

Schule neuroinklusiv

Bildung *neuroinklusiv* denken

Das erwartet dich:

Neurodiversität – mehr als nur ein Modewort

Unsere Wahrnehmung, unser Denken und Fühlen scheinen selbstverständlich – normal eben. Doch so vielfältig wie die Menschen ist auch ihre Art, die Welt zu erleben und sich in ihr zu verhalten. Diese Vielfalt nennt man Neurodiversität.

Von der Störung zur Stärke:

Neurodivergente Konditionen sind kein Geheimwissen mehr – AD(H)S, ASS, LRS sind gängige Begriffe im pädagogischen Jargon. Doch alle tragen ‚Störung‘ oder ‚Schwäche‘ im Namen, was unbewusst die schulische Wahrnehmung prägt. Stattdessen lohnt es sich, die einzigartigen Stärken neurodivergenter Lernender zu entdecken und ihr Potenzial für das schulische Lernen zu nutzen.



Verkannte Stärken

Neurodiversität in Schule – Von der ‚Störung‘ zur Stärke

Von Peter Ehrich

Wie wir die Welt wahrnehmen, wie wir denken und fühlen, ist für uns selbstverständlich. Wie sollte es anders sein? Doch schon die Frage nach der optimalen Raumtemperatur zeigt: kein Mensch nimmt die Welt auf dieselbe Weise wahr, denkt, fühlt und verhält sich in der Welt auf dieselbe Weise. Wir alle sind neurodivergent! Wie Neurodivergenz das Lernen in der Schule beeinflusst. Wie neurodivergente Menschen ihre Schulzeit erleben. Und wie sich Schulen stärkenorientiert auf die speziellen Bedürfnisse neurodivergenter Lernender einstellen können, beschreibt dieser Beitrag.

Ich bin anders, ich auch! – Der Begriff ‚Neurodiversität‘

In einem Klassenzimmer sitzen zwischen 25 und 35 Menschen: Schülerinnen, Lehrkräfte und pädagogisches Personal. Jeder bringt eine eigene Art mit, Informationen zu verarbeiten, zu denken, zu fühlen und zu interagieren (Ellis). Denn wir alle sind neurodivergent – jeder von uns hat eigene Stärken und Herausforderungen. Diese Besonderheiten werden im klassischen Schulsystem oft als positive oder negative Abweichungen bewertet, etwa als Hochbegabung oder als Defizite und Störungen. Lernende, die nicht den neurotypischen Mustern folgen, erhalten oft Diagnosen wie ADS, Leserechtschreibschwäche, Rechenschwäche oder ASS.

Der Fokus auf Defizit und Störung, wie in der Aufmerksamkeitsdefizitstörung deutlich wird, erzeugt Kategorien, die auf negativen Kriterien beruhen. Diese Kategorien ermöglichen das Stellen medizinischer Diagnosen, die neurodivergenten Lernenden feste Label zuweisen. Diese Label erlauben den Einsatz von Hilfsmitteln wie Integrationsassistenzen, angepassten Lernmaterialien, Nachteilsausgleichen und veränderten Lernbedingungen,

Erfahrungs- berichte und Expert*innen- tips:

Diesem Beitrag gingen verschiedene, teils mehrteilige Interviews voraus. Diese Gespräche sind Grundlage einer einzigartigen Perspektivenvielfalt:

Karin und Svenka Kahl beraten als Mutter Tochter, die das Schulsystem Eltern und Schüler*in auf dem Autismspektrum über lange Jahre ‚von innen‘ kennenlernten, Eltern und Schulen zu Fragen rund um Neurodiversität

Nathalie Turner ist als erfahrene Lehrkraft nun in der Lehrkräfteausbildung mit den Schwerpunkten Digitalisierung und Neurodiversität tätig

Paul Ellis ist Head of Education bei Cambridge University Education, internationaler Keynote Speaker, Trainer und Autor von *Neurodiversity and Education*

Thomas Armstrong ist internationaler

um den als bedürftig diagnostizierten Lernenden schulische Teilhabe zu ermöglichen. Gleichzeitig konstruieren diese Label spezifische Selbst- und Fremdbilder sowie Machtverhältnisse, die sich in der Zuschreibungsmacht der diagnostizierenden Lehrkräfte, Psychologinnen und Ärztinnen manifestieren.

Die überwiegend neurotypischen Repräsentant*innen der pädagogischen und medizinischen Institutionen konstruieren durch diesen Diagnoseprozess die Existenz der neurodivergenten Personen.

Es ist gewiss keine neue Errungenschaft, um Konditionen wie ADS, Dyslexie, Dyskalkulie und ASS zu wissen. Denn Neurodiversität ist die Anwendung von Biodiversitäts- und Kulturdiversitätsdenken auf das Verständnis von Gehirnen und neurologischer Varianz (Armstrong). Neu am Begriff der Neurodiversität ist die wertfreie Akzeptanz dieser Konditionen als Spektrum. Wie in einem Kaleidoskop koexistieren verschiedene Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen als Teil einer bunten Normalität.

Neurodiversität bedeutet, neurologische Unterschiede als Teil der menschlichen Vielfalt anzuerkennen, die für neurodivergente Menschen ebenso wie für ihre Umwelt spezifische Stärken und Ressourcen bereithalten (Turner). Diese Stärken entfalten sich jedoch nur eingeschränkt in einer Umgebung, die sich ausschließlich an einer neurotypischen Mehrheit orientiert. In einem solchen Umfeld werden sie oft zu Hindernissen der Potenzialentfaltung und führen zu Defiziten in der schulischen Teilhabe sowie Störungen normierter Abläufe. Es bleibt auch zu fragen, wer sich von wem gestört fühlt.

Für den schulischen Kontext lässt sich festhalten: Neurodiversität umfasst uns alle und spiegelt wider, dass wir unterschiedliche Arten des Denkens, Sprechens, Lesens und Interagierens haben. Diese Vielfalt in Denk- und Lernweisen muss Schule als Ausgangslage anerkennen und mit der Notwendigkeit verbinden, unterschiedliche Lernbedürfnisse zu verstehen und darauf förderlich zu reagieren (Kahl).

Zappelphilipp, Träumer und Schusselchen – Neurotypen in der Schule

Stellen wir uns eine inklusive Gesamtschule in einer mitteldeutschen Großstadt vor, an der die Schüler*innen sowohl aus Familien mit mittlerem Einkommen, aber auch aus Haushalten mit niedrigeren oder höheren Einkommensverhältnissen stammen. Etwa 14 % der Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund¹. An einem Schultag, an dem eine Lehrkraft in vier Klassen, mit je 25 Schüler*innen, unterrichtet, trifft diese auf 5-6 Kinder mit LRS/Dyslexie, etwa ebenso viele mit AD(H)S, sowie 3-8 mit Dyskalkulie. Auch ein Kind mit ASS ist oft dabei. Diese Prävalenz verdeutlicht, wie stark neurodivergente Lernende in Schulen vertreten sind². Im Folgenden eine Übersicht der häufigsten Diagnosen mit ihren jeweiligen Herausforderungen nach DSM V:

Tabelle 1: Die defizitorientierte Sicht auf neurodivergente Lernende

Kondition	Prävalenz	Defizite nach DSM V
Dyslexie/LRS	Ca. 5 % Deutschland, bis 15 % weltweit	Schwierigkeiten beim Erkennen von Wörtern: Langsames, fehlerhaftes oder stockendes Lesen; Probleme, Buchstaben und Laute richtig zuzuordnen. Rechtschreibprobleme: Häufige und wiederkehrende Rechtschreibfehler, unregelmäßige Fehler bei ähnlich klingenden Wörtern. Probleme beim Textverständnis: Schwierigkeiten, den Inhalt von Gelesenem zu erfassen und zusammenzufassen. Fehlerhafte Lautwahrnehmung: Verwechslung von ähnlich klingenden Lauten oder Buchstaben (z.B. b/d, p/q). Erhebliche Anstrengung beim Lesen und Schreiben: Langsame Fortschritte und starke Erschöpfung bei Lese- und Schreibaufgaben.
AD(H)S	Ca. 5 bis 7 % Deutschland, bis 10 % weltweit	Unaufmerksamkeit: Schwierigkeiten, Aufgaben konzentriert und organisiert durchzuführen; häufige Ablenkbarkeit. Impulsivität: Überhastete Entscheidungen, Unterbrechungen in Gesprächen, Schwierigkeiten, auf die Reihe zu warten. Hyperaktivität: Übermäßige körperliche Aktivität oder Unruhe, besonders in Situationen, in denen Ruhe erwartet wird (z.B. im Unterricht).

¹ Quelle: statistisches Bundesamt https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23_105_211.html (03.10.2024), das als Schüler*innen mit Migrationshintergrund, alle Schüler*innen ohne deutschen Pass erfasst.

² Quellen siehe Anhang.

Bestsellerautor
(*Das Märchen vom
ADHS-Kind*) und
erfahrener
Förderpädagoge.
Aktuell: *The Power
of Neurodiversity:
Unleashing the
Advantages of
Your
Neurodivergent
Brain*

		Vergesslichkeit: Schwierigkeiten, Anweisungen zu folgen oder Aufgaben zu Ende zu bringen, oft Verlust von Materialien. Schwierigkeiten bei der Planung und Organisation: Herausforderungen, sich auf komplexere, mehrstufige Aufgaben einzulassen.
Rechenschwäche/ Dyskalkulie	Ca. 3 bis 8 % in Deutschland, bis 15 % weltweit	Schwierigkeiten beim Erlernen von Rechenoperationen: Probleme, mathematische Regeln und Konzepte (wie Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division) zu verstehen. Probleme mit Zahlenverständnis: Schwierigkeiten, die Bedeutung von Zahlen, Mengen oder Größenverhältnissen zu erfassen. Langsame und fehlerhafte Berechnungen: Fehleranfälligkeit beim Kopfrechnen oder beim Arbeiten mit Rechenaufgaben. Probleme mit mathematischen Begriffen: Schwierigkeiten, mathematische Begriffe (wie Brüche, Prozente, Maßeinheiten) zu verstehen und anzuwenden. Schwierigkeiten bei der Anwendung von Mathematik im Alltag: Probleme, alltägliche Rechenaufgaben wie Wechselgeld berechnen oder Zeit abschätzen zu bewältigen.
Dyspraxien (Entwicklungsstörung der körperlichen Koordination)	Ca. 3 bis 8 % weltweit ³	Ungeschicklichkeit: Grobmotorische Schwierigkeiten wie Stolpern, Anstoßen an Objekte, Schwierigkeiten bei sportlichen Aktivitäten. Feinmotorische Probleme: Probleme beim Schreiben (langsames oder unleserliches Schriftbild), Malen, Schneiden oder Basteln. Schwierigkeiten mit der Hand-Augen-Koordination: Probleme beim Werfen, Fangen, Schreiben oder Arbeiten mit Werkzeugen. Probleme bei der Planung von Bewegungen: Schwierigkeiten, komplexe motorische Abläufe zu planen und durchzuführen. Langsame Reaktionszeit: Verlangsamte Bewegungsabläufe und Schwierigkeiten, schnelle Bewegungsabfolgen zu koordinieren.
ASS	0,6 – 0,7 % Deutschland, 1 bis 2 % weltweit	Defizite in der sozialen Interaktion: Schwierigkeiten, soziale Signale zu erkennen, Blickkontakt zu halten oder sich an Gesprächen angemessen zu beteiligen. Eingeschränkte, stereotype Verhaltensweisen: Wiederholte, stereotype Bewegungen oder Rituale, starre Routinen, starkes Festhalten an gleichbleibenden Abläufen. Schwierigkeiten mit der Kommunikation: Verzögerte oder abnorme Sprachentwicklung, eingeschränktes Verständnis von Mimik, Gestik oder Ironie. Über- oder Unterempfindlichkeit gegenüber sensorischen Reizen: Überempfindlichkeit gegenüber Geräuschen, Licht, Berührungen oder bestimmte Texturen; andererseits auch wenig Reaktion auf Reize.

³ Da der Begriff Dyspraxie im DSM ein Sammelbegriff für verschiedene die Handlungskoordination betreffende Konditionen ist, kann hier nur auf die weltweite Prävalenz verwiesen werden (DSM V, S. 82, 2018)

		Begrenzte Interessen: Intensives, aber oft eingegengtes Interesse an bestimmten Themen oder Objekten, starkes Fokussieren auf Details.
--	--	---

Fasst man das Spektrum weiter, so müssen hier auch hochbegabte sowie sensorisch besonders empfindliche (hochsensible) Schüler*innen genannt werden (Kahl). In einem an den Bedürfnissen einer neurotypischen Mehrheit ausgerichteten Unterricht fallen die Schüler*innen der hier angeführten Neurotypen vor allem durch eine eingeschränkt erfolgreiche Teilhabe am schulischen Lernen und Leben auf. Sie weichen in der Wahl der Lernwege, der Erfolge ihrer Lernbemühungen sowie ihrer sozialen Interaktion negativ, eben störend, ab. Im nächsten Abschnitt wird aufgezeigt, welche Potenziale sowohl für die betroffenen Kinder und Jugendlichen als auch für ihr Umfeld ungenutzt bleiben.

„Die Vielfalt der Schüler ist eine Stärke, keine Schwäche“ (Thurner)

Stärken neurodivergenter Lernender

In vielen schulischen Bewertungs- und Diagnosesituationen überwiegt ein defizitorientierter Blick auf das Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen. Eine ressourcenorientierte Sicht auf Potenziale, die in einem Unterricht, der vornehmlich an den Bedürfnissen neurotypischer Lernender ausgerichtet ist, nicht ausreichend zur Geltung kommen, setzt sich nur langsam durch. Dabei weisen neurodivergente Lernende in spezifischen Bereichen häufig außergewöhnliche Talente auf, wie etwa Kreativität, technische Fertigkeiten oder ausgeprägte Problemlösungsfähigkeiten.

Zum Beispiel zeigen Schüler*innen mit AD(H)S oft eine bemerkenswerte Leistungsfähigkeit in bewegungsintensiven Aktivitäten, wo sie ihre Energie gezielt einsetzen können. Ihre Fähigkeit, assoziativ an Problemstellungen heranzugehen, führt zu innovativen und unkonventionellen Lösungsansätzen. Schüler*innen mit Dyslexie profitieren von speziellen Lehrmethoden, wie etwa phonetischen Ansätzen, die ihnen besonders beim auditiven und verbalen Sprachenlernen helfen können (Ellis). Besonders in kreativen und analytischen Bereichen sowie in zwischenmenschlicher Empathie zeigen neurodivergente Schüler*innen häufig große Begabungen, unabhängig von ihrer spezifischen Kondition.

Thurner beschreibt es als „beeindruckend zu sehen, wie Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen [...] enorme kreative Lösungen finden, wenn man ihnen den Raum gibt.“ Neben ihrer Kreativität und Eigenständigkeit bei der Problemlösung und Informationsbeschaffung haben viele neurodivergente Lernende ein starkes Bedürfnis, den tieferen Sinn einer Aufgabe zu verstehen (Kahl). Dieses Bedürfnis kann sie zu herausragenden Leistungen motivieren, führt jedoch zu Frustration und Verweigerung, wenn es unbefriedigt bleibt.

Die folgende Tabelle bietet einen Ausschnitt aus der Bandbreite von Stärken, die neurodivergente Lernende aktivieren können, wenn ihr Lernumfeld auf ihre besonderen Bedürfnisse eingeht.

Tabelle 2: Die ressourcenorientierte Sicht auf neurodivergente Lernende

Kondition	Stärken nach Armstrong und Ellis
Dyslexie/LRS	Kreativität: Häufig ausgeprägte kreative Fähigkeiten, insbesondere in bildenden oder darstellenden Künsten. Starke mündliche Ausdrucksfähigkeit: Gute Kommunikationsfähigkeiten und Ausdruck von Ideen in mündlichen Präsentationen. Visuelle Denkweise: Fähigkeit, Informationen visuell zu verarbeiten und in Bildern oder Diagrammen zu denken. Problemlösungsfähigkeiten: Oft gute analytische Fähigkeiten und kreative Ansätze zur Lösung von Problemen. Soziale Empathie: Häufig hohe emotionale Intelligenz und Empathie für andere, die es ihnen ermöglicht, gut im Team zu arbeiten.
AD(H)S	Aufmerksamkeit: Fähigkeit, klein(st)e Details und beiläufige rasch wahrzunehmen und zu integrieren (assoziative Informationsverarbeitung). Hohe Kreativität: Oft ein hohes Maß an Kreativität und Vorstellungskraft, was zu innovativen Ideen führt. Energie und Enthusiasmus: Lebhaftige Energie, die in kreativen Projekten oder Gruppenaktivitäten positiv genutzt werden kann. Multitasking-Fähigkeiten: Fähigkeit, mehrere Aufgaben gleichzeitig zu bearbeiten, auch wenn dies manchmal unstrukturiert erfolgt. Spontaneität und Flexibilität: Schnelle Anpassungsfähigkeit an neue Situationen und Ideen, was oft frischen Wind in Projekte bringt. Intensive Interessen: Wenn sie sich für ein Thema interessieren, zeigen sie oft tiefgehendes Wissen und Engagement und die Fähigkeit zu langanhaltenden Flow-Erlebnissen.
Rechenschwäche/Dyskalkulie	Gutes räumliches Vorstellungsvermögen: Oft starkes visuelles und räumliches Denken, was in Bereichen wie Kunst oder Design hilfreich sein kann.

	Kreative Problemlösungsfähigkeiten: Innovative Ansätze zur Lösung von Aufgaben, die über mathematische Fertigkeiten hinausgehen. Praktische Fähigkeiten: Häufig gute Fähigkeiten im praktischen Umgang mit Alltagsproblemen und -situationen. Starke verbale Fähigkeiten: Fähigkeit, mathematische Konzepte und Probleme verbal zu beschreiben, auch wenn das Rechnen Schwierigkeiten bereitet. Emotionale Intelligenz: Häufig hohe Empathie und Verständnis für andere, was soziale Interaktionen erleichtert.
Dyspraxien (Entwicklungsstörung der körperlichen Koordination)	Kreativität und Ausdruck: Häufig starke kreative Fähigkeiten in Kunst, Musik oder anderen Ausdrucksformen. Analytisches Denken: Oft ausgeprägte Fähigkeiten zur Problemlösung und zum kritischen Denken in nicht-motorischen Bereichen. Gute soziale Fähigkeiten: Häufig starke zwischenmenschliche Fähigkeiten und ein gutes Gespür für soziale Interaktionen. Praktisches Wissen: Gute Fähigkeiten im Umgang mit Werkzeugen oder Materialien in nicht-motorischen Kontexten (z.B. Kochen, Gartenarbeit). Zähigkeit und Durchhaltevermögen: Oft große Entschlossenheit, Herausforderungen zu überwinden, und die Fähigkeit, nach Rückschlägen weiterzumachen.
ASS	Detailorientierung: Hohe Aufmerksamkeit für Details und die Fähigkeit, Muster oder Fehler zu erkennen, die anderen entgehen könnten. Spezialinteressen: Oft tiefgehendes Wissen und Expertise in spezifischen Interessengebieten, was zu bemerkenswerten Leistungen führen kann. Ehrlichkeit und Loyalität: Häufig starke Werte wie Ehrlichkeit, Loyalität und Verlässlichkeit in Beziehungen. Unkonventionelles Denken: Fähigkeit, außerhalb der Norm zu denken und innovative Lösungen zu entwickeln. Starke Erinnerungsfähigkeiten: Oft herausragende Gedächtnisfähigkeiten für spezifische Informationen oder Daten.

Unabhängig ihrer jeweiligen Kondition verfügen neurodivergente Lernende über ein breites Spektrum an Stärken. Sie alle verfügen über Kreativität, Problemlösungsfähigkeiten, soziale Empathie und emotionale Intelligenz, intensive Fokussierung, Durchhaltevermögen sowie gute mündliche Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten. Eines ist all diesen neurodivergenten ‚Super Powers‘ gemeinsam: diese Fähigkeiten lassen sich kaum durch fachspezifische Leistungserhebungen messen. Denn die hier herausgearbeiteten Stärken sind vor allem Metakompetenzen, die nicht an ein bestimmtes Schulfach gebunden sind. All diese Stärken liegen erfolgreichem Lernen jedoch zu Grunde. Bevor auf Möglichkeiten eingegangen wird, wie Lehrkräfte die Entfaltung dieser Stärken fördern können, sollen zunächst die hemmenden sowie fehlenden Rahmenbedingungen betrachtet werden, die neurodivergenten Lernenden eine optimale Potenzialentfaltung verwehren.

„In der Schule bleibt man stehen, während andere sich weiterentwickeln.“ (Kahl) – Was neurodivergenten Lernenden das Lernen schwer macht

So wie es weder *den* neurotypischen noch *den* neurodivergenten Menschen gibt, gibt es *den* Unterricht oder *das* Lernsetting, von dem auf Scheiterns- und Gelingensbedingungen für das schulische Lernen geschlossen werden kann. Doch es gibt Merkmale traditionellen Unterrichts, d.h. eines selektiven, auf punktuelle Leistungsmessung ausgerichteten und an den Lernvoraussetzungen neurotypischer Lernender orientierten Unterrichtes, die Rückschlüsse auf für neurodivergente förderliche und hinderliche Lernfaktoren zulassen. Entlang der Ebenen Bildungssystem, Lernumgebung, Lernmaterial, Lernmethoden und -formate sowie persönliche Faktoren hinsichtlich neurodivergenter Lernender wie auch deren Lehrkräfte werden in diesem Absatz hinderliche Faktoren zusammengefasst.

Systemische Hürden: Starrheit und Standardisierung

Die Bildungssysteme industrialisierter Länder, seien es kapitalistische Nationen wie die USA oder kommunistische wie China, haben ein gemeinsames Merkmal: Das institutionelle Lernen ist darauf ausgelegt, Menschen kognitiv und charakterlich zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen. Seit der Industrialisierung bedeutet Teilhabe vor allem, sich an einem ökonomischen Leistungsprinzip zu orientieren. Auch wenn heutige Bildungssysteme nicht mehr standesbezogene Schulen zur Vorbereitung auf spezifische Berufe nutzen, hat sich der Fokus auf standardisierte Lernformate erhalten. Dies zeigt sich vor allem im lehrerzentrierten Unterricht, den standardisierten Lösungsansätzen und Formen der Leistungsmessung, die eine möglichst objektive Beurteilung anstreben. Lernende, die sich diesen systemischen Anforderungen anpassen können, bestehen in

diesem System. Jene, denen dies schwerfällt, laufen Gefahr, zu scheitern. Ellis fasst dies treffend zusammen:

„Die standardisierte Form der Bildung, die seit der Industriellen Revolution weitgehend unverändert geblieben ist, kann ein erhebliches Hindernis darstellen. Das System ist darauf ausgelegt, Einheitlichkeit zu schaffen, was für neurodivergente Schüler*innen, die nicht in das typische Schema passen, herausfordernd sein kann.“

Konkret manifestieren sich diese Hürden durch:

- Standardisierte und uniformierte Abschlussprüfungen.
- Darauf ausgerichtete Formen der Leistungsüberprüfung.
- Unterrichtsformate, die primär auf diese Prüfungen vorbereiten.
- Entsprechende Curricula, Materialien und Methoden.
- Zeit- und Raumstrukturen, die diese standardisierten Anforderungen im Stunden- und sogar Minutentakt sowie in starren Sitzordnungen widerspiegeln.

Insgesamt erschwert die Standardisierung im Bildungssystem die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und macht es schwer, neurodivergenten Lernenden förderliche Rahmenbedingungen zu bieten. Ihre Frustration mit den standardisierten Erwartungen an Leistung, Lernverhalten und Motivation äußert sich oft in Verhaltensweisen wie Unruhe, Rückzug, Verweigerung oder Schulabsentismus. Defizitorientierte Labels (z. B. Defizite, Störungen, Dysfunktionen) erhöhen den Druck auf neurodivergente Schülerinnen, die diesen Anforderungen nicht gerecht werden können. Lehrkräfte könnten diese Lernenden als Bedrohung empfinden, da sie das reibungslose Funktionieren der standardisierten Lernumgebung gefährden. Armstrong schlussfolgert: „Systemische Hindernisse umfassen die Etiketten selbst [...] Lehrkräfte, die bestrebt sind, die Testergebnisse zu verbessern, könnten neurodivergente Kinder als Bedrohung wahrnehmen.“

Lernumgebung:

Zur selben Zeit am selben Ort

Die Mehrheit staatlicher Schulen in Deutschland organisiert ihre Lernumgebungen entlang der Dimensionen Raum und Zeit. Der Lernstoff wird in klar voneinander abgegrenzte Fächer aufgeteilt, die wiederum festen Räumen und Zeiten zugeordnet sind. Diese Räume sind häufig mit spezifischen Erwartungen an das fachliche und methodische Lernen verknüpft, die die in ihnen tätigen Lehrkräfte zusätzlich mit eigenen Vorstellungen von Leistung und Verhalten anreichern. Typisch ist dabei die Ausrichtung der Tische und Stühle auf eine Tafel, ein Pult und die Lehrkraft, die den ebenfalls anwesenden Schüler*innen das Fach vermittelt. So entstehen wiederkehrende Sitzordnungen, wie U-Formationen, Zweierreihen oder Gruppentische, an denen die Lernenden nach einer festgelegten Ordnung Platz nehmen.

Die zeitliche Struktur an den meisten Schulen erstreckt sich auf den Morgen, Vormittag und Mittag und unterteilt diese Tagesabschnitte in festgelegte Zeitblöcke, die typischerweise zwischen fünfundvierzig und neunzig Minuten liegen. Diese Blöcke wiederum folgen einem minutiös getakteten Rhythmus, in dem Phasen der Einführung, Erarbeitung und Festigung des Lernstoffs durch eine Lehrkraft vorgegeben werden. Diese Vorgaben sind meist durch klare Anforderungen, Aufträge und Materialien geprägt, die vornehmlich auf das lesende Erschließen und das schriftliche Bearbeiten von Aufgaben ausgelegt sind.

Für neurodivergente Lernende stellen diese Strukturen eine besondere Herausforderung dar. Ihre Stärken, wie etwa Kreativität, zwischenmenschliche Interaktionsfähigkeit, assoziatives Denken oder die Fähigkeit, Arbeitsprozesse selbstständig zu organisieren, kommen in solchen standardisierten Lernumgebungen nur selten zum Tragen. Insbesondere die Fähigkeit, eigenständig und flexibel auf Inhalte zuzugreifen oder den tieferen Sinn einer Aufgabe zu hinterfragen, wird durch den starren Rahmen und die vorgegebenen Phasen häufig unterdrückt. Dies führt nicht nur zu Frustration, sondern nimmt auch den neurodivergenten Schüler*innen den Raum, in dem sie ihre Potenziale voll entfalten könnten.

Des Weiteren beeinflussen Umgebungsfaktoren wie Helligkeit, Geräuschpegel und Sitzordnung das Lernen entscheidend und können gerade neurodivergente Lernende mit ausgeprägter Reizempfindlichkeit erheblich beeinträchtigen (Ellis, Kahl).

Lernmaterial- und Lernformate:

Ein Unterrichtssystem, das Kinder bevorzugt, die Informationen auf typische verbale und logische Weise verarbeiten (Armstrong)

Differenzierung ist mittlerweile fester Bestandteil vieler schulischer Lernkonzepte und kann in äußere oder innere Differenzierung unterteilt werden. Die Einteilung der Lernenden in Grund- und Erweiterungsniveaus bildet die am weitesten verbreitete Grundlage für Differenzierungsentscheidungen. Leistungsdifferenzierung wird weitgehend an den folgenden Kriterien orientiert:

- Dem individuellen Leistungsstand im Vergleich zur Mehrheit der Altersgruppe.
- Den curricularen Anforderungen für die Altersstufe und den entsprechenden Zulassungsanforderungen.
- Der von der Lehrkraft zugewiesenen
 - Stoffmenge,
 - Schwierigkeitsstufe,
 - Vorgehensweise und
 - Zeitvorgabe, die je nach Niveau angepasst werden können.

Verschiedene Lernkanäle, Lösungswege und Darstellungsformen werden selten eröffnet. Neurodivergente Schüler*innen werden trotz dieser Differenzierungsmodalitäten weiterhin an neurotypischen Maßstäben gemessen, was ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten oft nicht gerecht wird. In seltenen Fällen ermöglichen Schulen es den Lernenden, ihr Lernen gemäß ihren Bedürfnissen zu gestalten.

Mögliche Anpassungen, um den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden, könnten Folgendes umfassen:

- Im Sprachunterricht sollten Alternativen zur schriftlichen Textproduktion offen angeboten und gleichwertig bewertet werden. Dadurch könnten die mündlichen Fähigkeiten dyslexischer Lernender abgerufen werden.
- Im Mathematikunterricht sollten haptische Darstellungsformen und verbale Lösungsvorschläge gleichwertig behandelt werden wie schriftliche und abstrakt-formelle Lösungsansätze. So können neurodivergente Lernende mit Dyskalkulie unterstützt werden, indem ihre visuellen und sprachlogischen Fähigkeiten einbezogen werden.
- Im naturwissenschaftlichen Unterricht sollte in allen Altersstufen experimentell und empirisch erkundet werden, anstatt vornehmlich textbasiert zu lernen. Dies fördert nicht nur Schüler*innen mit schriftsprachlichen Stärken, sondern auch solche mit haptischen, handlungsbezogenen und kreativen Fähigkeiten, wie Lernende mit AD(H)S.
- Schüler*innen sollten die Möglichkeit haben, individuelle Fragen zu entwickeln oder Aufträge aus einem Pool gleichwertiger Alternativen auszuwählen, anstatt einem vorgegebenen Auftrag zu folgen. Dies würdigt die kreative und eigenständige Herangehensweise von Lernenden mit AD(H)S sowie Hochbegabung.
- Schließlich sollten die Lernenden selbst entscheiden können, welche Sozialform sie nutzen, über welchen Lernkanal (Schreiben, Zeichnen, Sprechen, Hören, Lesen) sie arbeiten oder ob sie still oder laut lesen. Solche Maßnahmen würden allen Neurotypen helfen, Lernsettings nach ihren Bedürfnissen zu gestalten.

Neurodivergente Schüler*innen sind sich ihrer Stärken und Bedürfnisse bewusst und machen diese geltend. Im klassischen Schulsystem wird dies jedoch oft als Störverhalten negativ bewertet. Jedoch ist das „Bildungssystem oft so starr und an den Bildungsstandards orientiert,“ so Thurner, „dass es schwer ist, innovative Ansätze durchzusetzen.“

„Oft nicht gehört, oft nicht erkannt“

Persönliche Barrieren erfolgreichen Lernens neurodivergenter Lernender

Neurodivergente Schüler*innen fallen durch ihre besonderen Stärken und Bedürfnisse schnell auf. Sie weichen oft in Wahrnehmung, Denken, Lernen und Verhalten von den neurotypischen Standards des Schulsystems ab. Die für diesen Artikel interviewten Personen berichten übereinstimmend von einer frühen und tief verwurzelten Empfindung von Andersartigkeit. So etwa Svenka, zu ihrer Schulzeit eine hochbegabte Schülerin im Autismus-Spektrum. Ihr Bedürfnis nach Sinnerschließung, Reizarmut und offenen, problemorientierten Aufgaben sowie ihre unverstellte Art, Wahrnehmungen und Empfindungen auszusprechen, wurden bereits in der Grundschule nicht erkannt. Stattdessen fühlte sie sich störend, da ihre Lehrkräfte ihre Kondition nicht erkannten und die Lernformate nicht entsprechend anpassten. Sie berichtet von Kritik, die sie für das Hinterfragen

von Aufträgen, die Ablehnung repetitiver Übungsaufgaben oder ihre als arrogant empfundene sachliche Ausdrucksweise erhielt.

Auch Mobbing durch Mitschüler*innen, das sich in verbalen und körperlichen Übergriffen äußerte, war Teil ihrer Schulzeit. Ihre Ausdrucksweise und Interessen hoben sie von anderen ab. Diese persönlichen Erlebnisse spiegeln die Erfahrungen vieler neurodivergenter Lernender wider. Sie entsprechen nicht der neurotypischen Mehrheit, gehen anders an Problemstellungen heran und interagieren anders mit Menschen. Dieses „Anderssein“ wird jedoch im Vergleich zur neurotypischen Mehrheit als „verkehrt“ konstruiert. Durch den Vergleich wird ihre Abweichung von der Norm als Defizit wahrgenommen.

Svenka erkannte ihre autistische Kondition erst nach mehreren Schuljahren. Ihr wurde erst spät bewusst, dass ihre besonderen Bedürfnisse und Stärken ein gesunder Teil ihres Wesens sind – und kein Mangel. Davor wurde ihr Neurodivergenz durch mangelhafte Rückmeldungen und abschätzige Kommentare als Defizit gespiegelt. Schlechte Leistungen in einem Fach setzten sich bald in anderen Fächern fort. Schließlich wurden ihr auch Desinteresse, mangelnde Anpassungsfähigkeit und Überreiztheit attestiert.

Aus der Perspektive der Bildungsforschung und Lehrkräfteausbildung beschreiben Ellis und Armstrong ähnliche Prozesse des Mobbing und der Vorurteile, sowohl bei Schülerinnen als auch bei Lehrkräften. Diese werden durch unzureichendes Wissen über neurodivergente Konditionen und mangelnde Akzeptanz aufrechterhalten. Für viele neurodivergente Lernende stellt die ständige Erwartung, sich anzupassen, eine Barriere dar, die Druck und Angst erzeugt und individuelles Lernen, soziale Entwicklung sowie die Entfaltung ihrer Stärken behindert (Kahl). Institutionelle Machtverhältnisse, die zu Ungunsten der Schülerinnen wirken, sowie eine fehlende gesellschaftliche Lobby erschweren es neurodivergenten Lernenden, auf ihre Situation aufmerksam zu machen und Änderungen zu initiieren. Diese Herausforderungen deuten auf ein dringendes Bedürfnis nach einer Anpassung der Lehrkräfte und der Schulstrukturen hin.

Thurner berichtet, dass Lehrkräfte und Schulen zwar zunehmend Interesse an neurodivergenten Konditionen zeigen. Dennoch bleibe die Vorbereitung der Lehrkräfte oft unzureichend, und Vorurteile bestehen fort. Diese unzureichende Vorbereitung führt dazu, dass Klassenzimmer und Lernarrangements selten flexibel genug gestaltet seien, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Ein starr geregelter Stundenplan lasse wenig Raum für individuelles Lernen und setzt Lehrkräfte unter Druck, die curricularen Ziele zu erreichen, die aus „rigiden Lehrplänen“ abgeleitet seien. Diese berücksichtigen oft nicht die verschiedenen Lernstile. Thurner fordert daher: „Die Lehrer müssen lernen, sich von diesem starren System zu lösen und mehr Vertrauen in den Prozess zu haben.“

Handlungsmöglichkeiten und Anforderungen neuro-inklusive Schule:

„Die beste Schule ist die, in der die Kinder lernen, selbstständig zu denken und zu handeln.“ (Kahl)

In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten zur Entwicklung neurodivergenzsensibler bzw. neuroinklusive Lernarrangements gelegt. Wichtige Ebenen sind dabei das Bildungssystem, die Lernumgebung, Lernmaterialien und persönliche Faktoren. Viele der vorgestellten Handlungsmöglichkeiten erfordern keinen oder nur geringen finanziellen Aufwand. Entscheidend ist, sowohl auf systemischer als auch auf persönlicher Ebene das Bewusstsein für neurodivergente Lernende zu schaffen, Wissen über ihre Bedürfnisse bereitzustellen, eine neurodivergenzsensible Haltung zu entwickeln sowie räumliche und zeitliche Strukturen und bestehende Lernsettings anzupassen.

Handlungsmöglichkeiten auf systemischer Ebene

Die größte Handlungsmöglichkeit besteht laut den interviewten Fachpersonen darin, starre, standardisierte Strukturen des Bildungssystems zu öffnen. Diese Strukturen durchziehen sowohl Lehrpläne als auch die Unterrichtsgestaltung und sind oft auf einheitliche Abschlussprüfungen ausgerichtet, die sich überwiegend an einer vermuteten neurotypischen Mehrheit orientieren. Dies bietet wenig Raum für individuelle, kreative und prozessorientierte Lernformate – Formate, die insbesondere neurodivergenten Lernenden zugutekämen, da sie deren Stärken und Bedürfnisse besser berücksichtigen könnten.

Es geht nicht darum, allgemeine Prüfungsformate abzuschaffen, sondern sie flexibler zu gestalten, um den unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Stärken der Schüler*innen gerecht zu werden. Prüfungen sollten nicht die einzige Bewertungsform sein. Manche Schüler*innen schneiden besser bei mündlichen Prüfungen ab, während andere bei schriftlichen Tests ihre Stärken zeigen. Diese Flexibilität in Prüfungsformaten erfordert auch Anpassungen in den Lernsettings.

„Eine der wichtigsten Veränderungen wäre, sich von der Standardisierung zu entfernen, die heute die Bildung dominiert. Wir müssen anerkennen, dass Schüler*innen sich in unterschiedlichem Tempo entwickeln, und ihnen mehr Flexibilität dabei geben, wie und wann sie lernen. Prüfungen sollten zum Beispiel nicht die einzige Möglichkeit sein, das Wissen eines*r Schülers*in zu bewerten.“

Manche Schüler*innen schneiden möglicherweise besser bei mündlichen Prüfungen ab, während andere bei schriftlichen Tests bessere Leistungen erbringen“ (Ellis).

Ein wichtiges alternatives Prüfungsformat ist das formative Assessment. Hier werden punktuelle Leistungsüberprüfungen durch kontinuierliche Rückmeldungen ersetzt. Lehrkräfte geben regelmäßig Feedback zu den Lernfortschritten, damit Schüler*innen ihre Stärken und Schwächen erkennen und gezielt verbessern können. Der Fokus liegt dabei auf dem Lernprozess, nicht auf einer abschließenden Bewertung. Formative Assessments ermöglichen es den Schülerinnen, ihre Lernstrategien zu reflektieren und kontinuierlich anzupassen. Solche Formate – von mündlichen Befragungen über Reflexionen bis hin zu Gruppenarbeiten oder Peer-Feedback – bieten flexible, anpassbare Prüfungsformen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen.⁴

Damit solche Veränderungen möglich werden, benötigen Lehrkräfte entsprechende Ressourcen. Um Unterrichtsstrukturen zu reflektieren und Alternativen zu entwickeln, brauchen Lehrer*innen mehr Zeit für Planung und Zusammenarbeit. Diese Zeit sollte fest in den Arbeitsalltag integriert werden, ohne die ohnehin volle Wochenarbeitszeit zu erhöhen. Die hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, sei es in den USA (Armstrong), Großbritannien (Ellis) oder Deutschland (Thurner), macht es derzeit schwer, Anpassungen für neurodiverse Schüler*innen umzusetzen. Eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung sowie eine Vereinfachung der Lehrpläne würden Raum für tiefere, relevantere Lerninhalte schaffen.

Auch die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte sollte gefördert werden, damit der Beruf eine größere Anerkennung erfährt, ähnlich wie in Medizin oder Recht. Lehrer*innen formen die Zukunft der Gesellschaft, weshalb ihre Weiterentwicklung an individuellen Stärken und Interessen ausgerichtet sein sollte. Es sollten „positive Nischen“ geschaffen werden, in denen sie sich auch außerhalb des Unterrichts weiterentwickeln können. Einblicke in den internationalen Raum zeigen, wie alternative Rollen wie Mentoring und Coaching in den USA, Großbritannien und Australien integraler Bestandteil des Berufsbilds sind. In den USA und Kanada ist die Rolle des Instructional Coach fest in Schulen etabliert, wo Lehrkräfte sich durch Hospitation, kollegiales Feedback und Unterrichtsentwicklung weiter qualifizieren können.

Der Gedanke der Inklusion, der bisher vor allem auf neurodivergente Schülerinnen angewendet wurde, sollte auch für Lehrkräfte gelten. Das Bildungssystem muss inklusiver werden, um auch neurodivergente Lehrerinnen in den professionellen Austausch einzubeziehen. Sie können wertvolle Perspektiven in den Unterricht einbringen und dazu beitragen, Neurodiversität auf allen Ebenen des Schulsystems sichtbar zu machen.

Handlungsmöglichkeiten auf Ebene der Lernumgebung

Die Lernumgebung umfasst hier die Faktoren Raum und Zeit, die stark von den standardisierten Lernprozessen des Bildungssystems geprägt sind, welche auf einheitliche Prüfungen vorbereiten sollen. Ein flexiblerer Umgang mit diesen Faktoren würde insbesondere neurodivergenten Lernenden zugutekommen, da sie ihre Lernprozesse freier zeitlich strukturieren und den Lernort selbst wählen könnten. Der physische Raum kann mit wenig Aufwand an unterschiedliche Bedürfnisse angepasst werden, zum Beispiel durch flexible Sitzordnungen, regulierbares Licht oder Ruhebereiche (Ellis). So können durch visuelle Trennungen, etwa Regale, Bereiche entstehen, die zum stillen Arbeiten einladen, während Gruppentische kollaborative Lernformen fördern. Anstatt der klassischen Anordnung von Tischen und Stühlen, könnten Sitzcken mit Matten und Kissen für entspanntes Lernen genutzt werden. Zentrale Materialablagen ermöglichen Bewegungspausen, wenn Lernmaterial gewechselt wird, was sich positiv auf Lernende mit einem gesteigerten Bewegungsdrang, wie bei ADHS, auswirkt. So könnten sie ihr Bedürfnis nach Bewegung in den Lernprozess integrieren, statt es etwa durch Zappeln zu kompensieren. Solche Maßnahmen tragen auch zur Entstigmatisierung entsprechender neurodivergenter Verhaltensweisen bei.

Zusätzlich könnten separate, mediengestützte Bereiche geschaffen werden, in denen Lernende Texte hören oder Lernvideos schauen. Dies würde unterschiedliche Lernstile, wie den auditiven oder visuellen Zugang, unterstützen (Thurner), sodass etwa dyslexische Schüler*innen Inhalte leichter erfassen können.

Auch die thematische Raumgestaltung, zum Beispiel durch Themenräume während Projektphasen oder Lernstationen in Festigungsphasen, bietet flexible Lernwege, die eigenverantwortlich gestaltet werden können (Kahl).

Lernende kennen ihre eigenen Bedürfnisse am besten und sollten durch Fragen, die echte Wahlmöglichkeiten eröffnen, aktiv in die Gestaltung von Lernprozessen einbezogen werden. Neben der inhaltlichen Planung betrifft dies auch die Wahl des Lernortes. Lehrkräfte könnten während der Planungsphase gezielt nach den Bedürfnissen der Schüler*innen fragen, etwa nach Austauschmöglichkeiten oder Rückzugsorten, um Licht- oder Geräuschbelastung zu vermeiden. So

⁴ Dazu: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/neue-pruefungsformate-institut-fuer-zeitgemeasae-pruefungskultur/>) sowie die zahlreich erschienene Literatur, wie von Irons, 2021, Jones, 2021, Fletcher-Wood, 2018, Wiliam, 2017.

würden alle Schüler*innen ermutigt, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äußern, was die Anerkennung und Entstigmatisierung spezieller neurodivergenter Anforderungen fördert. Ellis fragt in diesem Zusammenhang: „Woher kommt es, dass Lehrkräfte Lernenden so oft die Entscheidungen über Lernen aus der Hand nehmen? Dass sie häufiger über die Lernenden sprechen als mit ihnen, wenn es um die Entscheidung über Lerninhalte und -wege geht?“

Thurner ergänzt: „Wir müssen die Rahmenbedingungen schaffen, um individuelles Lernen zu ermöglichen [...] Eine offene Lernumgebung ist entscheidend für den Erfolg der Schüler*innen.“ Diese Offenheit betrifft auch den Umgang mit der Zeit. Projektarbeit, individuell geplante Lernphasen (etwa in Lern- oder Fachbüros) ermöglichen es Lernenden, ihr eigenes Tempo zu bestimmen. Statt starr festgelegter Unterrichtszeiten könnten bedarfsorientierte Lernphasen entwickelt werden, die sowohl Lernenden mit höherem als auch niedrigerem Tempo entgegenkommen. Solche Ansätze fördern die Autonomie von hochbegabten Schüler*innen und bieten gleichzeitig flexible, kreative Lernwege für Lernende mit AD(H)S.

Durch diese Öffnung des Lernprozesses wird der Unterricht dezentralisiert, weniger durch die Lehrkraft gesteuert und stärker von den Lernenden selbst verantwortet. Lehrer*innenzentrierter Unterricht würde in schüler*innenzentrierten Unterricht übergehen, wobei Lehrkräfte Rahmenbedingungen schaffen, Impulse setzen und Materialien bereitstellen. Ihre Rolle wandelt sich hin zur Begleitung, etwa durch Unterstützung bei der Planung und Umsetzung von Lernvorhaben oder in Form von Lerncoachings, die Reflexion und Feedback zu Lernerfolgen und -problemen bieten.

Solche offenen Lernsettings fördern den Dialog und schaffen eine Lernkultur, in der Lernende aktiv an der Gestaltung ihrer Lernprozesse teilnehmen. Alle Schüler*innen, nicht nur neurodivergente, würden nach ihren individuellen Möglichkeiten Gestalter*innen ihres Lernens werden.

Handlungsmöglichkeiten auf Ebene der Lernmaterialien und -formate

Flexible Rahmenbedingungen ermöglichen und erfordern den Einsatz vielfältiger Materialien und Formate, die unterschiedliche Zugänge berücksichtigen (Thurner). Die kritische Reflexion des vorhandenen Lernmaterials und der Formate hinsichtlich der Bedürfnisse neurodivergenter Lernender ist der erste Schritt zu deren Anpassung. Das Wissen um neurodivergente Konditionen sowie die damit verbundenen Bedürfnisse und Ressourcen bildet die Grundlage für eine Neuausrichtung von Materialien und Formaten. Hier gelten die gleichen Grundsätze wie bei der allgemeinen Differenzierung:

- Das **Bewusstsein für die neurologische Heterogenität** der Lernenden öffnet den Blick für eine Neuausrichtung von Materialien und Formaten.
- Die **Orientierung an individuellen Stärken und Bedürfnissen** statt an standardisierten Prüfungsanforderungen schafft Flexibilität in der Gestaltung.
- **Kompetenz-, alltags- und handlungsorientierte Aufgaben in** Form unterschiedlich komplexer, offener Projekte unterstützen verschiedene Lerntypen.
- **Angebote auf verschiedenen Kompetenzniveaus** sowie die Nutzung unterschiedlicher Lernkanäle (schriftlich, visuell, auditiv, haptisch, analytisch) ermöglichen es allen Lernenden, individuelle Lernwege zu gehen und ihre Stärken auszubauen (Armstrong, Ellis, Kahl, Thurner).

Thurner fordert mit Blick auf die Individualisierung von Lernmaterialien und -formaten eine Flexibilisierung der Curricula, um Raum für vertieftes Lernen zu schaffen, statt „alles in den Schultag zu drängen“. Sie bringt dies auf den Punkt: „Weniger Inhalte, aber mehr Tiefe sind wichtig. Lehrpläne müssen an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden, nicht umgekehrt.“ Dies erfordert auch ein Umdenken bei der Rückmeldung zur Lernentwicklung. Statt punktueller Bewertungen braucht es ein kontinuierliches, begleitendes Feedback, das Lernende befähigt, ihren Lernprozess und ihre Fortschritte zu reflektieren (Kahl, s.o. ‚Formative Assessments‘).

Die Entwicklung digitaler Lernanwendungen eröffnet neue Möglichkeiten, assistive Technologien einzusetzen. Zum Beispiel könnte dyslexischen Schüler*innen die Verwendung von Spracherkennungssoftware zur Texterstellung freigestellt werden. Berührungssensitive Stifte könnten präzises Feedback zum Schreibfluss geben und so die Selbstkorrektur fördern. Auch Anpassungen wie Geräuschunterdrückungskopfhörer für geräuschempfindliche Schüler*innen oder Sitzbälle für Lernende mit erhöhtem Bewegungsbedarf zählen zu den Lernmaterialien, die neurodivergenten Lernenden eine erfolgreichere Teilhabe ermöglichen (Armstrong).

Insgesamt tragen diese Maßnahmen dazu bei, eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, in der alle Lernenden, unabhängig von ihren neurologischen Bedingungen, die bestmöglichen Voraussetzungen für ihren Lernerfolg finden.

Handlungsmöglichkeiten auf Ebene neurodivergenter Lernender

Das Konzept der Neurodivergenz basiert auf dem Vergleich von Individuen einer als neurotypisch geltenden Mehrheit mit jenen, deren neurologische Merkmale von dieser Norm abweichen. Die

neurotypische Mehrheitsgruppe wird dabei als die Norm betrachtet, von der neurodivergente Personen abweichen. Ebenso können sich neurodivergente Lernende in ihrem Lernverhalten als anders empfinden, wenn sie in einem auf Neurotypizität ausgerichteten System, das selektive Lernprozesse und standardisierte Leistungsbewertungen priorisiert, beobachtet und verglichen werden. Ohne diesen Vergleich würde ihre Art zu lernen und die Welt zu erkunden als eine von vielen möglichen Varianten wahrgenommen. Analytisch oder intuitiv, schematisch oder kreativ, chronologisch strukturiert oder spontanen Eindrücken folgend – jede Herangehensweise wäre gleichwertig. Um neurodivergente Lernende stärken- und ressourcenorientiert zu unterstützen, muss ihr Lernumfeld auch begleitende Maßnahmen auf der persönlichen Ebene bieten. Diese sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:

- **Aufklärung über ihre neurodivergenten Merkmale:** Wichtige Informationen, die sowohl die Lernenden als auch ihr Umfeld (Eltern, Mitschüler, Lehrkräfte) erreichen sollten, um ein umfassendes Verständnis für neurodivergente Bedingungen zu fördern. Dies kann durch Gespräche mit geschulten Pädagoginnen, wie Förderlehrkräften oder Schulpsychologinnen, geschehen.
- **Fremdakzeptanz und Entstigmatisierung:** Förderung der Akzeptanz in der Gemeinschaft, um Vorurteile abzubauen. Hier können spezifische Programme oder Initiativen zur Sensibilisierung der Lerngruppen sowie der Lehrkräfte ansetzen. Workshops und fachübergreifende Projekte (z.B. mit Bezügen zur Neurobiologie, Literatur oder Geschichte) bieten Möglichkeiten, Neurodiversität auf verschiedene Weise zu thematisieren. Auch der Austausch mit neurodivergenten Erwachsenen aus der Berufswelt kann bereichernd sein. Lehrkräfte können durch Supervisionen von Fachleuten Handlungswissen erlangen und durch wachsende Sensibilisierung eine zunehmend offene und akzeptierende Haltung entwickeln.
- **Selbstwirksamkeit:** Stärkung des Selbstwertgefühls neurodivergenter Lernender durch gezielte Maßnahmen, die ihnen helfen, ihre Identität anzunehmen. Dies umfasst die Vermittlung von Lernerfolgen und Selbstwirksamkeit (im Sinne des Empowerment- und Capabilities Approach⁵) durch Anpassungen der Lernumgebung, Bereitstellung individueller Ressourcen und die Entwicklung von Lernzielen, die auf den Stärken der Lernenden basieren. Auch eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber ihrer neurodivergenten Veranlagung trägt dazu bei.
- **Förderung von Selbstadvocacy⁶:** Die Lernenden sollten dazu ermutigt werden, ihre Bedürfnisse zu kommunizieren und aktiv an der Gestaltung ihrer Lernprozesse mitzuwirken, zum Beispiel durch Feedback-Gespräche oder Selbstreflexionsaufgaben.
- **Gestaltung sicherer Orte von Akzeptanz und Gleichwürdigkeit:** Schaffung von Rückzugsorten („Safe Spaces“), in denen sich neurodivergente Lernende wohlfühlen und ihre Erfahrungen teilen können. Programme, die den Austausch zwischen neurotypischen und neurodivergenten Lernenden fördern, sind ebenfalls hilfreich. Der Schwerpunkt liegt auf gewaltfreier und wertschätzender Kommunikation.
- **Peer-Support:** Die Einrichtung von Peer-Mentoring-Programmen, die neurodivergente Lernende mit gleichaltrigen Mentor*innen verbinden, kann sowohl soziale Unterstützung als auch akademische Hilfe bieten.
- **Elternarbeit:** Die Einbindung von Eltern in den Prozess der Aufklärung und Akzeptanz ist entscheidend, um ein unterstützendes Umfeld sowohl in der Schule als auch zu Hause zu schaffen. Dies kann durch Informationsabende, Beratungsgespräche oder regelmäßige Workshops erfolgen.

Handlungsmöglichkeiten auf Ebene der Lehrkräfte

Um Lehrkräfte auf die Herausforderungen einer vielfältigen Schülerschaft, einschließlich neurodivergenter Lernender, vorzubereiten, bedarf es einer umfassenden Qualifizierung, die sowohl personelle als auch fachliche und didaktische Kompetenzen fördert.

Ein zentraler Aspekt ist **die personelle Kompetenz**, bei der Selbstreflexion eine Schlüsselrolle spielt. Lehrkräfte sollten regelmäßig ihre Unterrichtsmethoden hinterfragen, um festgefahrene Routinen zu erkennen und zu verbessern. Wie Fahrsicherheitstrainings im Straßenverkehr, hilft auch hier externe Beobachtung und Feedback, um blinde Flecken im Unterrichtsalltag aufzudecken (Ellis).

⁵ Grundlegend dazu: Sen, Amartya. Development as Freedom. Oxford UP: 1997. Sen, Amartya. The Idea of Justice. Harvard UP 2009. Nussbaum, Martha C. Creating Capabilities: The Human Development Approach. Harvard UP: 2011. Potts, Antonetta. The Capability Approach and Early Childhood Education Curricula: An Investigation into Teachers' Beliefs and Practices. Peter Lang. Frankfurt am Main: 2016.

⁶ Dazu bspw.: Reiff, Henry B. Self-Advocacy Skills for Students With Learning Disabilities: Making It Happen in College and Beyond. Dudley: 2007.

Reflektierte Lehrkräfte entwickeln sich beruflich weiter, was nicht nur ihre Fähigkeiten verbessert, sondern auch ihre Motivation und Zufriedenheit im Berufsalltag steigert. Gleichzeitig wird betont, dass der Lehrer*innenberuf in der Gesellschaft mehr Anerkennung erfahren sollte, vergleichbar mit Berufen wie der Medizin oder dem Recht. Diese gesellschaftliche Wertschätzung könnte auch auf die Schüler*innen übergreifen, die durch eine respektvolle Behandlung und kleine Gesten der Anerkennung deutlich motivierter und engagierter werden (Kahl).

- Die **interpersonelle Kompetenz** ist ebenso wichtig, da sie auf einer offenen und ernsthaften Kommunikation mit den Schüler*innen basiert. Lehrerinnen sollten die Perspektiven junger Menschen aktiv einbeziehen, um deren Bedürfnisse besser zu verstehen. Kinder sind komplexe Wesen mit eigenen Gedanken und Gefühlen, die im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Erwachsene, insbesondere Lehrkräfte, müssen ihr eigenes Verhalten reflektieren und dessen Auswirkungen auf die Schüler*innen hinterfragen (Kahl). Dies schafft Raum für eine intensivere Zusammenarbeit, bei der die Ideen und Vorschläge der Lernenden gehört und wertgeschätzt werden, was zu positiven Veränderungen führen kann.
- Was die **fachliche Kompetenz** betrifft, wird auf den Mangel an einschlägigen Publikationen zur Lehrkräfteausbildung in Deutschland hingewiesen. Im Gegensatz zum englischsprachigen Raum, wo zahlreiche Ressourcen verfügbar sind, fehlt es hierzulande an systematischem Austausch und Forschung zu innovativen Bildungsansätzen (Thurner). Dies führt zu einer erschreckenden Situation, in der die Lehrkräfteausbildung als unzureichend angesehen wird. Während das amerikanische Bildungssystem häufig kritisch betrachtet wird, gibt es dort zahlreiche nützliche Ansätze, die in Deutschland nicht die notwendige Beachtung finden. Gleichzeitig wird betont, dass neurodivergente Lehrkräfte selbst aktiv in die berufliche Diskussion eingebunden werden sollten, um ihre einzigartigen Perspektiven für den Unterricht nutzbar zu machen (Ellis).
- Schließlich spielt auch die **Handlungskompetenz** eine wesentliche Rolle in der Lehrkräftebildung. Der kollegiale Austausch unter Lehrkräften fördert eine dynamischere und inklusivere Lehrpraxis. Wichtig ist auch, dass Lehrkräfte mehr Zeit für die Planung und Reflexion ihrer Unterrichtsmethoden haben, um effektive Strategien – besonders für neurodivergente Schülerinnen – zu entwickeln (Ellis). Das Curriculum sollte gestrafft werden, um Raum für kreativeres und tiefergehendes Lernen zu schaffen. Gleichzeitig ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte regelmäßige Fortbildungsmöglichkeiten erhalten, um sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. Diese berufliche Weiterentwicklung ist Teil einer notwendigen systemischen Reform, die flexiblere Strukturen im Bildungssystem vorsieht. Nur so können sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen optimal gefördert werden. Ein flexibles System würde es Lehrkräften zudem ermöglichen, individuell auf die Herausforderungen einzelner Schülerinnen einzugehen und dadurch positive Veränderungen herbeizuführen (Kahl). Im Unterricht sollten Lehrkräfte vermehrt beobachten, anstatt sofort Lösungen anzubieten, um die Bedürfnisse der Schüler*innen besser zu verstehen. Externe Beobachter*innen können hierbei helfen, wertfreie Rückmeldungen zu geben und die Offenheit für Veränderungen zu fördern (Thurner). Veränderungen in der Schule benötigen jedoch Zeit und Raum für Reflexion, um ein Bewusstsein für die Heterogenität und Diversität der Schüler*innen zu schaffen und langfristig positive Entwicklungen zu ermöglichen (Thurner).

Fazit

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich in neun Forderungen zusammenfassen:

1. **Anerkennung der Stärken neurodivergenter Lernender:** Neurodivergente Lernende, wie beispielsweise Schüler mit Autismus, ADHS, Dyslexie oder intellektuellen Behinderungen, verfügen oft über besondere Stärken. Diese reichen von kreativen Problemlösungsfähigkeiten über Detailorientierung bis hin zu emotionaler Sensibilität. Es ist wichtig, diese Stärken als Bereicherung für das Klassenzimmer zu betrachten und nicht als Defizite.
2. **Vielfalt der Lernstile:** Neurodivergente Schüler bringen unterschiedliche Lernstile und -bedürfnisse mit. Der Einsatz von starren Lehrmethoden und -materialien kann diesen Schülern im Weg stehen. Ein inklusives Bildungssystem sollte flexible Lernansätze fördern, die visuelle, kinästhetische und kreative Lernmethoden integrieren, um allen Lernenden gerecht zu werden.
3. **Hürden im Schulsystem:** Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das gegenwärtige Schulsystem viele Hindernisse aufweist, die neurodivergente Lernende behindern. Dazu gehören Defizitorientierung, systemische Vorurteile und eine starre Struktur, die kreative Ansätze und individuelle Unterstützung oft nicht zulässt. Mobbing und Stigmatisierung sind

ebenfalls ernsthafte Probleme, die das Lernen und die soziale Entwicklung von neurodivergenten Schülern stark beeinträchtigen können.

4. **Wichtigkeit der Lehrerbildung und -reflexion:** Eine entscheidende Komponente für die Förderung neurodivergenter Lernender ist die umfassende Ausbildung und kontinuierliche professionelle Entwicklung von Lehrkräften. Lehrer sollten regelmäßig ihre Unterrichtsmethoden reflektieren und Feedback einholen, um sich kontinuierlich zu verbessern. Kollegiale Unterstützung und der Austausch unter Lehrkräften sind dabei essenziell, um innovative und inklusive Praktiken zu etablieren.
5. **Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Schüler*innen:** Lehrkräfte sollten die Komplexität der Kinder anerkennen und aktiv mit ihnen kommunizieren, um deren Perspektiven in den Bildungsprozess einzubeziehen. Die Reflexion über das eigene Verhalten der Erwachsenen ist entscheidend, um die Bedürfnisse der Schüler besser zu verstehen und darauf zu reagieren. Wertschätzung und Anerkennung können die Motivation und das Engagement der Schüler stark beeinflussen.
6. **Anpassungen in der Lehr- und Lernumgebung:** Es ist notwendig, die physischen Lernumgebungen und Lehrpläne anzupassen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen neurodivergenter Schüler gerecht zu werden. Flexible Sitzordnungen, kreative und kooperative Lernmethoden sowie die Einbeziehung projektbasierter Lernansätze können positive Veränderungen bewirken.
7. **Erforderliche systemische Reformen:** Das Bildungssystem muss reformiert werden, um weniger starre Strukturen zu schaffen, die mehr Raum für individualisierte Lernansätze bieten. Eine Curriculum-Entlastung und die Integration neurodivergenter Perspektiven in die Lehrerbildung sind entscheidend für die langfristige Verbesserung der Bildungsqualität.
8. **Persönliche Begleitung neurodivergenter Lernender:** Neurodivergente Lernende empfinden sich oft als anders, da sie in einem auf Neurotypizität ausgerichteten System beobachtet und verglichen werden. Ihr Lernverhalten sollte als eine von vielen gleichwertigen Herangehensweisen anerkannt werden. Um sie zu unterstützen, sind verschiedene Maßnahmen erforderlich: Aufklärung über ihre neurodivergenten Merkmale, Entstigmatisierung durch Akzeptanzprogramme, Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstadvocacy sowie Schaffung sicherer Rückzugsorte. Peer-Mentoring und eine enge Zusammenarbeit mit Eltern sind weitere wichtige Ansätze, um ein unterstützendes Lernumfeld zu schaffen.
9. **Anforderungen an die Lehrkräfteausbildung:** Lehrkräfte müssen durch regelmäßige Selbstreflexion und externes Feedback ihre Methoden hinterfragen und verbessern. Eine offene, wertschätzende Kommunikation mit den Schüler*innen ist entscheidend, um deren Bedürfnisse besser zu verstehen. Trotz der geringen Publikationslage in Deutschland ist eine stärkere Einbindung neurodivergenter Lehrkräfte in Bildungsdebatten notwendig. Kollegialer Austausch und mehr Zeit für Planung sowie fachlicher und methodischer Fortbildungen helfen, kreative und inklusive Unterrichtsstrategien zu entwickeln. Veränderungen im Bildungssystem erfordern flexible Strukturen, um den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen gerecht zu werden.



Du willst mehr wissen?

Wenn du noch tiefer in das Thema Hyperfokus eintauchen möchtest, findest du hier spannende weiterführende Quellen:

➔ Mehr findest du auf der nächsten Seite!

- **Kurz und knapp:** [https://www.AD\(H\)S-weg.de/hyperfokus/fokussierung-als-ressource/?utm_source=chatgpt.com](https://www.AD(H)S-weg.de/hyperfokus/fokussierung-als-ressource/?utm_source=chatgpt.com)
- **Zur tieferen Einführung:** [https://www.AD\(H\)Spedia.de/wiki/Hyperfokus](https://www.AD(H)Spedia.de/wiki/Hyperfokus)
- **Hyperfokus in guten und in schlechten Zeiten:** [https://AD\(H\)S20plus.ch/wp-content/uploads/2021/05/n17_journal_AD\(H\)S20plus_2019.pdf](https://AD(H)S20plus.ch/wp-content/uploads/2021/05/n17_journal_AD(H)S20plus_2019.pdf)
- **Hyperfokus gezielt nutzen:** [https://AD\(H\)S20plus.ch/wp-content/uploads/2023/02/Article_Morgenpost_AD\(H\)S_20230214.pdf](https://AD(H)S20plus.ch/wp-content/uploads/2023/02/Article_Morgenpost_AD(H)S_20230214.pdf)
- **Hyperfokus bei Erwachsenen:**
[https://www.ie.mgt.tum.de/fileadmin/w00cem/ent/pdf/AD\(H\)S.pdf?utm_source=chatgpt.com](https://www.ie.mgt.tum.de/fileadmin/w00cem/ent/pdf/AD(H)S.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- **Vom AD(H)S-Mythos:** Thomas Armstrong. Das Märchen vom AD(H)S-Kind: 50 sanfte Möglichkeiten, das Verhalten Ihres Kindes ohne Zwang und ohne Pharmaka zu verbessern. Junfermann: 2002.

Du willst mehr wissen?

Wenn du noch tiefer in das Thema Hyperfokus eintauchen möchtest, findest du hier spannende weiterführende Quellen:

- **Kurz und knapp:** [https://www.AD\(H\)S-weg.de/hyperfokus/fokussierung-als-ressource/?utm_source=chatgpt.com](https://www.AD(H)S-weg.de/hyperfokus/fokussierung-als-ressource/?utm_source=chatgpt.com)
- **Zur tieferen Einführung:** [https://www.AD\(H\)Spedia.de/wiki/Hyperfokus](https://www.AD(H)Spedia.de/wiki/Hyperfokus)
- **Hyperfokus in guten und in schlechten Zeiten:** [https://AD\(H\)S20plus.ch/wp-content/uploads/2021/05/n17_journal_AD\(H\)S20plus_2019.pdf](https://AD(H)S20plus.ch/wp-content/uploads/2021/05/n17_journal_AD(H)S20plus_2019.pdf)
- **Hyperfokus gezielt nutzen:** [https://AD\(H\)S20plus.ch/wp-content/uploads/2023/02/Article_Morgenpost_AD\(H\)S_20230214.pdf](https://AD(H)S20plus.ch/wp-content/uploads/2023/02/Article_Morgenpost_AD(H)S_20230214.pdf)
- **Hyperfokus bei Erwachsenen:**
[https://www.ie.mgt.tum.de/fileadmin/w00cem/ent/pdf/AD\(H\)S.pdf?utm_source=chatgpt.com](https://www.ie.mgt.tum.de/fileadmin/w00cem/ent/pdf/AD(H)S.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- **Vom AD(H)S-Mythos:** Thomas Armstrong. Das Märchen vom AD(H)S-Kind: 50 sanfte Möglichkeiten, das Verhalten Ihres Kindes ohne Zwang und ohne Pharmaka zu verbessern. Junfermann: 2002.

Bildnachweise: hannah-tasker-ZBkH8G4_yyE-unsplash