auswirkungen nach sich ziehen kann.
- Kinder sollten ein Problem - wenn überhaupt - für sich selber als Problem sehen.

In diesem Abschnitt wird die Relevanz eines angemessenen Lehrerverhaltens für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten sehr deutlich. Wie ein angemessenes Lehrerverhalten konkret aussehen sollte wird in D3 als wichtige Unterstützung diskutiert (siehe Kapitel 4.2.3, 3.5). Die Sicht der anderen Kinder auf das Kind mit Schwierigkeiten ist hierbei ebenso zu bedenken (4.2.3, 3.8).

Umfeldorientierte Sichtweise (2.2)

It is not only in the child, because the reasons may refer to the organization in the school or in the group. You should not only see the problem in the child, that it is a child problem. Maybe it is a problem in the environment. So you can help the children by improving the environment. And maybe the school situation works better. (EII, Z. 89-98)

Schwierigkeiten in der Schule sind sowohl individuell beim Kind als auch im Umfeld zu sehen. Schwierigkeiten in der Umgebung des Kindes wahrzunehmen und durch die Veränderung äußerer Bedingungen dem Kind zu helfen, ist eine Möglichkeit der Intervention. Hierbei geht es vor allem darum den Blick auf das Umfeld zu schärfen.

The individual teacher has to find out, what is the best condition for the children in my class. [...] It always depends on other children and other conditions. [...] When we talk about this group of children, we also have to look at the environment. What kind of condition do we have? It is common, that we just look at these children. We look at these children and try to describe, what kind of problems the children have and so on and we forget to look, what kind of condition we have. (EI, Z. 375-396)

Zu den Aufgaben des Lehrers gehört es somit, das Umfeld im Blick zu haben und alle vorhandenen Gegebenheiten einzubeziehen (zum Lehrerverhalten siehe 4.2.3, 3.5). Es ist eine verbreitete Ansicht, die Schwierigkeiten ausschließlich beim Kind zu sehen. Es sollte versucht werden, ebenso das Umfeld mit einzubeziehen. Welche Gegebenheiten sind dort vorhanden, die sich förderlich auswirken können bzw. verändert werden müssen?

4.2.3 D3: Dimension Unterstützung und Förderung

Die dritte Dimension beruht auf der Forschungsfrage, welche Unterstützung und Förderung für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in der Schule für angemessen gehalten werden⁷³. Diskutiert wird ein Spektrum an Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten von Förderangeboten über hilfreiches Lehrerverhalten bis hin zu einem allgemein inklusiven Ansatz. Diese werden in Form von dreizehn Kategorien mit dazugehörigen Unterkategorien behandelt und vorerst übersichtlich in nachfolgender Tabelle dargestellt. In der Besprechung werden die **fallübergreifenden Kategorien** wie gehabt **fett gedruckt**, die Unterkategorien unterstrichen dargestellt.

⁷³ Dieser Forschungsfrage sind folgende Fragen des Interviewleitfadens zugeordnet: 3. Children with concentration difficulties often need additional resources in their school. How do you support children with concentration difficulties at your school? 4. How is the school and the day structure organized? 5. Can you tell me something about the teacher's attitude concerning concentration difficulties? 6. What is the classroom climate like in classrooms, where children with concentration difficulties are included? 7. What do you think about giving medical treatment to children with concentration difficulties? 9. In your perception, how should a school environment look like where children with concentration difficulties get enough support to develop in their own way? Eine untergeordnete Frage der 5. Frage wurden für die Interviewauswertung als irrelevant eingestuft: How many children do you support in each classroom?

• Angebot von Unterstützung bedeutsam	3.1
• Förderangebote	3.2
• Fördergruppen	
• Präventive Maßnahmen	
• Handlungsplan	
• Einsatz von Medien	
• Belohnungssysteme	
• Verhaltensstrategien	
• Soziales Training	
• Organisation der Schulklassen	3.3
• Verschiedene Räumlichkeiten	
• Separierte Arbeitsbereiche	
• Bekannte Umgebung	
• Kleine Klassen	
• Organisation des Schulpersonals	3.4
• Zusammenarbeit des Schulpersonals	
• Engagement des Schulleiters	
• Einbezug weiterer Professionen	
• Viele Lehrkräfte	
• Lehrerverhalten	3.5
• Gute Beziehung	
• Grundhaltung und Verantwortungsbewusstsein	
• Kinder sehen – in ihren Stärken	
• Schwierigkeiten ernst nehmen und Kinder verstehen	
• Kinder wertschätzen	
• Moralisierung und Stigmatisierung vermeiden	
• Individualität anerkennen	
• Vertrauen	
• Reflexiv und umfeldorientiert denken	
• Struktur	3.6
• Klassenklima	3.7
• Mitsprache der Kinder	3.8
• Zusammenarbeit mit den Eltern	3.9
• Medikation	3.10
• Individuelles Fördern und Lernen	3.11
• Individuelles Fördern	
• Individuelles, selbstgesteuertes und interessenorientiertes Lernen	
• Einsatz von IEPs	
• Schulorganisation	3.12
• Inklusiver Ansatz	3.13

Tabelle 2 Fallübergreifende Darstellung Unterstützung und Förderung (Kristina Klaus)

Angebot von Unterstützung bedeutsam (3.1)

„It is important to have helpful actions and to support the children“ (EII, Z. 312-314). Die Experten heben hervor, dass es allgemein von Bedeutung ist Unterstützung anzubieten (vgl. EI, Z. 496/497). Ein Bewusstsein zur Hilfe sollte des Weiteren vorhanden sein (vgl. EIII, Z. 92/93). „There are many different ways to support and to try to create the best condition for children with concentration difficulties“ (EI, Z. 185-188). Die verschiedenen Möglichkeiten an Unterstützung für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten wird im Folgenden diskutiert werden. Eine Vielzahl dessen sieht auch Expertin I (vgl. EII, Z. 81). Auch wenn Experte III zuerst sagt, dass es keine Unterstützungsmöglichkeiten gibt, nennt er im Verlauf des Interviews einige (vgl. Z. 91/92). Es kann vermutet werden, dass er die Frage nicht richtig verstanden hat oder zuerst nicht wusste, was gemeint ist.

Förderangebote (3.2)

Aus dem Interviewmaterial konnten sieben Förderangebote für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten in der Schule herausgearbeitet werden.

Das erste thematisierte Förderangebot ist eine Maßnahme, die von den Experten aus unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert wird. Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten können während der Schulzeit entweder in Fördergruppen⁷⁴ oder im Klassenraum untergebracht werden (vgl. EI, Z. 137-141). Die Unterstützung in Fördergruppen zeigt sich aus zwei Blickwinkeln. Auf der einen Seite wird den Fördergruppen die Möglichkeiten gezielter Unterstützung und Problembewältigung zugesprochen (vgl. EI, Z. 111-113, EII, Z. 168 & EIII, Z. 102-106). Experte III geht von einem positiven Effekt von Gesprächen in Kleingruppen aus. „There are boys and girls, who sit in groups and talk about, how they are doing in school, but also about what they do in the free time“ (Z. 124-128). Auf der anderen Seite kann der Unterricht in Fördergruppen ein Risiko darstellen: „It is also a risk,[...] if they are picked out for some lessons, during the whole day or part of the day“ (EI, Z. 154-159). Expertin I nennt hierbei verschiedene zu bedenkende Aspekte. Die Bildung von Fördergruppen erfolgt erst nach der Vorschule, obschon auch Vorschulkinder Schwierigkeiten haben (vgl. Z. 57-65). Eine Problematik besteht darin, dass die Schwierigkeiten hervorgehoben und die Kinder somit stigmatisiert werden (vgl. Z. 68-71). Außerdem wird eine große Altersspanne von fünf Jahren

⁷⁴ Fördergruppen in den schwedischen Schulen, die Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung sind, definieren sich – nach eigenen Beobachtungen und nach Aussagen der Experten – als Kleingruppen, die zur gezielten Förderung während oder nach dem Unterricht gebildet werden.

Unterschied in den Gruppen (vgl. Z. 87-90) sowie nicht vorhandene Diagnosen (vgl. Z. 91/92) thematisiert. Damit wird vermutlich angesprochen, dass nicht immer offen liegt, welche Schwierigkeiten das Kind in der Fördergruppe überhaupt hat. Die Unterbringung von Kindern in Fördergruppen kann zudem als Entlastung der Lehrer (vgl. Z. 108-110) dienen. In einem vorherigen Abschnitt (4.2.1, 1.3) wurde das Risiko, welches eine Beschulung außerhalb des Klassenraumes in Bezug auf Stigmatisierungen und Schikanierungen mit sich bringen kann, bereits diskutiert. Des Weiteren geht es um die Problematik der Beschulung in einer Fördergruppen durch Personen ohne pädagogische Ausbildung (siehe hierzu 4.2.3, 3.4). Zum Thema Fördergruppen sagt Expertin I abschließend:

And in some schools nowadays in Sweden, they start a strategy that they do not create these small groups anymore.[...] it will be very interesting to see, what happens now. (Z. 541-551)

Auf die Frage hin, ob es Strategien für akut entstehende, schwierige Situationen gibt, gibt Expertin I einen interessanten Tipp. Lehrer sollten präventive Maßnahmen finden, bevor etwas passiert (vgl. Z. 315/316). Dabei geht es vor allem darum, Stigmatisierung zu vermeiden.

The teacher could find something else and give these children something to do or something to work with. The teacher could say "can you go out and get some water for me please?" Have some kind of solutions, which are not pointing out these children. (Z. 295-301)

Expertin II thematisiert auf diese Frage bezogen Strategien wie einen strukturierten Schultag oder Belohnungssysteme (vgl. Z. 186-188). Diese werden im Folgenden noch erläutert. Für Experte III ist vor allem ein nicht moralisierendes und in dem Sinne präventives Verhalten relevant, da der Lehrer die Kinder vor allem dann sehen sollte, wenn sie konzentriert sind (vgl. Z. 151-165). Damit ergänzt er die Meinung der Expertin I. Auch dieser Aspekt wird im weiteren Verlauf der Ergebnisdiskussion (4.2.3, 3.5) besprochen. An jeder Schule in Schweden werden nach Aussage von Expertin II Handlungsplan (*åtgärdsprogram*) erstellt. „Where we write down exactly what to do, when to do it and who is going to do it“ (Z. 102-104). Diese entstehen aufgrund von Beurteilungen der Schwierigkeiten, aber auch der positiven Verhaltensweisen, die für jedes Kind in Schweden, welches irgendeine Art von Schwierigkeiten hat, getroffen werden (vgl. Z. 82-89). Nach Experte III ist der Einsatz von Medien an der Schule, an der er arbeitet, ein wichtiges Förderangebot. Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten können ihre

Konzentration mit einem Computerprogramm (RoboMemo⁷⁵) trainieren, welche sie Level für Level steigern müssen (vgl. Z. 69-74). Außerdem können sie Musik hören, während sie arbeiten, um von keinen anderen Geräuschen abgelenkt zu werden (Z. 94-96). Expertin II bespricht den Einsatz von Medien als Belohnungssysteme. „For some children, if they do this and this and this, they get a reward. They can watch a movie or play a computer game they like or something“ (Z. 188-192). Wie zuvor angesprochen, werden neue bzw. andere Verhaltensstrategien durch Malen oder Schreiben von Geschichten erlernt. Expertin II beschreibt, dass dieses Förderangebot in der Schule häufig Anwendung findet.

For most of the children it is not easy to listen to words, but if you draw pictures and drawings about situations after they happened, they remember those situations better and when this situation happens again they have learned how to react and what was wrong. [...] So they learn other strategies, which are better for them. (Z. 194-204)

Die Förderung der Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten durch ein soziales Training wird von Experte III im Zusammenhang mit der Diskussion zur Medikation besprochen. Er spricht die Thematik auch vorher schon einmal im Zusammenhang mit dem Thema Risikogruppe an (siehe hierzu 4.2.1, 1.3). Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten sehen sich nicht als eine gute Person, die etwas kann (vgl. Z. 57-59), sondern sehen nur ihre negativen Verhaltensweisen (vgl. Z. 370-372). Auf diese Schwierigkeiten bezogen thematisiert er die Relevanz eines sozialen Trainings, aus welchem eine positive Selbstsicht hervorgehen sollte. Leider wird an dieser Stelle nicht weiter nachgefragt und so ist nicht bekannt, wie ein solches soziales Training nach Ansicht des Experten III genau aussehen könnte. Es kann gemutmaßt werden, dass es in Beziehung zu seinen Aussagen vor allem um die Steigerung des Selbstbewusstseins sowie einer Arbeit an der Selbstwahrnehmung im Hinblick auf eine positive Selbstsicht geht. In einer Aussage lässt sich eine mögliche verschobene und problematische Selbstwahrnehmung der Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten erkennen. „They think, they are another person, than they are“ (Z. 330-332).

Organisation der Schulklassen (3.3)

Es gibt verschiedene Aspekte Schulklassen (räumlich gesehen) zu organisieren. Die Experten besprechen Vor- und Nachteile der Möglichkeiten, Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten mehr Konzentration zu verschaffen. In der Schule können verschiedene Räumlichkeiten wie besondere Räume oder kleine und große Räume ge-

⁷⁵ RoboMemo ist ein Computerprogramm zum Training des Arbeitsgedächtnisses, dessen Wirksamkeit wissenschaftlich belegt ist (vgl. Gasser 2011).

nutzt werden (vgl. EIII, Z. 300/301). Eine dauerhafte Beschulung in gesonderten Räumen sieht Expertin I als Risiko an (siehe hierzu 4.2.1, 3.1). Separierte Arbeitsbereiche werden als Rückzugsmöglichkeit gesehen, die entweder im Klassenraum oder in zusätzlichen Räumen organisiert sind (vgl. EII, Z. 115-123). Mehr Aufmerksamkeit wird erreicht, wenn die Kinder durch Trennwände zwischen den Arbeitsplätzen nicht miteinander sprechen oder sich anschauen können (vgl. EIII, Z. 107-111). Es kann auch ein Ohrschutz benutzt werden, um von anderen Geräuschen nicht abgelenkt zu werden (vgl. EII, Z. 121-123). Separierte Arbeitsbereiche in der Klasse sind von Vorteil, da die Möglichkeit zur Kommunikation trotzdem besteht. „And when we need to discuss something or if we have things that everyone should hear, they can turn around and we can talk together“ (EIII, Z. 112-115). Extra Räume kann der Schüler in Absprache mit dem Lehrer nutzen, um dort ungestört oder mit Hilfskräften (hierzu mehr unter 4.2.3, 3.4) zu arbeiten (vgl. Z. 303-309 & 207-213). Expertin I zweifelt daran, ob räumlich separierte Plätze immer wirksam sind in Bezug auf bessere Konzentration. „I am not sure, if that is the best solution. I think that the individual teacher has to find out, what is the best condition for the children in my class“ (Z. 373-377). Hier wird die Wichtigkeit individuellen Förderns angesprochen, die im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung detaillierter thematisiert werden wird (siehe 4.2.3., 3.11). Zwei weitere förderliche Aspekte in Bezug auf die Organisation des Klassenraumes werden angesprochen: bekannte Umgebung sowie kleine Klassen. Die Kinder haben ihre Stamm-Klassenräume und sind damit die meiste Zeit in einer bekannten Umgebung untergebracht. „I think good for them to have the same thing around most of the lessons“ (EIII, Z.190-192). Kinder in (relativ) kleinen Klassen unterzubringen (die Anzahl der Kinder pro Klasse variiert je nach Expertenmeinung: <15 (vgl. EII, Z. 458-461), ungefähr 20 (vgl. EIII, Z. 280-283), sehen zwei Experten als sehr positiv an (vgl. EII, Z. 457/458). „We have rather small classes here. It is also a strategy for all the difficulties we have in the classes“ (EIII, Z. 281-283).

Organisation des Schulpersonals (3.4)

Wie das Schulpersonal organisiert sein sollte, um Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten angemessen fördern und ihnen eine bestmögliche Beschulung zukommen lassen zu können, wird von den Experten oftmals thematisiert. Die Zusammenarbeit des Schulpersonals ist dabei sehr förderlich. „If they work together and try to find out, what kind of support these children need in the classroom, it is possible to create the best condition for these children“ (EI, Z. 214-218). Nach der Schule sollte Raum für Besprechungen über auftauchende Schwierigkeiten für die Pädagogen eingeplant sein (vgl. EII, Z. 310-312). Abhängig sind diese Maßnahmen von der Schulorganisation (vgl.

EI, 220-221). Viele Lehrkräfte sollten eingesetzt sein, um allen Kindern gerecht zu werden (vgl. EII, Z. 281/282). Die Anzahl kann dabei situationsabhängig variieren (vgl. Z. 327/328). In Schweden wird häufig der Einbezug weiterer Professionen im Schulalltag praktiziert (siehe zusammenfassende Darstellung weiter unten). Es werden verschiedene Hilfsmöglichkeiten durch Menschen unterschiedlicher Professionen genannt. Es gibt die Möglichkeit für die Kinder, von einem assistant teacher dauerhaft begleitet zu werden (vgl. EII, Z. 106-108) oder Sonderpädagogen in gesonderten Räumen zu treffen (vgl. EIII, Z. 297-302). Des Weiteren gibt es die Möglichkeit eines Einzelunterrichts mit einem Förderschullehrer (vgl. EII, Z. 113/114). Die Lehrer wiederum können Unterstützung durch Spezialisten von Außerhalb bekommen.

We also have tutoring from specialists. They work in Linköpings commune. They work with all schools. And we just send a paper and that tells, that we want to have this support and then they come up and support teachers in the class. Maybe once a month or more often, if it is needed. And that is very good to have someone from outside coming. Saying what we do and then they can give hints. (Z. 123-134)

Außerdem arbeitet an jeder Schule ein sogenannter neuropsychiatrischer Experte, der für die Vermittlung des neuesten Kenntnisstandes verantwortlich ist (vgl. Z. 134-148). Expertin I und Expertin II diskutieren die Problematik einer schulischen Begleitung oder einer Beschulung in einer Fördergruppe durch eine Person, die keine pädagogische Ausbildung hat.

They are more often put in a room with support teacher, who have no education at all and they are with this person all the time in a room outside the classroom. So they do not disturb. It has been the case. And I think in some schools nowadays it is still like that and that is not good. (EII, Z. 380-388)

So sometimes children with concentration difficulties have support in school from persons who are not teachers or do not even have any kind of education. They are not well enough educated for that level they are in. (EI, Z. 529-535)

Nach Aussage von Expertin II ist es möglich, dass diese Art der Förderung rückgängig ist, da das Schulpersonal immer mehr Fachwissen erlangt (vgl. Z. 388-392). Die Relevanz einer angemessenen Schulung der Lehrkräfte wird ebenfalls von Expertin I und Expertin II diskutiert. Es ist relevant gut ausgebildetes Schulpersonal zu haben (vgl. EII, Z. 468-470). "They need teachers who have the most - who are the best" (EI, Z. 506-508). Die Erfahrung eines Lehrers ist relevant, um in akut schwierigen Situationen intervenieren zu können (vgl. Z. 316-318). Das Schulpersonal sollte dieselbe Denk- und Arbeitsweise haben, wofür der gemeinsame Besuch eines Methodenworkshops eine gute Voraussetzung ist (vgl. EII, Z. 148-160).

Die folgende Übersicht stellt eine Zusammenstellung aller Professionen, die in den Schulalltag (mehr oder weniger häufig) einbezogen sind, dar:

Teacher	Normal teacher education.
Special teacher Special needs teacher Special education teacher Special educators	They have a teacher education and after that a 1½ year education to become a special teacher. Special Teacher has knowledge about different subject and to support student in mathematic, Swedish etc.
Special pedagogue	This education is also a 1½ years study. The teacher could be preschool teacher or other teachers. Special pedagogy has broader knowledge about special education and support pupils, teachers and parents.
Social pedagogue	If you are social pedagogue. You do not have a teacher education. They have read for example social work.
Group teacher	I think that its means when .You teach a group of student.
Individual teacher	If a teacher teaches one pupils or student it is called individual teacher.
Assistant Assistant teacher Support teacher	If a person assist and support a child in school.
Neuropsychiatry expert teacher/ Neuropsychiatry pedagogue	This teacher has a teacher education and then had practical or/ and theoretical knowledge about neuropsychiatric disorder.
Leisure time teacher	Teacher who works at leisure time, after schoolteacher.
Specialists from Linköpings commune	Pedagogue experts working in the commune and can help at the school.
Teacher at a teacher program	Teacher who works at the university with teacher education program
Preschool teacher	Teacher education for preschool.

Tabelle 3 Berufsbezeichnungen (Kristina Klaus)

Lehrerverhalten (3.5)

Das Lehrerverhalten wird als eine wichtige Unterstützung für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten gesehen, was sich in der Fülle an Aussagen der Experten im Interview und den neun herausgearbeiteten Unterkategorien zeigt. Die Experten benennen in diesem Zusammenhang verschiedene bedeutsame Aspekte eines förderlichen Lehrerverhaltens.

Relevant zu bedenken ist, dass sich eine gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern intensiv auswirkt. Zwei Aspekte werden dabei thematisiert. Expertin I sieht durch eine gute Beziehung die beste Voraussetzung für den Lehrer zur angemessenen Situationseinschätzung und -entschärfung.

One of the most important things for children with concentration difficulties is the relation to the teacher. If they have a good relation and if they have a teacher who is able to see, now is something happening. The teacher could stop that in time and could try to avoid that these children to run around for example. (Z. 286-294)

Außerdem betonen alle Experten die positive oder auch negative Beeinflussung des sozialen Gefüges innerhalb der Klasse durch den Lehrer. Der Lehrer beeinflusst das Verhalten der anderen Kinder in Bezug auf das Kind mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten und die Möglichkeit zu sozialen Kontakten sowie das Klassenklima allgemein.

The teacher affects the relation to climates and friends. If the teacher is negative or his way of talk to those children or the way of look upon them can influence a lot. It is very important for teachers to be aware of "my way of treating these children" affects the children's possibilities to create relations and relationships with friends. (EI, Z. 271-280)

The teacher should know these children very well and they should lift them up, so the other children see "oh, this child is important to my teacher". So then they think "it is okay this child". The children are very sensitive. They notice directly, if the teacher does not like the child. This is not good at all, so it is very, very important to have this attitude. (EII, Z. 361-371)

Lehrer sowie Klassenkameraden können außerdem das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit für das Kind mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten beeinflussen.

If you have concentration problems you can think "I am stupid and I do not get the degrees, like the others" and if you have teachers and others in the classroom, who get angry very often in that way. You also can find yourself, as no one likes me. So, I think it can be a socialization problem. (EIII, Z. 332-340)

In diesem Sinne wird die Tragweite eines angemessenen Lehrerverhaltens deutlich. Der Lehrer sollte sich seiner Möglichkeiten zur Förderung durch seine Grundhaltung und sein Verantwortungsbewusstsein bewusst sein. „We have teachers, who can han-

die these groups with different kind of problems. It depends on the teacher's attitude [...]” (EI, Z. 320-323). “It is the teacher's responsibility to help the children” EII, Z. 357/358). Lehrer sollten das Verhalten der Kinder nicht als böse Absicht verstehen (vgl. EIII, Z. 265-267).

Wie ein förderliches Lehrerverhalten konkret aussehen kann, wird im Folgenden dargestellt. Der Lehrer sollte die Kinder sehen (vgl. EII, Z. 361/362) und in den Momenten beachten, wenn sie konzentriert sind. “Most important is to get the time, to see everyone in the class and see them, when they are concentrated” (EIII, Z. 163-165). Situationen sollten gut beobachtet und richtig eingeschätzt werden, um zu sehen, dass beispielsweise nicht nur ein auffälliges Kind einen Streit anfängt (vgl. EI, Z. 435-450). Kinder sollten vor allem in ihren Stärken und in ihrer Entwicklung gesehen werden (vgl. EIII, Z. 153/154 & EI, Z. 466). Schwierigkeiten ernst nehmen und Kinder verstehen ist ein weiterer bedeutsamer Aspekt eines angemessenen Lehrerverhaltens. So können Lösungen gefunden werden, denn Veränderung ist möglich. “You should take the difficulties serious and find a way out of it. Try to understand the children, because you can do something about it” (EIII, Z. 272-275). Der Lehrer sollte die Kinder wertschätzen. „They should lift them up, so the other children see “oh, this child is important to my teacher” (EII, Z. 362-364). Erneut wird das Einflussvermögen des Lehrers auf seine Schüler deutlich (siehe weiter oben: gute Beziehung). Im Zusammenhang mit dem vorherigen Aspekt wird darauf hingewiesen Moralisierung und Stigmatisierung zu vermeiden.

When they cannot concentrate, tell them, but do not be moralizing or something. You tell them “now, you see you must look down, we have to be calmer.” Never be moral about it. (EIII, Z. 158-162)

I know that they do not want to have a problem and they do not want to be problem. As a teacher we don not need to point them out with saying “[name of a child], now sit down please. Now you behave bad, now you behave bad according about to what I wanted you to do or according to the other classmates. (EI, Z. 307-315)

Hilfreich für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten ist es außerdem ihre Individualität anzuerkennen: “[...] how the teacher thinks about that and accept that children can be in different kind of ways and handle situations differently [is very important]” (EI, Z. 327-330). Des Weiteren sollte den Kindern Vertrauen entgegengebracht werden (vgl. EI, Z. 465). Der Lehrer sollte reflexiv sowie umfeldorientiert denken und somit schulische Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.

There are very good teachers as well, but when it gets very problematic with these children the teachers are often overstretched⁷⁶. Most of them have forgotten to take a look at both sides. How I react as a teacher and also how I look at the whole situation in the school. How do these children interact with other children? There are many different conditions you have to look at. (EI, Z. 402-412)

Das eigene Verhalten zu reflektieren und das Umfeld im Blick zu haben sowie vorhandene Gegebenheiten zu nutzen, gehören in diesem Sinne zu den Aufgaben, welche der Lehrer erfüllen sollte. An dieser Stelle wird auf die Wichtigkeit des Einbezugs der äußeren Bedingungen eingegangen, die im Abschnitt 4.2.2 (2.2), dargelegt wird.

Die dargelegten Aspekte eines angemessenen Lehrerverhaltens zeigen sich als bedeutsame Elemente hinsichtlich der geforderten und somit umsetzbaren „positiven“ Problemsicht (4.2.2, 2.1).

Struktur (3.6)

„Every child needs structure“ (Z. 406). Darin sieht Experte III einen relevanten Aspekt. Es geht darum, einen überschaubaren Rahmen dafür zu haben, was gelernt werden soll und was dafür in der Schulstunde oder der Woche getan werden muss (vgl. Z. 407-410). Eine klare Aufgabenstellung im Detail ist dabei auch wichtig (vgl. 423-425). Den Schultag strukturiert zu haben, erleichtert Kindern bezüglich Expertin II die Aufmerksamkeitsspanne (vgl. Z. 261). Jedes Kind hat die Möglichkeit Aufgaben und Tätigkeiten zu Ende zu bringen, da der Tag nicht in 40-minütige Stunden zerstückelt ist (vgl. Z. 266-271). Ermöglicht wird dieses durch die Arbeit mit einem individuellen Entwicklungsplan (siehe 4.2.3, 3.11). Des Weiteren werden Aspekte besprochen, die den Schultag strukturieren. Hierzu gehört ein Erzählkreis; er bietet die Möglichkeit organisatorische sowie persönliche Anliegen zu klären (vgl. Z. 240-246). Es gibt eine Draußenspielzeit für alle Kinder nach dem Mittagessen (vgl. Z. 249/250). Praktische Fächer wie Musik oder Malen finden am Nachmittag statt (vgl. Z. 252-253). Die Schule wird dem Alter entsprechend beendet. Die jüngeren Kinder können eher nach Hause gehen als die älteren (vgl. Z. 253-256).

Klassenklima (3.7)

Den Meinungen der Experten (EII & EIII) nach ist für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten eine heterogene Zusammensetzung und ein vertrauensvolles Klassen-

⁷⁶ In den Interviews wird darauf nicht näher eingegangen, aber dieser Satz zeigt die Wichtigkeit von unterstützenden Maßnahmen, auch für den Lehrer.

klima hilfreich. Hilfreich zum einen, da im Klassenraum Heterogenität gepaart mit Individualität mit sich bringt, dass sich keiner gestört fühlt, da alle es natürlich finden, dass jeder einer anderen Tätigkeit nachgeht (vgl. EII, Z. 291-297). Gibt es eine heterogene Schülerschaft und dadurch Akzeptanz der Verschiedenheit, sind auch Freundschaften eher möglich:

The children do not get pointed out like they are confused or strange, because it is natural to do things in different ways. [...] it is okay to be different. Most of them found someone who is a bit like them. So, they can have friends anyway. I think it is not a big problem. (EII, Z. 340-351)

Ein weiterer wichtiger Grund für die Wichtigkeit eines heterogenen Klassenklimas nennt Expertin II: Kinder brauchen Vorbilder. „When you are not in a normal class. You are just with these children and everyone is the same. You do not have any role models or anything“ (Z. 477-481). Experte III thematisiert die Wichtigkeit eines vertrauensvollen Gruppenklimas sowie konzentrierter Schulkameraden für die Aufmerksamkeit von Kindern, die Schwierigkeiten damit haben (Z. 390-394). Ein weiterer bedeutsamer Aspekt wird ebenfalls von ihm angesprochen. Klassenkameraden sowie Lehrer können das Gefühl von Zugehörigkeit beeinflussen, je nach dem, wie sie auf das Kind mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten reagieren. „[...] if you have teachers and others in the classroom, who get angry very often in that way. You also can find yourself, as no one likes me“ (Z. 332-339). Die bedeutende Rolle des Lehrers in diesem Zusammenhang wurde in der Kategorie Lehrerverhalten (4.2.3, 3.5) bereits diskutiert. Das Klassenklima und somit das Verhalten der Klassenkameraden zeigt sich als relevant für das Kind mit Aufmerksamkeitsschwierigkeit im Hinblick auf Stigmatisierungserfahrungen: Mit welcher Problemsicht treten die Kinder sich gegenseitig gegenüber?

Mitsprache der Kinder (3.8)

Schülern die Möglichkeit zu bieten, mitsprechen und mitentscheiden zu können, welche Unterstützung sie für sich am hilfreichsten finden, benennen Expertin I und Experte III als wichtig für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten.

It is [...] important to listen and ask the students themselves “what do you think? What happened when we did it like this? And what happens, if we do it like that? What do you think is important for you?” They should have the possibility to choose what is right for them. (EI, Z. 596-603)

I think you have to talk a lot to the pupils and the parents about it to find strategies to get more concentrated. Talk about the point when you feel that you cannot work for a longer time. What will you do then and what can you do instead of starting to talk to the

neighbors? (EIII, Z. 248-256)

Ebenso ist es eine bedeutsame Maßnahme die Eltern mit ins Boot zu holen, was in der nächsten Kategorie diskutiert wird.

Zusammenarbeit mit den Eltern (3.9)

Kinder sowie ihre Eltern einzubeziehen, um Strategien für mehr Konzentration zu finden, wurde in der vorangehenden Kategorie (4.2.3, 3.8) besprochen. Expertin I ergänzt, dass eine gute Beziehung zu den Eltern relevant ist. Von jenen darf jedoch nicht zu viel verlangt werden, da sie schon besorgt genug sind.

Another very important aspect is that you should have a good relation to the parents. But as a teacher you should not put too much demand on the parents, because they know about the problems and they are very worried. And I think that they know that their child does not behave, as they should in school. (EI, Z. 468-476)

Medikation (3.10)

Kinder mit der Diagnose ADHS⁷⁷ bekommen in Schweden oftmals Medikamente für eine bessere Konzentration verabreicht (vgl. EI, Z. 561-563 & EII, Z. 32-34). Alle drei Experten sehen positive Seiten der Medikation, wobei Expertin II durchweg positive Aspekte bespricht und Expertin I sowie Experte III die Verabreichung durchaus kritisch betrachten. Expertin I benennt die positiven Aspekte einer Medikation im direkten Zusammenhang mit der Frage, ob Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten eine Risikogruppe darstellen (siehe hierzu 4.2.1, 1.3), auf die sie antwortet: „yes, if they do not get the right treatment“ (Z. 31/32) und unmittelbar auf das Thema Medikation zu sprechen kommt.

We can see a very big progress in the children, who begin to medicate. They get calmer. When they are older, they describe, that something happened, when they took the medication. (EII, Z. 41-46)

Expertin II beschreibt somit eine starke Veränderung durch die Medikation, die einen schulischen Fortschritt mit sich bringt (vgl. Z. 36/37) und die verhindert, dass später Ersatzmedikation durch Drogen oder Alkohol erfolgt (vgl. Z. 52-56). Mögliche Nebenwirkungen wie Appetitlosigkeit sollten dabei in Kauf genommen werden. „If it was cancer or anything like that. If there is medication, of course you should take it“ (Z. 49-52). Das gesamte Therapieverfahren steht dabei unter ärztlicher Beobachtung (vgl. Z. 69).

⁷⁷ Näheres hierzu siehe Kapitel 2.1.1.

Expertin I sieht die Medikation insgesamt als positiv an, gibt allerdings zu bedenken, dass Langzeitwirkungen heutzutage noch nicht absehbar sind. „It is also difficult to know, what and how it will effects the children in the long term“ (Z. 564-567). Experte III hat die kritischste Meinung. Er kann eine positive Wirkung der Medikation nicht verneinen, sieht aber verschiedene negative Auswirkungen, die sie mit sich bringt. Einer alleinigen Wirksamkeit werde heutzutage eine zu große Bedeutung beigemessen (vgl. Z. 364-366) und Medikamente könnten auch nicht alle Probleme lösen (vgl. Z. 373-375). Am sinnvollsten sei eine Kombination von Medikation plus sozialem Training⁷⁸ (vgl. Z. 355-357). Wenn ein soziales Training missachtet wird, dann werde durch eine Medikation eine negative Selbstsicht erlernt. „All the learning is about that they have learned about themselves, how to see them in bad situations“ (Z. 370-372). Ein wichtiger Aspekt wird angesprochen, der bereits in der Kategorie Förderangebote (4.2.3, 3.2) thematisiert wurde.

Individuelles Fördern und Lernen (3.11)

Alle Experten weisen auf die Wichtigkeit individuellen Förderns hin. Es geht um die Anerkennung, dass jedes Kind einzigartig ist und ihm somit nur eine individuelle Förderung gerecht werden kann (EII, Z. 104/105 & 320-322). Strategien sollten den Schwierigkeiten individuell angepasst werden (EIII, Z. 171-179). Nach Expertin I ist das im Klassenraum möglich. „We should try to create good conditions according to what kind of support they need. I think it is possible to do that in the classroom“ (Z. 204-210). Von Experte I und III wird ebenso die Möglichkeit, den Kindern ein individuelles, selbstgesteuertes und interessenorientiertes Lernen zu ermöglichen, als bedeutsam thematisiert.

The best condition is that they have the possibility to work with things they are interested in. [...] You have to create different kind of questions and different kind of exams and so on for all children. (EI, Z. 481-490)

“I think that you can get a classroom climate, where you can do separated things with the pupils. You can achieve that the pupils can work for themselves“ (EIII, Z. 412-416). Individuelles, selbstgesteuertes und interessenorientiertes Lernen kann also in einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder umgesetzt werden. Expertin I nennt hierfür den Einsatz von IEPs (Individuelle Entwicklungspläne) als hilfreich.

In Sweden we also have something that is called the individual educational plan and all children must have that kind of plan. According to the instruction for these individual ed-

⁷⁸ siehe hierzu 4.2.3, 3.2.

educational plans children with special needs have to be included in the classroom. I think it is the best for all, if we write this educational plan in that direction, because children with special needs are not pointed out. (Z. 239-249)

Durch die IEPs können dementsprechend Stigmatisierung vermieden sowie Inklusion erfüllt werden. (Zur Inklusion im nächsten und letzten Abschnitt mehr.)

Expertin I sieht die Verantwortungsübertragung auf die Schüler mit als Grund für die zunehmende Anzahl von Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten (siehe 4.2.1, 1.3). Auch wenn sie dieses nicht im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen anspricht, ist es relevant an dieser Stelle auf mögliche negative Aspekte hinzuweisen:

We have some kind of change according to what we think about children and children's possibilities, because early in preschool we say that the children can act on their own and that they are a person who can desire things and they should. So, maybe that is also, why this group has increased in schools. (Z. 336-344)

Wie hiermit umgegangen werden könnte, wird in Kapitel 5.1 angesprochen.

Schulorganisation (3.12)

Die Umsetzungen der Unterstützung und Förderung hängt von der Schulorganisation ab. „I will say all conditions depend on the environment and the different kind of conditions in the environment“ (EI, Z. 383-386). Es wird deutlich, welche Wichtigkeit die Schulorganisation in Bezug auf eine angemessene Beschulung der Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten besitzt. Das Engagement des Schulleiters spielt dabei eine wichtige Rolle. Er sollte schauen, dass Unterstützung für jedes Kind gewährleistet ist. „[...] responsibility that all the children who need support get support the way they are supposed to“ (EII, Z. 177-179). Auch wenn die Grundbedingungen an jeder Schule verschieden sind, ist es grundlegend, dass der Schulleiter Ideen und Gedanken zur gemeinsamen Beschulung aller Kinder hat (vgl. EI, Z. 228-232). Es sollte das Bewusstsein vorhanden sein, dass die Schulorganisation hierbei eine wesentliche Bedeutung hat. „But of course, it depends on what kind of organization the school has“ (Z. 220-221). „The organization affects the teacher, the group teacher and the individual teacher in the classroom“ (Z. 234-236).

Inklusiver Ansatz (3.13)

Alle drei Experten sprechen die Wichtigkeit eines inklusiven Ansatzes an (siehe hierzu auch 4.1.2 & 4.2.1, 1.4). Es geht dabei um die gemeinsame Beschulung aller Kinder – mit und ohne Schwierigkeiten. Vor allem Expertin I betont im Interview immer wieder, dass Inklusion die beste Fördermaßnahme sei (vgl. Z. 188-191, 236-239 & 595-596).

Alle Kinder sollten in alle Aktivitäten im Klassenraum inkludiert sein (vgl. Z.197-199). Erfüllt werden kann dieses zum einen durch einen individuellen Wochenplan (vgl. Z. 242-246) und zum anderen durch das inklusive Grunddenken des Schulleiters (vgl. Z. 229-231). Beide Aspekte wurden in vorherigen Abschnitten dargelegt (siehe 4.2.3, 3.2 & 3.4). Auch Expertin II sagt, dass die beste Intervention für Kinder mit Schwierigkeiten sei, Kinder mit und ohne Schwierigkeiten gemeinsam zu beschulen (vgl. Z. 461-463). Sie bringt im folgenden Zitat eindrucksvoll zur Sprache, warum alle Kinder zusammen in einer Klasse untergebracht sein sollten.

Some of the children in Sweden got to schools, where only the children with this kind of difficulties go to small groups. [...] I do not think that is good. I mean, when you are not in a normal class. You are just with these children and everyone is the same. You do not have any role models or anything. [...] And these children are so difficult and they just cannot be in a classroom. I mean it should not be like that. It is gone too far, if they have to go to these classes [...]. They should be included. (Z. 472-489)

Die Bedeutung von Vorbildern für Kinder wurde bereits in Abschnitt 3.7 (4.2.3) diskutiert. Bei Experte III kommt die Wichtigkeit eines inklusiven Ansatzes in einer etwas anderen Weise zum Tragen. Zum einen kritisiert er das schwedische Schulsystem im Hinblick auf eine heutige oft praktizierte Separierung (siehe hierzu auch 4.2.1, 1.3), wodurch eine Sinnhaftigkeit inklusiver Schulpraxis impliziert ist. Zum anderen warnt er vor einer falschen Diskussion und eröffnet einen neuen Blick auf die Inklusion, da es als allererstes darum gehen sollte, ob Kinder sich inkludiert oder exkludiert fühlen (vgl. Z. 381-386). Dieser Aspekt sollte in der Inklusionsdebatte ausschlaggebend sein. „You can be in a normal class, but you can feel very excluded. You can go in a little group and you can feel very included“ (Z. 387/388).

5 Diskussion der Interviewergebnisse

Die zuvor dargestellten Interviewergebnisse werden in diesem Kapitel in Bezug auf theoretische Erkenntnisse diskutiert⁷⁹. In einem ersten bündigen Schritt werden die Dimensionen der qualitativ gewonnenen Interviewergebnisse zusammen mit den, im ersten Teil dieser Arbeit herausgearbeiteten, theoretischen Erkenntnisse bezüglich des Phänomens der Aufmerksamkeitsschwierigkeiten und des schwedischen Schulsystems kurz erläutert. In einem zweiten Schritt werden die Kategorien aus den Dimensionen⁸⁰ herausgelöst, um die qualitativen Befunden systemisch ein- und zuordnen zu können. Es wird nur noch mit den Kategorien weitergearbeitet, die hilfreiche Gegebenheiten, Interventionen und weitere Unterstützung des schulischen Kontextes für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten kennzeichnen. Das ökosystemische Modell nach Bronfenbrenner wird dabei als eine Art Raster auf die Interviewkategorien und theoretischen Aspekte gelegt. Dieses Vorgehen zeigt sich als Chance, konkrete Handlungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Systemebenen eines schulischen Bezugsrahmens, der ein Kind beeinflusst und in dem es sich entwickelt und agiert, zu beschreiben. Die qualitative Untersuchung dieser Arbeit verlässt ab diesem Kapitel die Ebene, die sich lediglich auf einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt (die *grundskola* in Schweden) bezieht, und bekommt einen eher umfassenden und universellen Charakter. Durch diese ganzheitliche Betrachtungsweise wird es – als letzten Schritt der Diplomarbeit – möglich einen Ausblick auf gezielte Veränderungen für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in Deutschland zu geben.

5.1 Die Dimensionen und ihre Kernaspekte

Durch die Dimension der schulischen Situation konnte aufgezeigt werden, dass das Phänomen Aufmerksamkeitsschwierigkeiten hochaktuell ist. Sowohl an den Schulen der befragten Experten als auch in der Gesellschaft und den Medien werden Aufmerksamkeitsschwierigkeiten sehr häufig thematisiert (4.2.1, 1.1). Diese hohe Aktualität ist

⁷⁹ In diesem Kapitel werden zur besseren Lesbarkeit nicht wiederholt die Autoren oder Experten zitiert. Für Rückschlüsse werden die Kapitel dieser Arbeit, in denen die entsprechenden Belege und Verweise zu finden sind, angegeben.

⁸⁰ Die Diskussion der differenzierten Forschungsfragen findet sich in folgenden Kapiteln: Wie beurteilen involvierte Experten die Situation für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten im schwedischen Schulsystem? (Kapitel 5.1). Welche Problemsicht lässt sich rekonstruieren? (5.1 und 5.4). Welche Unterstützung und Förderung werden für angemessen gehalten? (5.4).

ebenso in der theoretischen Darlegung zu erkennen (2.1.1). Die Experten vermuten, dass es immer mehr Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten gibt. Zum einen würde die Gesamtzahl von Jahr zu Jahr steigen, zum anderen wäre eine Zunahme im Verlauf der Schulzeit von Jahrgang zu Jahrgang zu verzeichnen (4.2.1, 1.2). Das spricht für die Bedeutung des schulischen Kontextes. Von Bedeutsamkeit ist hierbei auch die von Lehrern empfundene Prävalenz, nach welcher mehr als ein Sechstel aller Schüler Symptome einer ADHS zeigen (2.1.1, Häufigkeit). Diese Aspekte betonen den besonderen Status von Aufmerksamkeitsschwierigkeiten bei Kindern in unserer heutigen Gesellschaft. Verschärft wird die Situation dadurch, dass Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten als eine Risikogruppe betrachtet werden. Diese Bezeichnung ergibt sich daraus, dass die Kinder ein erhöhtes Risiko haben, die Schule adäquat zu meistern, was mit verminderten Leistungen bzw. unzureichender Bildung einhergehen kann (4.2.1, 1.3; 2.1.3). Dabei treten konkretere Folgen auf wie Nichtversetzungen, Verweise von der Schule und der Besuch von Förderschulen⁸¹ (2.1.3). Besonders augenfällig ist dabei der Aspekt, dass Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten oftmals unter ihrem eigentlichen intellektuellen Entwicklungsstand bleiben (ebd.). Dies lässt vermuten, dass etwas im System Schule und in der Gesellschaft nicht stimmen kann. Des Weiteren können Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten als Risikogruppe bezeichnet werden, da die Symptomatik oftmals Probleme im Selbstwertgefühl sowie mit Gleichaltrigen mit sich bringt und somit Stigmatisierungen sowie Schikanierungen hervorrufen kann. Außerdem kann sich die Problematik auf spätere Lebensbereiche übertragen (4.2.1, 1.3; 2.1.3). Alle Aspekte dieses Abschnittes deuten auf die Notwendigkeiten eines Umdenkens und Umstrukturierens hin. Das schwedische Schulsystem kann hierbei viele Anregungen geben. Wo liegen die Stärken im System? Dabei sollten die Einschätzungen der Experten in Schweden berücksichtigt werden – denn die oftmals gelobte Außenperspektive der „einen Schule für alle“ entspricht zum Teil nicht mehr der Innenperspektive, da die Realität heutzutage immer mehr durch Separierung und Homogenisierung gekennzeichnet ist (4.2.1, 1.4; 2.2.6). Die Dimension „Problemsicht“ verdeutlicht durch die Kategorie ‚umfeldorientierte Sichtweise‘ die Relevanz einer ganzheitlichen Betrachtung. Sowohl nach Meinung der Experten (4.2.1, 2.2) als auch vielfach in der Literatur erwähnt (2.1 und im Besonderen 2.1.2), sollten Aufmerksamkeitsschwierigkeiten unter Einbeziehung des Umfeldes betrachtet werden. Durch der Dimension „Unterstützung und Förderung“ konnte aufgezeigt werden, dass es allgemein von Bedeutung ist, Unterstützung anzubieten und ein Hilfebewusstsein zu entfalten (4.2.3, 3.1). Der ökosystemische Ansatz, der im weiteren Verlauf dieses Kapitels

⁸¹ Erkenntnisse aus deutscher Fachliteratur.

theoretisch beschrieben und angewandt⁸² wird, ist gut geeignet, um die vielfältigen Zusammenhänge auf den verschiedenen Ebenen zu identifizieren und darzustellen.

5.2 Der ökosystemische Ansatz

„Alles, was passiert, ereignet sich in irgendeinem Zusammenhang, einem Kontext und die Bedeutung des Geschehenen ergibt sich nur aus diesem“ (Palmowski 2007, S. 39). Palmowski trifft damit die für die vorliegende Arbeit relevante Kernaussage systemischer Überlegungen. Diese Art zu denken beschreibt die Gesellschaft in Systemen, in der jedes System als Einheit sowie als Element eines größeren Systems erfasst wird; dabei stehen alle Systemeinheiten in Wechselwirkung miteinander. Diese Grundprinzipien sind in den vielfältig modifizierten Formen der Systemtheorie gemein (vgl. Sander 1999, S. 34).

In der vorliegenden Arbeit möchte ich mich auf den ökosystemischen Ansatz beziehen. Bronfenbrenner gilt als Hauptvertreter dieses Ansatzes und hat das ökologische Denken in die Sozialwissenschaften eingeführt (vgl. Heimlich 2009, S. 219). Ökologisches Denken wurde somit auf die menschliche Entwicklung übertragen (vgl. Heimlich 2003b, S. 161). Der ökosystemische Ansatz versucht sämtliche Umweltaspekte eines Systems im Blick zu haben, so dass sowohl die persönliche als auch die ökologische Ebene ihre Relevanz finden. In diesem ganzheitlichen Denken liegt die Stärke des Ansatzes. Dieser zeichnet sich weiterhin darin aus, dass er „sowohl theoretische Kriterien zur Begründung systempädagogischen Denkens bietet als auch praktisch-methodische Hinweise enthält“ (Huschke-Rhein 1992, S. 21). Bronfenbrenners Werk „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung⁸³“ (erstmalig 1979 unter dem Titel „The Ecology of Human Development“ erschienen) gab hierbei den entscheidenden Anstoß zum Umdenken. Bronfenbrenner trägt zu einer differenzierten Vorstellung der Umwelt bei, die er „als soziale Ökologie menschlicher Entwicklung“ definiert (Bronfenbrenner 2000, S. 82).

Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt (sic) sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß

⁸² Die „positiven“ und „hilfreichen“ Grundlagen des schwedischen Schulsystems, die Kategorie „Sicht auf das Problem“ sowie die Dimension „Unterstützung und Förderung“ werden – verbunden mit den theoretischen Erkenntnissen über Aufmerksamkeitsschwierigkeiten – in das ökosystemische Modell eingebettet und diskutiert.

⁸³ Dicht an dieser Systematik angelehnt werde ich die Diskussion der Interviewergebnisse aufbauen: nach der Vorstellung des Modells sollen im Anschluss daran die vier Kernsysteme mit den empirisch sowie theoretisch gewonnenen Erkenntnissen verknüpft werden.

(sic) wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst (sic), in die sie eingebettet sind. (Bronfenbrenner 1993, S. 37)

Ökologie [griechisch *oikos* = Haus, Haushaltung] meint nicht ausschließlich die biologische Umwelt, sondern gänzlich alle in der Umwelt vorkommenden Aspekte (vgl. Heimlich 2003b, S. 161), also die „Lehre vom ‚Lebensraum‘“ (Huschke-Rhein 1992, S. 21). Bronfenbrenner geht davon aus, dass sich der Mensch in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt (vgl. Bronfenbrenner 1993, S. 19). Entwicklung ist dabei das Resultat der Interaktion zwischen Mensch und Umwelt, das Individuum wirkt auf der einen Seite auf die Umwelt ein und wird auf der anderen Seite selbst durch jene beeinflusst (vgl. ebd., S. 32). Die Umwelt wird dabei nicht als ein untergliedertes Ganzes verstanden, sondern als ein „Satz ineinandergeschachtelter Strukturen“ (ebd. S. 19). Diese Strukturen werden auch Systeme genannt, die auf die menschliche Entwicklung einwirken, wobei die Systeme erst in ihrem Zusammenspiel an Bedeutung gewinnen (vgl. Huschke-Rhein, S. 22). Nach Bronfenbrenner ist es sinnvoll zwischen vier Systemebenen zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 38), die an dieser Stelle nur kurz dargestellt und im Unterkapitel 5.3 näher erläutert werden.

1. Mikrosystem [griechisch *mikro* = klein]
2. Mesosystem [griechisch *meso* = zwischen, inmitten]
3. Exosystem [griechisch *exo* = außen]
4. Makrosystem [griechisch *makro* = groß] (vgl. Huschke-Rhein, S. 22).

Das Mikro- und Mesosystem stellen die vielen offensichtlichen Bereiche, in denen das Kind sich entwickelt, dar, wobei das Exo- und das Makrosystem auch die weniger sichtbaren, die Entwicklung beeinflussbaren Gegebenheiten wie „kulturell-historische Faktoren und soziale Bereiche [einschließen]“ (Freiesleben & Schmole 2002, S. 91). Das Zusammenspiel dieser vier Systemebenen ist nicht starr, sondern in dauerhafter, sich wechselseitig beeinflussender Veränderung (vgl. Fischer 1997, S. 58).

Für Heimlich (2003b) birgt sich eine Gefahr im ökosystemischen Denken. Durch die vielen Lebensbereiche im System könnte die individuelle Situation des Kindes aus dem Blick verloren werden, wodurch individuelle Fördermöglichkeiten nicht wahrgenommen werden könnten (vgl. S. 164 f.). Um dieser Gefahr zu begegnen, bietet sich das modifizierte ökologische System nach Freiesleben und Schmole (2002) in Anlehnung an Flammer aus dem Jahre 1996 an, in dem die Person „durch eine stärkere Einbeziehung der individual psychologischen Ebene“ in den Mittelpunkt der Systeme gestellt und von ihnen eingebettet wird (ebd.).

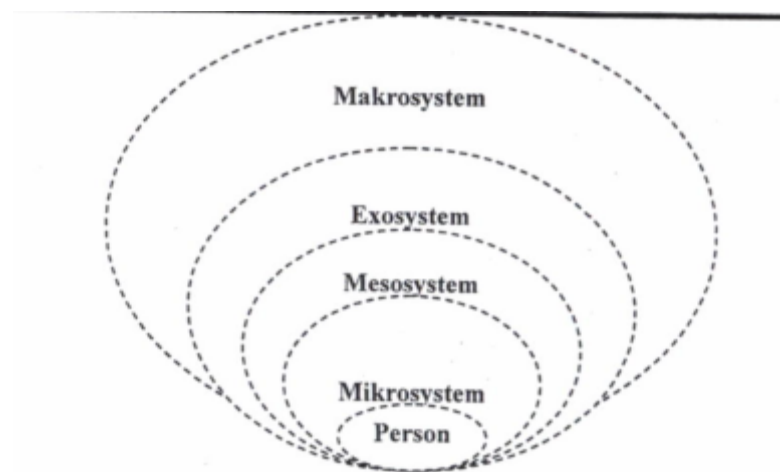


Abbildung 6 Die Person im Kontext ihrer Umwelt nach Freiesleben & Schmole (2002, S. 86)

Auf dieses Modell werde ich mich in der Diskussion der Interviewergebnisse berufen. Doch zuvor ist es relevant zu diskutieren und zu verdeutlichen, warum gerade dieses Modell gut brauchbar für die qualitative Untersuchung dieser Arbeit ist. Die Erklärung findet sich im Folgenden.

5.3 Der Nutzen des ökosystemischen Ansatzes für die qualitative Untersuchung

Jedes Kind ist eingebettet in einen je einzigartigen ökologischen Kontext. Wenn man darum bemüht ist, das Kind, sein Verhalten und Erleben sowie seine Lernprozesse zu verstehen, darf der Blick nicht auf das Kind zentriert bleiben, sondern muß (sic) vielmehr auf das Kind in seiner sozialen und materiellen Umwelt gerichtet werden. (Werning 1989, S. 88)

Der ökosystemische Ansatz Bronfenbrenners kann hierbei Hilfe zum Verstehen des ökologischen Kontextes geben, in dem das Kind agiert und den das Kind beeinflusst. Ökosystemisches Denken kann somit in zweierlei Hinsicht als für die qualitative Untersuchung dieser Arbeit bedeutsam angesehen werden. Die Interviewergebnisse können sinnvoll in das ökosystemische Modell und seine verschiedenen Systemebenen eingebettet sowie Aufmerksamkeitsschwierigkeiten durch systemisches Denken besser erklärt und verstanden werden. Aufmerksamkeitsschwierigkeiten als innerhalb des jeweiligen Kontexts für sinnvoll und funktional anzusehen, weist in Richtung systemisches Denken Bronfenbrenner fordert ein verändertes Menschenbild (1993, S. 166) und beschreibt die Wichtigkeit eines ganzheitlichen Denkens. Er distanziert sich folglich von

so genannten Defizitmodellen, die Ursachen in einer gestörten Entwicklung beim Menschen selbst ansiedeln (ebd. 267 f.). Verhaltens- und Entwicklungsprozesse sind demnach von der Umwelt abhängig. Sie werden dort angeregt und verändert.

Das gesamte pädagogische Handeln sollte demnach von einer *konsequenten Kind-Umwelt-Orientierung* getragen sein, die individuelle Ursachenzuschreibungen konsequent ausschließt und die Ressourcen für Bildungsangebote sowohl im Kind als auch im Umfeld sucht. (Heimlich 2009, S. 222)

Palmowski (2007) verdeutlicht die Vorzüge einer pädagogisch systemischen Sichtweise in der Arbeit mit „schwierig erlebten Kindern“, die „zu sehr nützlichen, hilfreichen und zusätzlichen Handlungsansätzen führt“ (S. 7) und somit durch diese spezielle „Sichtweisen das Arbeiten an Veränderungen [erleichtert]“ (s. 96). Es wird davon ausgegangen, dass „nicht das Kind mit sozial auffälligen Verhaltensweisen [...] gestört [ist], sondern die Kind-Umwelt-Beziehung“ (Werning 1989, S. 89). Theorien zu dem Phänomen Aufmerksamkeitschwierigkeiten bzw. ADHS unterstreichen, dass diese multi-modal sowie von manchen Autoren als für den Kontext sinnvoll und funktional zu sehen sind. So sollte nach Schmidt und Gerspach die Hauptfrage lauten: Was ist der Sinn dieses Verhaltens? (siehe Kapitel 2.1.2).

Die dargestellten Systemebenen des ökosystemischen Ansatzes sind hilfreich, um die komplexen Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten zu analysieren sowie zu realisieren. In diesem Prozess sind sie keine feststehenden Komponenten, sondern wirken jeweils relational (vgl. Sander 1999, S. 43). Mit dem Mehrebenenmodell werden unterschiedliche Umwelteinflüsse, die die menschliche Entwicklung beeinflussen, verschiedenen Ebenen zugeordnet, auf denen sie sich auswirken. Für ein Verständnis von Schwierigkeiten müssen Widersprüchlichkeiten und Unzumutbarkeiten in den Lebensbereichen und den entsprechenden Wechselbeziehungen herausgefunden und verändert werden (vgl. Balgo 2012, S. 51 f.). Wenn nun einerseits die verschiedenen „Wirkungsebenen“ erkannt und andererseits ein Verständnis für die Schwierigkeit erlangt werden, dann kann an einer Veränderung der Situation für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten gearbeitet werden. Nach Fischer (1997), der sich auf Bronfenbrenner beruft, ist dabei das Stichwort Handeln: „Handeln heißt Verändern, Handeln heißt Sich-Verändern und damit Entwickeln“ (S. 58).

Da nun die relevanten Kernpunkte des Ansatzes dargelegt wurden, können die theoretischen sowie die qualitativ erforschten Aspekte einer möglichen Unterstützung und Förderung von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten, sich gegenseitig ergänzend, mit dem ökosystemischen Ansatz verbunden werden. Mit diesem Schritt einhergehend, grenze ich mich eindeutig von einem individualisierten Verständnis von Auf-

merksamkeitsschwierigkeiten ab und betrachte das Kind mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten, um das es geht, ganzheitlich – eingebettet und beeinflusst in dem ökologischen Kontext, in dem es sich bewegt und entwickelt, in dem es lebt und lernt. Durch die Einbettung des Untersuchungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit in das Systemische – „den übergeordneten Gesamtrahmen“ (Ditton 2006, S. 279) – werden im Folgenden konkreter Handlungsbedarf sowie -möglichkeiten zur Förderung und Unterstützung aufgezeigt. Da das „Mikrosystem die weitreichendste (sic) Sozialisationswirksamkeit für ein Kind hat“ (Freiesleben & Schmole 2002, S. 93), wird die Ergebnisdarstellung mit dieser Systemebene beginnen, wobei eine Person als dem Mikrosystem zugeordnet gilt, da sich, wie wir gesehen haben, Entwicklung immer in Interaktion vollzieht. Die folgende Abbildung zeigt die Systemebenen auf die das Kind schaut. Allumfassend ist dabei die Makroebene, die das Kind, die Mikro-, Meso- und Exoebene umschließt.

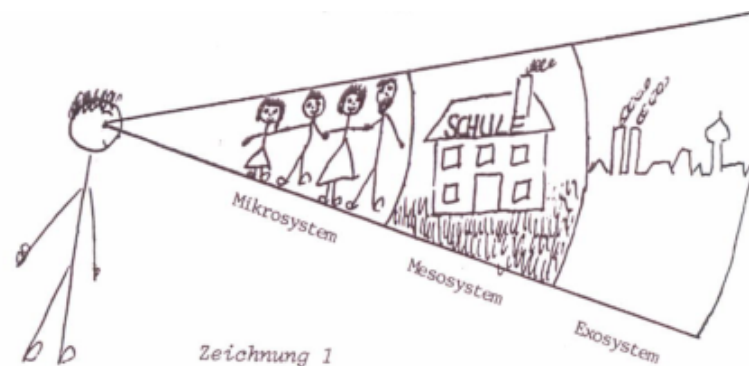


Abbildung 7 Das Ökosystem aus der Perspektive eines Kindes nach Huschke-Rhein (1992, S. 186)

5.4 Kindern mit Aufmerksamkeits-schwierigkeiten unterstützen und fördern

Die folgende Abbildung zeigt veranschaulichend die Einbettung der Interviewergebnisse in Kombination mit theoretischen Erkenntnissen in das ökosystemische Modell und dient dementsprechend einer mögliche Umsetzung in die pädagogisch-schulische Praxis. Besonders markante Überlappungen werden grafisch dargestellt und im Folgenden erklärt. Das heißt aber nicht gleichzeitig, dass die anderen Aspekte der Systemebenen starr voneinander getrennt sind.

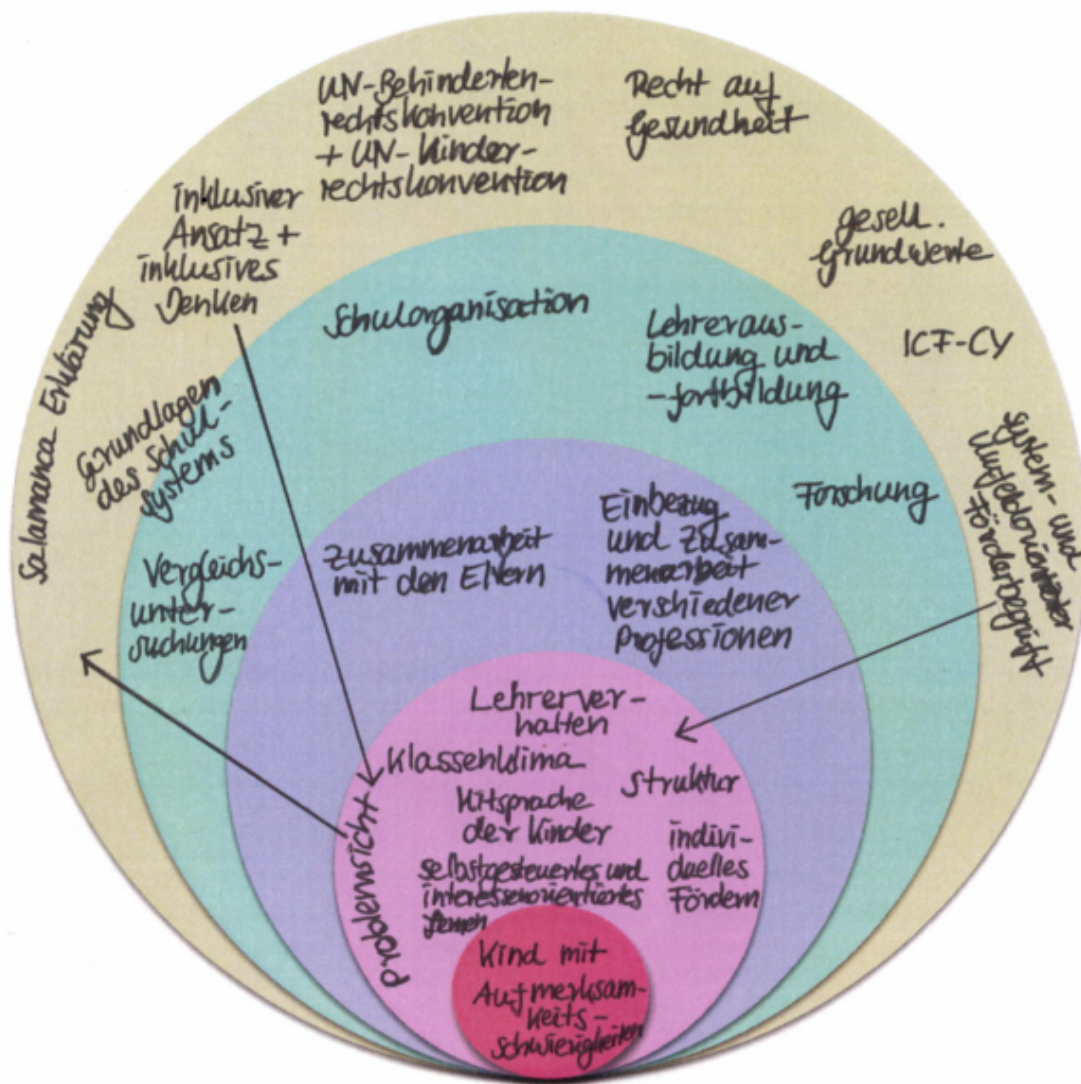


Abbildung 8 Das Kind mit Aufmerksamkeits-schwierigkeiten im Kontext seiner Umwelt (Kristina Klaus)

Die herausgearbeiteten Aspekte im Hinblick auf eine förderliche Unterstützung⁸⁴ im schulischen Kontext für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten werden im Folgenden anhand der Systemebenen⁸⁵ diskutiert. Um Redundanz zu vorherigen Kapiteln dieser Arbeit zu vermeiden, geschieht dieses so bündig wie möglich. Ausschlaggebend ist dabei, auf welchen Ebenen Handlungsbedarf sowie Handlungsmöglichkeiten bestehen: außerdem sollte man eine Idee davon bekommen, wer jeweils zuständig ist. Die **Kernaspekte** sind **fett gedruckt** gekennzeichnet.

5.4.1 Handlungsmöglichkeiten im Mikrosystem

Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. (Bronfenbrenner 1993, S. 38)

Das Mikrosystem ist das kleinstmögliche System, in dem der Mensch agiert (vgl. Fischer 1997, S. 57). Es umfasst die unmittelbare Umgebung und bezieht sich auf den Bereich der direkten Erfahrung in konkreten Interaktionssituationen. Beeinflusst werden diese durch objektive Gegebenheiten sowie subjektive Bedeutungsgabe der jeweiligen Situation. Das Erleben der Person und die Bedeutung, die einer Situation beigemessen wird, sind dabei von besonderer Wichtigkeit (vgl. Bronfenbrenner 1993, S. 38 f.).

Das Mikrosystem für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten im schulischen Kontext ist in dieser Arbeit festgelegt auf das System Kind-Schulklasse. Als Intervention für Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten bzw. ADHS wird die Zusammenarbeit mit der Schule ausdrücklich gefordert (2.1.1, Intervention). Dies zeigt die Bedeutsamkeit des schulischen Agierens im Hinblick auf Kinder mit diesen Schwierigkeiten.

Das **Lehrerverhalten** nimmt eine bedeutsame Funktion ein. Lehrer können die kindlichen Schwierigkeiten verschärfen, indem sie sich dem Kind gegenüber problemorientiert verhalten oder das Kind ablehnen, evtl. sogar sanktionieren (2.1.3). Es konnte herausgearbeitet werden, dass ein wertschätzendes, verantwortungsbewusstes, nicht

⁸⁴ Angemerkt wird an dieser Stelle, dass die Unterstützung bzw. Behandlung durch Medikamente bewusst nicht als ein förderlicher Aspekt in die Systemtheorie einbezogen wurde. Dieses ergibt sich aus zwei Punkten: Zum einen ist die Verschreibung von Medikamenten bei Aufmerksamkeitsschwierigkeiten keine Aufgabe der Schule und zum anderen wird die Medikation äußerst kontrovers diskutiert und insgesamt eher negativ gesehen (2.1.1, Intervention; 4.2.3., 3.10), so dass sie nicht als eine allgemein anerkannte Unterstützung angesehen werden kann. Medikation bei Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten wird in diesem Teil der Arbeit unter Punkt 5.4.3 noch einmal diskutiert.

⁸⁵ Es war nicht möglich alle Überlappungen kenntlich zu machen, somit ist es wichtig, dass die Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat, sondern versucht, die sinnvollste Zuordnung der Kategorien in einem Schema abzubilden. Die Zuordnung erfolgte unter der Maßgabe, so nahe wie möglich am Kind zu bleiben.

stigmatisierendes, stärken- und umfeldorientiertes Denken und Handeln den Kindern entgegengebracht werden sollte, ohne sie unter Druck zu setzen, um diese zu fördern, zu unterstützen und ihnen die bestmögliche Beschulung zu ermöglichen (detaillierte Aspekt können unter 4.2.3, 3.5 nachgelesen werden). Viele dieser Punkte implizieren und beeinflussen die von dem Lehrer an den Tag gelegte Problemsicht den Kindern gegenüber. Diese wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

Durch die Interviews konnte ein interessanter Aspekt herausgearbeitet werden. Die **Problemsicht** bzw. die Sicht auf das „Problem“ wird als bedeutsames Element in der Unterstützung und Förderung von Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten angesehen; dadurch werden die Verstärkung bzw. Minderung der Symptomatik, die Beeinflussung von Klassenkameraden, die Selbstsicht und das Selbstwertgefühl der Kinder sowie die Art und Weise, wie der Lehrer dem Kind gegenübertritt entscheidend geprägt (4.2.2, 2.1; 2.1.3). Lehrer sollten, wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, die positiven Seiten und Stärken der Kinder sehen und sie wertschätzen, anstatt sie als ein Problem zu bezeichnen und sie somit zu stigmatisieren⁸⁶. Dabei sollte bewusst sein, dass ein Problem bei seiner Benennung beginnt. Entscheidend ist, dass man sich dem Kind gegenüber immer so verhält, wie man es sieht – welches Verhalten zieht welche Auswirkungen mit sich? (4.2.2, 2.1). Ein weiterer interessanter Aspekt konnte durch die Interviews herausgearbeitet werden: Wenn überhaupt, dann sollte eine Verhaltensweise für das Kind selber ein Problem darstellen. Nur wenn das Kind diese Sichtweise fühlt und verinnerlicht hat, kann mit ihm an seinen Schwierigkeiten gearbeitet werden (ebd.). Die Sicht auf ein „Problem“ ist in meinen Augen äußerst relevant, da vieles davon abhängt. Wie sehe ich als Lehrpersonal oder als Elternteil mein Kind? Wie trete ich ihm gegenüber? Wie wird die Schwierigkeit, die das Kind mitbringt, in der Lehrerkonferenz besprochen? Gibt es aussondernde Maßnahmen, die im Schulgesetz festgeschrieben sind? Und wie werden Kinder in unserer Gesellschaft gesehen und was zieht das für Konsequenzen nach sich? Es wird deutlich, dass sich der Aspekt der Problemsicht durch alle Systemebenen zieht und immer wieder bedeutsam ist. Dementsprechend wurde in der Grafik für dieses Kapitel auch berücksichtigt, dass die Sicht auf das „Problem“ auf allen Ebenen anzusiedeln ist.

Es sollte ein heterogenes und durch Vertrauen gekennzeichnetes **Klassenklima** vorherrschend sein, um Konzentration zu fördern, Vorbilder zu haben und Freundschaften

⁸⁶ Die positive Verhaltensunterstützung (PBS) ist hierbei ein interessanter Versuch, der sich durch eine funktionale Problemsicht, eine Stärke-Perspektive, einen Blick auf die relevante Bezugswelt, auf Umfeldressourcen, auf geeignete Beziehungsmuster, kontextuelle Bedingungen sowie durch die Leitidee der Inklusion auszeichnet (vgl. Störmer 2013, S. 288). Palmowski (2007) nennt das positive Konnotieren als Möglichkeit jeder „negativen Situation“ (z.B. Zuspätkommen) etwas Positives beizumessen. Es geht dabei um einen Perspektivwechsel (vgl. S. 154).

zu ermöglichen. Wenn alle Kinder gemeinsam lernen, lernen sie voneinander. Der Lehrer sollte sich bewusst sein, dass er das Klassenklima durch sein Verhalten den Kindern gegenüber maßgeblich beeinflusst (4.2.3, 3.7). Erneut wird deutlich, welche wichtige Funktion der Lehrer einnimmt.

Individuelles Fördern ist ein wichtiges Element für eine angemessene Beschulung, um jedem Kind das zu geben, was es braucht. Es können verschiedene individualisierte Förderangebote in die Schule und Schulklasse eingebracht und angewandt werden. Fördergruppen wurden, aufgrund des separierenden Vorgehens und der damit einhergehenden Stigmatisierung, in der vorliegenden Arbeit kontrovers diskutiert (2.2.5; 4.2.3, 3.2). Wenn individuelle Förderung im Klassenraum möglich ist⁸⁷, warum sollten Kinder dann überhaupt in gesonderte Fördergruppen aufgeteilt werden? Präventive Maßnahmen können vom Lehrer eingesetzt werden, um Situationen zu entschärfen und Stigmatisierungen zu vermeiden, indem er dem Kind beispielsweise eine andere Aufgabe zuteilt (4.2.3, 3.2). Hilfreich können außerdem unterschiedliche Medien, Belohnungssysteme, Erlernen anderer Verhaltensstrategien oder auch Verhaltensmodifikationen, soziales Training und Selbstbeobachtungen (ebd.; 2.1.1., Intervention) sein. Um herauszufinden, wie welches Kind gefördert werden soll, wird unter Einbezug der Stärken und Schwächen für jedes Kind mit Schwierigkeiten in Schweden ein *åtgärdsprogram* erstellt, in dem die individuellen Fördermaßnahmen beschrieben sind (2.2.5; 4.2.3, 3.2).

Da die Symptomatik der Aufmerksamkeitsschwierigkeiten im Unterricht situationsbedingt in Bezug auf die Beschaffenheit der Aufgaben und der Tageszeit sehr unterschiedlich auftritt, sollte der Lehrer diesen mit Bedacht gestalten. Vor allem neue Aufgaben und solche, die Kinder interessieren, können Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten gut bewältigen – ohne sich ablenken zu lassen. Um das Kind individuell fördern und nah mit dem Kind arbeiten bzw. ihm helfen zu können, ist es notwendig, dass der Lehrer die Kinder zum einen gut kennt und zum anderen überhaupt die Möglichkeit hat, auf jedes Kind individuell einzugehen (2.1.1, Klassifikation und Diagnose). Hier zeigt sich die Notwendigkeit kleiner Klassen und einer geringen Schüler-Lehrer-Relation, wie sie in Schweden vorzufinden sind, wobei sich individuelles Fördern sowie **selbstgesteuertes und interessenorientiertes Lernen** als äußerst positiv herausstellen. Das Arbeiten mit individuellen Entwicklungsplänen kann sich dabei als sehr hilfreich erweisen (2.2.3, Unterrichtsgestaltung und Benotung; 4.2.3, 3.11). Sinnvoll und plausibel scheint es zu sein, theoretische Fächer, die mehr Konzentration abverlangen,

⁸⁷ "We should try to create good conditions according to what kind of support they need. I think it is possible to do that in the classroom" (EI, Z. 204-210).

vormittags und praktische Fächer nachmittags stattfinden zu lassen (4.2.3, 3.6). In Schweden wird der Unterricht oftmals themen- und projektorientiert sowie fächerübergreifend gestaltet (2.2.3, Unterrichtsgestaltung und Benotung), welches sich im Hinblick auf individuelles Lernen gut anwenden lässt.

Da sich Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in wenig strukturierten Situationen nicht gut zurechtfinden und deshalb eher kurzfristige Ziele anstreben (2.1.3), sollte sich der Unterricht sowie der Schultag durch eine klare **Struktur** auszeichnen und für die Kinder einen überschaubaren Rahmen darstellen (4.2.3, 3.6).

Durch die Interviews konnte herausgestellt werden, dass die **Mitsprache der Kinder** bedeutsam ist: die Schüler sollen sich in Bezug auf die Notenvergabe selbst einschätzen (2.2.3, Unterrichtsgestaltung und Benotung) sowie mitentscheiden dürfen, welche Fördermaßnahmen sie für sich am hilfreichsten finden (4.2.3, 3.8). Ebenso werden sie zusammen mit den Eltern in den *utvecklingssamtal* zu einem halbjährlichen Gespräch über die schulische und soziale Entwicklung einbezogen (2.2.3, Unterrichtsgestaltung und Benotung). Die Kinder zu fragen und mitentscheiden zu lassen, kann sich als bedeutsam für das Selbstwertgefühl im Hinblick auf die Erfahrung von Selbstwirksamkeit herausstellen (2.1.3; 4.2.1, 1.3). Verantwortungsübertragung auf Kinder wird sowohl positiv als auch negativ gesehen (4.2.1, 1.2), so dass der Lehrer ein Bewusstsein entwickeln sollte, um einen, sich für die Kinder positiv gestalteten, Mittelweg zwischen Einbeziehung und Forderung anstelle von Überforderung zu finden.

Da es nach Bronfenbrenner relevant ist, wie die agierende Person, in unserem Fall das Kind mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten, Situationen erlebt, erscheint es einerseits sehr wichtig, das Kind selber zu fragen und mitentscheiden zu lassen, so dass es sich nicht hilflos ausgeliefert fühlt und Selbstwirksamkeit entwickelt. Andererseits ist von Bedeutung dem Kind positives Erleben in der Schule und im Speziellen in der Schulklasse zu ermöglichen.

Wie herausgestellt werden konnte, tragen auf der Mikroebene vor allem der Lehrer und anderes Schulpersonal, welche in der Schulklasse in direktem Kontakt mit dem Kind stehen, die Verantwortung das Kind zu fördern und zu unterstützen. Das Mikrosystem Kind-Schulklasse ist in weitere Prozesse des Meso-, Exo- und Makrosystems eingebunden und durch diese beeinflusst. Diese Systemebenen werden im weiteren Verlauf diskutiert.

5.4.2 Handlungsmöglichkeiten im Mesosystem

Ein Mesosystem beeinflusst (sic) die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist. (Bronfenbrenner 1993, S. 41)

Im Mesosystem finden die Wechselbeziehungen zwischen den Mikrosystemen statt, also stellt es so gesehen ein System von Mikrosystemen dar. Konkret gemeint sind die Interaktionen zwischen den Individuen, denn wenn Personen in mehreren Lebensbereichen (z.B. Familie und Schule) agieren, dann findet zwischen ihnen auch ein Austausch statt. „Die Interaktionen bzw. Kommunikationsmuster zwischen Familie und Schule bilden beispielsweise demnach das Mesosystem eines Schulkindes“ (Balgo 2012, S. 51).

Als bedeutsames Mesosystem kann die **Zusammenarbeit mit den Eltern** (als weiteres Mikrosystem, in dem das Kind agiert und sich entwickelt) durch das Lehrpersonal herausgestellt werden. Einerseits ist die Einbeziehung der Eltern als Möglichkeit zu sehen, hilfreiche Strategien für mehr Konzentration zu finden, andererseits sollte allgemein geschaut werden, dass eine gute Beziehung zu den Eltern aufgebaut wird, um mit ihnen Verantwortung und Sorge zu teilen (4.2.3, 3.9). Des Weiteren sind die Eltern an so genannten *utvecklingssamtal* (siehe Mitsprache der Kinder) beteiligt. Die Einbeziehung der Eltern in das schulische Geschehen kann als wichtiges Element einer ganzheitlichen Herangehensweise betrachtet werden.

Die Zusammenarbeit und der Einbezug verschiedener Professionen kann als ein weiteres wichtiges Mesosystem im Hinblick auf die Unterstützung von Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten befunden werden. In der Schule sollte im Team gearbeitet und Raum für Besprechungen über Schwierigkeiten gegeben werden, ebenso wie sich die Einbeziehung weiterer Professionen (z.B. Sonderpädagogen, neuropsychiatrische Experten, Schulkrankenschwestern, Psychologen, Experten von Außerhalb) als sehr hilfreich erweist (2.2.3, Lehrpersonal; 2.2.5; 4.2.3, 3.4). Das *elevhälsoteam* soll durch Zusammenarbeit verschiedenster gesundheitlich orientierter Berufsgruppen dazu beitragen, dass die *elevhälsa* als Aufgabe schwedischer Schulen umgesetzt wird und allen Kinder die bestmögliche physische und psychische Entwicklungsbegleitung angeboten und auch dadurch die Ausgrenzung aus der *grundskola* vermieden werden kann (2.2.5).

5.4.3 Handlungsmöglichkeiten im Exosystem

Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst (sic) werden. (Bronfenbrenner 1993, S. 42)

Das Exosystem beschreibt somit weitere Lebensbereiche der menschlichen Entwicklung, in die Individuen jedoch nicht direkt eingebunden und an denen sie nicht direkt beteiligt sind. Auch wenn keine direkte Interaktionsmöglichkeit stattfindet, wirkt sich das Exosystem dennoch auf das kindliche Verhalten und seine Handlungsmöglichkeiten maßgeblich aus. Ebenso kann das Kind das Exosystem beeinflussen, wobei dabei „[...] die persönlichen Einflussmöglichkeiten im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung“ (Heimlich 2003b, S. 161) sehr begrenzt sind.

Die **Schulorganisation** wird als Exosystem definiert, da diese das Mikrosystem Kind-Schulklasse maßgeblich beeinflusst. Es konnte herausgestellt werden, dass die Umsetzung von Unterstützung und Förderung für das Kind mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten stark von der Schulorganisation abhängig ist. Eine angemessene Beschulung der Kinder wird folglich durch die Schulorganisation bestimmt, für die vor allem dem Schulleiter eine verantwortliche Funktion zugeschrieben wird (2.2.3; 4.2.3, 3.12). Die Organisation der Schulklassen und -räume sollte mit Bedacht gewählt werden im Hinblick auf die Klassengröße (kleine Klassen sind empfehlenswert), die Wichtigkeit einer bekannten Umgebung für die Kinder und die Möglichkeit zur Nutzung verschiedener Räumlichkeiten (4.2.3, 3.3). Von der Schulorganisation ist es weiterhin abhängig, wie viele Lehrer eingesetzt werden (können). Nach Expertenmeinung sollten viele gut ausgebildete Lehrkräfte in der Schule eingesetzt werden (4.2.3, 2.4). In Schweden ist eine niedrige Schüler-Lehrer-Relation vorzufinden, die individuelle Beschulung und Förderung jedes einzelnen Kindes ermöglicht (2.2.3, Lehrpersonal). Da den Lehrern im Mikrosystem Kind-Schulklasse eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wird, sollte eine adäquate **Lehrerausbildung und -fortbildung** angeboten werden (siehe hierzu Näheres unter 2.1.3; 4.2.3, 3.4).

Die **Forschung** im wissenschaftlichen Bereich spielt für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten insofern eine wichtige Rolle, da oft ein unzureichendes Wissen in Bezug auf dieses Phänomen anzutreffen ist und es viele Differenzen über Ursachen und damit einhergehende Konsequenzen gibt (2.1). Bei vielen Kindern wird zu häufig fälschlicherweise eine ADHS diagnostiziert (2.1.1., Klassifikation und Diagnose). Viele Schulkinder werden des Weiteren mit Medikamenten behandelt, wobei die Langzeitfolgen (noch) völlig unklar sind (2.1.1, Intervention). Es besteht dringender Handlungsbe-

darf bezüglich neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, wobei zu wünschen ist, dass sich diese von einer problemzentrierten Sichtweise distanzieren.

Vergleichsuntersuchungen zeigen sich nützlich, in dem Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden, wenn Schüler gesetzte Ziele nicht erreichen konnten. Somit ist eine Chance gegeben, dass Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten nicht einfach durch das Raster fallen, sondern auf sie geachtet wird und gehandelt werden kann (2.2.5).

5.4.4 Handlungsmöglichkeiten im Makrosystem

Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien. (Bronfenbrenner 1993, S. 42)

Das Makrosystem umfasst die drei anderen Systeme und stellt eine gesamtgesellschaftliche Ebene dar. „Allen drei genannten Systemebenen ist nun ein spezifischer kultureller Kontext gemeinsam, der ebenfalls die individuellen Entwicklungen beeinflusst [...]“ (Heimlich 2003b, S. 161). Makrosysteme sind kulturelle Maßstäbe, Weltanschauungen, Ideologien und politische Gegebenheiten, die sich auf alle anderen Lebensbereiche auswirken (vgl. Bronfenbrenner 1993, S. 42).

Aus dem Blickwinkel eines Kindes mit Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeit lassen sich auf der Ebene des Makrosystems verschiedene bedeutsame Komponenten herausstellen.

Grundlagen im Schulsystem sind bedeutsam, da die „unteren“ Systeme davon abhängig und ebenso auch steuerbar sind. Schulsysteme liegen (im Kontext der vorliegenden Arbeit) zwischen dem Exo- und dem Makrosystem, da es ebenso national feststehende Schulgesetze (Makroebenen) wie auch kommunale und regionale Möglichkeiten zur Umsetzung der Schulgesetze gibt (Exoebenen). Durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem schwedischen Schulsystem im theoretischen Teil dieser Arbeit konnten relevante Aspekte herausgefiltert werden. Bis Klasse 9 erfolgt keine Einteilung nach Leistungsgruppen in der *grundskola*, die „eine Schule für alle“ erhält hier ihre Berechtigung (siehe Näheres unter 5.4.4). Jedes Kind hat Zugang zu vorschulischer Erziehung und zu Freizeitgestaltung nach der Schule. Ebenso sind der Schulbesuch, die Schulmahlzeiten, die Schülerfahrtskosten, die Lernmittel und die medizinische Versorgung kostenfrei, so dass die Kinder insofern keine Benachteiligungen aufgrund unter-

schiedlicher Einkommensverhältnisse und zeitlicher Möglichkeiten der Eltern⁸⁸ erfahren (2.2.3).

Jedes Kind in Schweden hat entsprechend der medizinischen kostenfreien Versorgung ein **Recht auf Gesundheit**, so sieht es das Schulgesetz vor. Dieser Aspekt des Makrosystems steuert untere Systemebenen, indem *elevhälsa* zur schulischen Aufgabe gemacht wird.

Grundwerte, die in einem Land und ihrer Gesellschaft vorherrschend sind und die Kultur und ihre Normen prägen, zeigen sich als äußerst bedeutsam. Diese sind bei der Darstellung der historischen Entwicklung des schwedischen Schulsystems verdeutlicht worden. Ohne das *folkshem* und die Grundwerte Gleichheit, Demokratie und Individualisierung wäre in Schweden die „eine Schule für alle“ nicht entwickelt worden (2.2.1; 2.2.2). Des Weiteren kann aufgrund Bronfenbrenners Theorie davon ausgegangen werden, dass Grundwerte eines Staates alle Systemebenen durchziehen und folglich alle Bereiche des Individuums beeinflussen: vom gesellschaftlichen Denken über die Lehrerbildung bis hin zur Grundhaltung der Personen, die mit dem Kind tagtäglich zu tun haben.

Die **UN-Kinderrechtskonvention**, die **UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen** (in Abbildung 8 verkürzt zu UN-Behindertenrechtskonvention) und die **Salamanca Erklärung** (siehe S. 8) sind wichtige internationale Abkommen, die ein ganzheitliches inklusives Denken und Handeln (auf allen Ebenen) fokussieren. Für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten ist dabei der Grundsatz der gemeinsamen Beschulung aller Kinder bedeutsam, die auf dem Wert der Chancengleichheit fußt.

Die ICF und im Speziellen die **ICF-CY** für Kinder und Jugendliche kann als Chance gesehen werden, das gesundheitliche Befinden ganzheitlich zu erfassen sowie Gesundheitsbeeinträchtigungen primär als durch die Gesellschaft verursacht bzw. bedingt zu betrachten (2.1.2, bio-psycho-soziale-Modell der ICF). Die ICF-CY bietet dementsprechend die Möglichkeit das Gesundheitsbefinden von Kindern mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten zu erfassen und folgernd eine Förderplanung aufzustellen. Die ganzheitliche Vorgehensweise ermöglicht es, das Kind nicht zu stigmatisieren, da das bio-psycho-soziale Modell nicht defizitorientiert beurteilt.

Die vier zuvor besprochenen Aspekte des Makrosystems definieren sich durch inklusives Denken. **Inklusives Denken** und ein **inklusive Ansatz** scheint somit ein äußerst

⁸⁸ Hier spielt es eine Rolle, ob die Eltern erwerbstätig sind oder nicht, ob sie im Stande sind ihrem Kind mit Hausaufgaben zu helfen oder nicht, ob sie die finanziellen Möglichkeiten einer Freizeitgestaltung haben oder nicht, usw.

wichtiges, unterstützendes Element für Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten zu sein. Deutlich geworden ist dieses ebenso in der Darstellung des schwedischen Schulsystems – der „einen Schule für alle“ – (2.2.2) wie in den Interviews (4.2.3, 3.13). Leitende Idee im Hinblick auf die Schulorganisation soll nach Meinung der Experten die gemeinsame Beschulung aller Kinder sein (4.2.3, 3.12). Da sich inklusives Denken und dessen Umsetzung auf allen Systemebenen abspielt, ist es dementsprechend in der grafischen Darstellung übergreifend skizziert. Ein inklusiver Ansatz sollte sich durch alle Systemebenen ziehen, um beim Kind „anzukommen“ und dort zu einer bestmöglichen Beschulung ohne Aussonderung oder Stigmatisierung beizutragen.

Ebenso ist die **Problemsicht** einzuschätzen. Das Makrosystem ist geprägt und geleitet durch eine Problemsicht, die sich abgrenzt von einer individuumsbezogenen Sicht und eine ganzheitliche Betrachtung fordert, um Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten die bestmögliche Beschulung zu ermöglichen; diese Sichtweise sollte sich ebenso durch alle Systemebenen ziehen (siehe hierzu auch 5.1; 5.4.1).

Ein **system- und umfeldorientierter Begriff des Förderbedarfs**, wie er in Schweden praktiziert wird, bezieht sich auf inklusives Denken und führt zu einer angemessenen Problemsicht. Da die Problematik nicht dem einzelnen Kind zugeschrieben wird, muss sich die Schule den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen des Kindes anpassen (2.2.5). Auch hier wird deutlich, wie ein Aspekt des Makrosystems über alle Systemebenen bis zum Kind mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten durchdringen kann, zumindest dann, wenn der system- und umfeldorientierte Begriff in der Praxis Anwendung findet und dem Schüler mit einem umfeld- und stärkenfokussierten Blick begegnet wird, so dass er in der *grundskola* mit allen anderen Kinder beschult werden kann.

6 Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit wurde von der übergeordneten Forschungsfrage – **Wie werden in Schweden Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten beschult, so dass ihnen gleiche Chancen wie allen anderen Kindern offenstehen?** – geleitet. Im Vordergrund stand dabei welche Unterstützung und Förderung Kinder erhalten sowie welche Problemsicht sich im Umgang mit den Kindern als angemessen zeigt. Dementsprechend wurde es als Chance gesehen, Stärken im schwedischen Schulsystem herauszuarbeiten, um daraus Folgerungen für Deutschland ableiten zu können. Zu den abschließenden Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit wurde in mehreren, aufeinander aufbauenden Schritten gelangt. Diese werden im Folgenden in Kürze skizziert, um abschließend einen Ausblick für die pädagogische Praxis – insbesondere für die schulische Situation in Deutschland – geben zu können.

Zu Beginn dieser Arbeit wurden zwei relevante Aspekte herausgearbeitet (Kapitel 1 und 2). In dem von Disparitäten gekennzeichneten deutschen Schulsystem werden Kinder, die Aufmerksamkeitsschwierigkeiten zeigen, mit oftmals nachhaltig schwerwiegenden persönlichen sowie schulischen Schwierigkeiten konfrontiert wie beispielweise einer Einschulung in eine Förderschule. Es wurde ersichtlich, dass Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in Deutschland oft unter ihren Möglichkeiten bleiben und die von Deutschland ratifizierten internationalen Abkommen wie die UN-Kinderkonvention nicht umgesetzt werden. Dass somit dringender Handlungsbedarf besteht, kann als offensichtlich gelten. Neue und evidentere wissenschaftliche Befunde wären im Hinblick auf Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten wünschenswert; dies sehe ich vor allem hinsichtlich vieler Fehldiagnosen und einer unzureichend erforschten Medikamentenverabreichung. Das schwedische Schulsystem kann allerdings nicht uneingeschränkt, wie oftmals gedacht und in der Einleitung beschrieben, als DAS Vorbild angesehen werden, da es mittlerweile auch hier zu einer Homogenisierung und zu separierenden Strukturen gekommen ist. Nichtsdestoweniger konnten in Bezug auf Schweden sowohl durch die theoretische Auseinandersetzung als auch durch die Experteninterviews bedeutsame Erkenntnisse für eine bestmögliche Beschulung herausgearbeitet werden.

Mir in Schweden ein Bild vor Ort machen zu können und dort die Möglichkeit zu haben, mit erfahrenen Pädagogen intensive Gespräche – die Experteninterviews – zu führen, war für mich besonders bedeutsam. Die Erkenntnisse – gestützt auf die fallübergreifenden Interviewkategorien, die ich durch die Aufarbeitung der Interviews gewonnen

habe, - sind trotz einiger Einschränkungen⁸⁹ aussagekräftig (Kapitel 3 und 4). In meinen Augen bieten die Interviews viele kenntnisreiche Details, die im Verlauf der Arbeit gebündelt weiterverwendet werden konnten.

Die Einbettung der theoretisch und empirisch gewonnenen Erkenntnisse in die ökosystemische Theorie zeigte eine neue und vor allem präzise Einordnung des Untersuchungsgegenstandes auf (Kapitel 5). Die leitenden sowie die spezifischen Forschungsfragen konnten gebündelt ein- und zugeordnet werden und in einem übergeordneten Gesamtrahmen ihren Stellenwert erhalten. Die ganzheitliche Betrachtungsweise führte zu überraschenden Erkenntnissen und machte mir deutlich, dass wissenschaftliches Arbeiten ein Prozess ist, der oftmals nicht vorherzusehen ist und immer wieder neue Einblicke in Bezug auf das forschungsleitende Erkenntnisinteresse möglich macht. Rückblickend kann ich sagen, dass sich ab diesem Punkt mein Forschungsblick wandelte: Er wurde umfassender und mein Horizont erweiterte sich hin zu einer ganzheitlicheren Betrachtungsweise und weg von einer allein auf die Schule zentrierten Sicht. An dieser Stelle möchte ich für die folgende Ausführung ansetzen und einen ganzheitlichen Blickwinkel für eine mögliche Umsetzung in Deutschland eröffnen.

Wie also können Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in Deutschland bzw. im deutschen Schulsystem unterstützt und ihnen die bestmögliche Beschulung geboten werden, sodass sie nicht unter ihren Möglichkeiten bleiben, keine persönlichen Schwierigkeiten bekommen und nicht zu Verlierern des Bildungswesens werden?

Die erste umfassende Erkenntnis sehe ich darin, dass die Systemebenen zwar unabhängig voneinander betrachtet werden können, aber nicht unabhängig voneinander funktionieren. So stehen die Klasse, die Schule, die Gemeinde, das Bundesland, der Staat und internationale Einbindungen immer in Wechselwirkung zueinander. Die Situation in Deutschland lässt vermuten, dass die oberen Ebenen die Ratifizierung internationaler Abkommen mit den daraufhin beschlossenen Gesetzen hoch gewichten, aber an die konkrete Umsetzbarkeit, die am Ende das Kind erreicht, um das es geht, zu wenig gedacht wird (ein Beispiel wären hier die Bedenken der GEW bei der Umsetzung des neuen Inklusionsgesetzes in NRW). Es ist somit nicht ausreichend nur auf nationale und internationale Gesetze und Abkommen oder die konkrete Schulsituation zu schauen, denn **alle Ebenen sind wichtig**. Die Bildungspolitik Schwedens hat deutlich gezeigt, dass die äußeren Bedingungen (z.B. aktuell eine stärkere Homogenisierung und Separation, die unter anderem durch das neue Schulgesetz die Freiheit der Schulwahl ermöglicht) untere Ebenen betreffen mit der Folge, dass die „die eine Schu-

⁸⁹ Siehe hierzu Kapitel 3.4.

le für alle“ gefährdet ist, und dass die Innenperspektive nicht immer der Außenperspektive entsprechen muss. Wünschenswert wäre die Erforschung von Ursachen, woran es liegt, dass die Umsetzung der Ratifizierung internationaler Abkommen nicht konsequent erfolgt. Es ist dabei von wesentlichem Interesse, wie das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen stattfindet und wie gemeinsame Grundüberzeugungen entstehen können, sodass Stimmigkeit im Gesamtsystem herrscht. Die Kinder sollten dabei immer im Mittelpunkt stehen: Alle, die Lehrer, die Schulleitung und die Politiker ebenso sollten sich von dem Ziel leiten lassen, was das jeweilige Kind in seiner Entwicklung benötigt. Wie müsste also ein Schulsystem auf allen Ebenen beschaffen sein, damit alle Kinder bestmöglich gefördert werden können?

Die zweite relevante Erkenntnis zeigt sich in der **Bedeutsamkeit der Problemsicht**: Die Sicht auf die Schwierigkeiten ist bedeutsam im Umgang mit den Kindern, um diese nicht zu stigmatisieren oder auf Probleme zu reduzieren. Die Problemsicht, als Mitschüler, Pädagoge, Elternteil oder Person in der Gesellschaft oder Politik, steuert auch Denken, Verhalten und Handeln bezüglich des Kindes, weshalb besondere Achtsamkeit geboten ist. Die Gesundheit des Kindes sollte als eine gemeinschaftliche Verantwortung aller verstanden werden, so dass Problemzuschreibungen und Vorurteile in der Öffentlichkeit abgebaut werden können. Am besten wäre es, wenn die Sicht auf ein Problem gar nicht mehr gebraucht würde, da nicht von den Defiziten, sondern von den Kompetenzen des Kindes ausgegangen würde, auf diese aufgebaut und mit dem Blick auf die Stärken Veränderungen ermöglicht würden. Interessant wären weitere Forschungen darüber, inwieweit die Umwelt zu den Schwierigkeiten beitragen, um verstärkt eine umfeldorientierte Problemsicht zu erlangen und die Schwierigkeiten nicht vorrangig beim Kind zu suchen und es dadurch zu stigmatisieren.

Im Zusammenhang mit dem Bedarf an ergotherapeutischen, psychomotorischen oder psychotherapeutischen (und andere) Maßnahmen⁹⁰ sehe ich diesbezüglich besondere Probleme. In diesen Fällen ist zumeist eine gezielte Diagnoseverordnung notwendig. Zwei alternative Herangehensweisen können einbezogen werden: Die ICF-CY und der system- und umfeldorientierte Förderbegriff. Das bio-psycho-soziale-Modell der ICF bzw. ICF-CY kann als Möglichkeit gesehen werden, einen Gesundheitszustand zu klassifizieren und Fördermaßnahmen aufzuzeigen, ohne defizitorientiert und somit stigmatisierend vorzugehen, da vor allem das Umfeld in den Blick genommen wird. Sinnvoll ist der system- und umfeldorientierte Förderbegriff, der nicht nur eine andere – nicht problemzentrierte – Sichtweise mit sich bringt, sondern auch voraussetzt, dass

⁹⁰ Auch diese Arten von Unterstützung und Förderung könnten möglicherweise in den Schulalltag integriert werden.

ein Bedarf an (spezieller) Förderung vorhanden ist. Dementsprechend wäre eventuell auch in der vorliegenden Arbeit eine andere Wortwahl für die Kinder „mit Schwierigkeiten“ angebracht gewesen. Eine angemessenere und weniger kennzeichnende Wortwahl müsste dahingehend diskutiert werden. Eine Idee hierzu findet sich im Englischen bei Ljusberg (2011): „Pupils *acquire* concentration difficulties“ (S. 197).

Die dritte bedeutsame Erkenntnis ist durch die theoretische Auseinandersetzung sowohl mit dem Phänomen der Aufmerksamkeitsschwierigkeiten als auch mit dem deutschen und schwedischen Schulsystem sowie durch die Interviews herausgearbeitet worden: **Inklusives Denken und Handeln muss sowohl im schulischen Kontext als auch in der gesamten Gesellschaft als grundlegend angesehen werden.** Inklusion muss also auf allen Ebenen gewollt sein und verbietet eine weitere Aufrechterhaltung der Mehrgliedrigkeit.

Wie könnte die eine Schule als Ideal gestaltet werden⁹¹? Eine inklusive Schule muss allen Kindern gerecht werden und jedes Kind fördern, so dass allen die gleichen Chancen offenstehen. In einer inklusiven Schule würde niemand stören, denn jeder würde in seiner individuellen Art und Weise wertgeschätzt werden. Anderssein würde als Kompetenz und Stärke der Kinder betrachtet werden und nicht als eine zu korrigierende Abweichung. Je mehr Heterogenität und Vielfalt in der Schulklasse und in der Schule allgemein anzutreffen sind, desto weniger würde es Anderssein überhaupt geben. Eine angemessene Problemsicht wäre folglich erfolgreich umgesetzt und die Kinder wären nicht stigmatisiert. In einem heterogenen Umfeld lernen alle am meisten: Man lernt mit- und voneinander, schulischen Stoff ebenso wie soziale Kompetenzen. Heterogenität in der Schulklasse impliziert und fordert individuelles Lernen. Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten könnten hier Aufgaben erhalten, die sie interessieren und motivieren und eine nicht zu lange Zeitspanne einnehmen. Die Selbstständigkeit könnte so in einem klar strukturierten Rahmen gefördert werden, wodurch Selbstwertgefühle sowie Selbstwirksamkeit intensiver erfahren werden könnten. Die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer zeigt sich als äußerst wichtig, sodass Folgendes umgesetzt wird: Kleine Klassen ermöglichen dem Lehrer, jedem Kind eher gerecht zu werden. Außerdem

⁹¹ Da ich aufgrund eines gewissen Rahmens, in dem sich eine Diplomarbeit bewegen sollte, die vorhandene Literatur nicht ausschöpfend einbringen konnte, ist es mir wichtig an dieser Stelle noch einige für mich besonders wichtige Bücher einzubringen: „Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft“ von Hartmut von Hentig (2003), „Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen“ von Gerald Hüther (2012), „Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs“ von Rolf Balgo und Rolf Werning als Herausgeber (2003), „Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit“ von Simone Seitz, Nina-Kathrin Finner, Natascha Korff und Katja Scheidt als Herausgeber (2012) sowie drei Bücher von Ulf Preuss-Lausitz als Herausgeber: „Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler“ (2004), „Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung“ (2005) und „Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen“ (2008).

scheint eine multiprofessionelle Zusammenarbeit, wie sie in Schweden praktiziert wird, bedeutsam, da so der Lehrer nicht alleine dasteht und aus vielen verschiedenen Betrachtungsweisen gedacht und gearbeitet wird. Inklusives Denken und Handeln ist auf allen Ebenen notwendig: die Inklusion könnte gemeinsam verwirklicht werden. Hierfür sind internationale Abkommen, politische Zielführung, Schulgesetze, Veränderungen in der Ausbildung von Lehrern und anderen Pädagogen, das Bereitstellen von Ressourcen ebenso wichtig wie inklusives Denken in der Schule und in der Gesellschaft allgemein. In den Interviews kam immer wieder die Relevanz zur Sprache, die Kinder selber zu fragen, sie anzuhören, entscheiden und mitwirken zu lassen: Was denkst du? Dieser Aspekt sollte einen entscheidenden Raum in der Schule sowie in anderen Mikrosystemen einnehmen. Studien mit Befragungen von Kindern wären dabei höchst interessant. Würden wir John Lennon begegnen, würde er vermutlich fragen: Was macht dich glücklich?

Auch in Deutschland sollte man sich den Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft stellen – gesellschaftspolitische und schulische Verhältnisse überdenken und verändern – sodass jedes einzelne Kind wertgeschätzt wird und sich als ein selbstsicherer, verantwortungsbewusster und fröhlicher Mensch in unsere Gesellschaft einbringt. Inklusive Schule wäre dabei die Schule der Zukunft, ebenso wie die inklusive Gesellschaft die Gesellschaft der Zukunft ist. Die Gesellschaft und im Besonderen die Schule sollten sich dabei den Kindern anpassen und nicht umgekehrt. Eine nichtselektive, ganzheitliche Sicht- und Handlungsweise könnte in den Vordergrund rücken, um das Individuelle, das Besondere und das Einzigartige zu sehen.

Die Entwicklung in Schweden hin zu einem inklusiven Schulsystem hat verdeutlicht, dass Schulentwicklung möglich ist. Auch wenn diese dreißig Jahre gedauert hat, geschah es doch konsequent. Aus derartigen Entwicklungen können Länder wie Deutschland lernen und sich Anregungen holen, um ein eigenes, fundiertes und zuverlässiges Konzept zu entwickeln. Wie wäre es mit einer vergleichbaren Modellphase? Inklusion konsequent umzusetzen ist mit Sicherheit eine Herausforderung, aber es gibt Schulen in Deutschland, die zeigen, dass es funktionieren kann, wie beispielsweise die Laborschule in Bielefeld.

Interessant ist die zurzeit noch folgende utopische Vorstellung: Wenn Heterogenität und Vielfalt normal geworden sind, dann könnte das Wort Inklusion wieder verschwinden könnte. Man bräuchte es nicht mehr. Aber bis dahin ist noch ein langer Weg.

Die eigenen Begegnungen und Erfahrungen mit Kindern mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten bildeten den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung in dieser Diplomarbeit. Mein Interesse wurde durch die differenzierte Beschäftigung mit der Thematik und

die eigenen forschungspraktischen Erfahrungen intensiviert. Durch meine persönlichen Interessen und meine persönliche Motivation werde ich mich weiterhin mit dieser hochaktuellen und wichtigen Thematik, die vermutlich noch lange nicht ausgeschöpft ist, befassen. Ich gehe davon aus, dass sich meine pädagogische Haltung durch diese Diplomarbeit fundiert hat, sodass ich die hier gewonnenen Erkenntnisse in meiner beruflichen Zukunft einbringen kann.

Literatur

- Achermann, N., Pecorari, C., Winkler Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. (2006): Schulklima und Schulumwelt in ihrer Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen – Einführung in die Thematik. In Steinhausen, H.-C. (Hrsg.): *Schule und psychische Störungen* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 15-37.
- Ackermann, F., Ley, T., Machold, C. & Schrödter, M. (2012): Was (ver)heißt qualitativ forschen in der Erziehungswissenschaft? – Eine Einleitung. In Ackermann, F., Ley, T., Machold, C. & Schrödter, M. (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Springer VS, Wiesbaden. S. 7-25.
- Albrecht, F.; Bürli, A. & Erdélyi, A. (Hrsg.) (2006): *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S.189-198.
- Altherr, P. (1997): Das HKS des Kindesalters aus kinderpsychiatrischer Sicht: Diagnostik und Therapiemöglichkeiten im Überblick. In Passolt, M. (Hrsg.): *Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie* (2., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München. S. 11-22.
- Amft, H. (2004): Die ADS-Problematik aus der Perspektive einer kritischen Medizin. In Amft, H., Gerspach, M. & Mattner, D.: *Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie* (2. Auflage). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 47-149.
- Amft, H., Gerspach, M. & Mattner, D. (2004): *Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie* (2. Auflage). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Apotheken Umschau (2013): *Medikamentencheck*. Zugriff am 01.10.2013 unter <http://www.apotheken-umschau.de/Arzneimittel-Check>
- Balgo, R. (2012): Sonderpädagogik im historischen und aktuellen Kontext. In Werning, R., Balgo, R., Palmowski, W. & Sassenroth, M.: *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (2., aktualisierte Auflage). Oldenbourg Verlag, München. S. 13-100.
- Banaschweski, T. & Rothenberger, A. (2010): Pharmakotherapie mit Stimulanzien bei Kindern und Jugendlichen. In Steinhausen, H.-C., Rothenberger, A. & Döpfner, M. (Hrsg.): *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 289-307.
- Barow, T. (2010a): Aktuelle Trends der Lehrerbildung in Schweden. Auswirkungen auf sonderpädagogische Studienanteile (PPP). Högskolan i Borås: Institutionen för pedagogik. Zugriff am 30.09.2013 unter <http://www.unibielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/tagung/barow.pdf>
- Barow, T. (2010b): Globale Konferenz über inklusive Bildung in Salamanca (Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1). Zugriff am 30.09.2013 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/45/52>
- Barow, T. (2011a): Sonderpädagogische Studieninhalte in der allgemeinen Lehrerbildung in Schweden. In Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 171-176.
- Barow, T. (2011b): *Vorbild oder Zerrbild? Außen- und Innenperspektive auf inklusive Bildung in Schweden*. Zeitschrift für Inklusion, 4. Zugriff am 11.05.2013 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/137/133>

- Barow, T. & Persson, B. (2011): Die Sonderpädagogik in der bildungspolitischen Debatte Schwedens. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56, 1. S. 20-32.
- Blossing, U. (2002): Tendenzen der Schulentwicklung in Schweden. Folge 2. *Pädagogik* 53, 3. S. 45-49.
- BMBF (2011): Gesamtbericht Schweden (Kooperation international, Bd. 8). Zugriff am 05.05.2012 unter <http://www.kooperation-international.de>
- Bernhardt, R. (2010): *Lebenslagen ehemaliger Förderschüler. Biografische Rekonstruktionen nachschulischer Lebensverläufe*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Bildungsklick (2013): GEW befürchtet massive Probleme bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs behinderter Kinder auf Unterricht an einer Regelschule. Zugriff am 10.12.2013 unter <http://bildungsklick.de/pm/89205/gew-enttaeuscht-ueber-neues-inklusionsgesetz/>
- Blech, J. (2010): *Die Krankheitserfinder*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- BMBF (Hrsg.) (2010): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden (Bildungsforschung, Bd. 2). Berlin.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2005): *Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2009): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 33-70.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 7-31.
- Borchert, J. (Hrsg.) (2000): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Brockhaus (2006): *Enzyklopädie in 30 Bänden* (Bd. 24, Santi-Seld) (21., völlig neu bearbeitete Auflage). F. A. Brockhaus, Mannheim.
- Bronfenbrenner, U. (1993): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (ungekürzte Ausgabe). Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main.
- Bronfenbrenner, U. (2000): Ein Bezugsrahmen für ökologische Sozialisationsforschung. In Grundmann, M. & Lücher, K. (Hrsg.): *Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch* (Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 9). UVK Universitätsverlag Konstanz, Konstanz. S. 79-90.
- Bundesministerium für Bildung und Soziales (2013): *Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung* (der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung).
- Burmeister, H. A. (2004): Das Verständnis von Hyperaktivität aus systemtheoretischer Perspektive. In Passolt, M. (Hrsg.): *Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München. S. 164-182.

- Büttner, G. & Schmidt-Atzert, L. (Hrsg.) (2004a): *Diagnostik und Konzentration von Aufmerksamkeit*. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Büttner, G. & Schmidt-Atzert, L. (2004b): Diagnostische Verfahren zur Erfassung von Aufmerksamkeit und Konzentration. In Büttner, G. & Schmidt-Atzert, L. (Hrsg.): *Diagnostik und Konzentration von Aufmerksamkeit*. Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 23-62.
- Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K. & Simola, H. (2006): Changes in Nordic teaching practices: from individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 3. S. 301-326.
- Demmer-Dieckmann, I. & Textor, A. (Hrsg.) (2007): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Deutscher Bildungsserver (2013): „Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling / Skolverket“ - Nationales Zentrum für Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung in Schweden. Zugriff am 02.11.2013 unter <http://www.bildungsserver.de/instset.html?Id=12893>
- DIMDI (2005): *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. WHO, Genf.
- DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) (2013): *IDeA – Projekt Selbstregulation und ADHS in der Schule. Entwicklung und empirische Prüfung eines Selbstregulationstrainings für Kinder mit ADHS zur Anwendung im Schulunterricht*. Zugriff am 03.11.2013 unter <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/idea-projekt-selbstregulation-und-adhs-in-der-schule>
- Ditton, H. (2006): Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 3. S. 268-281.
- Döbert, H. (2010): Deutschland. In Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Mitter, W. (Hrsg.): *Die Bildungssysteme Europas* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46) (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Schneider Verlag, Baltmannsweiler. S. 175-203.
- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Mitter, W. (Hrsg.) (2004): *Die Schulsysteme Europas* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46) (2., überarbeitete und korrigierte Auflage). Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Mitter, W. (Hrsg.) (2010): *Die Bildungssysteme Europas* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46) (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Schneider Verlag, Baltmannsweiler
- Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2013): *Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS)* (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 1) (2., überarbeitete Auflage). Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Döpfner, M. & Wolff Metternich, T. (2006): Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS). In Steinhausen, H.-C. (Hrsg.) (2006): *Schule und psychische Störungen* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 177-188.
- DVE (2009): *Definition Ergotherapie*. Zugriff am 07.05.2013 unter <http://www.dve.info/fachthemen/definition-ergotherapie.html>
- Eberwein, H. & Feuser, G. (2012): Kritische Analyse der politischen Struktur unseres Schul- und Bildungssystems. *Behindertenpädagogik*, 51, 4. S. 401-408.
- Engelhardt, C. & Ellinger, S. (2006): Schweden: Das gelobte Land der Integration? Eine kritische Würdigung der „en skola för alla“. *Vds-Verbandszeitschrift Bayern*, 2. S. 2-12.

- Europäische Kommission (2013): Das Programm ERASMUS – Studieren in Europa und mehr. Zugriff am 10.12.2013 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_de.htm
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013): *Complete national overview – Sweden*. Zugriff am 01.07.2013 unter <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/national-overview/complete-national-overview>
- Firsching, A. (2002): *Die Samen, ihre Rechtsstellung in Schweden und ihre Rechtsstellung im Lichte der Indigenen Peoples weltweit* (Schriften zum Staats- und Völkerrecht, Bd. 93). Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Fischer, K. (1997): Hyperaktivität im frühen Kindesalter aus entwicklungstheoretischer Sicht. In Passolt, M. (Hrsg.): *Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie* (2., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München. S. 47-60.
- Fischer, D. & Elsenbast, V. (Hrsg.) (2007): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Waxmann Verlag, Münster
- Fitzner, T. & Stark, W. (Hrsg.) (2010): »Genial, gestört, gelangweilt?« *AD(H)S, Schule und Hochbegabung* (2. Auflage). Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Flick, U. (2012): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U., von Kardoff & E., Steinke, I. (Hrsg.) (2012a): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2012b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. S. 13-29.
- Freiesleben, L. & Schmole, M. (2002): *Hyperaktivität aus systemtheoretischer Sicht. Ein Zusammenspiel von Individuum und Umwelt* (Schriften zur pädagogischen Psychologie, Bd. 1). Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage (Neuausgabe)). Beltz Juventa, Weinheim.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage (Neuausgabe)). Beltz Juventa, Weinheim. S. 437-455.
- Fröhlich, W. D. (2002): *Wörterbuch Psychologie* (24. durchgesehene Auflage November 2002). Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Fuhs, B. (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Gasser, B. (2011): *Arbeitsgedächtnis-Training mit RoboMemo (working memory-training)*. Download. Zugriff am 01.11.2012 unter <http://www.krisen.ch/files/workingmemory.pdf>
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, C. (Hrsg.) (2008): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3). Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Gehrmann, P. (2003): Was Schüler lernen wollen ... Ergebnisse einer explorativen Befragung von Kindern mit Lernbehinderungen. In Gehrmann, P. & Hüwe, B. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche in erschweren Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 259-269.

- Gehrmann, P. & Hüwe, B. (Hrsg.) (2003): *Kinder und Jugendliche in erschweren Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Gerspach, M. (2004): Unkonzentrierte Kinder verstehen lernen. In Amft, H., Gerspach, M. & Mattner, D.: *Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie* (2. Auflage). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 150-217.
- GEW (2013a): *Salamanca-Erklärung*. Zugriff am 01.12.2013 unter <http://www.gew.de/Salamanca-Erklärung.html>
- GEW (2013b): *Inklusion*. Zugriff am 01.12.2013 unter http://www.gew.de/Inklusion_3.html
- GEW (2013c): *UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 01.12.2013 unter http://www.gew.de/Die_UN-Behindertenrechtskonvention.html
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011): Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 35. S. 541-555.
- Grundmann, M. & Lücher, K. (Hrsg.) (2000): *Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch* (Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 9). UVK Universitätsverlag Konstanz, Konstanz.
- Hausotter, A.; Boppel, W. & Meschenmoser, H. (Hrsg.) (2001): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002. Zugriff am 20.04.2013. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html>
- Heimlich, U. (Hrsg.) (1999): *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Heimlich, U. (2003a): Integrative Lehrerbildung – veränderte Perspektiven für die erste Phase der sonderpädagogischen Lehrerbildung durch den gemeinsamen Unterricht. In Gehrmann, P. & Hüwe, B. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche in erschweren Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 151-161.
- Heimlich, U. (2003b): *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Heimlich, U. (2009): *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Helfferrich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hellberg, K. (2012): A school for all children? Special needs education in Sweden. The Salamanca Statement and the Swedish Curriculum (PPP). Linköping Universität
- Henricsson, L. & Rydell, A.-M. (2004): Elementary school children behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 2. S. 111-138.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (Hrsg.) (2003): *Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele*. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main.
- Hjern, A. (2012): Children's health. Health in Sweden: The national public health report 2012. Chapter 2. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, 9. S. 23-41.

- Hjern, A., Weitoft, G. R. & Lindblad, F. (2009): Social adversity predicts ADHS-medication in school children – a national cohort study. *Acta Paediatrica*, 99, 6, June 2010. S. 920-924.
- Hillenbrand, C. (1999): *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53. S. 354-361.
- Homburg, I. (2007): Die inklusive Bildungspolitik Schwedens. In Demmer-Dieckmann, I. & Textor, A. (Hrsg.): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 89-98.
- Huschke-Rhein, R. (1992): *Systemisch-ökologische Pädagogik. Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik, Bd. 3) (2., verbesserte und veränderte Auflage). Rhein-Verlag, Köln.
- Huschke-Rhein, R. (Hrsg.) (1994): *Systemisch-ökologische Pädagogik. Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien, Bd. 4) (2., verbesserte und veränderte Auflage). Rhein-Verlag, Köln.
- Hüther, G. (2004): Die nutzungsabhängige Herausbildung hirnerkranklicher Veränderungen bei Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen: Einfluss präventiver Maßnahmen und therapeutischer Interventionen. In Passolt, M. (Hrsg.): *Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München. S. 117-130.
- Hopf, C. (2012): Qualitative Interviews – ein Überblick. In Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. S. 349-360.
- IFAP (Institut für angewandte Pädagogik e. V.) (2013): *Montessori-Pädagogik. Institut für angewandte Pädagogik e.V.* Zugriff am 02.02.2013 unter <http://www.montessori.de/>
- Imhof, M., Skrodzki, K. & Urzinger, M. S. (2007): *Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht* (6. Auflage). Auer Verlag, Donauwörth.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2006): School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 1, 2007. S. 75-91.
- Kahl, K. G., Puls, J. H., Schmid, G. & Spiegler, J. (2012): *Praxishandbuch ADHS. Diagnostik und Therapie für alle Altersstufen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart.
- Kahl, R. (2008): *Spitze – Schule am Wendekreis der Pädagogik. Warum Schulen in Skandinavien gelingen* (Prod.-Jahr 2002) [DVD]. Archiv der Zukunft, Hamburg.
- Karlsson, G. (2013): *Kraftig försämring i Pisa* (Starke Verschlechterung bei Pisa, Übersetzung v. Verf.). Zugriff am 05.12.2013 unter <http://skolvardnen.se/artiklar/kraftig-forsamring-i-pisa?cmpe=nyhetsbrev>
- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Klemm, K. (2010): *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Klemm, K. (2012): Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Knehr, E. & Krüger, K. (1976): *Konzentrationsstörungen bei Kindern: Verhütung und Überwindung*. Verlag Adolf Bonz, Stuttgart.

- Konrad, K. (2011): *Mündliche und schriftliche Befragung – Ein Lehrbuch* (Forschung, Statistik und Methoden, Bd. 4) (7., korrigierte Auflage). Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- Kraus de Camargo, O. & Simon, L. (2013): *Die ICF-CY in der Praxis*. Verlag Hans Huber, Bern.
- Kreitz-Sandberg, S. (2011): Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule – Inklusive Ansätze sonderpädagogischer Organisationen in Schweden. In Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 185-192.
- Kriwet, I. (1996): Die Grenzen der Integrationsbewegung in Schweden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 47, 8. S. 318-329.
- Kriwet, I. (2006): Widerspruchsvolle Sonderpädagogik – zur Integrations-/Inklusionsdiskussion in Schweden und Deutschland. In Albrecht, F.; Bürl, A. & Erdélyi, A. (Hrsg.): *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S.189-198.
- Krowatschek, D. & Hengst, U. (2004): Das hyperaktive Kind in der lernaktiven Schule. Ein Widerspruch? Das Beispiel Marburger Konzentrationstraining. In Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 50-64.
- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa, Weinheim.
- Kühl, G. (2000): Aufmerksamkeit und Konzentration. In Borchert, J. (Hrsg.) (2000): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 717-727.
- Kühne, B. (2005): *Das schwedische Schulsystem* (Artikel für das EU-Projekt „Europäischer Studienzirkel für Frieden und globales Lernen“). Zugriff am 05.06.2011 unter <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:205656/FULLTEXT01.pdf>
- Kupfer, D. & Regier, D. (2013): *To the DSM-5 User Community*. Zugriff am 30.11.2013 unter <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
- Lamberti, J. & Lauth, G. W. (1997): Prävalenz von Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörungen in der Grundschule. Eine epidemiologische Pilotuntersuchung. *Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für klinische Kinderpsychologie*, 6, 4. S. 197-205.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung* (5., überarbeitete Auflage). Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Landtag NRW (2013): *Inklusion*. Zugriff am 03.12.2013 unter http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetzgebung/Aktuell/01_Aktuelle_Gesetzgebungsverfahren/Inklusion/index.jsp
- Lauth, G. & Naumann, K. (2008): Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. In Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, C. (Hrsg.) (2008): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3). Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 207-218.
- Lauth, G. W. & Schlotzke, P. F. (2002): *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Ljusberg, A.-L. (2009): *Pupils in remedial classes*. Stockholm University.
- Ljusberg, A.-L. (2011): The structured classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 2. S. 195-210.

- Luckert, H. (1997): Hyperaktivität als Zivilisationsstörung. In Passolt, M. (Hrsg.): *Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie* (2., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München. S. 24-33.
- Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.) (2011): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Majer, S. (2008): *Verhaltensauffälligkeiten und Konzentrationsstörungen im Grundschulalter. Subjektive Theorien von Lehrkräften* (Schriftenreihe Erziehung – Unterricht – Bildung, Bd.137). Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Marx, R. (1992): *Integrieren oder aussondern. Die Sonderschule in der Sicht von Schülern und Eltern* (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 7). Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mattner, D. (2004): Hyperaktivität aus der Sicht der Heilpädagogischen Anthropologie. In Passolt, M. (Hrsg.): *Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München. S. 12-24.
- Mayer, H. O. (2013): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung Durchführung Auswertung* (6., überarbeitete Auflage). Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage (Neuausgabe)). Beltz Juventa, Weinheim. S. 323-333.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 71-93.
- Menzel, D. (2009): Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In Menzel, D. & Wiater, W. (Hrsg.) (2009): *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 11-37.
- Menzel, D. & Wiater, W. (Hrsg.) (2009): *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Ministry of Education and Research Sweden (2013): The Swedish educational system. A decentralized system managed by overall goals and rules. Zugriff am 17.11.2013 unter <http://www.government.se/content/1/c6/07/92/85/f899a8ee.pdf>
- Möhler, J. (2008): Schule der Zukunft? Vision und Realität der schwedischen *Skola 2000* (Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 4). Waxmann Verlag, Münster.
- Morrow, R. L., E. Garland, J., Wright, J. M., Maclure, M., Taylor, S. & Dormuth, C. R. (2012): Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Canadian Medical Association Journal*. S. 1-8.
- Müller, K. (2012): Zum Verhältnis von Separation, Integration und Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 51, 1. S. 98-106.

- Müller, W. (Hrsg.) (1997): *Duden. Sinn- und sachverwandte Wörter. Synonymwörterbuch der deutschen Sprache. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung* (Der Duden in 12 Bänden, Bd. 8) (überarbeiteter Neudruck der 2. Auflage). Dudenverlag, Mannheim Leipzig Wien Zürich.
- Myschker, N. (2005): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (5. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Neuhaus, C. (2000): Das funktionelle Verstehen der Symptomatik Hyperaktivität – Notwendigkeit eines multimodalen Behandlungsansatzes? In Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): *Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen?* Borgmann, Dortmund. S. 187-209.
- Nowak, I., Broberg, M. & and Starke, M. (2013): Parents' experience of support in Sweden: its availability, accessibility, and quality. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17, 2. S. 134-144.
- Östberg, M. & Rydell, A.-M. (2011): An efficacy study of a combined parent and teacher management training programme for children with ADHD. *Nord J Psychiatry*, 00, 0. S. 1-8.
- Palmowski, W. (2007): *Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“*. Verlag Modernes Lernen, Dortmund.
- Passolt, M. (Hrsg.) (1997): *Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie* (2., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Passolt, M. (Hrsg.) (2004a): *Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Passolt, M. (2004b): Im Dialog mit hyperaktiven Kindern. In Passolt, M. (Hrsg.): *Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München. S. 25-44.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (2012): *Sozialtraining in der Schule*. Mit Online-Materialien (3., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Pfadenhauer, M. (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2009): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 99-116.
- Pfau, D. (2010): Was kann die Schule für aufmerksamkeitsgestörte Kinder tun? In Fitzer, T. & Stark, W. (Hrsg.): *»Genial, gestört, gelangweilt?« AD(H)S, Schule und Hochbegabung* (2. Auflage). Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 11-17.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2004): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Reid, R., Trout, A. L. & Schartz, M. (2005): Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 71, 4. S. 361-377.
- Reicher, H. (2005): Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegung zur Methodenauswahl. In Stigler, H. & Reicher, H. (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Studienverlag, Innsbruck. S. 85-104.

- Sander, A. (1994): Schule und Schulversagen aus ökosystemischer Sicht. In Huschke-Rhein, R. (Hrsg.): *Systemisch-ökologische Pädagogik. Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften (Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien, Bd. 4)* (2., verbesserte und veränderte Auflage). Rhein-Verlag, Köln. S. 65-72.
- Sander, A. (1999): Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In Heimlich, U. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 33-44.
- Sander, A. (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W. & Meschenmoser, H. (Hrsg.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002*, S. 143-164. Zugriff am 20.04.2013. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html>
- Saß, H., Wittchen, H.-U., Zaudig, M. & Houben, I. (2003): *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen -Textrevison- DSM-IV-TR*. Hogrefe Verlag, Göttingen. (Original erschienen 2000: American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. Washington, DC.)
- Schlack, R., Hölling, H., Kurth, B.-M. & Huss, M. (2007): Die Prävalenz der Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, Springer Medizin Verlag. S. 827-835.
- Schmid, G. (2012a): Ätiologie. In Kahl, K. G., Puls, J. H., Schmid, G. & Spiegler, J.: *Praxishandbuch ADHS. Diagnostik und Therapie für alle Altersstufen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart. S. 7-10.
- Schmid, G. (2012b): Diagnostik. In Kahl, K. G., Puls, J. H., Schmid, G. & Spiegler, J.: *Praxishandbuch ADHS. Diagnostik und Therapie für alle Altersstufen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart. S. 11-20.
- Schmid, G. (2012c): Case Management: nicht-medikamentöse Therapie. In Kahl, K. G., Puls, J. H., Schmid, G. & Spiegler, J.: *Praxishandbuch ADHS. Diagnostik und Therapie für alle Altersstufen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart. S. 73-84.
- Schmidt, C. (2010): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. In Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage (Neuausgabe)). Beltz Juventa, Weinheim. S. 473-486.
- Schmidt, H.-R. (2010): *Ich lerne wie ein Zombie. Plädoyer für das Abschaffen von ADHS* (Reihe Psychologie, Bd. 40). Centaurus Verlag & Media KG, Freiburg.
- Schöler, J. (1999): Integrationsklassen in nicht-aussondernden Schulen. In Heimlich, U. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 65-77.
- Schumann, B. (2003): Der nordische Weg. In Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (Hrsg.): *Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele*. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main. S. 106-116.
- Schumann, B. (2007): *"Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle"*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

- Schumann, M. (2009): *Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! - Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?!* (Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2). Zugriff am 02.06.2013 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/35/42>
- Schumann, B. (2010): *Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung* (Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2). Zugriff am 06.06.2013 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/59/63>
- Skolverket (Hrsg.) (2011): *Facts and figures about pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden* (Swedish National Agency for Education. Summary of report NR 363.) National Agency for Education, Stockholm.
- Skolverket (2012): *Regelverk – Läraoplaner*. Zugriff am 30.09.2013 unter <http://skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973>
- Skrodzki, K. (2009): Kinder mit ADHS. Kinder mit besonderem Förderbedarf. In Menzel, D. & Wiater, W. (Hrsg.) (2009): *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 161-175.
- Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.) (2000): *Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen?* Borgmann, Dortmund.
- Steinhausen, H.-C. (Hrsg.) (2006): *Schule und psychische Störungen* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Steinhausen, H.-C., Rothenberger, A. & Döpfner, M. (Hrsg.) (2010): *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Stigler, H. & Reicher, H. (Hrsg.) (2005): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Studienverlag, Innsbruck.
- Stigler, H. & Felbinger, G. (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In Stigler, H. & Reicher, H. (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Studienverlag, Innsbruck. S. 129-134.
- Störmer, N. (2013): *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung“*. Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, Berlin.
- Sveriges Radio (2011): Kein Platz für ADHS in der Schule. Zuwenig schulische Unterstützung für verhaltensauffällige Kinder. Zugriff am 22.04.2012 unter <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=2108&artikel=4793813>
- Swedish Institut (2012): *Schulsystem: Lernen fürs Leben*. Zugriff am 30.09.2013 unter <http://sweden.se/other-languages/german/Das-Schwedische-schulsystem-high-resolution.pdf>
- Triebe, M. (2008): *Scharfe Kritik am deutschen Bildungssystem (Buchbesprechung)* (blz – Zeitschrift der GEW BERLIN, Nr. 12). Zugriff am 10.12.2013 unter <http://www.gew-berlin.de/4430.php>
- Taßler, R. (2000): Hyperkinetisches Syndrom. In Borchert, J. (Hrsg.) (2000): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 727-741.
- Tillmann, K.-J. (2007): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In Fischer, D. & Elsenbast, V. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Waxmann Verlag, Münster. S. 25-37.
- Trott, G.-E. (2000): Biologische Ursachen und Möglichkeiten der medikamentösen Therapie des Hyperkinetischen Syndroms. In Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): *Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen?* Borgmann, Dortmund. S. 107-121.

- Tufvesson, C. (2007): *Concentration difficulties in the school environment – with focus on children with ADHD, autism and down's syndrome*. Lund University.
- UNESCO (1994): *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the world conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain.
- UNESCO (2013): Was ist inklusive Bildung? Zugriff am 20.11.2013 unter http://www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html
- UN-BRK (2008): *Gesetz zu den Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008* (Bundesgesetzblatt Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008). S. 1419-1457.
- UN-Kinderrechtskonvention (1989): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Zugriff am 13.10.2013 unter <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>
- Von Lüpke, H. & Voß, R. (Hrsg.) (2000): *Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung* (Pädagogik Theorie und Praxis) (3. Überarbeitete Auflage). Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Voß, R. & Kirchhoff, J. (2000): „Störende Schulkinder“? - Entwicklungsfördernde Arbeit mit auffälligen Kindern im Grundschulalter. In Von Lüpke, H. & Voß, R. (Hrsg.): *Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung* (Pädagogik Theorie und Praxis) (3. Überarbeitete Auflage). Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Werler, T. (2004): Schweden. In Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Mitter, W. (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46) (2., überarbeitete und korrigierte Auflage). Schneider Verlag, Baltmannsweiler. 459-476.
- Werning, R. (1989): *Das sozial auffällige Kind. Lebensweltprobleme von Kindern und Jugendlichen als interdisziplinäre Herausforderung* (Internationale Hochschulzeitschriften, 14). Waxmann Verlag, Münster/ New York.
- Werning, R. (2011): Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die *Schulentwicklung. Lernende Schule, 14, 55*. S. 4-8.
- Werning, R. & Löser, J. M. (2010): Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. *Die Deutsche Schule, 102, 2*. S. 103-114.
- Werning, R. (2012): Inklusion – Herausforderung, Widersprüche und Perspektiven. *Behindertenpädagogik, 51, 3*. S. 323-330.
- Werning, R., Balgo, R., Palmowski, W. & Sassenroth, M. (2012): *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (2., aktualisierte Auflage). Oldenbourg Verlag, München.
- WHO (2011): *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (1. Auflage). Verlag Hans Huber, Bern. (Original erschienen 2007: ICF-CY. International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version.)
- Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische reise durch Schulen für „optimale Förderung“. In Demmer-Dieckmann, I. & Textor, A. (Hrsg.): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 35-59.

- Wocken, H. (2013): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution (Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2). Zugriff am 30.11.2013 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/225/200>
- Zentall, S. S. (2005): Theory- and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools*, 42, 8. S. 821-836.
- Zetterström, A. (2007): Individuelle Entwicklungspläne. Schüler optimal begleiten und fördern. Das schwedische Modell. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr. (Original erschienen 2006: Att arbeta med IUP. Pedagogisk dokumentation och individuella utvecklingsplaner för förskolan och skolan. Gleerups Utbildning AB.)

Anhang

Anhang I	Anschreiben	i
Anhang II	Interviewleitfaden	ii-iii
Anhang III	Persönlicher Begleitfragebogen	iv-v
Anhang IV	Interviewberichte	vi
Anhang V	Main Statements	v-vii
Anhang VI	Interviewauswertungen	
	Expertin I	lx-xxvii
	Expertin II	xxvii-xliii
	Experte III	xiii-lix
	Erklärungen	lix-lx
Anhang VII	Fallübergreifende Zusammenstellung	lxi-lxix

Erstes Anschreiben an die Pädagogen

Dear ...,

[persönliche sowie individuelle Einführung]

I have already told you that I will write my thesis about children with concentration difficulties in Swedish schools.

Thus, I am looking for some professionals, who would give me an (guideline-based expert) interview.

I think you would be a very suitable person for that. Therefore, I would like to interview you. The interview will be in English and is going to take around 45 minutes.

I would like to do the interview in week 24. But if you contact me I am certain that we make up an appointment at a different time.

I will send you further information, if you are willing to do me this favor .

Thank you for your help!

Yours sincerely,
Kristina Klaus

Zweites Anschreiben an die Pädagogen

Dear ...,

thank you for taking the time. I am happy that you are interested to do the expert interview with me!

You are going to be confronted with some questions concerning your personal data and your professional career. The interview guideline with the topic 'Children with concentration difficulties in Swedish schools' is attached.

Please answer the questions about your personal data and send them back to me?

Furthermore, let me know, if you have any questions or if you disagree with anything!

As I told you, the interview will take around 45 minutes. I am going to record the interview with a tape recorder. Please let me know, if that is inconvenient for you.

I am looking forward to see you soon!

Best regards,
Kristina

Interviewleitfaden

Personal data

Name:

Date of birth:

Gender:

Current Position:

Professional career:

Interview guideline

1. How important is the topic “concentration difficulties”¹ in your school?

2. Can you give me a little insight what the situation for children with concentration difficulties in your school looks like?

- How old are the children in your class?
- How many pupils do you perceive as students with concentration difficulties?
- Would you say children with concentration difficulties are regarded as a ‘risk group’?

¹ Children with attention deficits have problems to focus on tasks and to finish them. They also often show a hyperactive and impulsive behavior. This behavior becomes meaningful, when it affects the children permanently. The behavior should be under observation for at least four weeks. A diagnose is not compulsory essential to be considered as a child with attention deficits. The child is supposed to show at least five oft he following behaviors:

- Restless, moving permanently
- Irritable, impulsive
- Disturb other children
- Short attention span, starts a lot but does not finish them
- Flounces permanently
- Inattentive, easy to distract
- Is not able to wait, is rapidly disappointed
- Cries very easily
- Tends to get angry, explosive, unpredictable actions
- Quick and drastic change of mood

3. Children with concentration difficulties often need additional resources in their school. How do you support children with concentration difficulties at your school?

- Which support systems (inside and outside your school) do you use or rely on?
- How is your profession integrated in the supporting processes?
- Which interventions are common at your school to support those children?
- Do you have special programs?
- Which strategies can/do you use in difficult situations?
- Does the support help the children?

4. How is the school and the day structure organized?

- How are the classroom arrangements and the desk placements organized? (→ Acoustic issues, atmosphere, furniture, view, daylight, size of the class)
- Are there extra rooms in your school?
- How does the day rhythm look like?
- (-What makes concentration difficulties easier/ or harder to deal with?)

5. Can you tell me something about the teacher's attitude concerning concentration difficulties?

- How many children do you support in each classroom?
- Do you have the opportunity to involve special pedagogues or extra help?
- How does a helpful attitude in supporting children with concentration difficulties look like?

6. What is the classroom climate like in classrooms, where children with concentration difficulties are included?

- Are there any problems concerning socialization and friendship?
- How does such a helpful and supporting classroom climate look like?

7. What do you think about giving medical treatment to children with concentration difficulties?

8. How is the situation for children with concentration difficulties in Sweden in your opinion?

9. In your perception, how should a school environment look like where children with concentration difficulties get enough support to develop in their own way?

Persönlicher Begleitfragebogen

Vorab

- Funktionskontrolle und Überprüfung der Vollständigkeit der Unterlagen

- Auch während der Aufnahme die Funktionstüchtigkeit des Aufnahmeegerätes überprüfen!!
 - Pausentaste ausversehen gedrückt?

- Beobachtungen notieren: Störungen, neue Fragen?

- Falls neues Thema schon angeschnitten
 - Does it belong to this question?
 - Or is it a new topic? → We will come back later to this topic!!

- Drauf achten, dass das Thema wirklich abgeschlossen ist!

- 'Thanks', wenn ein Thema abgeschlossen/ eine Frage hinreichend beantwortet wurde

Ablauf

1. Thanks a lot for this interview!!

2. My name is Kristina Klaus
 - I am studying Pedagogy, Psychology and Physical Education in Bielefeld, Germany
 - At the moment in Linköping, Sweden
 - I am very interested how different school systems are organized and how children with concentration difficulties are integrated
 - This interview is for my thesis with the topic 'children with concentration difficulties in Swedish Schools'

3. The interview will take about 45 min.

4. First, I will give you some short information about the interview

→ I have to ask the same questions to every expert. If you think there are some questions, which are not suitable for your situation, just tell me!

→ As I told you, I will record the interview

→ Backup/ Data protection

→ Exact wording

→ Is that is okay for you?

Aufnahmegerät jetzt starten!!!!

5. I am going to ask nine questions

6. Do you have any questions before we will start?

7. Record on??

→ Are some information's about the person missing?

Am Ende

→ Are there any questions, which you would like to ask me? Would you like to add anything? Is there anything you would like to know about me?

→ Notizen machen zu

- Interviewsituation

- Diskursverlauf

- veränderte Problemsicht

	Vereinbarung des Interview	Ort und Zeit	Räumliche und zeitliche Besonderheiten	Interviewdurchführung	Nach dem Interview
E I	bereitwillig	Gruppenraum in der Universität 11.06.12 9:00-10:00	Keine Störungen	<ul style="list-style-type: none"> • Räumlichkeit ideal: Kleiner Gruppenraum in der Universität • Angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre – waren uns schon aus einem Seminar bekannt • Sehr engagiert • Hat sich auf Fragen vorbereitet, Beantwortung sehr detailliert, strukturiert Gesprächsverlauf • Lange Redephasen • Ausgeprägte Körpersprache, macht das Interview sehr interessant • Blick auf den Untersuchungsgegenstand: eher forschungsorientiert („according to priory research“) • Diskursverlauf zeichnet sich durch ihre Überzeugung aus • Gibt Literaturtipps sowie händigt eine Kopie der ‚national agency‘ aus 	<p>Interesse an weiterem Kontakt und den Ergebnissen</p> <p>Angebot weiterer Hilfe</p>
E II	bereitwillig Interview einmal verschoben	Lehrerzimmer der Schule 12.06.12 9:00-9:50	einige Störungen durch Putzkraft ≠ Lehrer oder Kinder, da Aktion außer Haus	<ul style="list-style-type: none"> • Angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre – waren uns schon aus zwei Schulhospitationen bekannt • Gesprächsverlauf war flüssig mit angebrachten (nicht unangenehmen) Redepausen • War vorbereitet • Betonte Mehrfach Schwierigkeit mit englisch-schwedischen Fachausdrücken • Antworten knapp, aber aussagekräftig und präzise • Sagt, dass sie nicht genau über die allgemeine Situation in Schweden Bescheid weiß, da sie nur an einer kleinen, von vielen Schulen, arbeitet 	<p>Interesse an den Ergebnissen</p> <p>Angebot weiterer Hilfe</p>
E III	bereitwillig E-Mail Kontakt etwas schwerfällig	Konferenzraum der Schule 12.06.12 15:10-15:45	Keine Unterbrechungen Zuerst Betonung von Zeitnot, im Verlauf des Interviews aber Gelassenheit entwickelt	<ul style="list-style-type: none"> • Angenehme Atmosphäre • Hatte keine Zeit sich vorher mit den Leitfragen zu beschäftigen • Wirkt teilweise etwas verunsichert, durch englische Sprache und Stottern, stört aber nicht für das Interview • Knappe Antworten, aber aussagekräftig, dadurch Redeanteile (Interviewer und Befragte) fast ausgeglichen • Betont immer wieder, dass es auch Kinder mit anderen Schwierigkeiten gibt • Bekundet Interesse am deutschen Schulsystem am Ende des Interviews → zeigt Vergessen der Zeitnot 	<p>Weiterer Kontakt schwierig, nicht interessiert an den Ergebnissen</p>

Main Statements – EI EII EIII

Main Statements – (EI)

- Since 1990 there is a huge debate about children, who have problems to concentrate and difficulties to handle the daily situations in school. Larger groups, other ways of teaching and higher demands on those children have led to this debate.
- Since the Salamanca declaration from 1994 discussions about creating and having special groups, which are based on the principle of inclusive education, have occurred.
- The numbers of older pupils with concentration difficulties is higher than the numbers of the younger ones.
- There are not any exact numbers, but it is assumed, that the numbers have increased in the last years. There might be a connection between the increased numbers and the development of the society.
- There are two different concepts to deal with those children: segregation in small groups and inclusion in regular classrooms.
- Children with concentration difficulties are often regarded as a risk group, they get picked out for some lessons, they often have few friends and/or difficulties to interact with others. Therefore they are stigmatized
- If a child is marginalized in school, it often leads to being marginalized further on in adult life.
- To support all pupils successfully, the inclusion of all children in one class is the best solution.
- School in Sweden can be organized in different ways and affects all teachers. In the end it is the headmaster who has the responsibility to campaign for inclusion.
- Being pointed out can be prevented with the individual educational plan.
- A problem arises when you start to mention and talk about it repeatedly.
- According to priority research the teacher's attitude has a great impact on the classroom-climate and/or the relation between the classmates.
- One of the most important things for children with concentration difficulties is the relationship to the teacher. It is important to have preventive strategies to avoid difficult-situations and to accept children in their different kind of ways.
- Children neither want to have nor to be a problem. Nobody wants to be pointed out as a problem in school.
- The teacher should try to find a place, where the children are affected as little as possible without excluding them. What is the best condition for the children in my class?
- The teacher should also consider the environment, because he or she is confronted with many different conditions. The most important thing is to create the best possible condition for every individual in the class.
- A main principle is to trust the children and support them in a positive way.
- The best condition is to have the possibility to work with things they are interested in.
- It is a problem that some assistants are not good enough educated for the level they are in or do not even have any education at all.
- It is a trend in Sweden to develop schools without having small groups.

- It is common to medicate. The short-term effect is often positive, but the long-term effect is unknown.
- It is also important to ask and to listen to the children to find out what they believe is the best situation for them.

Main Statements – EII

- Concentration difficulties are an important topic because teachers are confronted with them every day in school.
- Not all, but most of the children with concentration difficulties, have diagnoses.
- The school works better for children with ADHD, when they receive medical treatment.
- Without medication during school time the children are at a risk to take drugs and/or drink alcohol when they are older.
- To medicate is more and more common. Evaluations concerning medication are made regularly and the results of these evaluations are positive.
- If a child has any kind of problem their strength and weaknesses are evaluated to write an action plan and give individual support.
- It is important to consider the environment of the child as well and not only the child him-/herself, so you can help the child within his/her specific environment.
- An assistant teacher can supply individual support for example through one on one education. Other ways to help these children individually are to provide special places in the classroom, by including a neuropsychiatry expert teacher or an outside specialist.
- To share the same beliefs about children with concentration difficulties is very important. The school has to establish the same knowledge concerning concentration difficulties and how to support these children among all the teachers
- The headmaster has the responsibility to provide support for all children who are in need.
- The children can do things to calm down, like watching a movie or drawing pictures of certain situations.
- To learn alternative strategies can help to behave different in difficult situations.
- The support works out in a flexible system.
- The possibility to be allowed to leave the classroom or the lesson is important.
- A flexible day rhythm is a basic need to cause a good concentration. A shopped up day is not useful.
- It is natural that pupils do different things in our school. If it is not unusual to do things in different ways, children are not pointed out.
- After school the people, who work with children with difficulties, can sit together and talk about important things.
- Every child is unique. Therefore it is important to try to create what is best for them.
- If a group of pupils is heterogenic, each child is rather accepted to be different within the group. It is easier to find someone who is a bit like yourself, which makes the process of socialization and building relationships less difficult.
- The teacher's attitude influences the classroom climate and the pupil's thoughts about other children. He or she has to help every child.
- There are support teachers without any education concerning education in Sweden.

- Neither public nor private schools pick the students they want to.
- Children with concentration difficulties need to be taught by well-educated adults in small classes, where all children are included.
- It is more likely that the pupils are similar in a small class. Therefore it is harder to find role models in small classes.
- It has gone to far in Sweden, when children have to go to small classes.

Main Statements – EIII

- A big discussion about children with concentration or other problems starts, when those pupils do not get the education they should have.
- Most of the children with concentration difficulties do not have diagnoses.
- Concerning education and self-confidence, children with concentration difficulties can be seen as a risk group.
- There are some quite successful support systems for pupils with concentration difficulties at our school. One of them is called 'Robo Memo'.
- Pupils can concentrate much better when they face the wall without talking and looking at the others, while they are working.
- Small groups are mixed and created for pupils with any kind of problems to sit and talk together
- The teacher's attitude has to be exemplary without moralizing the behavior of the pupils.
- It is necessary to focus on the positive things in everyone, to take difficulties serious, to understand the children and to find ways to help them with their difficulties.
- Only one strategy to keep the classroom calm is not enough.
- To have a main classroom is very important. The pupils need to have a familiar surrounding for as many lessons as possible.
- An extra room can be helpful to focus on certain tasks and also to make a break if it is needed.
- The situation can be a lot easier, when the children internalize that their concentration problems hinder themselves and not the others.
- Talking to the pupils and their parents to find strategies to improve or strengthen the concentration.
- Even though each teacher's attitude can differ they should always take the difficulties of the children serious and try to understand them, because there is a solution for every situation.
- A small class is one strategy to handle difficulties in class; to get more support from the teacher.
- A need for every child with concentration difficulties is a well-structured classroom.
- Socialization can be a problem, if the children with difficulties are pointed out as a problem.
- The best method to achieve good results for children with concentration difficulties is the combination of medication and social training.
- Inclusion is a feeling of feeling included or excluded.
- It is possible to have a classroom setting, where you can do separated things with the pupils.
- In Sweden are similar segregation problems as in Germany today.

Interview EI (53:11)

Zeile	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	I: How important is the topic			
2	concentration difficulties in Swedish			
3	schools?			
4				
5	EI: I think we have a huge debate in	Huge debate in Sweden	Seit 1990 große Debatte in	1 Gesellschaftliche
6	Sweden, which increased in the	since 1990 about children	Schweden.	Auseinandersetzung seit
7	beginning of 1990 about children with	with concentration difficulties		1990
8	concentration difficulties. We have not	(cd').		
9	had that kind of discussion before, but			
10	we discuss it now as a result of larger	A result of larger groups and	In Folge von größeren	2 Zunahme der Kinder mit
11	groups and another way of teaching.	another way of teaching.	Gruppen, verändertem	Aufmerksamkeitspro-
12	And probably also, because today we		Unterricht und höheren	blemen durch
13	have higher demands on our children.	Also higher demands today.	Anforderungen.	· größere Gruppen
14	They have to manage to work on their			· verändertem Unterricht
15	own, to plan and to organize their work			· höheren Anforderungen
16	themselves. Maybe these things are			· Verantwortungsübertrag-
17	connected with that, because since	Since 1990 discussion about	Sich vergrößernde Gruppe	ung, veränderte
18	1990, discussions have increased. We	increasing group of children	von Kindern mit	Denkweise der
19	have an increasing group of children in	with problems to concentrate	Aufmerksamkeits- und	Gesellschaft
20	school, who have problems to	and difficulties to handle the	Schulproblemen.	
21	concentrate and who have difficulties	situation in school.		
22	to handle the situation in school.			
23				
24	In media it is expressed sometimes in	Different kind of articles in	Großes Medieninteresse.	1
25	different kind of articles. There is a	media.		
26	discussion about students with			
27	concentration difficulties and they are			

28 connected with the diagnose ADHD.

29

30 I: Can you give me a little insight about
31 the situation for children with
32 concentration difficulties in Swedish
33 schools?

34

35 EI: In Sweden we are based on the
36 principle of inclusive education. And
37 since we signed the Salamanca
38 declaration 1994, we have also a
39 discussion about, if we should have
40 special groups or not and also what
41 kind of groups do we create in our
42 schools in Sweden today. We have a
43 lot of special small groups created for
44 different kind of students with different
45 kind of problems or needs. The group
46 you are interested in, where children
47 with concentration difficulties are
48 included in the discussion. I know that
49 we have a lot of small groups. Maybe
50 there are not special names for these
51 groups, like small groups, paradise or
52 different kind of names for these small
53 groups in Sweden. But in these groups,
54 we have pupils, who have
55 concentration problems.

56

57 We do not have this kind of special
58 groups for small children, who go to
59 preschool. In Sweden children go to

Sweden based on the
principle of inclusive
education.

Since Salamanca
declaration 1994 discussion
about having special groups
and what kind of groups do
we create.

Special small groups for
students with different kind
of problems or needs.

A lot of small groups.

No special groups for
preschool children.

Grundlage des „Principle of
inclusive education“ⁱⁱ.

Seit Salamanca-Erklärung
1994ⁱⁱⁱ Uneinigkeit über
Fördergruppen^{iv}.

~~Viele Fördergruppen für
Schüler mit
unterschiedlichen
Problemen oder
Bedürfnissen.~~

Keine Fördergruppen für
Vorschulkinder.

3 Schweden gründet sich
auf dem “Principle of
inclusive education”

4 Fördergruppen kontrovers
diskutiert

- Unterstützung und
Problembewältigung.
- Risiko durch Unterricht
außerhalb der Klasse

5 Fördergruppen umstritten

- Einführung erst nach
der Vorschule

<p>60 preschool until they are five years old. 61 We had a discussion and we started to 62 talk about preschool children and that 63 they have problems and difficulties, but 64 we do not have special groups for 65 those kind of children in preschool. 66 They start, when the children begin to 67 go to school with seven years. And 68 there we have children, who are 69 pointed out as children with 70 concentration problems or difficulties to 71 handle the school situation. There can 72 be children from seven years old and 73 up to the compulsory school. And I 74 think these groups increased according 75 to the time in school. So, in the 76 beginning, when they started school, 77 there are not so many children with 78 concentration difficulties. But according 79 to time in school, the group increases. I 80 think it depends on the demands in 81 school. The demands according to 82 what they should learn and knowledge 83 they should have and so on. 84 85 And we have small groups explicit for 86 pupils from seven years old up to the 87 compulsory school. In these small 88 groups we have children from seven up 89 to twelve years old. So, there are huge 90 age differences in these small groups. 91 The children in these small groups do</p>	<p>Preschool children have problems.</p> <p>No special groups for those children in preschool.</p> <p>Start with seven years.</p> <p>Pointed out as children with cd or difficulties to handle school situation.</p> <p>From seven years up to compulsory school.</p> <p>Group increases according to time in school.</p> <p>There are not many children with c.d. in the beginning of school.</p> <p>Depends on demands in school, what they should learn and knowledge they should have.</p> <p>Huge differences in ages in small groups.</p>	<p>Vorschulkinder haben Schwierigkeiten.</p> <p>Fördergruppen erst ab 7 Jahren.</p> <p>Stigmatisierung durch Hervorheben der Schwierigkeiten.</p> <p>Zunahme während Schulzeit.</p> <p>Zusammenhang mit schulischen Anforderungen.</p> <p>Altersheterogenität.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stigmatisierung • Altersheterogenität • Diagnosenunabhängigkeit • Lehrerentlastung <p>5</p> <p>5</p>
---	---	--	---

<p>92 not have always diagnoses. Maybe, 93 there are discussions about, what kind 94 of problems do they have and what 95 kind of - kartläggning - I don't find the 96 word. 97 98 I: Do you mean documentation or 99 something similar like this? 100 101 EI: Yes, may be. Sometimes the 102 children are just seven or eight years 103 old, when they are put in these small 104 groups. And of course the idea is that 105 they should go back to their classes, 106 where they belong to, but it is not 107 always related to the idea that they 108 should not be there. But in some way, 109 for the teacher to handle the situation 110 of their students, they are put in these 111 small groups. For support, 112 development and trying to handle their 113 problems in the small group. 114 115 It is difficult to say, how many pupils, 116 with concentration difficulties we have 117 in the compulsory school in Sweden, 118 because we do not count them. We do 119 not report how many students with 120 concentration difficulties there are in 121 the school today. We have our 122 Swedish national agency and in the 123 past every child with special needs in</p>	<p>Not always diagnoses in small groups.</p> <p>Idea: go back to class.</p> <p>For teacher to handle situation.</p> <p>Small group for support, development and trying to handle problems.</p> <p>Do not report how many students with cd are in school today.</p> <p>In the past every child with special needs was counted.</p>	<p>Nicht abhängig von Diagnosen.</p> <p>Idee: Wiedereingliederung in Klasse.</p> <p>Erleichterung für den Lehrer.</p> <p>Fördergruppen zur Unterstützung und Problembewältigung.</p> <p>Statistische Auszählung nur in der Vergangenheit.</p>	<p>5</p> <p>5</p> <p>4</p>
--	--	--	----------------------------

124	school was counted. But nowadays,			
125	they do not do it. So, it is difficult to	Difficult to say how many.		
126	say, how many children we have with			
127	this kind of problems and how many of			
128	these pupils are placed in this special			
129	groups. But we have a discussion			
130	about that this group has increased,			
131	but we really do not know it exactly.	Do not know exactly.		
132	But we are sure that the group of			
133	children with concentration difficulties	Group of children with cd	Seit 1990 vermutete	
134	has increased since 1990.	increased since 1990.	Zunahme der Kinder mA^v.	
135				
136	We know that we have a lot of small			
137	groups and many of the children with	Children with cd placed in	Kinder mA in Fördergruppen	6 Kinder mit Aufmerk-
138	concentration difficulties are placed in	small groups.	oder im Klassenraum	samkeitsschwierigkeiten in
139	these groups. But many pupils with		beschult.	Fördergruppen oder im
140	concentration difficulties are included in	Included in their regular		Klassenraum untergebracht
141	their regular classroom.	classroom.		
142				
143	I: I understand this difficulty. Would you			
144	say they are regarded as a risk group?			
145				
146	EI: Yes, in a way. If you are pointed			
147	out, as a student with problems or			
148	special needs, there is a risk to be	Risk to be stigmatized, if you	Risiko der Stigmatisierung	7 Risikogruppe aufgrund
149	stigmatizes during the school. I also	are pointed out.	und Schikanierung.	· Stigmatisierung und
150	know according to priory research that			Schikanierung
151	these kind of students are also treated	Treated bad, being bullied or		· Unterricht außerhalb der
152	bad, they are being bullied or there is	some kind of reaction.		Klasse
153	some kind of reaction towards these			· Problematik des
154	children. It is also a risk, if these pupils	Risk if they are picked out	Risiko durch Unterricht	Sozialverhaltens
155	have some kind of special needs or are	and taught outside the	außerhalb der Klasse.	· Risiko des Fortdauerns

156	taught by a special needs teacher	classroom.		im späteren Leben
157	outside the classroom, if they are			
158	picked out for some lessons, during the			
159	whole day or part of the day.			
160	We know that they have few friends	Have few friends and more	Schwierigkeiten im sozialen	
161	and more difficulties to interact with	difficulties to interact with	Kontakt.	
162	others. And we also know, if they have	others.		
163	few friends during the school time and			
164	if they have this kind of problems, for			
165	example as I mentioned that they			
166	departing special needs teaching, there			
167	is a risk that it continues. It continues in	Risk continuing in transition	Risiko des Fortdauerns in	7
168	the transition to the upper secondary	to upper secondary school,	weiteren Lebensabschnitten.	
169	school. But it also can continue to work	work and adult's life.		
170	and adult's life, when you had this kind			
171	of problem in school. It is a risk, if you			
172	are marginalized in some way in school	Marginalized further on in		
173	to become marginalized further on	adult age.		
174	when you are an adult. Maybe you			
175	have problems getting to work or	Problems getting to work,	Probleme in Bezug auf	7
176	beginning to study and so on. So, it is a	beginning to study.	Studium und Arbeit.	
177	risk, I will say.			
178				
179	I: Pupils with concentration difficulties			
180	often need additional resources in their			
181	school. What kind of support would you			
182	recommend for those children without			
183	pointing them out as a risk group?			
184				
185	EI: There are many different ways to	Many different ways to	Verschiedene	8 Verschiedene Unter-
186	support and to try to create the best	support and create best	Unterstützungsmaßnahmen.	stützungssysteme
187	condition for children with	condition.		

188	concentration difficulties. As we know			
189	from priory research the most	Most successful support:	Erfolgreichste Unterstützung:	12
190	successful support is to include the	included in classroom.	alle Kinder in alle Aktivitäten	
191	students in the classroom. This is how I		im Klassenraum inkludieren.	
192	experienced it, when I worked with			
193	these children in the school and in the			
194	classroom. We had a discussion at the			
195	school I worked at just before I started			
196	to work here. We talked a lot about			
197	inclusion. Include the children. And			
198	include the children in every activity in	Include children in every		
199	the classroom. We tried to create good	activity in classroom.		
200	conditions for those students, who			
201	have some kind of problems. And I			
202	think one way of handle children with	Work a lot with individual	Individuelles Fördern.	9 Individuelles Fördern im
203	special needs is to work a lot with the	needs.		Klassenraum möglich
204	individual needs of these children. We			
205	should try to create good conditions	Create good conditions	Schaffung individuell	9
206	according to what kind of support they	according to what kind of	angepasster Bedingungen.	
207	need.	support they need.		
208				
209	I think it is possible to do that in the	Possible to do in classroom.	Im Klassenraum möglich.	9
210	classroom, but it is also easy for			
211	teachers to say, that this is not my	Easy for teacher to say, not	Lehrer wälzen	5
212	problem. It is the special needs	my problem.	Verantwortung ab.	
213	teacher, who has to handle this child.			
214	And I think if they work together and try	Pedagogues work together	Beste Bedingungen in	10 Teamwork
215	to find out, what kind of support these	and find out the support they	Zusammenarbeit aller	
216	children need in the classroom, it is	need.	Pädagogen schaffen.	
217	possible to create the best condition for			
218	these children.	Possible to create best		
219		condition.		

220	But of course, it depends on what kind				
221	of organization the school has. The	Depends on school	Abhängig von der	24	
222	school can be organized in different	organization.	Schulorganisation.		
223	ways in Sweden. Of course we have				
224	some common ways of arranging				
225	school. But I think the organization	School is organized in			
226	should be different. There are different	different ways in Sweden.			
227	kind of students and different kind of				
228	areas and of course, the conditions are				
229	different, but if the headmaster has a	Best for children:	Inklusives Denken des	11	Inklusives Denken des
230	thought or an idea about including all	headmaster has thought or	Schulleiters.		Schulleiters
231	children. If they have that kind of idea, I	idea about including all			
232	think it is the best for these children.	children.			
233					
234	The organization affects the teacher,	Organization affects teacher	Organisation beeinflusst	24	
235	the group teacher and the individual		Lehrpersonal		
236	teacher in the classroom. And I think				
237	the idea to include every child in the	Idea to include every child in	Beste für Alle: Inklusion.	12	Inklusion am besten
238	school and in the classroom is the best	school and classroom is best			
239	for all. In Sweden we also have	for all.			
240	something that is called the individual				
241	educational plan and all children must	Children have individual	Individueller Entwicklungs-		
242	have that kind of plan. According to the	educational plans (IEP).	plan für alle Schüler.		
243	instruction for these individual				
244	educational plans children with special	According to IEP, children	Individ. Entw.plan erfüllt	13	Individueller
245	needs have to be included in the	with special needs include in	Inklusion im Klassenraum.		Entwicklungsplan
246	classroom. I think it is the best for all, if	classroom.			· Inklusion
247	we write this educational plan in that				· Vermeidung von
248	direction, because children with special	IEP: children with special	Individ. Entw.plan kann		Stigmatisierung
249	needs are not pointed out. The worst	needs are not pointed out.	Stigmatisierung vermeiden.		
250	thing you can do is to point out these				
251	children as students with special	Worst thing: point out	Förderbedarf hervorheben		

252	needs. Maybe I did not keep to the	children as students with	am Schlimmsten.	
253	question.	special needs.		
254				
255	I: No that is totally fine and very			
256	interesting as well.			
257				
258	EI: The best intervention for all is to	Best intervention: create	Beste Intervention: gute	
259	create good condition for all children.	good condition - support all	Bedingungen schaffen – Alle	
260	Try to support all children. The problem	children.	fördern.	
261	is, when children are pointed out as			
262	children with special needs, when we	Problem, when we start to	Problem beginnt bei	14 Relevanz der
263	start to talk about that there is a	talk that there is a problem.	Benennung.	Problemsicht
264	problem. Is there any problem with			· Problem beginnt bei
265	these children? Then I am going to act	Other children hear	Andere Kinder werden durch	Benennung
266	according to this child. The other	discussion and children	Lehrerverhalten beeinflusst.	· niemand möchte ein
267	children hear that kind of discussion	become more stigmatized.		Problem sein
268	and then the children become more			
269	and more stigmatized.	Teacher affects relation to	Lehrer beeinflusst soziale	15 Lehrerverhalten
270		climates and friends.	Kontakte.	beeinflusst
271	We know according to priory research,	Way of treating affects		· Verhalten der anderen
272	that the teacher affects the relation to	children's possibilities to		Kinder
273	climates and friends. If the teacher is	create relationships.		· soziale Kontakte
274	negative or his way of talk to those			
275	children or the way of look upon them			
276	can influence a lot. It is very important			
277	for teachers to be aware of "my way of			
278	treating these children" affects the			
279	children's possibilities to create			
280	relations and relationships with friends.			
281				
282	I: That sounds quite plausible, that the			
283	teacher's attitude is related to			

284	classroom climate and friendship.			
285				
286	EI: Yes, I think one of the most	One of most important things	Beziehung zum Lehrer sehr	16 Beziehung zum Lehrer
287	important things for children with	is relation to teacher.	wichtig.	von Bedeutung:
288	concentration difficulties is the relation			Situationseinschätzung und
289	to the teacher. If they have a good			–entschärfung
290	relation and if they have a teacher who	Teacher is able to see, now	Situationseinschätzung und -	
291	is able to see, now is something	is something happening.	entschärfung durch Lehrer.	
292	happening. The teacher could stop that	Teacher could stop that in		
293	in time and could try to avoid that these	time and could try to avoid.		
294	children to run around for example.			
295	The teacher could find something else	Could find something else to	Lösung durch andere, nicht	18
296	and give these children something to	do or to work with.	stigmatisierende, Aufgabe.	
297	do or something to work with. The			
298	teacher could say “can you go out and	Some kind of solution		
299	get some water for me please?” Have	without pointing out.		
300	some kind of solutions, which are not			
301	pointing out these children. To say “oh			
302	please [name of a child], sit down and			
303	don not behave like that!” is a really			
304	bad condition for children with this kind			
305	of problem.			
306				
307	I know that they do not want to have a	Do not want to have and to	Kinder wollen kein Problem	
308	problem and they do not want to be	be a problem.	sein oder haben.	
309	problem. As a teacher we don not need			
310	to point them out with saying “[name of	Teachers do not need to	Stigmatisierung durch Lehrer	17 Lehrer sollte
311	a child], now sit down please. Now you	point out with saying “Now	vermeiden.	Stigmatisierung vermeiden
312	behave bad, now you behave bad	you behave bad”.		
313	according about to what I wanted you			
314	to do or according to the other			18 Präventive Strategien –
315	classmates”. I think it is important to try	Important to find strategies	Strategien im Vorfeld finden.	zur Vermeidung von

316	to find strategies before it happens. A	before it happens.		Stigmatisierung
317	good teacher with experience has the			
318	possibility to do that. It is connected to	Teacher with experience has	Erfahrung des Lehrers	19 Lehrerfahrungen
319	what kind of attitude you have as a	possibility.	relevant.	relevant
320	teacher. We have teachers, who can			
321	handle these groups with different kind	Teachers who can handle	Umgang mit Kindern durch	20 Förderung durch
322	of problems. It depends on the	these groups: attitude and	Haltung des Lehrers.	Grundhaltung des Lehrers
323	teacher's attitude and the teacher's	ability to create good		
324	ability to create good environment and	environment and condition.	Durch Schaffung guter	23
325	good condition for the children. So, I		Gegebenheiten.	
326	think that is very important. And I think			
327	it has also to do how the teacher thinks	How teacher thinks about	Individualität der Kinder	21 Lehrer sollte
328	about that and accept that children can	and accept that children can	anerkennen.	Individualität anerkennen
329	be in different kind of ways and handle	be in different kind of ways.		
330	situations differently.			
331				
332	According to what I said before,	Group has increased in	Zunahme der Gruppe.	
333	nowadays this group has increased in	Sweden.		
334	Sweden. We talked about that. It is			
335	also connected with the society as a	Connected with society as a		
336	whole. We have some kind of change	whole: change of thinking		
337	according to what we think about	about children and their		
338	children and children's possibilities,	possibilities.	Zunahme aufgrund von	2
339	because early in preschool we say that		Verantwortungsübertragung	
340	the children can act on their own and	In preschool saying children	auf die Kinder durch die	
341	that they are a person who can desire	can act on own, can and	veränderte Denkweise der	
342	things and they should. So, maybe that	should desire.	Gesellschaft.	
343	is also, why this group has increased in			
344	schools. I do not know.	Also why this group has		
345		increased.		
346	I: Thank you that is really interesting.			
347	Now I would like to talk a little bit about			

348	how the school and day structure could			
349	be organized to be easier for the pupils			
350	and the teachers.			
351				
352	El: If we look at a special needs group			
353	in the school, when we talk about small	Small groups: organized with	Fördergruppen mit	
354	groups. They are often organized with	walls between desks for	Trennwände zwischen	
355	desks and some kind of walls between	better concentration.	Tischen.	
356	the desks. So, these children can			
357	concentrate better. If these children are	Desk in corner.	Schreibtisch in Ecke.	22 Wirksamkeit räumlich
358	included in the classroom, they have			separierter Plätze
359	their desk in the corner. The teacher	Teacher should find a place,	Platz mit geringeren	zweifelhaft
360	should try to find a place, where these	where children affected as	äußeren Reizen.	22
361	children affected as little as possible.	little as possible.		
362				
363	But I do not know if that is the most	Not sure, if that is most	Zweifel an Wirksamkeit	22
364	important thing, but the teacher has	important.	dieser verbreiteten Ansicht.	
365	that kind of thought in Sweden. In			
366	medicine we have a researcher, who	Teacher's thought in		
367	wrote a book about students with	Sweden.		
368	ADHD in the middle of 1996, I think. He			
369	argued that you should have small			
370	classes for children with ADHD,			
371	separate the desks from each other	Not sure, if that is best.		
372	with walls between and work with short			
373	periods for these children and so on. I			
374	am not sure, if that is the best solution.	Teacher has to find out,	Aufgabe des Lehrers: beste	23 Aufgabe des Lehrers
375	I think that the individual teacher has to	what is best condition.	Bedingung herausfinden –	· Umfeld sehen
376	find out, what is the best condition for		abhängig von den Kindern	· vorhandene
377	the children in my class. What is the		und Gegebenheiten.	Gegebenheiten nutzen
378	best condition for these children in this			
379	group? It always depends on other	Depends on other children		

380	children and other conditions. For	and other condition.		
381	example, if you have a small classroom			
382	or a big classroom and also how many			
383	pupils you have in the class. I will say			
384	all conditions depend on the	All conditions depend on	Alles ist abhängig von	24 Alles abhängig vom
385	environment and the different kind of	environment.	Umfeld	Umfeld und der
386	conditions in the environment.			Schulorganisation
387				
388	When we talk about this group of			
389	children, we also have to look at the	Have to look at environment.	Umfeld im Blick haben.	25 Umfeldorientierter Blick
390	environment. What kind of condition do			
391	we have? It is common, that we just			
392	look at these children. We look at these			
393	children and try to describe, what kind			
394	of problems the children have and so			
395	on and we forget to look, what kind of	Forget to look, what kind of	Vorhandene Gegebenheiten	23
396	condition we have. What kind of	condition we have.	nutzen.	
397	support do we have? How often could			
398	a special needs teacher come? What			
399	other support could we get? How could			
400	we arrange the situation in different			
401	ways? I am a little bit too critical			
402	sometimes. There are very good			
403	teachers as well, but when it gets very	When it gets problematic		
404	problematic with these children the	with children, teachers are		
405	teachers are often overstretched. Most	often overstretched.		
406	of them have forgotten to take a look at			
407	both sides. How I react as a teacher	Teacher should look at both:	Eigene Verhalten	26 Selbstreflexion des
408	and also how I look at the whole	own reaction and school	reflektieren und	Lehrers
409	situation in the school. How do these	situation.	Umweltgegebenheiten	
410	children interact with other children?		einbeziehen.	23
411	There are many different conditions	Many different conditions to		

412	you have to look at. The main thing is	look at.	Unterschiedliche	
413	to try to create the best condition. To		Gegebenheiten im Blick	
414	find out what kind of situation these	Main thing: create best	haben.	
415	special children need to handle the	condition.		
416	situation in the school. Sometimes they		Beste Bedingung schaffen,	21
417	could go away and work with	What kind of situation do	unter Berücksichtigung was	
418	something in a small or separated	children need to handle	Kinder brauchen.	
419	group.	situation in school.		
420				
421	I: Do you have any strategies for			
422	difficult situations?			
423				
424	EI: It could be a possibility to have	Work, which can prevent the	Schwierige Situationen	17
425	some kind of work, which can prevent	situation.	vermeiden.	
426	the situation before it starts. The			
427	children do not come to the point	Children do not come to the	Kinder gelangen erst gar	17
428	starting to run around, to interrupt and	point.	nicht zu einem bestimmten	
429	disturb the other children. Because I		Punkt.	
430	think it gets more worth, if the child has	It gets more worth, if it has	Wird dann schlimmer.	
431	started to do that and the teacher has	started.		
432	to say "oh please, stop, please, please,		Kinder reagieren auf die	
433	please", because the other children	Other children react and see	Aufmerksamkeitssymptome.	
434	also react and see "oh it is always	it is always this child.		
435	[name of a child] who does that". When		Nicht nur Kind mA fängt an.	27 Situationen gut
436	I did observations in different kind of	Not always child with cd		beobachten und richtig
437	classrooms I noticed that it is not	starts – could be another		einschätzen
438	always the child with concentration	child, knowing that child		
439	difficulties who started. Sometimes it is	reacts.		
440	another child, who knows that this child			
441	reacts and they start and say			
442	something or put on these children or			
443	interrupt and disturb them. And then it			

444	has started some kind of reaction. And	Started some kind of	Wechselwirkung mit	27
445	the teacher has not seen what has	reaction.	Verhalten anderer Kinder.	
446	happening. And I think it is necessary			
447	for a teacher to recognize, that there	Teacher should recognize	Lehrer sollte aufmerksam	27
448	might be other children involved and	that there could be other	sein.	
449	that there are other things that can	children involved.		
450	affect these children.			
451				
452	I think it is important to be aware that	Be aware that children do	Niemand möchte ein	14
453	these children do not want to be a	not want to be a problem.	Problem sein.	
454	problem. In a study children, who had			
455	this kind of problems you are interested			
456	in were organized in a small group and			
457	they say "I do not want to be a			
458	problem. I do not want to, I want to go			
459	in the classroom, I want to be a part of			
460	the ordinary classroom and I want to			
461	belong to the class I belong to." I think	Nobody wants to be pointed	Niemand möchte als	14
462	nobody wants to be pointed out as a	out as a problem.	Problem hervorgehoben	
463	problem in school.		werden.	
464				
465	We have to trust the children and have	Trust children and support	Vertraue und unterstütze	28 Vertrauen
466	to support them in a positive way. I do	them in a positive way.	Kinder.	
467	not know I am not so concrete about			
468	this. Another very important aspect is	Very important: good relation	Gute Beziehung zu Eltern.	29 Gute Beziehung zu den
469	that you should have a good relation to	to parents.		Eltern, Verantwortung
470	the parents. But as a teacher you			abnehmen
471	should not put too much demand on	Do not put too much	Nicht zu viel verlangen.	
472	the parents, because they know about	demand.		
473	the problems and they are very			
474	worried. And I think that they know that	Know about problem, are	Besorgt sein.	29
475	their child does not behave, as they	worried.		

476	should in school.			
477				
478	I: That is an interesting aspect.			
479				
480	EI: I also would like to say something			
481	about the environment. I think the best	Best condition: possibility to	Beste Bedingung:	30
482	condition is that they have the	work with things they are	interessenorientiertes	Lernen durch Angebot
483	possibility to work with things they are	interested in.	Lernen.	verschiedene
484	interested in. Maybe you have to go			Unterrichtselemente
485	further and cannot always keep to the			
486	textbook or keep to the plan you			
487	normally have. You have to create	Create different kind of	Angebot verschiedener	30
488	different kind of questions and different	questions and exam for all	Unterrichtselemente	
489	kind of exams and so on for all	children.	ermöglichen.	
490	children. And I think you have to accept			
491	that.			
492				
493	I: Is it possible for teachers in Sweden			
494	to create this situation?			
495				
496	EI: First, it is important that you have	Important to have support in	Wichtig überhaupt	31
497	support in general. But the support in	general.	Unterstützung zu bieten.	Unterstützung im
498	Sweden is bad sometimes, because for			Allgemeinen bedeutend
499	children with special needs you have	Persons who support		
500	persons who support them. They are	children with special needs –		
501	called assistants and these assistants	called assistants.		
502	can be a good person of course, but it		Kinder mit besonderen	
503	is common that they do not have any	Assistants do not have any	Bedürfnissen^{vi} von	
504	education at all. And I think it is bad to	education at all.	Assistants^{vii} - ohne	
505	you give these children support by		Ausbildung - gefördert.	
506	persons who are less educated. They	Bad to give children support		
507	need teachers who have the most -	by persons who are less		

508	who are the best.	educated.		
509				
510	I: You are a special pedagogue, but at	Need teachers who have	Kinder brauchen Lehrer mit	32 Gute Lehrerausbildung
511	the moment you are not involved in	most/ are best.	der besten Ausbildung.	notwendig
512	school?			
513				
514	EI: No, that was in the past.			
515				
516	I: Do special pedagogues often help in			
517	school?			
518				
519	EI: Yes and no. Because when we talk	Yes and no.	Nicht immer speziell	33 Förderung mitunter
520	about small groups in Sweden and look		ausgebildete Lehrer in	durch Pädagogen ohne
521	upon these groups, they do not always	In small groups not always	Fördergruppen.	Ausbildung
522	have educated teachers in this group.	educated teachers.		
523	They just have some hours with			
524	support from special educators or	Just some hours with	Wenig Unterstützung durch	33
525	special needs teachers. In these small	support from special	Fachpersonal.	
526	groups, as I mentioned earlier, they	educators.		
527	have personal from preschool, leisure			
528	time teacher or social pedagogues.			
529	They are not teachers. So sometimes	They are not teachers.	Keine Lehrer.	33
530	children with concentration difficulties			
531	have support in school from persons	Children with cd have	Unterstützung durch	33
532	who are not teachers or do not even	support from persons who	Personen ohne Ausbildung.	
533	have any kind of education. They are	have no education.		
534	not well enough educated for that level			
535	they are in. So, that is bad, I will say.			
536	Of course, we also have some classes			
537	and some schools that create good			
538	conditions and have well-educated			
539	teachers for these groups.			

<p>540 541 And in some schools nowadays in 542 Sweden, they start a strategy that they 543 do not create these small groups 544 anymore. They have a school 545 development about not having this kind 546 of small groups anymore in Sweden. I 547 know several cities that discuss and try 548 to develop the school as a whole and 549 not create small groups anymore. And 550 it will be very interesting to see, what 551 happens now. 552 553 I: Hopefully it is going to be a positive 554 change. Further on, I would like to 555 know your opinion regarding the 556 concentration difficulties and 557 medication? Is it common to medicate 558 the children here in Sweden? 559 560 EI: Quite common. Not only if you have 561 concentration difficulties, but if you are 562 diagnosed with ADHD. Then you quite 563 often get medicine. And I know that it is 564 often positive with medicine, but it is 565 also difficult to know, what and how it 566 will effects the children in the long 567 term. But I know that it is often good for 568 the children, because they have the 569 possibility to concentrate and they 570 have the possibility to do their 571 schoolwork. Before they were on</p>	<p>School development about not having small groups anymore in Sweden.</p> <p>With diagnose often medicine. Often positive. Difficult to know effect in the long term. Often good, possibility to concentrate and do schoolwork.</p>	<p>Schulentwicklung: Abschaffung von Fördergruppen.</p> <p>Mit Diagnose häufig Medizin. Oftmals positiv. Langzeitwirkung schwer einzuschätzen. Konzentration möglich.</p>	<p>34 Trend zur Abschaffung der Fördergruppen</p> <p>35 Medikation disputabel</p> <ul style="list-style-type: none"> · häufiger Einsatz bei Diagnose · Konzentration möglich · Langzeitwirkung unabsehbar
---	---	---	--

<p>572 medication they often did not have the 573 possibility to concentrate. The effect is, 574 as far as I know, quite positive. 575 576 I: The last question is how a school 577 environment could and should look 578 like. Can you summarize the main 579 points? 580 581 EI: My thoughts refer to priory and my 582 own research, when I interviewed 583 young adults with ADHD. I will say that 584 the students have to get support in 585 school. If someone believes in them 586 and if they get support within the 587 classroom it is the best possibility for 588 them further on. And I think it is 589 important to support these children 590 individually. I do not think it is possible 591 to say all children with concentration 592 difficulties need this or this or this. I 593 think it is very individual. 594 595 I think that the inclusive principle is the 596 best, but I think it is also important to 597 listen and ask the students themselves 598 “what do you think? What happened 599 when we did it like this? And what 600 happens, if we do it like that? What do 601 you think is important for you?” They 602 should have the possibility to choose 603 what is right for them.</p>	<p>Quite positive.</p> <p>Best possibility, if support in classroom and someone believes in them.</p> <p>Important to support children individually.</p> <p>It is very individual.</p> <p>Inclusive principle is the best.</p> <p>Important to listen and ask the students themselves.</p> <p>Should have the possibility to choose what’s right.</p>	<p>Am Besten: Förderung im Klassenraum und Vertrauen in Kinder.</p> <p>Individuelles Fördern.</p> <p>Bedarf ist individuell.</p> <p>Am Besten: Inclusive Principle^{viii}.</p> <p>Mitentscheidung der Schüler von Bedeutung.</p>	<p>9</p> <p>36 Mitentscheidungen der Schüler von Bedeutung</p>
--	---	---	---

604
 605 I: Okay. Is there anything important you
 606 want to add, to ask me or is there
 607 something still in your mind?
 608
 609 E1: No, I do not think so.
 610
 611 I: Okay, it was really interesting. Thank
 612 you so much!

Interview E11 (37:18)

Zeile	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	I: How important is the topic			
2	concentration difficulties in your			
3	school?			
4				
5	E11: Well it is important, because a lot	A lot of children have con-	Viele Kinder mA^{xiii}.	
6	of children have concentration	centration difficulties (cd ^{xii}).		
7	difficulties. It is something you have to			
8	deal with every day in school. So, it is	To deal with every day in	Jeden Tag Thema in der	1 Aufmerksamkeits-
9	important.	school.	Schule.	problematik täglich
10				thematisiert
11	I: Do the teachers talk about them or			
12	have kind of discussion?			
13				
14	E11: It is a discussion. I think yes.	A discussion.	Diskussionen.	1
15				

16	I: Can you give me a little insight, how				
17	the situation is at your school?				
18					
19	EII: Yes, we have children from				
20	preschool class on, who are six years				
21	old, up until the 6 th grade. Right now				
22	we have 109 children and I think 17 of	Around 17 of 109 children	Knapp 20% mA.		
23	them have concentration difficulties.	have cd.			
24	Most of them have ADHD diagnoses or				
25	something like that, but not all of them.	Most have diagnoses.	Meistens mit Diagnose.	2 Meistens diagnostiziert	
26					
27	I: And would you say children with				
28	concentration difficulties are regarded				
29	as a risk group?				
30					
31	EII: Maybe yes, if they do not get the	Yes, without the right	Risikogruppe bei fehlender	3 Risikogruppe bei	
32	right treatment. A lot of them who have	treatment.	Hilfe ^{xiv} .	ausbleibender Hilfe	
33	the ADHD diagnose medicate with				
34	Strattera or Concerta ^{ix} . This is	With diagnose a lot	Meistens Medikamente mit	4 Medikation sinnvoll	
35	medicine, which makes them calmer in	medicate.	Diagnose.	· verbreitet bei Diagnose	
36	a way. And we see in fact, that the			· ärztliche Beobachtung	
37	school works and functions much	School works, functions	Schule besser mit	· positive Veränderung,	
38	better after they have been on this	much better after been on	Medikation.	schulischer Fortschritt	
39	medication. So, it is good for them.	medication.		· mögliche Neben-	
40				wirkungen riskieren	
41	I think we can see a very big progress	It is good for them.	Medikation positiv.		
42	in the children, who begin to medicate.				
43	They get calmer. When they are older,	See very big progress in	Durch Medikation großer		
44	they describe, that something	children, who medicate.	Fortschritt.		
45	happened, when they took the				
46	medication. They got much better and	Something happened, they	Positive Veränderung.	4	
47	that is very good. Sometimes they	get better.			

48	have drawbacks, like they do not have			
49	any appetite and stuff. But I mean, if it	Maybe have drawbacks, do	Trotz Nebenwirkungen	4
50	was cancer or anything like that. If	not have appetite.	einnehmen.	
51	there is medication, of course you			
52	should take it. When you are older, I	You should take it.		
53	think you medicate yourself or even			
54	take drugs and drink alcohol instead.	Self-medication instead,	Später stattdessen	4
55	And then it is better to take this	when older.	Ersatzmedikation.	
56	medication. And it has become more			
57	and more common to medicate, but I	Better to take medication.	Besser mit Medikation.	
58	think it is good.			
59		More common to medicate.	Medikation mehr verbreitet.	4
60	I: How many children are medicated?			
61	EII: Most of the children with diagnose	Most children with diagnoses	Mit Diagnose meistens	
62	get medication. And the medications	medicate.	Medikamente.	
63	get better and better as well.	Medications get better.	Medikamente verbessert.	4
64				
65	I: Do they have to be diagnosed?			
66				
67	EII: They need diagnose to get the	Need diagnose to get	Diagnose notwendig für	
68	medication and the doctor prescribes it	medicine.	Medikation.	
69	and it is very evaluated all the time.			
70	And it is not like we give the medicine	Doctor prescribes and it is	Medikation unter ärztlicher	4
71	and that is it. So, I think it is a good	very evaluated.	Beobachtung.	
72	system.			
73		Think it is a good system.	Sinnvolles	4
74	I: Thank you. Children with		Therapieverfahren.	
75	concentration difficulties often need			
76	additional resources in their school. I			
77	would like to know, how you support			
78	these children here. Which support			
79	systems do you have?			

80				
81	Ell: Yes, we have support systems.	We have support systems.	Verschiedene	5 Verschiedene
82	With every child in Sweden who has		Unterstützungssysteme.	Unterstützungssysteme
83	some kind of problem in school. This			
84	can be a concentration problem or a	Children with problems:	Beurteilung der	6 Erstellung von Hand-
85	learning problem. You have to make an	evaluation of the difficulties	Schwierigkeiten sowie der	lungsprogrammen aufgrund
86	evaluation of the difficulties. And of	and good things.	positiven Aspekte ^{xv} .	von Beurteilungen der
87	course we also evaluate the good			Schwierigkeiten
88	things, but we mainly evaluate the	Not only in the child.	Schwierigkeiten nicht	7 Schwierigkeiten
89	difficulties. It is not only in the child,		ausschließlich individuell,	individuell sowie im Umfeld
90	because the reasons may refer to the	Reasons maybe in the	ebenso in der	
91	organization in the school or in the	school organization, group	Schulorganisation, Gruppe	
92	group. You should not only see the	or environment.	oder Umfeld.	
93	problem in the child, that it is a child	Help children with improving	Hilfe durch Umfeld.	8 Hilfe durch Veränderung
94	problem. Maybe it is a problem in the	environment.		äußerer Bedingungen
95	environment. So you can help the	Maybe school situation	Dadurch Verbesserung der	8
96	children by improving the environment.	better.	Schulsituation.	
97	And maybe the school situation works			
98	better.	Action program after	Erstellung eines	6
99		evaluation: what to do, when	Handlungsprogramms.	
100	After this evaluation we make like a	and who.		
101	åtgärdsprogram/ action program,	Individual support for each	Individuelle Förderung für	9 Individuelle Förderung, da
102	where we write down exactly what to	child.	jedes Kind.	jedes Kind einzigartig
103	do, when to do it and who is going to	Assistant teacher for support	Begleitung durch assistant	10 Begleitung durch
104	do it. And we are going to have	all the time.	teacher ^{xvi} .	assistant teacher
105	individual support for each child. Some	Very organized school day	Sehr gut strukturierter	19
106	of the children have an assistant	with teachers telling them	Schultag unter	
107	teacher, because they need an adult			
108	support all the time. Some of them			
109	have a very organized school day with			
110	teachers telling them what to do and			
111	where to go and so on. Some receive			

112	help from me. I mainly train reading,	what to do and where to go.	Lehreranleitung.	
113	spelling and mathematics. So they can			
114	have one to one education. I am a	One to one education with	Einzelunterricht mit	11 Einzelunterricht mit
115	special education teacher. Or they are	special education teacher.	Förderschullehrer ^{xvii} .	Förderschullehrer
116	placed in the classroom in that way			
117	that they do not get disturbed. They	Placed in the classroom	Ungestörtheit durch Wände	12 Rückzugsmöglichkeiten
118	might look towards a wall, so that they	without getting disturbed -	am Arbeitsplatz oder	· im Klassenraum durch
119	are not able to look outside. Maybe	with little walls or ear	Ohrschutz.	Trennwände oder
120	there are little walls between, so they	protection.		Ohrschutz
121	do not get disturbed. They can use ear			· in zusätzlichen Räume
122	protection, so they do not get disturbed			
123	from the noise. We also have tutoring	Tutoring from specialists	Unterstützung der Lehrer	13 Unterstützung der
124	from specialists. They work in	from the commune, who	durch Spezialisten von	Lehrer von Außerhalb
125	Linköpings commune. They work with	support teachers in the	Außerhalb.	
126	all schools. And we just send a paper	class.		
127	and that tells, that we want to have this			
128	support and then they come up and			
129	support teachers in the class. Maybe			
130	once a month or more often, if it is			
131	needed. And that is very good to have	Very good to have someone	Unterstützung von	13
132	someone from outside coming. Saying	from outside, saying what to	Außerhalb sehr gut.	
133	what we do and then they can give	do and giving hints.		
134	hints. We also have in every school an			
135	NP, a neuropsychiatry pedagogue. It is	Neuropsychiatry pedagogue/	Neuropsychiatrischer	14 Neuropsychiatrischer
136	a neuropsychiatry expert teacher in	neuropsychiatry expert	Experte ^{xviii} an jeder Schule.	Experte: Vermittlung
137	every school. I am the person in this	teacher in every school.		neuester Kenntnisse
138	school. But every school has one.			
139				
140	We go to education and get extra	Go to education.	Schulungen, z.B. mit	14
141	education. We have to go to meetings		Bücherhinweisen.	
142	maybe seven times every school year.	Hints about books: maybe		
143	We get hints about books. For	how to speak with children		

144	example, books with hints how to	about their difficulties.		
145	146 speak with children about their			
146	147 difficulties. The person in every school	Responsible to keep the	Vermittlung neuester	14
147	148 is responsible to keep the work	work updated.	Kenntnisse.	
148	149 updated. There is also something			
149	150 called a method workshop. And then	Method workshop: education	Methodenworkshop für	15 Methodenworkshop für
150	151 you get an education for one semester.	for one semester.	Schulpersonal.	Schulpersonal: Wichtigkeit
151	152 Around seven or eight times. And all			derselben Denk- und
152	153 the people, who work here are	School staff go there,	Umgang mit Kindern mit	Arbeitsweise
153	154 supposed to go to that education and	learning how to deal with	Schwierigkeiten lernen.	
154	155 we learn how to deal with children with	children with difficulties.		
155	156 these difficulties. Like ADHD and			
156	157 autism and other neuropsychiatry	Very good to work similar	Wichtig dieselbe Denk- und	15
157	158 disorders. So that is also very good,	and think in the same way	Arbeitsweise zu haben.	
158	159 because then everyone can work	about children.		
159	160 similar in the school. We think the			
160	161 same way about these children. So			
161	162 that is very good.			
162				
163	163 I: Did I understand it right, that your			
164	164 profession is integrated in the			
165	165 supporting process evaluating and			
166	166 supporting children in smaller groups?			
167				
168	168 EII: Yes, and as a special education	Yes.	Unterstützung in	16 Unterstützung in
169	169 teacher I can also work with the		Fördergruppen ^{xix} .	Fördergruppen für Kinder
170	170 children. I know the children, I write all	Knowing children, write	Kinder kennen um Evalua-	mit verschiedenen
171	171 these evaluations and I write all these	evaluations and programs	tionen und Handlungspro-	Schwierigkeiten
172	172 programs individually for each child. I	for each child.	gramme zu schreiben.	
173	173 think we have around 25 of them at this			
174	174 school and about sixteen or seventeen	Difficulties in concentration	Aufmerksamkeitsprobleme	16
175	175 with concentration difficulties. But then	and other difficulties.		

176	there are other difficulties as well. And		und andere Schwierigkeiten.	
177	as a headmaster it is my responsibility	Headmaster's responsibility:		
178	that all the children who need support	all children, who need	Schulleiter für Erfüllung des	17 Gewährleistung der
179	get support the way they are supposed	support, get support.	Hilfebedarfs verantwortlich.	Unterstützung durch den
180	to. So, that has two sides of it. I tell			Schulleiter
181	myself to do and to support.			
182				
183	I: Okay. And do you have any			
184	strategies for difficult situations?			
185				
186	EII: Yes, we use a lot of strategies like	A lot of strategies.	Viele Strategien für	
187	organized school day and various		schwierige Situationen.	
188	reward systems in different ways. For	Organized school day.	Organisierter Schultag.	20
189	some children, if they do this and this			
190	and this, they get a reward. They can	Reward systems in different	Belohnungssysteme.	18 Belohnungssysteme
191	watch a movie or play a computer	ways.		
192	game they like or something. And we			
193	also use a lot of writing. It is called	Use lot of writing and	Malen und Schreiben, um	19 Erlernung neuer
194	ritsagor, as write stories. For most of	drawing.	neue Verhaltensstrategien	Verhaltensstrategien
195	the children it is not easy to listen to		zu erlernen.	
196	words, but if you draw pictures and			
197	drawings about situations after they			
198	happened, they remember those			
199	situations better and when this			
200	situation happens again they have	Learn how to react and what		
201	learned how to react and what was	was wrong.		
202	wrong. It was wrong to hit that child but			
203	next time do this. So they learn other	Learn other strategies.		
204	strategies, which are better for them.			
205				
206	I: Do you think the support works out at			
207	this school?			

208				
209	EII: Yes, I think so. Some children were			
210	very difficult in the beginning and we			
211	worked with them and we see results in			
212	all children. And it is a small school, so			
213	it is easy to use resources. If this child			
214	really needs a support teacher, it is			
215	easy to put just one there. It is a			
216	flexible system. So, that is very good.			
217				
218	I: We have already talked a little bit			
219	about the school and day structure. Are			
220	there additional resources you can			
221	use?			
222				
223	EII: Yes, we tried to have extra rooms.	Try to have extra rooms.	Zusätzliche Räume als	12
224	Now we are [school name] and there		Rückzugsmöglichkeit.	
225	are also extra rooms. So children can			
226	have a corner room and that is	Important to be able to get		
227	important to be able to get away	away sometimes.		
228	sometimes.			
229				
230	I: Yes, I saw these rooms here. Can			
231	you tell me a little bit about the day			
232	rhythm?			
233				
234	EII: Yes, the school starts at eight	School starts, most children	Bei Schulbeginn Bücher	20 Tagstruktur erleichtert
235	every day and then most of the	read books.	lesen.	Aufmerksamkeit
236	children read books. And then they			· Tagesplan
237	start working with their daily plan.	Working with daily plan.	Arbeit mit Tagesplan.	· Erzählkreis für
238	There is a break, it is called "gathering			Organisatorisches und
239	on the carpet". You eat your fruit,	Break: eat fruit, teacher	Sitzkreis: Obst essen, Buch	Persönliches

<p>240 maybe the teacher reads a book and 241 tells everyone about the day. And 242 some days there are new things to 243 learn. The children can talk about 244 important things that they have been 245 doing. Maybe something has 246 happened during the week. And then 247 they continue to work with their daily 248 plans and at around eleven we have 249 lunch and break. And they all have to 250 go out after lunch. And after lunch they 251 mostly have lessons like English, 252 music or drawings. The subjects after 253 the lunch break are more practical. And 254 the school ends at one o'clock for the 255 youngest and two o'clock for the 4th to 256 6th grades. 257 258 I: Do you think the day rhythm makes it 259 easier for the pupils to concentrate? 260</p>	<p>reads a book and tells about day, new things to learn, children can talk about important things.</p> <p>Continue to work with daily plan.</p> <p>Children go out after lunch.</p> <p>Subjects after lunch more practical.</p> <p>School ends at one for youngest, two for 4th to 6th.</p> <p>Makes it easier.</p> <p>Continue until ready when started with something.</p> <p>Good, because day is not chopped up.</p>	<p>vorlesen, Besprechung des Tages, der Lerninhalte, Raum für Persönliches^{xx}.</p> <p>Nach Draußen nach dem Mittagessen.</p> <p>Praktische Fächer nachmittags.</p> <p>Altersabhängiger Schulschluss.</p> <p>Tagesrhythmus erleichtert Schülern Aufmerksamkeit.</p> <p>Möglichkeit Aufgaben zu Ende zu bringen.</p> <p>Kein zerstückelter Tag.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Draußenspielzeit • Praktische Fächer nachmittags • Altersabhängiger Schulschluss • Möglichkeit angefangene Tätigkeiten zu Ende zu bringen <p>20</p> <p>20</p> <p>20</p> <p>20</p> <p>20</p> <p>20</p>
---	---	--	--

<p>272 something, you can continue, for 273 example your mathematics, if you want 274 to do that for the whole day. It is okay 275 to do that and that is good too, I think. 276 277 I: Do you think there are other things, 278 which make the school situation easier 279 to handle? 280 281 Ell: Maybe that we try to have a lot of 282 adults in the classroom. So, there is 283 not only one teacher for all the 284 children. I think for these children it is 285 not good, that the children move a lot, 286 because they fetch their works and go 287 to different shelves and different 288 rooms. But I mean, it should be a 289 problem for children with concentration 290 difficulties, but I do not believe it is, 291 because a good thing is, that, if they 292 move, no one bothers, it does not 293 matter to anyone. They do not get like 294 "oh, [name of a child] can never be still" 295 or something. Because it is natural, 296 that everyone is doing different things. 297 So that is a natural style. 298 299 I: That is really interesting. Can you tell 300 me anything about the teacher's 301 attitude concerning concentration 302 difficulties? 303</p>	<p>Really into something: can continue, if want for whole day.</p> <p>Try to have lot of adults in classroom.</p> <p>If they move, no one bothers.</p> <p>Natural that everyone is doing different things.</p>	<p>Angefangene Tätigkeiten fortführen.</p> <p>Viele Erwachsene im Klassenraum.</p> <p>Keine Störungsgefühle trotz Bewegung.</p> <p>Natürlichkeit verschiedenen Tätigkeiten nachzugehen.</p>	<p>20</p> <p>21 Großzügige Lehrkraftbesetzung – Anzahl situationsabhängig</p> <p>22 Keine Störungsgefühle, da verschiedene Tätigkeiten natürlich</p>
---	---	---	--

<p>304 EII: We try to educate the teachers 305 about the concentration difficulties. So, 306 all of them can have the same 307 knowledge and know how to support 308 these children. And like I said, the 309 special pedagogues and extra help, we 310 can have like the tutoring and after 311 school they can meet and talk about 312 the difficulties. I think it is important to 313 have helpful actions and to support the 314 children. I mean each child is unique. 315 So, you have to look at each child and 316 say what is best for him or her. Just 317 because you are diagnosed with 318 ADHD, it is not similar with every child. 319 It can be very, very different. That is in 320 the [school name] thinking, that we 321 look at each child and say what is best 322 for him or her. 323 324 I: And you have one teacher in each 325 classroom and also extra help? 326 327 EII: Yes, for the youngest children we 328 have three teachers in two classrooms, 329 so one is in both, and then extra help. 330 Now there are two support teachers in 331 each classroom. But it is different from 332 year to year. It depends on the 333 children. 334 335 I: Can you tell me something about the</p>	<p>Educate teachers about cd: same knowledge and how to support children.</p> <p>Tutoring for pedagogues and after school meet and talk about difficulties.</p> <p>Important to have helpful actions and support.</p> <p>Each child is unique: look at each child and say what is best.</p> <p>Youngest children: three teachers in two classrooms and extra help.</p> <p>Depends on the children.</p>	<p>Schulung der Lehrer zur Aufmerksamkeitsproblematik für gemeinsame Kenntnisse und Unterstützungsmöglich- keiten.</p> <p>Nach der Schule Möglichkeit für Besprechungen für Pädagogen.</p> <p>Wichtigkeit von hilfreichen Maßnahmen und Unterstützung.</p> <p>Da jedes Kind einzigartig: individuelles Fördern.</p> <p>Lehreranzahl abhängig von Kindern.</p>	<p>15</p> <p>23 Teamgespräche nach der Schule</p> <p>24 Hilfreiche Maßnahmen und Unterstützung wichtig</p> <p>9</p> <p>21</p>
---	---	--	---

336	classroom climate, when there are			
337	children with concentration difficulties?			
338				
339	EII: I think it is good here, like I said.	Children do not get pointed out.	Kinder werden nicht hervorgehoben.	25 Freundschaften möglich, da Verschiedenheit akzeptiert
340	The children do not get pointed out like			
341	they are confused or strange, because			
342	it is natural to do things in different	It is natural to do things in different ways.	Natürlichkeit Dinge in unterschiedlicher Weise zu tun.	25
343	ways. So that is very important. Some			
344	of them might have problems with			
345	socialization, because if you have	Maybe problems with socialization.	Eventuell	25
346	autism ^x or asperger ^{xi} , then you have		Sozialisationsprobleme.	
347	problems with that. But it is okay to be	Okay to be different.		
348	different. Most of them found someone			
349	who is a bit like them. So, they can	Someone is a bit like them, can have friends.	Verschiedenheit akzeptiert.	25
350	have friends anyway. I think it is not a			
351	big problem.		Freundschaften möglich.	25
352				
353	And it is very important, for the	Important for classroom climate: teacher does not regard child as problem.	Lehrer betrachtet Kind nicht als Problem.	26 Lehrerverhalten beeinflusst Klassenklima, nicht als Problem sehen
354	classroom climate that the teacher			
355	does not regard the child as a problem			
356	in any way. Like what is this, I cannot		Wichtig für Klassenklima.	
357	handle this. It is the teacher's			
358	responsibility to help the children. So	Teacher's responsibility to help.	Lehrer trägt Verantwortung.	27 Verantwortungsbewusstsein
359	you cannot just put them away and			
360	think it is the special teacher's problem.			
361	The teacher should know these	Teacher should know children and lift them up.	Kinder gut kennen.	28 Kinder gut kennen
362	children very well and they should lift			
363	them up, so the other children see "oh,			
364	this child is important to my teacher".	Other children see, child is important to teacher.	Wertschätzung der Kinder durch Lehrer.	29 Kinder wertschätzen
365	So then they think "it is okay this child".			
366	I have seen the opposite and that is not			
367	good at all. The children are very	Children are very sensitive:	Nachahmung der Kinder.	26

368	sensitive. They notice directly, if the	notice directly, if teacher		
369	teacher does not like the child. This is	does not like child.		
370	not good at all, so it is very, very			
371	important to have this attitude.	Attitude is important.	Dieses Lehrerverhalten	
372			äußerst wichtig.	
373	I: That is really interesting. Thank you.			
374	Can you tell me what is the situation for			
375	children with concentration difficulties			
376	in Sweden like?			
377				
378	EII: I think they are more and more	More and more common.	Immer mehr Kinder mA.	30 Immer mehr Kinder
379	common and I do not know if it is like			
380	that, but it can be, that they are more	Put in room with support	Alleine im Raum mit	31 Förderlehrer ohne
381	often put in a room with support	teacher without any	Förderlehrer ohne	Ausbildung
382	teacher, who have no education at all	education at all.	Ausbildung.	
383	and they are with this person all the			
384	time in a room outside the classroom.	All time outside classroom,	Um nicht zu stören.	
385	So they do not disturb. It has been the	do not disturb.		
386	case. And I think in some schools			
387	nowadays it is still like that and that is	Today still in some schools.		
388	not good. And then I think the			
389	knowledge about this is getting more. I	That is not good.	Kritik daran.	
390	mean more and more teachers know			
391	about it, because they meet the	Knowledge is getting more	Veränderung durch	32 Separierung verändert
392	children. So I think it is getting better.	It is getting better.	Erweiterung des	sich durch Fachwissen
393			Fachwissens.	
394	Because we get children from other			
395	schools and the parents are very			
396	disappointed often, when they come			
397	here. Because their child has been put	Child put away, school could	Ausgrenzungsverhalten der	32
398	away in a room and they do not think	not help.	Schulen.	
399	the school has been able to help them.			

400 That is why we have a lot of children
 401 with this kind of difficulties. They apply
 402 for our school system. The people who
 403 work in the rehabilitation center where
 404 the children get their medicine, they
 405 often tell the parents about our school,
 406 that this is a good school for their child.
 407 Therefore we also get a lot of children
 408 with concentration difficulties.

Good school for children
 with cd.

409
 410 But it is hard for me to say how it is in
 411 Sweden in general, because I am only
 412 in this little school. It is hard. But you
 413 are going to speak to other Swedes, so
 414 if you go to meet larger, ordinary
 415 Swedish schools maybe you can get
 416 another answer.

417
 418 I: Yes. It is very interesting how it
 419 works in different schools. You cannot
 420 compare one school with the other in
 421 Sweden.

422
 423 EII: No, that is correct. There have
 424 been very diverse schools nowadays.

Correct, there have been
 very diverse schools
 nowadays.

Viele Schulen in Schweden
 verschiedene Systeme.

33 Sehr unterschiedliche
 Schulen

425
 426 I: Do you have to take every child,
 427 when the parents apply for it?

428
 429 EII: Yes, we cannot say no. But as a
 430 private school, we can say we are full.
 431 So now the first, second and third

432 grade are full. There are 26 of them in
 433 August in each class and that is
 434 enough. But in the 4th to 6th grade, if
 435 they apply, we cannot say “no, you
 436 seem to be in trouble or something”,
 437 only if we need a lot of support for the
 438 child. If we would have to rebuild our
 439 school, because it is a wheelchair and
 440 we have a school with stairs or
 441 something. Then we can say no, when
 442 it’s very costly. But I do not think that
 443 this will happen. And I think that this is
 444 good. If you ask around in Sweden,
 445 many people think that a private school
 446 can pick the children they want. But
 447 that is not the case.

448
 449 I: Now we are going to the last
 450 question. What do you think, how a
 451 school environment should look like,
 452 where children with concentration
 453 difficulties get enough support to
 454 develop in their own ways?

455				
456	EII: I think there should be a lot of	Should be lot of adults.	Viele Erwachsene.	21
457	adults in the group and not too large			
458	classes. Our classes are a little bit too	Not very large classes.	Nicht zu große Klassen.	34 Kleine Klassen
459	big, I think. There are around fifteen			
460	students and five of them have	Normal and children with	Kinder mit und ohne	35 Kinder mit und ohne
461	concentration difficulties. I mean both,	difficulties and lot of well-	Schwierigkeiten	Schwierigkeiten zusammen
462	the normal and the children with	educated teacher.		
463	difficulties and a lot of well-educated			

464	teachers. That would be the idea. But			
465	you cannot have smaller classes,			
466	because it is too expensive. It is the			
467	second best solution to have it like we			
468	have it here. It is very important to	Important to have a lot	Viele Förderlehrer und	
469	have a lot of support teachers and	support teachers and	ausgebildetes Personal.	36 Gut ausgebildete
470	educated stuff.	educated stuff.		Lehrkräfte
471				
472	Some of the children in Sweden got to	Schools, where only children	Schulen nur für Kinder mA.	33
473	schools, where only the children with	with difficulties go to small		
474	this kind of difficulties go to small	groups.		
475	groups. And then there are five kids			
476	and two or three teachers. I do not	Not good, when you are not	Nachteilig, wenn exkludiert.	37 Inklusion, da sich
477	think that is good. I mean, when you	in a normal class.		Exklusion nachteilig
478	are not in a normal class. You are just			auswirkt
479	with these children and everyone is the	Everyone is the same: do	Keine Vorbilder, wenn alle	
480	same. You do not have any role	not have any role models.	gleich.	38 Kinder brauchen
481	models or anything. So, I do not think,			Vorbilder
482	it is the best way. And these children			
483	are so difficult and they just cannot be			
484	in a classroom. I mean it should not be			
485	like that. It is gone too far, if they have			
486	to go to these classes, I think. But			
487	there are some in [name of a town]. I			
488	do not think that this is good. They			
489	should be included.	Should be included.	Sollten inkludiert sein.	37
490	I: Thank you that was the last question.			
491	Do you want to say anything else or do			
492	you have any questions?			
493				
494	EII: No, I do not think so.			
495				

496 I: Perfect. Thank you very much for the
 497 interview and your help!
 498
 499 EII: You are welcome!

Interview EIII (39:14)

Zeile	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	I: How important is the topic			
2	concentration difficulties of pupils in			
3	your school? Is there a discussion			
4	about it?			
5				
6	EIII: Yes, there is a big discussion	Big discussion how to	Diskussion über	1 Diskussionen über
7	about it. We talk about it, in that way,	improve concentrations.	Möglichkeiten besserer	Konzentrations-schwierig-
8	how we can improve the level of		Konzentration und Noten.	keiten und adäquate
9	concentration in the classes. We could	Could get much better		Bildung
10	also get much better degrees in this	degrees.		
11	school. I think a better concentration			
12	level in the classes make the			
13	youngsters, achieve the levels, they			
14	should. And then I only talk about the	Talk about them who have	Alle, die keine angemessene	1
15	boys and girls, who have the	concentration problems	Bildung bekommen,	
16	concentration problems; it is also about	(cd ^{xxiii}) and others, who	impliziert.	
17	the others, who cannot get the	cannot get the education		
18	education they should have.	they should.		
19				

20 I: Yes, there are many children with
 21 different kind of problems. Can you
 22 give me a little insight about the
 23 situation children with concentration
 24 difficulties in your school find
 25 themselves in?

26
 27 EIII: The class I have is more like a Group from special classes.
 28 group. They come from special
 29 classes. At the moment there are eight
 30 or nine youngsters now, boys and girls, Eight, nine youngsters,
 31 but mainly boys. mostly boys.

~~Acht/ neun Jugendliche, vor
 allem Jungen.~~

32
 33 I: Do you have an idea, how many
 34 pupils you perceive as students with
 35 concentration difficulties?

36
 37 EIII: I must think about it. I think it is Between five and ten
 38 between five and ten percent. percent.

~~Kinder m^{xxiii}: 5-10%.~~

39
 40 I: Okay. It is just to have an idea. Do
 41 they always have diagnoses?

42
 43 EIII: No, I think most of them have no Most of them have no
 44 diagnoses. When I think about special diagnoses.
 45 diagnoses in ADHD, it is only three
 46 percent or something like that. Only three percent.

Meistens ohne Diagnose. 2 Meistens ohne Diagnose

47
 48 I: Would you say children with
 49 concentration difficulties are regarded
 50 as a risk group - relating to their
 51 socialization or their school grades?

52				
53	EIII: Yes, I think it is a risk group. They	Risk group.	Risikogruppe durch	3 Risikogruppe aufgrund
54	do not get the education they need and		unzureichende Bildung und	· unzureichender Bildung
55	they are not self-confident. They do not	Do not get education they	Probleme mit dem	· fehlendem
56	know how they learn at all and how to	need and self-confidence:	Selbstwertgefühl.	Selbstwertgefühl
57	be someone. They do not see their	how to learn at all and to be		
58	selves as goods person, who can be	someone.		
59	someone. So, in that way they can be			
60	a risk group.	Do not see their selves as a		
61	I: Thank you. Children with	good person, who can be		
62	concentration difficulties often need	someone.		
63	additional resources in their school and			
64	I would like to know, how you support			
65	those children at this school? Do you			
66	have any special support systems?			
67				
68	EIII: Yes, we have some support	Some support systems.	Einige	4 Einige
69	systems. We have a program, which is		Unterstützungssystem	Unterstützungssysteme
70	called RoboMemo ^{xxi} . In this program	Computer program		
71	they can train their concentration. It is	RoboMemo: train	Konzentrationsübungen am	5 Einsatz verschiedener
72	a computer program. It is simple, but	concentration.	Computer.	Medien (Computer und
73	you have to concentrate more and			Musik) für bessere
74	more to come up level to level.	Concentrate more and more.		Konzentration
75				
76	I: Do they do that every day?			
77				
78	EIII: No, two or three times a week.	Two or three time week.	Mehrmals wöchentlich.	
79				
80	I: And who decides, who is going to do			
81	it?			
82				
83	EIII: It is the special teacher and the	Special teacher and		

84	teachers, who have the responsibility	teachers with responsibility		
85	for the class and for the pupils there.	for class.		
86	They decide it together.			
87				
88	I: That is interesting. Are there other			
89	support systems as well?			
90				
91	EIII: No, I cannot say, that we have	No systems for helping but	Unterstützungsmaßnahmen	6 Jeder versucht zu helfen
92	systems to help them. But everyone	everyone tries to help in	nicht vorhanden, jeder	
93	tries to help them to concentrate better.	concentrations.	versucht zu helfen.	
94	Some of them listen to music, while	Listen to music for not	Musikhören.	5
95	they are working, so they do not hear	hearing anything around.		
96	anything around them. For some of			
97	them it is very good.			
98				
99	I: I can imagine that. Do you also have			
100	smaller groups?			
101				
102	EIII: Yes, we have smaller groups. We	Have smaller groups.	Fördergruppen ^{xxiv} : wenig	7 Separierte Fördergruppen
103	do not have so many lessons together.		Unterricht gemeinsam.	für Kinder mit
104	So, we want them to concentrate on	Do not have many lessons		unterschiedlichen
105	things, they are going to do during the	together.		Schwierigkeiten zur
106	lesson. They do not sit beside each			gezielten Unterstützung
107	other. They sit with the head against	Concentrate on things.	Andauernde Konzentration	
108	the wall so they cannot communicate.		erreichen.	
109	It is better when they work in longer	Do not sit beside each other,		
110	periods without talking and without	with head against wall.	Nicht nebeneinander sitzen,	8 Mehr Aufmerksamkeit
111	looking at others. And I think they learn		sondern mit Kopf zur Wand	durch separierte
112	from that. And when we need to	Better to work in longer	für bessere Konzentration.	Arbeitsbereiche
113	discuss something or if we have things	periods without talking and		
114	that everyone should hear, they can	looking.		
115	turn around and we can talk together.			

116		Learn from it.		
117	I: Do you also have support systems			
118	outside the school for these children?	Can turn around and talk	Diskussionen trotzdem	
119		together.	möglich.	
120	EIII: No, I cannot say that. We have	Cannot say that		
121	some small groups, but there are not		Fördergruppen für Kinder mit 7	
122	only youngsters with concentration	Small groups for cd and	unterschiedlichen	
123	problems. Some of them have other	other problems.	Schwierigkeiten ^{xxv} .	
124	problems as well. There are boys and			
125	girls, who sit in groups and talk about,	Sit in groups and talk: how	In Gruppen zusammensitzen	9 Gespräche in
126	how they are doing in school, but also	they are doing in school and	und reden.	Kleingruppen
127	about what they do in the free time.	what they do in free time.		
128				
129	I: How are you involved in this			
130	process?			
131				
132	EIII: I get in contact with all the pupils			
133	who are send to play 'Robo Memo'.			
134	We go into the smaller groups and			
135	talking groups as well. And as a			
136	teacher I work in these groups. I have			
137	the responsibility to educate the pupils			
138	here. And that is a group with boys and			
139	girls with concentration problems, but			
140	there are also social problems. It is			
141	mixed. We have other small groups,			
142	which are mixed. There can be	Mixed groups: cd, social	Gemischte Gruppen mit	
143	concentration problems, but it also	problems and difficulties in	unterschiedlichen	
144	difficulties in learning.	learning.	Schwierigkeiten^{xxvi}.	
145				
146	I: Do you have any strategies, which			
147	you use in difficult situations? In the			

148	class or even in the small groups you			
149	work in?			
150				
151	EIII: Yes, I understand what you mean.	Teacher has some		
152	I think as a teacher in the class you	difficulties in class.		
153	have several difficulties. You have to			
154	look at the good things of the children.	Look at good things.	Stärken im Blick.	10 Alle Kinder sehen, mit
155	Try always to find the moments, when			ihren Stärken und in ihrer
156	they are still. Go to them. They can get	Find moments, when they	Ruhige Momente finden.	Entwicklung
157	the help from the teacher or from me.	are still.		
158	When they cannot concentrate, tell			
159	them, but do not be moralizing or	Can get help.	Hilfe bekommen können.	6
160	something. You tell them "now, you	Tell them, when they cannot	Ohne Moralisierung auf	12 Unkonzentriertheit nicht
161	see you must look down, we have to	concentrate, but do not be	Unkonzentriertheit	moralisieren
162	be calmer." Never be moral about it.	moralized.	hinweisen.	
163	But most important is to get the time, to			
164	see everyone in the class and see	Never be moral about it.		
165	them, when they are concentrated.			
166		Most important: get the time,	Zeit nehmen, alle Kinder	13 Lehrer: Zeit nehmen,
167	I: This point is very interesting. And do	see everyone and see	sehen.	alle Kinder in
168	you think the support works out at this	concentration.	Konzentration sehen.	Konzentrationsphasen
169	school?			sehen
170				
171	EIII: It is hard to say. We have only	Only talk about one of the	Bandbreite an	14 Den Schwierigkeiten
172	talked about one of the difficulties that	difficulties.	Schwierigkeiten ^{xxvii} .	individuell angepasste
173	pupils can have. But we have classes			Strategien
174	where we have one or two pupils who	Pupils with problems in		
175	have problems with learning and two or	learning as well as cd.		
176	three with concentration problems. And			
177	a lot of them have problems with the	You cannot have just one	Mehr als eine Strategie	14
178	language. You cannot have just one	strategy to get calmer.	notwendig.	
179	strategy to get the class calmer.			

180				
181	I: How are the classroom			
182	arrangements for the children here?			
183				
184	EIII: Every class in this school has their	Home classroom, where	Stamm-Klassenraum.	15 Meiste Zeit in
185	home classroom. There is one	most of lessons are.		Klassenräume, in bekannte
186	classroom, where most of the lessons			Umgebung
187	are. For chemistry and physics they			
188	have to go to special rooms. Swedish,	Special rooms.		
189	math and so on are all there with the		Meiste Zeit in bekannter	15
190	teacher. And that is, I think good for	Good to have same things	Umgebung.	
191	them to have the same thing around	around most of lessons.		
192	most of the lessons.			
193	I: About the desk placement you have			
194	already told me that it is constructed in			
195	the way that the children can focus on			
196	what they are doing.			
197				
198	EIII: Yes. And they know, when they	Know about place in	Fester Sitzplatz in Klasse.	
199	come into the classroom "this is my	classroom and do not have		
200	place and this is my friends place".	to discuss.		
201	They know about it and do not have to			
202	discuss it.			
203				
204	I: Do you have extra rooms in your			
205	school?			
206				
207	EIII: Yes, we have extra rooms you can	Extra rooms can be used,	Zusätzliche Räume: Arbeiten	16 Extra Räume
208	use. Sometimes pupils, who find it hard	when it's hard to concentrate	mit besserer Konzentration.	· ungestört Arbeiten
209	to concentrate for a longer time during			· Hilfskräfte treffen
210	the lesson, can use them. They can			
211	take their books and go to sit down	Take books, sit alone, fix		

212	alone in one of the extra rooms and	there.		
213	hopeful fix it there.			
214				
215	I: And they can ask the teacher or			
216	decide with the teacher, if it is okay?			
217				
218	EIII: Yes, they decide that with the	Decide with teacher.	Schüler und Lehrer	17 Mitentscheidungen der
219	teachers.		entscheiden.	Schüler
220				
221	I: That is nice. How does the day			
222	rhythm look like?			
223				
224	EIII: Usually, we start at 8.40 am and	Lessons are between forty		
225	the lessons are between forty minutes	minutes and one hour.		
226	and one hour. Forty minutes language			
227	lessons and one hour and twenty			
228	minutes in physics and so on. It is			
229	around that.			
230				
231	I: Do you have subjects, like math, for			
232	one hour and after that for example			
233	English?			
234				
235	EIII: Yes, but you have a break of ten	Break ten or twenty minutes		
236	or twenty minutes between the	between lessons.		
237	lessons.			
238				
239	I: Do you think there are other issues,			
240	which makes it easier to handle the			
241	situation for children with concentration			
242	difficulties? Is there anything else?			
243				18 Kind sollte Problem als

244	EIII: I think you have to internalize the point, when the child or the youngsters understand that their concentration problem is a problem for themselves.	Important, child understands that cd is problem for it and not for others.	Kind sollte Situation für sich, nicht für andere als Problem sehen.	Problem für sich sehen
245	Not for the others or for my teacher. I think you have to talk a lot to the pupils and the parents about it to find strategies to get more concentrated.	Talk to pupils and parents to find strategies to get more concentration.	Mit Schülern und Eltern zusammen Strategien finden.	19 Strategien für mehr Konzentration zusammen mit Schülern und Eltern finden
246	Talk about the point when you feel that you cannot work for a longer time.	Talk about point when feel cannot work longer time and what you could do instead.	Situationsbedingt überlegen.	
247	What will you do then and what can you do instead of starting to talk to the neighbors? So they get strategies to get more concentrated and the rest can read. Without disturbing someone else in the class.	Strategies to get more concentrated without disturbing someone.	Strategien für mehr Konzentration finden.	19
248	I: I would like to know more about the teacher's attitude concerning concentration difficulties.			
249	EIII: I think the attitude can be very different. I think most of the teachers do not understand concentration problems, as the same as an evil will. Do you understand? So, I think most of them try to work with them. They can be very tired of them.	Attitude can be very different.	Lehrerverhalten variiert.	20 Lehrer sehen Verhalten nicht als böse Absicht
250	Most of teachers understand cd, as not the same as evil will.	Most of teachers understand cd, as not the same as evil will.	Meisten Lehrer verstehen Verhalten nicht als böse Absicht ^{xxviii} .	
251	Try to work with them.	Try to work with them.	Mit Schülern arbeiten.	21 Schwierigkeiten ernst nehmen und Lösungen finden
252	You should take the difficulties serious and find a way out of it. Try to understand the children, because you can do something about it.	Take serious about difficulties and find way out of it.	Schwierigkeiten ernst nehmen, Ausweg finden.	
253				
254				
255				
256				
257				
258				
259				
260				
261				
262				
263				
264				
265				
266				
267				
268				
269				
270				
271				
272				
273				
274				
275				

276			Kinder verstehen, Veränderung ist möglich.	22 Kinder versuchen zu verstehen, Veränderung ist möglich
277	I: How many children do you support in	Try to understand children,		
278	each classroom?	you can do something about		
279		it.		
280	EIII: There are about twenty in each.			23 Kleine Klassen
281	We have rather small classes here. It	Small classes with about	Strategie: kleine Klassen.	
282	is also a strategy for all the difficulties	twenty: strategy for all		
283	we have in the classes. So we decided	difficulties.		
284	that. In Sweden it is normal to have			
285	about twenty-five. So, we have twenty.			
286	That you can discuss if this is the right			
287	way.			
288				
289	I: You have one teacher for each			
290	class?			
291				
292	EIII: Yes, one teacher.	One teacher.	Ein Lehrer pro Klasse.	
293				
294	I: And you do also have extra help or			
295	special pedagogues?			
296				24 Sonderpädagogen
297	EIII: Yes, there can be special	Special pedagogues (sp) in	Sonderpädagogen.	
298	pedagogues. But we have organized	another way.		
299	special pedagogues in another way.			25 Nutzung verschiedener Räumlichkeiten
300	We have special rooms, bigger rooms	Special, bigger and small	Verschiedene	
301	and some small ones. You can go	rooms.	Räumlichkeiten nutzbar.	
302	there and take your books with you.			17
303	But you cannot decide it yourself. You	Come there and take books.	Mit Lehrer entscheiden.	
304	have to talk to the teacher and they			
305	talk to the special pedagogues. In	Cannot decide yourself, talk		
306	these rooms, you get special	to teacher and sp.		16
307	pedagogues, you can find teachers		Arbeit unterbrechen um	

340	socialization problem.			
341				
342	I: Thank you. What is your opinion			
343	regarding to concentration difficulties			
344	and medication?			
345				28 Medikation disputabel
346	EIII: I think that in some way, when you	Medication can be good.	Medikation in manchen	· mitunter positiv
347	have diagnoses, medication can be		Fällen gut.	· nicht alle Probleme
348	good. But I think sometimes teachers	Teachers believe too much	Glaube an Wirksamkeit zu	lösbar
349	in the school believe too much in	in medication.	groß.	· zu große Bedeutung
350	medication. It can help, but if you have		Verhalten und Selbstsicht	· negative Auswirkungen
351	a youngster with a long time of	Long time problem, have	gelernt.	· negative Selbstsicht
352	concentration problem, you have	learned how to behave and		erlernt
353	learned very much how to behave and	how to be.		· optimal: Medikation plus
354	how to be in all the different situations.			soziales Training
355	So the best method to get good results	Best method: medication		28
356	can be medication, but also social	and social training.	Beste Methode: Kombination	
357	training.		aus Medikation und	29 Soziales Training
358	I: The combination?		sozialem Training.	
359				
360	EIII: Yes, the combination. Nowadays	The combination.		
361	for ten or fifteen years, we had rather			
362	hard discussions about it. How to			
363	support them - with medicals or with			28
364	social trainings? Nowadays, I think	Medical support takes too	Medikation heutzutage zu	
365	maybe the medical support takes too	much nowadays.	große Bedeutung.	
366	much of it. You want to get the			28
367	diagnose ADHD to get their pills and	Want to get diagnose.	Möchte Diagnose haben.	
368	then you think "oh, now it will be good".			28
369	But they have forgotten the social	Forget social training.	Soziales Training vergessen.	
370	training. All the learning is about that			28
371	they have learned about themselves,	Learned about themselves,	Negative Selbstsicht ^{xxx}	

372	how to see them in bad situations. You	how to see in bad situations.	erlernt.	
373	must do something about that too. And			28
374	do not think, that the medicine can	Must do something about	Medizin kann nicht alle	
375	solve all the problems.	that, medicine can't solve all	Probleme lösen.	
376		problems.		
377	I: What do you think about the situation			
378	of children with concentration			
379	difficulties in Sweden?			
380				30 Diskussion über
381	EIII: We always have discussions	Always discussions about	Diskussion über Integration	Inklusion geht in die falsche
382	about integration and exclusion of the	integration and exclusion.	und Exklusion geht in die	Richtung, denn
383	children, but I think it is the wrong way		falsche Richtung.	ausschlaggebend ist, ob
384	to discuss it. It is more about the	Wrong way to discuss it.		Kinder sich in- oder
385	feelings the youngsters have. If they	More about feel included or	Sich in- oder exkludiert	exkludiert fühlen
386	are included or if they are excluded.	excluded.	fühlen.	
387	You can be in a normal class, but you			
388	can feel very excluded. You can go in	Normal class, feel excluded		31 Aufmerksamkeit durch
389	a little group and you can feel very	– little group, feel included.		vertrauensvolles
390	included. You do the same things, like			· Gruppenklima
391	the other youngsters, but you do it in a	Children can concentrate in	Vertrauen in Gruppe von	· konzentrierte
392	classroom and in a group, that you	a classroom and group they	Bedeutung in Bezug auf die	Schulkameraden
393	know. And they think "that is good for	know.	Konzentration.	
394	me. Here can I concentrate".			
395				
396	I: Thank you that is really interesting.			
397	Finally, I would like to know, how a			
398	school environment should look like,			
399	where children with concentration			
400	difficulties get enough support to			
401	develop in their own ways?			
402				
403	EIII: I think there are separate parts of	Separated parts.		

404	it. If you start with the teacher, about			
405	that I told you before. For everyone in			
406	the class, every child needs structure.	Every child needs structure.	Kinder brauchen Struktur –	32 Kinder brauchen
407	They know, where they will go		einen begrenzten sowie	Struktur und
408	considering their learning. Not too long	Know where will go	überschaubaren Rahmen.	überschaubaren Rahmen
409	steps to know, this is what I will do in	considering learning, not too		
410	this lesson or during the week. So you	long steps to know.		
411	can see the development for everyone.			10
412	I think that you can get a classroom	See the development for	Entwicklung beobachten.	
413	climate, where you can do separated	everyone.		
414	things with the pupils. You can achieve			33 Individuelles und
415	that the pupils can work for	Classroom climate to do	Individuelles und	selbstgesteuertes Lernen
416	themselves. And you can have small	separated things with pupils.	selbstgesteuertes Lernen im	im Klassenraum möglich
417	groups, where you can sit a long time		Klassenraum möglich.	
418	as a teacher together to get more	Get pupils work for		
419	support from the teachers. The	themselves.		
420	concentration of the other pupils in the			7
421	class is very important for the pupils	Small groups to get more	Fördergruppen zur gezielten	
422	with concentration problems. If it is	support from the teacher.	Unterstützung.	31
423	calm in the classroom and you know			
424	what to do, than you can concentrate	For pupils with cd is	Konzentration der Anderen	
425	much better. You can see my college	concentration of other pupils	von Bedeutung.	
426	is doing well and I can tell which of	very important.		31
427	them are best for the pupils with			
428	concentration problems.	Better concentration, when it	Bessere Konzentration	
429		is calm and knowing what to	durch Ruhe und klare	
430	I: Okay, thank you! Do you have any	do.	Aufgabenstellung.	34 Konzentration durch
431	further questions about the interview or			klare Aufgabenstellung
432	do you want to ask me something?	College doing well, best for	Konzentriertes Arbeit der	31
433		pupil with cd.	Mitschüler förderlich.	
434	EIII: Yes, I would like to know, how you			
435	discuss it in Germany?			

436
437 I: That is really interesting, because it
438 is a big discussion. I think the main
439 problem in Germany is that we have
440 separated schools. We only are
441 together in the Primary school, which
442 only is for the first four years. Children
443 go to different schools after that. They
444 are not included anymore. The
445 German school system is not designed
446 for integrating all children together. The
447 focus in Germany is that everyone in
448 the same school has to learn the same
449 things and has to sit in the same class
450 the whole time together.
451
452 I think in some schools, it works better,
453 if they would focus more on the child,
454 but it is tough in many schools,
455 because there are about thirty or even
456 more children. And there is just one
457 teacher and no extra help. He or she
458 cannot focus on every child. The main
459 problem is, that heaps of the children
460 with concentration difficulties have to
461 go to a special school. And that is a big
462 problem, because with their degree,
463 they are not allowed to study at the
464 university. It is a problem for their
465 future and as well for their self-view.
466 What do you think of yourself? And so
467 on... I hope it will change!

<p>468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499</p>	<p>EIII: Yes, we have these problems in Sweden too. Officially, everybody goes to the same school for nine years. But nowadays, we have private schools or areas like [name of a district] here, where only the working class and immigrants live. We only have five percent of born Swedes in this school. So you get segregation. They have the right to choose the school in Sweden. For some children it is very good, but for us here, where we have a lot of children and parents, who just came to Sweden, they do not have any choice. Those are the difficulties here.</p> <p>Before, five to seven years ago, we only had the official schools. The community decided that from this part of the town and the area around, they should go here. And then we have Swedes and we have children from working class and we have children, whose parents have academic professions. Nowadays, the best of the immigrants go to other schools and a lot of the children's parents are analphabets. That is the sort of difficulties, so we are going to face the same way as in Germany.</p>	<p>Problems in Sweden too. Official everybody goes to same school nine years. Private schools or areas, where only the working class and immigrants live. Only five percent of born Swedes in this school. You get the segregation. Officially right to choose the school. Five to seven years ago only official schools: Swedes, children from working class, and parents with academic professionals. Nowadays, best immigrants go to other schools, many parents are analphabets.</p>	<p>Offiziell: Gemeinschaftsschule^{xxx1}. Separierung durch private Schulen und milieugeprägte Ortsteile. Recht zur Schulwahl. Gemeinschaftsschulen mit heterogener Schülerschaft vor fünf bis sieben Jahren. Heute: beste Schüler zu anderen Schulen.</p>	<p>35 Schwedisches Schulsystem generiert Separierung</p> <ul style="list-style-type: none"> · durch private Schulen, milieugeprägte Ortsteile und dem Recht zur Schulwahl · trotz Konzept der Gemeinschaftsschule <p>35</p> <p>36 Früher heterogene Schülerschaft – heute homogen</p> <p>36</p>
--	--	---	--	---

500 I: That is really interesting. Thank you
501 very much for the interview!

ⁱ concentration difficulties/ concentration problems

ⁱⁱ Principle of inclusive education, siehe S. 8

ⁱⁱⁱ Salamance Erklärung: siehe S. 8

^{iv} small groups, special groups und special small groups unter dem Begriff 'Fördergruppen' (Fördergruppen sind Kleingruppen zur gezielte Förderung während oder nach dem Unterricht) zusammengefasst.

^v mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten/ mit Aufmerksamkeitsproblemen

^{vi} special needs: Im Bedarf sonderpädagogischer Förderung

^{vii} siehe Übersicht in Kapitel 4.3.3, 3.4

^{viii} siehe ⁱⁱⁱ

^{ix} Strattera und Concerta sind handelsübliche Namen für Medikamente, die Aufmerksamkeit erhöhen und Impulsivität sowie Hyperaktivität vermindern (vgl. Apotheken Umschau 2013).

^x Autismus

^{xi} Asperger-Syndrom

^{xii} concentration difficulties/ concentration problems.

^{xiii} mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten/ mit Aufmerksamkeitsproblemen.

^{xiv} freie, im Kontext sinnvolle, Übersetzung des englischen Wortes 'treatment'

-
- xv freie, im Kontext schlüssige, Übersetzung des englischen Wortes 'things'
- xvi siehe Übersicht in Kapitel 4.3.3, 3.4
- xvii siehe Übersicht in Kapitel 4.3.3, 3.4
- xviii freie Übersetzung, da exakter Begriff in der Literatur nicht vorkommt. Eine Definition findet sich im fünften Kapitel (5.1).
- xix small groups, special groups und special small groups unter dem Begriff 'Fördergruppen'¹ zusammengefasst.
- xx freie, im Kontext schlüssigere, Übersetzung des englischen Begriffs 'important things'.
- xxi Arbeitgedächtnis-Training mit einem Computerprogramm. Positive Wirksamkeit wissenschaftlich belegt (vgl. Gasser 2011).
- xxii concentration difficulties/ concentration problems
- xxiii mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten/ mit Aufmerksamkeitsproblemen.
- xxiv small groups, special groups und special small groups unter dem Begriff 'Fördergruppen'¹ zusammengefasst.
- xxv der Begriff 'Schwierigkeiten' fasst Aufmerksamkeitsprobleme sowie andere Lern- und Verhaltensschwierigkeiten zusammen.
- xxvi siehe ⁱⁱⁱ
- xxvii siehe ⁱⁱⁱ
- xxviii Sinn der Aussage übersetzt.
- xxix können Spezialpädagogen, Lehrer oder Assistants sein.
- xxx freie, an den Kontext gebundene, Übersetzung.
- xxxi Die *grundskola* gilt in Schweden als Gemeinschaftsschule: „eine Schule für alle“.

Fallübergreifende Zusammenstellung der fallspezifischen Reduktionen				
Nr.	Dimensionen – fallübergreifend	Reduktion – fallspezifisch		
		Interview I	Interview II	Interview III
D1: Dimension schulische Situation				
1.1	Aufmerksamkeitsschwierigkeiten als aktuelles Phänomen	1 Gesellschaftliche Auseinandersetzung seit 1990	1 Aufmerksamkeitsproblematik täglich thematisiert	1 Diskussionen über Konzentrationsschwierigkeiten und adäquate Bildung
1.2	Zunehmend mehr Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten	2 Zunahme der Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen durch <ul style="list-style-type: none"> ▪ größere Gruppen ▪ verändertem Unterricht ▪ höheren Anforderungen ▪ Verantwortungsübertragung, veränderte Denkweise der Gesellschaft 	30 Immer mehr Kinder	
1.3	Kinder mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten als Risikogruppe	7 Risikogruppe aufgrund <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stigmatisierung und Schikanierung ▪ Unterricht außerhalb der Klasse ▪ Problematik des Sozialverhaltens ▪ Risiko des Fortdauerns im späteren Leben 	3 Risikogruppe aufgrund inadäquater Maßnahmen	3 Risikogruppe aufgrund unangemessener Bildung fehlendem Selbstwertgefühl

1.4	Grundlagen des schwedischen Bildungssystems	3 Schweden gründet sich auf dem "Principle of inclusive education"	32 Separierung verändert sich durch Fachwissen 33 Sehr unterschiedliche Schulen	35 Schwedisches Schulsystem generiert Separierung <ul style="list-style-type: none"> · durch private Schulen, milieugeprägte Ortsteile und dem Recht zur Schulwahl · trotz Konzept der Gemeinschaftsschule 36 Früher heterogene Schülerschaft – heute homogen
D2: Dimension Problemsicht der Pädagogen und Kinder				
2.1	Sicht auf „das Problem“	14 Relevanz der Problemsicht <ul style="list-style-type: none"> · Problem beginnt bei Benennung · niemand möchte ein Problem sein 	Siehe 26	18 Kind sollte Problem als Problem für sich sehen
2.2	Umfeldorientierte Sichtweise	25 Umfeldorientierter Blick	7 Schwierigkeiten individuell sowie im Umfeld 8 Hilfe durch Veränderung äußerer Bedingungen	
D3: Dimension Unterstützung und Förderung				
3.1	Angebot von Unterstützungssystemen bedeutsam	8 Verschiedene Unterstützungssysteme 31 Unterstützung im Allgemeinen bedeutend	5 Verschiedene Unterstützungssysteme 24 Hilfreiche Maßnahmen und Unterstützung wichtig	4 Einige Unterstützungssysteme 6 Jeder versucht zu helfen

3.2	Förderangebote			
	Fördergruppen	<p>4 Fördergruppen kontrovers diskutiert</p> <ul style="list-style-type: none"> · Unterstützung und Problembewältigung · Risiko durch Unterricht außerhalb der Klasse <p>5 Fördergruppen umstritten</p> <ul style="list-style-type: none"> · Einführung erst nach der Vorschule · Stigmatisierung · Altersheterogenität · Diagnosenunabhängigkeit · Lehrerentlastung <p>6 Kinder mit Aufmerksamkeits-schwierigkeiten in Fördergruppen oder im Klassenraum beschult</p> <p>34 Trend zur Abschaffung der Fördergruppen</p>	16 Unterstützung in Fördergruppen für Kinder mit verschiedenen Schwierigkeiten	<p>7 Separierte Fördergruppen für Kinder mit unterschiedlichen Schwierigkeiten zur gezielten Unterstützung</p> <p>9 Gespräche in Kleingruppen</p>
	Präventive Maßnahmen	18 Präventive Strategien – zur Vermeidung von Stigmatisierung		
	Handlungsprogramme		6 Erstellung von Handlungsprogrammen aufgrund von Beurteilungen der Schwierigkeiten	

	Einsatz von Medien			5 Einsatz verschiedener Medien (Computer und Musik) für bessere Konzentration
	Belohnungssysteme		18 Belohnungssysteme	
	Verhaltenstrategien		19 Erlernung neuer Verhaltensstrategien	
	Soziales Training			29 Soziales Training 26 Problematische Selbstwahrnehmung
3.3	Organisation der Schulklassen			
	Verschiedene Räumlichkeiten			25 Nutzung verschiedener Räumlichkeiten
	Separierte Arbeitsbereiche	22 Wirksamkeit räumlich separierter Plätze zweifelhaft	12 Rückzugsmöglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> · im Klassenraum durch Trennwände oder Ohrschutz · in zusätzlichen Räume 	8 Mehr Aufmerksamkeit durch separierte Arbeitsbereiche 16 Extra Räume ungestört Arbeiten Hilfskräfte treffen
	Bekannte Umgebung			15 Meiste Zeit in Klassenräume, in bekannte Umgebung

	Kleine Klasse		34 Kleine Klassen	23 Kleine Klassen
3.4	Organisation des Schulpersonals			
	Zusammenarbeit des Schulpersonals	10 Teamwork	23 Teamgespräche nach der Schule	
	Viele Lehrkräfte		21 Großzügige Lehrkraftbesetzung – Anzahl situationsabhängig	
	Einbezug weiterer Professionen	33 Förderung mitunter durch Pädagogen ohne Ausbildung	10 Begleitung durch assistant 11 Einzelunterricht mit Förderschullehrer 13 Unterstützung der Lehrer von Außerhalb 14 Neuropsychiatrischer Experte: Vermittlung neuester Kenntnisse 31 Förderlehrer ohne Ausbildung	24 Sonderpädagogen
	Schulung der Lehrkräfte	32 Gute Lehrerausbildung notwendig 19 Lehrerfahrungen relevant	15 Methodenworkshop für Schulpersonal: Wichtigkeit derselben Denk- und Arbeitsweise 36 Gut ausgebildete Lehrkräfte	

3.5	Lehrerverhalten			
	Gute Beziehung	15 Lehrerverhalten beeinflusst Verhalten der anderen Kinder soziale Kontakte 16 Beziehung zum Lehrer von Bedeutung: Situationseinschätzung und – entschärfung	26 Lehrerverhalten beeinflusst Klassenklima	27 Lehrer und Klassenkameraden beeinflussen Gefühl von Zugehörigkeit
	Grundhaltung und Verantwortungsbewusstsein	20 Förderung durch Grundhaltung des Lehrers	27 Verantwortungsbewusstsein	20 Lehrer sehen Verhalten nicht als böse Absicht
	Kinder sehen – in ihren Stärken	27 Situationen gut beobachten und richtig einschätzen	28 Kinder gut kennen	10 Alle Kinder sehen, mit ihren Stärken und in ihrer Entwicklung 13 Lehrer: Zeit nehmen, alle Kinder in Konzentrationsphasen sehen
	Schwierigkeiten ernst nehmen und Kinder verstehen			21 Schwierigkeiten ernst nehmen und Lösungen finden 22 Kinder versuchen zu verstehen, Veränderung ist möglich
	Kinder wertschätzen		29 Kinder wertschätzen	

	Moralisierung und Stigmatisierung vermeiden	17 Lehrer sollte Stigmatisierung vermeiden		12 Unkonzentriertheit nicht moralisieren
	Individualität anerkennen	21 Lehrer sollte Individualität anerkennen		
	Vertrauen	28 Vertrauen		
	Reflexiv sowie umfeldorientiert denken	23 Aufgabe des Lehrers Umfeld im Blick haben vorhandene Gegebenheiten nutzen 26 Selbstreflexion des Lehrers		
3.6	Struktur		20 Tagstruktur erleichtert Aufmerksamkeit <ul style="list-style-type: none"> · Tagesplan · Erzählkreis für Organisatorisches und Persönliches · Draußenspielzeit · Praktische Fächer nachmittags · Altersabhängiger Schulschluss · Möglichkeit angefangene Tätigkeiten zu Ende zu bringen 	32 Kinder brauchen Struktur und überschaubaren Rahmen 34 Konzentration durch klare Aufgabenstellung

3.7	Klassenklima		<p>22 Keine Störungsgefühle, da verschiedene Tätigkeiten natürlich</p> <p>25 Freundschaften möglich, da Verschiedenheit akzeptiert</p> <p>38 Kinder brauchen Vorbilder</p>	<p>32 Aufmerksamkeit durch vertrauensvolles Gruppenklima konzentrierte Schulkameraden</p> <p>Siehe 28</p>
3.8	Mitsprache der Kinder	36 Mitentscheidungen der Schüler von Bedeutung		<p>17 Mitentscheidungen der Schüler</p> <p>20 Strategien für mehr Konzentration zusammen mit Schülern und Eltern finden</p>
3.9	Zusammenarbeit mit den Eltern	29 Gute Beziehung zu den Eltern, Verantwortung abnehmen		Siehe 20
3.10	Medikation	<p>35 Medikation disputabel</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ häufiger Einsatz bei Diagnose ▪ Konzentration möglich ▪ Langzeitwirkung unabsehbar 	<p>4 Medikation sinnvoll</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ verbreitet bei Diagnose ▪ ärztliche Beobachtung ▪ positive Veränderung, schulischer Fortschritt ▪ mögliche Nebenwirkungen riskieren 	<p>29 Medikation disputabel</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mitunter positiv ▪ nicht alle Probleme lösbar ▪ zu große Bedeutung ▪ negative Auswirkungen ▪ negative Selbstsicht erlernt ▪ optimal: Medikation plus soziales Training

3.11	Individuelles Fördern und Lernen			
	Individuelles Fördern	9 Individuelles Fördern im Klassenraum möglich	9 Individuelle Förderung, da jedes Kind einzigartig	14 Den Schwierigkeiten individuell angepasste Strategien
	Individuelles, selbstgesteuertes und interessenorientiertes Lernen	30 Interessenorientiertes Lernen durch Angebot verschiedene Unterrichtselemente → Verantwortungsübertragung evt. auch negativ (siehe 1.2)		33 Individuelles und selbstgesteuertes Lernen im Klassenraum möglich
	Arbeit mit Wochenplan	13 Individueller Entwicklungsplan <ul style="list-style-type: none"> · Inklusion · Vermeidung von Stigmatisierung 	Siehe 20	
3.12	Schulorganisation	11 Inklusives Denken des Schulleiters 24 Alles abhängig vom Umfeld	17 Gewährleistung der Unterstützung durch den Schulleiter	
3.13	Inklusiver Ansatz	12 Inklusion am besten	35 Kinder mit und ohne Schwierigkeiten zusammen 37 Inklusion, da sich Exklusion nachteilig auswirkt	31 Diskussion über Inklusion geht in die falsche Richtung, denn ausschlaggebend ist, ob Kinder sich in- oder exkludiert fühlen

Erklärung

Hiermit versichere ich, Kristina Klaus, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und nur unter Benutzung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle zitierten oder sinngemäß übernommenen Textstellen sind als solche gekennzeichnet und die Zitierquellen vollständig angegeben.

Bielefeld, den