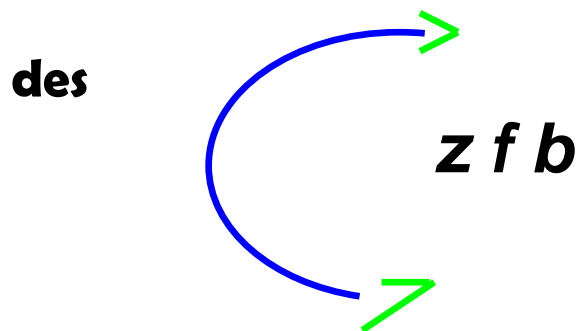


JAHRESBERICHT 2004

der

Psychologischen Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche Hemer



vorgelegt vom Team der Beratungsstelle

58675 Hemer, Breddestr. 56, Tel 02372/14783
Fax 02372/3395

Inhaltsverzeichnis

- I. MitarbeiterInnen

- II. Rückschau auf das Jahr 2004
 - 1. Personal
 - 2. Veranstaltungen
 - 3. Fortbildungen
 - 4. Neuanschaffungen
 - 5. Projekt 2005: ADS/ADHS-Veranstaltung

- III: Einführung in die Neurobiologie des Lernens an Vorbildern
 - 1. Einleitung
 - 2. Das Gehirn
 - 3. Wie wir lernen
 - 4. Warum Vorbilder so wichtig sind
 - 5. Lernen an Vorbildern in Elternhaus und Schule

- IV. Ergebnisse der statistischen Erhebung 2004
 - 1. Beschreibung der Gesamtgruppe unserer Klientel
 - 2. Beschreibung der Einzelfälle

- V. Anhang mit Tabellen und Grafiken

I. Mitarbeiterinnen

Sandra Audehm-Pettke
(ab 01.01.2004)

(ab 15.05.2004)

Motopädin, Erzieherin,
Lerntherapeutin, Honorarkraft
(3 Wochenstunden)
Vertretung für Frau Kerksiek
(9,6 Wochenstunden)

Ursula Brandtstedt

Diplom-Psychologin,
Psychologische Psychotherapeutin
(7,7 Wochenstunden)

Petra Meininghaus

Sekretärin
(19,25 Wochenstunden)

Birgit Neumann

Motopädin,
Lehrerin für Sonderpädagogik
(1. Staatsexamen)
(14,8 Wochenstunden)

Ingolf Wagner

Diplom-Psychologe
Psychologischer Psychotherapeut
(38,5 Wochenstunden)

Sigrid Wilke

Diplom-Sozialpädagogin
(19,25 Wochenstunden)

II. Rückschau auf das Jahr 2004

1. Personal

Dankenswerterweise war die Geschäftsführung des ZfB bereit, **Frau Audehm-Pettke**, die ab 01.01.2004 mit 3 Stunden wöchentlich die Therapie von Lese-Rechtschreibstörungen in Kleinstgruppen als Honorarkraft übernahm, eine Vertretungsstelle für Frau Kerksiek im wöchentlichen Arbeitsumfang von 9,6 Stunden anzubieten, die Frau Audehm-Pettke ab 15.05.2004 antrat. An zwei Nachmittagen in der Woche (dienstags und mittwochs) förderte sie 10 SchülerInnen, führte Tests und Elterngespräche durch.

Frau Wilke hat sich in der Zwischenzeit gut eingearbeitet, ins Team der Beratungsstelle integriert und nimmt auch an der kollegialen Supervisionsgruppe teil, die sich aus Mitarbeiter(n)Innen der Beratungsstellen Iserlohn und Hemer zusammensetzt.

2. Veranstaltungen

- Am 02.06.2004 hielt Herr Wagner im Rahmen einer gut besuchten Informationsveranstaltung des Jugendamtes Hemer zum Thema Hochbegabung ein Referat über theoretische Grundlagen der Hochbegabung.
- Unter aktiver Beteiligung von Frau Wilke, Frau Meininghaus und Herrn Wagner wurde eine eintägige regionale Fachtagung des Zusammenschlusses der Arbeitskreise gegen sexuelle Gewalt Iserlohn, Hemer, Menden zum Thema „Gewalt gegen Kinder erkennen, helfen und schützen!“ am 07.10.2004 in Hemer durchgeführt.
- Im Rahmen ihrer Mitgliedschaft im Arbeitskreis gegen sexuellen Missbrauch und Gewalt bereiteten Frau Brandtstedt, Frau Wilke und Herr Wagner ein Round Table-Gespräch mit Richtern, Staatsanwaltschaft und Polizei zum 15.10.2004 mit vor, zu dem Prof. Schade geladen war, um über das Thema „Glaubwürdigkeitsgutachten“ zu diskutieren.
- Am 13.05.2004 berichteten Frau Brandtstedt und Herr Wagner im Jugendhilfeausschuss über ihre Arbeit 2003 und stellten sich den Fragen der Ausschussmitglieder.

3. Fortbildungen

- Herr Wagner besuchte die Fachtagung „Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit ADHS? - Strategien für pädagogische Fachkräfte in Schule und Jugendhilfe“ vom 26. bis 27.03.2004 im Rahmen der 2. Kölner ADHS-Fachtagung des Kompetenznetzwerks ADHS Köln.
- Frau Wilke und Herr Wagner nahmen an einer Multiplikatoren-Ausbildung zum Elternkurs „Starke Eltern – starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes vom 16. bis 18.04.2004 teil. Nach Erlangung des Zertifikats dürfen jetzt diese Elternkurse durchgeführt werden. Frau Wilke und Herr Wagner werden 2005 diesen Elternkurs im Rahmen der Beratungsstellenarbeit anbieten.

4. Neuanschaffungen

Vom ZfB bekam die Beratungsstelle Hemer einen neuen PC mit Drucker, der v.a. zur Durchführung von Förderprogrammen mit Kindern genutzt wird. Außerdem wurde ein Internetanschluss gelegt, so dass die Beratungsstelle bald auch über ihre eigene Homepage verfügen wird.

5. Projekt 2005

Die drei Beratungsstellen des ZfB (Herr Scheglmann, Herr Becker, Herr Wagner) bereiten eine Tagungsveranstaltung zum Thema ADS/ADHS für pädagogische Fachkräfte am 26.10.2005 vor.

III. Einführung in die Neurobiologie des Lernens an Vorbildern

1. Einleitung

Ein Vorbild ist eine zum Nachahmen einladende oder zwingende Erscheinungsform von Personen oder Objekten. Kennzeichen eines Vorbildes ist der Verweis auf besonders positive oder negative Eigenschaften. Bei der Wahl eines Vorbildes spielen u.a. die wahrgenommene Ähnlichkeit zum Betrachter (bezieht sich auf Einstellungen, Ziele o.ä.), der wahrgenommene Erfolg des Vorbildes und die Überzeugung des Betrachters, dem Vorbild nacheifern zu können, eine Rolle. Sind diese Bedingungen erfüllt, hat das Besitzen eines Vorbildes positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Doch leider ist die Realität für Kinder, gute Vorbilder zu finden, häufig ungünstig: z.B.

- Das Kind soll nicht rauchen, - die Eltern rauchen täglich und ihre Kinder sind passive Mitraucher.
- Das Kind soll wenig fernsehen, - aber im Wohn-, Schlaf-, Kinderzimmer und Küche gibt es Fernsehapparate, die eingeschaltet werden und ununterbrochen laufen, wenn Eltern nach Hause kommen.
- Das Kind soll viel lesen, - aber die Eltern lesen selbst höchstens Zeitungen oder Zeitschriften. Statt Bücher stehen Videos/DVDs in den Regalen.
- Das Kind soll sich viel bewegen, - aber die Eltern fahren selbst kleinste Strecken mit dem Auto.
- Das Kind soll sich an aufgestellte Regeln halten, - aber Eltern greifen bei Regelverstößen nicht ein und sind inkonsequent.
- Schüler sollen pünktlich zum Unterricht erscheinen, - aber Lehrer kommen verspätet zum Unterricht oder beenden die Unterrichtsstunden vorzeitig.
- Schüler sollen im Unterricht motiviert mitarbeiten, - aber Lehrer stehen lustlos und ohne Engagement vor der Klasse.
- Schüler sollen miteinander gewaltfrei umgehen, - aber Lehrer reagieren auf Fehlverhalten im Unterricht mit Brüllen.
- Schüler sollen Zutrauen in ihre Leistungsfähigkeit erwerben, - aber Lehrer unterstellen Nicht-Können.
- Schüler sollen einen kooperativen Umgangston auch in schwierigen Situationen pflegen, - aber Lehrer reagieren auf provokantes Schülerverhalten mit Aggressivität.

Beispiele über die Vorbildwirkung von Politikern und anderen Personen, die im Rampenlicht der Öffentlichkeit stehen, brauchen sicher nicht zur Verdeutlichung angeführt zu werden.

2. Gehirn:

Unser Gehirn besteht aus 100 Milliarden Nervenzellen (Neuronen), die mit bis zu 50.000 anderen Neuronen verbunden sind. Dieses komplexe Neuronen- und Kabelnetz ist auf die Größe einer Kokosnuss zusammengepresst und gewickelt.

Die Funktionsweise des Gehirns zeigt sich darin, dass Neuronen im Gehirn bioelektrische Impulse z.B. von außen empfangen, selbst abfeuern und untereinander austauschen. Das Zustandekommen dieses Impulsaustausches bzw. dieser Impuls-/Reizweiterleitung in den neuronalen Netzwerken geschieht wie folgt: Sensorische Impulse z.B. die Tastzellen an den Fingerkuppen beim Befühlen eines Gegenstandes, visuelle Impulse über die mehr als 100 Millionen Nervenzellen in der Netzhaut des Auges, auditive Impulse über bestimmte Neuronen (Haarzellen) zur Aufnahme von akustischen Wellen im Innenohr. Einkommende Impulse werden also über Verbindungen mit mehr oder weniger Übergangs- und Zwischenstellen in spezifische zugehörige Bereiche des Gehirns weitergeleitet. Der eingehende physikalische oder chemische Impuls wird dabei in ein elektrochemisches Signal umgesetzt, das über Verbindungen von einer Nervenzelle zur nächsten - abhängig von Impulsstärke und anderen zusätzlich assoziierten verstärkenden oder hemmenden Impulsen

- weitergeleitet oder unterbrochen wird. Inputkategorien wie z.B. sensorisch, visuell, akustisch werden jeweils von einem definierten Wirkungsbereich im Gehirn (neuronale Karte) repräsentiert.

Zum Gehirn führen über unterschiedliche Eingangskanäle (sensorischer Input der Umwelt und der Körperorgane) etwa 2-3 Millionen Nervenfasern, von denen jede bis zu 300 Impulse pro Sekunde übermittelt. Demnach wird unser Gehirn pro Sekunde mit fast einer Milliarde Input-Reizen überschwemmt, die auf Wichtigkeit, Zusammenhörigkeit etc. zu prüfen, zu gewichten, zu interpretieren und in ein spezifisches Bewusstheitsbild zu integrieren sind.

Wie kommen nun alle unsere Fähigkeiten wie Hören, Sprechen, Denken, Körperteile zielgerecht bewegen zu können, Entscheiden, beim Tasten etwas zu empfinden etc. ins Gehirn?

3. Wie wir lernen

Immer dann, wenn ein definierter Bereich des Gehirns den für diesen Bereich zugehörigen spezifischen Input (z.B. die Sehrinde Seimpulse über die Netzhaut) erhält, kommt es zu Verbindungen von Neuronen untereinander, zur Netzbildung in diesem Hirnbereich. Das Ausprägen neuronaler Netzwerke ist also das Spiegelbild einer erlernten Fähigkeit (z.B. Sehfähigkeit). Unterbleibt Input und damit Stimulation, wird also in einem bestimmten Bereich nicht „gelernt“, dann erfolgt keine Vernetzung der Neuronen untereinander, keine Netzbildung und in der Folge keine Ausbildung der zugehörigen Fähigkeit (z.B. keine Fähigkeit zur visuellen Wahrnehmung). Lernen und Erfahrungen verändern nachweislich physiologisch/organisch unser Gehirn.

Lernen (im weitesten Sinne Sozialisation/Erfahrung) setzt also neuronalen Input und damit neuronale Stimulation und Erfahrung voraus und führt zu neuronaler Vernetzung (Netzbildung), die gleichbedeutend ist mit dem Erwerb der zum Netzbereich zugehörigen spezifischen Fähigkeiten.

Dieser Vorgang der neuronalen Vernetzung ist ein Aspekt der neuronalen Plastizität, der sich darin ausdrückt, dass das Gehirn nicht ein von Anfang an „fest verdrahteter Computer“ ist, sondern dass die Verkabelungen im Gehirn veränderbar, also plastisch sind. Diese neuronale Plastizität ist die Grundlage für kognitive Fähigkeiten wie etwa lernen oder etwas verlernen. Mit Hilfe dieser plastischen Veränderungen in der Verkabelung und an den Verbindungsstellen von Neuronen können Informationen, Erfahrungen und Fähigkeiten abgespeichert und später wieder abgerufen werden; das entspricht dem Lernen. Lernen ist aus der Sicht des Gehirns nichts anderes als neuronaler Input, der im Hinblick auf die Art und Weise und Intensität dazu führt, dass ein bestimmter Bereich des Gehirns, der der Inputkategorie zugeordnet ist, nachhaltig vernetzt wird. Bereiche des Gehirns, die in diesem Sinne keinen, bzw. zu geringe Stimulation, zu geringen Lerninput erhalten, erfahren entsprechend eine viel geringere bereichsspezifische Verkabelung und entwickeln folglich später nicht die Möglichkeit, über die dem Bereich zugeordneten spezifischen Fähigkeiten zu verfügen. In den meisten Neuroareale ist jedoch ein Fähigkeitserwerb durch späteres Lernen (=Netzbildung) nicht ausgeschlossen.

Eine Verbindung zwischen zwei etwa gleichzeitig aktiven Neuronen wird dann angelegt und verstärkt, wenn beide Neuronen innerhalb von Sekundenbruchteilen „feuern“. Für die Verkabelung zweier Neuronen spielt also das Zusammentreffen verhaltensrelevanter „synchroner“ Reize eine entscheidende Rolle. Immer dann, wenn zwei nicht weit entfernte Neuronen ziemlich synchron feuern, wird dadurch ein genetisches Programm in den Zellkernen beider Neuronen ausgelöst, die Wachstumsfaktoren und -proteine freisetzt, die sowohl eine Verkabelung dieser Neurone wachsen lassen als auch eine plastische funktionsverbessernde Veränderung an den Synapsen, den Kontaktübergängen, beider Neuronen zur Folge haben. Umgekehrt führt verminderter Gebrauch, verminderte Stimulation, reduzierter Input zu einer ausbleibenden sensorischen Reizung und dadurch zu

einer verminderten Aktivität der entsprechenden neuronalen Repräsentationsgebiete. Diese stimulations-/inputabhängige Netzwerke Selektion führt also zu Fertigung oder Verfall bzw. Funktionsintensivierung/-reduzierung von neuronalen Netzwerken und hat entwicklungsbiologisch ihren Höhepunkt zwischen dem 12. und 18. Lebensjahr.

Es gibt entwicklungsmäßig begünstigende Zeitfenster, sensible Phasen, in denen neuronaler Input im Hinblick auf ganz bestimmte Hirnbereiche besonders schnell und intensiv wirkt.

Jedes Baby ist neuronal z.B. bis zum 8. Monat für alle ca. 70 Phoneme (kleinste bedeutungstragende Sprachlaute) der weltweit etwa 8000 bestehenden Sprachen in dem für Sprachwahrnehmung zuständigen Hirnbereich offen (sensibel) und besonders empfänglich. Erfolgt für bestimmte Phoneme innerhalb dieses Zeitfensters kein Input (z.B. kein englischsprachiges „Th“ für deutschsprachige Babys), so wird dieser bei englischen Babys für „th“ vorgesehene Netzwerkbereich im Sprachwahrnehmungsareal durch andere deutschsprachig-typische Phoneme mitbelegt. In der Folge erweist sich später die „th“-Phonemwahrnehmung für deutsche Grundschüler im Englischunterricht als aufwändiges Programm. Früher neuronaler Input beinhaltet eine nachhaltigere, schnellere und größere Wirksamkeit als späterer.

Lernen ist neuronale Erfahrung, Input, Stimulation, und es verändert neurophysiologisch (hirnorganische Veränderung durch Netzbildung) und neuropsychologisch (hirnfunktionale Veränderung durch Verbesserung der synaptischen Leitfähigkeit) das Gehirn. Input-/ und Stimulationsdeprivation führen zu Netzwerkverfall, zum Abbau synaptischer Kontakte und zur Reduzierung neuronaler Repräsentationsareale, die dann für benachbarte Funktionen eingenommen werden können. Die von einem Netzwerkverfall betroffenen Areale führen zu einem den Arealen zugehörigen Funktionsverlust.

4. Warum Vorbilder so wichtig sind

Während die bisherige Lehrmeinung sich darauf beschränkte, dass nur Eigenaktivierung (z.B. die selbstaktiven Fingerübungen des Geigenspielers) das Tor zu neuronalen Netzwerkveränderungen ist, zeigen neue Forschungen (seit 1999, Chr. Keyser) mit bildgebenden Verfahren, dass die neuronalen Verbindungen bereits bei visuellen oder akustischen Wahrnehmungen von Handlungen, die jemand anders ausführt, aktiviert werden. Diese Nervenzellen, die sowohl bei Eigenaktivität als auch bei der Wahrnehmung und Ausführung von gleichen externen Vorgängen feuern, werden Spiegelneuronen genannt. Diese Spiegelneuronen verknüpfen ganz offensichtlich externe Beobachtungen, Geräusche, Wahrnehmungen mit der eigentlichen Selbstdurchführung von Aktionen und spielen damit eine große Rolle beim Verstehen und beim Erlernen von Bewegungsabläufen.

Die Spiegelneuronen scheinen auch die Grundlage dafür zu sein, dass wir Absichten anderer zu erkennen in der Lage sind. Warum ist z.B. Lachen ansteckend? Über Spiegelneuronen befinden wir uns ständig in synchronisierter Kommunikation mit unserem Gegenüber. Schon frühzeitig werden Spiegelneuronen aktiv: Kinder imitieren oft Gestik und Mimik ihres Gegenübers. Blinzeln, Grimassen schneiden, Zunge rausstecken, die Gesichter der Eltern sind wie ein Spiegel für die Verhaltensweisen eines Kindes. Dieses System, das als Resonanzverhalten bezeichnet wird und das auf die Aktivierung von Spiegelneuronen beruht, ist bei jedem Menschen verankert.

Auch beim Erlernen von Fertigkeiten sind die Spiegelneuronen von großer Bedeutung. So steigen manche Kinder auf das Fahrrad und fahren los, ohne es vorher jemals geübt zu haben. Sie haben ihren Altersgenossen einfach nur zugesehen und dabei aufmerksam die Bewegungsmuster wahrgenommen, als neuronalen Input gespeichert und ausschließlich mental, nicht durch Handlungs-, sondern nur durch Wahrnehmungsinput gelernt, wie man Rad fährt. Nicht nur externe Wahrnehmung ist in der Lage, über die korrelierenden Spiegelneuronen die zugehörigen Neuronen zu stimulieren, sondern bereits interne Bilder und Wahrnehmungszustände sind zu gleichen neuronalen Stimulationsvorgängen fähig.

Die Aktivitätsmuster der Spiegelneuronen tragen genauso wirksam wie aktives Lernen zur Netzbildung und zur Verbesserung der synaptischen Leitfähigkeit betreffender Areale bei. Die externe, nur auf Beobachtungen und Wahrnehmung gestützte Neurostimulation, aber auch die rein mentale interne hilft, das Ziel einer Handlung zu erkennen, noch bevor diese vollständig ausgeführt ist, und hilft, Handlungsmuster neuronal zu festigen. Das Aktivitätsmuster der Spiegelneuronen verrät, ob mein Gegenüber die Hand zur Begrüßung ausstrecken will oder zum Faustschlag ausholt. Trotz der Imitation über die Aktivierung der Spiegelneuronen werden wir jedoch nicht „Verhaltensmarionetten“ des anderen, weil im Normalfall eine Hemmung im letzten Moment verhindert, dass wir die Imitation tatsächlich als Bewegung/Handlung/Verhalten ausführen.

Fazit: Nicht nur Eigenaktivität führt zu neuronaler Inputleistung und Stimulation bestimmter neuronaler Areale und kennzeichnet damit die Neurobiologie des Lernens. Bereits externe Wahrnehmung und Beobachtung von Fremdvorgängen, selbst rein mentale interne Vorstellung von Vorgängen aktiviert in unserem Gehirn die dem Vorgang zugeordneten kortikalen Funktionsmuster und trägt in der Folge zur Netzbildung, -verstärkung und verbesserter synaptischer Leitfähigkeit bei. Wie die Prinzipien des aktiven Lernens bewirken auch Vor-Bilder (= Wahrnehmung und Beobachtung an anderen) die Unterstützung und damit die funktionale Verbesserung von neuronalen Netzwerken oder, wenn sie fehlen, das Gegenteil, nämlich Netzwerkverfall. Vorbilder sind ebenso hirnwirksam wie autonomes Lernen.

5. Lernen an Vorbildern in Elternhaus und Schule

Der Nachkriegspädagoge Hartmut von Hentig, Gründer der Bielefelder Laborschule, sprach von einem heimlichen Lehrplan in den Schulen und führte dazu aus, dass Kinder in der Schule mehr lernten als nur Binomische Formeln, die Zeitenbildung in der indirekten Rede, Geschichtszahlen etc., sondern dass sie anhand all dessen, was sie beobachten, wahrnehmen und erfahren, aus dem Tun und Unterlassen, der Haltung und dem Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern, ebenso viel lernten. Die Erkenntnisse der Hirnforschung im Bereich der Spiegelneuronen ist die wissenschaftliche Bestätigung von Hentigs pädagogischer Hypothese.

Auf das Vorbild kommt es genauso an wie auf das aktive Lernen. Wenn wir wollen, dass aus Kindern kritische und selbstkritische, selbstständige und reife Erwachsene werden, aus Schülern leistungsfähige und engagierte Jugendliche, die sich auch von Widrigkeiten nicht unterkriegen lassen, dann liegt es nicht nur daran, was wir ihnen in Elternhaus und Schule an Wissen und Können vermitteln, sondern in gleichgewichtiger Weise auch an uns selbst, an unserer Haltung und unserem Verhalten, an unserem Tun und Unterlassen, an unseren Vor-Bildern, die wir ihnen täglich liefern. Erst wenn uns als erwachsenen Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen in aller Konsequenz klar ist, dass Vorbilder genauso wirksam sind wie Selbsterleben, dann ist damit der Nährboden für eine fruchtbare Erziehung und Schulpädagogik gelegt.

Die Reformen im Bildungswesen nach PISA 1 und 2 müssten eigentlich v.a. an den Kernbedürfnissen der SchülerInnen ansetzen, die man aus den Ergebnissen von PISA-E (Ergebnisse vertiefender, über die Schülerleistung hinausgehender Untersuchungen) erschließen könnte: z.B.

- Nur 1/3 der 15-Jährigen in Deutschland sehen ihre LehrerInnen als echte Helfer beim Lernen
- Nur 40 % der 15-Jährigen meinen, dass sich die LehrerInnen für den Lernfortschritt des einzelnen Schülers wirklich interessieren.
- Nur 30 % der Eltern 15-Jähriger meinen, dass sich die LehrerInnen große oder sehr große Mühe geben.

Eine sich an den Bedürfnissen der SchülerInnen orientierende Bildungsreform müsste sich v.a. auf eine Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung konzentrieren. Seit langem belegen Interaktionsstudien die große Wirksamkeit positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen. Die oberste Leitlinie des zweimaligen PISA-Spitzenreiters Norwegen in der Schulpädagogik und Lehrerausbildung lautet: „Kinder nicht beschämen!“ Ohne eine verbesserte Lehrer-Schüler-Beziehung werden die Bildungsreformen (Ganztagsunterricht, zentrale Lernstandserhebungen und Abschlussprüfungen, Abitur nach 12 Jahren, Englisch ab Klasse 3) nicht nachhaltig greifen. Eine verbesserte Lehrer-Schüler-Beziehung bedeutet aber auch, dass es auf das Vorbild ankommt.

Fazit: Wann immer und wie wir uns als Erwachsene in der Gegenwart von Kindern verhalten, aktivieren wir in ihren Gehirnen bereichsspezifische Spiegelneuronen, d.h. Kinder lernen daraus. Wenn wir unseren Kindern ein Umfeld in Schule und Elternhaus durch unsere Haltung, unser Verhalten, Tun und Unterlassen schaffen, das ihnen den Input und die neuronale Stimulation gibt, dann können Kinderhirne das lernen, was wir vorgeben, dass sie es lernen sollen.

Amerikanische Untersuchungen bestätigen, dass die in der Kindheit durch Vorbild vermittelten Wertvorstellungen trotz Pubertät nicht verloren gehen. Im Erwachsenenalter konnten bei 30- bis 40-Jährigen etwa 75 % der Wertvorstellungen ihrer Eltern festgestellt werden.

IV. Ergebnisse der statistischen Erhebung 2004

Neben den an dieser Stelle präsentierten Zahlen und Trends werden die vollständigen Ergebnisse unserer statistischen Auswertung im Anhang grafisch und tabellarisch dargestellt.

1. Beschreibung der Gesamtgruppe unserer Klientel

Die Klientenzahlen der letzten sechs Jahre rangieren zwischen 220 und 235 berücksichtigten Klienten. 2004 konnten wir 223 in eine Betreuung aufnehmen, wobei anzumerken ist, dass bis Ende des Berichtsjahres 59 Neuanmeldungen noch nicht berücksichtigt wurden. Insgesamt konnten wir 97 Fälle (43,5 %) abschließen und haben entsprechend 126 ins neue Berichtsjahr übernehmen müssen. 113 Klienten (50,7 %) wurden 2004 neu aufgenommen. Von den 122 aus dem Vorjahr übernommenen Fällen (54,7 %) konnten 63 (51,6 %) abgeschlossen werden. Die Klientenaufteilung zeigt auch die Anteile der männlichen Klientel (140 = 62,8 %) zur weiblichen (83 = 37,2 %) und weist keine signifikanten Veränderungen zum Vorjahr auf.

In die Beratungsarbeit wurden insgesamt 670 Personen einbezogen; davon gehörten 523 (78,1 %) der Familie des Klienten an. Die Klassifizierung unserer Arbeit an den Klienten nach den entsprechenden KJHG-Paragraphen resultiert in 289 Einordnungen unserer Gesamtgruppe: Bei 220 (76,1 %) wurden Leistungen nach § 28 erbracht, bei 38 (13,1 %, entsprechend 17,0 % an der Gesamtgruppe) nach § 35 a, 23 (8 %) nach § 17 und 5 (1,7 %) nach § 41.

Für die *Untergruppe der abgeschlossenen* Fälle (97) können wir folgende statistische Beschreibungen vornehmen: 6-15 Fachkontakte fanden bei 36,1 % der Fälle statt, 2-5 Fachkontakte bei 30 % und über 30 Fachkontakte bei 17,5 %. Legt man die Beratungs-/Therapiedauer bei der Betrachtung zugrunde, so erweist sich, dass nach einem Jahr 72,2 % abgeschlossen werden können, nach 2 Jahren kommen noch 13,34 % hinzu, nach 3 Jahren 10,3 %. 4,1 % wurden länger als 3 Jahre betreut.

Betrachten wir die Wartezeiten der *Unterguppe der Neuaufnahmen* (113), zeigt ein Vergleich mit den Wartezeiten des Vorjahres wieder einen Trend zu verlängerten Wartezeiten. Nach der Anmeldung erhielten 48,6 % einen ersten Termin nach einem Monat, bis zu 2 Monate warten mussten 18,6 % und länger als 2 Monate 32,7 %. Die Wartezeiten zwischen Anmeldung und kontinuierlicher Weiterbetreuung verstärken den o.a. Trend: Nach einem Monat waren 27,5 % in der Betreuung, nach 2 Monaten insgesamt 40,8 %; 3 Monate und länger mussten 59,3 % warten. Die mögliche 3. Wartezeit, die entsteht, wenn nach Abschluss der diagnostischen Phase und nach dem ersten Beratungsgespräch der Klient oder die Familie in eine Förder-/Therapiemaßnahme übernommen werden soll, wird bisher nicht berücksichtigt.

Die Anregung zur Anmeldung eines Klienten erfolgte zu 47,5 % aus Eigeninitiative, zu 19,3 % durch die Schule und zu 17 % durch das Jugendamt. Die tatsächliche Anmeldung geschah zu 81,6 % durch die Mutter und zu 11,2 % durch den Vater.

2. Beschreibung der Einzelfälle

Mit 85 Klienten (39,0 %) ist die Altersgruppe der 9- bis 12-Jährigen am stärksten vertreten, danach folgen die der 12- bis 15-Jährigen mit 47 (21,1 %) und die der 6- bis 9-Jährigen mit 42 (18,8 %). Der Anteil der Familien mit bis zu 2 Kindern blieb – verglichen mit dem Vorjahr – annähernd gleich mit 60,1 % (60,4 %), der mit 3 Kindern verringerte sich etwas bei 22,9 % (24,8 %) und der mit 4 und mehr Kindern vergrößerte sich mit 17,1 % (14,7 %).

Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die bei ihrem leiblichen Eltern leben, ist im Vergleich zum Vorjahr noch etwas von 49,6 % auf nunmehr 48,9 % gesunken. Dementsprechend haben sich insgesamt die Anteile der Familien mit alleinerziehendem Elternteil auf 32,7 % (30,9 %) und die der Familien, die aus einem Elternteil mit PartnerIn oder mit Stiefelternteil bestehen (16,2 %), erhöht.

2004 waren 18,3 % der Väter unserer Klienten arbeitslos, 78,9 % gingen einer Arbeit nach. 52,9 % der Mütter waren Hausfrauen, 42,2 % hatten eine Arbeitsstelle v.a. als Teilzeit-Beschäftigung inne.

Vergleicht man unsere Klientel nach den Schulformen, erkennt man erneut Veränderungen der Anteile: Leichte Zuwächse zeigten sich bei Kindergarten und Vorschule (von 12,2 % auf 13 %), der Sonderschule (von 3 % auf 4,9 %) und der Gesamtschule (von 2,6 % auf 4 %). Gleich blieb der Anteil der HauptschülerInnen mit 13 %; geringere Anteile waren bei der Grundschule (von 51,7 % auf 50,7 %), der Realschule (von 7,4 % auf 6,3 %) und dem Gymnasium (von 8,6 % auf 4 %) zu verzeichnen.

Den 223 Klienten wurden 1073 Symptombeschreibungen zugeordnet; das entspricht durchschnittlich 4,8 unterschiedlichen Merkmalen. Die Rangfolge der Häufigkeitsklassifizierungen für die fünf Hauptgruppen ist kaum verändert: die Störungen im Leistungsbereich (34,3 %) werden gefolgt von den Störungen in der Kommunikation und Interaktion (26,1 %), den Störungen im Gefühlsbereich (23,2 %) und den Störungen im Körperbereich (6,4 %). Der Wunsch nach Rat, Hilfestellungen und der Auftrag, bestimmte Fragenstellungen zu untersuchen, nahmen 2004 mit 10 % ein etwas größeres Gewicht ein als im Vorjahr.

39 (17,5 %) SchülerInnen wiesen nach entsprechenden Untersuchungen eine Lese-Rechtschreib-Schwäche/Störung als Teilleistungsstörung auf, im Vorjahr waren es 17,4 %. Der Anteil der SchülerInnen mit diagnostisch abgeklärter Dyskalkulie (25) verdoppelte sich nahezu im Vergleich zum Vorjahr (von 6,1 % auf 11,2 %). Der Anteil der Kinder mit ADS/ADHS (23) blieb dagegen mit 10,3 % gegenüber dem Vorjahr (10,9 %) fast gleich. 7 (3,1 %) Kinder wurden von uns auf Wunsch ihrer Eltern auf Hochbegabung untersucht.