

Schlussbericht

Förderkennzeichen: 01JH0908

Titel:

Aufmerksamkeit macht Schule: Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für pädagogische Mitarbeiter offener Ganztagsschulen zur Förderung eines konzentrierten Arbeitsverhaltens in der Hausaufgabensituation.

Zuwendungsempfänger:

Teilprojekt Düsseldorf: Prof. Dr. rer. medic. Charlotte Hanisch
Teilprojekt Köln: Univ.-Prof. Dr. sc. hum. Manfred Döpfner

I. Kurze Darstellung

1. Aufgabenstellung

Aufmerksamkeitsbeeinträchtigungen und klinisch relevante Aufmerksamkeitsstörungen sind weit verbreitet (Schlack et al., 2007; Polanczyk et al., 2007) und erschweren insbesondere das eigenständige Erledigen der Lernzeitaufgaben (Krowatschek, 2003). Durch den Ausbau der Offenen Ganztagsschule (OGS) erledigten zum Zeitpunkt der Antragsstellung immer mehr Kinder ihre Lernzeitaufgaben in einer Gruppensituation, die hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeitssteuerung stellt (Holtappels et al., 2007). Selbst gesunde, aufmerksamkeitsstarke Kinder fühlen sich durch die Anwesenheit der anderen Kinder abgelenkt (Behr et al., 2007), sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Erledigung der Aufgaben im Gruppensetting einer OGS für aufmerksamkeitsbeeinträchtigte Kinder eine besondere, oft nicht bewältigbare Herausforderung darstellt. Trotz der Kenntnis über effektive Präventions- und Interventionsbausteine für Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen fehlt in der Aus- und Fortbildung des in den OGS tätigen pädagogischen Personals eine ausführliche Wissensvermittlung zur Identifikation von Aufmerksamkeitsstörungen bzw. zum Umgang mit aufmerksamkeitsbeeinträchtigten Kindern (Frölich, 2007; Rossbach & Probst, 2005). Die Folgen fehlender evidenzbasierten Aus- und Fortbildungsangebote können sich auf unterschiedliche Ebenen auswirken: Auf Kindebene kann fehlende Unterstützung durch geschultes Personal zu schulischen Problemen führen bzw. diese stabilisieren (Loe & Feldman, 2007; van Lier et al., 2004), auf der Ebene des Personals zu einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung z. B. aufgrund von misslungenen Bewältigungsversuchen des unaufmerksamen Verhaltens der Kinder.

Im Rahmen des durchgeführten Forschungsvorhabens wurde eine Qualifizierungsmaßnahme für pädagogische Mitarbeitende, die in der Lernzeitbetreuung einer OGS tätig sind, entwickelt und evaluiert. Zu Projektbeginn wurde der Projektname „Aufmerksamkeit macht Schule“ in "KIDS-Konzentration in der Schule" verändert, sodass im Folgenden hiervon gesprochen wird. Inhaltlich gliederte sich das Projekt in zwei Bereiche: Zum einen in das **Basistraining (KIDS Basis)**, welches Wissen- und Strategievermittlung für den Umgang mit aufmerksamkeitsgestörten SchülerInnen beinhaltete. Ziel war es, das pädagogische Personal in die Lage zu versetzen, über klare Arbeitsregeln und positive Konsequenzen für konzentriertes Verhalten, die Lernzeit und das Arbeitsverhalten aller SchülerInnen insgesamt zu verbessern. Zum anderen dient das **Zusatztraining (KIDS Zusatz)** der gezielten Förderung von SchülerInnen mit Aufmerksamkeitsproblemen. In acht Terminen wurden die pädagogischen Mitarbeitenden in der Durchführung des spezifischen

Aufmerksamkeitstrainings geschult. Parallel dazu führten die Mitarbeitenden das Training mit einer Kleingruppe von vier bis sechs Kindern durch. Ziel des Trainings war die Förderung eines eigenständigen, konzentrierten und planvollen Arbeitsverhaltens.

Eine Überprüfung der Trainingseffekte erfolgte in einem längsschnittlich angelegten Wartekontrollgruppendesign mit drei Erhebungswellen (siehe Abbildung 1). Eine Zuordnung zu den Interventionsgruppen (universelle bzw. indizierte Stichprobe) erfolgte anhand eines Screeningverfahrens.

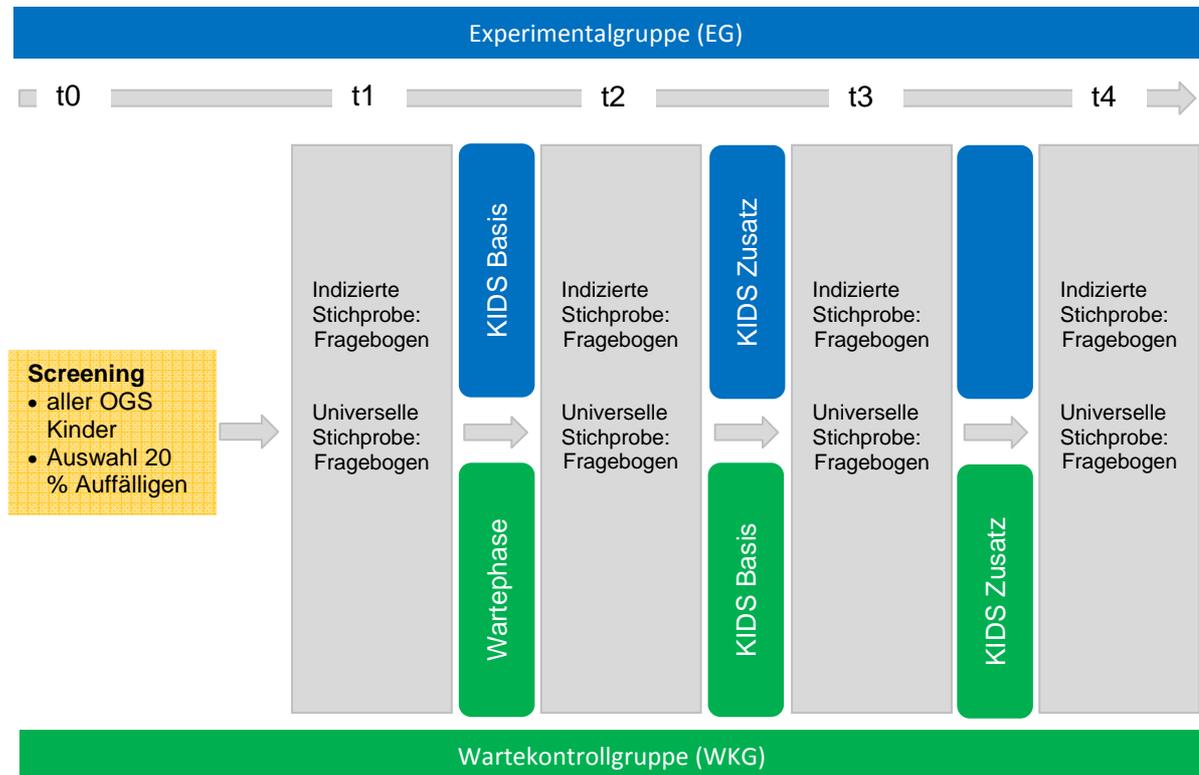


Abbildung 1 Studiendesign

2. Voraussetzungen

Der verzögerte Projektbeginn führte dazu, dass im ersten Projektjahr nur zwei Schulen teilnahmen. Die Rekrutierung dieser Schulen erfolgte über die Schulleitung, die Zeitverzögerung führte hier zu einer nicht ausreichenden Beteiligung der OGS-MitarbeiterInnen, sowie LehrerInnen an der Entscheidungsfindung zur Teilnahme. Die dadurch entstandenen Motivationsprobleme führten im ersten Projektjahr immer wieder zu Reibungsverlusten und machten wiederholte Absprachen nötig. Auch die Eltern der indizierten Kinder konnten im ersten Projektjahr nicht ausreichend informiert werden, sodass lediglich zu 32 von 67 das Einverständnis zur Teilnahme am Zusatztraining vorlag. Die Entwicklung der Fortbildungen musste ebenfalls aufgrund des verzögerten Projektbeginns parallel zur ersten Evaluationsphase erfolgen.

Neben den veränderten zeitlichen Voraussetzungen wichen auch die Rahmenbedingungen innerhalb des Offenen Ganztages von den Darstellungen der Literatur bei Antragsstellung ab und änderten sich z. T. auch während der Projektdurchführung. Beispielsweise führten Krankheit und Arbeitsplatzwechsel bei den pädagogischen MitarbeiterInnen zu veränderter Zuständigkeit, sodass erneute Absprachen nötig geworden sind und sich auch Interventionsphasen verlängert haben (siehe Zwischenbericht 2010). Einige Schulen versprachen sich Konzepte zur Neuorganisation der Nachmittagsbetreuung, die in dem

erwarteten Umfang im Projekt nicht vorgesehen waren. Dies führte wiederum zu Motivationseinbußen seitens der MitarbeiterInnen und musste durch intensive Gespräche mit der OGS-Leitung und Mitarbeitenden ausgeräumt werden.

Des Weiteren mussten die Messinstrumente und Programminhalte nach der ersten Evaluationsphase überarbeitet und den Rahmenbedingungen des Offenen Ganztages angepasst werden.

Messinstrumente:

Im ersten Projektjahr erfolgte eine Anpassung der Evaluationsinstrumente aufgrund der Rückmeldung der LehrerInnen, pädagogischen Mitarbeitenden und der gesammelten Erfahrung der Projektmitarbeitenden bei den Testungen vor Ort. Die Fragebogenhefte, die zu vier Messzeitpunkten eingesetzt werden sollten, wurden als zu aufwendig bewertet, sodass ein umfangreicher Fragebogen mit 113 Items (LehrerInnen-Fragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen- TRF, Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist; bearbeitet von Döpfner et al., 1998) durch einen Kurzfragebogen von zwölf Items (PEP-Screen, Skala Expansives Problemverhalten, Plück et al., 2006) ersetzt wurde. Die Durchführung eines Paper und Pencil Aufmerksamkeitstests in Gruppe innerhalb einer Schulstunde erwies sich ebenfalls als zu aufwendig, bzw. als kaum durchführbar. Die Gruppentestung führte aufgrund der beschränkten räumlichen und zeitlichen Kapazitäten der Schulen zum einen zu einer erheblichen Störung des Schulalltages, zum anderen konnte keine ausreichende Durchführungsobjektivität gewährleistet werden, sodass die Datenqualität dieser abhängigen Variable in Zweifel gezogen werden musste. Nach Sichtung der Ergebnisse im ersten Projektjahr konnte für die indizierte Stichprobe kein Mehrwert gegenüber den computergestützten Aufmerksamkeitstests vermerkt werden, sodass für die Projektjahre auf den Einsatz der Paper und Pencil Aufmerksamkeitstestung verzichtet wurde. Die mit dem Aufmerksamkeitstest verbundene Verhaltensbeobachtung wurde ab dem zweiten Projektjahr während der computergestützten neuropsychologischen Aufmerksamkeitstestung durchgeführt. Daneben zeigte sich im ersten Projektjahr, dass das Studiendesign, welches das Screening und den ersten Messzeitpunkt zwei bis drei Wochen nach der Einschulung vorsieht, gegen den Einbezug der Erstklässler in die indizierte Stichprobe sprach.

Programminhalte:

Eine erste Erprobung der Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte fand im Rahmen eines Austauschs mit den MitarbeiterInnen von zwei nicht am Projekt beteiligten Schulen statt. Das Anleiten der SchülerInnen bei der Anwendung der erlernten Strategien aus dem Zusatztraining, das seitens der MitarbeiterInnen vor allem bei den jüngeren Kindern als notwendig erachtet wurde, konnte nicht in erwarteter Weise gewährleistet werden. Die Rückmeldung der pädagogischen MitarbeiterInnen aus dem ersten Projektjahr sprach dafür, die ErstklässlerInnen nicht in die indizierte Stichprobe einzubeziehen, da die vermittelten Strategien zu hohe Anforderungen an die kognitive Leistungsfähigkeit stellten. Nach der Beendigung der ersten beiden Projektjahre waren weitere Anpassungen notwendig, um vor allem die Alltagsnähe des Zusatztrainings zu steigern (siehe Abschnitt I. Nr. 2).

3. Planung und Ablauf des Vorhabens

Die Rekrutierung der Schulen erfolgte über das Zusenden von Informationsmaterialien und Telefonkontakten. Außerdem konnte ein bereits bestehender Kontakt zum Qualitätszirkel für OGS in Düsseldorf genutzt werden. Eine Randomisierung von Interventions- bzw. Wartegruppe erfolgte OGS-weise, um einen Austausch über Inhalte von KIDS Basis

innerhalb des Kollegiums einer OGS zu ermöglichen. Ziel war es, dass an der KIDS Basis das gesamte MitarbeiterInnenkollegium teilnimmt, das in der Lernzeitbetreuung tätig ist. Alle Kinder, die ihre Lernzeitaufgaben im Gruppenkontext der OGS bearbeiten, zählten zur universellen Stichprobe. Die indizierte Stichprobe umfasste die Kinder, die nach Einschätzung des in der Hausaufgabensituation anwesenden Betreuungspersonals der OGS Schwierigkeiten bei der eigenständigen Bearbeitung der Hausaufgaben haben. Die Stichprobengröße der Gesamtstichprobe basierte auf einer a priori Powerkalkulation mittels G*Power (Faul et al., 2007). Hier wurde die MANOVA Option für Messwiederholung und Interaktionseffekte gewählt. Angenommen wurden zwei Gruppen - eine Interventionsgruppe und eine Wartegruppe. Für eine Effektstärke von $f = 0.20$, einem, aufgrund von Alpha-Adjustierung bei multipler Testung, festgelegten Alpha-Fehler von .001, einer Power von .95 und zwei Messzeitpunkten lag die erforderliche Stichprobengröße der Gesamtgruppe bei 615. Es war geplant, dass diese Stichprobengröße in jedem Fall bei der Postmessung erreicht werden würde, sodass unter Berücksichtigung der in vergleichbaren Studien berichteten Drop-Out Raten (Lösel & Beelmann, 2003) zu Beginn der Studie eine Gesamtzahl von 660 Kindern angestrebt wurde. Bei 660 Kindern insgesamt wurde eine Stichprobe von 132 indizierten Kindern erwartet. In einer weiteren Poweranalyse wurde in Übereinstimmung mit Studien zu indizierter Prävention (Nelson et al., 2003) eine Effektstärke von 0.5 zugrunde gelegt. Für eine zweistufige MANOVA wird hier eine Stichprobengröße von insgesamt 102 gefordert (Faul et al., 2007). Bei Planungsbeginn gaben in NRW 33% der OGS Hausaufgabengruppen von bis zu zehn Kindern an, 41% der Schulen berichteten, dass sie Hausaufgaben mit 11 bis 15 Kindern durchführen, bei 15 Prozent der OGS waren es bis zu 20 Kinder in einer Gruppe (Behr et al., 2007), sodass wir unter Berücksichtigung der 13 natürlichen Gruppen von einer durchschnittlichen Zahl von 15 Kindern pro teilnehmenden Mitarbeitenden/Gruppenteam an der KIDS Basis ausgegangen sind. Für das Zusatztraining sollten vier bis sechs Kinder gemeinsam trainiert werden.

Aufgrund des verzögerten Projektbeginns und der daraus resultierend geringeren Stichprobe im ersten Projektjahr sowie vorübergehender verringerter personeller Ressourcen durch Schwangerschaft und die Notwendigkeit der Modifikation des Trainings konnte die im Antrag festgelegte Zielstichprobe in dem zunächst geplanten Zeitraum (erstes und zweites Projektjahr) nicht erreicht werden (siehe Zwischenberichte 2010, 2011). Entgegen des beantragten Zeit- und Arbeitsplans diente somit auch das dritte Projektjahr der Evaluierung der beiden Trainingsformate (KIDS Basis und KIDS Zusatz). Sowohl für die universelle als auch die indizierte Stichprobe konnte die Zielstichprobe im dritten Projektjahr übertroffen werden (siehe Zwischenbericht 2012), sodass zur Kontrolle der Auswirkungen der vorgenommenen Modifikationen zwei Trainingsvarianten von KIDS Zusatz (ohne/mit verbessertem Alltagstransfer) gegeneinander getestet werden konnten. Die bewilligte ausgabenneutrale Anschlussfinanzierung ermöglichte die abschließende Datengewinnung sowie die Datenaufbereitung und Vorbereitung von Publikationen.

4. Wissenschaftlicher und technischer Stand

Beide Interventionen wurden in Anlehnung an das *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten* (THOP, Döpfner et al., 2007; Döpfner et al., 1996; Döpfner et al., 1997) und das *Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten* (PEP, Plück et al., 2006; Hanisch et al., 2006; Hanisch, et al., 2010) entwickelt. Die einzelnen Interventionsbausteine wurden an die Gruppensituation der OGS und die Qualifizierung der dort tätigen pädagogischen Mitarbeitenden angepasst. Zur

Dokumentation und Auswertung der vorliegenden Daten wurde das Statistikprogramm IBM SPSS Statistics eingesetzt.

Tabelle 1 stellt die Fragebögen und Testverfahren, die zur Stichprobenrekrutierung und -beschreibung sowie zur Wirksamkeitsüberprüfung eingesetzt wurden dar:

Screening	Wirksamkeit KIDS Fortbildung	Wirksamkeit KIDS Training	Stichprobenbeschreibung
Screeningbogen zur Erfassung unruhigen, oppositionellen Verhaltens (Plück et al., 2007)	Verhaltensbeurteilung im Unterricht (FVU, Breuer et al., 2008)	Fremdbeurteilungsbogen ADHS (FBB ADHS, Döpfner et al., 2008)	Intelligenzscreening Verfahren (CFT 1, Cattell et al., 1997)
Verhaltensbeurteilung im Unterricht (FVU, Breuer, Rettig & Döpfner, 2008) Skala Aufmerksamkeit	Screeningbogen zur Erfassung unruhigen, oppositionellen Verhaltens ergänzt (Plück et al., 2007)	Fremdbeurteilungsbogen SSV (FBB SSV, Döpfner et al., 2008)	Kinderversion der Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung (Fimm & Zimmermann, 2001)
	Fragebogen pädagogisches Handeln (FPH, Übersetzt und modifiziert nach: Webster-Stratton, 2001; <i>Teacher Strategies Questionnaire</i>)	Verhaltensbeurteilung im Unterricht (FVU, Döpfner et al., 2006)	Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder - IV (Petermann & Petermann, 2008), Übersetzung und Adaption der WISC-IV® von David Wechsler
	Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS; übersetzt und modifiziert nach: Lovibond & Lovibond, 1995).	Fragebogen über Verhaltensprobleme bei den Hausaufgaben (FVH, modifiziert nach Döpfner et al., 2006)	Zoo-Spiel (Fritz & Hussy, 2000)
	Zufriedenheitsfragebogen (Übersetzt und modifiziert nach: Eyberg, 1974; <i>Therapy Attitude Inventory</i>)	Verhalten in Risikosituationen (VER; Arbeitsgruppe Hahlweg, unveröffentlicht), im Original von Sanders und Mitarbeitern (2000)	Verhalten während der Untersuchung (VWU, Döpfner et al., 2007)
		Verhaltensprobleme bei den Hausaufgaben (FVH; Döpfner et al., 2006) stellt die deutsche Fassung der Homework Problem Checklist von Anesko und Mitarbeitern (1987)	
		Zufriedenheitsfragebogen (Übersetzt und modifiziert nach: Eyberg, 1974; <i>Therapy Attitude Inventory</i>)	

5. Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Wie oben bereits erwähnt, wurde unsere Akquise von dem Qualitätszirkel für OGS in Düsseldorf unterstützt. Des Weiteren fand selbstverständlich eine enge Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Schulen statt.

Aus dem Projekt ergab sich eine weiterführende Zusammenarbeit mit den Sachgebietsleitungen Jugend und OGS der Diakonie Düsseldorf, für den 27.6.13 ist z. B. ein gemeinsamer Fachtag „idealer Ganzttag“ geplant.

II. Eingehende Darstellung

1. Verwendung der Zuwendung und wichtigsten Positionen des zahlenmäßigen Nachweises

Die Projektbeschreibung enthielt zwei allgemeine Projektziele, die sich auf die Ebene des pädagogischen Personals und der SchülerInnen beziehen. (1) Alle pädagogischen MitarbeiterInnen der OGS sollten an der Basisfortbildung teilnehmen. Das pädagogische Personal sollte hier über die Anwendung von Strategien der Verhaltensmodifikation in die Lage versetzt werden, die Hausaufgabensituation zu verbessern und die Steigerung der Aufmerksamkeitsleistung aller SchülerInnen zu erreichen (KIDS Basis). Ein Teil des pädagogischen Personals der OGS sollte in der Umsetzung des Aufmerksamkeitstraining fortgebildet werden (KIDS Zusatz). (2) Auf Seiten der SchülerInnen verfolgte das Forschungsvorhaben das Ziel, oppositionelle Verhaltensweisen zu verringern und ein konzentriertes, planvolles Arbeitsverhalten zu fördern. Das konzentrierte und planvolle Arbeitsverhalten sollte vor allem durch KIDS Zusatz verbessert werden. Zehn offene Ganztagsgrundschulen in Düsseldorf und Köln nahmen jeweils über ein Schuljahr an dem Projekt teil. Alle pädagogischen MitarbeiterInnen, soweit nicht aus Krankheitsgründen verhindert, nahmen an KIDS Basis teil. Aufgrund der in den meisten Schulen geplanten oder bereits umgesetzten kombinierten Betreuung durch LehrerInnen und pädagogische Mitarbeitende in der Lernzeit, wurde allen Schulen angeboten, KIDS Basis auch für das LehrerInnenkollegium durchzuführen. Dieses Angebot nahmen drei von zehn Schulen an.

Insgesamt wurden 836 Kinder, über einen Kurzfragebogen, hinsichtlich ihrer Aufmerksamkeitsleistung während der Hausaufgaben, durch die pädagogischen MitarbeiterInnen der OGS beurteilt. Davon erfüllten 198 Kinder das erforderliche Kriterium (Skalenrohwert ≥ 8), um der indizierten Stichprobe zugeordnet zu werden. Computergestützte Aufmerksamkeitstests und standardisierte Aufmerksamkeitsfragebögen zeigen, dass das eingesetzte Screening-Instrument die Zielstichprobe zuverlässig identifizieren konnte: 79% der durch den Kurzfragebogen als indizierte SchülerInnen ermittelten Kinder haben auf dem Fremdbeurteilungsbogen Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (FBB ADHS) erhöhte Werte und 36% liegen im klinisch relevanten Bereich der Kinderversion der Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung (Fehler, RT Streuung; KiTap). In die abschließende Datenanalyse eingeschlossen wurden aufgrund von fehlenden Einverständniserklärungen, Umzug oder Ergebnis der Intelligenzdiagnostik unterhalb der definierten Mindestgrenze (IQ ≤ 80) 116 Kinder (KG n=74; WKG n= 42). Zum ersten Messzeitpunkt konnte auf der Skala *Oppositionelles Problemverhalten (OPP)* des Fremdbeurteilungsbogens Störung des Sozialverhaltens (FBB SSV) ein signifikanter Gruppenunterschied zwischen Kontroll- und Wartekontrollgruppe (KG M= 0.80 (0.65); WKG M= 0.53 (0.60); **$t(112) = -2.157, p = .33$**) festgestellt werden. Auf der Ebene der pädagogischen Mitarbeitenden finden sich in den soziodemografischen Daten signifikante

Gruppenunterschiede auf den Variablen Berufserfahrung ($t(47,859) = 2.266, p = .028$) und Berufsausbildung ($U = 191.00, p = .003$).

Die Datenanalyse erfolgt neben Varianzanalysen auch über Mehrebenenanalysen, wobei hier von einem Zwei-Ebenen-Modell ausgegangen wurde: Die Messzeitpunkte bilden die Level-1-Einheit geschachtelt in der Level-2-Einheit, welche die indizierten SchülerInnen umfassen. Zunächst wurde der Datensatz der indizierten Kinder (n=116) verschoben (siehe Abbildung 2), sodass die bisherigen Analysen über die Gesamtgruppe (Interventions- und Wartekontrollgruppe) durchgeführt wurden. Es folgte die Berechnung des Nullmodells für KIDS Basis und die Gesamtintervention, bei dem die geschätzte Steigung in den Interventionsphasen (1. KIDS Basis; 2. KIDS Gesamtintervention) mit einer Nullsteigung, also keiner Veränderung, verglichen wurde.

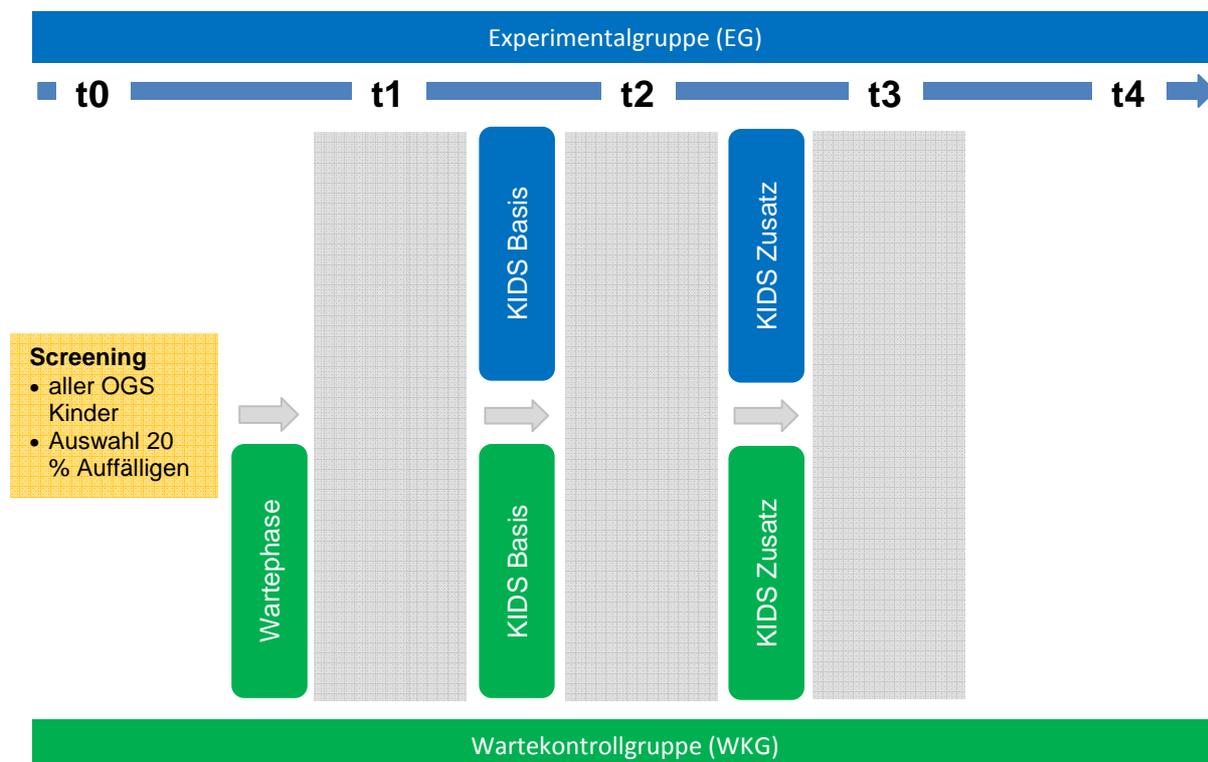


Abbildung 2 verschobenes Studiendesign

Variablen für die indizierten SchülerInnen (siehe Tabelle 2) für die Messzeitpunkte t0-t3 dargestellt (nicht verschobener Datensatz):

Tabelle 2 Mittelwerte Standardabweichung Gesamtstichprobe T0-T3 (Nicht Missing bereinigt)

Variable	M (SD)			
	T0	T1	T2	T3
OGS-Mitarbeitende	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
FBB-ADHS				
Aufmerksamkeit	1.69 (0.56)	1.48 (0.65)	1.30 (0.57)	1.17 (0.67)
Hyperaktivität	0.62 (0.63)	0.75 (0.79)	0.67 (0.76)	0.68 (0.80)
Impulsivität	1.01 (0.79)	1.15 (0.84)	1.00 (0.87)	1.01 (0.89)
Gesamt	1.18 (0.53)	1.17 (0.63)	1.03 (0.59)	0.97 (0.65)

FBB SSV				
Gesamt	0.53 (0.60)	0.75 (0.71)	0.66 (0.73)	0.64 (0.67)
FVH				
Durchführungsprobleme	1.38 (0.58)	1.25 (0.53)	1.14 (0.58)	1.05 (0.66)
Vermeidungsverhalten	0.70 (0.42)	0.70 (0.54)	0.54 (0.42)	0.62 (0.59)
Gesamt	1.20 (0.51)	1.10 (0.49)	0.97 (0.53)	0.92 (0.61)
VER				
Gesamt	3.29 (0.44)	3.41 (0.51)	3.48 (0.95)	3.41 (0.56)

Die **Zwischenauswertung** der ersten beiden Projektjahre über 73 indizierte Kinder zeigte, dass KIDS Basis kindliches Problemverhalten, wie Unaufmerksamkeit während der Lernzeit, deutlich reduzierte ($p \leq .004$; $d = -0.39$). Bei Betrachtung der spezifischen Skala *Durchführungsprobleme bei den Hausaufgaben*, ergaben sich Effektstärken des Basistrainings von $d = -0,57$ ($p \leq .000$). Das Zusatztraining konnte allerdings nicht weiter zur Verbesserung des Problemverhaltens in der Lernzeit beitragen. Zu Projektbeginn erwarteten wir jedoch deutliche Effekte des Zusatztrainings im Vergleich zum Basistraining, sodass das Zusatztraining zur Stärkung der Alltagsnähe deutlich modifiziert wurde: Die Vorlesegeschichten wurden an schulische Situationen angenähert. Beispielsweise wurden Beschreibungen von Spielsituationen durch typische Unterrichtssituationen ersetzt. Die Übungsaufgaben wurden mit Unterstützung einer Grundschullehrerin, die nicht an dem Projekt beteiligt war, an die Unterrichtsanforderungen der Grundschule angepasst. Außerdem wurden die einzelnen Materialien durch Grafiken stärker illustriert. Anleitungen wurden klarer und eindeutiger formuliert (z. B. Anweisungen auf dem Ablaufplan zur Lernzeit: „Auf die Plätze.“ in „Ich lese die Aufgabe“). Insgesamt wurde darauf geachtet, die Menge an Materialien zu reduzieren, um den pädagogischen Mitarbeitenden den Umgang mit diesen in der Trainingssituation zu erleichtern.

Die **Gesamtauswertung** über alle drei Erhebungswellen kommt zu weniger guten Ergebnissen als die Zwischenauswertung der beiden ersten Projektjahre. Die Ergebnisse zeigen zwar ebenfalls positive Effekte auf das Verhalten der SchülerInnen (z. B. KIDS Basis: *FBB ADHS Skala Aufmerksamkeit*, $p = .002$ $d = -0,32$; *FVH Skala Durchführungsprobleme*, $p = .020$ $d = -0,25$; KIDS Gesamtintervention: *FBB ADHS Skala Aufmerksamkeit*, $p = .000$ $d = -0,23$; *FVH Skala Durchführungsprobleme*, $p = .000$ $d = -0,18$), sind aber auf den verschiedenen Messinstrumenten weniger einheitlich. Es zeigt sich auch hier, dass sich die wenigen positiven Effekte, auch für die Gesamtstichprobe, größtenteils auf KIDS Basis zurückführen lassen. Ergebnisse aus der Wartekontrollgruppe legen nahe, dass hier Entwicklungs- und Interventionseffekte zusammenfallen (WKG: *FBB ADHS Skala Aufmerksamkeit* $F(1,35) = 4,013$ $p = .053$; *FVH Durchführungsprobleme* $F(1,29) = 1,779$ $p \geq .05$). KIDS Zusatz führt nicht, wie ursprünglich erwartet, zu einer weiteren Leistungsverbesserung der indizierten Kinder (*FBB ADHS Skala Aufmerksamkeit*, $p \geq .05$; *FVH Skala Durchführungsprobleme*, $p \geq .05$).

Allerdings konnten viel versprechende Ansatzpunkte für weitere Analysen identifiziert werden (z. B. Gruppenunterschied bezogen auf Berufsausbildung und -erfahrung), die aufgrund der Zeitverzögerung zum jetzigen Zeitpunkt parallel mit der Vorbereitung des neuen Projekts weitergeführt werden.

Ausgehend von der Zielsetzung des BMBF-Forschungsschwerpunktes „Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen“, der vorsieht, dass die Ergebnisse der Forschungsprojekte direkte Implikationen für die Praxis der Fort- und Weiterbildung pädagogischen Personals der OGS haben, hat an verschiedenen Stellen ein Transfer der Ergebnisse in die Praxis stattgefunden (siehe dazu auch Nr. 6). Für Juni 2013 planen wir gemeinsam mit der Diakonie, welche mit 27 Standorten der größte Träger für OGS in Düsseldorf ist, einen Fachtag bei dem u. a. ein Austausch über die bisherigen Projektergebnisse und deren Implikationen für Veränderungen in den Rahmenbedingungen der Nachmittagsbetreuung.

Die geplante Veröffentlichung der Trainingsmaterialien wurde verschoben, da aktuell nicht eindeutig belegt werden kann, dass die geringen Trainingseffekte auf die Strukturen der untersuchten OGS und die daraus resultierenden forschungsmethodischen Probleme (siehe Abschnitt I. Nr. 2) zurückzuführen sind. Im Anschlussprojekt werden resultierend aus den Erkenntnissen folgende Modifikationen vorgenommen (siehe Tabelle 3):

Tabelle 3 zeigt im Projekt aufgetretene Schwierigkeiten und daraus abgeleitete Lösungsstrategien für das aktuelle Vorhaben

Schwierigkeit	Lösungsstrategie
Erschwerter Alltagstransfer durch Wechsel der Lehrpersonen zwischen Aufmerksamkeitstraining und Lernzeit	Vermittlung der Strategien und deren Anwendung im Alltag durch KlassenlehrerInnen
Zu geringe Übungsdauer neu erlernter Verhaltensstrategien	Ausweitung von Lernzeit auf Lernzeit <i>und</i> Unterricht
Keine ausreichende Individualisierung durch Strategievermittlung in der Kleingruppe	Fallbezogene Arbeit an einem Zielkind und dessen individuellem Problem- und Zielverhalten
Vermittlung der Verhaltensstrategien an einzelne indizierte Kinder	Übertragung eines Teils der Strategien (z.B. Zieldefinition, Regeln) auf die gesamte Klasse

2. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Die Schlussfolgerungen, die aus dem KIDS Projekts gezogen werden können, haben praktische, wissenschaftliche und politische Relevanz.

Praktische Relevanz:

Die enge Kooperation mit den Projektschulen bot die Möglichkeit, Diskussionen über bestehende Schulkonzepte des Ganztages anzustoßen. KIDS Basis konnte daher, neben der Vermittlung von konkreten Handlungsmöglichkeiten bei störendem Verhalten, auch dazu genutzt werden, um innerhalb der jeweiligen OGS-Teams über bestehende Strukturen und Abläufe zu reflektieren. 71% der pädagogischen MitarbeiterInnen der Projektschulen sind halbtags oder nur stundenweise beschäftigt, sodass Gesamtteamsitzungen im Alltag selten stattfinden. Es konnten darüber hinaus ungünstige Strukturen des jeweiligen Konzeptes aufgedeckt werden. So wurde an einer Schule wurde z.B. berichtet, dass die SchülerInnen häufig verspätet zur Lernzeit erscheinen. KIDS Basis konnte an dieser Schule genutzt werden um situative und verhaltensbezogene Faktoren zu identifizieren, die ursächlich damit verbunden waren. Es stellte sich heraus, dass den SchülerInnen sehr wenig Zeit zwischen Mittagspause und Lernzeit zur Verfügung stand, um den Lernzeitraum rechtzeitig zu erreichen. Des Weiteren konnten an einigen Schulen Kooperationsschwierigkeiten zwischen Nachmittagsbetreuung und Schule thematisiert und Möglichkeiten des regelmäßigen Austausches angestoßen werden.

Die Wissens- und Fertigkeitsvermittlung zum Umgang aufmerksamkeitsgestörter SchülerInnen hat ebenfalls direkte praktische Relevanz. Die, durch die Wissensvermittlung zu ADHS und oppositionellem Problemverhalten sowie Interventionen, angeregte Reflexion zu den Vorstellungen und Erwartungen der Mitarbeitenden kann ggf. die Beziehungsgestaltung, aber auch die Intensität der Ressourcenaktivierung, verändern (z. B. vermehrte positive Ansprache, häufigeres Lob).

Wissenschaftliche Relevanz:

Im eingesetzten Forschungsdesign konnten die unterschiedlichen Strukturen der Nachmittagsbetreuung nicht ausreichend berücksichtigt werden. Erfahrungen aus diesem Projekt und dem Projekt Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (PEP), welches in Kindergärten durchgeführt wurde und an dem sowohl die Erst- und Zweitantragssteller beteiligt waren, legen den Schluss nahe, dass eine wesentliche Voraussetzung zur sinnvollen Vergleichbarkeit und Generalisierung der Ergebnisse eine bereits etablierte Struktur der untersuchten Bildungseinrichtung bestehen sollte. Des Weiteren konnten ineffiziente und weniger praktikable Erhebungsinstrumente identifiziert werden, die für den Einsatz in Gruppen an Schulen nicht geeignet erscheinen (siehe Abschnitt I. Nr. 2). Neben dem Paper und Pencil Aufmerksamkeitstest, erwies sich die Durchführung des Intelligenzscreeningverfahren in Kleingruppen von vier bis fünf Kindern, aufgrund der Ablenkung der SchülerInnen untereinander, als unpassendes Setting.

Politische Relevanz:

Es lassen sich Forderungen struktureller und personeller Rahmenbedingungen für OGS ableiten, welche in die politische Diskussion, auch in Bezug auf die Inklusionsdebatte, Eingang finden. Im Rahmen eines Qualifizierungsnetzwerkes der Stadt Köln zum Thema Inklusion treffen sich VertreterInnen des Schulamtes, der Stadt Köln und Fortbildungszentren, um an einem gemeinsamen Konzept zum Umgang mit den Anforderungen einer inklusiven Schule zu arbeiten. In diesem Rahmen können u. a. die Anregungen der Forschungsgruppe zu der Etablierung von einheitlichen Strukturen an Schulen, besonders im Bereich der Nachmittagsbetreuung, einbezogen werden. Auch diese Erfahrungen konnten in den Diskurs über strukturelle Rahmenbedingungen eingebunden werden.

3. Verwertbarkeit des Ergebnisses im Sinne des fortgeschriebenen Verwertungsplans

Die **wissenschaftliche Verwertung** der Projektergebnisse erfolgte durch Poster und Vortragsbeiträge (siehe Nr. 6), an denen die Fachhochschule Düsseldorf und die Universität Köln gleichermaßen beteiligt waren. Eine Übersichtsarbeit zu schulbasierten Interventionen für Kinder mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) ist aktuell bei der Zeitschrift *pädagogische Psychologie* eingereicht worden. Publikationen der Projektergebnisse in einer Fachzeitschrift bzw. in einer eher praxisnahen Zeitschrift befinden sich in Vorbereitung.

Die im Verwertungsplan beschriebene Nachwuchsförderung konnte sowohl im Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf, als auch im Rahmen des Studiengangs Psychologie an der Universität zu Köln verwirklicht werden. Insgesamt wurden, neben der Beschäftigung von studentischen Mitarbeitenden an beiden Standorten, an der Fachhochschule Düsseldorf drei Praktikumsplätze vergeben (1x Praktikum im Rahmen des Studiengangs Psychologie der Heinrich-Heine-Universität; 2x Anerkennungsmodule im Studiengang B.A. Sozialarbeit/Sozialpädagogik der FH

Düsseldorf). Des Weiteren wurden Aspekte des Projekts durch die Erstantragsstellerin für die Lehre an der Fachhochschule Düsseldorf verwendet (z. B. Quantitative Methoden im Rahmen der Veranstaltung „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ im B.A. Sozialarbeit/Sozialpädagogik und im M.A. Empowerment Studies oder Anwendungsbezug der Veranstaltung „Verhaltenstherapeutische Methoden“). Im Rahmen des Studiengangs Psychologie an der Universität zu Köln wurde eine Masterarbeit zum Thema *Wirksamkeit und Klinische Signifikanz des Basistrainings im KIDS-Programm* betreut. Eine wissenschaftliche Mitarbeiterin wird voraussichtlich Ende dieses Jahres ihre Promotion über das KIDS Projekt einreichen.

Die **wirtschaftliche Verwertung** wird im Folgenden zunächst für die SchülerInnenebene und dann für die Ebene des pädagogischen Personals dargestellt:

Einsparungen auf Seiten der SchülerInnen

Ein langfristiges Ziel universeller und indizierter Prävention ist eine Reduzierung der Auftretenshäufigkeit von Störungen. Es wird davon ausgegangen, dass durch die Prävention bzw. frühzeitige Intervention v. a. die Kinder mit ersten Anzeichen von Störungen in dem Sinne unterstützt werden, dass keine bzw. eine kürzere weitere Intervention notwendig sein wird. Dies spart nicht nur Kosten in Bezug auf die primäre Störung ein, sondern es werden darüber hinaus auch komorbide Störungen weniger wahrscheinlich. Der Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitsstörungen und schulischem Versagen legt nahe, dass durch frühzeitiges Eingreifen somit sowohl bezüglich der psychischen Gesundheit als auch bezüglich späterer schulischer und beruflicher Leistungsfähigkeit Kosten eingespart werden können. Bisher legen die Ergebnisse nahe, dass wir das Ziel, durch die Kombination von KIDS Basis und KIDS Zusatz, eine Aussage darüber machen zu können, welcher Interventionsaufwand notwendig ist, um die unterschiedlich stark beeinträchtigten Kinder an das Niveau der Gesamtgruppe anzupassen, nicht erreicht haben. Auch die angestrebte Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung auf Seiten des pädagogischen Personals und die damit erwartete Verbesserung der Lernzeit konnte bisher nicht nachgewiesen werden.

Einsparungen auf Seiten des pädagogischen Personals

Die Hypothese, dass eine Erweiterung des Methodenrepertoires zu einer gesteigerten Kompetenzerwartung führen sollte, konnte bisher nicht belegt werden.

Ein weiterer Punkt der wirtschaftlichen Verwertbarkeit sind die Vorteile Deutschlands auf internationalen Bildungsmärkten. Bisher fanden sich lediglich exemplarisch internationale Studien, die sich mit der Hausaufgaben- oder Nachmittagsbetreuung aufmerksamkeitsbeeinträchtigter Kinder beschäftigten (Brooke et al., 2008), sodass es sich beim evaluierten Projekt um einen innovativen und zukunftssträchtigen Ansatz handelt. Gerade hinsichtlich des zunehmenden Inklusionsgedankens und der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention, steigt die Notwendigkeit wissenschaftlich fundierte Fortbildungen für Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal in die Praxis zu vermitteln. Dazu zählt auch eine Überprüfung der Anwendbarkeit. Das Projekt „KIDS-Konzentration in der Schule“ leistet dazu einen entscheidenden Beitrag. Im Zuge der Projektdurchführung konnten beispielsweise Faktoren identifiziert werden, die eine gelingende Generalisierung erschweren (siehe Abschnitt I. Nr. 2), sodass diesen Schwierigkeiten in zukünftigen Projekten gezielt entgegen gewirkt werden kann. So sollten Strategien, deren Überführung in das Handlungsrepertoire der SchülerInnen längerfristig trainiert werden müssen, im Unterricht eingeführt werden. Folglich können die Übungszeiten

der SchülerInnen erhöht werden und die KlassenlehrerInnen kann die Ausweitung der Übungszeit auf die Lernzeit koordinieren (z.B. dementsprechende Lernzeitaufgaben auswählen). Daneben konnten die Erhebungsinstrumente in Bezug auf ihre Einsatzfähigkeit im Schulkontext überprüft werden (siehe Abschnitt 1.2).

4. Fortschritte auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen

Interventionen:

Frölich et al. (2012) haben eine Fortbildungsmaßnahme für LehrerInnen entwickelt, die darauf abzielt, individuell definiertes Problemverhalten der Kinder und Symptome einer ADHS über Psychoedukation und Strategievermittlung zu Verhaltensmodifikation der LehrerInnen zu verringern. Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil der SchülerInnen mit starken Verhaltensproblemen reduziert werden konnte, auch der Unterschied zwischen der Normstichprobe und der Interventionsgruppe konnte verkleinert werden.

Härtling & Decristan (2012) haben ein Hausaufgabenentraining für GrundschülerInnen mit einer Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung entwickelt, das in einem Pilotprojekt an zwei Frankfurter Grundschulen durchgeführt wurde. Es besteht aus zwei Phasen, zunächst erfolge die Intervention in Einzelterminen, daran anschließend wurden die GrundschülerInnen in Kleingruppen geschult. Der Prä-Post-Vergleich ergab, nach Angaben der Autoren, im LehrerInnenurteil, bezogen auf schulisch relevante Rahmenbedingungen (Vollständigkeit der Arbeitsmaterialien, Schriftbild, etc.) und störungsspezifische Probleme, signifikante Verbesserungen mit jeweils mittleren bis hohen Effektstärken (Härtling & Decristan, 2012).

Ganztagserschulung:

Das StEG- Konsortium veröffentlichte 2010 ihre Ergebnisse der *Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulung* (StEG). Darin wurden u. a. die Entwicklungen der Teilnehmendenquote, der SchülerInnen, der Angebotsqualität und Kooperation sowie der Zufriedenheit über den gesamten Untersuchungszeitraum (2007-2009) vorgestellt. Die Ergebnisse der Grundschulen beziehen sich auf die dritte Jahrgangsstufe. Die Teilnehmendenquoten der offenen Ganztagserschulung lag 2009 bei 66,5% (StEG-Konsortium, 2010). Bei differenzierter Betrachtung des Ganztagselements Hausaufgabenbetreuung, veränderte sich die Teilnahme über die drei Erhebungswellen (2005, 2007, 2009) kaum (47,5, 51,8, 46,1%). Der sozioökonomische Status der Eltern und ein bestehender Migrationshintergrund wurden als Einflussgrößen auf die Teilnahme am Ganztags in der dritten Jahrgangsstufe identifiziert (alle Formen der Ganztagserschulung). Kinder mit einem Elternhaus mit niedrigerem sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund nahmen weniger am Ganztags teil als Kinder aus besser gestellten Familien oder ohne Migrationshintergrund. Bei Betrachtung der offenen Ganztagserschulung (Analysen zur dritten und fünften Jahrgangsstufe) zeigt sich, dass die Teilnahmewahrscheinlichkeit steigt, wenn eine Doppelerwerbstätigkeit der Eltern besteht oder ein Elternteil alleinerziehend ist. Insgesamt ist die Teilnahme am Ganztags als positiver Einflussfaktor auf das Sozialverhalten, die Motivation und die schulische Leistungen identifiziert worden. Dabei spielt allerdings die Dauer, Regelmäßigkeit und Qualität der Angebote eine entscheidende Rolle. Als ein Qualitätsmerkmal gilt eine vielfältige Angebotsstruktur. Hinsichtlich dieses Qualitätsmerkmals besteht an Grundschulen bereits seit Beginn der StEG-Studie eine zufriedenstellende Situation. Im Verlauf 2005-2009 konnten dennoch Zuwächse verzeichnet werden. So ist der Anteil der fachbezogenen Angebote deutlich gestiegen (z. B. naturwissenschaftliche Angebote um 15%).

Die Qualität der pädagogischen Prozesse, im Rahmen der einzelnen Angebote, wird allerdings als entscheidender Faktor für die Wirksamkeit des Ganztages beschrieben. Hinzu kommt, dass die Angebote in konzeptionellem Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen stehen sollten. Voraussetzung für diese konzeptionelle Verknüpfung ist die Kooperation des weiteren pädagogischen Personals und der LehrerInnen. Bezogen auf die Verknüpfung von Angeboten und Unterricht, zeigt sich für Grundschulen eine nachweisbare Verbesserung von der zweiten zur dritten Erhebungswelle. Die Kooperation insgesamt wird jedoch vom weiteren pädagogisch tätigen Personal als gering eingeschätzt. Die elterliche Zufriedenheit mit der Organisation des Ganztagesbetriebes, mit der Ausstattung und den Angeboten sowie mit der Förderung der Kinder/dem Austausch mit den Schulen ist an Grundschulen generell höher als in der Sekundarstufe I, zu den drei Erhebungswellen unterschieden sich die Angaben innerhalb der Grundschulen allerdings. Beispielsweise lag die Zufriedenheit mit der Förderung/dem Austausch 2005 niedriger als 2007, stieg dann 2009 aber wieder an.

Lernzeit:

Der Lernzeit kommt, nach Nordt (2010), eine besondere Stellung im Ganztagsbetrieb zu, die mit hohen Erwartungen an die schulische Lern- und Leistungsförderung verbunden ist. Ziele sind u. a., das im Unterricht erworbene Wissen selbstständig anzuwenden (Nordt, 2010; Stöger et al., 2009) und das Selbstvertrauen der Kinder in eigene Fähigkeiten zu stärken (Nordt, 2010). Nordt (2010) kommt in ihrer Studie, bei der sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die SchülerInnen bezogen auf die Lernzeit interviewt wurden, zu dem Schluss, dass die angestrebten Ziele nicht mit den vorgefundenen „Arrangements“ übereinstimmen. Beispielweise gäbe es in der Praxis, trotz der wissenschaftlichen Fachdiskussion, wenig Raum für die Förderung selbstregulierten Lernens. Außerdem seien differenzierte Lerninhalte, die auf eine selbstständige Problemlösung oder Transfer von Wissen abzielen sehr selten. Die Weiterentwicklung der Lernzeit sollte nach Nordt (2010) hinsichtlich der bestehenden Zielsetzungen in folgenden Bereichen erfolgen:

(1) Förderung einer positiven Arbeitsatmosphäre, im Sinne einer wertschätzenden Haltung und realistischer Zielformulierung der pädagogischen Mitarbeiter, (2) Förderung hinsichtlich eigenständigem Lernen in der Praxis der Lernzeit, (3) Förderung einer prozessorientierten Kontrolle, sodass u. a. bei der individuellen Rückmeldungen der pädagogischen Mitarbeiter der Fokus weniger auf der Richtigkeit der Lösungen liegt, sondern vielmehr auf den Schritten, die zu den Ergebnissen geführt haben bzw. auf der Suche nach neuen Lösungen. Des Weiteren sollten Aufgaben an den individuellen Interessen und Möglichkeiten orientiert sein, (4) Förderung des kooperativen Lernens innerhalb der Lernzeitgruppe, (5) Bedürfnisorientierte Lernzeit (Einführung von individuellen Pausen, Konzentrationshilfen).

5. Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen der Ergebnisse im Rahmen von Tagungen

- Eichelberger, I., Richard, S., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2011). Das indizierte Präventionsprogramm KIDS –Aufmerksamkeit für die Hausaufgaben im offenen Ganzttag. Vortrag, 4. wissenschaftliche Tagung für Psychotherapieforschung im Kindes- und Jugendalter, Marburg.
- Hanisch, C., Sommer, M., Eichelberger, I., Richard, S. & Döpfner, M. (2013). Effekte des indizierten Präventionsprogramms KIDS- Konzentration in der Schule. Vortrag XXXIII. DGKJP Kongress, Rostock.
- Hanisch, C. Eichelberger, I., Richard, S. & Döpfner, M. (2012). Preliminary effects of the indicated prevention programme "Concentration in School" on attention and work habits during homework in children with attention problems. IACAPAP, Paris.
- Hanisch, C. (2013) Konzentration in der Schule – KIDS: Unterstützung für Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen in der Lernzeit der offenen Ganztagschule. Fachtag Diakonie Düsseldorf
- Hanisch, C. (2013). Das KIDS Projekt- Konzentration in der Schule fördern für Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen. Symposium im Neanderthalmuseum Mettmann.
- Hanisch, C. (2012) Lernzeit für Zappelphilipp, Hans-guck-in-die-Luft und co: Unterstützung von Kindern mit Aufmerksamkeitsproblemen durch das KIDS Training; Vortrag, Forschungswerkstatt Fachhochschule Düsseldorf.
- Hanisch, C. (2012). Interventionen bei ADHS im Kontext Schule am Beispiel des KIDS Projekts, Vortrag, Fachtagung Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule, Fachhochschule Düsseldorf.
- Hanisch, C. (2012). AD(H)S und oppositionelles Verhalten: Ursachen und Interventionsmaßnahmen. Fortbildung an der FH Düsseldorf für Fachkräfte aus der Schule.
- Hanisch, C. (2013). KIDS- Konzentration in der Schule, Präsentationen auf der Sciencity Düsseldorf.
- Hanisch, C. (2010) KIDS- Konzentration in der Schule- eine Fortbildungsmaßnahme für pädagogische Mitarbeiter/innen offener Ganztagschulen; Vortrag, ADHS Netzwerk Köln
- Hanisch, C. (2009) Prävention und Behandlung expansiver Verhaltensstörungen im Vor- und Grundschulalter, Vortrag im Rahmen des 5 jährigen Bestehens des ADHS Netzwerks Aachen.
- Hanisch, V. & Döpfner, M. (2012) Aufmerksamkeit macht Schule: Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für pädagogische Mitarbeiter offener Ganztagschulen zur Förderung eines konzentrierten Arbeitensverhaltens während der Lernzeit. Vortrag auf der BMBF Tagung Empirische Bildungsforschung 2020 Berlin.
- Hanisch, C., Richard, S., Eichelberger, I., Karalar M. & Döpfner, M. (2011) Förderung eines eigenständigen und konzentrierten Arbeitsverhaltens in der Hausaufgabensituation offener Ganztagschulen durch das indizierte Präventionsprogramm KIDS, Vortrag XXXII. DGKJP Kongress, Essen.
- Richard, S., Eichelberger, I., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2011). Förderung eines eigenständigen und konzentrierten Arbeitsverhaltens in der Hausaufgabensituation offener Ganztagschulen (OGS) durch das indizierte Präventionsprogramm KIDS, Vortrag, 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Klagenfurt.

Presseberichte & Auszeichnungen:

ADHS Förderpreis Preis 2009, vergeben im Rahmen der 4. Saarbrücker ADHS-Tagung
QIDS News, Ausgabe 30 (Qualität in Diagnose & Therapie der AHDS, Informationsmaterial für Kinderärzte und Kinder- und Jugendpsychiater)

NRZ vom 4.1.11

Rheinische Post vom 25.7.11

WZ vom 10.3.11

Journal Lebendige Forschung an Fachhochschulen in NRW, Februar 2012

Literatur

- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. (1993). *Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist (TRF). Einführung und Anleitung zur Handauswertung*, bearbeitet von M. Döpfner & P. Melchers. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G. & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Breuer, D., Rettig, K. & Döpfner, M. (2008). Die Erfassung von Aufmerksamkeits- und Verhaltensproblemen im Unterricht mit dem Fragebogen zur Verhaltensbeurteilung im Unterricht (FVU), *Diagnostica*.
- Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland J. (1997). *CFT 1 Grundintelligenztest Skala 1* (5. revidierte Aufl.) Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M.; Lehmkuhl, G.; Schürmann, S. (1996): Das Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP) - Aufbau und Einzelfall-Evaluation. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 24: 145-163.
- Döpfner, M.; Schürmann, S.; Frölich, J.; Quast, C.; Wolff Metternich, T.; Lehmkuhl, G. (1997): THOP - das Therapieprogramm zur Behandlung von Kindern mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten. *Kindheit und Entwicklung* 6: 230-246.
- Döpfner, M., Lehmkuhl, G. & Steinhausen, H.-C. (2006). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. In M. Döpfner, G. Lehmkuhl & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *KIDS Kinder-Diagnostik-System*. Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Schürmann, S. & Frölich, J. (2007). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP)* (4. Auflage). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Döpfner, M., Görtz-Dorten, A. & Lehmkuhl, G. (2008). Diagnostik-System für Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV, DISYPS-II. Bern: Huber.
- Eyberg, S. (1974) *Therapy Attitude Inventory*. University of Florida: Department of Clinical and Health Psychology.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Fimm, B. & Zimmermann, P. (2001). *Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung (TAP)* Psytest.
- Fritz, A. & Hussy, W. (2000). Das Zoo-Spiel. Ein Test zur Planungsfähigkeit bei Grundschulkindern. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Frölich, J.; Breuer, D; Döpfner, M. & Amonn, F. (2012). Effects of a teacher training programme on symptoms of Attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Education*, 27,3, 1-12.
- Frölich, J. (2007). ADHS und Schule - so sehen es die Ärzte. *Kinderärztliche Praxis*, 77, 14-17.

- Hanisch, C., Hautmann, C., Eichelberger, I., Plück, J. & Döpfner, M. (2010). Die klinische Signifikanz des Präventionsprogramms für Expansives Problemverhalten (PEP) im Langzeitverlauf. *Verhaltenstherapie*, 20, 265-273.
- Hanisch, C., Plück, J., Meyer, N., Brix, G., Freund-Braier, I., Hautmann, C. & Döpfner, M. (2006). Effekte des indizierten Präventionsprogramms für expansives Problemverhalten (PEP) auf das elterliche Erziehungsverhalten und auf das kindliche Problemverhalten. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 35 (2), 117-125.
- Härtling, F. & Decristian, S. (2012). SPASSIG: Evaluation eines Schulprojektes für ADHS Schulkinder im Grundschulalter. Posterbeitrag auf dem XXXIII. DGKJP Kongress, Rostock.
- Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauchenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Krowatschek, D. (2003). *ADS und ADHS, Diagnose und Training, Materialien für Schule und Therapie*. Dortmund: Borgmann.
- Loe, I.M. & Feldman, H.M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scale*. Sydney: The Psychological Foundation of Australia.
- Nelson, G., Westhuis, A. & McLoerd, J. (2003). A Meta-Analysis of Longitudinal Research on Preschool Prevention Programs for Children. *Prevention & Treatment*, 6, Article 31, posted December 18, 2003.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2008). Aggressiv- oppositionelles Verhalten. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6. Aufl., S. 277-294). Göttingen: Hogrefe.
- Plück, J., Wiczorrek, E., Wolff Metternich, T. & Döpfner, M. (2006). *Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (PEP): Ein Manual für Eltern- und Erziehergruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J. & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164 (6), 942-948.
- Rossbach, M. & Probst, P. (2005). Development and evaluation of an ADHD teacher group training - a pilot study. *Praxis für Kinderpsychologie & Kinderpsychiatrie*, 54 (8), 645-663.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A. & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive parenting program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioural family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 624-640.
- 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 Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 5/6, 827-835.
- StEG-Konsortium (2010). *Ganztagschule: Entwicklung und Wirkung. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf. [Zugriff am 06.02.2012].
- van Lier, P.A.C., Muthén, B.O., van der Sar, R.M. & Crijnen, A.A.M. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 72 (3), 467-478.
- Webster-Stratton, C. (2001). Teacher Strategies Questionnaire. In S.I. Pfeiffer & L.A. Reddy (Eds.), *Innovative mental health interventions for children: Programs that work*. New York: Haworth Press.