



# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Inklusion der Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/  
Hyperaktivitätsstörung im Islamischen Religionsunterricht an  
den Pflichtschulen

verfasst von | submitted by  
Sanela Agovic BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree  
programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Islamische Religionspädagogik

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

## KURZFASSUNG

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ist die am häufigsten diagnostizierte Verhaltensstörung bei Kindern und Jugendlichen. Die Herausforderungen und Möglichkeiten im schulischen Kontext für Kinder und Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) stehen im Fokus dieser Arbeit.

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, inwiefern pädagogische Strategien und schulische Rahmenbedingungen dazu beitragen können, die Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS im Pflichtschulwesen wirksam zu fördern und entwickelt auf Basis empirischer Evidenz praxisrelevante Handlungsempfehlungen.

Die methodische Grundlage der Arbeit ist eine umfassende Literaturrecherche, die aktuelle Studien aus Pädagogik, Psychologie und verwandten Disziplinen berücksichtigt. Ergänzend dazu erfolgt eine kritische Analyse durch Unterrichtsbeobachtungen. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass strukturierte Lernumgebungen, Differenzierung und Individualisierung im Unterricht sowie die gezielte Anwendung positiver Verstärkung wesentliche Faktoren für den Erfolg von Schüler\*innen mit ADHS darstellen. Klare Abläufe, visuelle Hilfsmittel und die Einbindung regelmäßiger Bewegungspausen schaffen nicht nur Orientierung und Stabilität, sondern fördern auch die Selbstregulation und Konzentrationsfähigkeit der Kinder. Ergänzend dazu wurde verdeutlicht, dass die Einbindung multiprofessioneller Teams, bestehend aus Lehrkräften, Schulpsycholog\*innen und Sozialarbeiter\*innen sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachkräften essenziell sind, um eine ganzheitliche Förderung sicherzustellen. Insbesondere die Kombination aus pädagogischen, psychologischen und sozialen Ansätzen ermöglicht es, auf die individuellen Stärken und Entwicklungsfelder der Schüler\*innen einzugehen und somit deren schulische Teilhabe zu verbessern. Diese Maßnahmen sind jedoch nur dann wirksam, wenn sie durch ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen unterstützt werden.

## **ABSTRAKT**

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most commonly diagnosed behavioral disorders in children and adolescents. The challenges and opportunities in the school context for children and adolescents with ADHD are the focus of this thesis.

This master's thesis examines how pedagogical strategies and school framework conditions can contribute to effectively promoting the inclusion of students with ADHD in compulsory education and develops practice-relevant recommendations for action based on empirical evidence.

The methodological foundation of the thesis is a comprehensive literature review that takes into account current studies from pedagogy, psychology, and related disciplines. This is complemented by a critical analysis of classroom observations. The results of the thesis show that structured learning environments, differentiation, and individualization in teaching, as well as the targeted use of positive reinforcement, are essential factors for the success of students with ADHD. Clear procedures, visual aids, and the integration of regular movement breaks not only provide orientation and stability but also promote children's self-regulation and concentration skills. Furthermore, the integration of multi-professional teams consisting of teachers, school psychologists, and social workers, as well as interdisciplinary collaboration with parents and external specialists, is essential to ensure holistic support. In particular, the combination of pedagogical, psychological, and social approaches makes it possible to address the individual strengths and developmental paths of students and thus improve their participation in school. However, these measures are only effective if they are supported by sufficient personnel and financial resources.

# Inhaltsübersicht

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| KURZFASSUNG.....                                                           | 2  |
| ABSTRAKT.....                                                              | 3  |
| Inhaltsübersicht .....                                                     | 4  |
| 1    Einleitung.....                                                       | 7  |
| 2    ADHS im schulischen Kontext.....                                      | 9  |
| 2.1    Definition und Diagnosekriterien.....                               | 9  |
| 2.2    Prävalenz und Häufigkeit .....                                      | 13 |
| 2.3    Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung.....     | 17 |
| 2.4    Symptomatik und Auswirkungen im Schulalltag.....                    | 19 |
| 3    Empirischer Teil.....                                                 | 23 |
| 3.1    Forschungsstand .....                                               | 23 |
| 3.2    Fragestellungen .....                                               | 24 |
| 3.3    Methode.....                                                        | 24 |
| 4    Unterrichtsbeobachtung .....                                          | 26 |
| 4.1    Allgemeine Beobachtung .....                                        | 26 |
| 4.2    Hospitationsprotokoll .....                                         | 27 |
| 4.3    Unterrichtsbeobachtung – Thema „Sure Al-‘ Aşr (Die Zeit)“ .....     | 28 |
| 4.3.1    Allgemeine Beobachtung .....                                      | 28 |
| 4.3.2    Anmerkungen zur Beobachtung.....                                  | 29 |
| 4.4    Unterrichtsbeobachtung – Thema „Ich glaube an alle Propheten“ ..... | 30 |
| 4.4.1    Allgemeine Beobachtung .....                                      | 30 |
| 4.4.2    Beobachtungen und Deutung .....                                   | 31 |
| 4.5    Unterrichtsbeobachtung – Thema die Gebetswaschung .....             | 31 |
| 4.5.1    Allgemeine Beobachtung .....                                      | 32 |
| 4.5.2    Hospitationsprotokoll .....                                       | 33 |
| 4.6    Unterrichtsbeobachtung - Thema „Das Gebet“ .....                    | 34 |
| 4.6.1    Allgemeine Beobachtung .....                                      | 34 |
| 4.6.2    Hospitationsprotokoll .....                                       | 35 |
| 4.6.3    Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen .....                    | 35 |
| 4.7    Unterrichtsbeobachtung – Thema „Ich helfe anderen“ .....            | 36 |
| 4.7.1    Allgemeine Beobachtung .....                                      | 36 |

|        |                                                                                    |    |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.7.2  | Anmerkungen zur Beobachtung.....                                                   | 37 |
| 4.8    | Unterrichtsbeobachtung – Thema „Pilgerfahrt“ .....                                 | 37 |
| 4.8.1  | Allgemeine Beobachtung .....                                                       | 37 |
| 4.8.2  | Hospitationsprotokoll .....                                                        | 38 |
| 4.8.3  | Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen aus der Unterrichtsbeobachtung ....       | 38 |
| 4.9    | Unterrichtsbeobachtung: Thema „Die Stationen der Pilgerfahrt“ .....                | 39 |
| 4.9.1  | Allgemeine Beobachtung .....                                                       | 39 |
| 4.9.2  | Hospitationsprotokoll .....                                                        | 40 |
| 4.9.3  | Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen aus der Unterrichtsbeobachtung ....       | 40 |
| 4.10   | Hospitationsprotokoll: Thema Die Sure al-Kautar – Der Überfluss .....              | 40 |
| 4.10.1 | Allgemeine Beobachtung .....                                                       | 40 |
| 4.10.2 | Hospitationsprotokoll .....                                                        | 42 |
| 4.10.3 | Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen aus der Unterrichtsbeobachtung            | 42 |
| 4.11   | Hospitationsprotokoll – Thema „Die vier heiligen Bücher“ .....                     | 42 |
| 4.11.1 | Allgemeine Beobachtung .....                                                       | 42 |
| 4.11.2 | Hospitationsprotokoll .....                                                        | 44 |
| 4.11.3 | Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen aus der Unterrichtsbeobachtung            | 44 |
| 5      | Pädagogische Strategien zur Förderung von Schüler*innen mit ADHS .....             | 45 |
| 5.1    | Gestaltung eines strukturierten Lernumfelds .....                                  | 45 |
| 5.2    | Differenzierung und Individualisierung im Unterricht .....                         | 48 |
| 5.3    | Verhaltensmodifikation und positive Verstärkung .....                              | 51 |
| 6      | Schulische Rahmenbedingungen für erfolgreiche Inklusion .....                      | 54 |
| 6.1    | Personelle Ressourcen und Unterstützungssysteme.....                               | 54 |
| 6.2    | Räumliche und materielle Ausstattung .....                                         | 57 |
| 6.3    | Nachteilsausgleich und Fördermaßnahmen .....                                       | 60 |
| 7      | Kooperation und Zusammenarbeit.....                                                | 63 |
| 7.1    | Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Schulteam.....                                 | 63 |
| 7.2    | Elternarbeit und häusliche Unterstützung .....                                     | 66 |
| 8      | Herausforderungen der schulischen Inklusion.....                                   | 70 |
| 8.1    | Belastungsfaktoren für Lehrkräfte .....                                            | 70 |
| 8.2    | Systemische Barrieren.....                                                         | 73 |
| 9      | Auswertung der Beobachtungsergebnisse in Hinblick auf die theoretischen Grundlagen | 77 |
| 9.1    | Aktivierung durch Bewegung, Anschaulichkeit und Kooperation .....                  | 77 |
| 9.2    | Struktur, Vorhersehbarkeit und Klassenmanagement.....                              | 77 |

|     |                                                                               |    |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 9.3 | Beziehung, Feedback und pädagogische Haltung.....                             | 78 |
| 9.4 | Differenzierung, Aufgabenpassung und Materialeinsatz .....                    | 78 |
| 9.5 | Selbststeuerung, Verantwortungsübernahme und alltagsnahe Unterstützungen..... | 78 |
| 9.6 | Ressourcenfrage und Lehrkompetenzen .....                                     | 79 |
| 9.7 | Spannungsfelder und Entwicklungsbedarf.....                                   | 79 |
| 10  | Fazit.....                                                                    | 81 |
|     | Literaturverzeichnis.....                                                     | 85 |
|     | Tabellenverzeichnis.....                                                      | 89 |
|     | Abbildungsverzeichnis .....                                                   | 89 |
|     | Eidesstattliche Erklärung.....                                                | 90 |

# 1 Einleitung

Die schulische Integration von Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zählt zu den zentralen Herausforderungen des modernen Bildungssystems. Können Kinder mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in einem inklusiven Unterrichtssystem ihr Potenzial entfalten? Diese Fragestellung gewinnt mit Blick auf die zunehmenden Anforderungen im Bildungssystem immer mehr an Bedeutung. Inklusion als Leitidee moderner Bildungspolitik zielt darauf ab, allen Schüler\*innen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung zu ermöglichen. Insbesondere die Unterstützung von Schüler\*innen mit ADHS erweist sich in der Schulpraxis jedoch als herausfordernd, da deren Verhaltens- und Lernschwierigkeiten nicht nur den Unterrichtsverlauf beeinflussen, sondern auch Lehrkräfte und Mitschüler\*innen vor besondere Anforderungen stellen.

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, inwiefern pädagogische Strategien und schulische Rahmenbedingungen dazu beitragen können, die Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS im Pflichtschulwesen wirksam zu fördern und entwickelt auf Basis empirischer Evidenz praxisrelevante Handlungsempfehlungen.

Gerade im IRU scheint es durch eine geringere Anzahl von Schüler\*innen als im „normalen“ Unterricht möglich, zielgerichtete pädagogische Maßnahmen zu setzen, um Kinder mit ADHS inklusiv am Unterricht teilhaben zu lassen und diese zu fördern. Jedes Kind soll demnach im Hinblick auf seine Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen und innerhalb der Schul- und Klassengemeinschaft im Unterrichtsgeschehen gefördert und gefordert werden.

Kinder mit ADHS weisen häufig ein komplexes Muster von Unaufmerksamkeit, Impulsivität und Hyperaktivität auf, das nicht nur ihre Lernvoraussetzungen beeinflusst, sondern auch soziale Interaktionen erschwert. Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, Lernumgebungen so zu gestalten, dass diesen besonderen Bedürfnissen Rechnung getragen wird, während die strukturellen Voraussetzungen der Schule gleichzeitig auf eine inklusive Umsetzung ausgerichtet sein müssen. Die Arbeit widmet sich daher nicht nur den individuellen pädagogischen Ansätzen, sondern beleuchtet umfassend die systemischen Bedingungen, die für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Bildungsansätze erforderlich sind. Ziel ist es, konkrete Strategien und Rahmenbedingungen zu benennen, die theoretisch fundiert und in der Schulpraxis umsetzbar sind, um die schulische Teilhabe und Entwicklung von Schüler\*innen mit ADHS zu fördern.

Die Motivation für diese Arbeit entspringt sowohl der persönlichen Erfahrung im Umgang mit Kindern als auch der theoretischen Auseinandersetzung während des Lehramtsstudiums. Der

Wunsch, praxisnahe und effektive Lösungen zu entwickeln, die nicht nur den betroffenen Schüler\*innen zugutekommen, sondern auch Lehrkräfte im Alltag entlasten, bildet den Ausgangspunkt dieser Untersuchung. Die methodische Grundlage der Arbeit ist eine umfassende Literaturrecherche, die aktuelle Studien aus Pädagogik, Psychologie und verwandten Disziplinen berücksichtigt. Ergänzend dazu erfolgt eine kritische Analyse durch Unterrichtsbeobachtungen.

Die Arbeit gliedert sich in mehrere Kapitel, die zunächst die Grundlagen zu ADHS im schulischen Kontext darstellen, bevor pädagogische Strategien, schulische Rahmenbedingungen und relevante Akteure diskutiert werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Bedeutung eines strukturierten Lernumfelds, der differenzierten Unterrichtsgestaltung sowie der Zusammenarbeit mit Eltern und Fachkräften. Abschließend werden die zentralen Herausforderungen reflektiert und die Ergebnisse dieser Untersuchung diskutiert.



## **2 ADHS im schulischen Kontext**

Die Herausforderungen und Möglichkeiten im schulischen Kontext für Kinder und Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) stehen im Fokus der folgenden Abschnitte. Es wird erörtert, wie die Definition, Diagnose und Prävalenz dieser Störung das schulische Umfeld beeinflussen sowie die spezifischen Symptome und deren Auswirkungen auf das Lernen und das soziale Miteinander. Darüber hinaus werden kognitive und strukturelle Aspekte beleuchtet, die für die erfolgreiche Unterstützung dieser Schüler\*innen entscheidend sind. Durch die Analyse dieser Themen wird ein umfassendes Verständnis der komplexen Dynamik geschaffen, die im schulischen Umgang mit ADHS besteht und deren Bedeutung für die inklusive Bildung.

### **2.1 Definition und Diagnosekriterien**

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) ist eine neurobiologische Erkrankung, die durch die drei Hauptsymptome Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität charakterisiert wird. Laut den Kriterien des DSM-5 müssen diese Symptome vor dem zwölften Lebensjahr auftreten und in mindestens zwei verschiedenen Lebensbereichen präsent sein, um eine Diagnose zu ermöglichen (Bargelé et al., 2012; Grosche & Volpe, 2013). Dieses altersbezogene Kriterium betont die Entwicklungsdimension der Störung und erlaubt eine frühzeitige Identifikation, die für eine rechtzeitige Förderung essenziell ist (Hotz, 2018). Häufig werden erste Symptome bereits im Vorschulalter sichtbar, jedoch werden sie oftmals erst mit dem Eintritt ins Schulsystem offensichtlich und problematisch (Hotz, 2018). Die Notwendigkeit, dass die Symptome in mehreren Lebensbereichen auftreten, unterstreicht, dass ADHS als umfassende Verhaltensausrprägung zu verstehen ist und nicht auf eine situationsbedingte Problematik reduziert werden darf (Bargelé et al., 2012; Grosche & Volpe, 2013).

Die neurobiologischen Grundlagen von ADHS sind wesentlich für das Verständnis der Störung. Auffälligkeiten in den Botenstoffsystemen für Dopamin und Noradrenalin, die maßgeblich für die Steuerung von Impulsivität und Aufmerksamkeit verantwortlich sind, spielen eine zentrale Rolle (Bargelé et al., 2012; Grosche & Volpe, 2013). Diese Erkenntnisse verdeutlichen die neurologische Basis der Störung, wodurch eine direkte Verknüpfung zu genetischen Faktoren hergestellt wird. Bemerkenswert ist, dass ADHS häufig als Verhaltensproblem missverstanden wird, obwohl es sich dabei um eine nachweislich neurobiologische Erkrankung handelt (Silz, 2009). Die Hauptsymptome beeinflussen nicht nur den schulischen Bereich, sondern auch die

sozialen und familiären Kontexte der Betroffenen und erfordern daher eine ganzheitliche Betrachtung (Hotz, 2018).

Gemäß den Diagnosekriterien des DSM-5 wird ADHS in drei Subtypen unterteilt: den vorwiegend unaufmerksamen Typ, den vorwiegend hyperaktiv-impulsiven Typ und den kombinierten Typ (Grosche & Volpe, 2013; Bargelé et al., 2012). Diese Differenzierung ermöglicht nicht nur präzisere Diagnosen, sondern bildet auch die Grundlage für individuell angepasste Fördermaßnahmen. Der vorwiegend unaufmerksame Typ zeigt Symptome wie Konzentrationsprobleme, Vergesslichkeit und Schwierigkeiten, Details wahrzunehmen. Diese Ausprägung wird im schulischen Kontext häufig übersehen, da sie weniger störend wirkt (Bargelé et al., 2012). Der vorwiegend hyperaktiv-impulsive Typ hingegen ist durch übermäßige Bewegungsaktivität und impulsives Verhalten geprägt, was oft zu Sozialkonflikten führt (Bargelé et al., 2012). Der kombinierte Typ vereint die Symptome beider Subtypen und ist sowohl der häufigste als auch der komplexeste Ausdruck der Störung (Grosche & Volpe, 2013). Eine differenzierte Betrachtung der Subtypen ist nicht nur für die Förderplanung entscheidend, sondern trägt auch zur Akzeptanz der Störung bei, da sie die Vielfalt der Erscheinungsformen berücksichtigt (Silz, 2009).

Es existiert eine Fülle von Definitionen von den Hauptmerkmalen der „Unaufmerksamkeit, der Hyperaktivität und der „Impulsivität“ in der Fachliteratur. In folgenden werden Definitionen (von Lehmkuhl et al., 2002.) zu den jeweiligen Merkmalen geliefert:

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A) | <p><b><u>Unaufmerksamkeit:</u></b> (gestörte Konzentrationsaufmerksamkeit)</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten.</li><li>2. Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielen aufrechtzuerhalten.</li><li>3. Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn ansprechen.</li><li>4. Führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten und Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen.</li><li>5. Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren.</li><li>6. Vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben).</li><li>7. Verliert häufig Gegenstände, die er/sie für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z. B. Spielsachen, Hausaufgabehefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug.)</li></ol> |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |                                                                                                                                                                                            |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B) | 8. Lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken.                                                                                                                                      |
|    | 9. Ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich                                                                                                                                           |
|    | <b><u>Hyperaktivität:</u></b> (übersteigter Bewegungsdrang)                                                                                                                                |
|    | 1. Zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum.<br>Steht {häufig} in der Klasse oder in anderen Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird.           |
| C) | 2. Lläuft häufig herum und klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen und Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben). |
|    | 3. Hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen.                                                                                   |
|    | 4. {Ist häufig „auf Achse“ oder handelt oftmals, als wäre er „getrieben“.                                                                                                                  |
|    | <b><u>Impulsivität</u></b> (unüberlegtes Handeln)                                                                                                                                          |
|    | 1. Platzt häufig mit der Antwort heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist.                                                                                                             |
|    | 2. Kann häufig nur schwer warten, bis er/sie an der Reihe ist (bei Spielen oder in Gruppensituationen).                                                                                    |
|    | 3. Unterbricht und stört andere häufig (platzt z. B. in Gespräche oder in Spiele anderer hinein.)                                                                                          |
|    | 4. Redet häufig übermäßig viel (ohne angemessen auf soziale Beschränkungen zu reagieren)                                                                                                   |

*Tabelle 1: Symptom-Kriterien der hyperkinetischen Störung nach ICD-10 (Forschungskriterien) und der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nach DSM-IV*

Die Merkmale einer Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung werden in den Forschungskriterien der ICD-10 (World Health Organisation 1992) zusammengefasst, in dem es heißt, dass mindestens sechs der oben neun genannten Symptome erfüllt sein müssen, um von einer ADHS zu sprechen (Castello, 2017, S. 133).

Diese Unaufmerksamkeit kann in der Schule, zu Hause und in sozialen Situationen zu Problemen führen. Es ist wichtig zu verstehen, dass diese nicht absichtlich geschieht und dass diese Kinder Unterstützung und Verständnis benötigen, um ihre Herausforderungen zu bewältigen.

Hierbei müssen jeweils mindestens drei Symptome aus dem Hauptmerkmal „Hyperaktivität“ vorliegen (Castello, 2017, S. 134). Es muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Kinder mit ADHS auch *hyperaktiv* sind. Der gewaltige Unterschied zu diesen ist der, dass das Kind mit ADHS auch nach Aufforderung seinen Antrieb nicht sehr lange wie die Altersgenossen seine Aktivität zu Hause oder in der Schule kontrollieren kann (Wender, 2002, S. 21).

Hyperaktivität kann sich in Form von ständiger Unruhe, Zappeln, Schwierigkeiten beim Sitzenbleiben oder einem unaufhörlichen Bedürfnis, sich zu bewegen, äußern. In der Schule können diese Kinder Schwierigkeiten haben, sich auf Aufgaben zu konzentrieren.

Wenigstens eines der Symptome von „*Impulsivität*“ ist zudem Voraussetzung einer klinischen Diagnose (Castello, 2017, S. 134).

Impulsivität ist ein zentrales Merkmal bei Kindern mit ADHS und zeigt sich auf unterschiedliche Weise. Diese Kinder handeln oft, ohne vorher nachzudenken, was zu unüberlegten oder unangemessenen Handlungen führen kann. Die Auswirkungen sind in der Schule, zu Hause und im sozialen Umfeld spürbar.

Die Diagnostik von ADHS erfordert eine umfassende Vorgehensweise, die Informationen aus verschiedenen Perspektiven, wie der von Eltern, Lehrkräften und medizinischem Fachpersonal, integriert (Hotz, 2018; Silz, 2009). Standardisierte Fragebögen, wie beispielsweise die Conners Rating Scale, bieten eine strukturierte Möglichkeit, Verhaltensmuster systematisch zu erfassen, während strukturierte Interviews wie das K-SADS-PL eine valide Bewertung der Symptome gemäß den diagnostischen Kriterien ermöglichen (Hotz, 2018). Allerdings birgt dieser Prozess Risiken, da subjektive Wahrnehmungen und Überschneidungen mit anderen Störungen, wie emotionalen oder oppositionellen Verhaltensstörungen, die Diagnosestellung erschweren können (Grosche & Volpe, 2013; Silz, 2009). (Pagel, 2003) nimmt hingegen eine kritische Perspektive auf die Diagnosestandards ein und weist darauf hin, dass ADHS-Diagnosen häufig auf subjektiven Beobachtungen von Eltern und Lehrkräften beruhen. Solche Beobachtungen können durch persönliche Wahrnehmungen, kulturelle Normen oder situative Einflüsse verzerrt sein, was die Objektivität der Diagnose gefährden kann.

Hoberg (2018) hebt abschließend die Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen medizinischen, psychologischen und pädagogischen Fachpersonen hervor. Diese Zusammenarbeit ermöglicht eine ganzheitliche Betrachtung der betroffenen Kinder und unterstützt fundierte Entscheidungen hinsichtlich der Fördermaßnahmen. Pädagogische Fachkräfte liefern hierbei wichtige Beobachtungen zu den Auswirkungen der ADHS-Symptome im schulischen Alltag, während medizinische und psychologische Fachpersonen die wissenschaftliche Fundierung gewährleisten. Eine solche interdisziplinäre Arbeitsweise reduziert die Wahrscheinlichkeit von Fehl- oder Überdiagnosen und schafft die Basis für konsistente und wirksame Förderstrategien (Hoberg, 2018).

Eine besondere Herausforderung stellt die hohe Rate komorbider Störungen dar, die bei bis zu 50 % der betroffenen Kinder auftreten können (Bargelé et al., 2012; Grosche & Volpe, 2013). Typische Begleiterscheinungen sind Lernschwierigkeiten, wie Lese-Rechtschreib-Störungen,

die bei etwa 20–30 % der Schüler\*innen mit ADHS auftreten und zusätzliche Fördermaßnahmen erfordern (Grosche & Volpe, 2013). Oppositionelles oder aggressives Verhalten ist bei rund 30–50 % der Betroffenen zu beobachten und kann aufgrund häufiger Konflikte im sozialen Umfeld eine erhebliche Belastung darstellen (Bargelé et al., 2012). Emotionale Störungen wie Angst oder Depression verstärken die Auswirkungen der Kernsymptome und machen eine multidisziplinäre Vorgehensweise erforderlich (Silz, 2009; Bargelé et al., 2012). Eine Vernachlässigung dieser Begleiterkrankungen führt nicht nur zu Fehldiagnosen, sondern beeinträchtigt auch die Entwicklung adäquater Förderstrategien (Bargelé et al., 2012). Es ist erforderlich, dass Lehrkräfte und Fachpersonal spezialisierte Fortbildungen erhalten, um komorbide Störungen besser zu erkennen und zu berücksichtigen (Bargelé et al., 2012).

ADHS ist mit einer Prävalenz von etwa 3–7 % die am häufigsten diagnostizierte Verhaltensstörung im Kindesalter. In Deutschland bedeutet dies statistisch gesehen, dass in jeder Schulklasse im Durchschnitt ein Kind betroffen ist (Bargelé et al., 2012; Silz, 2009). Dieser hohe Anteil verdeutlicht die Notwendigkeit effektiver schulischer Maßnahmen zur Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS (Silz, 2009). Es ist bemerkenswert, dass Jungen häufiger diagnostiziert werden als Mädchen, was nicht nur durch biologische Unterschiede, sondern auch durch geschlechtsspezifische Interpretationen der Symptome beeinflusst sein könnte (Hotz, 2018; Bargelé et al., 2012). Die Prävalenzdifferenzen je nach Region und diagnostischen Standards heben die Bedeutung einheitlicher Kriterien hervor (Bargelé et al., 2012). Schließlich zeigt die statistische Relevanz, wie wichtig eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und Fachpersonen ist, um den betroffenen Schüler\*innen eine adäquate Unterstützung zu bieten (Bargelé et al., 2012). Die Notwendigkeit strukturierter Maßnahmen, wie klare Regeln, regelmäßiges Feedback und positive Verstärkung, wird auch vom Verein Juvemus in Deutschland (2023) als Schlüsselement für ein förderliches Lernumfeld hervorgehoben.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Definition und Diagnostik von ADHS eine interdisziplinäre Herangehensweise erfordert, die sowohl neurobiologische Grundlagen als auch soziale und pädagogische Aspekte berücksichtigt.

## **2.2 Prävalenz und Häufigkeit**

Die Prävalenz von ADHS bei Kindern und Jugendlichen zeigt eine erhebliche Verbreitung dieser neurologischen Entwicklungsstörung. Weltweit liegt die Prävalenz dieser Störung bei etwa 8 %, wobei Jungen mit 10 % deutlich häufiger betroffen sind als Mädchen mit 5 %

(Brennecke, 2024). Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede könnten darauf hinweisen, dass ADHS bei Jungen sichtbare Symptome wie Hyperaktivität und Impulsivität häufiger hervorruft, während Mädchen oftmals eher die unaufmerksame Form zeigen, die subtiler ist und somit weniger diagnostiziert wird (Silz, 2009). Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede verdeutlichen die Notwendigkeit, diagnostische Standards geschlechtssensitiv zu gestalten, um ein ausgewogenes Bild der Verbreitung und Erscheinung von ADHS zu erhalten (Brennecke, 2024). Nur so kann sichergestellt werden, dass auch bei Mädchen, deren Symptome häufig übersehen werden, eine rechtzeitige Diagnose und Förderung erfolgt.

In Deutschland weisen Studien auf eine erhebliche Schwankung der Prävalenzraten hin, abhängig von Methodik und untersuchter Altersgruppe. Während die erste KiGGS-Studie aus dem Jahr 2006 eine Prävalenz von knapp 5 % bei Kindern und Jugendlichen zwischen 3 und 17 Jahren ermittelte, sank diese Zahl in der zweiten KiGGS-Studie von 2017 auf 4,4 % (Brennecke, 2024). Als möglicher Grund für diese Abnahme könnte eine gestiegene Sensibilität bei der Differenzierung zwischen ADHS und anderen Störungen gelten, die die Diagnostik verbessert hat. Im Vergleich dazu schätzte eine frühere Bella-Studie von 2007 die Prävalenz nur auf 2,2 %, was jedoch als methodisch zu niedrig angesetzt betrachtet wird (Brennecke, 2024). Diese methodischen Variationen verdeutlichen, dass unterschiedliche diagnostische Instrumente und Studienansätze zu erheblichen Unterschieden in den Ergebnissen führen können (Stangl, 2005). Diese Inkonsistenzen erschweren es, den tatsächlichen Umfang von ADHS in Deutschland zu bestimmen, und machen die Notwendigkeit einheitlicher methodischer Standards im Bereich der Prävalenzforschung deutlich (Szép, 2024).

Neben methodischen Einflüssen spielen auch soziale und geografische Faktoren eine zentrale Rolle bei der Häufigkeit von ADHS. Kinder aus unteren sozialen Schichten weisen etwa viermal häufiger eine ADHS-Diagnose auf als Kinder aus oberen sozialen Schichten (Brennecke, 2024). Diese Diskrepanz reflektiert möglicherweise die stärkere Belastung durch Stressoren wie Armut oder familiäre Konflikte, die die Symptome verstärken können (Silz, 2009). Darüber hinaus wird ADHS in Großstädten mit über einer Million Einwohnern seltener diagnostiziert als in kleineren Städten oder ländlichen Regionen (Brennecke, 2024). Dies könnte auf einen ungleichen Zugang zu medizinischen und psychologischen Angeboten oder kulturelle Unterschiede in der Wahrnehmung der Störung zurückzuführen sein. Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Schichten erhalten zudem oft weniger Zugang zu präventiven Maßnahmen, was die Auswirkungen von ADHS verstärken kann (Hennig, 2024). Diese geografischen und sozialen Unterschiede unterstreichen die dringende Notwendigkeit, Bildungs- und Gesundheitsressourcen inklusiver und gerechter zu gestalten.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben seltener ADHS als Nichtmigranten. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass Migranten weniger oft Beratung in Anspruch nehmen, wodurch die Diagnose wenig häufig gestellt wird (Gawrilow, 2012, S. 48).

Die Lebenszeitprävalenz von ADHS in Deutschland ist vergleichbar mit der von Diabetes, was die Bedeutung dieser Störung verdeutlicht (Brennecke, 2024). Fortschritte in der Diagnostik haben in den USA zu einem Anstieg der Lebenszeitprävalenz von ADHS bei Kindern von 7,8 % im Jahr 2003 auf 11 % im Jahr 2011 geführt (Brennecke, 2024). Diese Entwicklung wird auf eine verbesserte Sensibilisierung und Präzision in der Diagnosestellung zurückgeführt. Im deutschen Kontext wäre eine ähnliche Sensibilisierung von Vorteil, da sie dazu beitragen könnte, milde oder unerkannte Fälle besser zu identifizieren (Stangl, 2005). Dies würde es ermöglichen, frühzeitig gezielte Interventionen zu ergreifen. Trotz der Fortschritte besteht jedoch weiterhin das Risiko von Über- oder Fehldiagnosen, was die Bedeutung evidenzbasierter Kriterien und einer fundierten Diagnostik betont (Brennecke, 2024). Untersuchungen zeigen, dass in typischen Schulklassen ein bis zwei Kinder von ADHS betroffen sein könnten, bei einer Prävalenzrate von etwa 3,9 % (Silz, 2009). Dies verdeutlicht, dass nahezu jede Lehrkraft in ihrem Alltag mit ADHS konfrontiert wird, was die Bedeutung spezifischer Schulungen und pädagogischer Ansätze hervorhebt. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, Symptome zu erkennen und adäquate Unterstützung zu leisten, um die Inklusion dieser Schüler\*innen zu gewährleisten (Szép, 2024). Daher ist es unverzichtbar, ADHS-bezogene Inhalte zu einem festen Bestandteil der Lehrerausbildung und berufsbegleitender Fortbildungen zu machen (Silz, 2009). Diese Maßnahmen sind nicht nur im Hinblick auf ADHS relevant, sondern fördern auch eine allgemein inklusionsfreundlichere Schulkultur.

Es gibt deutliche Hinweise auf eine erhebliche Dunkelziffer bei der Diagnose von ADHS im schulischen Kontext. Hamburger Schulen schätzen, dass 4,36 % ihrer Schüler\*innen eine formelle ADHS-Diagnose aufweisen, während die tatsächliche Betroffenheit bei etwa 8,74 % liegen könnte (Hennig, 2024). Diese Abweichung weist auf Lücken in der Diagnostik und auf eine mangelnde Sensibilisierung sowohl bei Lehrkräften als auch bei Fachpersonal hin. Eine unzureichende Diagnosestellung bedeutet, dass viele betroffene Kinder ohne notwendige Hilfe bleiben, wodurch schulische und soziale Nachteile verstärkt werden können (Szép, 2024). Verbesserte diagnostische Instrumente sowie eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Schulen und medizinischen Fachkräften könnten dazu beitragen, diese Dunkelziffer zu verringern (Hennig, 2024). Darüber hinaus müssen Lehrkräfte durch gezielte Fortbildungsprogramme in die Lage versetzt werden, auch subtilere Symptome zu erkennen

und darauf zu reagieren (Brennecke, 2024).

Laut Polanczyk et.al wurde 2007 aus zahlreichen Studien eine Prävalenzrate von 5.9% ermittelt. Diese Analyse inkludierte insgesamt 102 Studien, die durchgeführt wurden, davon jeweils 32 in Nordamerika sowie 32 in Europa. Es wurde festgestellt, dass die Prävalenzrate etwas höher mit 6% in Amerika als in Europa mit ca. 4,8 % ist (Polanczyk et al., 2007).

Die Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) wurde im Rahmen des bundesweiten Gesundheitsmotorings am Robert Koch-Institut in Bezug auf ADHS geführt. Die zahlreichen Studien zwischen den Jahren 2003-2006 und den Jahren 2014-2017 zeigten auf, dass ca. 4.8 % der Kinder und Jugendlichen an einer ADHS leiden. Es wurden ca. 15000 Kinder und Jugendliche nach Zufallsprinzip aus 167 Gemeinden und Städten untersucht. Zahlreiche Studien der ADHS-Prävalenz in Europa zeigten auf, dass der Anteil bei Kindern bzw. Jugendlichen mit ADHS-Diagnose signifikant ansteigt. Laut Kohortenstudie in Dänemark leiden ca. 5,9% der Jungen unter 18 Jahren an einer ADHS (Brennecke, 2024). Eine andere Studie in Frankreich ergab bei Kindern von 6 bis 12 Jahren eine ADHS-Prävalenz von 3.5% bis 5.6% (Brennecke, 2024).

Es konnte ein deutlicher Unterschied in der Prävalenz zwischen Europa und Afrika sowie dem mittleren Osten festgestellt werden. In den beiden letzten Regionen werden deutlich niedrigere Prävalenzraten gemeldet. Im Vergleich zu Nordamerika sind die Prävalenzen in diesen Regionen ebenfalls signifikant niedriger. Zwischen Europa und Nordamerika gibt es keinen signifikanten Unterschied, jedoch liegt die Prävalenz in Nordamerika mit 6,2% leicht über dem Wert Europas, der bei 4,6% liegt (Polanzky et al., 2007).

Aus diesen Prävalenzen lässt sich schließen, dass statistisch gesehen in jeder Klasse durchschnittlich ein bis zwei Kind/er mit einer ADHS sitzen. Dies zeigt deutlich die besondere Relevanz, die die ADHS im schulischen Alltag einnimmt, da Kinder mit dieser Störung in der Klasse häufig unter anderem durch leichte Ablenkbarkeit, motorische Unruhe, unkooperatives Verhalten oder impulsive Antworten auffallen (Ruhmland & Christiansen, 2016).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Prävalenz von ADHS auf globaler, lokaler und individueller Ebene erhebliche Herausforderungen mit sich bringt. Die geschlechtsspezifischen und sozialen Unterschiede sowie methodischen Schwankungen in den Prävalenzdaten machen deutlich, dass eine weitere Verbesserung der Diagnostik und eine systematische Sensibilisierung unverzichtbar sind.



## 2.3 Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung

Längsschnittstudien zeigen grundsätzlich, dass die Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung bei bis zu 80% der betroffenen Kinder auch im Jugendalter fortbesteht und bei etwa 60% sogar bis ins Erwachsenenalter anhält (Lauth 2014, S. 24). Von diesem Hintergrund lassen sich Faktoren benennen, die entweder eine förderliche oder erschwerende Bewältigung der Störung begünstigen könnten. Diese Faktoren beziehen sich auf:

- Niedrige Intelligenz
- früh einsetzende schwere und hartnäckige oppositionelle und aggressive Verhaltensstörung
- Schlechte Beziehung zu Gleichaltrigen und Eltern; schlechte soziale Einbindung
- Psychische Störung bei den Eltern, vor allem antisoziale Persönlichkeitsstörung des Vaters
- Familiäre Instabilität, Ehezwistigkeiten
- Niedriger sozioökonomischer Status
- Strafender und inkonsistenter Erziehungsstil (Döpfner 2013, S. 22).

Um einen besseren Überblick über die Auswirkungen der ADHS-Symptomatik im Verlauf des menschlichen Lebens zu bieten, werden empirisch erhobene Aussagen in der folgenden Tabelle zusammengefasst dargestellt (Walher & Ellinger 2008, S. 160-167).

| LEBENSPHASE                           | AKTIVITÄT                                                                                                                                                                                  | INTERAKTION                                                                                                                                                                                                                                             | LERNEN                                                                                                  |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Säuglings und Kleinkindalter</b>   | Ausdauernde Schreiphasen, Schlafstörungen, Probleme beim Essen, Unzufriedenheit                                                                                                            | Die unfreundliche Ausstrahlung des Kindes kann bei den Eltern zu einer genervten und feindseligen Einstellung führen                                                                                                                                    | Das Kind erweckt einen wachen Eindruck                                                                  |
| <b>Kindergarten und Vorschulalter</b> | Motorische Ruhelosigkeit, erhöhte Unfallgefahr aufgrund neugierigen Verhaltens. Das Kind zerstört viel, ist ungeschickt, empfindlich-sensibel und meist gut gelaunt sowie energiegeladener | Mangelnde Integrationsfähigkeit und teilweise mangelnde Soziabilität. Oppositionelles Verhalten gegenüber den Eltern, ist oft beleidigt und eifersüchtig. Aggressionen gegenüber Gleichaltrigen, gilt dennoch aufgrund guter Spielideen oft als beliebt | Neugierig, aktiv, erfinderisch, von guter Auffassungsgabe, selbstständige Beschäftigung fällt schwierig |

|                         |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Grundschulalter</b>  | Kreativ, fantasievoll, interessiert, aktiv, ist oft gelangweilt. Die emotionale Befindlichkeit wird als sehr instabil betrachtet | Häufige Konflikte mit Gleichaltrigen können zu einem Ausschluss führen. In Gesprächen wird der/die Partner:in oft unterbrochen. Ausgeprägter Gerechtigkeitsinn | Hauptprobleme liegen aufgrund eines chaotischen Lebensstils und/oder der Konzentrationsschwäche im Bereich schulischer Leistungen. Mangelnde Ordnung und Ausdauer beim Lernen, häufige Unterrichtsstörungen. Der ständige Misserfolg führt zu einem geschädigten Selbstwertgefühl |
| <b>Jugendalter</b>      | Die motorische Hyperaktivität lässt nach                                                                                         | Manifestes Schulproblem, häufig soziale Auffälligkeiten und Delinquenz. Beziehungen zeichnen sich durch Ungeduld, Vergesslichkeit und Unzuverlässigkeit aus    | Stabilisierung der Schulleistungsprobleme und Integration dieser in das Identitätskonzept                                                                                                                                                                                         |
| <b>Erwachsenenalter</b> | Kompensation des Lebensstils durch Nischenkompetenz                                                                              | Auffällige Vergesslichkeit sowie Plan- bzw. Konzeptlosigkeit in der Alltagsbewältigung                                                                         | Der zweite Bildungsweg führt bei ca. einem Drittel der Betroffenen zu einem begabungsangemessenen Bildungsabschluss                                                                                                                                                               |

*Tabelle 2: Verlauf einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung durch die Lebensphasen  
(Quelle: Eigene Darstellung nach Walher & Ellinger 2008, S. 160-167)*

Bereits im Säuglings -und Kleinkinderalter können erste Anzeichen einer ADHS sichtbar werden, wie ein unausgeglichenes Temperament, Schlafstörungen und Essprobleme sowie ein hohes Aktivitätsniveau. Solche Merkmale können ein Risikofaktor für spätere psychische Auffälligkeiten darstellen, insbesondere wenn ungünstige Familienverhältnisse, wie psychische Probleme der Eltern oder eine negative Eltern-Kind-Interaktion, hinzukommen. Eine ständig negative Beziehung zwischen Eltern und Kind erhöht das Risiko für eine spätere chronische ADHS (Cambell, 1990, zit. n. Döpfner, 2013, S. 20).

Kindergarten- und Vorschulalter: In diesem Alter treten motorische Hyperaktivität, oppositionelle Verhaltensweisen und soziale Integrationsprobleme auf. Kinder sind oft stärker unfallgefährdet und haben Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen. Die Stabilität der ADHS-Symptome in diesem Zeitraum liegt bei etwa 50%, insbesondere bei Kindern, die sowohl zu Hause als auch im Kindergarten als hyperaktiv gelten und bei denen die Eltern-Kind-Interaktion belastet ist (Barkley, 1990, zit. n. Döpfner, 2013, S. 20).

Schulalter: Mit dem Schuleintritt verschieben sich die Probleme auf den Lern- und Leistungsberiech. Die Aufmerksamkeitsprobleme und kognitive Impulsivität kommen stärker zum Ausdruck, was oft zu Schulschwierigkeiten wie Klassenwiederholungen oder Schulverweisen führt. Die Stabilität der Störung liegt im Alter von sechs bis neun Jahren bei etwa 60 bis 70%. Soziale Schwierigkeiten, wie Konflikte mit Gleichaltrigen, sind häufig und

erhöhten das Risiko für spätere Verhaltensauffälligkeiten, wie antisoziale Verhaltensweisen (Barkley, 1990, zit. n. Döpfner, 2013, S. 20-21).

Jugendalter: Im Jugendalter bleibt die ADHS in etwa 30 bis 70% der Fälle bestehen (Gittelman et al., 1985; Lambert et al., 1987; Steinhausen & Sobanski, 2010, zit. n. Döpfner, 2013, S. 21.). Zwar nimmt die motorische Unruhe ab, jedoch bleiben Impulsivität und Aufmerksamkeitsprobleme bestehen. Häufig treten Verhaltensprobleme, delinquente Handlungen und ein erhöhter Konsum von Alkohol und Drogen auf. Etwa 40% der Jugendlichen entwickeln dissoziale Verhaltensstörungen, was das Risiko für weitere psychische Probleme erhöht (Fischer et al., 1993; Lambert et al., 1987, zit. n. Döpfner, 2013, S. 21).

Erwachsenalter: Auch im Erwachsenenalter können ADHS-Symptome fortbestehen, etwa bei 50 bis 80% der Betroffenen (Wender, 1995; Weiss & Hechtman, 1993, zit. n. Döpfner, 2013, S. 21.). Ungefähr ein Drittel zeigt weiterhin das Vorbild der Störung, während die übrigen eine abgeschwächte, aber dennoch bestehende Problematik aufweisen. Die Prävalenz von ADHS im Erwachsenenalter liegt bei 3 bis 4% (Fayyad et al., 2007; Kessler et al., 2006, zit. n. Döpfner, 2013, S. 21).

Insgesamt ist also ADHS eine chronische Störung, die sich von früherer Kindheit bis ins Erwachsenenalter zieht und umfassende Unterstützung erfordert. Eine frühzeitige Erkennung und gezielte Förderung können den Verlauf der Störung positiv beeinflussen.

## **2.4 Symptomatik und Auswirkungen im Schulalltag**

Die Kernsymptomatik von ADHS, bestehend aus Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität, hat einen erheblichen Einfluss auf den schulischen Alltag und das Lernverhalten der betroffenen Kinder. Kinder mit ADHS zeigen häufig Schwierigkeiten, ihre Aufmerksamkeit über längere Zeiträume hinweg zu bündeln, was dazu führt, dass Aufgaben nur teilweise oder fehlerhaft bearbeitet werden (Born & Oehler, 2023). Diese Beeinträchtigungen im Lernen können nicht nur zu schlechten schulischen Leistungen, sondern auch zu Klassenwiederholungen oder Schulabbrüchen führen. Besonders problematisch ist, dass wiederholte Misserfolge häufig das Selbstwertgefühl der Schüler\*innen untergraben, was langfristig deren Motivation zum Lernen hemmt und eine negative Abwärtsspirale auslösen kann (Born & Oehler, 2023). Diese Dynamik verdeutlicht die Bedeutung einer frühzeitigen Identifikation der Problematik sowie den Einsatz individueller Lernstrategien, um den Schüler\*innen nicht nur fachliche, sondern auch emotionale Unterstützung zu bieten. Dabei sind klare und strukturierte Aufgabenstellungen sowie Maßnahmen zur Förderung der

Selbstregulation zentrale Ansätze, um die Lern- und Leistungsfähigkeit betroffener Kinder zu stärken (Born & Oehler, 2023).

Neben den kognitiven Herausforderungen beeinflussen die sozialen Verhaltensweisen von Schüler\*innen mit ADHS das Klassenklima erheblich. Kinder mit ADHS zeigen oftmals ein impulsives oder hyperaktives Verhalten, das bei Mitschüler\*innen als störend empfunden wird. Dies führt häufig zu sozialer Ablehnung und erschwert es den betroffenen Kindern, stabile soziale Beziehungen aufzubauen (Holtmann & Abelein, 2022). Im Gegensatz dazu ziehen sich Kinder mit der unaufmerksamen Variante (ADS) oft aus sozialen Interaktionen zurück, was ihre Inklusion innerhalb der Klassengemeinschaft erschwert. Beide Verhaltensweisen beeinträchtigen die Gruppendynamik und tragen zu einer Verschlechterung des sozialen Klimas bei, was sich negativ auf das gesamte Klassenumfeld auswirken kann (Holtmann & Abelein, 2022). Um diesen Effekten entgegenzuwirken, sollten Lehrkräfte gezielte Programme wie soziales Kompetenztraining oder Peer-Mediation implementieren. Durch die Stärkung sozialer Fähigkeiten und die Förderung von Akzeptanz innerhalb der Klasse kann ein wertschätzendes Miteinander geschaffen werden, das zur Integration aller beiträgt. Holtmann und Abelein (2022) betonen hierbei, wie wichtig eine inklusive und unterstützende Unterrichtsatmosphäre ist, um Stigmatisierung und soziale Isolation zu vermeiden.

Das impulsive Verhalten von Schüler\*innen mit ADHS führt häufig dazu, dass Lehrkräfte diese Kinder häufiger zurechtweisen als andere. Dies verstärkt nicht nur die negative Wahrnehmung der betroffenen Kinder durch ihre Mitschüler\*innen, sondern belastet auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*in (Hennemann et al., 2020). Die häufigen Ermahnungen können von den Mitschüler\*innen als stigmatisierend wahrgenommen werden, während dies bei den betroffenen Kindern das Selbstvertrauen zusätzlich mindern kann. Um diesem Teufelskreis entgegenzuwirken, sollten Lehrkräfte positives Verhalten der Schüler\*innen gezielt verstärken und nicht primär auf Regelverstöße fokussieren (Hennemann et al., 2020). Dies erfordert eine proaktive Herangehensweise seitens der Lehrkräfte, die durch präventive Strategien wie die klare Definition von Regeln oder die Umsetzung strukturierter Unterrichtsabläufe unterstützt werden kann. Solche Maßnahmen fördern nicht nur die Selbstregulation der Kinder, sondern reduzieren auch Konflikte im Klassenkontext und verbessern das allgemeine Klassenklima.

Psychische Belastungen sind im Kontext von ADHS ein dominierendes Thema, da diese Störung sowohl externalisierende als auch internalisierende Symptome hervorrufen kann. Laut Hennemann et al. (2020) weisen mehr als 80 % der Schüler\*innen mit ADHS auffällige Symptome auf, und knapp 70 % sind von starken Funktionsbeeinträchtigungen betroffen.

Während externalisierende Symptome wie aggressives Verhalten oder Regelbrüche leicht sichtbar sind, werden internalisierende Symptome wie Ängste und depressive Verstimmungen häufig übersehen. Beide Symptomgruppen haben erhebliche Auswirkungen auf die schulische Leistung und das Wohlbefinden der Schüler\*innen (Hennemann et al., 2020). Die hohe Komorbidität mit anderen psychischen Störungen verstärkt dabei die Herausforderungen, denen Schüler\*innen mit ADHS im schulischen Alltag ausgesetzt sind. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und medizinischen Fachpersonen ist erforderlich, um die psychischen Belastungen der Schüler\*innen zu erkennen und gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten. Pixner et al. (2016) heben dabei hervor, dass die Förderung emotionaler Regulation sowie psychologische Unterstützung entscheidende Rollen für die Verbesserung von Stressbewältigung und emotionalem Wohlbefinden spielen. Interventionen, die auf die Verbesserung emotionaler und sozialer Fertigkeiten abzielen, sind daher essenziell für eine erfolgreiche schulische Integration von Kindern mit ADHS.

Die Struktur und Organisation des Unterrichts spielen eine wesentliche Rolle bei der Unterstützung der Selbstregulation und Konzentrationsfähigkeit von Schüler\*innen mit ADHS. Fitzner und Stark (2000) betonen, dass eine strukturierte Lernumgebung mit klaren und kurzen Anweisungen den betroffenen Kindern Orientierung gibt und ihnen hilft, ihre Arbeitszeit effizienter zu nutzen. Die Reduktion äußerer Reize, beispielsweise durch Sitzplatzanpassungen in der Nähe der Lehrkraft oder die Minimierung von Ablenkungen im Klassenzimmer, ist eine weitere effektive Strategie. Unterstützende Maßnahmen wie visuelle Hilfsmittel oder Zeitmanagement-Tools können die Selbstorganisation der Kinder erheblich erleichtern (Fitzner & Stark, 2000). Darüber hinaus fördern konsistente Regeln und Rituale die Vorhersehbarkeit des Unterrichts, was sich positiv auf die Verhaltensregulation auswirkt. Dies erfordert jedoch, dass Lehrkräfte interaktive und abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden anwenden, um die begrenzte Aufmerksamkeitsspanne der betroffenen Schüler\*innen optimal auszunutzen. Fitzner und Stark (2000) unterstreichen, wie wichtig es ist, Lernmethoden anzupassen, die sowohl individuelle als auch kollektive Bedürfnisse berücksichtigen.

Ein weiteres zentrales Problemfeld im schulischen Alltag von Schüler\*innen mit ADHS betrifft die strukturellen und systemischen Barrieren. Große Klassen, Zeitmangel und eine hohe Zahl von Schüler\*innen mit unterschiedlichen Förderbedarfen erschweren es den Lehrkräften, diesen Kindern die notwendige individuelle Unterstützung zu bieten (Szép, 2024). Die zusätzlichen Anforderungen an die Lehrkräfte erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die spezifischen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit ADHS vernachlässigt werden, was ihre schulischen Leistungen negativ beeinflussen kann. Szép (2024) argumentiert, dass

organisatorische Anpassungen, wie kleinere Klassengrößen und die Einstellung von Schulassistenten, erforderlich sind, um eine qualitativ hochwertige Förderung zu gewährleisten. Eine bessere personelle Ausstattung und regelmäßige Fortbildungen für Lehrkräfte könnten dazu beitragen, die Herausforderungen der Inklusion von Kindern mit ADHS zu bewältigen und deren Chancen auf eine erfolgreiche schulische Laufbahn zu erhöhen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Symptomatik und Auswirkungen von ADHS im Schulalltag komplex sind und sowohl kognitive als auch soziale sowie strukturelle Aspekte umfassen. Maßnahmen zur Unterstützung dieser Schüler\*innen müssen deshalb auf mehreren Ebenen ansetzen, um ihre Lernbedingungen nachhaltig zu verbessern.

### 3 Empirischer Teil

#### 3.1 Forschungsstand

Wie aus dem Datenmaterial der Bildungsdirektion hervorgeht, sind im Jahr 2018 in Wiener Volksschulen 22.339 Schüler (31 Prozent) römisch-katholisch, 19.984 (28 Prozent) muslimisch, 11.680 (17 Prozent) gehören einer weiteren christlichen Konfession an, 607 (knapp ein Prozent) einer anderen Religion (Judentum, Buddhismus) und 12.178 (17 Prozent) haben kein Religionsbekenntnis. Zu 4.658 Schülern (6 Prozent) liegen keine Angaben vor (ORF, 2018). Anders sieht die Situation an den Mittelschulen aus: Dort sind die muslimischen SchülerInnen in der Mehrheit: Sie stellen 40 Prozent der rund 30.000 SchülerInnen. An der zweiten Stelle folgen Schüler mit römisch -katholischem Bekenntnis (25 Prozent), dazu kamen (20 Prozent) einer weiteren christlichen Konfession und (1 Prozent) die einer anderen Religion (Judentum, Buddhismus) angehören (ORF, 2018). Im Jahr 2025 sind bereits 41,2 % der Schüler\*innen in Wiener Volks- und Mittelschulen muslimischen Glaubens (Standard, 2025). Nach einer von Andreas Karwautz und Gudrun Wagner geleiteten Studie der Medizinuni Wien, gemeinsam mit dem Ludwig-Boltzmann-Institut für Health Promotion Research (Wolfgang Dür, Karin Waldherr) wurden im Jahr 2017 mehr als 3615 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 18 Jahren in ganz Österreich mittels Fragebogen bezüglich ihrer psychischen, Gesundheit befragt, davon 500 mit persönlichen Interviews, 340 Schulen in ganz Österreich nahmen an der Studie teil (ORF, 2017).

Am häufigsten sind Angst und Essstörungen bei Mädchen, bei Burschen wiederum kommen ADHS und Verhaltensauffälligkeiten deutlich häufiger vor. (siehe untenstehende Grafik)

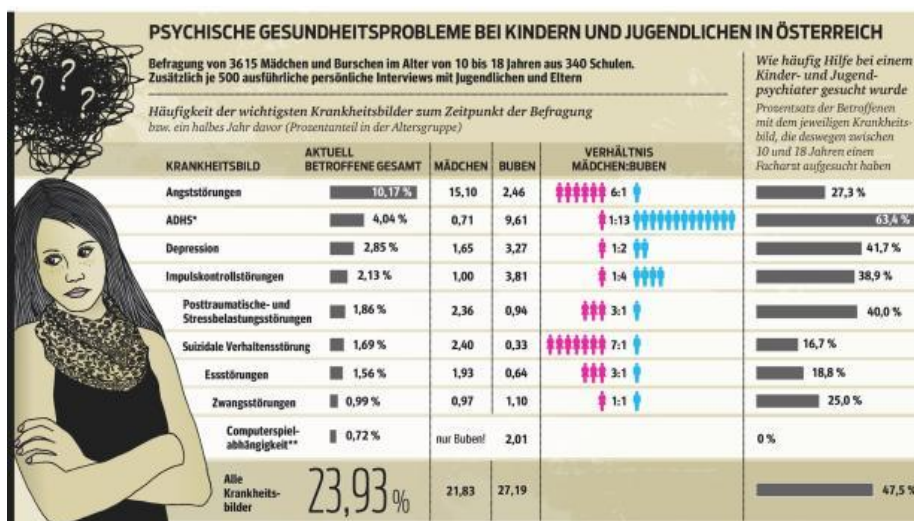


Abbildung 1: Psychische Gesundheitsprobleme bei und Jugendlichen in Österreich  
(Quelle: Woran die junge Psyche leidet, kurier.at. Stand:10.6.22.

Da der Religionsunterricht dem österreichischen Bildungsplan unterliegt, und im österreichischen Schulunterrichtsgesetz verankert ist, so auch der des Islamischen Religionsunterrichts, kann der Studie entnehmend davon ausgegangen werden, dass an der Studie von 2017 auch Schüler\*innen teilgenommen haben, die den IRU besuchen, weil sie ein Teil des österreichischen Bildungssystems sind.

Basierend auf der Datenanalyse der von Andreas Karwautz und Gudrun Wagner geleiteten Studie der Uni-Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der MedUni Wien / AKH Wien (siehe oben), wird davon ausgegangen, dass an den österreichischen Schulen 4% der Kinder von ADHS betroffen sind. Eigene arbeitspraktische Erfahrung sowie der Austausch mit anderen Lehrpersonen des Regelunterrichts bestätigen diese Aussage und infolge der Notwendigkeit des Forschungsvorhabens.

### **3.2 Fragestellungen**

Vordergründig stellt sich die Frage, welche Strategien seitens der Lehrkräfte angewandt werden und auf welche Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen der inklusiven Beschulung von Kindern mit ADHS zurückgegriffen werden kann.

Folgende Fragestellungen können als zentrale Forschungsfragen angeführt werden:

- Welche integrativen Möglichkeiten bestehen dafür, Kinder mit ADHS im Islamischen Religionsunterricht zu fördern?
- Welche Rahmenbedingungen müssen vorhanden sein, um eine adäquate Beschulung von Kindern mit ADHS sicherstellen zu können?

### **3.3 Methode**

#### **1. Literaturrecherche**

Nach einhergehender Literaturrecherche und der Eingrenzung der thematischen Schwerpunkte wird im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit zunächst das Störungsbild ADHS erläutert, um ein besseres Verständnis für die darauffolgenden Kapitel zu schaffen. Daraufhin wird näher auf Merkmale die typischen ADHS- Merkmale eingegangen

#### **2. Offene Beobachtung als angestrebte Einsichtsmethode**

Um Einblicke in den praktischen islamischen Religionsunterricht gewähren zu können, ist die offene Beobachtung, eine geeignete Methode, das Unterrichtsgeschehen zu erfassen. Das gilt insbesondere, wenn für die Deutung einer Handlungsweise das Ausdrucksgeschehen z. B. (Mimik und Gestik) der Zielgruppe von Bedeutung ist.



Da sich die Beobachtung auf wenige Einzelfälle konzentriert, wird hier nach der qualitativen Methode gearbeitet. Bei der qualitativen Forschung geht es darum, Einzelfälle ausführlich zu untersuchen und diese interpretativ auszuwerten. Anhand eigener Beobachtungen mittels Beobachtungsprotokoll wird eine Theorie bzw. Hypothese abgeleitet, die wiederum eine Grundlage für weitere quantitative Forschungen bieten kann. So können neue Aspekte und andere Ansichten erschlossen werden. Qualitative Forschung richtet sich auf die Lebenswirklichkeit der zu erforschenden Personen und orientiert sich am Alltagshandeln und Alltagsgeschehen. Das Ziel qualitativer Forschung liegt in der Entwicklung neuer Theorien und Modelle.

Diese Methode der Empirischen Forschung ist dadurch charakterisiert, dass sie an einer kleinen Anzahl von Probanden durchgeführt werden kann. Im Anbetracht dessen, ermöglicht diese Methode, dass das Untersuchungsfeld wie z.B. menschliche Gedanken, Gefühle oder Erfahrung im gewünschten Ausmaß zu untersuchen. Es handelt sich also um eine aufbauende Forschungsmethode, die dazu beitragen soll, neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Hierfür werden drei Religionspädagog\*innen während ihrer Tätigkeit im islamischen Religionsunterricht im Ausmaß von einem oder zwei Monaten in den bestehenden Inklusionsgruppen beobachtet bzw. hospitiert und alle abgeleiteten Beobachtungen anhand eines Fragebogens notiert und ausgewertet. Die Auswertung der Hospitationsprotokolle erfolgte inhaltlich auf Grundlage der erhobenen Beobachtungen. Dabei lag der Fokus auf der Analyse der Unterrichtsabläufe, der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie auf der Anwendung methodisch-didaktischer Elemente im inklusiven Setting. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse wurden wiederkehrende Themen, pädagogische Schwerpunkte und zentrale Beobachtungsmuster herausgearbeitet. Auf diese Weise konnten relevante Aspekte des Unterrichtsgeschehens systematisch erfasst und im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit interpretiert werden.

## 4 Unterrichtsbeobachtung

Beobachtet wurde eine Unterrichtseinheit zum Thema „Gutes Benehmen“ in einer Lerngruppe mit insgesamt 12 Schüler\*innen (fünf Buben und sieben Mädchen). Der Unterricht fand in einem kleinen Klassenraum statt, was sich deutlich auf das Verhalten einzelner Kinder auswirkte insbesondere bei einem Schüler mit ADHS war eine erhöhte Unruhe und Ablenkbarkeit erkennbar.

### 4.1 Allgemeine Beobachtung

#### Einfaches Verlaufsprotokoll

| <b>Zeit</b>   | <b>Beobachtungen</b>                                                         | <b>Auffälligkeiten, Irritationen, meine Fragen</b>                                                                                      |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08:00 - 08:10 | Beginn der Stunde.<br>Begrüßung durch Lehrperson, kurzes Gespräch zum Thema. | Der Schüler mit ADHS trommelt mit den Fingern auf den Tisch, wirkt unkonzentriert.                                                      |
| 08:10 - 08:25 | Einführung ins Thema durch die Lehrperson mit Tafelarbeit.                   | Schüler mit ADHS steht kurz auf, schaut aus dem Fenster, spricht leise mit Nachbarin. Warum fällt es ihm schwer, beim Thema zu bleiben? |
| 08:25 - 08:35 | Gruppenarbeit:<br>Aufgabenblatt zur Vertiefung.                              | Schüler beteiligt sich nur kurz, unterbricht andere, wechselt mehrmals den Platz.                                                       |
| 08:35 - 08:45 | Besprechung der Ergebnisse im Plenum.                                        | Schüler mit ADHS meldet sich nicht, ruft aber spontan dazwischen.                                                                       |
| 08:45 - 09:00 | Zusammenfassung durch Lehrperson, Hausaufgabenbesprechung.                   | Schüler mit ADHS wird unruhiger, steht mehrfach auf, wirft mit Papier.                                                                  |

## Didaktische Methode

| Welche didaktischen Methoden sind wahrnehmbar? | Wie wird sie umgesetzt?                                                                                                                 | Beobachtung und Wirkung auf die Lerngruppe                                                                                                                |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wechsel vom Lehrervortrag zur Gruppenarbeit    | Die Schüler*innen bilden zügig Gruppen und beginnen zu arbeiten. Schüler mit ADHS wirkt dabei wenig orientiert und beteiligt sich kaum. | Der Übergang scheint für Schüler mit ADHS nicht klar strukturiert zu sein. Es fehlt ihm an Orientierung, wie er sich in die Gruppenphase einbringen kann. |
| Zurückführung ins Plenum durch die Lehrkraft   | Die meisten Schüler*innen melden sich aktiv zu Wort. Schüler mit ADHS unterbricht gelegentlich, ohne sich zu melden.                    | Möglicherweise möchte sich Schüler mit ADHS beteiligen, kennt aber die üblichen Gesprächsregeln nicht oder hat Schwierigkeiten, sich an diese zu halten.  |
| Stundenabschluss und Aufgabenverteilung        | Während die Klasse ruhig die Hausaufgaben notiert, wird Schüler mit ADHS zunehmend unruhig und steht mehrfach auf.                      | Der Übergang zur stillen Phase am Ende der Stunde fällt Schüler mit ADHS leichter, die Lehrerin bietet eine Bewegungspause an.                            |

Schüler

### Fragen

#### Fragen der Lehrperson

„Was fällt euch an dem Beispiel auf?“  
 „Wie könnte man das Lösen?“

#### Fragen von Schüler\*innen

„Was genau sollen wir bei der Aufgabe machen?“  
 „Muss das allein oder in der Gruppe gemacht werden?“

## 4.2 Hospitationsprotokoll

Zeitanteile (geschätzt)

| Lehrperson (LP) | Schüler*innen (SuS) | Gemeinschaftsarbeit | Plenum | Sonstiges |
|-----------------|---------------------|---------------------|--------|-----------|
| 15 Min          | 15 Min              | 10 Min              | 10 Min | 10 Min    |

## Verwendete Medien, Arbeitsmittel

- ☒ Heft
- ☒ Arbeitsblätter
- ☒ Tafel/Whiteboard
- ☐ PC/Tablet/Smartphone
- ☐ Audio/Video
- ☐ Lehrbuch

## Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen aus der Unterrichtsbeobachtung

Der Schüler mit ADHS zeigt Verhaltensweisen wie ausgeprägte motorische Unruhe, häufige Unterbrechungen und eine geringe Frustrationstoleranz. Die Gestaltung des Raumes und die Lautstärke während der Gruppenarbeit könnten seine Überforderung verstärkt haben. Die Lehrkraft spricht den Schüler bei Regelverstößen regelmäßig an und bietet unterstützend kurze Bewegungsphasen an. Diese zeigen jedoch meist nur eine kurzfristige Wirkung. Eine individuellere Ansprache sowie der Einsatz gezielter, auf den Schüler abgestimmte Methoden könnten seine Teilnahme am Unterricht nachhaltig verbessern.

### 4.3 Unterrichtsbeobachtung – Thema „Sure Al-‘Aşr (Die Zeit)“

Im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema Sure Al-‘Aşr („Die Zeit“) wurde eine Lerngruppe mit insgesamt 12 Schüler\*innen (fünf Buben und sieben Mädchen) in einem kleinen Klassenraum beobachtet. Besonders im Fokus stand ein Schüler mit ADHS, der sich beim Auswendiglernen schwertat, sich häufig unruhig verhielt und Schwierigkeiten hatte, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren.

#### 4.3.1 Allgemeine Beobachtung

##### Einfaches Verlaufsprotokoll

| Zeit          | Beobachtungen                                                            | Auffälligkeiten, Irritationen, meine Fragen                                                 |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08:00 – 08:10 | Einstieg in die Stunde, Begrüßung und kurzer Überblick zur Sure Al-‘Aşr. | Schüler mit ADHS wirkt von Anfang an abgelenkt, beschäftigt sich mit Gegenständen am Platz. |
| 08:10 – 08:25 | Vorlesen und Besprechen der Sure durch die Lehrperson.                   | Schüler wird zunehmend unruhig, zeigt motorische Unruhe (zappelt, rutscht auf dem Stuhl).   |

|               |                                                                    |                                                                                                   |
|---------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08:25 – 08:40 | Aufgabe: Schüler*innen sollen die Sure gemeinsam auswendig lernen. | Der Schüler mit ADHS verlässt kurz seinen Platz, redet mit Nachbarn, kann sich nicht fokussieren. |
| 08:40 – 08:50 | Fragerunde zur Bedeutung und Anwendung der Sure.                   | Der Schüler beteiligt sich kaum, zeigt Anzeichen von Frustration.                                 |
| 08:50 – 09:00 | Abschlussrunde, Wiederholung des Gelernten.                        | Schüler wirkt erschöpft, verweigert zeitweise die Mitarbeit.                                      |

## **Didaktische Methode**

### **Welche didaktischen**

### **Methoden sind wahrnehmbar?**

|                                  | <b>Wie wird sie umgesetzt?</b>                                    | <b>Beobachtung und Wirkung auf die Lerngruppe</b>                                                           |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vorlesen und Besprechen der Sure | Die Lehrperson liest die Sure vor und erklärt einzelne Verse.     | Die meisten Schüler*innen folgen aufmerksam, der Schüler mit ADHS zeigt jedoch früh Konzentrationsprobleme. |
| Gemeinsames Auswendiglernen      | Die Schüler*innen sprechen die Sure gemeinsam mehrmals laut nach. | Der Schüler mit ADHS verliert schnell die Konzentration und stört gelegentlich andere.                      |
| Fragerunde zur Bedeutung         | Lehrperson stellt Fragen zur Bedeutung der Verse.                 | Die Beteiligung ist insgesamt hoch, der Schüler mit ADHS wirkt überfordert und beteiligt sich nicht.        |

## **Fragen im Unterricht**

### **Fragen der Lehrperson**

„Was bedeutet diese Sure für unser tägliches Leben?“  
 „Wie kann man Zeit sinnvoll nutzen?“

### **Fragen von Schüler\*innen**

„Warum ist diese Sure so kurz?“  
 „Wie soll ich das alles auswendig lernen?“

## **4.3.2 Anmerkungen zur Beobachtung**

Der gewählte Unterrichtsaufbau, gemeinsames Lesen, gemeinsames Wiederholen und anschließende Reflexion, hat bei den meisten Schüler\*innen gut funktioniert. Der Schüler mit

ADHS hingegen zeigte deutliche Schwierigkeiten bei der Konzentration und Mitarbeit, insbesondere beim Auswendiglernen. Die räumlichen Bedingungen (kleiner Raum, wenig Bewegungsfreiheit) erschwerten die Situation zusätzlich.

Für zukünftige Einheiten könnte eine stärkere Individualisierung hilfreich sein, etwa durch Visualisierungen, Bewegungsphasen oder differenzierte Lernaufgaben. Der Schüler könnte auch durch eine feste Struktur oder kleine Wiederholungseinheiten besser eingebunden werden.

#### **4.4 Unterrichtsbeobachtung – Thema „Ich glaube an alle Propheten“**

In einer Unterrichtseinheit zum Thema „Ich glaube an alle Propheten“ wurde erneut die Lerngruppe mit 12 Schüler\*innen (fünf Buben und sieben Mädchen) beobachtet. Der Unterricht fand wie gewohnt im kleinen Klassenraum statt. Besonders im Fokus stand erneut ein Schüler mit ADHS, dessen Verhalten im Vergleich zur vorherigen Stunde deutlich ausgeglichener wirkte. Durch den häufigen Wechsel von Bewegung, Wiederholungen und aktiver Beteiligung konnte er der Stunde gut folgen und zeigte ein hohes Maß an Motivation.

##### **4.4.1 Allgemeine Beobachtung**

###### **Einfaches Verlaufsprotokoll**

| <b>Zeit</b>   | <b>Beobachtungen</b>                                                                            | <b>Auffälligkeiten, Irritationen, meine Fragen</b>                                      |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 08:00 – 08:10 | Begrüßung und Einführung ins Thema durch die Lehrkraft.                                         | Der Schüler mit ADHS wirkt wach und aufmerksam.                                         |
| 08:10 – 08:25 | Lehrkraft erklärt die Bedeutung der Propheten und deren Namen werden gemeinsam wiederholt.      | Kind mit ADHS spricht die Namen laut mit und bewegt sich im Rahmen der Übung aktiv mit. |
| 08:25 – 08:40 | Gruppenaktivität: Jeder nennt einen Propheten und bewegt sich passend dazu (z. B. Handzeichen). | Der Schüler beteiligt sich freiwillig, zeigt Freude an der Bewegung.                    |
| 08:40 – 08:50 | Kurze Lernpause mit Bewegungsspiel.                                                             | Der Schüler bleibt ruhig und konzentriert, keine Auffälligkeiten.                       |
| 08:50 – 09:00 | Wiederholung der Namen der Propheten und Zusammenfassung.                                       | Schüler meldet sich, nennt mehrere Namen richtig und wirkt stolz.                       |

## Didaktische Methode

| <b>Welche didaktischen Methoden sind wahrnehmbar?</b> | <b>Wie wird sie umgesetzt?</b>                                 | <b>Beobachtung und Wirkung auf die Lerngruppe</b>                                               |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wiederholung durch gemeinsames Sprechen               | Namen der Propheten werden gemeinsam laut ausgesprochen.       | Hohe Beteiligung der gesamten Gruppe, Schüler mit ADHS wirkt integriert.                        |
| Bewegungsspiele                                       | Mit Bewegungen (z. B. Handzeichen) werden Inhalte unterstützt. | Die körperliche Aktivität fördert Aufmerksamkeit, besonders beim Schüler mit ADHS.              |
| Ritualisierte Wiederholung                            | Am Ende der Stunde werden die Namen wiederholt.                | Erfolgserlebnis für den Schüler mit ADHS, der sich meldet und mehrere Namen korrekt wiedergibt. |

## Fragen im Unterricht

### Fragen der Lehrperson

„Wie viele Propheten kennt ihr?“  
„Wer kann einen Propheten nennen?“

### Fragen von Schüler\*innen

„Wie viele Namen müssen wir wissen?“  
„Was hat dieser Prophet gemacht?“

### 4.4.2 Beobachtungen und Deutung

Die Stunde war gut durchdacht und lebendig gestaltet. Besonders auffällig war, wie positiv der strukturierte Ablauf und die regelmäßigen Bewegungsimpulse sich auf den betroffenen Schüler auswirkten. Er beteiligte sich aktiv, konnte Inhalte abrufen und wirkte insgesamt ausgeglichener als sonst.

Die Verbindung aus Lernen durch Bewegung und gemeinsamer Wiederholung hat sich für diese Lerngruppe als sehr wirkungsvoll erwiesen. Gerade für Kinder mit einem erhöhten Bedürfnis nach Bewegung scheint diese Herangehensweise besonders geeignet. Auch in zukünftigen Stunden könnte dieser Ansatz beibehalten und noch gezielter auf einzelne Bedürfnisse abgestimmt werden.

## 4.5 Unterrichtsbeobachtung – Thema die Gebetswaschung

Diese Unterrichtsbeobachtung fand in einer 2. Klasse statt. Die Lerngruppe bestand aus insgesamt sieben Kindern (vier Mädchen und drei Buben) in einem mittelgroßen Raum. Im Mittelpunkt der Stunde stand das Thema „Gebetswaschung“. Besonderes Augenmerk wurde

auf ein Kind mit ADHS gelegt, um zu beobachten, wie es auf die verschiedenen Methoden und Inhalte reagiert.

#### **4.5.1 Allgemeine Beobachtung**

##### **Einfaches Verlaufsprotokoll**

| <b>Zeit</b> | <b>Beobachtungen</b>                                                                                                                                          | <b>Auffälligkeiten,<br/>Irritationen, meine<br/>Fragen</b>                                            |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14:00 Uhr   | Die Lehrerin beginnt die Stunde mit einer kurzen Begrüßung und erklärt den Ablauf. Die Kinder sitzen in einem mittelgroßen Raum in einem lockeren Stuhlkreis. | Angenehme Atmosphäre, Kinder wirken neugierig.                                                        |
| 14:05 Uhr   | Einstieg ins Thema „Gebetswaschung“. Die Lehrerin zeigt Bilder, um die einzelnen Schritte visuell zu erklären.                                                | Gute Visualisierung, auch für Kinder mit geringerer Aufmerksamkeitsspanne gut zugänglich.             |
| 14:15 Uhr   | Die Lehrerin erklärt Schritt für Schritt die Gebetswaschung. Die Kinder folgen interessiert. Auch das Kind mit ADHS bleibt aufmerksam.                        | Die ruhige, klare Sprache der Lehrerin scheint hilfreich für das Kind mit ADHS.                       |
| 14:25 Uhr   | Es folgt ein Lied zur Gebetswaschung, das die Kinder mitsingen. Bewegungen begleiten das Lied.                                                                | Besonders das Kind mit ADHS macht motiviert mit lächelt, lacht. Musik scheint sehr positiv zu wirken. |
| 14:35 Uhr   | Abschlussrunde - die Lehrerin fragt, was die Kinder gelernt haben. Einige Kinder melden sich.                                                                 | Insgesamt hohe Beteiligung, gute Stimmung.                                                            |



## Didaktische Methode

| Welche didaktischen Methoden sind wahrnehmbar? | Was geschieht in der Lerngruppe? Wie reagieren die SuS? (einzeln / als Gruppe) | Deutung (nach der Beobachtung)                                       |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Einführung mit Bildern zur Gebetswaschung      | Kinder hören zu, schauen aufmerksam auf die Bilder.                            | Die Visualisierung erleichtert den Zugang zum Thema.                 |
| Lied mit Bewegungen zur Gebetswaschung         | Kinder machen mit Freude mit, auch das Kind mit ADHS.                          | Musik & Bewegung helfen, das Gelernte zu verinnerlichen.             |
| Reflexion am Ende                              | Kinder äußern ihre Eindrücke und geben wieder, was sie gelernt haben.          | Die Lerninhalte wurden gut aufgenommen, der Ablauf hat funktioniert. |

## Fragen

### Welche Fragen werden im Verlauf einer Unterrichtsstunde gestellt?

| Fragen der Lehrperson                             | Fragen von Schüler*innen                      |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| „Was seht ihr auf diesem Bild?“                   | „Darf man das auch mit kaltem Wasser machen?“ |
| „Welche Körperteile werden beim Gebet gewaschen?“ | „Machen das auch Erwachsene?“                 |
| „Warum ist die Waschung wichtig?“                 |                                               |

## 4.5.2 Hospitationsprotokoll

### Zeitanteile (geschätzt)

| Lehrperson (LP) | Schüler*innen (SuS) | Gemeinschaftsarbeit | Plenum     | Sonstiges |
|-----------------|---------------------|---------------------|------------|-----------|
| 15 Minuten      | 10 Minuten          | 10 Minuten          | 10 Minuten | 5 Minuten |

### Verwendete Medien, Arbeitsmittel

- ☒ Bilder/Folien
- ☒ Tafel / Whiteboard
- ☒ Lied / Audio
- ☒ Bewegungen / Körperarbeit
- ☒ Sonstiges: visuelle Strukturierung, sprachlich klare Anleitung

### Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen

Die Lehrerin hat verschiedene Methoden angewandt (visuell, auditiv, motorisch), was sich insbesondere für die heterogene Gruppe als förderlich erwiesen hat. Trotz der Herausforderung durch ein Kind mit ADHS verlief die Stunde sehr harmonisch. Besonders positiv fiel auf, dass

das Kind mit ADHS aktiv teilnahm, insbesondere beim Lied, das durch seine rhythmisch-motorischen Elemente motivierend wirkte.

Die Stunde war gut strukturiert, kindgerecht gestaltet und hat das Thema auf lebensnahe, einfühlsame Weise vermittelt. Die soziale Dynamik war freundlich und unterstützend, die Kinder arbeiteten ohne Konflikte zusammen und zeigten Offenheit gegenüber dem Thema.

## **4.6 Unterrichtbeobachtung - Thema „Das Gebet“**

Diese Unterrichtsbeobachtung fand in einer 2. Klasse statt. Die Lerngruppe bestand aus insgesamt sieben Kindern (vier Mädchen und drei Buben) in einem mittelgroßen Raum. Im Mittelpunkt der Stunde stand das Thema 'Gebet'. Besonderes Augenmerk wurde auf ein Kind mit ADHS gelegt, um zu beobachten, wie es auf die verschiedenen Methoden und Inhalte reagiert.

### **4.6.1 Allgemeine Beobachtung**

#### **Einfaches Verlaufsprotokoll**

| Zeit  | Beobachtungen                                                                          | Auffälligkeiten,                                                                                       |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |                                                                                        | Irritationen, meine Fragen                                                                             |
| 14:00 | Einstieg mit einem Bild zum Thema Gebet. Die Lehrkraft fragt, was darauf zu sehen ist. | Die Kinder reagieren interessiert. Ein Mädchen meldet sich sofort. Das Kind mit ADHS wirkt aufmerksam. |
| 14:05 | Die Lehrkraft erklärt den Begriff Gebet und fragt nach eigenen Erfahrungen.            | Das Kind mit ADHS beteiligt sich und erzählt von einem Erlebnis zu Hause.                              |
| 14:10 | Einführung in verschiedene Gebetshaltungen mit Bewegungsübungen.                       | Das Kind mit ADHS ist sehr aktiv dabei, wirkt konzentriert.                                            |
| 14:20 | Das Kind mit ADHS übernimmt die Rolle des Vorbeters. Es spricht ein kurzes Gebet vor.  | Stolze Haltung, das Kind wird von der Gruppe ernst genommen und unterstützt.                           |
| 14:30 | Gemeinsames Gebet mit Bewegungen. Die Lehrkraft macht vor.                             | Alle Kinder beteiligen sich. Ruhige und respektvolle Atmosphäre.                                       |
| 14:40 | Abschlussrunde: Reflexion über die Stunde.                                             | Kind mit ADHS äußert sich positiv: „Ich fand’s schön, dass ich vorne stehen durfte.“                   |

## Didaktische Methode

|                                                |                                                                                 |                                                                              |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Welche didaktischen Methoden sind wahrnehmbar? | Was geschieht in der Lerngruppe? Wie reagieren die SuS?                         | Deutung (nach der Beobachtung)                                               |
| Rollenvergabe (Vorbeter)                       | Das Kind mit ADHS übernimmt eine führende Rolle. Die Gruppe hört aufmerksam zu. | Die Rolle stärkt das Selbstwertgefühl und motiviert das Kind.                |
| Bewegungsphase beim Gebet                      | Alle Kinder machen engagiert mit. Die Stimmung ist positiv.                     | Bewegung fördert die Konzentration, besonders hilfreich für Kinder mit ADHS. |
| Einstieg über Bildimpuls                       | Kinder zeigen Interesse, es wird sofort reagiert.                               | Visuelle Impulse erleichtern den Zugang zum Thema.                           |

## Fragen

### Fragen der Lehrperson

Was ist ein Gebet?  
Warum falten wir beim Beten die Hände?  
Wie fühlst du dich beim Beten?

### Fragen von Schüler\*innen

Darf ich auch mal Vorbeter sein?  
Ist das Gebet immer gleich?  
Kann man auch zu Hause beten?

## 4.6.2 Hospitationsprotokoll

### Zeitanteile (geschätzt)

| Lehrperson (LP) | Schüler*innen (SuS) | Gruppenarbeit | Plenum     | Sonstiges |
|-----------------|---------------------|---------------|------------|-----------|
| 10 Minuten      | 5 Minuten           | 10 Minuten    | 10 Minuten | 5 Minuten |

## Verwendete Medien, Arbeitsmittel

- ☒ Bilder/Folien
- ☒ Bewegungsübungen
- ☒ Lehrbuch
- ☒ Keine digitalen Medien
- ☒ Klassische Tafelarbeit

## 4.6.3 Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen

Die Stunde war gut strukturiert und ermöglichte eine aktive Beteiligung aller Kinder. Das Kind mit ADHS konnte eine verantwortungsvolle Rolle übernehmen und wurde von der Gruppe

akzeptiert. Die Methode - Kombination aus Bildimpuls, Bewegung und Sprechen, war besonders für dieses Kind motivierend. Die Kleingruppengröße (4 Mädchen, 3 Jungen) und der mittelgroße Raum schufen eine angenehme Lernumgebung. Die Stunde verlief insgesamt sehr ruhig und effektiv.

## 4.7 Unterrichtsbeobachtung – Thema „Ich helfe anderen“

Beobachtet wurde eine Unterrichtsstunde in einer 2. Klasse mit sieben Kindern (vier Buben, drei Mädchen). Im Mittelpunkt stand das Thema „Ich helfe anderen“. Die Stunde beginnt mit dem Vorlesen einer Geschichte. Ein Kind mit ADHS zeigte deutliche Konzentrationsschwierigkeiten.

### 4.7.1 Allgemeine Beobachtung

#### Einfaches Verlaufsprotokoll

| <b>Zeit</b> | <b>Beobachtungen</b>                                                                      | <b>Auffälligkeiten, Irritationen, meine Fragen</b>                                                 |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14:00–14:10 | Begrüßung der Gruppe und kurze Einführung ins Thema durch die Lehrerin.                   | Gruppe wirkt ruhig und aufmerksam.                                                                 |
| 14:10–14:25 | Lehrerin liest eine Geschichte zum Thema Helfen vor. Die Kinder hören zu.                 | Kind mit ADHS wird unruhig, zappelt und schaut herum.                                              |
| 14:25–14:35 | Kinder dürfen eigene Gedanken zur Geschichte äußern.                                      | Das Kind mit ADHS zeigt wenig Interesse, beteiligt sich nicht, fragt, ob es auf die Toilette darf. |
| 14:35–14:50 | Lehrerin versucht, das Kind wieder einzubinden. Es möchte nicht lesen, zieht sich zurück. | Lehrerin bleibt ruhig und bemüht, Motivation gelingt aber nur teilweise.                           |

#### Didaktische Methode

| <b>Welche didaktischen Methoden sind wahrnehmbar?</b> | <b>Was geschieht in der Lerngruppe?</b>                     | <b>Deutung</b>                                                              |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Übergang vom Vorlesen zur Gesprächsphase              | Die meisten Kinder beteiligen sich, ein Kind bleibt passiv. | Thema erreicht nicht alle Kinder gleichermaßen, evtl. zu wenig aktivierend. |

Versuch, das Kind mit ADHS einzubinden

Kind verweigert Mitarbeit, verlässt kurzzeitig die Situation.

Konzentrationsprobleme überlagern das Thema, individuelle Ansprache bleibt wichtig.

## **Fragen**

### **Fragen der Lehrperson**

Was würdet ihr in dieser Situation tun?

Wie könnte man hier helfen?

### **Fragen von Schüler\*innen**

Muss ich das Vorlesen?

Darf ich aufs WC gehen?

## **4.7.2 Anmerkungen zur Beobachtung**

Die Stunde war gut vorbereitet und methodisch klar aufgebaut. Die Mehrheit der Kinder folgte aufmerksam. Das Kind mit ADHS zeigte jedoch wenig Interesse und war schwer zu motivieren. Die Lehrperson ging ruhig und verständnisvoll mit der Situation um, konnte das Kind aber nur begrenzt erreichen. Insgesamt funktionierte die Stunde mit der Gruppe gut, auch wenn individuelle Förderung weiterhin wichtig bleibt.

## **4.8 Unterrichtsbeobachtung – Thema „Pilgerfahrt“**

Die Beobachtung fand in einer modern ausgestatteten, großzügigen Klasse statt. In der Lerngruppe befanden sich 16 Schüler\*innen, davon 11 Mädchen und 5 Buben.

### **4.8.1 Allgemeine Beobachtung**

#### **Einfaches Verlaufsprotokoll**

| <b>Zeit</b>   | <b>Beobachtungen</b>                                                      | <b>Auffälligkeiten, Irritationen, meine Fragen</b>                                              |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14:00 - 14:10 | Einführung ins Thema durch die Lehrerin. Kurze Erklärung zur Pilgerfahrt. | Schüler*innen hören aufmerksam zu.                                                              |
| 14:10 - 14:35 | Film über die Pilgerfahrt wird gezeigt.                                   | Ein Schüler mit ADHS wirkt zunehmend unkonzentriert, zeigt Langeweile, spielt mit Gegenständen. |
| 14:35 - 14:45 | Kurzes Unterrichtsgespräch zum Film, Wiederholung zentraler Punkte.       | Kind mit ADHS wirkt entspannter, beteiligt sich kurz.                                           |

## Didaktische Methode

| Welche didaktischen Methoden sind wahrnehmbar? | Was geschieht in der Lerngruppe? Wie reagieren die SuS? (Einzel / als Gruppe)                 | Deutung (nach der Beobachtung)                                                                          |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Übergang zur Filmsequenz                       | Allgemein ruhige Reaktion, einige Schüler*innen lehnen sich zurück, entspannte Körperhaltung. | Der Film wird als eher passiv wahrgenommen, was bei manchen Schüler*innen zur Unkonzentriertheit führt. |
| Filmende – Übergang zur Reflexion              | Mehr Beteiligung, lebendiger Austausch.                                                       | Aktive Phasen helfen besonders unruhigen Kindern zur Fokussierung zurückzufinden.                       |

## Fragen

### Fragen der Lehrperson

Was ist eine Pilgerfahrt? Warum machen Menschen das?

Was habt ihr im Film gesehen? Was ist euch aufgefallen?

### Fragen von Schüler\*innen

Muss man religiös sein, um zu pilgern?

Wie lange dauert so eine Pilgerreise?

## 4.8.2 Hospitationsprotokoll

### Zeitanteile (geschätzt)

- Lehrperson: ca. 10 Min Einführung
- Film: ca. 25 Min
- Reflexion im Plenum: ca. 10 Min

### Verwendete Medien, Arbeitsmittel

- ☒ Film
- ☒ Whiteboard
- ☒ ggf. kurze Tafelnotizen.

## 4.8.3 Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen aus der Unterrichtsbeobachtung

Das Kind mit ADHS zeigte vor allem während der längeren Filmsequenz Konzentrationsprobleme. Er wirkte gelangweilt, unruhig und lenkte sich mit Gegenständen ab. Dies ist typisch für Kinder mit ADHS, da sie sich schwer auf monotone oder passive Inhalte konzentrieren können. Die anschließende aktivere Phase im Unterricht zeigte jedoch, dass Beteiligung und Bewegung ihm helfen können, wieder Anschluss zu finden und ruhig zu werden. Für zukünftige Unterrichtsstunden wäre ein Wechsel zwischen passiven und aktiven Phasen hilfreich.

Zusammenfassend war die Unterrichtsstunde zum Thema Pilgerfahrt inhaltlich sinnvoll aufgebaut. Jedoch zeigte sich, dass zu lange Phasen passiven Zuhörens bei einzelnen Schüler\*innen, insbesondere mit ADHS, zu Konzentrationsproblemen führen können. Eine bessere Balance zwischen medialem Input und aktiver Beteiligung könnte hier förderlich sein.

## **4.9 Unterrichtsbeobachtung: Thema „Die Stationen der Pilgerfahrt“**

Die Beobachtung fand in einer modern ausgestatteten, großzügigen Klasse statt. In der Lerngruppe befanden sich 16 Schüler\*innen, davon 11 Mädchen und 5 Buben.

### **4.9.1 Allgemeine Beobachtung**

#### **Einfaches Verlaufsprotokoll**

| <b>Zeit</b>   | <b>Beobachtungen</b>                                                                                                    | <b>Auffälligkeiten, Irritationen, meine Fragen</b>                                                                        |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14:00 - 14:10 | Einführung in das Thema „Stationen der Pilgerfahrt“ durch die Lehrerin. Kurze Übersicht über die wichtigsten Stationen. | Aufmerksame Gruppe, Interesse sichtbar. Ein Schüler mit ADHS wirkt leicht abgelenkt.                                      |
| 14:10 - 14:35 | Stationenarbeit: Die Schüler*innen bearbeiten verschiedene Stationen zur Pilgerfahrt (z. B. Ka‘ba, Şafā & Marwa, Mina). | Das ADHS-Kind wirkt überfordert, wechselt häufig die Stationen, auch mit Unterstützung durch die Lehrerin wenig Struktur. |
| 14:35 - 14:45 | Abschlussrunde im Plenum: Gemeinsames Besprechen der Eindrücke und Inhalte aus den Stationen.                           | ADHS-Kind beteiligt sich kaum, wirkt geistig abwesend.                                                                    |

#### **Didaktische Methode**

| <b>Welche didaktischen Methoden sind wahrnehmbar?</b> | <b>Was geschieht in der Lerngruppe? Wie reagieren die SuS? (Einzeln / als Gruppe)</b>           | <b>Deutung (nach der Beobachtung)</b>                                                    |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Übergang zur Stationenarbeit                          | Viele Schüler*innen arbeiten motiviert und selbstständig. Es entsteht ein ruhiger Arbeitsfluss. | Die Struktur scheint den meisten zu helfen. Für das ADHS-Kind jedoch zu unübersichtlich. |

Abschlussrunde

Kinder teilen Eindrücke.  
Einige sind stolz, etwas  
Neues gelernt zu haben.

Plenumsrunden schaffen  
Klarheit und Struktur nach  
offener Arbeitsphase.

## **Fragen**

### **Fragen der Lehrperson**

Welche Stationen gibt es bei der  
Pilgerfahrt? Was passiert dort jeweils?  
Was hat euch überrascht? Welche Station  
fandet ihr spannend?

### **Fragen von Schüler\*innen**

Müssen alle Stationen besucht werden?  
Wie lange dauert der ganze Ablauf?

## **4.9.2 Hospitationsprotokoll**

### **Zeitanteile (geschätzt)**

- Lehrperson: ca. 10 Min Einführung
- Stationenarbeit: ca. 25 Min
- Reflexion im Plenum: ca. 10 Min

### **Verwendete Medien, Arbeitsmittel**

- ☒ Arbeitsblätter
- ☒ Bildmaterial zu den Stationen
- ☒ evtl. Karte
- ☒ Tafelnotizen.

## **4.9.3 Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen aus der Unterrichtsbeobachtung**

Das Kind mit ADHS zeigte während der Stationenarbeit deutliche Überforderung. Trotz klarer Anleitungen und individueller Unterstützung durch die Lehrerin fiel es ihm schwer, sich zu orientieren und fokussiert zu arbeiten. Der häufige Wechsel zwischen Stationen sowie motorische Unruhe machten eine gezielte Auseinandersetzung mit den Inhalten schwierig. Solche offenen, frei wählbaren Lernformen sind für Kinder mit ADHS oft herausfordernd, da sie mehr Struktur und Begleitung benötigen. Die Unterrichtsstunde war didaktisch sinnvoll geplant. Für das Kind mit ADHS wäre eine stärkere Strukturierung der Stationenarbeit hilfreich gewesen.

## **4.10 Hospitationsprotokoll: Thema Die Sure al-Kautar – Der Überfluss**

Die Beobachtung fand in einer modern ausgestatteten, großzügigen Klasse statt. In der Lerngruppe befanden sich 16 Schüler\*innen, davon 11 Mädchen und 5 Buben.

### **4.10.1 Allgemeine Beobachtung**



## Einfaches Verlaufsprotokoll

| <b>Zeit</b>   | <b>Beobachtungen</b>                                                                                                                       | <b>Auffälligkeiten, Irritationen, meine Fragen</b>                                                                                   |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14:00 - 14:10 | Die Lehrerin führt in das Thema ein: Bedeutung der Sure al-Kautar (Der Überfluss), kurzer Bezug zu den zentralen Aussagen.                 | Die Klasse hört aufmerksam zu, erste Fragen werden gestellt. Ein Schüler mit ADHS zeigt sich leicht unruhig, aber noch kontrolliert. |
| 14:10 - 14:35 | Schüler*innen arbeiten mit einem Arbeitsblatt, das die Sure inhaltlich erschließt. Ziel: Verstehen, Nachsprechen, Bedeutungen erschließen. | Der Schüler mit ADHS wird zunehmend frustriert, weil er sich einzelne Begriffe nicht merken kann. Wirkt gereizt und ungeduldig.      |
| 14:35 - 14:45 | Im Plenum werden Bedeutungen gemeinsam besprochen. Kinder teilen Gedanken zur Sure.                                                        | ADHS-Kind lehnt sich zurück, spricht kaum, reagiert gereizt auf Korrekturen durch Mitschüler*innen.                                  |

## Didaktische Methode

| <b>Welche didaktischen Methoden sind wahrnehmbar?</b> | <b>Was geschieht in der Lerngruppe? Wie reagieren die SuS? (Einzeln / als Gruppe)</b>          | <b>Deutung (nach der Beobachtung)</b>                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Übergang zur Einzelarbeit mit dem Arbeitsblatt        | Gruppe arbeitet ruhig, viele lesen konzentriert. Einzelne flüstern sich gegenseitig Hilfen zu. | Das Thema wird als ernst und spirituell aufgenommen. Der Schüler mit ADHS ist schnell entmutigt.                                                  |
| Plenumsphase                                          | Viele Schüler*innen beteiligen sich mit eigenen Interpretationen.                              | Die gemeinsame Reflexion im Plenum gibt den Schüler*innen Struktur und hilft beim Festigen der Inhalte. Das ADHS-Kind blieb jedoch zurückhaltend. |

## Fragen

**Fragen der Lehrperson**

Was bedeutet „Überfluss“ in diesem Zusammenhang? Warum ist diese Sure so kurz?

Welche Gefühle löst diese Sure in euch aus? Was könnte sie heute bedeuten?

**Fragen von Schüler\*innen**

Warum sagt Gott, dass wir trotzdem dankbar sein sollen?

Muss man die ganze Sure auswendig können?

**4.10.2 Hospitationsprotokoll****Zeitanteile (geschätzt)**

- Einführung: ca. 10 Min
- Arbeitsphase mit Arbeitsblatt: ca. 25 Min
- Plenum: ca. 10 Min

**Verwendete Medien, Arbeitsmittel**

- ☒ Arbeitsblatt zur Sure al-Kautar
- ☒ ggf. Tafel
- ☒ Visualisierung über Beamer

**4.10.3 Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen aus der Unterrichtsbeobachtung**

Der Schüler mit ADHS zeigte in dieser Stunde deutliche Frustration, da es ihm schwerfiel, sich einzelne Wörter und Aussagen der Sure einzuprägen. Er reagierte gereizt und ungeduldig, was sich in leiser Ablehnung und gelegentlichem Rückzug äußerte. Trotz geduldiger Unterstützung durch die Lehrerin gelang es nur bedingt, ihn emotional zu stabilisieren. Religiöse oder sprachlich dichte Texte können bei solchen Schüler\*innen schnell Überforderung auslösen, besonders wenn Merkfähigkeit oder langsames Arbeitstempo gefordert sind. Die Stunde war gut aufgebaut. Für das ADHS-Kind hätte eine stärkere visuelle oder bewegungsbasierte Aufbereitung der Sure entlastend wirken können.

**4.11 Hospitationsprotokoll – Thema „Die vier heiligen Bücher“**

Die Beobachtung fand in einer modern ausgestatteten, großzügigen Klasse statt. In der Lerngruppe befanden sich 16 Schüler\*innen, davon 11 Mädchen und 5 Buben.

**4.11.1 Allgemeine Beobachtung**

## Einfaches Verlaufsprotokoll

| <b>Zeit</b>   | <b>Beobachtungen</b>                                                                                                                                            | <b>Auffälligkeiten, Irritationen, meine Fragen</b>                                                                                              |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14:00 - 14:10 | Die Lehrerin schreibt die Namen und Bedeutungen der vier heiligen Bücher (Tora, Psalmen, Evangelium, Koran) an die Tafel. Die Schüler*innen sollen abschreiben. | Das Kind mit ADHS braucht länger, verliert zwischendurch den Anschluss. Lehrerin ermutigt ruhig.                                                |
| 14:10 - 14:35 | Lehrerin gibt Anweisungen zum Bastelauftrag passend zu den vier Büchern. Die Kinder beginnen mit der praktischen Arbeit.                                        | Kind mit ADHS kommt nur langsam in Gang, sucht viel Blickkontakt zur Lehrerin, benötigt wiederholte Hilfe. Andere Kinder rufen laut dazwischen. |
| 14:35 - 14:45 | Erste Bastelergebnisse werden gezeigt. Die Lehrerin lobt einzelne Beiträge. Das ADHS-Kind ist halbwegs fertig.                                                  | Die Lehrerin wirkt stellenweise überfordert, bemüht sich aber sichtbar. Die Gruppengröße macht individuelle Begleitung schwer.                  |

## Didaktische Methode

| <b>Welche didaktischen Methoden sind wahrnehmbar?</b> | <b>Was geschieht in der Lerngruppe? Wie reagieren die SuS? (Einzel / als Gruppe)</b>                        | <b>Deutung (nach der Beobachtung)</b>                                                                                              |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Übergang von Schreibphase zur Bastelarbeit            | Die Gruppe wird unruhiger, einige Kinder reden laut durcheinander. Andere beginnen konzentriert zu basteln. | Die Methode wechselt, was bei einigen motivierend wirkt, bei anderen zu Unruhe führt. Das ADHS-Kind braucht länger zur Umstellung. |
| Hilfsangebote der Lehrerin                            | Die Lehrerin unterstützt individuell, wird aber häufig gleichzeitig angesprochen.                           | Überforderung ist für das Kind erkennbar, obwohl sich die Lehrerin bemüht und geduldig bleibt.                                     |

## Fragen

**Fragen der Lehrperson**

Welche vier heiligen Bücher kennt ihr?  
Was steht in ihnen?  
Wie unterscheiden sich die Bücher?  
Warum sind sie wichtig?

**Fragen von Schüler\*innen**

Ist die Bibel auch ein heiliges Buch für  
Muslime?  
Wer hat die Bücher geschrieben?

**4.11.2 Hospitationsprotokoll****Zeitanteile (geschätzt)**

- Einführung & Tafelarbeit: ca. 10 Min
- Bastelarbeit: ca. 25 Min
- Abschluss & Präsentation: ca. 10 Min

**Verwendete Medien, Arbeitsmittel**

- ☒ Tafel
- ☒ Bastelmaterial (Papier, Schere, Kleber)
- ☒ evtl. Vorlagen.

**4.11.3 Anmerkungen, Deutungen, Interpretationen aus der Unterrichtsbeobachtung**

Das Kind mit ADHS hatte Schwierigkeiten, sich sowohl beim Abschreiben als auch beim Basteln zu orientieren. Obwohl die Lehrerin wiederholt, unterstützte und ermutigte, gelang es ihm nur mit Mühe, die Aufgaben zu bewältigen. Besonders die Kombination aus Schreib- und Bastelphasen überforderte ihn sichtbar. Die Lehrerin zeigte großes Engagement, wirkte jedoch teilweise überfordert, da gleichzeitig auch andere Kinder laut wurden oder Hilfe verlangten. Die Gruppengröße erschwerte eine durchgehend individuelle Begleitung, besonders für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Die Stunde war methodisch abwechslungsreich geplant. Für das ADHS-Kind wären klarere Einzelanweisungen und mehr Struktur in der Bastelphase hilfreich gewesen.

## **5 Pädagogische Strategien zur Förderung von Schüler\*innen mit ADHS**

Die Förderung von Schüler\*innen mit ADHS erfordert ein umfassendes Verständnis und gezielte pädagogische Strategien, die auf die individuellen Bedürfnisse dieser Kinder eingehen. Durch die Implementierung strukturierter Lernumgebungen, differenzierter Unterrichtsmethoden und positiver Verhaltensmodifikation kann nicht nur das Lernen, sondern auch die soziale Integration nachhaltig verbessert werden. Die folgenden Abschnitte beleuchten spezifische Ansätze zur Gestaltung eines förderlichen Unterrichts zur individuellen Unterstützung sowie zur effizienten Verhaltensmodifikation, um den betroffenen Schüler\*innen beste Chancen auf eine erfolgreiche schulische Laufbahn zu bieten. Diese Konzepte sind unerlässlich, um die Herausforderungen zu meistern, die im schulischen Kontext für Kinder mit ADHS bestehen.

### **5.1 Gestaltung eines strukturierten Lernumfelds**

Ein strukturiertes Lernumfeld ist entscheidend, um Schüler\*innen mit ADHS bei ihrer Selbstorganisation und Konzentration zu unterstützen. Forschungen zeigen, dass klar formulierte Anweisungen sowie konsequente Regeln die Verhaltenssteuerung fördern und gleichzeitig Störungen im Unterricht reduzieren können (Fitzner & Stark, 2000). Insbesondere präzise, kurze Anweisungen sind notwendig, da Schüler\*innen mit ADHS oft Schwierigkeiten haben, lange oder komplexe Informationen zu verarbeiten. Der regelmäßige Gebrauch identischer Formulierungen kann Gewohnheiten fördern und dabei helfen, die Aufmerksamkeit der Kinder zu bündeln (Rietzler & Grolimund, 2016). Visuelle Hilfsmittel, wie Piktogramme, Ablaufpläne oder Symbole, bieten zusätzliche Orientierung und erweisen sich als nützlich, da viele Schüler\*innen mit ADHS visuelle Informationen besser aufnehmen als auditive (Fitzner & Stark, 2000). Ein klarer und gemeinsam mit den Schüler\*innen erstellter Regelkatalog kann zudem die Akzeptanz von Regeln erhöhen und deren Einhaltung erleichtern, was die Unterrichtseffizienz deutlich verbessert (Szép, 2024). Rituale wie ein täglicher Morgenkreis oder feste Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtsabschnitten schaffen Stabilität und fördern ein Gefühl der Verlässlichkeit, was insbesondere für Schüler\*innen mit ADHS von unschätzbarem Wert ist (Bühler-Rösch, 2023).

Ein gut gestalteter Arbeitsplatz spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle für das Lernverhalten von Schüler\*innen mit ADHS. Ein Sitzplatz in der Nähe der Lehrkraft erleichtert die gezielte Aufmerksamkeitslenkung und ermöglicht eine direkte, oft nonverbale Kommunikation, etwa durch Blickkontakt oder Gesten (Rietzler & Grolimund, 2016). Ein strukturierter Arbeitsplatz,

frei von unnötigen Reizen, wie durch die Nutzung von Sichtschutzwänden oder klar definierten Arbeitsmaterialien, trägt dazu bei, Überforderung zu vermeiden und die Konzentration zu fördern (Bühler-Rösch, 2023). Die Implementierung fester Unterrichtsroutinen, zum Beispiel durch die immer gleiche Strukturierung der Stunden, unterstützt Schüler\*innen mit ADHS dabei, sich sicherer und wohler zu fühlen, da sie genau wissen, was sie erwartet. Visuell unterstützte Arbeitsmaterialien, die durch Farb- oder Symbolkodierung gekennzeichnet sind, bieten zusätzliche Orientierung und erleichtern die Bearbeitung von Aufgaben, was insbesondere bei komplexeren Aufgaben eine wichtige Unterstützung darstellt (Szép, 2024). Auch individuell angepasste Zusatzinhalte und Anleitungen können dazu beitragen, Schüler\*innen mit ADHS gezielt zu fördern und ihnen das Gefühl von Sicherheit und Verlässlichkeit zu geben (Rietzler & Grolimund, 2016).

Die Reduktion von Umgebungsreizen ist ein weiterer zentraler Aspekt, um die Lernumgebung für Schüler\*innen mit ADHS zu optimieren. Eine bewusste Gestaltung des Klassenzimmers mit der Minimierung von visuellen Ablenkungen, wie schlichte und klare Wanddekorationen, trägt maßgeblich dazu bei, die Konzentration zu verbessern (Fitzner & Stark, 2000). Ebenso können akustische Störungen durch den Einsatz von geräuschkämmenden Materialien, wie Teppiche oder spezielle Akustikpaneele, reduziert werden, um eine ruhige und förderliche Lernumgebung zu schaffen (Bühler-Rösch, 2023). Einzelarbeitsplätze oder abgetrennte Lernbereiche bieten Schüler\*innen mit ADHS die Möglichkeit, sich besser auf ihre Aufgaben zu fokussieren, ohne von äußeren Reizen abgelenkt zu werden (Szép, 2024). Auch der Einsatz klar und übersichtlich gestalteter Lernmaterialien kann dazu beitragen, die Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit der betroffenen Kinder zu steigern (Fitzner & Stark, 2000). Regelmäßige Anpassungen der Raumgestaltung durch die Lehrkraft gewährleisten, dass die Umgebung stets an die individuellen Bedürfnisse der Klasse und der Schüler\*innen angepasst bleibt (Bühler-Rösch, 2023).

Die Nutzung strukturierender Hilfsmittel bietet weitere Möglichkeiten, die Konzentration und Selbstorganisation von Schüler\*innen mit ADHS zu fördern. Hilfsmittel wie Zeit-Timer oder Sanduhren vermitteln ein besseres Zeitgefühl und helfen, Aufgaben innerhalb bestimmter Zeitvorgaben zu strukturieren (Bühler-Rösch, 2023). Besondere Sitzmöbel, wie Gymnastikbälle oder Kippelstühle, können durch die Ermöglichung leichter Bewegungen die Konzentrationsfähigkeit steigern und gleichzeitig die motorische Unruhe abbauen (Rietzler & Grolimund, 2016). Ergänzend dazu ermöglichen illustrierte Ablaufschemata oder Checklisten eine klare Strukturierung von Aufgaben, indem sie größere Arbeitsaufgaben in kleinere, überschaubare Schritte unterteilen (Bühler-Rösch, 2023). Digitale Hilfsmittel, beispielsweise

Tablets oder Lernsoftware, bieten eine individualisierte Förderung und können flexibel an die spezifischen Bedürfnisse der Schüler\*innen mit ADHS angepasst werden (Szép, 2024). Allerdings sollten die Wirksamkeit und Eignung solcher Hilfsmittel regelmäßig überprüft werden, um deren Effektivität sicherzustellen und gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen (Bühler-Rösch, 2023).

Regelmäßige Bewegungspausen bieten eine effektive Möglichkeit, um überschüssige Energie von Schüler\*innen mit ADHS abzubauen und deren Konzentrationsfähigkeit zu steigern. Strategisch eingeplante Pausen zwischen Unterrichtseinheiten ermöglichen es den Schüler\*innen, sich zu regenerieren und mit neuer Energie erneut auf den Unterricht zu fokussieren (Rietzler & Grolimund, 2016). Vestibulär-motorische Aktivitäten, wie Balancieren, Seilspringen oder Übungen auf Wackelbrettern, wurden als besonders wirksam identifiziert, um die Selbstregulation bei Kindern mit ADHS zu fördern (Fitzner & Stark, 2000). Diese Aktivitäten können auch in den Unterricht integriert werden, beispielsweise durch spielerische Elemente oder bewegungsorientierte Arbeitsaufträge, was nicht nur den Schüler\*innen mit ADHS, sondern der gesamten Klasse zugutekommt (Szép, 2024). Die aktive Mitgestaltung dieser Bewegungseinheiten durch die Schüler\*innen selbst erhöht die Akzeptanz und Motivation zur Teilnahme, womit die Effektivität dieser Maßnahmen zusätzlich gesteigert werden kann (Fitzner & Stark, 2000). Die individuelle Abstimmung dieser Bewegungseinheiten auf die spezifischen Bedürfnisse der betroffenen Schüler\*innen ist dabei essenziell, um deren positiven Einfluss sicherzustellen (Rietzler & Grolimund, 2016).

Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung und eine unterstützende Feedbackkultur sind wesentlich, um die Motivation und das Selbstwertgefühl von Schüler\*innen mit ADHS zu fördern. Authentizität und Verlässlichkeit der Lehrkraft sind hierbei entscheidend, da sie das Vertrauen der Schüler\*innen stärken und eine stabile Grundlage für die pädagogische Arbeit schaffen (Bühler-Rösch, 2023). Präzises und konstruktives Feedback, das auf spezifisches Verhalten und Anstrengung abzielt, hilft zudem, die Motivation der Schüler\*innen zu erhöhen und ihr Selbstvertrauen zu stärken (Bühler-Rösch, 2023). Die Förderung individueller Stärken trägt dabei nicht nur zur Entwicklung des Selbstwertgefühls bei, sondern verhindert auch Versagensängste, die durch wiederholte Frustrationserlebnisse entstehen können (Szép, 2024). Nonverbale Kommunikationsmittel, wie Blickkontakt oder ermutigende Gesten, können das Gefühl der Wahrnehmung und Wertschätzung bei den Schüler\*innen zusätzlich verstärken (Rietzler & Grolimund, 2016). Ein regelmäßiger Austausch mit den Eltern zur harmonischen Abstimmung der pädagogischen und häuslichen Förderung vertieft nicht nur die Interaktion zwischen Schule und Familie, sondern erhöht auch die Effektivität der durchgeführten

Maßnahmen (Szép, 2024).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Gestaltung eines strukturierten Lernumfelds eine Schlüsselrolle bei der Inklusion und Förderung von Schüler\*innen mit ADHS spielt. Die Kombination aus klaren Strukturen, unterstützenden Hilfsmitteln, regelmäßigen Bewegungspausen und einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung bietet eine vielversprechende Grundlage, um die spezifischen Bedürfnisse dieser Schüler\*innen nachhaltig zu erfüllen.

## **5.2 Differenzierung und Individualisierung im Unterricht**

Die Differenzierung und Individualisierung im Unterricht ist eine zentrale Strategie, um den spezifischen Bedürfnissen von Schüler\*innen mit ADHS gerecht zu werden. Ziel ist es, durch angepasste Methoden, individualisierte Aufgabenstellungen und den Einsatz unterstützender Hilfsmittel die Lernmotivation und Leistungsfähigkeit der betroffenen Kinder zu fördern.

Der Einsatz individualisierter Lernmethoden stellt eine wichtige Möglichkeit dar, um Schüler\*innen mit ADHS gezielt zu unterstützen. Die Methode der kognitiven Modellierung, insbesondere die Selbstinstruktion, hat sich hierbei als äußerst effektiv erwiesen. Durch diese Technik lernen die Kinder, ihr Verhalten bewusst zu steuern und Handlungspläne zu entwickeln, die ihnen helfen, impulsive Reaktionen zu kontrollieren (Roth, 2021). Zugleich kann durch die Anpassung der Lernmethoden an die Stärken und Schwächen der Schüler\*innen eine höhere Motivation erzielt werden, da sie sich durch die individualisierte Förderung besser wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen. Laut Bühler-Rösch (2023) sind besonders visuelle und auditiv gestützte Methoden für diese Zielgruppe geeignet, da sie häufig Schwierigkeiten haben, rein schriftliche Anleitungen zu verarbeiten. Eine methodische Vielfalt ermöglicht es Lehrer\*innen, den unterschiedlichen Lernpräferenzen der Schüler\*innen gerecht zu werden und so nachhaltiges Lernen zu fördern. Roth (2021) hebt zudem hervor, dass die regelmäßige Rückmeldung über Lernfortschritte den Kindern ein Gefühl von Kontrolle und Kompetenz vermittelt, was insbesondere für Schüler\*innen mit ADHS von großer Bedeutung ist. Dennoch bleibt die Herausforderung bestehen, dass der Einsatz solcher individualisierten Methoden eine hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit seitens der Lehrkräfte erfordert, was in häufig überfüllten Klassen nur schwer umzusetzen ist.

Die Anpassung des Unterrichtstempos sowie die Differenzierung der Aufgaben sind unerlässliche Maßnahmen, um Überforderung oder Unterforderung bei Kindern mit ADHS zu verhindern. Fitzner und Stark (2000) betonen, dass klar strukturierte und in kleine Abschnitte unterteilte Aufgaben eine bessere Fokussierung ermöglichen und so ein Gefühl von Erfolgserlebnissen schaffen. Diese Förderung der Konzentration durch überschaubare



Zielvorgaben ist entscheidend für Schüler\*innen mit ADHS, deren Aufmerksamkeitsspanne häufig begrenzt ist. Eine Verlangsamung des Unterrichtstempos kann bei einigen Kindern dazu beitragen, dass sie sich intensiver mit den Aufgaben auseinandersetzen können, während andere durch eine Beschleunigung der Abläufe stärker motiviert werden (Szép, 2024). Dabei ist es wichtig, regelmäßig Pausen einzubauen, die den Kindern die Möglichkeit geben, überschüssige Energie abzubauen und ihre Reizregulation zu verbessern (Fitzner & Stark, 2000). Visuelle Unterstützung bei Aufgabenstellungen, etwa durch Diagramme oder farbige Markierungen, hilft zudem, die Aufmerksamkeit von Schüler\*innen mit ADHS gezielt zu lenken und so das Aufgabenverständnis zu erleichtern (Bühler-Rösch, 2023). Kritisch gesehen bleibt jedoch die Frage, inwieweit Lehrkräfte in der Praxis die Zeit und die Ressourcen haben, um für jede\*n Schüler\*in mit ADHS ein entsprechend differenziertes Lernangebot zu entwickeln.

Ein weiteres wirksames Instrument zur Förderung der Motivation und des Arbeitsverhaltens bilden Verstärkersysteme. Laut Roth (2021) ist die Nutzung von Tauschverstärkern, wie Belohnungstabellen oder Punktesystemen, eine effektive Methode, um die Zielorientierung von Schüler\*innen mit ADHS zu erhöhen. Wichtig ist hierbei, die Belohnungen kurzfristig bereitzustellen, da Kinder mit ADHS bekanntermaßen Schwierigkeiten haben, auf langfristige Ziele hinzuarbeiten. Bühler-Rösch (2023) hebt hervor, dass die individuellen Präferenzen und Interessen der betroffenen Schüler\*innen bei der Gestaltung solcher Systeme berücksichtigt werden müssen, damit die Belohnungen tatsächlich als motivierend empfunden werden. Der Ansatz von Tauschverstärkern eröffnet zudem die Möglichkeit, flexible und anpassbare Belohnungsmechanismen einzuführen, die sowohl kurzfristige Erfolge honorieren als auch langfristiges Engagement fördern können (Roth, 2021). Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass Verstärkersysteme bei unzureichender Individualisierung oder Übernutzung ihre Wirkung verlieren, insbesondere wenn Kinder diese lediglich als äußerliche Belohnungssysteme wahrnehmen, ohne eine intrinsische Motivation zu entwickeln.

Der Einsatz strukturierender Hilfsmittel kann Schüler\*innen mit ADHS dabei unterstützen, ihre Aufgaben besser zu organisieren und äußere Ablenkungen zu minimieren. Bühler-Rösch (2023) beschreibt Zeit-Timer und visuelle Countdown-Tools als geeignete Mittel, um das Zeitmanagement der Kinder zu verbessern. Durch eine klar strukturierte Darstellung der verbleibenden Arbeitszeit wird es den Schüler\*innen erleichtert, ihre Aufgaben effizient zu bewältigen. Darüber hinaus fördern Visualisierungen wie Flow-Diagramme oder Aufgabenlisten die Fähigkeit der Kinder, komplexe Aufgaben in kleinere, handhabbare Schritte zu unterteilen (Fitzner & Stark, 2000). Spezielle Sitzmöbel, wie Kippelstühle oder Sitzbälle, ermöglichen es den Kindern, ihren Bewegungsdrang zu stillen, ohne dass dies ihre

Konzentration beeinträchtigt (Bühler-Rösch, 2023). Dabei ist eine enge Abstimmung mit den betroffenen Schüler\*innen essenziell, um sicherzustellen, dass die gewählten Hilfsmittel tatsächlich den individuellen Bedürfnissen entsprechen (Szép, 2024). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Einführung solcher Materialien häufig mit Kosten verbunden ist, die nicht in allen Schulen gleichermaßen gedeckt werden können, wodurch die Chancengleichheit beeinträchtigt werden könnte.

Die Förderung des Selbstwertgefühls ist ein essenzieller Bestandteil der individuellen Unterstützung von Schüler\*innen mit ADHS. Laut Fitzner und Stark (2000) ist es besonders wichtig, die Anstrengungen und Fortschritte der Kinder durch individuelles Lob zu würdigen, statt sich rein auf die Ergebnisse zu fokussieren. Damit wird die Motivation der Schüler\*innen gestärkt und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erhöht. Bühler-Rösch (2023) unterstreicht, dass regelmäßiges Feedback eine positive Stimmung im Klassenraum fördern kann und zugleich als Orientierung für die nächsten Schritte dient. Ebenso wichtig ist eine wertschätzende Kommunikation, die die individuellen Stärken in den Vordergrund stellt und so das Risiko von Versagensängsten minimiert (Szép, 2024). Allerdings besteht das Risiko, dass übermäßig positives Feedback bei einigen Schüler\*innen dazu führen könnte, dass sie sich zu sehr auf externe Bestätigung verlassen und weniger Eigenverantwortung für ihren Lernprozess entwickeln.

Bewegungsorientierte Lernmethoden spielen eine zentrale Rolle, um den motorischen Bedürfnissen von Schüler\*innen mit ADHS gerecht zu werden. Fitzner und Stark (2000) betonen die Wirksamkeit von kurzen Bewegungspausen und vestibulär-motorischen Aktivitäten, wie Balancieren oder Übungen auf Wackelbrettern, um überschüssige Energie abzubauen und die Konzentrationsfähigkeit zu steigern. Diese Ansätze können auch in den Unterricht integriert werden, etwa durch dynamische Gruppenarbeiten oder Lernstationen, die körperliche Aktivität mit kognitiven Aufgaben verbinden (Szép, 2024). Bühler-Rösch (2023) weist darauf hin, dass individuell zugeschnittene Bewegungspläne die spezifischen Bedürfnisse der Kinder gezielt adressieren und somit eine langfristige Verbesserung des schulischen Verhaltens bewirken können. Kritisch bleibt jedoch, dass solche Maßnahmen in Lehrer\*innen- und Schulevaluationen oft als zusätzlicher Aufwand betrachtet werden, der nicht immer realistisch in den Schulalltag integriert werden kann.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Differenzierungs- und Individualisierungsstrategien essenziell sind, um Schüler\*innen mit ADHS im Unterricht nachhaltig zu fördern. Die Kombination aus individualisierten Methoden, struktureller Unterstützung und Bewegungsinterventionen bietet eine vielversprechende Grundlage, um den vielfältigen

Bedürfnissen dieser Kinder gerecht zu werden.

### **5.3 Verhaltensmodifikation und positive Verstärkung**

Die gezielte Anwendung positiver Verstärkung spielt eine entscheidende Rolle bei der Modifikation des Verhaltens von Schüler\*innen mit ADHS. Diese Methode basiert darauf, erwünschte Verhaltensweisen zu fördern, indem Fortschritte und Anstrengungen gezielt anerkannt werden. Bühler-Rösch (2023, S. 4.) hebt hervor, dass präzises Lob, das konkret auf eine spezifische Handlung abzielt, effektiver ist als allgemeine Aussagen. Diese Form der Interaktion trägt zur Steigerung der Motivation und Selbstwirksamkeit bei, da sie den Schüler\*innen aufzeigt, welche Verhaltensweisen positiv wahrgenommen werden. Dabei ist es essenziell, dass die Anerkennung authentisch und unmittelbar erfolgt, um maximale Wirksamkeit zu gewährleisten (Bühler-Rösch, 2023). Fitzner und Stark (2000) unterstreichen zudem, dass eine durchgehend positive Unterrichts Atmosphäre nicht nur das Verhalten von Schüler\*innen mit ADHS verbessert, sondern auch das allgemeine Klassenklima stärkt, indem sich alle Beteiligten sicherer und wertgeschätzt fühlen.

Ein weiterer wirksamer Ansatz, um die Motivation und Zielorientierung bei Schüler\*innen mit ADHS zu stärken, besteht in der Implementierung individueller Verstärkersysteme. Diese Systeme, wie Tauschverstärker oder Verhaltensbeurteilungskarten, bieten eine strukturierte Möglichkeit, das Verhalten der Kinder gezielt zu lenken. Laut Klitzsch und Hanisch (2025) sollte dabei besonders Wert darauf gelegt werden, die individuellen Präferenzen der Schüler\*innen zu berücksichtigen, um sicherzustellen, dass die Belohnungen als motivierend empfunden werden. Fitzner und Stark (2000) argumentieren, dass solche Systeme besonders erfolgreich sind, wenn sie flexibel gestaltet und an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden. Die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und anderen Fachkräften ist hierbei unerlässlich, um Konsistenz und Effektivität in der Anwendung der Verstärkersysteme zu gewährleisten (Klitzsch & Hanisch, 2025). Kritisch bleibt jedoch, dass bei unzureichender Individualisierung oder Übernutzung dieser Systeme die Gefahr besteht, dass Schüler\*innen primär auf externe Belohnungen fixiert sind und so keine intrinsische Motivation entwickeln. DuPaul, Gormley und Laracy (2014) betonen in diesem Zusammenhang, dass systematische Verstärker nicht nur kurzfristige Verhaltensverbesserungen bewirken, sondern auch zu einer langfristigen Steigerung der Selbstdisziplin und Handlungsplanung führen können. Dies erfordert jedoch eine konsistente und gut abgestimmte Umsetzung aller beteiligten Akteur\*innen, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

Regelmäßige Bewegungspausen und sensorische Hilfsmittel bieten weitere effektive Möglichkeiten, um die Konzentrationsfähigkeit von Schüler\*innen mit ADHS zu erhöhen und Hyperaktivität abzubauen. Ziele der Spielangebote sind: Verbesserung der Selbstkontrolle, Steigerung der Aufmerksamkeit, Einhalten von Regeln, Verbesserung der Konfliktfähigkeiten (Brandau et. al., 2003, S. 153).

Studien haben gezeigt, dass Bewegungspausen, wie sie von Fitzner und Stark (2000) vorgeschlagen werden, nicht nur Stress reduzieren, sondern auch die Selbstregulation fördern. Bühler-Rösch (2023) ergänzt, dass spezielle sensorische Hilfsmittel, wie Gymnastikbänder oder Fidget Spinner, diesen Effekt verstärken können, da sie es den Kindern ermöglichen, ihren Bewegungsdrang zu kanalisieren, ohne den Unterricht zu stören.

Dabei ist es jedoch wichtig, die individuelle Wirksamkeit dieser Maßnahmen regelmäßig zu evaluieren, wie Klitzsch und Hanisch (2025) betonen. Die Integration dieser Ansätze in den Unterricht erfordert ein hohes Maß an Flexibilität seitens der Lehrkräfte, bietet jedoch die Möglichkeit, nicht nur die Leistung der Schüler\*innen mit ADHS zu steigern, sondern auch das gesamte Klassenklima zu verbessern. DuPaul et al. (2014) heben hervor, dass die effektive Nutzung von Bewegungspausen insbesondere in den USA bereits positive Wirkungen auf die Selbstregulationsfähigkeiten von Schüler\*innen mit ADHS gezeigt hat, was gleichzeitig zu einer verbesserten Aufmerksamkeitslenkung im Unterricht beigetragen hat.

Nonverbale Kommunikation stellt einen weiteren wichtigen Aspekt im Umgang mit Schüler\*innen mit ADHS dar. Bühler-Rösch (2023) betont, dass Mimik, Gestik und Körpersprache eine authentische Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Interaktion fördern, die von den betroffenen Kindern besonders gut wahrgenommen wird. Diese Form der Kommunikation kann als effektive Ergänzung zu verbalen Anweisungen dienen, da sie klare Botschaften vermittelt und dadurch Missverständnisse minimiert. Ettrich (2018) hebt hervor, dass präzises Feedback, das spezifisch auf gezeigte Anstrengungen und Verhaltensweisen eingeht, die Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen stärkt, da es deren Fortschritte sichtbar macht. Gleichzeitig sollte auf die Verwendung von Sarkasmus oder Ironie verzichtet werden, da diese von Schüler\*innen mit ADHS oft falsch interpretiert werden und zu Verunsicherung führen können (Bühler-Rösch, 2023). Durch den gezielten Einsatz nonverbaler Kommunikation und präzisen Feedbacks kann nicht nur die Verhaltenssteuerung der Schüler\*innen verbessert, sondern auch das Vertrauen zwischen Lehrkraft und Kind gestärkt werden.

Eine weitere Schlüsselstrategie zur erfolgreichen Verhaltensmodifikation besteht in der Einführung klar strukturierter Regeln und Rituale, die Orientierung und Verlässlichkeit bieten. Fitzner und Stark (2000) argumentieren, dass strukturierte Regeln nicht nur die Vorhersehbarkeit erhöhen, sondern auch die Selbstregulation der Schüler\*innen fördern, da sie durch klare Vorgaben wissen, was von ihnen erwartet wird. Bühler-Rösch (2023) hebt hervor, dass visuelle Hilfsmittel wie Zeit-Timer oder illustrierte Arbeitspläne die Einhaltung dieser Regeln erleichtern, indem sie den Schüler\*innen die verbleibende Zeit bis zur Erledigung einer Aufgabe oder den nächsten Schritt in einer Aufgabe verdeutlichen. Diese Maßnahmen minimieren nicht nur Frustrationen, sondern fördern auch ein geordnetes Arbeitsverhalten im Klassenraum. Kritisch gesehen bleibt jedoch die Frage, wie effektiv solche Ansätze in großen Klassen mit vielfältigen Bedürfnissen aller Schüler\*innen umgesetzt werden können. DuPaul et al. (2014) stellen fest, dass gut strukturierte Klassenräume nicht nur eine Grundlage für Verhaltensmodulationen bieten, sondern auch die gesamte Lernerfahrung der Schüler\*innen optimieren können, indem sie klare und vorhersehbare Abläufe schaffen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Verhaltensmodifikation und positive Verstärkung essenzielle Instrumente zur Unterstützung von Schüler\*innen mit ADHS darstellen. Die Kombination aus klar definierten Verhaltenszielen, individuell angepassten Verstärkersystemen, regelmäßigen Bewegungspausen, nonverbaler Kommunikation und strukturierten Regeln ermöglicht es, sowohl die Konzentrations- als auch die Selbstregulationsfähigkeiten dieser Schüler\*innen nachhaltig zu fördern.

## **6 Schulische Rahmenbedingungen für erfolgreiche Inklusion**

Die schulische Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS hängt maßgeblich von den Rahmenbedingungen ab, die in den Bildungseinrichtungen herrschen. Personalressourcen, räumliche und materielle Ausstattung sowie gezielte Fördermaßnahmen sind entscheidend, um den spezifischen Bedürfnissen dieser Kinder gerecht zu werden. Zudem spielt die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und Fachkräften eine zentrale Rolle, um individuell angepasste Unterstützungsangebote zu entwickeln und zu implementieren. Die nachfolgenden Abschnitte beleuchten diese Aspekte und zeigen auf, wie sie zur erfolgreichen Integration von Schüler\*innen mit ADHS beitragen können.

### **6.1 Personelle Ressourcen und Unterstützungssysteme**

Die Bereitstellung zusätzlicher personeller Ressourcen ist eine wesentliche Grundlage für die erfolgreiche schulische Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS. Insbesondere Schulbegleitungen, mobile sonderpädagogische Dienste sowie spezialisierte Fachkräfte tragen maßgeblich dazu bei, den individuellen Bedürfnissen der betroffenen Schüler\*innen gerecht zu werden. Eine Schulbegleitung kann hierbei als kontinuierlicher Unterstützungsfaktor im Unterricht fungieren, indem sie den Kindern hilft, sich zu strukturieren, Aufgaben zu bewältigen und ihre Selbstregulation zu fördern (Bühler-Rösch, 2023). Gleichzeitig erleichtert diese Unterstützung die Vermittlung von klaren Strukturen, wodurch Lehrkräfte entlastet und der Unterricht effizienter gestaltet werden können. Mobile sonderpädagogische Dienste hingegen übernehmen vor allem eine beratende Funktion, indem sie Lehrkräfte bei der Planung und Umsetzung individueller Fördermaßnahmen unterstützen und somit eine klare Anpassung des Unterrichts an die spezifischen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit ADHS ermöglichen (Szép, 2024). Ergänzend bringen Fachkräfte wie Schulpsycholog\*innen, Sozialarbeiter\*innen und Ergotherapeut\*innen spezifisches Fachwissen ein, um Strategien zur Emotionsregulation zu entwickeln und die sozialen Kompetenzen der Schüler\*innen zu fördern (Holtmann & Abelein, 2022). Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit dieser Akteur\*innen erlaubt eine ganzheitliche Betrachtung und Bearbeitung der Herausforderungen, mit denen Kinder mit ADHS konfrontiert sind, was nachweislich zu nachhaltigeren Ergebnissen führt (Szép, 2024). Jedoch stellen zeitliche und organisatorische Barrieren sowie eine häufig unzureichende finanzielle Ausstattung der Schulen eine erhebliche Einschränkung dar (Schlack et al., 2007). Diese Hindernisse könnten durch eine verbesserte Ressourcenzuweisung und weniger restriktive Budgetvorgaben überwunden werden.

Ein weiterer zentraler Aspekt für die Unterstützung von Schüler\*innen mit ADHS besteht in der regelmäßigen Fortbildung der Lehrkräfte. Diese Schulungen sind essenziell, um deren Verständnis und Kompetenz im Umgang mit den besonderen Bedürfnissen der betroffenen Kinder zu erweitern. Eltern von Kindern mit ADHS betonen häufig die Notwendigkeit solcher Qualifizierungsangebote, da sie die Qualität der pädagogischen Betreuung und die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen positiv beeinflussen können (Szép, 2024; Schlack et al., 2007). Fortbildungen bieten einerseits die Möglichkeit, spezifisches Wissen über ADHS, beispielsweise die neurologischen Grundlagen der Störung, zu vermitteln, wodurch vorhandene Vorurteile abgebaut werden können (Szép, 2024). Andererseits ermöglichen sie die praxisnahe Vermittlung von Methoden wie strukturierenden Hilfsmitteln oder der gezielten Anwendung positiver Verstärkung, die speziell auf die Förderung von Schüler\*innen mit ADHS zugeschnitten sind (Bühler-Rösch, 2023). Studien zeigen, dass solche Schulungen nicht nur die Kommunikationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit von Lehrkräften verbessern, sondern auch die Elternarbeit erleichtern und zwischen Schule und Familie besser abgestimmte Maßnahmen fördern können (Schlack et al., 2007). Ein systematisches Fortbildungsprogramm sollte zudem praxisorientierte Ansätze integrieren, wie Fallstudien oder Hospitationen, um Lehrkräfte optimal auf reale Unterrichtssituationen vorzubereiten (Szép, 2024). Regelmäßige Schulungen stellen sicher, dass Lehrkräfte stets über aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse informiert sind und diese effektiv in ihrem Unterricht umsetzen können (Holtmann & Abelein, 2022).

Die Verfügbarkeit von multiprofessionellen Teams innerhalb der Schule spielt ebenso eine zentrale Rolle für die Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS. Teams bestehend aus Lehrkräften, Schulpsycholog\*innen und Sozialarbeiter\*innen fördern die interdisziplinäre Zusammenarbeit und schaffen eine ganzheitliche Unterstützung für die betroffenen Schüler\*innen. Eine solche Zusammenarbeit ermöglicht es, die individuellen Bedürfnisse der Kinder aus unterschiedlichen Perspektiven zu bewerten und gezielt anzugehen (Szép, 2024). Besondere Bedeutung kommt Schulpsycholog\*innen zu, die zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung beitragen, während Sozialarbeiter\*innen bei der Konfliktlösung und der sozialen Integration unterstützen (Holtmann & Abelein, 2022). Regelmäßige Treffen dieser multiprofessionellen Teams, wie „Runde Tische“, bieten eine Plattform zur Diskussion von Strategien und zur Evaluation des Fortschritts der Schüler\*innen. Dies gewährleistet eine bessere Koordination der Maßnahmen und ermöglicht eine effektive Umsetzung (Bühler-Rösch, 2023). Gleichzeitig erfordert eine klare Rollenverteilung innerhalb des Teams, dass Verantwortlichkeiten eindeutig definiert sind, um unnötige Doppelarbeit zu vermeiden und die

Effizienz der Maßnahmen zu steigern (Szép, 2024). Zusätzlich könnten Ergotherapeut\*innen in das Team integriert werden, um durch gezielte Bewegungs- und Konzentrationstrainings Impulsivität und Hyperaktivität der Schüler\*innen zu reduzieren (Bühler-Rösch, 2023).

Die Klassengröße und die Anzahl von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen pro Klasse sind ebenfalls entscheidende Rahmenbedingungen für eine effektive Förderung. Kleinere Klassen ermöglichen es Lehrkräften, individueller auf die Bedürfnisse von Schüler\*innen mit ADHS einzugehen, was den Aufbau positiver Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen erleichtert und den Lernerfolg steigert (Bühler-Rösch, 2023). Eine geringere Anzahl von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen reduziert zudem die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und verbessert die Umsetzung differenzierter Unterrichtsmethoden (Szép, 2024). Kleinere Klassen schaffen ferner eine ruhigere Lernumgebung, die sich positiv auf die Konzentration und Selbstregulation der Schüler\*innen mit ADHS auswirkt (Holtmann & Abelein, 2022). Besonders interaktive und differenzierte Methoden können in kleinen Gruppen besser umgesetzt werden, wodurch die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler\*innen bestmöglich berücksichtigt werden können (Schlack et al., 2007). Allerdings sind kleinere Klassen mit einem erhöhten Ressourcenbedarf verbunden, der aktuell in vielen Schulen nicht gedeckt werden kann, was die Chancengleichheit gefährden könnte (Schlack et al., 2007).

Ein regelmäßiger Austausch zwischen Schule, Eltern und externen Fachkräften bietet eine weitere Möglichkeit, Schüler\*innen mit ADHS kontinuierlich zu unterstützen. Eine enge Zusammenarbeit kann dazu beitragen, ein besseres Verständnis für die individuellen Herausforderungen und Bedürfnisse der Kinder zu schaffen, wodurch gezielte Fördermaßnahmen besser geplant und umgesetzt werden können (Szép, 2024). Externe Fachkräfte wie Therapeut\*innen oder Psycholog\*innen liefern wertvolle Einblicke in das Verhalten und die Entwicklungsbedarfe der Schüler\*innen, die in schulische Förderpläne integriert werden können (Bühler-Rösch, 2023). Eine transparente Kommunikation mit den Eltern trägt dazu bei, Vertrauen aufzubauen, was wiederum deren Akzeptanz und Engagement für die Maßnahmen steigert (Schlack et al., 2007). „Runde Tische“ als regelmäßige Treffen mit allen Beteiligten fördern die koordinierte Planung und Umsetzung von Maßnahmen, was die Kontinuität in der Förderung stärkt (Holtmann & Abelein, 2022). Allerdings können Zeitmangel oder divergierende Erwartungen zwischen den Akteur\*innen Herausforderungen darstellen, die durch standardisierte Kommunikationsprozesse effektiv adressiert werden könnten (Szép, 2024).

Abschließend ist anzumerken, dass eine langfristige Bereitstellung finanzieller Ressourcen entscheidend ist, um die genannten Maßnahmen und Unterstützungsangebote nachhaltig



umzusetzen. Finanzielle Mittel sind unerlässlich, um qualifizierte Fachkräfte wie Schulpsycholog\*innen, Sozialarbeiter\*innen und Sonderpädagog\*innen einzustellen, die gezielt Schüler\*innen mit ADHS fördern können (Schlack et al., 2007). Darüber hinaus ermöglichen sie den Erwerb strukturierender Hilfsmittel, wie Zeit-Timer oder spezielle Sitzmöbel, die die Konzentration und Selbstorganisation der Schüler\*innen unterstützen (Bühler-Rösch, 2023). Ebenso sichern ausreichende finanzielle Ressourcen die regelmäßige Durchführung von Fortbildungen für Lehrkräfte, wodurch die Qualität der Inklusion maßgeblich verbessert wird (Szép, 2024). Kleinere Klassen und eine reduzierte Schüler\*innen-Lehrkraft-Relation, die durch höhere finanzielle Investitionen realisierbar sind, erleichtern zudem die individuelle Förderung (Schlack et al., 2007). Budgetkürzungen oder eine mangelnde Priorisierung inklusiver Maßnahmen können hingegen die Umsetzung notwendiger Unterstützungsangebote stark einschränken und die Belastung der Lehrkräfte erheblich erhöhen (Holtmann & Abelein, 2022).

Damit zeigen die vielfältigen personellen und organisatorischen Ressourcen sowie die notwendigen finanziellen Mittel die zentrale Bedeutung einer umfassenden Unterstützung für Schüler\*innen mit ADHS auf. Nur durch eine systematische und gut ausgestattete Umsetzung können langfristig positive Effekte für die Inklusion und Entwicklung dieser Schüler\*innen erzielt werden.

## **6.2 Räumliche und materielle Ausstattung**

Die räumliche und materielle Ausstattung von Klassenräumen spielt eine entscheidende Rolle für die Förderung der Konzentration und Selbstregulation von Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Flexible und bewegungsfreundliche Gestaltungen sind dabei besonders vorteilhaft. Spezielle Sitzmöbel wie Sitzbälle ermöglichen es den Schüler\*innen, ihren Bewegungsdrang zu kanalisieren, ohne die Konzentration zu verlieren. Bühler-Rösch (2023) hebt hervor, dass diese Sitzmöglichkeiten nicht nur die physische Bewegung erleichtern, sondern auch eine verbesserte Aufmerksamkeit unterstützen können. Ähnlich wirkungsvoll sind Kippelstühle oder schwingende Sitzmöbel, die es den Schüler\*innen ermöglichen, sich zu bewegen und gleichzeitig eine angemessene Sitzhaltung beizubehalten. Diese Maßnahmen können die Impulsivität reduzieren und die Fokussierung auf die Unterrichtsinhalte fördern (Bühler-Rösch, 2023). Sitzkeile, die die Sitzhaltung optimieren, sind besonders für jüngere Schüler\*innen geeignet, da sie eine Verbindung zwischen Haltungskorrektur und motorischer Aktivität schaffen und so eine bessere Regulation der motorischen Unruhe ermöglichen (Bühler-Rösch, 2023). Dennoch zeigt sich in der Praxis, dass

solche Maßnahmen regelmäßig auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden müssen, um sicherzustellen, dass sie den individuellen Bedürfnissen der Schüler\*innen entsprechen (Schmotz, 2023). Eine mögliche Erweiterung könnte die Unterteilung des Klassenraums in Zonen mit unterschiedlichen Sitzgelegenheiten und Lernsettings sein, welche es den Schüler\*innen erlauben, je nach Konzentrationsbedarf zwischen verschiedenen Optionen zu wählen (Bühler-Rösch, 2023). Kritisch zu hinterfragen bleibt jedoch, inwieweit solche Maßnahmen in finanziell eingeschränkten Schulen realisierbar sind.

Die Nutzung strukturierter visueller Hilfsmittel gestaltet sich als weitere effektive Methode, um die Organisation und Selbststeuerung von Schüler\*innen mit ADHS zu unterstützen. Zeit-Timer und Sanduhren bieten eine visuelle Darstellung von Zeitspannen, die den Schüler\*innen hilft, ihre Aufgaben im vorgegebenen Zeitrahmen zu erfüllen, ohne sich überfordert zu fühlen. Bühler-Rösch (2023) hebt die Bedeutung dieser Hilfsmittel hervor, da sie insbesondere für Kinder mit Schwierigkeiten im Zeitmanagement eine wertvolle Unterstützung darstellen. Ergänzend dazu erleichtern illustrierte Ablaufschemata die Strukturierung von Aufgaben und fördern die Orientierung im Unterrichtsablauf. Diese Methode ist besonders bei komplexeren Aufgaben hilfreich, da sie den betroffenen Schüler\*innen ermöglicht, die einzelnen Schritte verständlich zu visualisieren (Bühler-Rösch, 2023). Eine individuelle Anpassung der Hilfsmittel an die spezifischen Bedürfnisse der Schüler\*innen, wie durch personalisierte Ablaufschemata oder farbkodierte Zeit-Timer, hat sich dabei als besonders förderlich erwiesen (Fitzner & Stark, 2000). Die Kombination mit positiven Verstärkungen, etwa kleinen Belohnungen für das Einhalten von Zeitvorgaben, ist ebenfalls eine vielversprechende Strategie, um die Motivation zu steigern (Fitzner & Stark, 2000). Um diese Maßnahmen optimal umzusetzen, ist eine regelmäßige Schulung der Lehrkräfte im Umgang mit solchen Hilfsmitteln erforderlich, da diese so deren effektive Integration in den Unterricht sicherstellen können (Bühler-Rösch, 2023). Allerdings bleibt die Frage offen, in welchem Umfang Schulen über die notwendigen Ressourcen verfügen, um diese Instrumente flächendeckend einzuführen. Rückzugsräume und Ruhezeiten bieten Schüler\*innen mit ADHS eine wichtige Möglichkeit, Reize zu reduzieren und emotionale Regulation zu fördern. Solche Räume sollten mit Bedacht gestaltet werden, um eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, die den Kindern eine Pause von den oft überwältigenden Sinneseindrücken im Klassenzimmer ermöglicht. Schmotz (2023) betont, dass ein neutraler und beruhigender Raum mit gedämpfter Beleuchtung, weichen Sitzkissen und wenig visuellen Reizen besonders geeignet ist. Es ist essenziell, dass die Nutzung dieser Räume nicht als Strafe interpretiert oder dargestellt wird. Stattdessen sollten sie den Schüler\*innen als Gelegenheit zur Selbstregulation angeboten werden, um

Missverständnisse oder Stigmatisierung zu vermeiden (Schmotz, 2023). Unterstützende Materialien wie Stressbälle, Fidget Spinner oder Malbücher können einen zusätzlichen Beitrag zur Beruhigung leisten (Bühler-Rösch, 2023). Eine klare Kommunikation über die Verfügbarkeit und den Zweck dieser Räume zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ist unerlässlich. Die Gestaltung und Nutzung solcher Rückzugsräume sollte zudem durch regelmäßiges Feedback der Kinder evaluiert werden, um sicherzustellen, dass sie den individuellen Bedürfnissen tatsächlich gerecht werden (Bühler-Rösch, 2023). Dennoch muss kritisch hinterfragt werden, wie der Zugang zu solchen Ruheräumen organisiert werden kann, ohne den regulären Unterrichtsablauf zu stören.

Die bewegungsorientierte Gestaltung des Klassenraums und die Integration von Bewegung in den Schulalltag sind zentrale Elemente zur Förderung einer positiven Lernumgebung für Schüler\*innen mit ADHS. Das Konzept der „Bewegten Schule“ bietet dabei eine Struktur, um regelmäßige Bewegungsphasen in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Gogoll und Gerlach (2020) stellen fest, dass diese Bewegungsphasen nicht nur Hyperaktivität abbauen, sondern auch die Konzentrationsfähigkeit steigern und die Lernbereitschaft erhöhen können. Beispiele wie Sitzmöbel mit Bewegungsfunktion oder Stehpulte eröffnen den Schüler\*innen die Möglichkeit, zwischen Sitz- und Stehphasen zu wechseln, was insbesondere bei längeren Unterrichtseinheiten von Vorteil ist (Bühler-Rösch, 2023). Darüber hinaus fördern moderate Bewegungsaktivitäten wie dynamische Pausen die kognitiven Fähigkeiten, indem sie neuronale Strukturen aktivieren, die das Gedächtnis und die Problemlösungsfähigkeiten unterstützen (Gogoll & Gerlach, 2020). Um diese Ansätze effektiv umzusetzen, bedarf es jedoch einer gezielten Fortbildung der Lehrkräfte, die lernen müssen, Bewegungselemente methodisch in den Unterricht zu integrieren (Gogoll & Gerlach, 2020). Kritisch bleibt die Betrachtung der zusätzlichen organisatorischen und zeitlichen Anforderungen, die diese Maßnahmen an die Lehrkräfte stellen.

Eine störungsarme Gestaltung des Klassenraums durch den Einsatz strukturierender und störungsarmer Materialien stellt eine weitere wichtige Maßnahme dar, um die Ablenkbarkeit von Schüler\*innen mit ADHS zu minimieren. Klar abgegrenzte Arbeitsbereiche mit individuell gestalteten Reizschutzwänden oder speziellen Sitzanordnungen tragen dazu bei, dass äußere Störfaktoren reduziert und die Kinder besser auf ihre Aufgaben fokussiert werden können (Fitzner & Stark, 2000). Auch die Reduktion auditiver Reize, beispielsweise durch lärm-dämmende Kopfhörer, ist ein hilfreiches Instrument, um die Konzentration zu fördern (Fitzner & Stark, 2000). Eine klare und einheitliche Gestaltung des Klassenraums, bei der unnötige visuelle Ablenkungen wie dekorative Poster minimiert werden, unterstützt zusätzlich

die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen (Fitzner & Stark, 2000). Ergänzend dazu können strukturierende Materialien wie farbcodierte Arbeitsblätter oder visuelle Lernpläne die Selbstorganisation verbessern und die Kinder dabei unterstützen, ihre Aufgaben effizienter zu bearbeiten (Bühler-Rösch, 2023). Die Evaluation dieser Maßnahmen durch regelmäßige Beobachtungen und Rückmeldungen der Schüler\*innen stellt sicher, dass die Gestaltung kontinuierlich optimiert wird (Bühler-Rösch, 2023). Jedoch bleibt die Umsetzbarkeit in überfüllten Klassenräumen mit begrenzten finanziellen Ressourcen problematisch.

Die materielle Ausstattung mit digitalen und klassischen unterstützenden Lernmedien bietet zusätzliche Möglichkeiten, den Unterricht an die Bedürfnisse von Schüler\*innen mit ADHS anzupassen. Digitale Lernmedien wie Tablets oder spezielle Lernsoftware erlauben es den Schüler\*innen, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten, wodurch Überforderung vermieden wird (Bühler-Rösch, 2023). Adaptive Lernprogramme können individuell auf das Leistungsniveau der Kinder eingehen und durch Gamification-Elemente die Motivation steigern. Bühler-Rösch (2023) betont, dass diese digitalen Tools unmittelbares Feedback liefern, was die Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen erhöht. Gleichzeitig sollten jedoch auch klassische Materialien wie strukturierte Hefte oder visuelle Lernhilfen bereitgestellt werden, um den verschiedenen Bedürfnissen der Schüler\*innen gerecht zu werden (Bühler-Rösch, 2023). Eine Schulung der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen und analogen Medien ist essenziell, um deren pädagogischen Nutzen zu maximieren (Fitzner & Stark, 2000). Allerdings stellen die hohen Kosten für die Anschaffung und die langfristige Wartung solcher Materialien eine erhebliche Herausforderung dar, die nur durch gezielte finanzielle Unterstützung überwunden werden kann (Bühler-Rösch, 2023).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die räumliche und materielle Ausstattung des Klassenzimmers eine entscheidende Grundlage für die erfolgreiche Förderung von Schüler\*innen mit ADHS bildet. Durch eine bedarfsorientierte Gestaltung und Ausstattung können Konzentration, Selbstregulation und Lernmotivation gezielt unterstützt werden.

### **6.3 Nachteilsausgleich und Fördermaßnahmen**

Nachteilsausgleiche bieten Schüler\*innen mit ADHS eine essenzielle Grundlage, um gleiche Bildungschancen im Schulalltag zu gewährleisten. Sie zielen darauf ab, bestehende Hindernisse wie Zeitdruck bei Prüfungen durch Maßnahmen wie zeitliche Verlängerungen oder den Einsatz spezifischer Hilfsmittel abzubauen, um den individuellen Bedürfnissen der betroffenen Schüler\*innen gerecht zu werden (Bargelé et al., 2012). Die gesetzliche Grundlage dafür bilden Regelungen wie § 35a SGB VIII und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Dennoch

legen aktuelle Studien nahe, dass diese Maßnahmen oft nicht konsequent umgesetzt werden. Terpitz (2023) hebt hervor, dass ein wesentlicher Grund hierfür in der unzureichenden Schulung des Lehrpersonals liegt, was dazu führt, dass die rechtlichen Vorgaben in der Praxis nur teilweise Anwendung finden. Um eine effektive Umsetzung zu gewährleisten, sind regelmäßige Fortbildungen für Lehrkräfte erforderlich, sodass sie über das notwendige Wissen verfügen, um die Maßnahmen korrekt anzuwenden. Zudem zeigen variierende Standards zwischen den Schulen, dass eine einheitliche Vorgehensweise von großer Bedeutung wäre, um gerechte Bildungschancen flächendeckend sicherzustellen (Terpitz, 2023).

Die Interdisziplinarität in der Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern und externen Fachkräften spielt eine entscheidende Rolle für die erfolgreiche Umsetzung von Nachteilsausgleichen. Studien von Bargelé et al. (2012) und Holtmann & Abelein (2022) verdeutlichen, dass eine enge Zusammenarbeit dieser Akteur\*innen notwendig ist, um die Maßnahmen an die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen anzupassen. Gleichzeitig zeigt Hennig (2024), dass Schulen die Integration externer Fachkräfte und die Kooperation mit Eltern oft als herausfordernd empfinden. Ein strukturierter Planungsprozess könnte hier Abhilfe schaffen. Die klare Definition von Zuständigkeiten sowie regelmäßige Treffen fördern dabei ein abgestimmtes Vorgehen, welches den Betroffenen nachhaltige Unterstützung bietet.

Zusätzlich zu den Nachteilsausgleichen sind individuell angepasste Fördermaßnahmen wesentlich, um Schüler\*innen mit ADHS gezielt zu unterstützen. Terpitz (2023) und Holtmann & Abelein (2022) heben hervor, dass strukturierte Arbeitsblätter, visuelle Hilfsmittel oder Zeit-Management-Tools wie Zeit-Timer besonders wirksam sind, um die Konzentration und Selbstorganisation der betroffenen Kinder langfristig zu fördern. Die Anpassung dieser Maßnahmen an die spezifischen Herausforderungen jeder Schülerin und jedes Schülers ist dabei essenziell, da die Anforderungen je nach individueller Situation stark variieren können. Diese gezielte Förderung erhöht die Selbstständigkeit und das Selbstbewusstsein der Kinder und zeigt, dass ein standardisierter Ansatz kontraproduktiv wäre. Terpitz (2023) betont zudem, dass regelmäßige Evaluationen der eingesetzten Maßnahmen durch Lehrkräfte und Schulpsycholog\*innen notwendig sind, um die Unterstützung kontinuierlich zu optimieren.

Ein zentraler Erfolgsfaktor für individualisierte Nachteilsausgleiche ist die differenzierte Anpassung von Lern- und Fördermaßnahmen an die spezifischen Bedürfnisse der Kinder. Bewegungsmöglichkeiten, wie regelmäßige Bewegungspausen oder der Einsatz spezieller Sitzmöbel, dienen dazu, überschüssige Energie abzubauen und die Konzentration zu steigern (Terpitz, 2023). Strukturierte und visuelle Arbeitsmaterialien fördern die Selbstständigkeit der Schüler\*innen, indem sie Klarheit schaffen und Ablenkungen minimieren (Bargelé et al.,

2012). Angepasste Prüfungsformate, wie die Möglichkeit zusätzlicher Zeit oder mündlicher statt schriftlicher Prüfungen, ermöglichen es den Schüler\*innen, ihr tatsächliches Potenzial unter fairen Bedingungen zu zeigen (Terpitz, 2023). Holtmann & Abelein (2022) ergänzen, dass Maßnahmen zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen, wie der Umgang mit Frustration oder das Training von Konfliktlösungsstrategien, nicht nur die schulische Integration verbessern, sondern auch das Selbstbewusstsein der betroffenen Kinder deutlich stärken können. Die Herausforderungen bei der Implementierung von Nachteilsausgleichen sind jedoch zahlreich. Hennig (2024) zeigt in seinen Untersuchungen, dass Lehrkräfte häufig über Unsicherheiten und ein mangelndes Wissen über geeignete Maßnahmen berichten, was den Bedarf an gezielten Fortbildungen verdeutlicht. Zeitmangel und organisatorische Hürden im Schulalltag erschweren zudem die konsequente Umsetzung dieser Maßnahmen. Eine bessere Strukturierung und klare Verantwortlichkeiten könnten hier unterstützend wirken (Hennig, 2024). Bargelé et al. (2012) weisen insbesondere darauf hin, dass die fehlende Verfügbarkeit von interdisziplinären Teams oder Fachpersonal an Schulen die Entwicklung individualisierter Lösungen erheblich einschränkt. Zusätzlich fordert Hennig (2024) eine zentralisierte Ressourcenzuweisung und staatliche Unterstützung, um Nachteilsausgleiche systematisch umzusetzen und den zusätzlichen Arbeitsaufwand für Lehrkräfte zu kompensieren. Ein weiterer kritischer Punkt ist die langfristige Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen, die als Grundvoraussetzung für effektive Nachteilsausgleiche gilt. Hennig (2024) betont, dass fehlende Mittel eine erhebliche Barriere darstellen, während Bühler-Rösch (2023) die Wichtigkeit von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte hervorhebt, um deren Kompetenz im Umgang mit Nachteilsausgleichen zu erhöhen. Schulen profitieren von Investitionen in technische Hilfsmittel wie Tablets oder Lernsoftware, die den individuellen Bedürfnissen der Schüler\*innen gerecht werden und Motivationsbarrieren abbauen können (Bühler-Rösch, 2023). Gleichzeitig führen Budgetkürzungen oder eine unzureichende Ausstattung zu weniger effektiven Maßnahmen und erhöhen die Belastung der Lehrkräfte, was schlussendlich die langfristige Inklusion von Kindern mit ADHS gefährdet (Hennig, 2024). Die regelmäßige Evaluation der Ressourcenzuteilung könnte helfen, die Wirksamkeit der verwendeten Mittel zu maximieren.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Nachteilsausgleiche und individuell angepasste Fördermaßnahmen für die schulische Integration von Schüler\*innen mit ADHS von zentraler Bedeutung sind. Die enge Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten, die Bereitstellung langfristiger Ressourcen und eine systematische Fortbildung der Lehrkräfte bilden die Grundlage, um nachhaltige und effektive Unterstützung zu gewährleisten.

## **7 Kooperation und Zusammenarbeit**

Die erfolgreiche Förderung von Schüler\*innen mit ADHS erfordert eine enge Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren im schulischen Kontext. Vielfältige Perspektiven und Kompetenzen, die durch interdisziplinäre Zusammenarbeit im Schulteam und aktive Elternarbeit zusammenkommen, bilden die Grundlage für individuelle Unterstützungsansätze. Die nachfolgenden Abschnitte beleuchten, wie durch den Austausch von Informationen und Erfahrungen zwischen Lehrkräften, Familien und Fachkräften ein kohärentes Unterstützungsnetzwerk geschaffen werden kann, um den speziellen Bedürfnissen dieser Schüler\*innen gerecht zu werden. Diese Zusammenarbeit ist unerlässlich, um die Herausforderungen der schulischen Inklusion erfolgreich zu meistern und ein inklusives Lernumfeld zu fördern.

### **7.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Schulteam**

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Schulteam stellt einen zentralen Aspekt dar, um die individuellen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) effizient zu berücksichtigen und effektive Fördermaßnahmen zu entwickeln. Diese Herangehensweise ermöglicht es, vielfältige Fachkompetenzen wie die von Lehrkräften, Schulpsycholog\*innen und Sozialarbeiter\*innen zu bündeln und gemeinsam an einer ganzheitlichen Unterstützung der betroffenen Schüler\*innen zu arbeiten (Bühler-Rösch, 2023). Der regelmäßige Austausch innerhalb des Teams fördert eine abgestimmte Planung, wodurch spezifische Herausforderungen wie Impulsivität und Konzentrationsprobleme gezielt angegangen werden können (Szép, 2024). Kritisch zu betrachten bleibt jedoch, dass in der Praxis oft Zeitmangel und unzureichende Ressourcen die Kooperation einschränken können, was durch klar strukturierte Kommunikationswege und definierte Zeitfenster für Teammeetings verbessert werden könnte.

Ein zentraler Vorteil interdisziplinärer Zusammenarbeit liegt in der Einbindung unterschiedlicher Fachperspektiven. Die psychologische Analyse durch Schulpsycholog\*innen ergänzt die pädagogischen Ansätze der Lehrkräfte, während Sozialarbeiter\*innen praktische Unterstützungsstrategien beisteuern, insbesondere in sozialen Konfliktsituationen innerhalb der Klassengemeinschaft (Szép, 2024). Diese multiprofessionelle Herangehensweise hat das Potenzial, die Effektivität individueller Fördermaßnahmen deutlich zu erhöhen, indem unterschiedliche Bedürfnisse aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und bearbeitet werden. Dennoch bleibt die Frage, inwieweit Schulen über ausreichend personelle und finanzielle Kapazitäten verfügen, um solche Teamstrukturen nachhaltig zu etablieren.

Eine strukturierte Zusammenarbeit hilft den Lehrkräften, sich stärker auf ihre pädagogischen Kernaufgaben zu konzentrieren, während spezialisierte Fachkräfte spezifische Herausforderungen wie emotionale Belastungen oder Verhaltensprobleme übernehmen können (Bühler-Rösch, 2023). Dies entlastet nicht nur die Lehrkräfte, sondern schafft auch ein koordiniertes Vorgehen, das auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen besser eingehen kann. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass eine klare Abstimmung zwischen den Beteiligten essenziell bleibt, um Überschneidungen oder Missverständnisse in der Umsetzung der Maßnahmen zu vermeiden.

Die Integration interdisziplinären Wissens und vielfältiger beruflicher Erfahrungen sorgt für eine umfassende Betrachtung der Herausforderungen, mit denen Schüler\*innen mit ADHS konfrontiert sind (Hotz, 2018). Dies ermöglicht eine höhere Qualität und Nachhaltigkeit der Fördermaßnahmen. Gleichzeitig ist es jedoch notwendig, regelmäßige Evaluationen und Feedbackzyklen einzuführen, um die Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen zu überprüfen und bei Bedarf anzupassen. Hier könnten standardisierte Verfahren und regelmäßige Schulungen für alle Beteiligten hilfreich sein, um die Qualität der Zusammenarbeit kontinuierlich zu sichern.

Gemeinsame „Runde Tische“ zwischen Lehrkräften, Eltern und medizinischen Fachpersonen stellen eine wertvolle Plattform dar, um Beobachtungen und Erkenntnisse auszutauschen und Fortschritte sowie Herausforderungen bei der Förderung von Schüler\*innen mit ADHS zu diskutieren (Hotz, 2018). Diese Treffen fördern eine transparente Kommunikation und sorgen für eine harmonisierte Vorgehensweise, die sowohl schulische als auch häusliche Unterstützungsebenen einbezieht (Szép, 2024). Ein strukturierter Ablauf solcher Zusammenkünfte, wie die Definition von Zielen und Verantwortlichkeiten, sichert eine effektive Umsetzung der besprochenen Maßnahmen. Kritisch bleibt jedoch die Frage, wie Schulen mit begrenzten zeitlichen und personellen Kapazitäten solche Treffen regelmäßig organisieren können. Die regelmäßige Durchführung von „Runden Tischen“ gewährleistet zudem die kontinuierliche Anpassung von Förderstrategien an die sich verändernden Bedürfnisse der Schüler\*innen mit ADHS (Hotz, 2018). Diese Flexibilität trägt dazu bei, individuelle Entwicklungen zu berücksichtigen und notwendige Modifikationen vorzunehmen. Gleichzeitig können durch die Einbindung von medizinischen Fachpersonen zusätzliche Therapieansätze oder medizinische Maßnahmen besprochen werden, die die schulischen Strategien unterstützen (Szép, 2024). Eine beständige Durchführung erfordert jedoch eine klare Zeitplanung und Priorisierung, um sicherzustellen, dass solche Treffen nicht durch den regulären Schulalltag beeinträchtigt werden.



Multiprofessionelle Teams aus Fachkräften wie Sozialarbeiter\*innen, Ergotherapeut\*innen und Schulpsycholog\*innen erhöhen die Wirksamkeit schulischer Interventionen, indem sie praktische Anleitungen und spezifische Unterstützung sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler\*innen anbieten (Szép, 2024). Sozialarbeiter\*innen können Lehrkräfte insbesondere bei der Bewältigung sozialer Konflikte und der Förderung der sozialen Integration von Schüler\*innen mit ADHS unterstützen, während Ergotherapeut\*innen wertvolle Beiträge durch sensorische und motorische Übungen leisten können, die Konzentrationsfähigkeiten und Impulsregulation stärken (Fitzner & Stark, 2000). Diese Vielfalt an Kompetenzen ermöglicht eine gezielte Förderung der individuellen Stärken und Entwicklungsfelder. Kritisch zu berücksichtigen bleibt jedoch, dass Schulen oft nicht über genügend finanzielle Mittel verfügen, um solche Teams flächendeckend bereitzustellen.

Die Einbettung multiprofessioneller Teams fördert die Ressourcennutzung und reduziert die Belastung einzelner Lehrkräfte, da Aufgaben gezielt auf verschiedene Fachpersonen verteilt werden können (Szép, 2024). Dies schafft nicht nur Entlastung, sondern ermöglicht auch innovativere Lösungsansätze, die aus der Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachbereiche entstehen (Hotz, 2018). Um diesen Vorteil zu maximieren, ist jedoch eine klare Rollenverteilung innerhalb des Teams notwendig, um Verantwortlichkeiten zu definieren und sicherzustellen, dass die Maßnahmen effizient und kohärent umgesetzt werden.

Die kontinuierliche Fortbildung des gesamten Schulteam zu ADHS-spezifischen Themen stärkt das Verständnis für die Störung und verbessert die Qualität der Zusammenarbeit. Die Vermittlung von evidenzbasierten Strategien zur Unterrichtsplanung und zum Umgang mit herausforderndem Verhalten erhöht die Kompetenz der Lehrkräfte und unterstützt eine effektive Umsetzung von Fördermaßnahmen (Szép, 2024). Die praxisnahe Gestaltung dieser Schulungen, beispielsweise durch Fallstudien oder Hospitationen, fördert die Anwendbarkeit des Gelernten im Schulalltag (Bühler-Rösch, 2023). Allerdings ist es von Bedeutung, dass solche Fortbildungen regelmäßig evaluiert und an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse angepasst werden, um ihren langfristigen Nutzen zu gewährleisten.

Schulungen für das gesamte Team schaffen ein gemeinsames Verständnis der Bedürfnisse von Schüler\*innen mit ADHS und fördern so die kohärente Umsetzung der Maßnahmen (Bühler-Rösch, 2023). Diese einheitliche Wissensbasis stärkt die Zusammenarbeit und reduziert Unsicherheiten, die aus unterschiedlich ausgeprägtem Fachwissen resultieren könnten. Gleichzeitig könnten regelmäßige Updates über neue Forschungsergebnisse und innovative Ansätze, wie den Einsatz sensorischer Hilfsmittel, zusätzliche Impulse für die Weiterentwicklung bestehender Strategien liefern (Fitzner & Stark, 2000).

Eine klare Rollenverteilung innerhalb des Teams sowie eine strukturierte Kommunikation fördern die Effektivität der Zusammenarbeit und verhindern Missverständnisse. Die Festlegung von Zuständigkeiten sorgt dafür, dass alle Maßnahmen konsequent und nachhaltig umgesetzt werden (Bühler-Rösch, 2023). Gleichzeitig stärkt dies das Vertrauen unter den Teammitgliedern und reduziert potenzielle Spannungen, die durch unklare Verantwortlichkeiten entstehen könnten. Bei der Definition von Kommunikationswegen sind regelmäßige Meetings und digitale Plattformen besonders hilfreich, um den Informationsaustausch zu verbessern und Transparenz zu gewährleisten (Szép, 2024).

Empathie und Wertschätzung innerhalb des Schulteams fördern die Kooperationsbereitschaft und schaffen eine positive Arbeitsatmosphäre (Bühler-Rösch, 2023). Eine respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber Schüler\*innen mit ADHS stärkt deren Selbstwertgefühl und motiviert sie, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen (Szép, 2024). Ebenso verbessert eine offene und empathische Kommunikation im Team die Zusammenarbeit und stellt sicher, dass die Bedürfnisse der Schüler\*innen im Mittelpunkt aller Maßnahmen stehen. Kritisch bleibt die Frage, inwieweit solche positiven Aspekte im schulischen Alltag bei hoher Arbeitsbelastung der Lehrkräfte aufrechterhalten werden können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Schulteam eine unverzichtbare Grundlage für die erfolgreiche Förderung von Schüler\*innen mit ADHS darstellt. Durch eine enge Kooperation, klare Verantwortlichkeiten und regelmäßige Evaluation können die Bedürfnisse der betroffenen Schüler\*innen effektiv berücksichtigt werden.

## **7.2 Elternarbeit und häusliche Unterstützung**

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus bildet eine entscheidende Grundlage für die Förderung von Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Eine enge und strukturierte Kommunikation spielt dabei eine zentrale Rolle, um die Bedürfnisse der Kinder gezielt zu berücksichtigen und wirksame Fördermaßnahmen zu entwickeln. Studien zeigen, dass ein regelmäßiger Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern eine konsistente Förderung ermöglicht und die Effektivität schulischer und häuslicher Maßnahmen steigert (Szép, 2024). Die Etablierung klarer Kommunikationsstrukturen wie regelmäßiger Elterngespräche oder digitaler Plattformen erleichtert den Dialog und hilft, Barrieren abzubauen (Bühler-Rösch, 2023). Der transparente Informationsaustausch fördert eine abgestimmte Zusammenarbeit, wodurch sowohl schulische als auch häusliche Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden können (Szép, 2024). Es zeigt sich jedoch, dass Defizite in der Kommunikation häufig Missverständnisse hervorrufen, die die Unterstützung der

Schüler\*innen beeinträchtigen können (Bühler-Rösch, 2023). Um dies zu verhindern, bedarf es einer systematischen Förderung des Dialogs zwischen Schule und Elternhaus.

Die Aufklärung der Eltern über die Ursachen, Symptome und Herausforderungen von ADHS ist ein weiterer wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit. Eine fundierte Wissensvermittlung stärkt das Verständnis der Eltern für die spezifischen Bedürfnisse ihrer Kinder und deren Selbstwirksamkeit, wodurch sie die schulischen Maßnahmen besser unterstützen können (Born & Oehler, 2011). Trainingsprogramme und Informationsveranstaltungen bieten dabei eine wertvolle Möglichkeit, evidenzbasierte Strategien wie Verhaltensmodifikation oder Zeitmanagement zu vermitteln (Fitzner & Stark, 2000). Eltern, die über ein umfassendes Wissen verfügen, sind motivierter, neue Ansätze im häuslichen Umfeld anzuwenden und eng mit der Schule zu kooperieren (Born & Oehler, 2011). Gleichzeitig zeigt sich in der Praxis, dass fehlende oder unzureichende Informationen bei Eltern oft zu Unsicherheiten führen, was die Lernumgebung negativ beeinflussen kann (Szép, 2024). Hier besteht ein Bedarf an einer besseren und kontinuierlichen Aufklärung, um die Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen zu maximieren.

Ein individuell angepasster Unterstützungsplan, der sowohl schulische als auch häusliche Maßnahmen integriert, stellt eine essenzielle Voraussetzung dar, um die spezifischen Herausforderungen von Schüler\*innen mit ADHS zu bewältigen. Solche Pläne sollten klare Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte und Eltern enthalten und dabei strukturierte Tagesabläufe, visuelle Hilfsmittel sowie klare Regeln umfassen (Born & Oehler, 2011). Die Einbindung der Eltern in die Entwicklung solcher Pläne erhöht deren Bereitschaft und Motivation, die vereinbarten Maßnahmen konsequent umzusetzen (Bühler-Rösch, 2023). Eine regelmäßige Überprüfung und Anpassung der Pläne ist notwendig, um sicherzustellen, dass sie weiterhin den Bedürfnissen der Schüler\*innen entsprechen (Born & Oehler, 2011). Durch die enge Verzahnung von schulischen und häuslichen Strategien wird eine konsistente Unterstützung gewährleistet, die sich positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt (Bühler-Rösch, 2023). Kritisch bleibt jedoch die Frage, wie Schulen und Elternhäuser in der Praxis eine kontinuierliche Abstimmung sicherstellen können, insbesondere unter Berücksichtigung von Zeit- und Ressourcenmangel.

Strukturierte Abläufe und Rituale im häuslichen Umfeld tragen wesentlich zur Reduktion von Stress und zur Verbesserung der Selbstregulation von Schüler\*innen mit ADHS bei. Klare Aufgabenstellungen, visuelle Kalender und regelmäßige Pausen schaffen Orientierungspunkte und unterstützen die Selbstständigkeit der Kinder (Fitzner & Stark, 2000). Rituale wie feste Esszeiten oder geregelte Ruhephasen bieten zusätzliche Stabilität und fördern das Vertrauen,

welches insbesondere für Kinder mit ADHS von Bedeutung ist (Fitzner & Stark, 2000). Die enge Abstimmung dieser häuslichen Strukturen mit schulischen Abläufen sorgt für Konsistenz und reduziert potenzielle Konflikte (Bühler-Rösch, 2023). Dennoch zeigt sich, dass die Implementierung solcher Maßnahmen von einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule abhängt, was in der Praxis oft durch Zeitmangel oder fehlende Ressourcen erschwert wird. Dies unterstreicht die Notwendigkeit eines systematischen Ansatzes, der die Umsetzung solcher Strukturen fördert.

Elterntrainings bieten eine weitere Möglichkeit, die Kompetenzen der Eltern im Umgang mit den Herausforderungen von ADHS zu stärken. Diese Programme vermitteln evidenzbasierte Strategien wie positive Verstärkung, Stressmanagement oder den Umgang mit Regelverstößen, die sich als besonders effektiv erweisen (Born & Oehler, 2011). Positive Verstärkung hilft dabei, das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken und problematisches Verhalten zu reduzieren (Szép, 2024). Gleichzeitig bieten Stressmanagement-Techniken den Eltern Werkzeuge, um die oft belastende Familiensituation besser zu bewältigen und ausgeglichener auf ihre Kinder einzugehen (Born & Oehler, 2011). Die praktische Ausrichtung solcher Trainings sichert deren Anwendbarkeit im Alltag und schafft eine nachhaltige Verbesserung der familiären Situation (Szép, 2024). Kritisch bleibt jedoch die Frage, wie niederschwelliger Zugang zu solchen Programmen gewährleistet werden kann, insbesondere in sozial schwächeren Bevölkerungsschichten.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ist die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern dieser Kinder. Diese kann z. B. bestehen in häufigem Informationsaustausch, gegenseitiger Unterstützung, Vermeidung von Schuldzuweisungen, Organisation und Beratung für die Hausaufgaben und Erziehungsberatung (Schröder, 2006).

„Runde Tische“ bieten eine Plattform für den Austausch von Informationen und Zielen, wodurch Maßnahmen besser aufeinander abgestimmt werden können (Bühler-Rösch, 2023). Diese Treffen fördern die Transparenz und harmonisieren die schulischen und häuslichen Unterstützungsstrategien (Szép, 2024). Fachkräfte wie Ergotherapeut\*innen oder Sozialarbeiter\*innen bringen zusätzliche Perspektiven ein, die dabei helfen, individuelle Fördermaßnahmen zu entwickeln (Szép, 2024). Gleichzeitig zeigen Studien, dass eine unzureichende Koordination zwischen den Beteiligten die Effektivität der Maßnahmen verringern kann (Bühler-Rösch, 2023). Es bleibt daher notwendig, klar strukturierte Kommunikationswege und Verantwortlichkeiten zu etablieren, um die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu optimieren.

Die enge und strukturierte Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist somit von entscheidender Bedeutung, um die Förderung von Schüler\*innen mit ADHS erfolgreich zu gestalten. Nur durch einen regelmäßigen Austausch, fundierte Aufklärung und gezielte Unterstützungsmaßnahmen kann sichergestellt werden, dass die individuellen Bedürfnisse der Kinder im schulischen und häuslichen Umfeld umfassend berücksichtigt werden.

## **8 Herausforderungen der schulischen Inklusion**

Schulische Inklusion stellt eine herausfordernde Aufgabe dar, insbesondere für Schüler\*innen mit ADHS, deren spezifische Bedürfnisse oft nicht ausreichend berücksichtigt werden. Die nachfolgenden Abschnitte beleuchten zentrale Belastungsfaktoren, die Lehrkräfte im Umgang mit diesen Schüler\*innen erfahren, sowie die systemischen Barrieren, die eine erfolgreiche Integration erschweren. Gemeinsam ergeben diese Aspekte ein umfassendes Bild der bestehenden Hindernisse und bieten Ansatzpunkte für notwendige Reformen im Bildungssystem.

### **8.1 Belastungsfaktoren für Lehrkräfte**

Lehrer\*innen, die Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) unterrichten, stehen vor erhöhten Herausforderungen, insbesondere aufgrund der anspruchsvollen Verhaltensauffälligkeiten wie Impulsivität, Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität. Diese Verhaltensmuster stören den Unterrichtsablauf erheblich und fordern von Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität und Geduld (Szép, 2024; Bühler-Rösch, 2023). Impulsives Verhalten zeigt sich häufig durch Unterbrechungen im Unterricht, Regelverstöße oder spontane Reaktionen, die die Struktur und den Ablauf des Unterrichts beeinträchtigen (Bühler-Rösch, 2023). Solche Situationen erfordern von den Lehrkräften rasche Reaktionen, was oft zu kognitiver und emotionaler Überforderung führen kann. Darüber hinaus benötigen Schüler\*innen mit Unaufmerksamkeit häufig zusätzliche Anweisungen, was die Lehrkräfte zwingt, ihre Aufmerksamkeit zwischen der gesamten Klasse und den spezifischen Anforderungen dieser Schüler\*innen aufzuteilen (Szép, 2024). Dieses ständige Multitasking intensiviert die Arbeitsbelastung erheblich. Zusätzlich erfordert die Hyperaktivität der Schüler\*innen, beispielsweise das Verlassen des Sitzplatzes oder körperliche Unruhe, kreative und individuelle Ansätze, um die überschüssige Energie in produktive Bahnen zu lenken. Studien zeigen, dass solche Anpassungen zusätzliche Planungs- und Umsetzungszeit in Anspruch nehmen, was den Druck auf die Lehrkraft weiter erhöht (Richard et al., 2015). Die emotionale Belastung wird insbesondere durch das oft langsame oder unsichtbare Fortschreiten von Verhaltensveränderungen verstärkt. Lehrer\*innen berichten in solchen Fällen häufig von Frustration und Hilflosigkeit, was das Risiko für Burnout erheblich steigern kann (Eichelberger et al., 2015; Bühler-Rösch, 2023).

Die Betreuung von Schüler\*innen mit ADHS wird durch zahlreiche strukturelle Herausforderungen wie Zeitmangel und die gleichzeitige Förderung von Schüler\*innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen erschwert. Große Klassen und eine hohe Anzahl von

Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen führen dazu, dass Lehrer\*innen oft Schwierigkeiten haben, effektive Interventionen konsequent umzusetzen (Szép, 2024; Richard et al., 2015). Die Entwicklung individueller Förderpläne für Schüler\*innen mit ADHS erfordert differenzierte Unterrichtsplanung, die jedoch durch die bereits hohe Arbeitsbelastung häufig behindert wird (Szép, 2024). Insbesondere große Klassen hindern Lehrkräfte daran, sich ausreichend auf die Bedürfnisse einzelner Schüler\*innen zu konzentrieren, was dazu führt, dass bestimmte Kinder möglicherweise weniger Unterstützung als nötig erhalten (Richard et al., 2015). Darüber hinaus erzeugt die Notwendigkeit, Materialien, Sitzordnungen und Kommunikationsstrategien für verschiedene Schülergruppen anzupassen, einen erheblichen organisatorischen Aufwand, der die Effizienz des Unterrichts beeinträchtigen kann (Bühler-Rösch, 2023). Bewegungspausen oder individuelle Belohnungssysteme, die besonders hilfreich für Schüler\*innen mit ADHS sein könnten, werden aufgrund von Zeitmangel im Schulalltag häufig nicht umgesetzt, was die Entwicklung dieser Schüler\*innen zusätzlich beeinträchtigen kann (Richard et al., 2015).

Ein weiteres gravierendes Problem sind unzureichendes Wissen und fehlende Fortbildungen zum Thema ADHS, die bei Lehrkräften häufig Unsicherheiten im Umgang mit betroffenen Schüler\*innen auslösen. Untersuchungen zeigen, dass viele Lehrkräfte Defizite im Verständnis der Störung und ihrer Auswirkungen im Schulalltag aufweisen (Ruhmland & Ruhmland, 2017; Szép, 2024). Die begrenzte Verfügbarkeit von Weiterbildungsprogrammen erschwert es den Lehrkräften, sich notwendige Kenntnisse anzueignen, was sich negativ auf die Unterrichtsqualität und die Beziehung zu den betroffenen Schüler\*innen auswirkt (Szép, 2024). Unsicherheit im Umgang mit herausforderndem Verhalten kann dazu führen, dass Lehrkräfte ineffektive Strategien wie übermäßiges Tadeln anwenden, die möglicherweise eine Verschlechterung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*in bewirken (Ruhmland & Ruhmland, 2017). Gleichzeitig können mangelnde Kenntnisse dazu führen, dass Lehrkräfte Schüler\*innen mit ADHS weniger anspruchsvoll fördern, was die akademische und soziale Entwicklung der Betroffenen erheblich beeinträchtigt (Bühler-Rösch, 2023). Um diese Defizite zu überwinden, wären Fortbildungen, die praktische und evidenzbasierte Strategien wie Verstärkersysteme oder die Gestaltung strukturierter Lernumgebungen vermitteln, von entscheidender Bedeutung (Szép, 2024).

Neben der pädagogischen Arbeit erleben Lehrkräfte zusätzliche Belastungen durch die notwendige interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Eltern, Therapeut\*innen und anderen Fachkräften. Aufgrund unklarer Kommunikationsstrukturen sowie fehlender Abstimmungen entstehen dabei häufig Missverständnisse, die die Effektivität der Maßnahmen beeinträchtigen

und die Lehrkräfte zusätzlich belasten (Bühler-Rösch, 2023; Szép, 2024). Insbesondere die Organisation regelmäßiger Treffen oder Runder Tische beansprucht wertvolle Unterrichtszeit und erhöht den ohnehin dichten Arbeitsplan von Lehrer\*innen (Bühler-Rösch, 2023). Trotz der damit verbundenen Belastung zeigen Studien, dass eine enge Zusammenarbeit positive Auswirkungen haben kann, sofern klare Strukturen vorhanden sind. Beispielhafte Modelle wie wöchentliche Feedbackgespräche zwischen Lehrkräften und Eltern belegen, dass eine solche Zusammenarbeit zu spürbaren Verbesserungen für Schüler\*innen führen kann (Szép, 2024). Allerdings bedarf es hierzu klar strukturierter Kommunikationswege und definierter Verantwortlichkeiten, um die reibungslose Umsetzung der Fördermaßnahmen sicherzustellen (Bühler-Rösch, 2023).

Die emotionale Belastung, den Ansprüchen der betroffenen Schüler\*innen gerecht zu werden und gleichzeitig die Bedürfnisse anderer Schüler\*innen sowie die Anforderungen der Schulorganisation zu erfüllen, stellt ein zentrales Problem dar. Lehrer\*innen berichten häufig von einem Spannungsfeld zwischen den Erwartungen von Eltern, der Schulleitung und Kolleg\*innen, was das Risiko von Burnout erheblich erhöht (Eichelberger et al., 2015; Bühler-Rösch, 2023). Die hohe Arbeitsbelastung und der Mangel an Zeit für Selbstreflexion und Erholung verschärfen diese Problematik langfristig (Eichelberger et al., 2015). Zudem fühlen sich viele Lehrkräfte aufgrund unzureichender Unterstützung durch Kolleg\*innen und die Schulleitung isoliert, was das Gefühl der Überforderung verstärken und die Entwicklung von Burnout-Symptomen beschleunigen kann (Bühler-Rösch, 2023).

Zusätzlich fehlt es in vielen Schulen an ausreichenden personellen und materiellen Ressourcen, um Schüler\*innen mit ADHS angemessen zu fördern. Die begrenzte Verfügbarkeit von Fachkräften wie Schulbegleitungen oder Sonderpädagog\*innen zwingt Lehrkräfte dazu, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, was ihre Belastung weiter erhöht (Szép, 2024). Didaktische Hilfsmittel und strukturierende Arbeitsmaterialien, die die Unterrichtsgestaltung erleichtern könnten, sind häufig unzureichend vorhanden (Richard et al., 2015). Ebenso beeinträchtigt eine unzureichende räumliche Ausstattung, etwa das Fehlen von Rückzugsräumen oder bewegungsorientierten Lernumgebungen, die Umsetzung individueller Fördermaßnahmen (Bühler-Rösch, 2023). Darüber hinaus schränken finanzielle Defizite in vielen Schulen die Möglichkeit ein, spezialisierte Lernmaterialien anzuschaffen oder Fortbildungen durchzuführen, was die Belastungen der Lehrkräfte zusätzlich verstärkt (Richard et al., 2015).



Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Herausforderungen, denen Lehrkräfte im Umgang mit Schüler\*innen mit ADHS gegenüberstehen, vielschichtig und komplex sind. Die genannten Belastungsfaktoren verdeutlichen, dass strukturelle Verbesserungen, gezielte Fortbildungen und eine stärkere Unterstützung von Lehrkräften unabdingbar sind, um diesen Anforderungen gerecht zu werden und die erfolgreiche Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS zu gewährleisten.

## **8.2 Systemische Barrieren**

Systemische Barrieren stellen eine entscheidende Herausforderung für die erfolgreiche schulische Inklusion von Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) dar. Zu den zentralen Hindernissen gehören unzureichende personelle Ressourcen, Defizite in der Lehrer\*innenausbildung, mangelnde interdisziplinäre Kooperation, gesellschaftliche Stigmatisierung sowie fehlende räumliche und materielle Ausstattung. Diese Barrieren erschweren die Umsetzung inklusiver Bildungsansätze und bedürfen einer kritischen Betrachtung, um effektive Lösungsansätze zu entwickeln.

Die mangelnde Verfügbarkeit spezialisierter Fachkräfte wie Schulpsycholog\*innen, Sozialarbeiter\*innen und Ergotherapeut\*innen erweist sich als zentrales Problem im schulischen Kontext. Diese Fachpersonen sind essenziell, um die individuellen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit ADHS umfassend adressieren zu können. Empirische Untersuchungen zeigen, dass der Zugang zu solchen spezialisierten Ressourcen signifikant positive Auswirkungen auf die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern mit ADHS hat (Richard et al., 2015). Dennoch berichten Lehrkräfte häufig von Überforderung und Zeitmangel, da sie ohne ausreichende Unterstützung oft allein die doppelte Aufgabe der Wissensvermittlung und Verhaltensförderung bewältigen müssen (Kolbe & Hagsbacher, 2023). Die Integration multiprofessioneller Teams könnte den schulischen Alltag erheblich verbessern, indem Lehrkräfte entlastet und die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und externen Fachkräften erleichtert wird (Szép, 2024). Allerdings bleibt fraglich, inwieweit Schulen mit den derzeitigen finanziellen und personellen Gegebenheiten in der Lage sind, solche Teams flächendeckend zu etablieren. Zudem erschweren unklare Zuständigkeiten häufig die effektive Zusammenarbeit zwischen Fachkräften, was eine strukturierte Rollenverteilung und verbindliche Kooperationsstrukturen erfordert.

Ein weiteres Hindernis ergibt sich aus Defiziten in der Lehrer\*innenausbildung und unzureichenden Fortbildungsprogrammen. In der Lehramtsausbildung fehlen oft spezifische Module, die auf den Umgang mit ADHS und inklusiver Didaktik vorbereiten, wodurch viele

Lehrkräfte unsicher im Umgang mit betroffenen Schüler\*innen sind (Schwab, 2014; Szép, 2024). Diese Unsicherheit kann sich negativ auf die Qualität der Förderung und die Beziehung zu den Schüler\*innen auswirken. Gleichzeitig gibt es nur begrenzte praxisorientierte Fortbildungsangebote, die evidenzbasierte Strategien wie kognitive Modellierung oder Verstärkersysteme vermitteln könnten (Schwab, 2014; Kolbe & Hagsbacher, 2023). Studien belegen jedoch, dass langfristige und praxisnahe Weiterbildungsprogramme die Kompetenz und das Selbstvertrauen der Lehrkräfte stärken und somit die Qualität des inklusiven Unterrichts deutlich verbessern können (Szép, 2024). Dennoch bleibt kritisch anzumerken, dass die Teilnahme an Fortbildungen häufig durch Zeitmangel und finanzielle Einschränkungen behindert wird, wodurch ihr Potenzial in der Praxis nur begrenzt ausgeschöpft wird.

Mangelnde interdisziplinäre Kooperation zwischen Lehrer\*innen, Eltern und externen Fachkräften wie Therapeut\*innen stellt ebenfalls eine erhebliche Barriere dar. Eine ineffektive Kommunikation zwischen den beteiligten Akteur\*innen führt häufig dazu, dass Fördermaßnahmen nicht kohärent umgesetzt werden, was den Fortschritt der betroffenen Schüler\*innen beeinträchtigen kann (Prengel et al., 2014; Bühler-Rösch, 2023). „Runde Tische“ haben sich in Studien als eine effektive Methode erwiesen, um die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu verbessern und die Koordination von Maßnahmen zu fördern (Bühler-Rösch, 2023; Szép, 2024). Der Einsatz digitaler Plattformen könnte hier zusätzlich Transparenz schaffen und den Informationsfluss zwischen den Beteiligten optimieren (Richard et al., 2015). Dennoch bleibt die Frage offen, wie Schulen mit begrenzten zeitlichen und finanziellen Ressourcen regelmäßige Treffen und eine effektive Zusammenarbeit sicherstellen können. Die fehlende Integration multiprofessioneller Teams in vielen Schulen erschwert zudem die Bereitstellung umfassender Unterstützung für Lehrkräfte und Schüler\*innen, was die Notwendigkeit einer systematischen Implementierung solcher Strukturen unterstreicht (Prengel et al., 2014).

Gesellschaftliche Stigmatisierung und mangelnde Akzeptanz von ADHS stellen eine weitere systemische Barriere dar. Kinder mit ADHS erfahren durch Stereotype und negative Zuschreibungen häufig Ausgrenzung, was sowohl ihre schulische Leistung als auch ihr Sozialverhalten negativ beeinflusst (Zensen & Röhm, 2021). Die Haltung der Lehrkräfte spielt hierbei eine zentrale Rolle, da stereotype Überzeugungen über ADHS unbewusst zu Benachteiligungen und einem reduzierten Anspruchsniveau führen können (Zensen & Röhm, 2021). Um dieser Problematik entgegenzuwirken, sind gesellschaftliche Aufklärungsmaßnahmen erforderlich, die Vorurteile abbauen und die Akzeptanz der individuellen Fähigkeiten von Kindern mit ADHS fördern (Schwab, 2014). Eine

wertschätzende Schulkultur, die die Stärken und Talente von Schüler\*innen mit ADHS in den Vordergrund stellt, kann außerdem deren Selbstwertgefühl steigern und ihre Integration in die Klassengemeinschaft fördern (Richard et al., 2015). Dies setzt jedoch voraus, dass Lehrkräfte durch gezielte Trainings darauf vorbereitet werden, den Fokus auf die Potenziale der Schüler\*innen zu richten, anstatt deren Defizite zu betonen (Weinlich, 2018).

Die räumliche und materielle Ausstattung von Schulen spielt eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS. Flexible Sitzplätze, Rückzugsbereiche und bewegungsorientierte Lernumgebungen können entscheidend dazu beitragen, den spezifischen Bedürfnissen dieser Schüler\*innen gerecht zu werden (Richard et al., 2015). Ein strukturierter Klassenraum mit visuellen Hilfsmitteln wie Zeit-Timern und klar definierten Aufgabenbereichen unterstützt die Selbstregulation und minimiert Ablenkungen im Unterricht (Weinlich, 2018). Die Einrichtung von Ruhezeiten und Bewegungsmöglichkeiten hilft zudem, emotionale Überforderung zu reduzieren und die Konzentration zu fördern (Szép, 2024). Dennoch berichten viele Schulen von unzureichenden räumlichen und materiellen Ressourcen, die die Umsetzung solcher Maßnahmen erheblich erschweren (Richard et al., 2015). Auch die begrenzte Verfügbarkeit von digitalen Lernhilfen wie Tablets, die speziell auf die Bedürfnisse von Schüler\*innen mit ADHS zugeschnitten sind, schränkt deren Zugang zu innovativen und motivierenden Lernmethoden ein (Bühler-Rösch, 2023). Diese Defizite verdeutlichen die dringende Notwendigkeit eines verstärkten finanziellen Engagements, um eine geeignete Lernumgebung zu schaffen, die den besonderen Anforderungen von Schüler\*innen mit ADHS entspricht.

Ein entscheidender Faktor, der sämtliche der zuvor genannten Barrieren beeinflusst, ist der Mangel an finanziellen Mitteln und die fehlende strukturelle Priorisierung inklusiver Maßnahmen. Der Ausbau spezialisierter Unterstützungsangebote wird aufgrund von Budgetbeschränkungen häufig nicht ausreichend priorisiert, wodurch sowohl personelle als auch räumliche Ressourcen begrenzt bleiben (Subasi Singh, 2021; Kolbe & Hagsbacher, 2023). Schulen mit höherem finanziellem Spielraum können zusätzliche Fachkräfte einstellen, spezialisierte Trainingsprogramme anbieten und innovative Lernmaterialien anschaffen, was die Förderung von Schüler\*innen mit ADHS erheblich verbessert (Kolbe & Hagsbacher, 2023). Finanzielle Unsicherheiten in vielen Bildungseinrichtungen führen jedoch dazu, dass langfristige Maßnahmen zur Unterstützung dieser Schüler\*innen oft nicht nachhaltig implementiert werden können, was die Effektivität der Strategien beeinträchtigt (Szép, 2024). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer strukturellen Neuausrichtung, bei der Inklusion als zentraler Bestandteil der Bildungsförderung definiert und durch entsprechende finanzielle

Mittel unterstützt wird (Subasi Singh, 2021).

Insgesamt zeigt sich, dass systemische Barrieren die Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS erheblich erschweren. Um diese Hindernisse zu überwinden, bedarf es einer umfassenden Reform der Bildungsstrukturen, die auf die Bereitstellung ausreichender personeller und materieller Ressourcen, gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote sowie die Förderung einer wertschätzenden Schulkultur abzielt. Nur durch die konsequente Beseitigung dieser Barrieren kann die erfolgreiche schulische Integration von Schüler\*innen mit ADHS nachhaltig gewährleistet werden.

## **9 Auswertung der Beobachtungsergebnisse in Hinblick auf die theoretischen Grundlagen**

Die Hospitationsprotokolle (Kap. 3) zeigen durchgängig, dass Teilhabe und aktive Mitarbeit insbesondere dann steigen, wenn Unterricht klar strukturiert ist, Beziehungen tragfähig sind und aktivierende Elemente (Bewegung, kooperative Sozialformen, anschauliche Aufgaben) eingesetzt werden. Im Folgenden werden die Befunde systematisiert und den einschlägigen theoretischen Rechercheergebnissen gegenübergestellt. Im Folgenden wird jeweils zuerst kurz das Ergebnis der Hospitation dargestellt, im Anschluss die erarbeitete Theorie.

### **9.1 Aktivierung durch Bewegung, Anschaulichkeit und Kooperation**

Beobachtung (Kap. 3): Phasen mit Bewegungsanteilen, Gruppen-/Partnerarbeit und klar fokussierten, kurzen Aufgaben führten zu sichtbar höherer Beteiligung – auch bei Schüler\*innen, die in lehrerzentrierten Phasen passiv blieben.

Für Lernende mit Aufmerksamkeits- und Exekutivfunktions-auffälligkeiten werden kurze, klar strukturierte Sequenzen, häufige Aktivierung sowie variierte Reizangebote empfohlen (Born & Oehler, 2023; Holtmann & Abelein, 2022; Hennemann et al., 2020). Kooperative Lernformen und handlungsorientierte Zugänge senken Ablenkbarkeit und erhöhen Aufgabenbindung (Pixner et al., 2016; Fitzner & Stark, 2000). Die Hospitationen bestätigen diese Annahmen, indem die Beteiligung in bewegungs- und dialogorientierten Settings überproportional anstieg. Auch die jüngeren Praxisempfehlungen verweisen auf positive Effekte durch kleinschrittige, aktivierende Arrangements (Szép, 2024).

### **9.2 Struktur, Vorhersehbarkeit und Klassenmanagement**

Beobachtung: Wo klare Routinen, visuelle Anker (Tafelstruktur, Ablaufpläne) und eindeutige Start-/Stop-Signale genutzt wurden, blieben Ablenkungen seltener eskalierend; Übergänge verliefen ruhiger.

Strukturierungs- und Ritualisierungstechniken gelten als Kernbausteine wirksamen Unterrichts bei Aufmerksamkeitsproblemen (Hennemann et al., 2020). Frühere sowie aktuelle Leitfäden betonen Planbarkeit, klare Regeln und konsistente Signale (Fitzner & Stark, 2000; Szép, 2024). Die Wirksamkeit verlässlicher Routinen und klarer Verantwortlichkeiten wird in der Literatur mehrfach hervorgehoben (vgl. Bühler-Rösch, 2023; Holtmann & Abelein, 2022). Die Beobachtungen spiegeln diese Evidenz direkt: Wo Struktur konsequent war, reduzierten sich Störungen; bei inkonsistenter Anwendung stiegen sie wieder an.

### **9.3 Beziehung, Feedback und pädagogische Haltung**

Beobachtung: Wertschätzende Ansprache, transparente Erwartungen und zeitnahes, spezifisches Feedback gingen mit höherer Aufgabenbindung einher. In Stunden mit stärkerer Beziehungsarbeit nahmen Selbstregulation und Mithilfe zu.

Eine inklusive, respektvolle Haltung sowie beziehungsorientiertes Classroom-Management gelten als zentrale Wirkfaktoren (Prenzel, 2014). Praxis- und Interventionsliteratur unterstreicht die Bedeutung von zeitnahe, positiv gerichtetem Feedback und klaren Verstärkersystemen (DuPaul et al., 2014; Rietzler & Grolimund, 2016; Roth, 2021). Die Hospitationen bestätigen diese Linie: Qualität und Kontinuität der Rückmeldungen standen im direkten Zusammenhang mit Beteiligung und Regelakzeptanz.

### **9.4 Differenzierung, Aufgabenpassung und Materialeinsatz**

Beobachtung: Wenn Aufgaben gestuft, visuell gestützt oder alternativ bearbeitbar waren (z. B. Wahlformate, bildgestützte Zugänge), beteiligten sich mehr Schüler\*innen; Über-/Unterforderung nahm ab.

Innere Differenzierung, kleinschrittige Zielstellungen und adaptive Unterstützung sind als wirksame Strategien belegt (Fitzner & Stark, 2000; Brandau et al., 2003; Ettrich, 2018). In der Literatur wird zusätzlich die Bedeutung einer klaren Aufgabenstruktur und der Reduktion von Komplexität hervorgehoben (Rietzler & Grolimund, 2016; Roth, 2021; Bühler-Rösch, 2023). Die Hospitationsbefunde stützen dies: Differenzierte Materialien wirkten entlastend dort, wo sie fehlten, stiegen Abbrüche und Nebenaktivitäten.

### **9.5 Selbststeuerung, Verantwortungsübernahme und alltagsnahe Unterstützungen**

Beobachtung: Kurze Check-ins, Aufgabenpläne, Timer und Rollenverteilungen erhöhten Selbststrukturierung; peer-gestützte Abläufe stabilisierten Übergänge.

Exekutiv-unterstützende Tools (Zeitstrukturierung, Checklisten) und peer-basierte Unterstützung gelten als praxistauglich und wirksam (Rietzler & Grolimund, 2016; DuPaul et al., 2014). In der Literatur wird zudem auf niedrigschwellige Klassenmanagement-Bausteine verwiesen, die im schulischen Alltag wirksam eingesetzt werden können (Bargelé et al., 2012; Terpitz, 2023; Hennig, 2024). Die Beobachtungen zeigen, dass solche Mikro-Interventionen auch im Regelunterricht ohne Zusatzressourcen Einbindung verbessern.

## **9.6 Ressourcenfrage und Lehrkompetenzen**

Beobachtung: Verbesserungen traten primär dort ein, wo Lehrkräfte vorhandene Kompetenzen konsequent nutzten (klare Sprache, Routinen, Visualisierung, positives Feedback) – unabhängig von zusätzlichen Ressourcen.

Wirkfaktoren liegen vor allem in professionellem Handeln: konsistente Struktur, Beziehung, adaptive Aufgaben, transparente Erwartungen (Fitzner & Stark, 2000; Hennemann et al., 2020; Bühler-Rösch, 2023). Aktuelle Übersichten betonen den Stellenwert dieser Basismaßnahmen gegenüber rein strukturellen Lösungen (Klitzsch & Hanisch, 2025; Schlack et al., 2007). Die Hospitationen stützen diese Gewichtung deutlich.

## **9.7 Spannungsfelder und Entwicklungsbedarf**

Beobachtung: Wirksame Elemente wurden häufig punktuell, nicht durchgängig umgesetzt. Bei Zeitdruck kippten klare Routinen in ad-hoc-Steuerung; Folge waren mehr Nebenaktivitäten.

Die Literatur weist auf genau diese Diskrepanz zwischen Wissen und Umsetzung hin und empfiehlt Team-Absprachen, Standard-Routinen und Reflexionsschleifen (Hennemann et al., 2020; Bühler-Rösch, 2023; Szép, 2024). Die Befunde legen nahe, bewährte Mikro-Bausteine zu verstetigen (z. B. Standard-Einstiege/-Übergänge, feste Feedback-Formate).

Die in der Literatur dargestellten Befunde werden durch die Hospitationen weitgehend bestätigt. Wirksamkeit entsteht dort, wo Lehrkräfte konsequent strukturieren, Beziehungen aktiv gestalten, Aufgaben passgenau differenzieren und kurze aktivierende Sequenzen einsetzen. Die beobachteten Verbesserungen waren vor allem umsetzungs- und ressourcenabhängig. Entwicklungsbedarf besteht in der Verstetigung dieser wirksamen Mikro-Bausteine über alle Phasen einer Unterrichtsstunde hinweg.

Im Islamischen Religionsunterricht wird deutlich, wie viel Potenzial ein Kind mit ADHS entfalten kann, wenn die pädagogischen und räumlichen Bedingungen stimmen. Besonders in kleineren Lerngruppen zeigt sich, dass ein Kind ruhig und weitgehend konzentriert mitarbeiten kann, wenn Ablenkungen reduziert sind, die Umgebung übersichtlich gestaltet ist und eine verlässliche Nähe zur Lehrkraft besteht. In solchen Settings gelingt es dem Kind, Anweisungen zu folgen, Ausdauer zu zeigen und aktiv am Unterricht teilzunehmen; klare Strukturen, gut vorbereitete Materialien und kleine Impulse der Lehrerin unterstützen den Lernprozess und stärken zugleich das Vertrauen des Kindes in seine eigenen Fähigkeiten. Damit wird sichtbar, dass nicht das „Defizit“ im Kind, sondern die Qualität der Lernumgebung und des

Klassenmanagements maßgeblich darüber entscheidet, ob Inklusion im IRU gelingt.

Die Beobachtungen im IRU verdeutlichen darüber hinaus, dass abwechslungsreiche und handlungsorientierte Methoden für Kinder mit ADHS von besonderer Bedeutung sind. Dazu gehören kurze Bewegungseinheiten, spielerische Lernformen und Aufgaben, in denen die Kinder aktiv etwas tun oder gestalten können. Rituale, klar strukturierte Unterrichtseinstiege und kurze, prägnante Arbeitsaufträge unterstützen die Orientierung und helfen, Überforderung zu vermeiden. Ein Unterrichtsverlauf mit wechselnden Phasen von Aktivität und Ruhe verbessert die Aufmerksamkeit und ermöglicht es Kindern mit ADHS, ihre Energie gezielt einzusetzen. Religiöse Lernformen wie Legearbeiten, das szenische Umsetzen von Geschichten oder das Einüben der Gebetswaschung eröffnen zusätzliche Chancen für positive Lernerfahrungen, weil sie sowohl kognitive als auch emotionale und körperliche Zugänge verbinden.

Gleichzeitig zeigt der Vergleich von kleiner und großer Gruppe, wie stark Kontextfaktoren die Teilhabe von Kindern mit ADHS beeinflussen. In größeren Lerngruppen führen viele Reize, ein hoher Geräuschpegel und zahlreiche soziale Eindrücke rasch zu Überforderung. Das Kind wirkt dann unruhig und impulsiv, hat Schwierigkeiten, den Aufgaben zu folgen, und fällt eher durch störendes Verhalten auf, obwohl die fachliche Kompetenz grundsätzlich vorhanden ist. Selbst eine sorgfältig vorbereitete Lehrkraft kann unter diesen Bedingungen die besonderen Bedürfnisse des Kindes nicht in jeder Situation berücksichtigen, da die Aufmerksamkeit allen Schüler\*innen gelten muss. Die beobachteten Schwierigkeiten sind daher weniger Ausdruck mangelnder Fähigkeiten des Kindes, sondern vielmehr Folge einer strukturellen Überlastungssituation.

Für eine gelingende Inklusion im Islamischen Religionsunterricht lassen sich aus diesen Beobachtungen klare Voraussetzungen ableiten. Dazu zählen ein möglichst reizarmes, übersichtliches Raumsetting, die Möglichkeit, zumindest zeitweise in kleineren Gruppen zu arbeiten, sowie unterstützende Strukturen wie eine zusätzliche Lehrkraft oder pädagogische Assistenz. Besonders hilfreich sind abwechslungsreiche, bewegungsfreundliche Unterrichtsmethoden mit spielerischen Elementen, kurzen Aktivierungsphasen, handlungsorientierten Aufgaben und festen Abläufen, die den Kindern Sicherheit geben und zugleich die Lehrpersonen entlasten. Insgesamt zeigt sich, dass das Kind mit ADHS lernbereit und motiviert ist, wenn die pädagogischen Bedingungen an seine Bedürfnisse angepasst sind. Erfolgreiche Inklusion bedeutet im Kontext des IRU daher vor allem, die Lernumgebung so zu gestalten, dass jedes Kind – unabhängig von seinen Herausforderungen – wachsen, sich einbringen und am religiösen Lernen der Gruppe teilhaben kann.



## 10 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat sich intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, wie Schüler\*innen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in einem inklusiven Schulsystem gefördert werden können. Ausgangspunkt war die Überzeugung, dass die erfolgreiche Inklusion dieser Schüler\*innen nicht nur deren individuelle Entwicklung unterstützt, sondern auch zu einer inklusiveren und gerechteren Bildungskultur beiträgt. Im Rahmen der Untersuchung wurden zentrale pädagogische Strategien, schulische Rahmenbedingungen und systemische Herausforderungen analysiert, um praxisorientierte Ansätze für die Förderung von Schüler\*innen mit ADHS zu identifizieren.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass strukturierte Lernumgebungen, Differenzierung und Individualisierung im Unterricht sowie die gezielte Anwendung positiver Verstärkung wesentliche Faktoren für den Erfolg von Schüler\*innen mit ADHS darstellen. Klare Abläufe, visuelle Hilfsmittel und die Einbindung regelmäßiger Bewegungspausen schaffen nicht nur Orientierung und Stabilität, sondern fördern auch die Selbstregulation und Konzentrationsfähigkeit der Kinder.

Die Beobachtungen im Religionsunterricht haben ergeben, dass das Kind mit ADHS in kleinen Gruppen, klar strukturierten Lernsettings, gut arbeiten, sich konzentrieren und positiv interagieren kann. In diesem Umfeld schaffte es das Kind leichter, Aufgaben zu erledigen und sich aktiv einzubringen, da weniger Ablenkung vorhanden war und die Lehrkraft individuell unterstützen konnte. Diese Unterrichtbeobachtungen verdeutlichen, dass gelingende Inklusion nicht allein vom Kind abhängt, sondern von geeigneten Rahmenbedingungen bestimmt wird. Ergänzend dazu wurde verdeutlicht, dass die Einbindung multiprofessioneller Teams, bestehend aus Lehrkräften, Schulpsycholog\*innen und Sozialarbeiter\*innen, sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachkräften essenziell sind, um eine ganzheitliche Förderung sicherzustellen. Insbesondere die Kombination aus pädagogischen, psychologischen und sozialen Ansätzen ermöglicht es, auf die individuellen Stärken und Entwicklungsfelder der Schüler\*innen einzugehen und somit deren schulische Teilhabe zu verbessern. Diese Maßnahmen sind jedoch nur dann wirksam, wenn sie durch ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen unterstützt werden.

Die Untersuchung hat auch aufgezeigt, dass systemische Barrieren wie unzureichende finanzielle Mittel, mangelnde Fortbildung der Lehrkräfte und gesellschaftliche Stigmatisierung die erfolgreiche Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS erheblich erschweren. Viele Schulen stehen vor der Herausforderung, angemessene räumliche und materielle Bedingungen zu schaffen, die den besonderen Anforderungen gerecht werden. Rückzugsräume,

bewegungsfreundliche Sitzmöbel und strukturierende Arbeitsmaterialien sind häufig nicht in ausreichendem Maße verfügbar, was die Umsetzung inklusiver Maßnahmen behindert. Darüber hinaus fehlen in der Lehrer\*innenausbildung sowie in der berufsbegleitenden Weiterbildung oft spezifische Inhalte, die auf den Umgang mit ADHS und inklusiven Unterricht vorbereiten. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte sich in der Praxis unsicher fühlen und nicht immer auf evidenzbasierte Methoden zurückgreifen können. Die Arbeit hat gezeigt, dass eine verstärkte Qualifizierung und Unterstützung der Lehrkräfte notwendig ist, um deren Handlungskompetenzen zu erweitern und die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Es wurde ferner reflektiert, dass die erfolgreiche Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS auch von einer engen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus abhängt. Ein regelmäßiger und transparenter Austausch ermöglicht es, schulische und häusliche Maßnahmen aufeinander abzustimmen und somit eine konsistente Förderung zu gewährleisten. Elterntrainings und Informationsveranstaltungen leisten einen wichtigen Beitrag, um das Verständnis der Eltern für die spezifischen Herausforderungen ihrer Kinder zu stärken und sie besser in die schulische Förderung einzubinden. Gleichzeitig bleibt die Integration von Eltern und externen Fachkräften eine organisatorische Herausforderung, die durch klare Kommunikationsstrukturen und definierte Verantwortlichkeiten erleichtert werden könnte.

Die Ergebnisse der Arbeit tragen dazu bei, die spezifischen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit ADHS sichtbarer zu machen und praxisorientierte Lösungsansätze aufzuzeigen, die sowohl die pädagogische Praxis als auch die Schulstrukturen optimieren können. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Umsetzung dieser Maßnahmen nicht ohne systemische Veränderungen möglich ist. Die Arbeit hat insbesondere die Diskrepanz zwischen theoretischen Konzepten und deren praktischer Umsetzbarkeit herausgestellt. Zwar existieren zahlreiche wirksame Strategien und Ansätze, jedoch scheitert deren flächendeckende Implementierung oft an unzureichenden finanziellen, personellen und strukturellen Ressourcen. Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, Schule stärker als interdisziplinären und inklusiven Lernort zu gestalten, der alle Beteiligten – Schüler\*innen, Lehrkräfte, Eltern und Fachkräfte – in den Fokus nimmt.

Gleichzeitig eröffnet die Arbeit Perspektiven für zukünftige Forschung. Empirische Studien könnten untersuchen, wie sich spezifische Interventionen, wie etwa Verstärkersysteme oder bewegungsorientierte Ansätze, langfristig auf die schulische und soziale Entwicklung von Schüler\*innen mit ADHS auswirken. Auch die Rolle digitaler Hilfsmittel, die individualisierte Lernprozesse unterstützen können, sollte systematisch evaluiert werden, um ihr Potenzial besser einschätzen zu können. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, die Wirkungen multiprofessioneller Teams und interdisziplinärer Zusammenarbeit in verschiedenen

Schulsystemen vergleichend zu analysieren, um Best-Practice-Modelle zu identifizieren. Letztlich bleibt die Frage nach der Nachhaltigkeit inklusiver Maßnahmen zentral: Es bedarf weiterer Untersuchungen, die aufzeigen, wie langfristige Förderstrukturen etabliert und dauerhaft finanziert werden können.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik hat nicht nur die wissenschaftliche und pädagogische Relevanz der Inklusion von Schüler\*innen mit ADHS unterstrichen, sondern auch meine persönliche Motivation gestärkt, einen Beitrag zu einer gerechteren Bildung zu leisten. Die Arbeit hat mir verdeutlicht, wie komplex die Herausforderungen im schulischen Kontext sind und wie wichtig es ist, die Perspektiven aller Beteiligten – insbesondere der betroffenen Kinder – ernst zu nehmen. Der Fokus auf evidenzbasierte Strategien und eine wertschätzende Haltung gegenüber den individuellen Stärken und Bedürfnissen jedes Kindes spiegelt meine Überzeugung wider, dass Bildung ein Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe und Selbstverwirklichung ist. Es bleibt mein Ziel, das erworbene Wissen in der Praxis anzuwenden und durch innovative und empathische Ansätze dazu beizutragen, dass Schüler\*innen mit ADHS und andere Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einem inklusiven Schulsystem ihr volles Potenzial entfalten können.

Die Ergebnisse und Reflexionen der Arbeit zeigen, dass Inklusion keine einfache Aufgabe ist, sondern ein kontinuierlicher Prozess, der ein Umdenken auf allen Ebenen des Bildungssystems erfordert. Es bedarf eines gemeinsamen Engagements von Pädagog\*innen, Eltern, Fachkräften und politischen Entscheidungsträger\*innen, um die Vision einer vollständig inklusiven Schule Wirklichkeit werden zu lassen. Die Arbeit versteht sich als Beitrag zu diesem Diskurs und als Anregung, Schülerinnen und Schüler mit ADHS nicht nur als Herausforderung, sondern vor allem als Gelegenheit zur Weiterentwicklung des Bildungssystems zu betrachten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Inklusion von Schülerinnen mit ADHS im Islami-schen Religionsunterricht sowohl von allgemeinen schulischen Rahmenbedingungen als auch von fachspezifischen Besonderheiten geprägt ist. Die in der Arbeit herausgearbeiteten Strategie – ein klar strukturiertes Lernumfeld, differenzierte Aufgabenstellungen, gezielte Aktivierung, positive Verstärkung sowie eine enge Kooperation mit Eltern und Fachpersonen – erweisen sich auch im IRU als zentrale Bausteine gelingender Förderung. Zugleich bietet dieses Fach durch seine ritualisierten Elemente, körperbezogenen Praxisanteile (wie Gebet und Gebetswaschung) und biografisch bedeutsamen Themen besondere Chancen, Schüler\*innen mit ADHS nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und spirituell anzusprechen.

Die Beobachtungen zeigen jedoch ebenso deutlich, dass diese Potenziale nur dann wirksam werden können, wenn die strukturellen Voraussetzungen stimmen. Dazu gehören überschaubare Gruppengrößen, ausreichend Zeitfenster ohne ständige Raumwechsel, Zugang zu geeigneten Materialien und – wo möglich – multiprofessionelle Unterstützung. Für den IRU bedeutet dies, dass schulische und außerschulische Akteur\*innen stärker zusammenarbeiten müssen, um tragfähige Unterstützungsstrukturen für Kinder mit ADHS aufzubauen. Fortbildungsangebote für Religionslehrkräfte, die spezifisch auf den Umgang mit ADHS eingehen, sowie die Weiterentwicklung bewegungs- und handlungsorientierter Methoden im Islamischen Religionsunterricht erscheinen vor diesem Hintergrund als wichtige Entwicklungsaufgaben. Gelingt es, diese Bedingungen zu schaffen, kann der IRU zu einem Ort werden, an dem Schüler\*innen mit ADHS ihr Potenzial entfalten und sich in ihrer religiösen und schulischen Identität gleichermaßen gestärkt erleben.

## Literaturverzeichnis

Bargelé, B., Bausch, J., Bohn, M., Neuhaus, C., Puls, J.-H., Resch, F., Schmid, G., & Schulte-Markwort, M. (2012). *ADHS in der Schule* (6. Aufl.). Océ-Deutschland Business Services GmbH. [https://www.zentrales-adhs-netz.de/fileadmin/intern/adhs\\_in\\_der\\_schule\\_lilly.pdf](https://www.zentrales-adhs-netz.de/fileadmin/intern/adhs_in_der_schule_lilly.pdf)

Born, & Oehler. (2023). *Lernen mit ADHS-Kindern* (12. Aufl.). Kohlhammer. [https://www.fachmedien.de/product/pdf?productRef=01019783170427532&srsId=AfmBOoq\\_k7fUvKota-rChWJ7PD\\_7Sl5nRJpshwYRmXfWLDVt6PkYeUd3](https://www.fachmedien.de/product/pdf?productRef=01019783170427532&srsId=AfmBOoq_k7fUvKota-rChWJ7PD_7Sl5nRJpshwYRmXfWLDVt6PkYeUd3)

Born, A., & Oehler, C. (2011). *Verhaltensprobleme in Familie und Schule erfolgreich meistern* (1. Aufl.). Kohlhammer. <https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-022814-6>

Brandau, H. Pretis, M. & Kaschnitz, W. (2003). *ADHS bei Klein- und Vorschulkindern*. München und Basel: Ernst Reinhard.

Brennecke, U. (2024, September). *Häufigkeit von ADHS (Prävalenz)*. ADxS.org. <https://www.adxs.org/de/page/174/haeufigkeit-von-adhs-praevalenz>

Bühler-Rösch, C. (2023). *Möglichkeiten des Umgangs mit ADHS in Schule und Unterricht*. [https://www.adhs-deutschland.de/pdf/4\\_i\\_lehrercoach/2-Moeglichkeiten\\_des\\_Umgangs\\_mit\\_ADHS\\_in\\_Schule\\_und\\_Unterricht.pdf](https://www.adhs-deutschland.de/pdf/4_i_lehrercoach/2-Moeglichkeiten_des_Umgangs_mit_ADHS_in_Schule_und_Unterricht.pdf)

Castello Armin, (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

der Standard. (2025, 15. April). Islam-Anteil in Wiens Volks- und Mittelschulen beträgt 41,2 Prozent. *der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000265963/islam-anteil-in-wiens-volks-und-mittelschulen-betr228gt-412-prozent>

Döpfner, M., Frölich, J., & Lehmkuhl, G. (2000b). Hyperkinetische Störungen. In M. Döpfner, G. Lehmkuhl, & F. Petermann (Hrsg.), *Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie* (Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2014). *School-based interventions for elementary school students with ADHD*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(4), 687–697. [https://www.zentrales-adhs-netz.de/fileadmin/redakteure/zentrales-adhs-netz/Ueber-das-Netz/Taetigkeit/Statuskonferenz-ADHS/Fegert\\_ADHS\\_Schule\\_und\\_Inklusionsdebatte\\_Gesamt\\_.pdf](https://www.zentrales-adhs-netz.de/fileadmin/redakteure/zentrales-adhs-netz/Ueber-das-Netz/Taetigkeit/Statuskonferenz-ADHS/Fegert_ADHS_Schule_und_Inklusionsdebatte_Gesamt_.pdf)

Ettrich, C. (2018). *Spielerische Förderung zu Hause: Konzentrationsübungen*. MEDICE Arzneimittel Pütter GmbH & Co. KG. [https://gemeinsam-adhs-begegnen.de/wp-content/uploads/2024/03/Patienteninformation\\_Ettrich-Broschure-2\\_Konzentrationsubungen.pdf](https://gemeinsam-adhs-begegnen.de/wp-content/uploads/2024/03/Patienteninformation_Ettrich-Broschure-2_Konzentrationsubungen.pdf)

Fitzner, T., & Stark, W. (2000). *Pädagogische Maßnahmen im Umgang mit ADHS-Kindern zur Unterstützung/Erleichterung der Verhaltenssteuerung*. [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/zfw/tagungspage/downloads/t-ws-19\\_zwischen\\_talent\\_und\\_chaos\\_handout.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/zfw/tagungspage/downloads/t-ws-19_zwischen_talent_und_chaos_handout.pdf)

Gawrilow, C. (2012). *Lehrbuch ADHS: Modelle, Ursachen, Diagnose, Therapie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Gogoll, A., & Gerlach, E. (2020). Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 463–475). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19261>

Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(2), 44–57. [https://www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/zfh\\_2.2020\\_hennemann.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/zfh_2.2020_hennemann.pdf)

Hennig, T. (2024). Einschätzungen von Schulen zur Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS): Auftreten, Schwierigkeiten, positive Aspekte und Förderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 0(0), 1–21. <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.2378/vhnplus202243>

Hoberg, K. (2018). *Schulratgeber ADHS* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-10783786-ff1caa82e4.pdf>

Holtmann, S. C., & Abelein, P. (2022). Einer für alle, alle für einen? *Empirische Sonderpädagogik*, 3(3), 286–309. [https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/esp-2022-3/ESP\\_2022-3\\_5.pdf](https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/esp-2022-3/ESP_2022-3_5.pdf)

Hotz, S. (2018). *Kinder fördern*. University of Fribourg. <https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/medien/bildmaterial/adhs-kinder-foerdern-brosch-online.pdf>

Klitzsch, M., & Hanisch, C. (2025, January 17). Wertschätzung als Schlüssel: *Kinder mit ADHS im Klassenzimmer erfolgreich begleiten*. Universität Köln. [https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/wertschaetzung-als-schluessel-kinder-mit-adhs-im-klassenzimmer-erfolgreich-begleiten-charlotte-hanisch?tx\\_web2pdf\\_pi1%5Baction%5D=generatePdfLink&tx\\_web2pdf\\_pi1%5Bargument%5D=printPage&tx\\_web2pdf\\_pi1%5Bcontroller%5D=Pdf&cHash=8c464924423ca77130d0cc03d7422f64](https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/wertschaetzung-als-schluessel-kinder-mit-adhs-im-klassenzimmer-erfolgreich-begleiten-charlotte-hanisch?tx_web2pdf_pi1%5Baction%5D=generatePdfLink&tx_web2pdf_pi1%5Bargument%5D=printPage&tx_web2pdf_pi1%5Bcontroller%5D=Pdf&cHash=8c464924423ca77130d0cc03d7422f64)

Kolbe, S., & Hagsbacher, S. (2023). Inklusive Kompetenzen als Grundlage für das Wohlbefinden und die soziale Einbindung von Kindern und Jugendlichen in der Schule: Teil. *Neue Akzente*, 1(2), 13–18. <https://edoc.ku.de/id/eprint/32066/>

Lauth, G. W. (2014). Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS). In F. B. Wember, R. Stein, & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

ORF. (2017, Juni 1). Studie: *Viertel der Jugendlichen psychisch krank*. <https://science.orf.at/v2/stories/2846754/>

. (2018, September 10). *40 Prozent Muslime in Neuer Mittelschule*. <https://wien.orf.at/v2/news/stories/2935006/>

- Pagel, R. (2003). Psychiatrische Pillen statt Pädagogik. *Pädagogische Korrespondenz*, 30, 43–53. <https://doi.org/10.25656/01:8395>
- Pelz, R., Banaschewski, T., & Becker, K. (2008). Pharmakotherapie bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 156(8), 768–775. <https://doi.org/10.1007/s00112-008-1729-4>
- Pixner, S., Dresen, V., Lipka, M., Chaudhuri, U., & Kaufmann, L. (2016). Beratung und Behandlung von Prüfungsängsten. *Lernen und Lernstörungen*, 5(2). <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000129>
- 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. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942>
- Prengel, A., Zschipke, K., Horn, D., & Schultz, S. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik* (2., überarbeitete Aufl.). Deutsches Jugendinstitut. [https://scholar.archive.org/work/qh2qfmpvcbgi7ebybzautrycfi/access/wayback/https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28544/pdf/Prengel\\_2014\\_Inklusion.pdf](https://scholar.archive.org/work/qh2qfmpvcbgi7ebybzautrycfi/access/wayback/https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28544/pdf/Prengel_2014_Inklusion.pdf)
- Richard, S., Eichelberger, I., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2015). Schulbasierte Interventionen bei ADHS und Aufmerksamkeitsproblemen: Ein Überblick. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(1). <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000141>
- Rietzler, S., & Grolimund, F. (2016). *Erfolgreich lernen mit ADHS*. Hogrefe. <https://www.lernen-mit-adhs.ch/wp-content/uploads/Die-wichtigsten-Empfehlungen-f%C3%BCr-Lehrkr%C3%A4fte-1.pdf>
- Roth, C. (2021). Förderung der Aufmerksamkeit, Handlungssteuerung, Impulskontrolle und Merkfähigkeit von Kindern zwischen dem 9. und 11. Lebensjahr. *socialnet Materialien*, 1–68. <https://www.socialnet.de/files/materialien/attach/727.pdf>
- Ruhmland, M., & Ruhmland, M. (2017). Konzepte zu Grundlagen von ADHS und Interventionen im Unterricht bei Grundschullehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 1–14. <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.2378/peu20170207>
- Ruhmland, M., & Christiansen, H. (2016). Konzept zu Grundlagen von ADHS und Interventionen im Unterricht bei Grundschullehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 109–122.
- Schlack, R., Hölling, H., Kurth, B.-M., & Huss, M. (2007). Die Prävalenz der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50(5–6), 827–835. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0246-2>
- Schmotz, J. (2023). *Pädagogische Konsequenzen/Sanktionen im schulischen Rahmen* (S. 1–6). [https://www.adhs-deutschland.de/pdf/4\\_i\\_lehrercoach/3-Sanktionen\\_im\\_schulischen\\_Rahmen.pdf](https://www.adhs-deutschland.de/pdf/4_i_lehrercoach/3-Sanktionen_im_schulischen_Rahmen.pdf)
- Schröder, A. (2006). *ADHS in der Schule: Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Schwab, S. (2014). Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(1), 20–32. <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.2378/vhn20140104>

Silz, A. (2009). Liebenswerte Chaoten: Wie AD(H)S-Kinder in der Schule erfolgreich sein können. *Katholische Bildung*, 7/8, 289–299. [https://www.zentrales-adhs-netz.de/fileadmin/intern/ADHS\\_Chauten.pdf](https://www.zentrales-adhs-netz.de/fileadmin/intern/ADHS_Chauten.pdf)

Stangl, W. (o. J.). *Ritalin – zur Problematik der medikamentösen Behandlung von Kindern mit ADHS*. <https://werner.stangl-taller.at/BERUF/PUBLIKATIONEN/Ritalin.pdf>

Subasi Singh, S. (2021). *Overrepresentation of immigrants in special education: A grounded theory study on the case of Austria*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5866>

Szép, A. (2024). *Wie kann die schulische Unterstützung für Kinder mit ADHS verbessert werden?* [Dissertation, Philipps-Universität Marburg]. <https://core.ac.uk/download/pdf/613582283.pdf>

Terpitz, D. (2023). *AD(H)S – Merkmale und Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs*. Gemeinsam leben Hessen e. V. <https://gemeinsamleben-hessen.de/de/dokumente/Leitfaden%20ADHS%20GIH.pdf>

Walther, P., & Ellinger, S. (2008). Effektivität von Förderprogrammen bei Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität (ADS/ADHS). In *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich: Orientierungshilfen für die Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Weinlich, W. (2018). Was kann die Kunstpädagogik für die Inklusion leisten? Ein Impuls für die Primarstufe und darüber hinaus. *R&E-SOURCE*. <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/528>

Zensen, J., & Röhm, A. (2021). Nicht-intendierte Stigmatisierung durch Ursachenzuschreibungen am Beispiel ADHS. In F. Sukalla & C. Voigt (Hrsg.), *Risiken und Potenziale in der Gesundheitskommunikation: Beiträge zur Jahrestagung der DGPK-Fachgruppe Gesundheitskommunikation 2020* (S. 146–156). Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft e. V. <https://doi.org/10.21241/ssoar.74697>



## **Tabellenverzeichnis**

|                                                                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabelle 1: Symptom-Kriterien der hyperkinetischen Störung nach ICD-10<br>(Forschungskriterien) und der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nach DSM-IV<br>..... | 11 |
| Tabelle 2: Verlauf einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung durch die<br>Lebensphasen .....                                                                    | 18 |

## **Abbildungsverzeichnis**

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Psychische Gesundheitsprobleme bei und Jugendlichen in Österreich ..... | 23 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit habe ich bisher keinem anderen Prüfungsamt in gleicher oder vergleichbarer Form vorgelegt. Sie wurde bisher auch nicht veröffentlicht. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Arbeit mit Hilfe eines Plagiatserkennungsdienstes auf enthaltene Plagiate überprüft wird.

Wien, 2025

## ANHANG