**Dokumentation**

Angewandte Gestaltung
bei Hans Krämer & Michael Götte
Wintersemester 25/26

**Kommunikationsgestaltung 6**

Medine Dogru
Antonia Kleinert
Lena Lenckner
Xaver Olpp

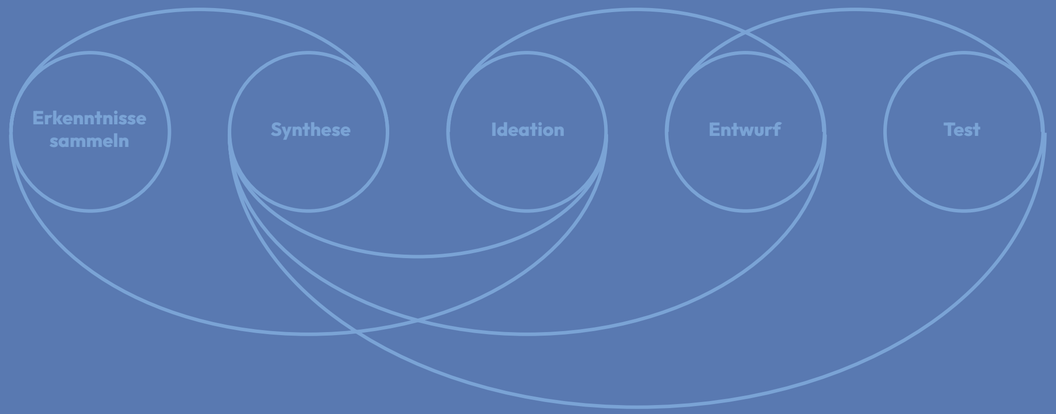
# Die Reise durch den **Gefühlskosmos**

## Einleitung

Emotionen spielen eine zentrale Rolle im schulischen Alltag von Kindern. Sie beeinflussen Lernprozesse, soziale Interaktionen und das individuelle Wohlbefinden. Besonders für Kinder mit Neurodivergenz kann der Umgang mit eigenen Gefühlen jedoch eine große Herausforderung darstellen. Fehlendes Emotionsverständnis und eingeschränkte Möglichkeiten der Selbstregulation führen häufig zu Überforderung, Missverständnissen und Konflikten im Schulkontext.
Dieses Projekt beschäftigt sich mit der Frage, wie emotionale Lernprozesse bei Kindern besser unterstützt werden können. Im Mittelpunkt steht dabei die Auseinandersetzung mit bestehenden Strukturen, pädagogischen Rahmenbedingungen und den besonderen Bedürfnissen einer heterogenen Zielgruppe. Durch Recherche, Analyse und den Austausch mit Fachpersonen wurde deutlich, dass emotionale Bildung oft zu kurz greift oder nicht ausreichend auf individuelle Voraussetzungen eingeht.

Vor diesem Hintergrund verfolgt das Projekt das Ziel, einen Ansatz zu entwickeln, der emotionales Lernen zugänglicher, verständlicher und alltagsnah gestaltet. Dabei wird bewusst auf einfache, analoge und strukturierte Mittel gesetzt, um eine realistische Integration in bestehende schulische Kontexte zu ermöglichen und Kinder frühzeitig im Umgang mit ihren Emotionen zu stärken.

# Design-Sprint



# Design-Sprint

**Thema**

Unterstützung neurodivergenter Personen im Schulalltag: Entlastung von Lehrpersonal und Schüler*innen sowie Förderung des Verständnisses für neurodivergente Kinder.

**Wo ist das Problem?**

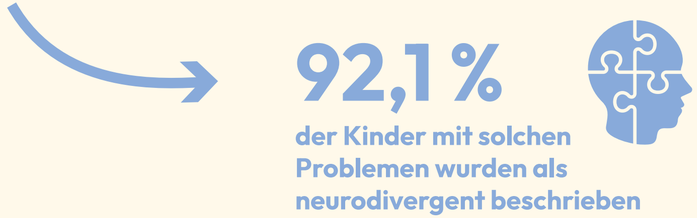
Neurodivergente Kinder – zum Beispiel mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS), Aufmerksamkeits-Difizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) oder anderen neurologischen Unterschieden – stehen im regulären Schulsystem häufig vor erheblichen Herausforderungen, weil dieses System primär auf normierte Lern- und Verhaltensweisen ausgerichtet ist. Dabei zeigt sich, dass viele der Probleme nicht aus den individuellen Fähigkeiten der Kinder resultieren, sondern aus der strukturellen Unangepasstheit des Schulsystems an unterschiedliche Lern- und Wahrnehmungsformen.

Ein zentrales Problem ist, dass neurodivergente Schüler:innen im Schulalltag oft weitaus höhere emotionale Belastungen erleben als ihre neurotypischen Mitschülerinnen. Eine Studie mit 735 Jugendlichen im Alter von 11 bis 16 Jahren zeigte, dass Jugendliche mit Autismus und ADHS durch negative Schulerfahrungen ungefähr doppelt so hohe emotionale Belastungen erfahren wie ihre neurotypischen Altersgenossen. Diese Belastungen stehen in direktem Zusammenhang mit einem erhöhten Risiko für Angst- und depressive Störungen im späteren Leben. (vgl. Lukito, S. et al; 2025) Darüber hinaus erleben viele neurodivergente Kinder „School Distress“ – eine Form von starker emotionaler Beunruhigung, die mit Schulbesuchsproblemen einhergeht.

In einer Befragung von Eltern, deren Kinder unter erheblichen Schulbesuchsproblemen litten, wurden über 92 % der betroffenen Kinder als neurodivergent beschrieben, wobei mehr als 83 % davon autistisch waren. Autistische Kinder zeigten dabei eine besonders frühe und anhaltende Belastung (vgl. Connolly, S. et al; 2023). Ein aktueller Bericht aus Großbritannien zeigt, dass etwa 1 von 6 autistischen Schüler*innen seit Beginn eines Schuljahres überhaupt nicht am Unterricht teilgenommen hat, wobei 62 % der Abwesenheiten auf psychische Belastungen wie Angst oder Überforderung zurückzuführen waren. Viele der befragten Familien berichteten, dass die Schule nicht ausreichend auf die Bedürfnisse ihrer Kinder eingehen konnte (vgl. Weale, S.; 2026).

Neurodivergente Kinder werden im Schulalltag oft missverstanden: Typische Verhaltensweisen – wie Schwierigkeiten mit sensorischen Reizen, soziale Interaktion oder Konzentration – werden häufig als „Störungen“ oder Disziplinprobleme interpretiert, statt als Ausdruck neurologischer Unterschiede. Dadurch entsteht eine Atmosphäre, in der die Kinder das Gefühl haben, falsch oder unzulänglich zu sein, obwohl viele von ihnen hohe intellektuelle und kreative Fähigkeiten besitzen, die im aktuellen System jedoch nicht gefördert werden. Diese wiederholten negativen Erfahrungen können tiefgreifende emotionale Folgen haben. Kinder, die regelmäßig erleben, dass ihre Bedürfnisse nicht verstanden oder berücksichtigt werden, entwickeln häufig ein geringes Selbstwertgefühl, Rückzugstendenzen und langfristige psychische Belastungen, die auch im Erwachsenenalter fortbestehen können. Die doppelte emotionale Belastung in der Schule ist mit einem deutlich erhöhten Risiko für Depressionen und Angststörungen verbunden, was die Bedeutung frühzeitiger und angemessener Unterstützung unterstreicht (vgl. Lukito, S. et al; 2025). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass das bestehende Schulsystem aufgrund mangelnder Individualisierung und unzureichender pädagogischer Ressourcen dazu beiträgt, dass neurodivergente Kinder nicht entsprechend ihrer Potenziale gefördert werden. Stattdessen erleben viele dieser Kinder Überforderung, emotionale Belastung und soziale Schwierigkeiten – was nicht nur ihre schulische Leistung beeinträchtigt, sondern langfristig auch ihr psychosoziales Wohlbefinden und ihre Lebensqualität.






# Design-Sprint

**Zielgruppe**

Die Zielgruppe umfasst Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter mit ASS und ADHS. Sie unterscheiden sich in Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Impuls- und Selbstregulation, sowie in sozialen Interaktionen von neurotypischen Gleichaltrigen. Dadurch erleben sie den Schulalltag häufig als besonders herausfordernd. Standardisierte Unterrichtsformen, feste Strukturen und soziale Erwartungen passen oft nicht zu ihren individuellen Lern- und Verarbeitungsweisen, was zu Überforderung, Frustration und emotionaler Belastung führen kann. Kinder mit Autismus zeigen besondere Stärken, etwa in detailorientiertem Denken oder systematischem Lernen, gleichzeitig können sensorische Überlastung, Veränderungen im Tagesablauf und Schwierigkeiten im sozialen Miteinander zu Stress und Rückzug führen. Kinder mit ADHS zeigen häufig Impulsivität, Hyperaktivität und Konzentrationsschwierigkeiten, was ebenfalls zu Überforderung, Konflikten und negativen Rückmeldungen führen kann. Beide Gruppen erleben dadurch oft ein geringes Selbstwertgefühl, fühlen sich missverstanden und werden im Schulalltag häufig als „weniger leistungsfähig“ wahrgenommen – obwohl ihre Fähigkeiten oft weit über dem Durchschnitt liegen.

Ihre Potenziale werden daher häufig nicht ausgeschöpft, soziale Kontakte sind oft schwieriger, und wiederholte negative Erfahrungen können langfristig psychische Belastungen hervorrufen. Viele dieser Kinder haben zudem Schwierigkeiten, ihre eigenen Emotionen zu erkennen, zu verstehen und angemessen zu regulieren, was ihre Belastung im Schulalltag weiter verstärkt.

## Neurodivergente Kinder



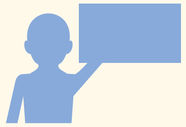
**→ Impulsivität, Hyperaktivität & Konzentrationsschwierigkeiten**

**→ Soziale Herausforderungen & Missverständnisse**

**→ Emotionale Überlastung & Frustration**

**→ Ungenutztes Potenzial & geringes Selbstwertgefühl**

## Lehrer:innen



**→ Wenig Zeit, hohe Belastung & keine Kapazität für individuelle Anpassung**

**→ Geringes Verständnis für Neurodivergenz & Schwierigkeiten im Umgang mit auffälligem Verhalten**

**→ Standardisierte Unterrichtsformen & fehlende Ressourcen für Inklusion**

## Eltern



**→ Leugnung oder Unkenntnis von Neurodivergenz & fehlendes Wissen über Fördermöglichkeiten**

**→ Unsicherheit im Umgang mit emotionalen und sozialen Herausforderungen & Schwierigkeiten, das Kind zu unterstützen**

**→ Mangelnde Informationen, Beratung & Überforderung im Schulalltag**

# Design-Sprint

**Schnellresearch**
Entwicklung

Emotionsregulation bei Autismus und ADHS ist ein zentraler Faktor: Viele dieser Kinder erleben Schwierigkeiten darin, Gefühle zu identifizieren und angemessen zu steuern, was dazu führen kann, dass alltägliche Situationen schnell überwältigend wirken. Dies zeigt sich in intensiven emotionalen Reaktionen, die nicht einfach „Trotz“ sind, sondern Ausdruck einer Überforderung des Regulationserlebnisses. (vgl. Pavlopoulou G. et al; 2025)

Das Alter von etwa 3 bis 6 Jahren ist ein wichtiger Baustein in der Entwicklung grundlegende Fähigkeiten zur Unterscheidung und Regulierung von Gefühlen bei Kindern. In diesem Zeitraum lernen sie unter richtigen Voraussetzungen nicht nur, Emotionen wie Freude, Angst oder Wut zu erkennen, sondern beginnen auch, einfache Strategien anzuwenden, um Emotionen zu steuern (vgl. Kupper, K. et al; 2019). Studien zeigen, dass die Fähigkeit zur Emotionsregulation bereits vor dem Schuleintritt erworben werden sollte, da Verzögerungen in dieser Entwicklung mit späteren ADHS-Symptomen, inneren Problemen und Verhaltensauffälligkeiten verbunden sind. Ein langsamerer Erwerb dieser Fähigkeiten zwischen dem 3. und 7. Lebensjahr sagt ein höheres Risiko für spätere emotionale und Verhaltensprobleme voraus (vgl. Murray, et al; 2024). In der Vorschulzeit (ca. 4–6 Jahre) spielt die Ko-Regulation durch Bezugspersonen eine zentrale Rolle: Pädagogische Fachkräfte und Eltern wirken durch emotionale Unterstützung, Spiegeln und Benennen von Gefühlen direkt mit an der Entwicklung funktionaler Regulationsstrategien (Deutsche Forschungsgemeinschaft; 2023)

**Kernerkenntnisse**

→ **Schwierigkeiten bei Emotionsregulation häufige Wutausbrüche, Rückzug, soziale Konflikte.**
(vgl. Pavlopoulou G. et al; 2025)

→ **Vorschulautistische Kinder: stärkere emotionale Reaktivität und Emotionsdysregulation.**
(vgl. Poznyak, E. et al; 2025)

→ **Frühe Emotionsregulation sagt späteres ADHS, Verhaltensprobleme und inneres Leiden voraus.**
(vgl. Murray, A. et al; 2024)

→ **Taktile Spielzeuge (z. B. Fidget-Cubes) helfen bei Energie- und Reizregulation durch vorhersehbares sensorisches Feedback.**
(vgl. Roche, M.A. et al; 2023)

→ **Motorische Aktivitäten kanalisieren, ohne abzulenken, wenn das Spielzeug richtig gewählt ist.**
(vgl. Strides ABA; 2025)

# Design-Sprint

**Schnellresearch**
Eltern

Viele frühkindliche Interventionen, die von Eltern durchgeführt werden, zielen primär darauf ab, Verhaltensprobleme bei neurodivergenten Kindern zu reduzieren. Nur wenige Programme richten ihr Augenmerk jedoch gezielt auf die Förderung der Emotionsregulation, obwohl diese für die langfristige Entwicklung von großer Bedeutung ist. Dies deutet darauf hin, dass in der frühen Unterstützung neurodivergenter Kinder eine erkennbare Lücke besteht (Hendrix, N. et al., 2022). Darüber hinaus zeigt sich, dass viele Eltern unzureichend über relevante Diagnosen und Entwicklungsfragen informiert sind. Lediglich etwa 10 % der Eltern fühlen sich „sehr gut informiert“ über ADHS, während ungefähr die Hälfte sich nur teilweise ausreichend informiert sieht. Diese Zahlen verdeutlichen die weit verbreiteten Informationsdefizite und den Bedarf an gezielten Aufklärungsangeboten (SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, 2022).

Eltern neurodivergenter Kinder berichten zudem über deutlich höhere Belastungen. Bei Eltern von Kindern mit Autismus zeigen Studien, dass zwischen 85 % und über 90 % signifikant stressbelastet sind. Auch Eltern von Kindern mit ADHS sind stark belastet, wobei 78 % bis 88 % klinisch relevante Stresssymptome aufweisen. Zum Vergleich: Die Stressraten bei Eltern neurotypischer Kinder liegen deutlich niedriger und bewegen sich zwischen 15,4 % und 22 % (Méndez-Lara et al., 2025).

Die psychische Belastung der Eltern geht außerdem häufig mit einem erhöhten Risiko für psychiatrische Erkrankungen einher. Besonders Eltern von Kindern mit ADHS und gleichzeitig bestehender Autismus-Diagnose zeigen eine höhere Wahrscheinlichkeit für Depressionen, bipolare Störungen oder schizophrene Symptome im Vergleich zu Eltern ohne betroffene Kinder. Ein leicht erhöhtes Risiko für Alkohol- oder Substanzmissbrauch wurde ebenfalls festgestellt, vor allem bei Familien mit Doppeldiagnosen. Auch wenn die Risikowerte moderat sind, bestehen statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Belastung der Eltern und den Diagnosen ihrer Kinder (Schöttle, D., 2024).

**Kernerkenntnisse**

**→ 85 % – 90 % der Eltern von Autisten berichten von hohem Stressniveau.**

**→ Eltern autistischer Kinder zeigen deutlich höhere psychische Belastung, Stress und Angst/Depression, bei Müttern oft stärker.**
(vgl. Li, F. et al; 2022)

**→ Geringe soziale Unterstützung = höherer Stress; hohe soziale Unterstützung = verbesserte Anpassung.**

**→ Eltern-Wahrnehmung: 20 % beschäftigen sich konkret mit ADHS-Diagnose ihres Kindes.**
(vgl. Wegener, W.; 2023)

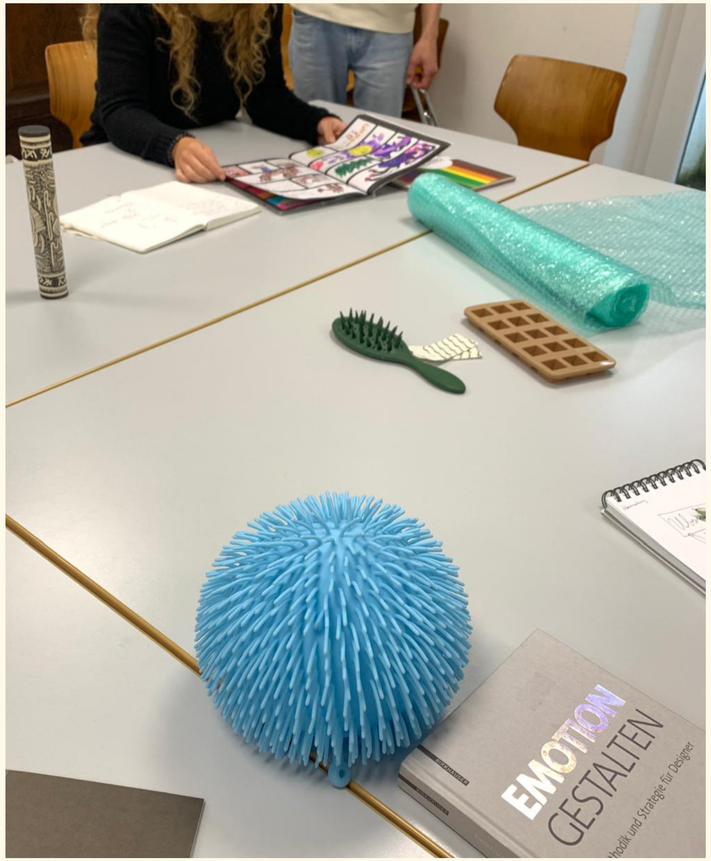
Eltern von Kindern mit ADHS oder Autismus erleben durch die besonderen Anforderungen ihrer Kinder deutlich höhere psychische Belastung und Stress als Eltern neurotypischer Kinder.
Diese Belastung entsteht nicht nur durch das Verhalten der Kinder selbst, sondern auch durch Informationsdefizite, mangelnde Unterstützung durch Schule oder Fachkräfte, komplexe Alltagsanforderungen und das Auseinandersetzen mit der Diagnose.

# Design-Sprint

**Testung**

Die erste Testung hat im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum für emotionale und soziale Entwicklung (SBBZ) der Ita Wegman-Schule in Metzingen stattgefunden. Ziel war es, verschiedene Zugänge zu Emotionen zu erproben und zu beobachten, wie Kinder unterschiedlich darauf reagieren. Wir haben mit zwei Gruppen gearbeitet: Vormittags mit älteren Schüler:innen (13–15 Jahre), nachmittags mit jüngeren (6–10 Jahre). Ergänzend haben wir Gespräche mit Lehrkräften, Sonderpädagog:innen und Schulbegleiter:innen geführt, die die Kinder im Alltag begleiten und wichtige Einblicke geben konnten. Für die Testung haben wir verschiedene Materialien mitgebracht, darunter Gegenstände mit unterschiedlichen haptischen Eigenschaften (weich, rau, hart, flexibel). Die Kinder durften selbst auswählen, womit sie arbeiten möchten. Zusätzlich haben wir kurze Geschichten vorgelesen, die alltägliche Situationen beschrieben, um die Kinder emotional abzuholen. Dabei konnten sie Gegenstände auswählen, die sich passend für das jeweilige Gefühl anfühlten. Ergänzend haben wir Knetübungen angeboten: Die Kinder sollten „Gefühle kneten“, um über Formen, Strukturen oder Handlungen Einblicke in ihre emotionale Wahrnehmung zu geben. Dabei zeigte sich, dass sie häufig konkrete Situationen oder Erlebnisse ausdrückten, anstatt abstrakte Gefühle.

Da Gruppen- und Materialsituationen schnell überfordernd wirkten, haben wir die Gespräche teilweise in kleinere Konstellationen verlagert. Dort haben wir zusätzlich mit Farben gearbeitet und die Kinder gefragt, welche Gefühle sie mit bestimmten Farbtönen verbinden. Diese Formate haben wenig sprachliche Hürden erzeugt und den Kindern ermöglicht, ihre Gefühle individuell zu erkunden. Die Schulbegleiter:innen haben den Tag über Beobachtungen beigesteuert, Situationen eingeordnet und Einblicke in den Schulalltag der Kinder gegeben, wodurch die Testung umfassend ergänzt wurde.





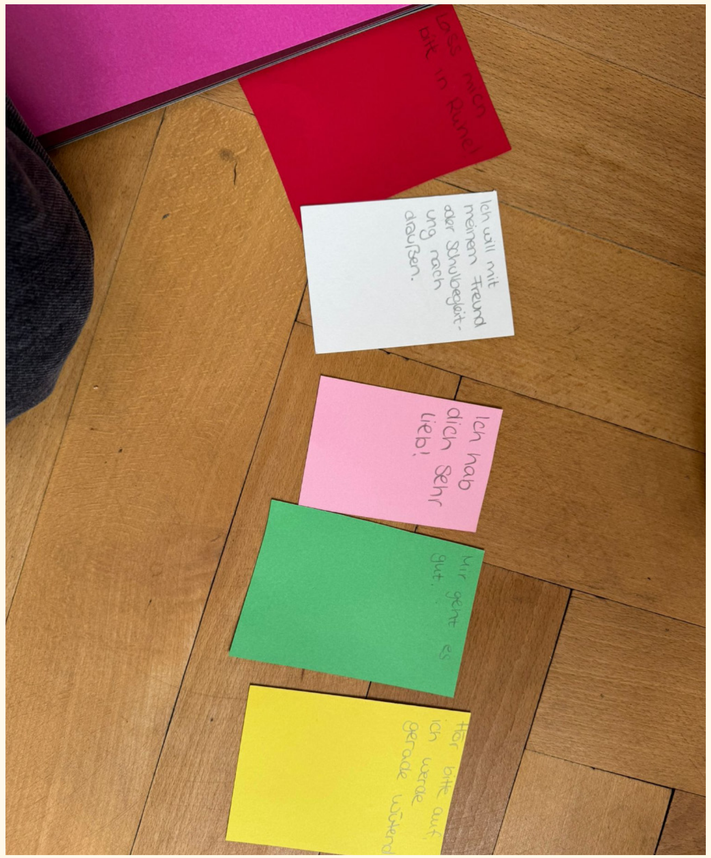

# Design-Sprint

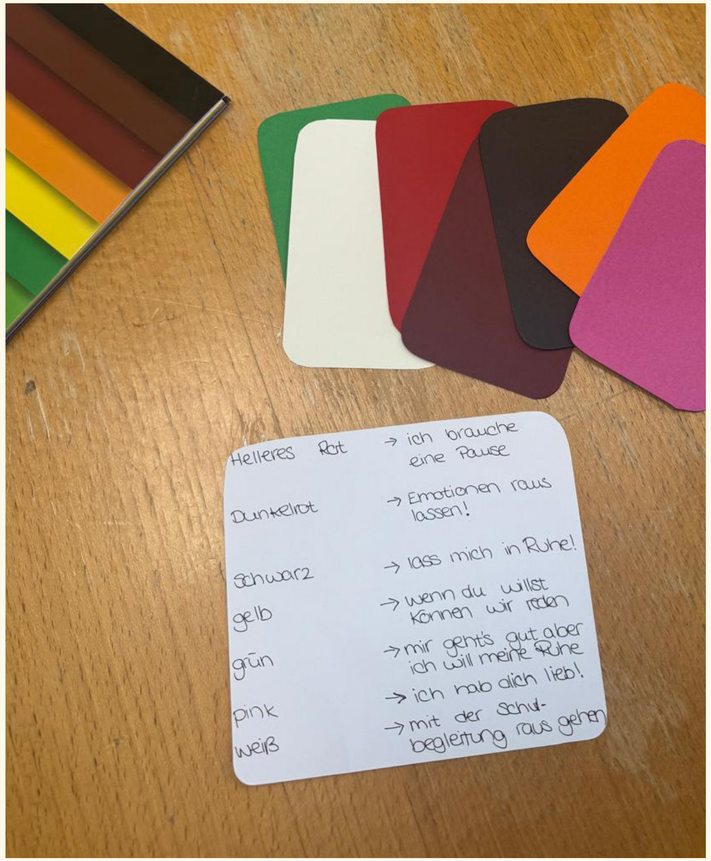
**Ergebnis Testung**

Im Verlauf der Arbeit wurde deutlich, dass der Einsatz von Gegenständen und unterschiedlichen Haptiken nicht für alle Kinder gleichermaßen geeignet ist. Insbesondere Kinder mit ADHS reagierten schnell mit Überforderung, während Kinder aus dem autistischen Spektrum vor allem Schwierigkeiten mit neuen, unbekannten Formen und Oberflächen zeigten. Haptische Reize erwiesen sich somit als sehr individuell wirksam und teilweise als hinderlich im gemeinsamen Arbeitsprozess.

Ein verbindendes Element für alle beteiligten Kinder stellte hingegen der Einsatz von Farbe dar. Farben hatten für alle Kinder eine klare Bedeutung und wurden nicht als neutral wahrgenommen, sondern als symbolisch aufgeladen. Farbe fungierte dabei als kommunikatives Mittel, das unabhängig von kognitiven oder sprachlichen Fähigkeiten verstanden wurde. Bei Kindern aus dem autistischen Spektrum zeigte sich jedoch, dass grelle und stark gesättigte Farben als besonders belastend empfunden wurden. Mit sanften, pastelligen Farbtönen ließ sich hingegen deutlich besser und ruhiger arbeiten.

In einem gemeinsamen Prozess wurden die Bedeutungen einzelner Farben zusammen mit den Kindern erarbeitet. Dabei zeigte sich überraschend deutlich, dass die Kinder in ihren Zuschreibungen weitgehend übereinstimmten. Die entwickelten Farbbedeutungen wiesen in Teilen Parallelen zur klassischen Farblehre auf, widersprachen ihr jedoch in einzelnen Aspekten. Diese Erkenntnisse unterstreichen das Potenzial von Farbe als niedrigschwelliges, inklusives Gestaltungselement im schulischen Kontext.



# Design-Sprint

**Interviews**

Experten:

**Jörg**
Schulleiter und Leherer an der Förder-Schule

**Katrin**
Schulleiterin und Lehererin an der Förder-Schule

Im Rahmen des Projektes führten wir Gespräche mit zwei Lehrkräften sowie den Schulleitungen einer Förderschule. In diesen Gesprächen wurde die grundsätzliche Relevanz unserer thematischen Auseinandersetzung deutlich bestätigt. Jörg unterrichtet überwiegend ältere Schüler:innen im Alter von etwa 13 bis 15 Jahren, während Katrin mit jüngeren Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren arbeitet. Ziel der Gespräche war es, Einblicke in den schulischen Alltag, die Arbeitsweise der Lehrkräfte sowie in die Lebensrealität der Kinder zu gewinnen.

An der Förderschule werden die Kinder in kleinen Klassen mit durchschnittlich etwa acht Schüler:innen unterrichtet. Eine enge Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen wird dadurch ermöglicht, zumal die Kinder in der Regel von denselben Lehrer:innen in allen Fächern begleitet werden. Der Schulalltag ist klar strukturiert und von festen Routinen geprägt. Dazu gehören unter anderem ein gemeinsamer Morgenkreis, zwei Pausen sowie eine gemeinsame Mittagspause. Diese wiederkehrenden Abläufe sind für die Kinder von großer Bedeutung und geben ihnen Sicherheit.
Trotz der strukturierten Umgebung kommt es im Schulalltag regelmäßig zu emotionalen Ausbrüchen, die teils erhebliche Auswirkungen auf die Kinder selbst und ihr Umfeld haben. Die Lehrkräfte berichteten jedoch, dass Kinder mit zunehmender Dauer ihres Aufenthalts an der Förderschule lernen, diese Ausbrüche besser zu erkennen und seltener eskalieren zu lassen. Zur Unterstützung der Emotionsregulation stehen den Schüler:innen verschiedene Rückzugs- und Funktionsräume zur Verfügung, etwa Bewegungsräume mit Matten und Boxsack oder ruhige Räume für stille Phasen.
Die Kinder bringen sehr individuelle Problemlagen mit, wobei insbesondere Schwierigkeiten in der Gefühlsregulation eine zentrale Rolle spielen. Vielen fällt es schwer, den eigenen emotionalen Zustand wahrzunehmen oder einzuordnen. In solchen Situationen werden häufig Schulbegleiter:innen hinzugezogen, die die Kinder im Erkennen, Einordnen und Regulieren ihrer Emotionen unterstützen.



# Design-Sprint

**Ergebnisse Nutzerbefragungen**

Die Gespräche mit Sonderpädagog:innen, Lehrkräften und Rektor:innen verdeutlichen, dass viele Kinder Schwierigkeiten haben, ihre eigenen Gefühle bewusst wahrzunehmen und sprachlich zu benennen. Gleichzeitig besteht ein hoher Bedarf an klaren, verlässlichen Strukturen, die Kinder bei der Emotionsregulation unterstützen. Unterstützende Materialien sollten dabei nicht nur situativ einsetzbar sein, sondern langfristig in den schulischen Alltag integriert werden können. Farben wurden von den Fachkräften als besonders geeigneter, niedrigschwelliger Zugang hervorgehoben, wobei die individuelle Anpassung an jedes einzelne Kind als zentraler Erfolgsfaktor genannt wurde. Auch die Perspektive der Schulbegleiter:innen unterstreicht die Bedeutung kontinuierlicher Unterstützung im emotionalen Bereich. Sie berichteten, dass Kinder häufig Begleitung benötigen, um emotionale Ausbrüche frühzeitig zu vermeiden oder abzumildern. Haptische Materialien können insbesondere bei Kindern hilfreich sein, die über körperliche Wahrnehmung Zugang zu sich selbst finden. Gleichzeitig wurde betont, dass Zeit, Geduld und eine vertrauensvolle Beziehung entscheidend sind, um Kinder für solche Angebote zu öffnen. Persönliche und tragbare Hilfsmittel, wie etwa kleine Hefte oder individuelle Objekte, wurden als besonders beruhigend und alltagstauglich beschrieben, sofern sie flexibel einsetzbar sind.

Die Gespräche mit den Schüler:innen selbst zeigen ein begrenztes Bewusstsein für die eigenen Gefühle sowie Unsicherheiten im Umgang mit Emotionen. Viele Kinder wissen nicht, wie sie ihre Gefühle regulieren oder angemessen ausdrücken können. Gleichzeitig äußerten sie den Wunsch nach nicht-verbaler Kommunikation und nach persönlichen, tragbaren Hilfsmitteln, die sie im Schulalltag begleiten. Auffällig war zudem ein grundsätzliches Interesse daran, Gefühle besser kennenzulernen und zu verstehen, was das Potenzial für geeignete gestalterische Unterstützungsangebote deutlich macht.

### Sonderpädagog:innen

→ Kommunikationstools wären wichtig

→ Visuelle Mittel sind sehr gut geeignet

→ Erfahrung der Selbstwirksamkeit durch Integration im Prozess

### Schulbegleiter:innen

→ Tools wären wichtig

→ Karten zur Kommunikation

→ individuelle Emotionen/ Reaktionen werden direkt am Kind abgelesen

### Schüler:innen

→ Verbalisierung von Emotionen oft nicht möglich

→ Farben müssen dezent gehalten sein sonst überfordern sie

→ vertraute Texturen helfen

# Design-Sprint

**Ergebnis**

Die Testung hat uns deutlich gezeigt, dass Kinder mit ADHS und autistischen Zügen sehr unterschiedliche Zugänge zu Gefühlen und Materialien haben. Viele der mitgebrachten Gegenstände – von weichen Kissen über Massagebälle und Schleifpapier bis hin zu Klettverschlüssen – wurden zunächst nur sehr zögerlich genutzt. Einige Kinder wollten gar nichts anfassen, andere entschieden sich ausschließlich für bekannte, spielerische Objekte. Besonders deutlich wurde, dass die Kinder nicht intuitiv wussten, wie sie die Gegenstände nutzen sollten, um ihre Gefühle auszudrücken oder zu regulieren. Während die älteren Kinder (13–15 Jahre) durchaus reflektieren konnten, dass sie Schwierigkeiten haben, Gefühle zu benennen oder zu steuern, zeigte die jüngere Gruppe (6–10 Jahre) große Herausforderungen in der Konzentration und im Ausdruck. Geschichten, die wir vorgelesen hatten, um die Kinder in bestimmte emotionale Situationen einzuführen, konnten nur begrenzt wirken. Die Kinder waren zu sehr mit der Auswahl der Objekte beschäftigt oder konnten sich nicht ausreichend in die vorgelesenen Szenarien hineinversetzen. Knetübungen, bei denen wir erwarteten, dass die Kinder ihre Gefühle in Form oder Struktur ausdrücken, wurden häufig auf Situationen oder bekannte Formen übertragen – beispielsweise wurde ein Schneemann geknetet, weil das Kind glücklich war, als es einen Schneemann gebaut hatte.

Diese Ergebnisse haben uns zu der Erkenntnis geführt, dass Materialien allein nicht ausreichen, um Kinder emotional abzuholen. Sie benötigen zunächst einen klaren, strukturierten Zugang zu ihren eigenen Gefühlen, bevor sie haptisch, spielerisch oder visuell damit arbeiten können. Die Kinder äußerten deutlich, dass sie mehr über ihre eigenen Gefühle lernen möchten und sich persönliche Hilfsmittel wünschen, um im Alltag besser mit Überforderung und emotionalen Momenten umgehen zu können. Auch die direkte Kommunikation über Gefühle war ein großes Problem: Viele Kinder wussten, dass sie beispielsweise ausgerastet sind, konnten aber nicht erklären, warum. Sie wünschten sich Mittel, mit denen sie ausdrücken können, wie es ihnen geht, ohne Worte nutzen zu müssen.

**→ Kinder brauchen einen klaren, reduzierten Zugang zu Gefühlen, bevor sie haptische Materialien nutzen können.**

**→ Gruppensituationen sollten klein oder individuell gestaltet werden, um Überforderung zu vermeiden.**

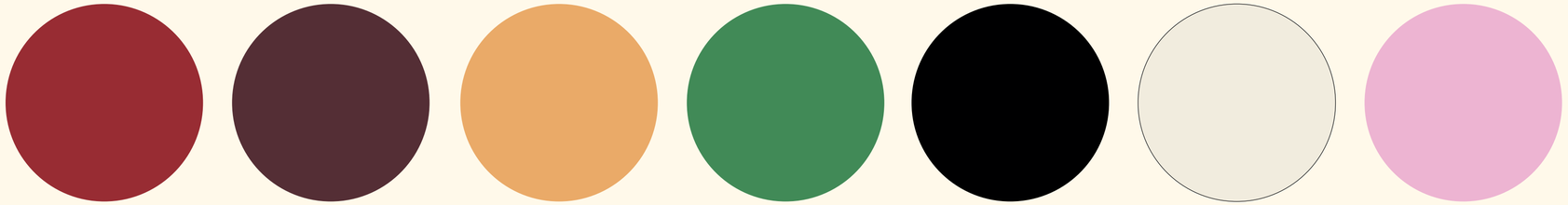
**→ Farben können als emotionaler Zugang einfacher wirken als komplexe Gegenstände. Kinder benötigen individuelle und tragbare Mittel, um Gefühle jederzeit regulieren zu können.**

**Neue These**

Bevor Kinder mit Materialien und kreativen Objekten arbeiten, müssen sie die eigene Gefühlswelt kennenlernen, benennen und wahrnehmen lernen. Erst darauf kann später individuell mit Objekten, Farben oder Kneten aufgebaut werden.

# Design-Sprint

**Prototyp**



“Ich brauche eine Pause”

“Ich bin überforderdert ich möchte meine Emotionen raus lassen”

“Wenn du willst können wir reden”

“Mir gehts gut aber ich will meine Ruhe”

“Lass mich in Ruhe”

“Ich möchte mit der Schulbegleiterin raus-gehen”

“Ich hab dich lieb”



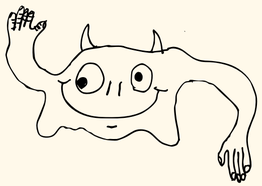
Karten in Verschiedenen Farben
um mit den Lehrkräften in nonverbale Kommunikation zu treten











"Monster" die die Gefühlswelt bildlich unterstreichen und helfen die Emotion besser nachzuvollziehen

# Design-Sprint

**Ergebnis Design-Sprint**

Als Endprodukt des Design Sprints wurden Gefühlskarten entwickelt, die Kinder im Klassenkontext dabei unterstützen sollen, ihren aktuellen emotionalen Zustand sichtbar zu machen. Mithilfe der Karten können die Schüler:innen nonverbal ausdrücken, wie es ihnen geht, ob sie eine Pause benötigen oder ob es in dem Moment besser ist, nicht angesprochen zu werden, um eine emotionale Überforderung oder einen möglichen Wutausbruch zu vermeiden. Ein zentrales Ziel der Karten ist es zudem, insbesondere stilleren Kindern die Möglichkeit zu geben, aktiv zu signalisieren, wenn sie offen für Kommunikation und soziale Interaktion sind. Gerade für Kinder aus dem autistischen Spektrum stellt diese Form der nonverbalen Selbstmitteilung häufig eine Herausforderung dar. Die Gefühlskarten fungieren hier als vermittelndes Element und schließen die kommunikative Lücke zwischen innerem Erleben und äußerer Verständigung. Gestalterisch greifen die Karten die zuvor erarbeiteten Farbbedeutungen auf. Jede Karte ist einer spezifischen Farbe zugeordnet, die den jeweiligen Gefühlszustand symbolisiert. Auf einer Seite der Karte wird die Bedeutung des Gefühls in Textform benannt, während sich auf der Rückseite das sogenannte „Gefühlsmonster“ befindet – eine visuelle Darstellung des jeweiligen emotionalen Zustands.

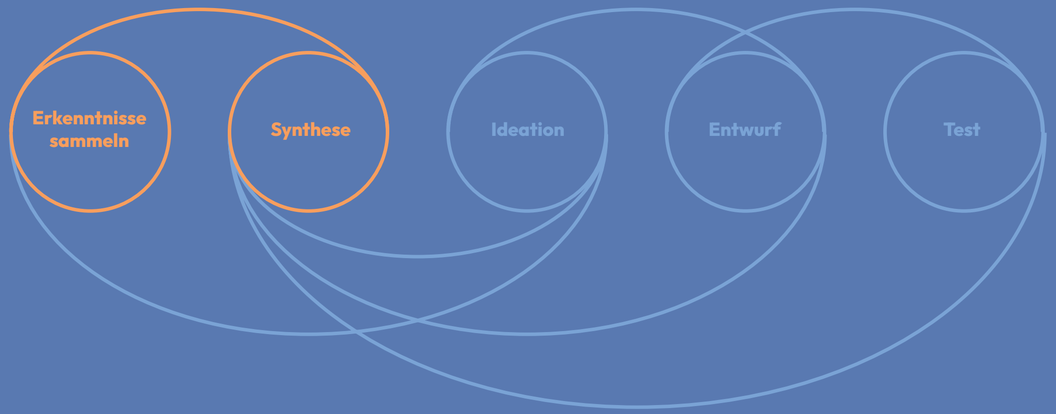
Das Gefühlsmonster wurde in enger Zusammenarbeit mit einem Schüler der Förderschule entwickelt. Da Selbstwirksamkeit für viele der Schüler:innen eine zentrale Rolle spielt, war es uns wichtig, die Kinder aktiv in den Gestaltungsprozess einzubeziehen. Die Illustrationen stammen von einem 15-jährigen Schüler und sind somit ein direkter Ausdruck seiner eigenen Wahrnehmung und Interpretation von Gefühlen. Dieser partizipative Ansatz stärkt nicht nur die Identifikation mit dem Produkt, sondern unterstreicht auch den inklusiven Charakter des Projektes.

**Produktidee**






# Prozess



# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

**Clear Need**

Neurodivergente Kinder benötigen zunächst einen klaren, verständlichen Zugang zu ihren eigenen Gefühlen, da sie diese oft nicht erkennen, einordnen oder benennen können – besonders in emotional belastenden Situationen.

**Wo setzen wir an?**

Ein zentrales Problem für neurodivergente Kinder liegt darin, dass sie nur schwer Zugang zu ihren eigenen Gefühlen finden. Viele Kinder sind nicht in der Lage, ihre emotionalen Zustände bewusst zu erkennen, was eine Grundlage für die Regulation von Gefühlen erschwert oder sogar unmöglich macht. Ohne dieses grundlegende Bewusstsein ist es kaum möglich, auf Stress oder Überforderung angemessen zu reagieren. Ein hoher Grad an Verständnis und Unterstützung durch Eltern und Lehrkräfte ist daher essenziell. Während Förderschulen durch ihre kleine Klassenstruktur und flexible Zeitressourcen individuelle Förderung ermöglichen können, fehlt diese intensive Begleitung in Regelschulen häufig. Dies wirft die Frage auf, an welchem Punkt Interventionen sinnvoll ansetzen, um neurodivergente Kinder wirksam zu unterstützen. Neurodivergente Kinder haben im Vergleich zu neurotypischen Kindern oft extreme Nachteile im schulischen Alltag. Ein wesentlicher Grund dafür ist ihre eingeschränkte Fähigkeit, Gefühle zu verbalisieren. Um ihnen dennoch eine Möglichkeit zur Kommunikation zu geben, müssen alternative Kanäle geschaffen werden, die nonverbal oder visuell funktionieren. Gleichzeitig muss Empathie im Umfeld der Kinder gezielt angesprochen und gestärkt werden, damit Lehrkräfte und Mitschüler:innen angemessen reagieren können. Auch die Eltern sind häufig überfordert, da sie die emotionalen Bedürfnisse ihrer Kinder nur schwer einschätzen können. Deshalb ist es entscheidend, Maßnahmen zu entwickeln, die nicht nur die Kinder selbst, sondern auch ihre Bezugspersonen einbeziehen und befähigen, die Kinder besser zu verstehen und zu begleiten. Nur durch diese Kombination aus individueller Unterstützung, geeigneten Kommunikationswegen und Stärkung der Empathie kann ein Umfeld geschaffen werden, in dem neurodivergente Kinder ihre Gefühle erkennen, ausdrücken und regulieren lernen.

**Erkenntnisse aus dem Design-Sprint**

**→ Kinder haben Schwierigkeiten, ihre eigenen Gefühle bewusst wahrzunehmen und sprachlich zu benennen, insbesondere in emotionalen Stresssituationen.**

**→ Verbale Kommunikation ist in überfordernden Momenten oft nicht möglich; nonverbale, visuelle Mittel werden als entlastend und zugänglich erlebt.**

**→ Materialien und haptische Reize funktionieren nicht ohne vorherige emotionale Orientierung und können ohne klare Struktur sogar überfordern.**

**→ Farben erweisen sich als besonders niedrigschwelliger Zugang zu Emotionen, müssen jedoch individuell angepasst und dezent eingesetzt werden.**

**→ Kinder wünschen sich persönliche, tragbare Hilfsmittel, mit denen sie ihren emotionalen Zustand selbstständig und situationsunabhängig kommunizieren können.**

**→ Frühzeitige, klare Kommunikation über Gefühle kann emotionale Ausbrüche reduzieren und den Schulalltag für Kinder wie Begleitpersonen spürbar entlasten.**

# Prozess

## Synthese

**Problemdefinition**

Zu Beginn der Arbeit wurde bereits im Designsprint klar, wodurch zahlreiche Problemlagen im schulischen Alltag kommen. Die Vielzahl an identifizierten Herausforderungen erschwerte jedoch die klare Benennung eines zentralen, bearbeitbaren Problems. Um dieser Unschärfe zu begegnen, wurde eine strukturierte Methodik zur Problemdefinition angewendet.

Zunächst wurden offensichtliche Problemaspekte durch wiederholte „Warum"-Fragen schrittweise hinterfragt, um zugrunde liegende Ursachen zu identifizieren. Dieser Prozess führte häufig zu systemischen Faktoren, insbesondere zur Struktur des bestehenden Schulsystems und dessen grundlegenden Annahmen. Obwohl diese Erkenntnisse für das Verständnis der Problematik relevant sind, wurde deutlich, dass solche tiefgreifenden gesellschaftlichen und ökonomischen Ursachen im Rahmen dieses Projektes nicht direkt gestaltbar sind. Aus diesem Grund wurde der Fokus bewusst auf einen früheren Punkt der Ursachenkette gelegt, an dem konkrete Auswirkungen für Kinder mit ADHS und Autismus im schulischen Alltag entstehen. Aufbauend auf den identifizierten Kernproblemen wurde eine weitere Problemdefinitionsmethodik angewendet. Dabei wurde analysiert, für wen diese Probleme bestehen, welche sozialen und kulturellen Faktoren sie beeinflussen und welche Evidenzen ihre Relevanz unterstreichen. Diese Perspektivverschiebung machte insbesondere den Konflikt zwischen individuellen Bedürfnissen neurodivergenter Kinder und standardisierten schulischen Anforderungen sichtbar. Forschungsergebnisse, Praxisberichte und eigene Analysen zeigen, dass diese Problemlagen nicht nur vereinzelt auftreten, sondern strukturell bedingt sind. Die so formulierte Problemdefinition bildet die Grundlage für die weiteren konzeptionellen und gestalterischen Schritte dieses Projektes.



| What is the key issue you are trying to address and why is it important? | Who is it a problem for? | What social or cultural factors shape this problem? | What evidence do you have that this is worth the investment? |
|---|---|---|---|
| Durch fehlendes Miteinander fehlt Verständnis für Anderesartigkeit in Form von normabeichenden Gefühlen und Reaktionen | (Neurodivergente) Kinder | Alles was anders ist wird oft erstmal abgewertet | Förderzentren, Studien. neurodivergente Erwachsene, die immer noch Probleme in der Gesellschaft anzukommen haben |
| junge Forschung zum Thema ADHS und Authismus | Neurodivergente Kinder, Eltern, Schulbegleitung, PädagogInnen | Fehlende Aufklärung von Zusammenhängen mit ADHS / Autismus, man denkt es gibt es nur in Extremen und selten | ADHS u. ASS im Umfeld wird größeres Thema, immer öfter wird darüber gesprochen, kaum forschungsunterlage, zu viele schlechte Selbstdiagnosen |
| Fehlende stressbewält. Strategien für emotionale Regulierung - | Kind selbst, andere Kinder, PädagogInnen, Eltern, Mitmenschen | mangelnde Fürsorge (reiß dich zusammen kultur), Kein Thema in Schule und zuhause(?), erhöhtes Bedürfniss bei Neurodivergenz | Durch coping Mechanismen mehr "Funktionalität" in Job / Schule / Gesellschaft. Positivere Erlebniswelt |
| fehlende Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen // Wichtig für die Ausbildung von Empathie | Kind selbst / (Eltern - nehmen es selber nicht als Problem wahr) | SeniorInnen und Boomer (reiß dich zusammen Kultur/ "Lernste noch"-Kultur) | Mehr Empathie für Einander führt zu weniger Eskalation und allgemein erhöhtem Wohlbefinden |
| Fehlende gesellschaftl. Fürsorge für andere und einen selbst | Menschen die unter fehlenden Umgang mit Gefühlen leiden: Aus der Kindheit mitgenommen ergeben sich oft psychische Problematiken | Die gesellschaftliche Norm dass man nicht über Gefühle spricht | Ausgrenzung, immer mehr Menschen mit mentalen Problemen, Einsamkeit (?) → Schule, Kindergarten, offene Einrichtungen |
| in prikären Lebenssituationen werden Kinder auf dem Spektum erst recht nicht wahrgenommen | Kinder mit armen, suchtkranken oder anderweitig mental gesundheitlich beeinträchtigten Eltern, LehrerInnen | Wenig sozialer Rückzugsort für Kinder aus solchen Verhältnissen, Kein Ansprechpartner | Förderzentren, Schulen die nicht mit den Kindern klar kommen, Studien zu Kinder mit späteren Schwierigkeiten im Alltag/ mit mentaler Gesundheit, Experten-Gespräch mit Jörg |

# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

**Rücksprache mit Expert:innen**

Nach unserer ausführlichen Problemanalyse konnten wir die zentralen Herausforderungen weitestgehend eingrenzen. Auf dieser Grundlage führten wir erneut Rücksprache mit unseren vertrauten Experten Jürgen und Katrin, um die praktische Umsetzbarkeit unseres Ansatzes zu reflektieren.

Ursprünglich lag unser Fokus darauf, Kindern in Regelschulen Unterstützung zu bieten. Jörg und Katrin machten jedoch deutlich, dass dieser Ansatz in der Praxis kaum realistisch ist. In Regelschulen herrscht häufig wenig Interesse und noch weniger Ressourcen, um neurodivergenten Kindern ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen. Lehrkräfte sind dort meist stark ausgelastet und haben zu wenig Kapazitäten, um sich intensiv um die emotionalen Belange einzelner Schüler:innen zu kümmern. Selbst wenn wir ein Tool, einen Workshop oder Materialien entwickeln würden, gäbe es kaum Möglichkeiten, diese langfristig und kontinuierlich im Schulalltag zu implementieren. Dies deckte sich auch mit Ergebnissen einer Recherche, die wir dazu tätigten. Eine groß angelegte deutsche Studie mit 887 Lehrkräften zeigt, dass das Wissen über Autismus nur auf einem moderaten Niveau liegt und Lehrkräfte oft nicht besonders hohe Selbstwirksamkeit bei der Arbeit mit autistischen Schüler*innen empfinden. Gleichzeitig ist die Einstellung zur Inklusion zwar eher positiv, aber ohne gezielte Vorbereitung fühlen sich viele Lehrkräfte unsicher (vgl.Wittwer, J. et al; 2023)

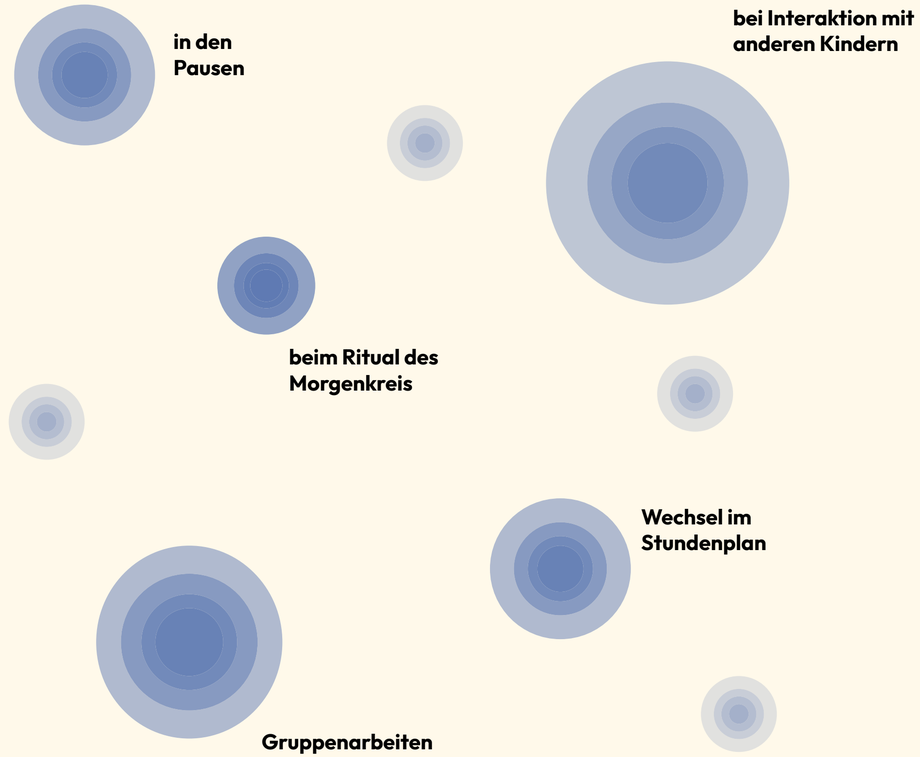
Anders verhält es sich in Förderschulen. Dort liegt der Fokus bereits auf Kindern, die in ihrer emotionalen Entwicklung besondere Unterstützung benötigen. Die Lehrkräfte und das pädagogische Umfeld sind offen für Lösungen, die den Kindern helfen und ihren Alltag erleichtern. Dies macht Förderschulen zu einem geeigneten Ausgangspunkt für Interventionen und gestalterische Maßnahmen, da die entwickelten Tools und Methoden dort tatsächlich im Alltag angewendet und nachhaltig erprobt werden können.

**Problemeingrenzung**

Nach unserer Analyse und Rücksprache mit Expert:innen haben wir den Fokus unseres Projektes auf Förderschulen gelegt. Hier zeigen Kinder, die in ihrer emotionalen Entwicklung besondere Unterstützung benötigen, deutliche Schwierigkeiten, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen, zu verstehen und angemessen zu regulieren. Im Alltag äußert sich dies häufig in Wutausbrüchen, Weglaufen oder anderen körperlich ausgeprägten Reaktionen. Die Kinder können ihre inneren Zustände oft nicht verbal ausdrücken, wodurch eine gezielte Emotionsregulation erschwert wird. Ohne geeignete Hilfsmittel oder Unterstützung fehlt ihnen die Möglichkeit, ihre Gefühle zu erkennen und bewusst zu steuern. Gleichzeitig sind die individuellen Bedürfnisse sehr unterschiedlich: Einige benötigen klare Routinen, andere sensorische Unterstützung oder nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten. Förderschulen bieten dafür die nötige Zeit, Aufmerksamkeit und Flexibilität, während Regelschulen diesen Raum meist nicht haben.

Unser Projekt setzt genau an diesem Punkt an: Werkzeuge und Methoden sollen den Kindern helfen, ihre Gefühle sichtbar und verständlich zu machen, bevor sie in extreme Reaktionen münden. Zugleich unterstützen wir das Umfeld – Lehrkräfte, Schulbegleiter:innen und Mitschüler:innen –, angemessen auf emotionale Signale zu reagieren, um ein sichereres und verständnisvolleres Umfeld zu schaffen. Langfristig soll dies die Selbstwahrnehmung der Kinder stärken, ihre Emotionsregulation verbessern und den Schulalltag für alle Beteiligten erleichtern.

**Wo entstehen Reibungspunkte:**
(Nach Rücksprache mit Experten)



# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

**Interne Stakeholder-Map**

Die interne Stakeholder Map zeigt alle Personen und Institutionen, die aktiv an der Entwicklung des Projekts beteiligt waren. Eine zentrale Rolle spielte die Ita Wegman Schule (IWS) in Metzingen. Besonders die beiden Rektor:innen, Lehrkräfte und Schulbegleiter:innen haben uns intensiv unterstützt. Durch regelmäßigen Austausch, ehrliches Feedback und Einblicke in den Schulalltag konnten wir unser Konzept kontinuierlich überprüfen und anpassen. Sie kennen die täglichen Bedürfnisse und Herausforderungen der Kinder genau und haben entscheidend mitbestimmt, welche Inhalte, Routinen und Formate sinnvoll sind.

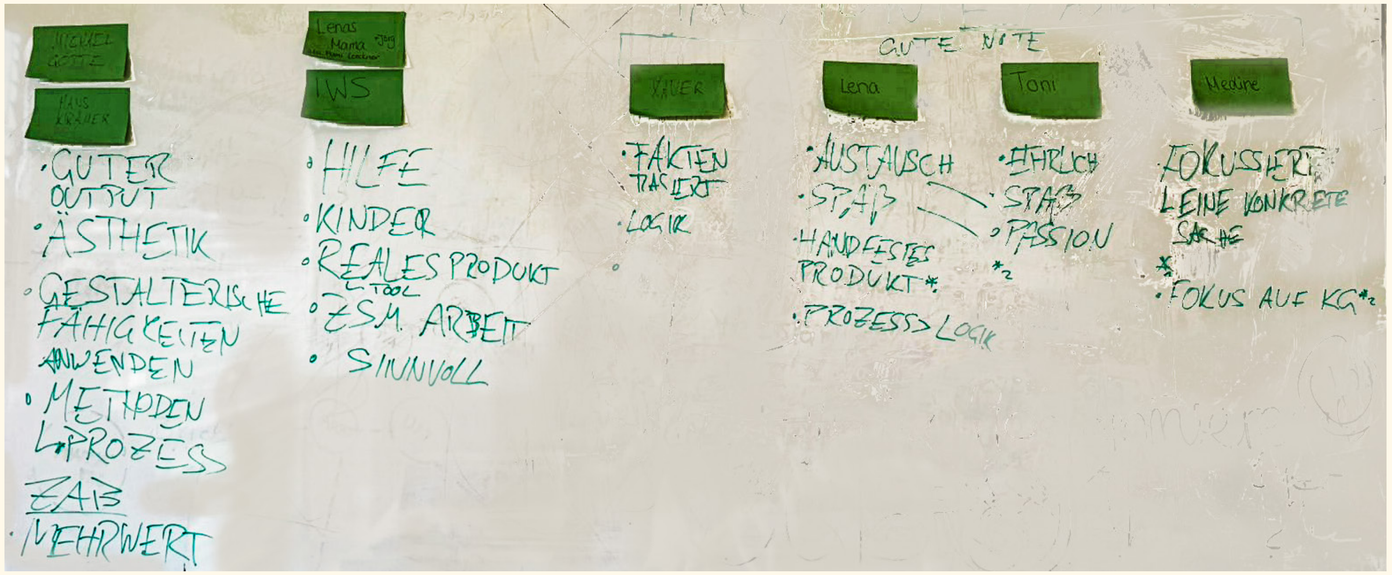
Die Kinder selbst waren für die Entwicklung besonders wichtig. Durch Beobachtung, Tests und Gespräche konnten wir direkt sehen, was funktioniert, überfordert oder motiviert. Da sie von Anfang an Hauptnutzer:innen waren, sind sie in dieser internen Map bewusst nicht einzeln aufgeführt – ihre zentrale Rolle war selbstverständlich.

Unsere Professor:innen haben uns mit Perspektiven zu Prozess, Output, Ästhetik und Mehrwert unterstützt. Als Projektteam haben wir die Map genutzt, um unterschiedliche Vorstellungen zu klären, Verantwortlichkeiten zu verteilen und Entscheidungen gemeinsam zu treffen. So konnten wir das Projekt strukturiert und abgestimmt weiterentwickeln.

**Unterstützende Rollen**
(mittlerer Einfluss)

**Fachliche Begleitung**
(hoher Einfluss, beratend)

**Kernteam**
(hoher Einfluss, hohe Verantwortung)



# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

**Reale Stakeholder-Map**

Die externe Stakeholder Map zeigt alle Personen und Gruppen, die direkt oder indirekt vom Projekt betroffen sind oder es unterstützen. Im Zentrum stehen die Kinder, die Hauptnutzer:innen der Hefte und Übungen. Ihre Erfahrungen bestimmen, was funktioniert und motiviert. Lehrkräfte, Schulbegleiter:innen und Sonderpädagog:innen begleiten die Kinder, passen Inhalte an und sorgen dafür, dass die Übungen im Alltag umsetzbar sind.

Therapeut:innen und Mitarbeitende der Ganztagsbetreuung können ergänzend unterstützen. Eltern begleiten Reflexion und Lernen zu Hause, die Schulleitung sorgt für Umsetzung und Ressourcen. Mitschüler:innen prägen die soziale Dynamik und fördern Empathie. Weitere Stakeholder wie externe Förderer schaffen Rahmenbedingungen, beraten oder unterstützen die Umsetzung.

Die Map verdeutlicht, dass das Projekt im Zusammenspiel vieler Beteiligter funktioniert und die Materialien gezielt an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden können.

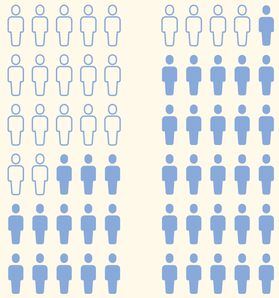


# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

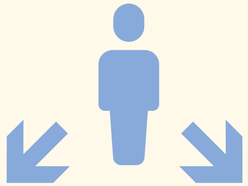
**1. Researchphase**

Gamifizierte digitale Gesundheitsinterventionen (GDHIs) zeigen bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus signifikante Verbesserungen in emotionalen Kompetenzen mit einer mittleren Effektgröße (SMD = 0,56) im Vergleich zu Kontrollgruppen, was positive Effekte auf emotionale Fähigkeiten belegt (vgl. Efficacy of gamified digital health interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder; 2025). Auch soziale Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten verbessern sich durch gamifizierte Interventionen mit einer mittleren Effektstärke von etwa SMD = 0,46 (vgl. The use of gamified interventions to enhance social interaction and communication among people with autism spectrum disorder; 2025). Subgruppenanalysen zeigen, dass sensor-basierte Spiele (z. B. Bewegungs- oder immersive Spiele) größere positive Effekte auf emotionales Lernen, soziale Kompetenzen und exekutive Funktionen aufweisen als klassische computergestützte Spiele (vgl. Efficacy of gamified digital health interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder; 2025).
Emotionale Regulation und exekutive Funktionen sind eng verknüpft: systematische Übersichten zeigen, dass Schwierigkeiten in exekutiven Funktionen mit emotionaler Dysregulation bei Autismus, ADHS und komorbiden Fällen korrelieren (vgl. Pozo-Rodríguez et al.; 2026). Emotionale Dysregulationssymptome treten bei erwachsenen Personen mit ADHS bei etwa 30 % bis 70 der Fälle auf, einschließlich Reizbarkeit, Stimmungsschwankungen und erhöhter Empfindsamkeit (vgl. Astenvald et al.; 2022). Häufige Defizite in der Emotionswahrnehmung bei Autismus betreffen insbesondere die Gesichtsausdruckserkennung, die in Meta-Analysen als moderat beeinträchtigt beschrieben wurde und als wichtiger neurokognitiver Mechanismus der sozialen Entwicklung gilt (vgl. Yeung; 2022). Die Bindung von Nutzer*innen an gamifizierte Gesundheits-Apps ist ein kritischer Faktor für langfristige Wirksamkeit: Untersuchungen zeigen, dass die Retention in solchen Anwendungen nach 90 Tagen relativ gering ist, z. B. etwa 41 % bei Einzelspieler-Gesundheitsspielen und 29 % bei sozialen Spielen, was die Bedeutung von motivierendem Design und sozialer Einbindung unterstreicht (vgl. El-Nasr et al.; 2021).



**Etwa 2× höhere emotionale Belastung bei neurodivergenten Jugendlichen im Vergleich zu neurotypischen Mitschüler:innen***

*(im Schulalltag)



**Sensor-basierte Spiele wirken stärker**
→ Spiele mit Sensor-Input (z. B. Bewegung/ Immersion) zeigten größere Effekte auf emotionales Lernen und soziale Fähigkeiten als reine Computer-Spiele.

**Spiele trainieren das Erkennen und Steuern von Gefühlen bei Kindern und Jugendlichen wirksam**



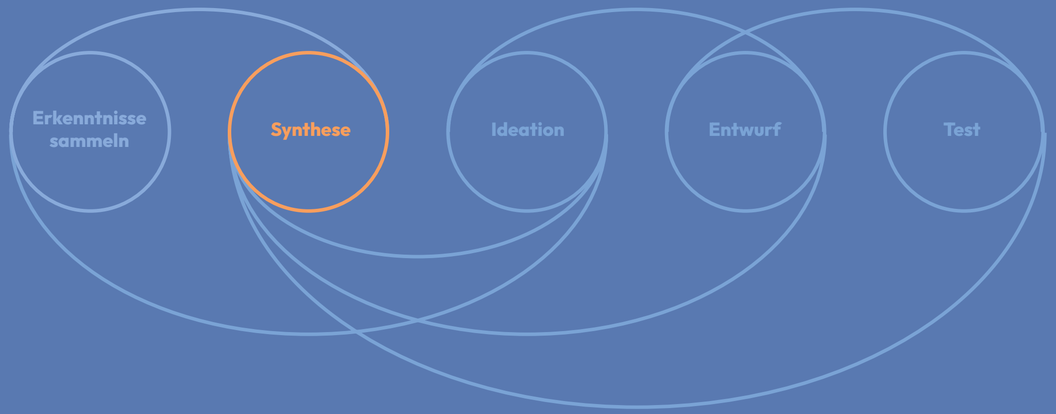


**Gestörte exekutive Funktionen erschweren Emotionsregulation**
→ Zentrale Ursache emotionaler und sozialer Probleme bei ADHS und ASS.

**30 - 70 %**

**der Erwachsenen mit ADHS sind von Symptomen betroffen, die Reizbarkeit, Stimmungsschwankungen und eine gesteigerte Empfindlichkeit einschließen**
→ Emotionale Dysregulation ist häufig

# Prozess



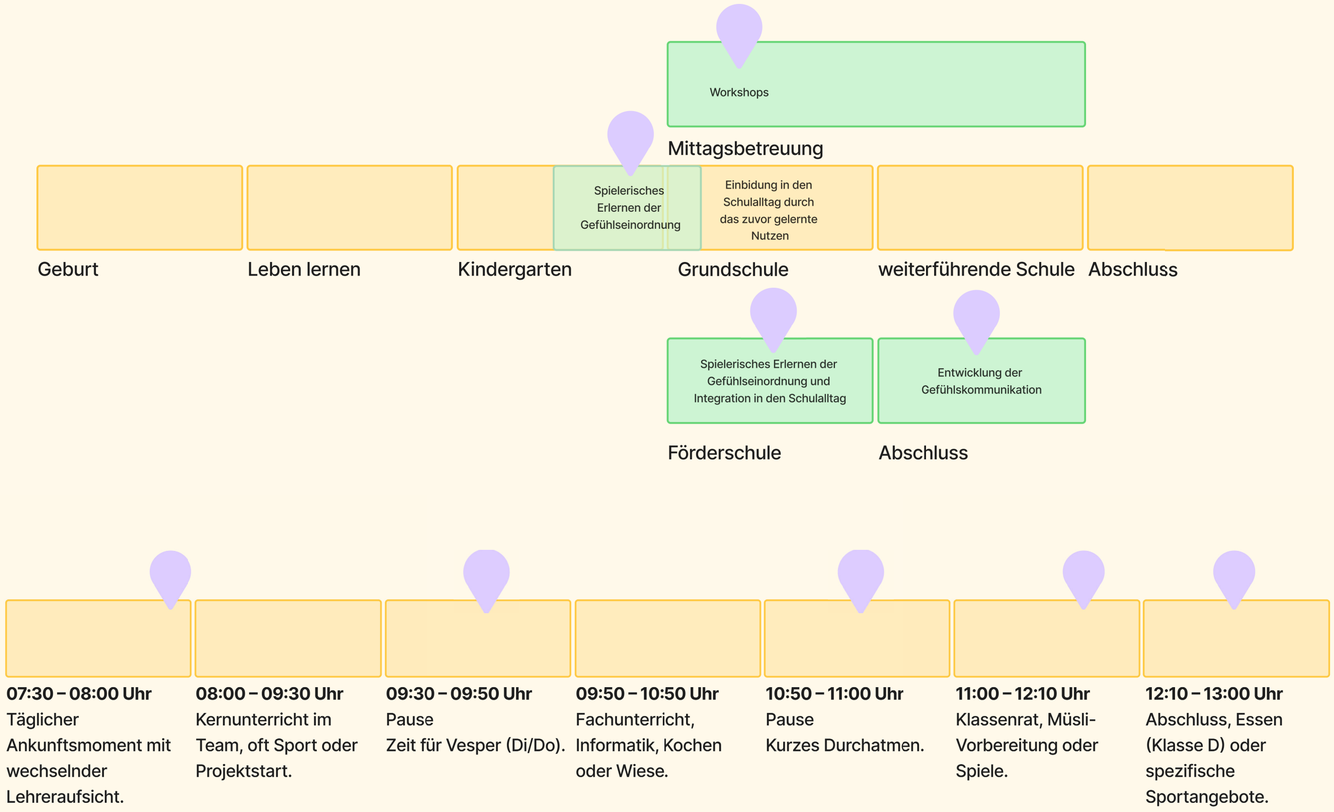
# Prozess

## Synthese

**User Journey**

Hier haben wir uns erst das gesamte Schulleben unserer Zielgruppe genauer angesehen, um ein besseres Verständnis des Schulweges und den Entwicklungsphasen der Kinder zu bekommen. Im Anschluss daran haben wir uns mit einem exemplarischen Tagesablauf befasst und Punkte für die Implementierung identifiziert. Dafür wurden unteranderem Interviews mit den Schüler:innen und Lehrer:innen geführt sowie der Stundenplan analysiert und lieferten folgende Erkenntnisse. Nach der Ankunft: Um den Übergang vom Elternhaus in den Schulmodus zu erleichtern, könnte ein Gefühls Check-in über die Teppiche als Start in den Schultag eingeführt werden. Kurze, fünfminütige Achtsamkeitsübungen oder ein gemeinsamer Fokus-Satz für den Tag direkt nach dem Umziehen könnten die Konzentration für die erste 90-Minuten-Einheit schärfen. In Einheit 3: Ergänzend zu den bestehenden sozialen Formaten wie der Spielestunde könnten hier Gruppenübungen und weitere Programm Punkte implementiert werden.

Tagesabschluss nach 12:10 Uhr: Für den „Daily Exit“ kann die konsistente Routine für alle Klassen erweitert werden. Hier können Reflexionsübungen und die Bearbeitung des Übungsbuches ihren Platz finden und fest in die bestehenden Routinen integriert werden.



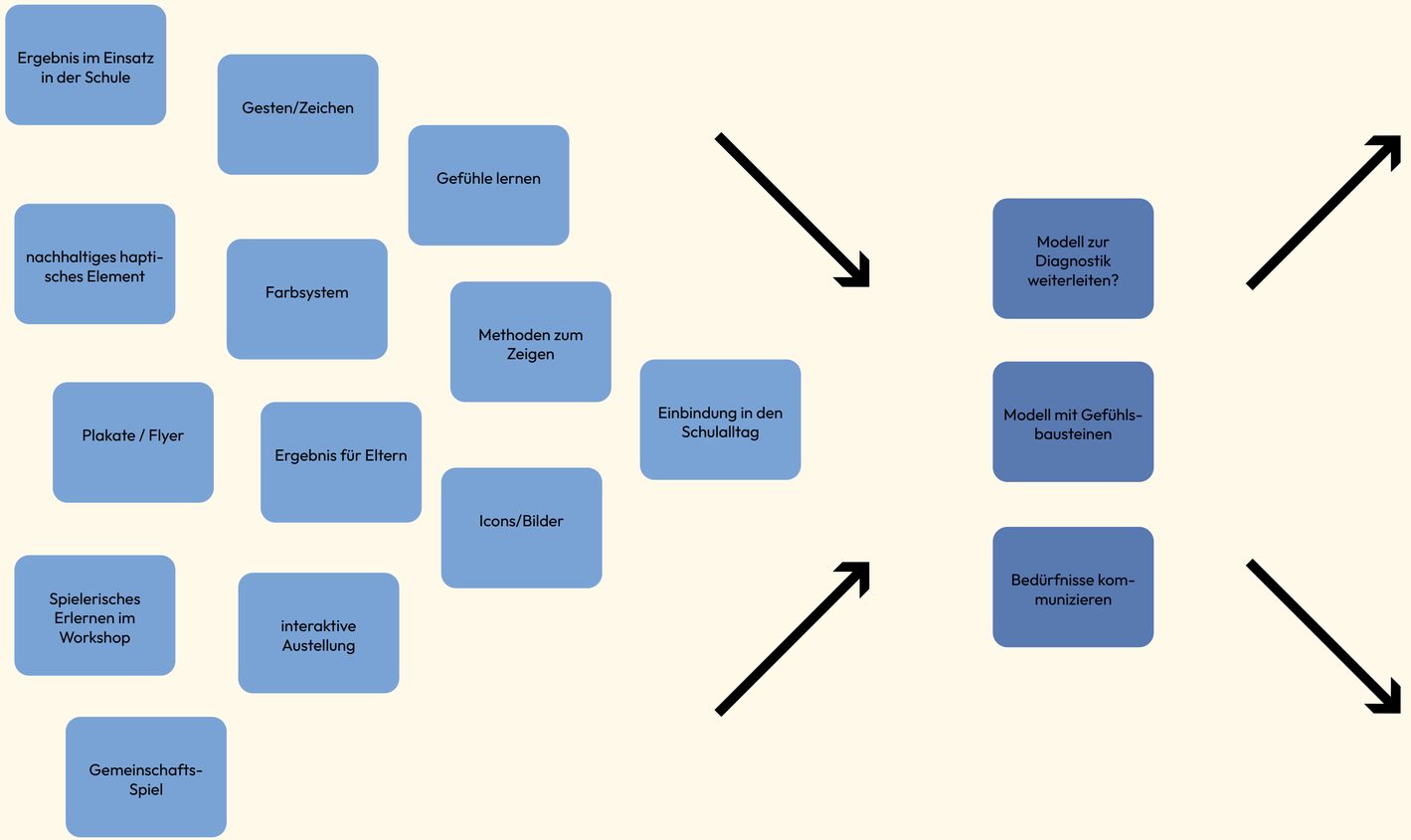
# Prozess

## Synthese

**Prioritize**

Nach den ersten Tests haben wir unsere ursprünglichen Ideen noch einmal bewusst geöffnet und unterschiedliche Ansätze gesammelt, um herauszufinden, welche Formen der Unterstützung für neurodivergente Kinder grundsätzlich möglich und sinnvoll sind. In dieser Phase ging es darum, ohne vorschnelle Einschränkungen zu denken und sowohl spielerische, pädagogische als auch gestalterische Lösungsansätze in Betracht zu ziehen. Durch diesen offenen Prozess wurde jedoch schnell deutlich, dass viele der zunächst naheliegenden Ideen im schulischen Alltag an ihre Grenzen stoßen. Zu komplexe Konzepte, reizintensive Gestaltung oder stark angeleitete Formate erwiesen sich als schwer integrierbar und führten bei den Kindern eher zu Überforderung als zu Unterstützung.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse haben wir unseren Fokus schrittweise wieder eingegrenzt und uns verstärkt mit der Frage beschäftigt, wie ein möglichst einfaches, flexibles und alltagstaugliches Tool aussehen könnte. Dabei orientierten wir uns gezielt an den grundlegenden Bedürfnissen von Kindern mit ADHS und Autismus, wie Klarheit, Wiedererkennbarkeit, geringe Reizdichte und individuelle Anpassbarkeit. Aus diesem Prozess heraus entstand die Idee, mit klar strukturierten Gefühlsbausteinen zu arbeiten und ein Modell zu entwickeln, das ganzheitlich im schulischen Kontext eingesetzt werden kann. Wichtig war uns dabei, dass das Konzept ohne zusätzliche Schulungen funktioniert, sich in bestehende Routinen integrieren lässt und nicht diagnostisch oder bewertend wirkt, sondern die Kinder niedrigschwellig im Umgang mit ihren Gefühlen unterstützt.



# Prozess

## Synthese

**How Might We**

**→ Wie könnten wir neurodivergente Kinder dabei unterstützen, ihre Emotionen im Schulalltag leichter zu erkennen und verständlich auszudrücken?**

**→ Wie könnten wir ein spielerisches System gestalten, das neurodivergente Kinder motiviert, sich aktiv mit ihren Emotionen auseinanderzusetzen und diese zu regulieren?**

**→ Wie könnten wir durch ein gemeinsames, spielerisches System das gegenseitige Verständnis und die Empathie zwischen neurodivergenten und neurotypischen Kindern fördern?**

**→ Wie könnten wir ein farbgestütztes, interaktives System entwickeln, das neurodivergenten Kindern hilft, ihre Gefühle spürbar zu machen und gleichzeitig die Kommunikation mit Lehrkräften und Mitschüler:innen erleichtert?**

**Wie könnten wir mithilfe eines spielerischen, farbgestützten Kommunikationssystems die emotionale Wahrnehmung, Ausdrucksfähigkeit und Empathie von Kindern an Förderschulen fördern und gleichzeitig die Verständigung sowie das gegenseitige Verständnis zwischen Kindern, Schulbegleiter:innen und Lehrkräften verbessern?**

Nach ausführlicher Recherche und Methodenanalyse haben wir unseren Projektfokus konkretisiert. Unser Ansatz sieht ein spielerisches Lernformat vor, das Kindern vermittelt, wie Gefühle entstehen und wie sie mit ihnen umgehen können – zunächst durch Wahrnehmung und Erkennen, anschließend durch das Erlernen von Emotionsregulation. Das Spiel nutzt Farben als zentrales Element, um Emotionen für die Kinder spürbar und erfahrbar zu machen. Gleichzeitig bietet es die Möglichkeit, Empathie zu fördern und das Verständnis für die Gefühle anderer zu stärken.

# Prozess

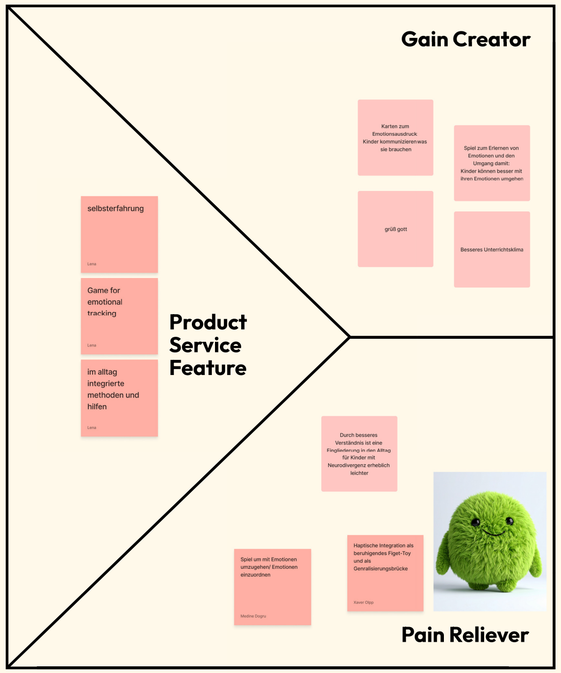
## Synthese

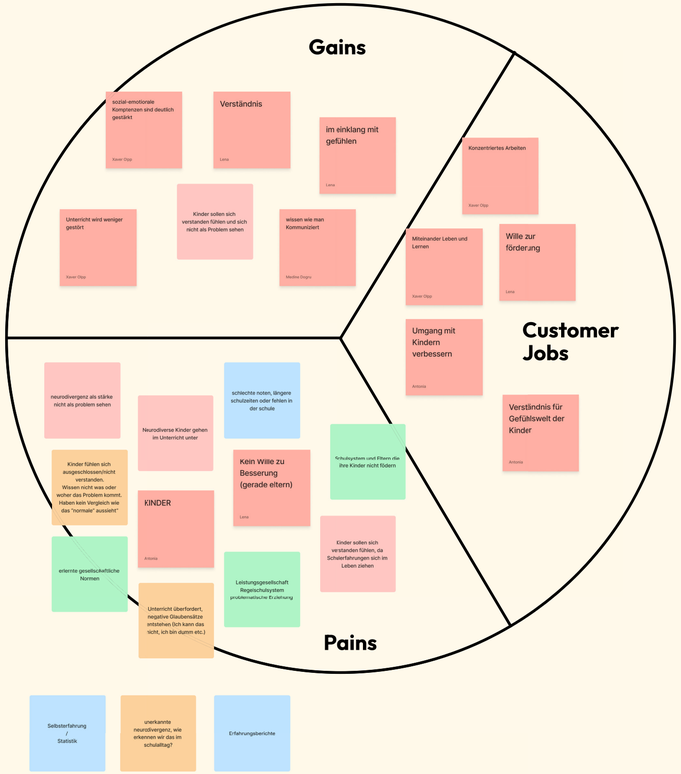
**Value Proposition Canvas**

Im Rahmen unseres Value Proposition Canvas wollten wir herausfinden, wo wir mit unserem Projekt ansetzen sollten und welche Form eines Spiels für die Kinder wirklich sinnvoll wäre. Dabei trugen wir alle möglichen potenziellen Nutzer:innen ein: Kinder, Lehrer:innen, Schulbegleiter:innen und Eltern. So konnten wir zunächst alle relevanten Akteur:innen im Umfeld der Kinder sichtbar machen und ihre Bedürfnisse, Herausforderungen und Rollen in den Schulalltag einordnen.

Die Analyse hat uns vor allem eines deutlich gezeigt: Bevor wir konkrete Lösungen entwickeln, müssen wir uns über die eigentliche Zielgruppe unseres Projektes einig werden. Das Canvas machte sichtbar, dass unsere Ideen und Annahmen sich auf verschiedene Nutzer:innengruppen beziehen, deren Bedürfnisse sich zum Teil stark unterscheiden. Kinder haben andere Herausforderungen und Anforderungen als Lehrkräfte oder Eltern, und auch Schulbegleiter:innen agieren in einem eigenen Unterstützungsrahmen.

Diese Erkenntnis war entscheidend für den weiteren Projektverlauf. Sie hat uns klar gemacht, dass wir den Fokus zunächst auf eine klar definierte Zielgruppe legen müssen – in unserem Fall auf die Kinder selbst – bevor wir entscheiden können, welche Art von Spiel oder Intervention sinnvoll und umsetzbar ist. Gleichzeitig hat das Value Proposition Canvas geholfen, das Umfeld der Kinder weiterhin im Blick zu behalten und die Perspektiven aller Beteiligten zu berücksichtigen, auch wenn sie nicht die primäre Zielgruppe des Spiels sein werden.



# Prozess

## Synthese

**Zielgruppendefinition**

Unsere Primärzielgruppe sind Kinder mit Neurodivergenz, insbesondere solche mit ADHS und Autismus, die eine Förderschule besuchen. Das Alter der Kinder liegt zwischen 6 und 15 Jahren, unterteilt in drei Altersstufen: Die jüngeren Kinder (6–10 Jahre) sind noch stark visuell orientiert, haben oft eine geringe Lesefähigkeit und nur begrenzte Möglichkeiten zur Selbstreflexion. Die mittlere Altersgruppe (10–12 Jahre) beginnt, abstraktere Zusammenhänge zu verstehen; Aufmerksamkeitsspanne, Lesefähigkeit und Schreibkompetenz variieren stark. Die älteren Kinder (13–15 Jahre) verfügen über eine höhere Selbstreflexion und können komplexere Inhalte erfassen, benötigen aber weiterhin klare, strukturierte und visuelle Unterstützung.

Die Kinder unserer Zielgruppe haben Schwierigkeiten, eigene Gefühle zu erkennen, zu benennen und zu regulieren, wobei ihr emotionaler Entwicklungsstand in der Regel etwa 1–2 Jahre hinter dem neurotypischer Kinder liegt. Die Aufmerksamkeitsspanne ist oft begrenzt, insbesondere bei Kindern mit ADHS, und die Kinder weisen sehr individuelle Bedürfnisse auf: Autistische Kinder benötigen häufig reizreduzierte und vorhersehbare Strukturen, während Kinder mit ADHS auf Abwechslung und Bewegung reagieren. Viele der jüngeren Kinder haben eingeschränkte Lesefähigkeit, weshalb visuelle und vereinfachte Kommunikationsformen besonders wichtig sind. Außerdem reagieren die Kinder sehr empfindlich auf visuelle und haptische Reize, sodass Farben, Formen und Materialwahl bewusst gewählt werden müssen.

Die Kinder haben einen deutlichen Bedarf an Unterstützung beim Aufbau von Selbstwahrnehmung und Emotionsverständnis sowie beim Erlernen von Regulationsstrategien, um emotionale Ausbrüche zu reduzieren. Ebenso wichtig ist die Förderung von Selbstwirksamkeit und Motivation, damit die Kinder Fortschritte wahrnehmen und aktiv am Lernprozess teilnehmen können. Ein präventiver Ansatz ist hierbei besonders relevant: Emotionale Überforderung soll idealerweise vor Entstehung von Eskalationen reduziert werden, statt nur reaktiv zu intervenieren.

Der Kontext der Nutzung ist stark durch den Schulalltag an Förderschulen geprägt: Die Klassen sind klein (ca. 8 Kinder) und die Kinder haben feste Bezugspersonen. Routinen sind entscheidend, gleichzeitig benötigen die Kinder flexible, anpassbare Materialien, die in den Tagesablauf integriert werden können. Das Material soll sowohl im Morgenkreis als auch individuell nutzbar sein, um Selbstreflexion, Übungseinheiten und emotionale Regulation zu kombinieren.

Besonders wichtig für diese Zielgruppe sind visuelle Hilfsmittel, Storytelling und interaktive Elemente, die alters- und entwicklungsangepasst sind. Emotionale Sicherheit, Wiedererkennbarkeit und einfache Zugänglichkeit der Inhalte sind essenziell. Während autistische Kinder von klar strukturierten, vorhersehbaren Abläufen profitieren, reagieren Kinder mit ADHS auf Abwechslung, kurze Einheiten und Bewegung, sodass das Material flexibel gestaltet sein muss, um beiden Gruppen gerecht zu werden.

→ **Neurodivergenz:** Kinder mit ADHS und Autismus, mit individuellen Bedürfnissen und unterschiedlichen emotionalen Entwicklungsständen.

→ **Emotionale Merkmale:** Schwierigkeiten, Gefühle zu erkennen, zu benennen und zu regulieren.

→ **Alter & Entwicklungsstand:** 6–15 Jahre, variierende Lesefähigkeit, Aufmerksamkeitsspanne und Selbstreflexion je nach Altersstufe.

→ **Lern- und Unterstützungsbedarf:** Bedarf an visuellen, strukturierten und interaktiven Materialien, um Gefühle zu verstehen, zu reflektieren und zu regulieren.

# Prozess

## Synthese

**Personas**



### Neurodivergentes Kind

**Name:** Emil
**Alter:** 7 Jahre
Schulform: Förderschule

**Beschreibung:**
Emil erlebt Gefühle sehr intensiv, kann sie aber nur schwer benennen. Besonders in lauten oder unübersichtlichen Situationen fühlt er sich schnell überfordert. Wenn er traurig, wütend oder unsicher ist, zeigt sich das häufig körperlich – durch Unruhe oder Rückzug. Worte fehlen ihm oft, um zu erklären, was in ihm vorgeht.

**Bedürfnisse:**
- Klare Strukturen und Rituale
- Visuelle Unterstützung statt viel Text
- Sicherheit und das Gefühl, verstanden zu werden
- Herausforderungen im Schulalltag:
- Übergänge zwischen Unterrichtsphasen
- Gruppenarbeiten
- Missverständnisse mit Mitschüler:innen und Lehrkräften



### Neurodivergentes Kind

**Name:** Lina
**Alter:** 11 Jahre
**Schulform:** Förderschule

**Beschreibung:**
Lina kann Gefühle grundsätzlich benennen, hat aber Schwierigkeiten, Zusammenhänge zwischen Auslösern, Körperreaktionen und Verhalten zu erkennen. In Konfliktsituationen fühlt sie sich oft missverstanden und reagiert emotional stark. Danach zieht sie sich zurück und zweifelt an sich selbst.

**Bedürfnisse:**
- Möglichkeiten zur Selbstreflexion
- Verständnis für eigene und fremde Gefühle
- Einen geschützten Raum ohne Bewertung

**Herausforderungen im Schulalltag:**
- Soziale Konflikte
- Gruppendynamiken
- Emotionale Überforderung trotz guter Leistungen



### Pädagogische Fachkraft

**Name:** Frau Keller
**Alter:** 38 Jahre
**Beruf:** Sonderpädagogin

**Beschreibung:**
Frau Keller arbeitet täglich mit neurodivergenten Kindern und erlebt, wie stark Emotionen den Lernalltag beeinflussen. Sie möchte Kinder unterstützen, fühlt sich jedoch im Schulalltag oft durch Zeitdruck und fehlende Materialien eingeschränkt.

**Bedürfnisse:**
- Niedrigschwellige, sofort einsetzbare Materialien
- Klare Struktur ohne lange Erklärungen
- Flexibilität für unterschiedliche Kinder und Situationen

**Herausforderungen im Schulalltag:**
- Große emotionale Spannbreite in der Klasse
- Wenig Zeit für individuelle Förderung
- Schwierige Gruppenprozesse

# Prozess

## Synthese

**Neue Problemstellung**

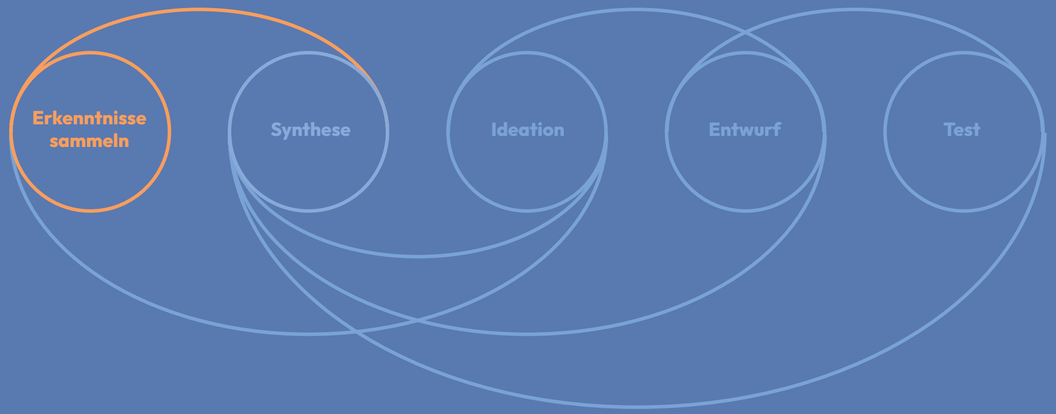
Eine geeignete, visuell verständliche und anpassbare Form der Kommunikation zu entwickeln, mit der Kinder mit Neurodivergenz ihre Gefühle erkennen, verstehen und regulieren lernen können.

Nachdem die Zielgruppe eindeutig definiert wurde, richtet sich der Fokus des Projektes nun gezielt auf Kinder mit Neurodivergenz. Diese Fokussierung macht es notwendig, das Projekt inhaltlich und gestalterisch konsequent an den spezifischen Wahrnehmungs- und Denkweisen dieser Kinder auszurichten. Neurodivergente Kinder nehmen ihre Umwelt, Reize und Emotionen anders wahr als neurotypische Kinder, was sich direkt auf Lernprozesse, Kommunikation und Emotionsregulation auswirkt.
Damit stellt sich eine neue zentrale Fragestellung: Wie können neurodivergente Kinder so angesprochen werden, dass sie einen Zugang zu ihren eigenen Gefühlen finden und lernen, mit diesen umzugehen? Dabei geht es nicht nur um die Inhalte, sondern vor allem um die Art der Vermittlung. Wir müssen uns intensiv damit auseinandersetzen, welche visuellen Reize für Kinder mit Neurodivergenz geeignet sind, welche Farben, Formen und Darstellungsweisen Orientierung geben und welche Reize möglicherweise überfordern oder ablenken.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Verständnis der Denkweise neurodivergenter Kinder. Ihre Art, Informationen zu verarbeiten, unterscheidet sich häufig deutlich von der neurotypischer Kinder. Gefühle werden oft nicht intuitiv erkannt oder sprachlich eingeordnet, sondern äußern sich indirekt über Verhalten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, alternative Kommunikationsformen zu entwickeln, die weniger auf Sprache und stärker auf visuelle, spielerische oder symbolische Elemente setzen.
Die zentrale Problematik liegt somit darin, eine geeignete Form der Kommunikation zu finden, die neurodivergenten Kindern gerecht wird. Dabei muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass sich die Bedürfnisse von Kindern mit ADHS und Kindern aus dem autistischen Spektrum teilweise stark unterscheiden. Während Kinder mit ADHS häufig von Reizüberflutung, Impulsivität und Aufmerksamkeitsproblemen betroffen sind, reagieren Kinder mit Autismus sensibel auf neue, unbekannte oder intensive Reize. Die Herausforderung besteht daher darin, einen Ansatz zu entwickeln, der flexibel, anpassbar und individuell nutzbar ist.

Diese neue Problemstellung bildet die Grundlage für die weitere Projektarbeit und definiert den Rahmen für die Entwicklung eines Kommunikations- und Lernsystems, das Kindern mit Neurodivergenz ermöglicht, Gefühle zu erkennen, zu verstehen und schrittweise zu regulieren.

# Prozess



# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

**2. Researchphase**

Forschung zur visuellen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit zeigt, dass neurodivergente Kinder – insbesondere Kinder im Autismus-Spektrum sowie mit ADHS – Informationen anders aufnehmen, filtern und verarbeiten als neurotypische Kinder. Diese Unterschiede betreffen nicht die grundsätzliche Fähigkeit zur Wahrnehmung, sondern vor allem die Verteilung von Aufmerksamkeit, die Reizpriorisierung sowie die Belastbarkeit des Arbeitsgedächtnisses (Kochhar et al., 2024; Ridderinkhof et al., 2018). Studien mit Eye-Tracking-Methoden belegen, dass Kinder mit Autismus visuelle Aufmerksamkeit häufiger auf detailreiche oder nicht-soziale Reize richten, während soziale Stimuli wie Gesichter oder Blickrichtungen weniger lange fixiert werden, insbesondere in komplexen Szenen. Dies wird häufig im Zusammenhang mit der Theorie der „Weak Central Coherence“ diskutiert, die beschreibt, dass globale Zusammenhänge zugunsten von Details weniger stark integriert werden (Kochhar et al., 2024; Happé & Frith, 2006). Bei ADHS zeigen sich hingegen vor allem instabile Aufmerksamkeitsmuster, erhöhte Ablenkbarkeit und schwankende Reaktionszeiten, insbesondere bei visuellen Such- und Entscheidungsaufgaben (Child Development, 2021).

Das klassische Miller’s Law beschreibt, dass Menschen im Arbeitsgedächtnis durchschnittlich etwa 7 ± 2 Informationseinheiten („Chunks“) gleichzeitig verarbeiten können (Miller, 1956). Für Kinder – und insbesondere für Kinder mit ADHS oder Autismus – wird diese Kapazität in neueren Studien jedoch deutlich geringer eingeschätzt. Aktuelle kognitionspsychologische Forschung geht davon aus, dass realistisch eher 3–4 Informationseinheiten gleichzeitig stabil verarbeitet werden können, insbesondere bei komplexen oder emotional aufgeladenen Inhalten (Cowan, 2010). Miller’s Law kann daher für neurodivergente Kinder nicht als fixer Wert verstanden werden, sondern eher als Gestaltungsobergrenze, die in der Praxis deutlich unterschritten werden sollte.

Die Aufmerksamkeitsspanne neurodivergenter Kinder ist stark kontextabhängig. Während Kinder mit ADHS bei uninteressanten oder repetitiven Aufgaben sehr schnell Aufmerksamkeit verlieren, zeigen sie bei emotional aktivierenden oder belohnenden Inhalten eine hohe kurzfristige Fokussierung. Autistische Kinder hingegen können bei interessengeleiteten Themen in einen Hyperfokus geraten, bei dem Aufmerksamkeit überdurchschnittlich lange aufrechterhalten wird (Attwood & Garnett, 2023). Entscheidend ist dabei nicht die Dauer an sich, sondern die Bedeutsamkeit des Inhalts für das Kind.

Visuelle Überreizung stellt einen zentralen Risikofaktor dar. Zu viele gleichzeitige Farben, Bewegungen, Animationen oder konkurrierende Informationsquellen können zu Überforderung führen und die Emotionsregulation negativ beeinflussen. Studien zeigen, dass insbesondere Kinder mit ADHS sensibel auf visuelle Ablenkungen reagieren, während autistische Kinder Schwierigkeiten haben können, irrelevante Reize auszublenden (Ridderinkhof et al., 2018). Für spielerische und narrative Formate bedeutet dies, dass Storytelling klar strukturiert, vorhersehbar und modular aufgebaut sein sollte. Erfolgreiches Storytelling für autistische Kinder zeichnet sich durch logische Abfolgen, klare Regeln, transparente Ziele und wiedererkennbare Muster aus. Für Kinder mit ADHS sind zusätzlich dynamische Rückmeldungen, kurze Handlungseinheiten und unmittelbare Belohnungssysteme wichtig, um Motivation aufrechtzuerhalten (Attwood & Garnett, 2023). Personalisierbare Figuren, Wahlmöglichkeiten und interessenbasierte Themen erhöhen die emotionale Bindung und damit die Verweildauer im Spiel.

Insgesamt zeigt die Forschung, dass neurodivergente Kinder besonders dann „am Ball bleiben“, wenn visuelle Inhalte reduziert, klar priorisiert und emotional sinnvoll eingebettet sind. Spiele und Lernumgebungen profitieren von einer Gestaltung, die weniger auf Reizfülle und mehr auf Bedeutung, Struktur und Kontrolle setzt.



**wenig Fixation auf Gesichter bei Autismus**



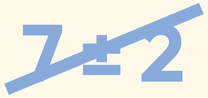
**Fokus auf Details statt Gesamtbild**



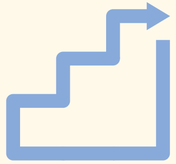
**Ablenkbarkeit durch visuelle Reize bei ADHS**



**Motivation wichtiger als Dauer**
→ Kinder mit Neurodivergenz entwickeln Hyperfokus bei Interessenthemen




**Das Arbeitsgedächtnis von Kindern mit ADHS entspricht nur eingeschränkt dem Miller’s Law**
→ Kapazität von etwa 3 ± 1 Informationseinheiten



**Nur Schrittweise Informationsfreigabe**
→ Story in kurzen, abgeschlossenen Modulen,da die Aufmerksamkeitsspanne gewahrt werden muss



**Belohnungssysteme funktionieren sehr gut bei Kindern mit ADHS**
→ Halten Motivation aufrecht

# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

**2. Researchphase**

Die Researchphase lieferte zentrale Erkenntnisse, die wir in den weiteren Verlauf unseres Projektes konsequent einbeziehen müssen. Eine der wichtigsten Einsichten ist, dass die Gestaltung für Kinder mit Neurodivergenz deutlich anders erfolgen muss als für neurotypische Kinder. Dabei dürfen Alter und Entwicklungsstand der Zielgruppe nicht aus dem Blick geraten: Viele Kinder können nur eingeschränkt oder gar nicht lesen, was direkte Auswirkungen auf die Vermittlung von Inhalten, die Nutzung von Texten und die Gestaltung visueller Elemente hat. Diese Erkenntnis unterstreicht, dass unser Projekt auf visuelle, taktile und interaktive Methoden setzen muss, die unabhängig von Lesefähigkeit funktionieren und gleichzeitig die Aufmerksamkeit der Kinder halten.

Ein weiteres zentrales Ergebnis betrifft die begrenzte Aufmerksamkeitsspanne vieler Kinder. Um sie in der Lernumgebung aktiv zu halten, ist es notwendig, immer wieder neue Reize zu schaffen und gleichzeitig ein ausgewogenes Maß an Stimulation zu finden. Die Researchphase hat deutlich gemacht, dass zu viele oder zu intensive Reize schnell zu Überforderung führen, während zu wenige Reize die Kinder langweilen und sie sich aus dem Lernprozess zurückziehen. Gleichzeitig sind stabile Routinen und wiederkehrende Strukturen entscheidend, um Sicherheit zu vermitteln und den Kindern Orientierung zu geben. Das richtige Verhältnis zwischen Abwechslung und Verlässlichkeit ist daher zentral für den Erfolg jeder Maßnahme.

Besonders relevant ist zudem die Erkenntnis aus den Gesprächen mit Expert:innen, dass Kinder mit ADHS und Autismus in ihrer emotionalen Entwicklung etwa ein bis zwei Jahre hinter neurotypischen Kindern zurückliegen. Dies betrifft insbesondere die Fähigkeit, eigene Gefühle zu erkennen, einzuordnen und angemessen zu regulieren. Für unser Projekt bedeutet das, dass Inhalte und Methoden nicht nur altersgerecht, sondern auch entwicklungsangepasst gestaltet werden müssen, um die Kinder weder zu überfordern noch zu unterfordern. Darüber hinaus zeigte die Researchphase, dass Kinder sehr individuell auf Reize reagieren. Während einige Kinder auf Bewegungs- oder Haptikreize positiv reagieren, können andere dadurch schnell abgelenkt oder überreizt werden. Farben, Symbole und visuelle Darstellungen spielen hingegen eine besonders zentrale Rolle: Sie ermöglichen eine niedrigschwellige Kommunikation und können sowohl die Selbstwahrnehmung als auch die Interaktion mit anderen erleichtern. Zugleich darf jedoch nicht vernachlässigt werden, dass Kinder, die von einer Aktivität oder einem Medium nicht angesprochen werden, schnell das Interesse verlieren und sich zurückziehen.

Die Researchphase liefert somit die Grundlage für alle weiteren Arbeitsschritte unseres Projektes. Sie verdeutlicht, wie wichtig es ist, alters- und entwicklungsadäquate, visuell und interaktiv aufbereitete Lösungen zu entwickeln, die sowohl neue Impulse bieten als auch stabile Strukturen schaffen. Nur so können die Kinder gezielt beim Erkennen, Verstehen und Regulieren ihrer Emotionen unterstützt werden, ohne überfordert zu werden. Gleichzeitig zeigt die Researchphase, dass eine flexible und individuell anpassbare Gestaltung notwendig ist, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern mit ADHS und Autismus einzugehen und ihnen eine nachhaltige Lernumgebung zu bieten.

# Prozess

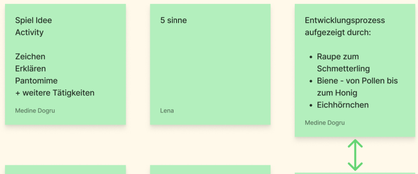
## Erkenntnisse sammeln

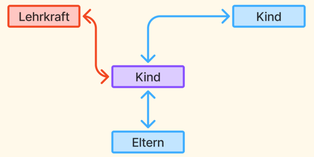
**Brainstorming**

Im Brainstorming haben wir überlegt, wie Kinder mit ADHS und Autismus Gefühle wahrnehmen, ausdrücken und regulieren können. Wir haben spielerische Methoden wie Zeichnen, Pantomime oder Aktivitäten zu den fünf Sinnen, Entwicklungsmetaphern (Raupe–Schmetterling, Pollen zu Honig) und erzählerische Elemente betrachtet. Wir haben außerdem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ADHS und ASS analysiert: Beide Gruppen haben Herausforderungen bei Aufmerksamkeit, Reizverarbeitung, exekutiven Funktionen und sozialer Kommunikation – jedoch auf unterschiedliche Weise. Daraus wurde deutlich, dass starre oder stark angeleitete Formate nicht den individuellen Bedürfnissen gerecht werden.

**Neuer Lösungsansatz**

Wir erkannten, dass Kinder ein niedrigschwelliges, visuell klares und individuell nutzbares Werkzeug brauchen, das sie im Alltag begleitet. Statt eines Spiels oder einzelner Gegenstände entstand die Idee eines modularen, tagebuchähnlichen Systems mit visuellen Strukturen, Icons, Farben und einfachen Übungen. Kinder können so Gefühle zeigen, Strategien ausprobieren und lernen, was ihnen in Situationen hilft. Lehrkräfte und Begleitpersonen können sie gleichzeitig beobachten und unterstützen. Das Ergebnis ist ein flexibles, alltagstaugliches Tool, das emotionale Sicherheit, Selbstwirksamkeit und Kommunikation fördert – sowohl in der Schule als auch darüber hinaus.




**Elementare Unterschiede oder gemeinsamkeiten bei Kindern mit Autismus und ADHS**

Exekutive Funktionen betroffen: Studien zeigen, dass sowohl bei ADHS als auch bei ASS Kinder deutliche Schwierigkeiten in Exekutivfunktionen (z. B. **Planung, Arbeitsgedächtnis, Kontrolle**) haben.

Schulische Belastung und Alltagsprobleme: Beide Gruppen berichten von Herausforderungen im Schulalltag – z. B. in Bezug auf **Aufmerksamkeit, Impulskontrolle, Struktur, soziale Interaktion**.

### im Unterricht

ADHS: Hauptsächlich Aufmerksamkeits- und Impuls-/Hyperaktivitätsprobleme

**können nicht Aufmerksam bleiben**

Bei ADHS-Kindern ist die Herausforderung oft darin, dass das Potenzial vorhanden ist, aber durch die Symptome nicht voll ausgeschöpft werden kann.
Example: ADHS Deutschland: „sie könnten ja, wenn sie nur wollten" als Vorwurf.
**Gehirn unterstimmuliert**

ASS: Hauptsächlich soziale Kommunikation, eingeschränkte Interessen und stereotyp-repetitives Verhalten, oft sensorische Besonderheiten.
**können sozial mit den anderen Kindern nicht agieren**

Kinder mit ASS können sehr unterschiedlich sein – von sehr hoher Begabung bis schwerer geistiger Behinderung; bei vielen liegt der Fokus nicht primär auf der Impuls-/Hyperaktivitätsproblematik.

**Gehirn überstimmuliert**

**Warum gibt es diese Probleme?**

- Fehlende individuelle Anpassung: Unterrichts- und Lehrformen sind oft nicht ausreichend auf die besonderen Lern- und Aufmerksamkeitsprofile eingestellt.
- Umwelt-/Schulumfeldbedingungen: Große Klassen, wechselnde Lehrkräfte, fehlende Struktur, hoher Lärm/Reizlevel – all das kann Kinder mit ADHS/ASS stark belasten.
- Mangelnde Vorbereitung und Ressourcen: Lehrkräfte fühlen sich oft unzureichend vorbereitet in inklusiven Settings oder Förderschulen. (z. B. Studie zu Lehrermeinungen) PMC+1
- Komorbiditäten: Kinder mit ASS oder ADHS haben häufig weitere Beeinträchtigungen (z. B. Lern- oder Sprachprobleme), was die schulische Situation komplexer macht. Z. B. Studie zeigt bei autistischen Kindern in Förderschulen mehr Sprach- und Verhaltensprobleme. SpringerLink
- Systemische Faktoren: In Deutschland gibt es Diskussionen über Förder- vs. Regelschule, Inklusion, Ressourcen-Verteilung & Fördermodelle. (siehe Artikel zur Inklusion)

### bei Reizüberflutung

Bei ADHS liegt oft eine **Überempfindlichkeit des dopaminergen Belohnungssystems** vor. Reize, die irrelevant erscheinen, werden schwer ausgefiltert. Das Gehirn kann nicht gut zwischen wichtigen und unwichtigen Reizen unterscheiden.
Besonders betroffen: **Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit, exekutive Kontrolle.**

**Äußerung:**

Unruhe, Ablenkbarkeit, impulsives Handeln, "weglaufen" aus Reizsituation.

ADHS-Kinder/Erwachsene wirken oft „getrieben" oder überfordert, können aber verbal nicht immer klar ausdrücken, dass sie überreizt sind.

**→ Sie erleben Reizüberflutung ähnlich wie Autisten, aber die Wahrnehmung und Verarbeitung ist anders, eher fragmentiert und sprunghaft.**

Autisten haben oft Hyper- oder **Hypoempfindlichkeiten in den Sinnesorganen** (Hören, Sehen, Tasten, Geruch). Reize können viel intensiver wahrgenommen werden.

Das Gehirn filtert Reize nicht wie bei neurotypischen Personen, sodass ein Reiz „überhandnimmt".

**Äußerung:**

Rückzug, Reizvermeidung, Überstimulation durch Geräusche/Licht, manchmal Wutausbrüche oder Erstarren.

**→ Autisten sind oft direkter überreizt und reagieren nicht impulsiv, sondern mit Rückzug oder starkem Fokus auf spezielle Reize.**

### in Kommunikation

Oft impulsiv, unterbricht Gespräche, springt zwischen Themen.

Schwierigkeiten, lange zuzuhören, was manchmal als Unhöflichkeit wirkt.

Gedanken springen schnell, daher fließen Ideen ungefiltert.

**Gedankenwelt:**

Schnell, kreativ, assoziativ. Gedanken „springen". Hohe Ablenkbarkeit kann gleichzeitig zu Einfallsreichtum führen.

Probleme mit nonverbaler Kommunikation, z. B. Mimik, Gestik, Blickkontakt.

Schwierigkeiten, soziale Codes zu verstehen (Ironie, Sarkasmus).

Gedankenwelt kann stark fokussiert, detailorientiert, logisch sein, manchmal sehr visuell oder systematisch.

**Gedankenwelt:**

Intensiv, detailorientiert, systematisch. Kann in Spezialinteressen stark fokussiert sein. Weniger Ablenkung durch irrelevante Reize, aber größere Empfindlichkeit gegenüber sensorischem Stress.

**Spielansätze:**

Physisch: Karten, Symbole, Timer, Checklisten, Icons für Gefühle und Aufgaben
Ziel: Schüler*innen können selbstständig auf Module zugreifen, die gerade relevant sind
Beispiel:

- „Emotionen-Karten": Schüler*innen zeigen ihre aktuelle Stimmung
- „*Aufgaben-Pyramide*": visuelle Priorisierung von Aufgaben
- „Fokus-Karte": kurze Pausenübungen bei Ablenkung

Gestalterischer Fokus: visuelle Klarheit, Iconografie, Farbsysteme, taktile Elemente

# Prozess

## Synthese

**Neue Problemstellung**

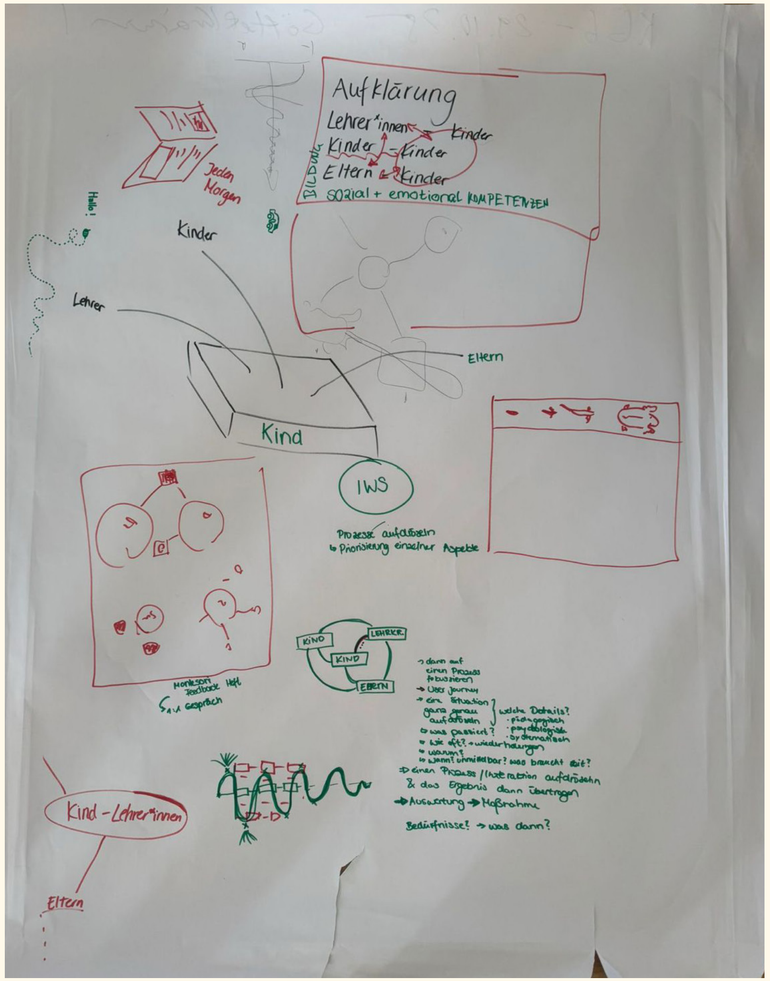
Ein spiel- oder objektbasiertes Format mit Haptik und Gegenständen erwies sich als ungeeignet, da viele neurodivergente Kinder sich darauf nicht einlassen konnten oder stark davon abgelenkt wurden. Insgesamt zeigte sich, dass stark angeleitete, situative Formate die individuellen Bedürfnisse nur begrenzt abdecken und eine flexible, nachhaltige Unterstützung im Schulalltag fehlt.

Unsere Recherchen, das Brainstorming und die kontinuierlichen Rücksprachen mit der Förderschule haben gezeigt, dass ein Spiel die Ziele, die wir mit unserem Projekt erreichen möchten, nicht in ausreichendem Maße abdecken kann. Obwohl ein Spiel zunächst als niedrigschwelliger Ansatz attraktiv erscheint, bietet es aus mehreren Gründen keine nachhaltige Lösung für die Förderung von Emotionswahrnehmung und -regulation bei neurodivergenten Kindern.

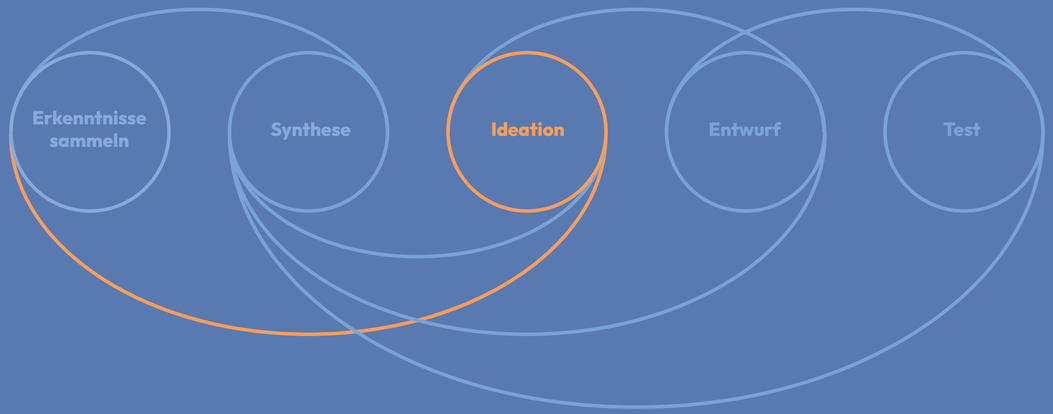
Ein zentraler Punkt ist die Anleitungsintensität: Ein Spiel muss in der Regel stark begleitet und erklärt werden, was erneut einen hohen Aufwand für Lehrkräfte und Schulbegleiter:innen im ohnehin stark beanspruchten Schulalltag bedeutet. Das widerspricht dem Anspruch, den Kindern eine selbstständige und wiederholbare Möglichkeit zu bieten, ihre Gefühle zu erkunden und zu regulieren. Hinzu kommt, dass die Kinder an der Förderschule sehr unterschiedliche Bedürfnisse haben, die sich kaum über ein standardisiertes Spiel abbilden lassen. Kinder mit Autismus beispielsweise benötigen häufig reizarme Umgebungen und klare Strukturen, während ein Spiel schnell zu einer Überstimulation führen kann – durch zu viele visuelle, auditive oder soziale Reize. Gleichzeitig reagieren Kinder mit ADHS unterschiedlich auf Spielinhalte: Wenn ein Spiel nicht präzise auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist, verliert es schnell seine Wirkung und kann weder langfristig motivieren noch nachhaltig unterstützen.

Ein weiterer Aspekt ist die begrenzte Flexibilität eines Spiels: Es kann nur eine bestimmte Anzahl an Reizen und Szenarien bieten. Ohne echtes intrinsisches Interesse der Kinder wird ein Spiel meist nur einmal genutzt, danach ist es für sie uninteressant und erfüllt nicht den Anspruch, langfristig zur emotionalen Entwicklung beizutragen. Ein Spiel kann die individuelle Anpassung an wechselnde Bedürfnisse und Entwicklungsstände der Kinder nur eingeschränkt leisten.

Insgesamt zeigt sich, dass ein Spiel allenfalls als ergänzendes Element oder Einstieg in den Prozess genutzt werden kann, aber die nachhaltige, flexible und individuell anpassbare Lösung, die die Kinder wirklich im Umgang mit ihren Gefühlen unterstützt, nicht darstellen kann. Die Erkenntnisse aus unserer Researchphase machen deutlich, dass wir einen Ansatz benötigen, der weniger starr, stärker individuell adaptierbar und dauerhaft einsetzbar ist, um die emotionalen und kognitiven Bedürfnisse der Kinder langfristig zu berücksichtigen.



# Prozess



# Prozess

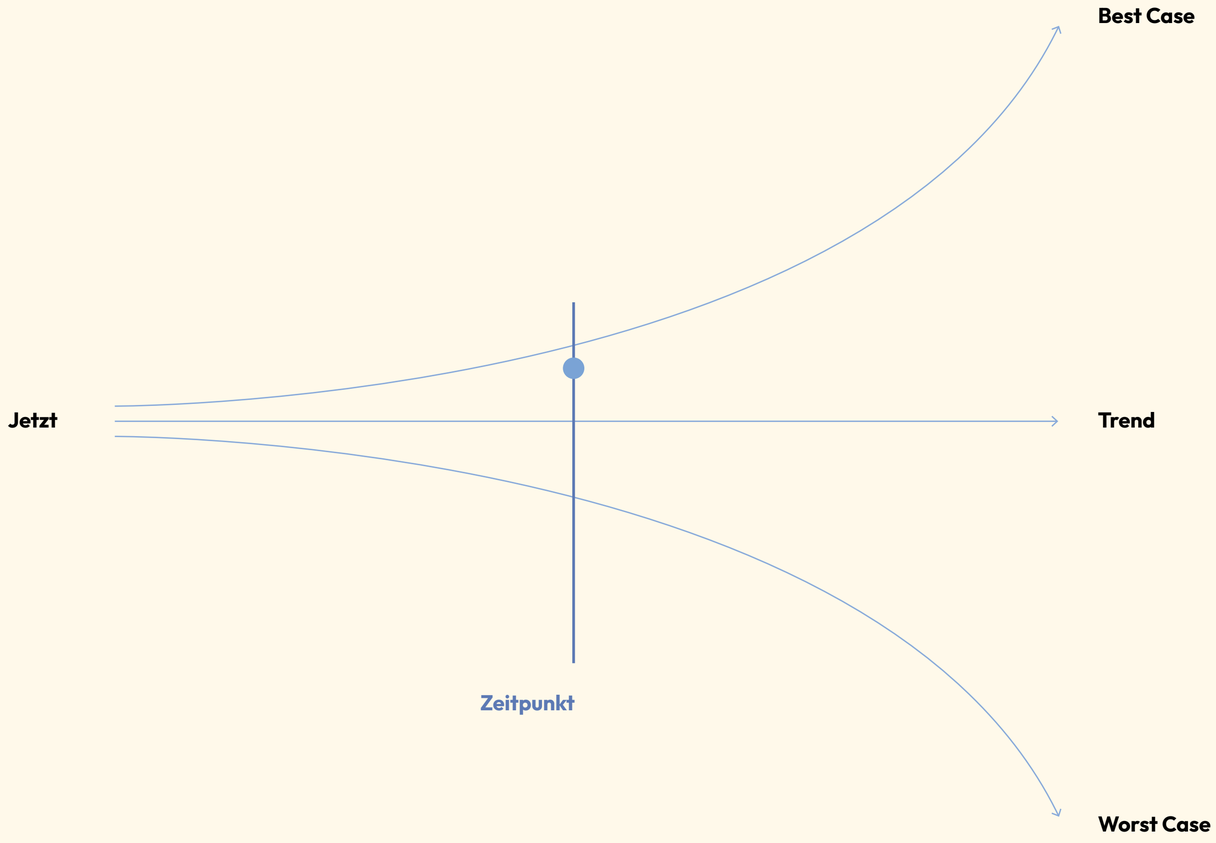
## Ideation

**Szenario-Funnel**

Das Projekt positioniert sich bewusst zwischen einem Trendszenario und einer Utopie. Es verzichtet auf technologische Komplexität und setzt stattdessen auf analoge, visuelle und ritualisierte Elemente, die realistisch in bestehende Schulstrukturen integriert werden können. Ziel ist dabei nicht, eine ideale Zukunftsvision zu entwerfen, sondern praktikable, umsetzbare Schritte aufzuzeigen, die den Schulalltag der Kinder tatsächlich erleichtern und ihre emotionale Sicherheit erhöhen.

Ein Kind erlebt im Schulalltag eine Situation emotionaler Überforderung, kann diese jedoch nicht verbal ausdrücken. Statt dass die Emotion eskaliert oder sich in einem Wutausbruch entlädt, greift das Kind auf vertraute visuelle Elemente zurück, erkennt das eigene Gefühl und findet eine passende Strategie, damit umzugehen. Durch diesen Ansatz wird das Gefühl nicht verdrängt oder ignoriert, sondern anerkannt und verständlich gemacht. Die Kinder lernen, dass ihre Emotionen existieren dürfen, und erhalten gleichzeitig konkrete Werkzeuge, um diese zu regulieren und in den Schulalltag zu integrieren.

So schafft das Projekt einen greifbaren und realistischen Rahmen, in dem Kinder mit Neurodivergenz emotionale Selbstwahrnehmung und -regulation üben können, ohne überfordert zu werden, und Lehrkräfte gleichzeitig unterstützt werden, den emotionalen Alltag ihrer Schüler:innen besser zu begleiten.



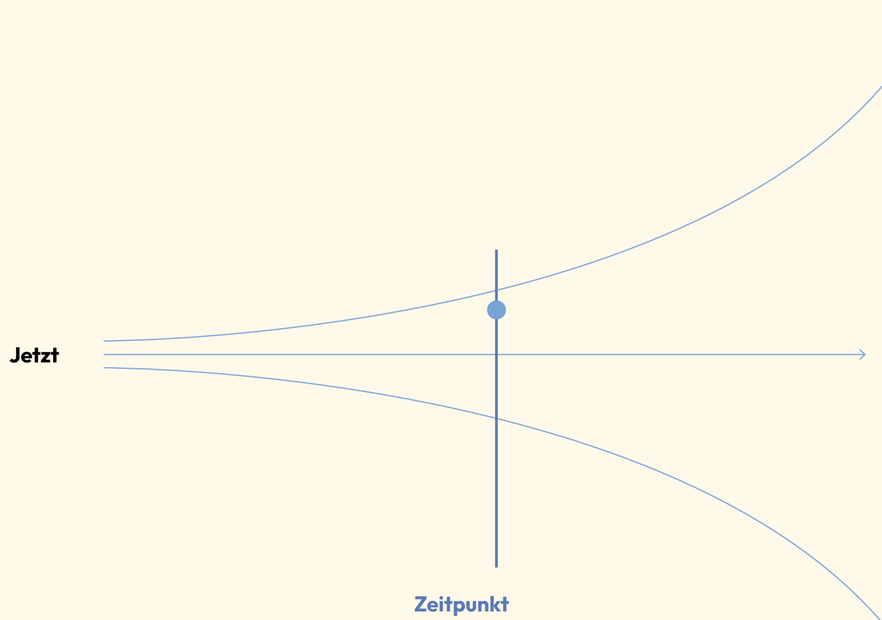
# Prozess

## Ideation

**Status Quo**
Jetzt

Gefühle werden im Schulalltag oft erst dann thematisiert, wenn es bereits zu Eskalationen gekommen ist. Kinder spüren zwar, dass sie überfordert oder gestresst sind, können jedoch häufig nicht benennen, was genau sie fühlen oder warum sie so reagieren. Die Strategien, die ihnen in solchen Momenten helfen, hängen stark von einzelnen Bezugspersonen wie Lehrer:innen oder Schulbegleiter:innen ab und sind daher sehr situativ und unzuverlässig.

Viele Kinder verfügen über keine eigenen, beständigen Werkzeuge zur Emotionsregulation. Das führt dazu, dass emotionale Überforderung häufig in Wutausbrüchen, Rückzug oder anderen körperlich sichtbaren Reaktionen endet. Die Kinder fühlen sich oft hilflos, abhängig von äußeren Interventionen und wenig in der Lage, ihre Gefühle selbst zu steuern. Insgesamt zeigt sich, dass der Umgang mit eigenen Emotionen im Schulalltag stark unstrukturiert ist und die Kinder nur begrenzt unterstützt werden, ihre emotionale Selbstwahrnehmung und Selbstregulation zu entwickeln.




**negatives Extremszenario**
Dystopie – Worst Case

Gefühle werden weiterhin als störend oder problematisch erlebt. Kinder lernen nicht, ihre Emotionen zu verstehen oder zu regulieren. Ausbrüche, Rückzug und Konflikte nehmen zu. Abhängigkeit von Einzelpersonen (z. B. Schulbegleiter:innen) verstärkt sich. Ohne Begleitung fühlen sich Kinder hilflos, unverstanden und ohnmächtig. Emotionale Unsicherheit setzt sich bis ins Jugend- und Erwachsenenalter fort.

**Trendszenario**
Fortschreibung des Jetzt
– Mitte des Funnels

**positives Extremszenario**
Utopie – Best Case

Kinder wachsen in einem Schulalltag auf, in dem Gefühle selbstverständlich thematisiert werden. Sie erkennen früh, was in ihnen vorgeht, können Gefühle wahrnehmen, einordnen und regulieren. Emotionale Ausbrüche werden seltener, weil Kinder frühzeitig merken, was sie brauchen. Sie erleben Selbstwirksamkeit: „Ich kann mit mir umgehen.“ Lehrkräfte und Schulbegleiter:innen haben entlastende, strukturierte Werkzeuge an der Hand. Das System wird auch außerhalb der Schule genutzt und schafft emotionale Sicherheit über verschiedene Lebensbereiche hinweg.

# Prozess

## Ideation

**Die Idee**

Ein gestuftes Gefühlstagebuch mit begleitenden Übungen und ergänzenden Gefühlskarten zu entwickeln, das Kindern mit Neurodivergenz hilft, ihre Emotionen zu erkennen, zu verstehen und schrittweise zu regulieren.

Wir entwickeln ein Gefühlstagebuch mit begleitenden Übungen, das Kinder Schritt für Schritt dabei unterstützt, ihre Gefühle wahrzunehmen, zu verstehen und schließlich zu regulieren. Ziel ist es, die Kinder in einem strukturierten, aber zugleich flexiblen Rahmen zu begleiten: Zunächst sollen sie lernen, ihre eigenen Emotionen zu erkennen, einzuordnen und zu benennen, bevor sie konkrete Strategien zur Regulation anwenden. Das Tagebuch wird als gebundenes Heft konzipiert, das die Kinder sowohl eigenständig als auch in Absprache mit Lehrkräften oder Schulbegleiter:innen nutzen können. Es bietet einen geschützten Raum, in dem sie festhalten können, wie sie sich fühlen, über Situationen reflektieren, die ihre Emotionen auslösen, und mögliche Handlungsoptionen erarbeiten. Durch diese kontinuierliche Beschäftigung mit den eigenen Gefühlen soll nicht nur die emotionale Selbstwahrnehmung gestärkt werden, sondern auch das Bewusstsein für die eigenen Reaktionen und Bedürfnisse wachsen.

Ergänzend zum Tagebuch kommen Gefühlskarten zum Einsatz, die wir bereits im Rahmen unseres Designsprints entwickelt haben. Diese Karten wurden über einen längeren Zeitraum in der Schule getestet. Dabei zeigte sich, dass sie in Teilen sehr gut funktionieren: Sie geben Kindern einen greifbaren Zugang zu Emotionen und ermöglichen nonverbale Kommunikation. Gleichzeitig wurde aber deutlich, dass die Karten allein nicht ausreichen, da vielen Kindern das Grundwissen über Gefühle fehlt. Ohne dieses Basiswissen ist es für sie schwer, die Karten sinnvoll zu nutzen und gezielt Maßnahmen zur Emotionsregulation zu ergreifen. Aus den Erkenntnissen dieser Tests und in enger Abstimmung mit der Förderschule sowie Expert:innen entstand die Idee, verschiedene Entwicklungsstufen in den Prozess einzubauen. Zuerst erarbeiten die Kinder grundlegendes Wissen über Gefühle, ihre Benennung und Einordnung. Erst wenn dieses Fundament gelegt ist, werden ergänzende Materialien wie die Gefühlskarten eingeführt, um aktiv Strategien zur Regulation zu erlernen. Dieser gestufte Ansatz stellt sicher, dass jedes Kind genau dort abgeholt wird, wo es in seiner emotionalen Entwicklung steht, und dass die Methoden individuell angepasst werden können.

Darüber hinaus ermöglicht das Tagebuch durch die Kombination von Reflexion, visueller Unterstützung und begleitenden Übungen eine nachhaltige Nutzung im Schulalltag. Die Kinder können regelmäßig auf das Heft zurückgreifen, Situationen dokumentieren und Fortschritte beobachten. Gleichzeitig können Lehrkräfte und Schulbegleiter:innen die Einträge nutzen, um die Kinder gezielt zu unterstützen, Gespräche anzustoßen oder Hilfestellungen anzubieten. Durch diese Struktur entsteht ein System, das sowohl die Selbstwahrnehmung der Kinder fördert als auch die emotionale Sicherheit innerhalb des Schulalltags erhöht. Insgesamt verfolgt unser Konzept das Ziel, Kindern mit Neurodivergenz ein praktisches, nachvollziehbares und anpassbares Werkzeug zu geben, das nicht nur kurzfristig funktioniert, sondern sie langfristig dabei unterstützt, Gefühle zu erkennen, zu verstehen und angemessen zu regulieren – ein Schritt hin zu mehr Selbstwirksamkeit, emotionaler Sicherheit und selbstbestimmtem Handeln im Schulalltag.

**Belohnungssystem**

Wir haben uns zusätzlich ein Belohnungssystem in Form von Stickern überlegt. Die Kinder können sich mit den Stickern ihre eigene kleine Welt gestalten, Fortschritte sichtbar machen und so auf spielerische Weise motiviert werden, sich mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen und die Übungen im Tagebuch regelmäßig zu nutzen.

**Die Insel**

Bei den Gesprächen, insbesondere mit den Schulbegleiter:innen, wurde immer wieder deutlich, dass gerade die subtileren Kinder etwas brauchen, das sie erdet und ihnen Sicherheit gibt. Häufig sind dies sehr persönliche Dinge, wie Gedanken an Geschwister, ein bestimmtes Kuscheltier oder Erinnerungen an vertraute Situationen. Um diesem Bedürfnis gerecht zu werden, haben wir uns „die Insel“ überlegt. Dabei können die Kinder ihre eigene kleine Insel gestalten – einen persönlichen Rückzugsort, der ihnen in schwierigen Situationen Halt gibt. Auf dieser Insel können sie malen, schreiben oder Dinge einkleben, die ihnen wichtig sind. So entsteht ein individueller, greifbarer Ort, der ihnen Sicherheit bietet, zur Ruhe bringt und sie emotional stabilisiert, wenn sie sich überfordert oder gestresst fühlen.

# Prozess

## Ideation

**User-Storys**

Mit den User Stories wollen wir die Bedürfnisse, Erwartungen und Perspektiven aller Beteiligten – Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern – systematisch erfassen und besser verstehen. Sie dienen als Werkzeug, um die Anforderungen an unser Projekt klar zu strukturieren und sicherzustellen, dass unsere Konzepte praxisnah und relevant für den Schulalltag sind. Durch die User Stories können wir nachvollziehen, welche Funktionen, Materialien und Methoden tatsächlich einen Mehrwert bieten und welche Elemente den Kindern sowie den betreuenden Erwachsenen am meisten helfen.

Der Mehrwert liegt insbesondere darin, dass wir die unterschiedlichen Rollen im Umfeld der Kinder berücksichtigen: Schüler:innen benötigen Unterstützung beim Erkennen, Benennen und Regulieren ihrer Gefühle; Lehrer:innen und Schulbegleiter:innen brauchen Werkzeuge, die sie entlasten und die individuelle Förderung der Kinder erleichtern; Eltern benötigen Einblicke und Hilfestellungen, um ihre Kinder auch zu Hause begleiten zu können.

Die zentrale Erkenntnis aus der Arbeit mit den User Stories ist, dass unsere Lösungen individuell, flexibel und anpassbar sein müssen, um auf die verschiedenen Entwicklungsstände, Bedürfnisse und Situationen der Kinder einzugehen. Nur so kann ein nachhaltiger Effekt erzielt werden: Kinder lernen ihre Emotionen zu verstehen und zu regulieren, während die Erwachsenen sie gezielt unterstützen können, ohne überfordert zu werden. Die User Stories ermöglichen es uns somit, ein Konzept zu entwickeln, das nicht nur theoretisch sinnvoll ist, sondern tatsächlich im Alltag funktioniert und einen spürbaren Mehrwert für alle Beteiligten bietet.

**Schüler:innen**

Als Schüler:in möchte ich mein eigenes Gefühlstagebuch und meine Insel gestalten können, damit ich in schwierigen Situationen weiß, wie ich meine Gefühle ausdrücken und mich beruhigen kann.

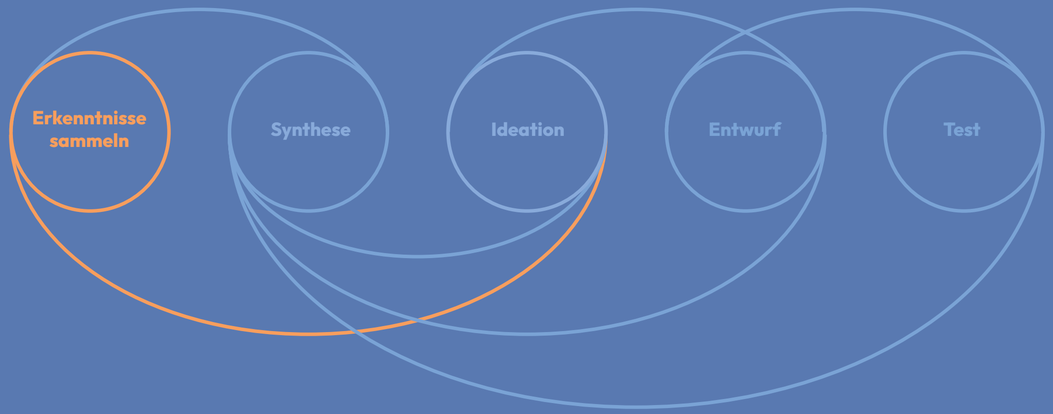
**Pädagog:innen**

Als Lehrer:in möchte ich ein System haben, das den Kindern hilft, ihre Gefühle sichtbar zu machen und zu reflektieren, damit ich sie besser unterstützen kann, ohne ständig eingreifen zu müssen.

**Eltern**

Als Elternteil möchte ich, dass mein Kind besser mit seinen Gefühlen umgehen kann, damit es seltener ausrastet oder wegläuft und wir im Alltag weniger Stress miteinander haben.

# Prozess



# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

**Rücksprache mit Expert:innen**

Wir haben uns erneut intensiv mit verschiedenen Expert:innen ausgetauscht, darunter Sonderpädagog:innen sowie ein Experten, die sich auf die Entwicklung digitaler Tools im Bereich Emotionsregulation spezialisiert hat. Ziel der Gespräche war es, unseren Ansatz kritisch zu reflektieren, fachliche Einschätzungen einzuholen und die Praxistauglichkeit unserer Ideen zu prüfen. Die Gespräche bestätigten uns, dass wir mit unserem Ansatz auf dem richtigen Weg sind: Die Kombination aus Übungen zur Gefühlswahrnehmung und zur Emotionsregulation wird als besonders geeignet angesehen, um Kinder mit Neurodivergenz gezielt zu unterstützen und ihnen Werkzeuge an die Hand zu geben, die sie im Schulalltag selbstständig nutzen können. Darüber hinaus wurde die Bedeutung von Konzentrations- und Erdungsübungen hervorgehoben. Diese Übungen sollen den Kindern helfen, sich zu stabilisieren, ihre Aufmerksamkeit zu bündeln und emotional ausgeglichener auf Situationen reagieren zu können. Die Expert:innen betonten, dass solche Übungen ein integraler Bestandteil eines nachhaltigen Ansatzes zur Förderung von Selbstregulation sind.

Ein weiterer wichtiger Punkt war die praktische Umsetzbarkeit. Die Materialien sollten kostengünstig, einfach herstellbar und leicht in den Schulalltag integrierbar sein. Deshalb haben wir die vorhandenen Ressourcen der Schule genutzt, um eine Umsetzung ohne großen Aufwand zu ermöglichen. Unser Gefühlstagebuch stieß bei allen Expert:innen auf sehr positive Resonanz. Die analoge, gebundene Form wurde besonders geschätzt: kostengünstig, einfach herstellbar und flexibel einsetzbar. Den Kindern war zudem wichtig, einen Teil zu haben, der vom schulischen Lernen separiert ist; dies wurde durch eine eigenständige Ringbuchbindung umgesetzt, die individuelle Anpassung und Privatsphäre erlaubt. Außerdem erhielten wir wertvolle Hinweise, wie Übungen strukturiert und mit den Aktivitäten der Kinder verknüpft werden können. Insgesamt bestätigt der Austausch, dass unser Konzept praxisnah, nachhaltig und wirksam ist und die emotionale Selbstwahrnehmung der Kinder fördert.

**Kernerkentnisse**

**→ Übungen zur Gefühlswahrnehmung und -regulation sind der richtige Ansatz für die Unterstützung neurodivergenter Kinder.**

**→ Konzentrations- und Erdungsübungen sind wichtig, um die Kinder zu stabilisieren und fokussiert zu halten.**

**→ Materialien müssen kostengünstig, einfach herstellbar und praxisnah sein, um im Schulalltag umgesetzt werden zu können.**

**→ Das analoge Gefühlstagebuch wird als geeignetes Medium gesehen und kann flexibel im Schulalltag eingesetzt werden.**

# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

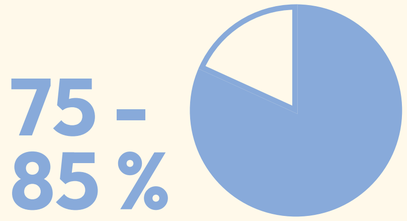
**3. Researchphase**

Die visuelle Wahrnehmung von Kindern entwickelt sich über die Vorschul- und Grundschuljahre hinweg kontinuierlich. Sie umfasst grundlegende Fähigkeiten wie die Unterscheidung von Formen, Farben und Räumen, die Figur-Grund-Wahrnehmung sowie die Fähigkeit, visuelle Informationen zu speichern und zu verarbeiten. Diese Kompetenzen sind entscheidend, damit Kinder visuelle Inhalte gezielt wahrnehmen, interpretieren und in ihre eigene Erfahrung einordnen können. Kinder reagieren besonders stark auf visuelle Reize und nutzen sie, um Bedeutung zu erschließen. Bilder, Symbole oder Szenen werden oft direkter und konkreter wahrgenommen als abstrakte Darstellungen. Das bedeutet für ein Gefühlstagebuch, dass visuelle Elemente klar erkennbar, leicht verständlich und bedeutungstragend gestaltet werden sollten, damit Kinder sie intuitiv mit ihren eigenen Gefühlen verbinden können. Visuelle Narrative, wie kleine Szenen oder wiederkehrende Figuren, können zusätzlich helfen, Geschichten zu strukturieren und Emotionen nachvollziehbar darzustellen.

Auch die Komplexität der visuellen Inhalte spielt eine wichtige Rolle. Kinder bevorzugen in der Regel eine mittlere visuelle Komplexität: Inhalte, die weder zu schlicht noch zu überladen sind, werden als ansprechend und gut verständlich empfunden. Gleichzeitig sind Farben ein wichtiger Faktor, da Kinder sie sehr früh wahrnehmen und sie ihnen helfen, Informationen zu kategorisieren und Emotionen zu erkennen. Farbkodierte Bereiche oder Symbole für bestimmte Gefühle, wie warme Farben für Freude und kühle Töne für Ruhe, erleichtern das Verstehen emotionaler Inhalte und fördern die Aufmerksamkeit. Die visuelle Wahrnehmung entwickelt sich mit zunehmendem Alter und kognitiver Reife weiter. Ältere Kinder sind in der Lage, komplexere räumliche Beziehungen und Details zu erfassen und Zusammenhänge zwischen Bildern und Bedeutungen zu erkennen. Jüngere Kinder benötigen daher einfachere, klar strukturierte Layouts, während für ältere Grundschulkinder komplexere Aufgaben und narrative Sequenzen sinnvoll sein können. Ein weiteres wichtiges Gestaltungsprinzip ist die klare Organisation von visuellen Inhalten. Zusammengehörige Informationen sollten räumlich oder farblich gruppiert werden, damit Kinder sie schneller erfassen und interpretieren können. Wiederkehrende Layout-Elemente, symmetrische Strukturen oder visuelle Ordnung helfen, Überforderung zu vermeiden und das Verständnis zu erleichtern.

Schließlich unterstützt die aktive Beteiligung der Kinder die Wahrnehmung und Verarbeitung visueller Inhalte. Das Ausmalen von Symbolen, Ergänzen eigener Zeichnungen oder das Gestalten von Szenen fördert nicht nur Kreativität, sondern auch die Feinmotorik und die visuelle Aufmerksamkeit. Ein Gefühlstagebuch sollte daher sowohl strukturierte Aufgabenfelder als auch freie Flächen für eigenen Ausdruck enthalten, sodass Kinder ihre Emotionen spielerisch reflektieren und visuell dokumentieren können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein kindgerechtes Gefühlstagebuch visuelle Klarheit, mittlere Komplexität, konsistente Farbgebung, narrative Strukturen, überschaubare Layouts und kreative Freiräume kombinieren sollte, um die Wahrnehmung, emotionale Reflexion und Ausdrucksfähigkeit der Kinder optimal zu unterstützen.



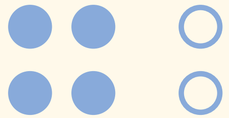

**aller Sinneseindrücke von Kindern stammen aus dem Sehen.**



**Kinder, die aktiv zeichnen, behalten ca. 50 % mehr visuelle Informationen als Kinder, die nur schauen.**



**Kinder erinnern sich bis zu 2x besser an Inhalte, wenn sie in Bildergeschichten eingebettet sind statt isoliert.**



**Visuelle Nähe oder Farbgleichheit verbessert die Erkennung von zusammengehörigen Elementen bei 6–10 Jährigen um ca. 30 %.**

# Prozess

## Erkenntnisse sammeln

### KI-Marktanalyse

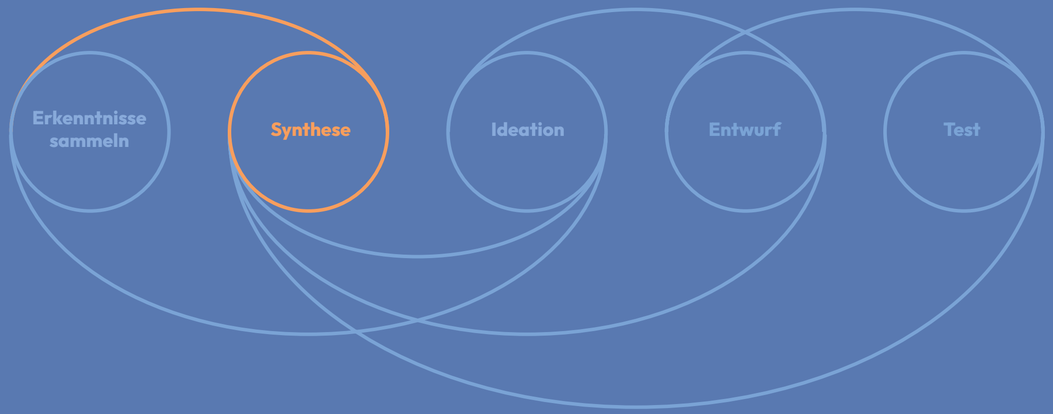
Mithilfe der KI-Tools Gemini und Elicit wurde eine Marktanalyse bestehender Angebote im Bereich des Sozial-Emotionalen Lernens durchgeführt. Analysiert wurden Zielgruppen, Kernfunktionen und geförderte Kompetenzen. Die Ergebnisse wurden anschließend geprüft und mit den Bedürfnissen der Förderschule abgeglichen.

Die Analyse zeigte, dass es viele emotionsbezogene Spiele, Trainingsprogramme und Materialien gibt, die meist an Unterrichtseinheiten oder einzelne Fördermaßnahmen gekoppelt sind. Daneben existieren Tagebuchformate, die vor allem im häuslichen Umfeld genutzt werden und stark von der Motivation sowie dem Wissen der Eltern abhängen. Für Kinder mit ADHS oder Autismus stellen diese Formate häufig eine Hürde dar, da sie sprachlich anspruchsvoll sind und nicht fest in schulische Routinen eingebunden sind. Zwar gibt es auch Konzepte mit Emotionsreisen oder Symbolwelten, diese sind jedoch meist nicht ganzheitlich, zeitlich begrenzt oder an konkrete Lerninhalte gebunden. Eine durchgängige, schulweit einsetzbare Lösung, die emotionales Lernen unabhängig vom Fachunterricht ermöglicht, konnte nicht identifiziert werden.

Aus der Marktanalyse ergab sich somit eine klare Lücke zwischen spielerischen Einzelangeboten und reflexionsorientierten Tagebüchern. Die „Reise durch den Gefühlskosmos“ schließt diese Lücke, indem sie ein niedrigschwelliges, mehrstufiges und flexibel einsetzbares Heftsystem bietet, das fest in den Schulalltag integriert ist. Es basiert auf Alltagswissen, erfordert keine zusätzlichen Schulungen und ermöglicht Kindern, Gefühle zu erleben, zu verstehen und zunehmend selbstständig mit ihnen umzugehen.

| Name | Zielgruppe | Kernfunktionalität | Geförderte Kompetenzen | Bewertung (Identifikation vs. Anwendung) |
|---|---|---|---|---|
| Daniel Tiger's Grr-rific Feelings | Vorschulkinder (2-5 Jahre), breite Zielgruppe | Interaktive Geschichten, Lieder, einfaches "Fotoalbum" für Gefühle | Emotionserkennung, Empathie (einfach), Selbstregulation (durch Lieder) | **Stark auf Identifikation fokussiert.** Kinder helfen Daniel, seine Gefühle zu benennen und hören Lieder über Strategien (z.B. "When you feel so mad that you want to roar, take a deep breath and count to four"). Die Anwendung beschränkt sich auf das Auswählen der passenden Reaktion in einer vorgegebenen Szene, nicht auf die freie Anwendung in einem dynamischen Szenario. |
| Wisdom: The World of Emotions | Kinder (4-8 Jahre), Fokus auf Emotionsregulation | Gamifiziertes Abenteuer, Minispiele, Achtsamkeitsübungen (Atemtechniken) | Emotionsidentifikation & -vokabular, Selbstregulation, Achtsamkeit, Perspektivenübernahme | **Bewegt sich von der Identifikation zur angeleiteten Anwendung.** Die App nutzt eine narrative Struktur, in der Kinder einem Charakter helfen, seine Emotionen zu verstehen und zu regulieren. Die Minispiele sind oft direkte Metaphern für Beruhigungsstrategien. Es fehlt jedoch an komplexen, unvorhersehbaren sozialen Simulationen, in denen Kinder eigene Lösungswege entwickeln müssen. |
| Breathe, Think, Do with Sesame | Vorschulkinder (2-5 Jahre) | Selbstregulation, Problemlösung, Impulskontrolle, Emotionserkennung | Selbstregulation, Problemlösung, Impulskontrolle, Emotionserkennung | **Guter Brückenschlag zwischen Identifkation und Anwendung.** Kinder helfen einem Monster, sich durch eine dreistufige Strategie ("Atmen, Denken, Handeln") zu beruhigen und eine Lösung für ein Problem zu finden. Dies fördert aktiv einen Problemlösungsprozess. Die Szenarien sind jedoch repetitiv und bieten wenig Varianz in den sozialen Herausforderungen. Die soziale Interaktion ist auf eine Figur beschränkt |
| Der Kleine Stern (App-Reihe) | Kinder (3-7 Jahre), oft im therapeutischen Kontext genutzt: | Interaktive Bilderbücher, einfache Zuordnungsspiele | Emotionsvokabular, Erkennen von Gefühlen bei anderen, Empathie | **Primär auf Identifikationausgerichtet.** Die App funktioniert wie ein digitales Bilderbuch, das verschiedene emotionale Zustände darstellt. Die Interaktivität beschränkt sich meist auf das Antippen von Elementen, um Animationen oder Geräusche auszulösen. Es findet keine Simulation von sozialen Interaktionen oder die Anwendung von Bewältigungsstrategien statt |
| Hopster Saturday Club | Vorschulkinder (2-6 Jahre) | Kuratierte Lernspiele und Videos in einer geschlossenen Umgebung | Breites Spektrum an SEL-Fähigkeiten (je nach Episode/Spiel), u.a. Empathie, Teilen, Freundschaft | **Überwiegend passiver Konsum oder einfache Identifikation.** Die Inhalte, oft Episoden bekannter Kinderserien, thematisieren SEL-Konzepte. Die dazugehörigen Spiele sind meist einfache "Cause-and-Effect"-Aufgaben. Eine aktive Anwendung von sozialen Fähigkeiten in einem simulierten Kontext findet kaum statt. |
| Pictello | Kinder und Erwachsene mit Kommunikationsbeeinträchtigungen | Erstellung von visuellen Geschichten und sozialen Skripten | Kommunikation, soziales Verständnis, Vorbereitung auf soziale Situationen | **Ein Werkzeug zur Vorbereitung der Anwendung, nicht die Anwendung selbst.** Pictello ermöglicht es Nutzern (oder Therapeuten/Eltern), individuelle soziale Geschichten zu erstellen. Dies ist exzellent, um spezifische Situationen vorzubereiten (z.B. ein Arztbesuch). Die App selbst simuliert die Situation jedoch nicht dynamisch. Der Fokus liegt auf dem passiven Lernen und der Wiederholung eines Skripts. |
| GoNoodle | Grundschulkinder (5-12 Jahre) | Bewegungsvideos, Tanz, Achtsamkeitsübungen | Stressabbau, Achtsamkeit, Selbstregulation (durch Bewegung), Körperbewusstsein | **Anwendungsorientiert im Bereich der körperlichen Selbstregulation.** GoNoodle lehrt Kinder, durch Bewegung und Achtsamkeit ihren emotionalen und physischen Zustand zu regulieren. Dies ist eine sehr direkte und effektive Form der Anwendung. Die soziale Komponente und die Simulation von zwischenmenschlichen Interaktionen fehlen jedoch gänzlich. |
| Floreo | Neurodiverse Kinder und Jugendliche (Fokus auf ASS) | Virtual Reality (VR) basierte Lernszenarien | Soziale Interaktion, Blickkontakt, Sicherheitsfähigkeiten (z.B. Straßen überqueren) | **Stark anwendungsorientiert durch Simulation.** Floreo nutzt die Immersivität von VR, um realistische soziale Szenarien (z.B. ein Gespräch auf dem Spielplatz) zu simulieren. Dies ist der Goldstandard für die Anwendung. Die Hürden sind die Notwendigkeit spezieller Hardware (VR-Brille) und die geringere Zugänglichkeit für die Altersgruppe 4-8 Jahre |

# Prozess



# Prozess

## Synthese

**Insight**

Aus der Zusammenführung unserer unfangreichen Recherchen, Beobachtungen, Tests und Gespräche mit Lehrkräften, Schulbegleiter:innen sowie Expert:innen aus Sonderpädagogik und Forschung konnten wir zentrale Insights ableiten, die unseren weiteren Gestaltungsprozess maßgeblich beeinflussen. Diese Insights halfen uns dabei, das Problemfeld nicht nur theoretisch zu verstehen, sondern vor allem praxisnah und aus der Perspektive der betroffenen Kinder und ihres Umfelds zu betrachten.Ein zentrales Insight ist, dass Emotionsregulation ohne Emotionsverständnis nicht möglich ist. Viele neurodivergente Kinder erleben starke Gefühle, können diese jedoch weder benennen noch einordnen. Dadurch fehlen ihnen die Grundlagen, um angemessen auf emotionale Überforderung zu reagieren. Emotionale Ausbrüche, Rückzug oder Weglaufen sind häufig keine bewussten Verhaltensweisen, sondern Ausdruck fehlender innerer Orientierung.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass neurodivergente Kinder andere Formen der Kommunikation benötigen als neurotypische Kinder. Sprachbasierte oder abstrakte Erklärungen stoßen schnell an ihre Grenzen, insbesondere bei Kindern mit eingeschränkter Lesefähigkeit oder kurzer Aufmerksamkeitsspanne. Visuelle, analoge und klar strukturierte Kommunikationsformen erwiesen sich als deutlich zugänglicher und nachhaltiger. Gleichzeitig zeigte sich, dass Routinen für diese Kinder essenziell sind, während Reize bewusst dosiert werden müssen, um Überforderung oder Desinteresse zu vermeiden. Ein weiterer wichtiger Insight betrifft die starke Individualität der Kinder. Sowohl ADHS als auch Autismus bringen sehr unterschiedliche Bedürfnisse mit sich, die sich nicht über eine universelle Lösung abdecken lassen. Erfolgreiche Ansätze müssen flexibel, anpassbar und in Entwicklungsstufen gedacht sein, damit jedes Kind dort abgeholt wird, wo es emotional und kognitiv steht. Besonders prägend für unseren Prozess war die Erkenntnis, dass reaktive Maßnahmen im Eskalationsmoment nicht ausreichen. Emotionale Ausbrüche lassen sich langfristig nur reduzieren, wenn präventiv gearbeitet wird. Kinder brauchen kontinuierliche Werkzeuge, mit denen sie im Alltag lernen, ihre Gefühle frühzeitig wahrzunehmen und einzuordnen, bevor diese eskalieren. Der Fokus verschiebt sich damit von der Intervention hin zur emotionalen Selbstwirksamkeit. Zudem wurde klar, dass Medien wie Spiele nur begrenzt geeignet sind, da sie häufig zu reizintensiv, zu sozial abhängig und nicht nachhaltig in den Schulalltag integrierbar sind. Schulen benötigen stattdessen Materialien, die einfach herstellbar, kostengünstig und ohne großen Mehraufwand nutzbar sind. Analoge Formate bieten hier klare Vorteile.

Zusammengefasst führte uns die Methodik „Insight“ zu einem grundlegenden Perspektivwechsel: Weg von kurzfristigen Lösungen im Krisenmoment, hin zu einem präventiven, verständlichen und alltagsnahen System, das Kinder befähigt, ihre Gefühle selbst zu erkennen, zu verstehen und zu regulieren. Diese Erkenntnisse bilden das Fundament für die weitere Ausarbeitung unseres Konzepts und definieren klar, welche Anforderungen unsere Gestaltung erfüllen muss.

**gesammelte Erkentnisse**

**Gefühlsregulation setzt Gefühlsverständnis voraus:** Kinder müssen zuerst lernen, Gefühle zu erkennen, benennen und einzuordnen, bevor sie Strategien zur Regulation anwenden können.

**Neurodivergente Kinder brauchen andere Kommunikationsformen:** Visuelle, analoge, einfache und ritualisierte Systeme sind wirksamer als komplexe, sprachbasierte oder digitale Lösungen.

**Individualität ist zentral:** Kinder mit ADHS und Autismus haben unterschiedliche Bedürfnisse; Lösungen müssen flexibel, anpassbar und in Entwicklungsstufen gedacht sein.

**Emotionale Ausbrüche sind oft Folge fehlender Werkzeuge:** Kinder verfügen im Status quo kaum über eigene Mittel zur Selbstregulation und sind stark von Bezugspersonen abhängig.

**Analoge, kostengünstige Materialien sind praxistauglich:** Schulen benötigen Lösungen, die einfach produzierbar, langlebig und ohne zusätzlichen Aufwand einsetzbar sind.

**Präventive Arbeit ist wirksamer als reaktive Intervention:** Emotionale Ausbrüche lassen sich am besten vermeiden, wenn Kinder frühzeitig lernen, mit Gefühlen umzugehen, statt erst in Eskalationsmomenten einzugreifen.

# Prozess

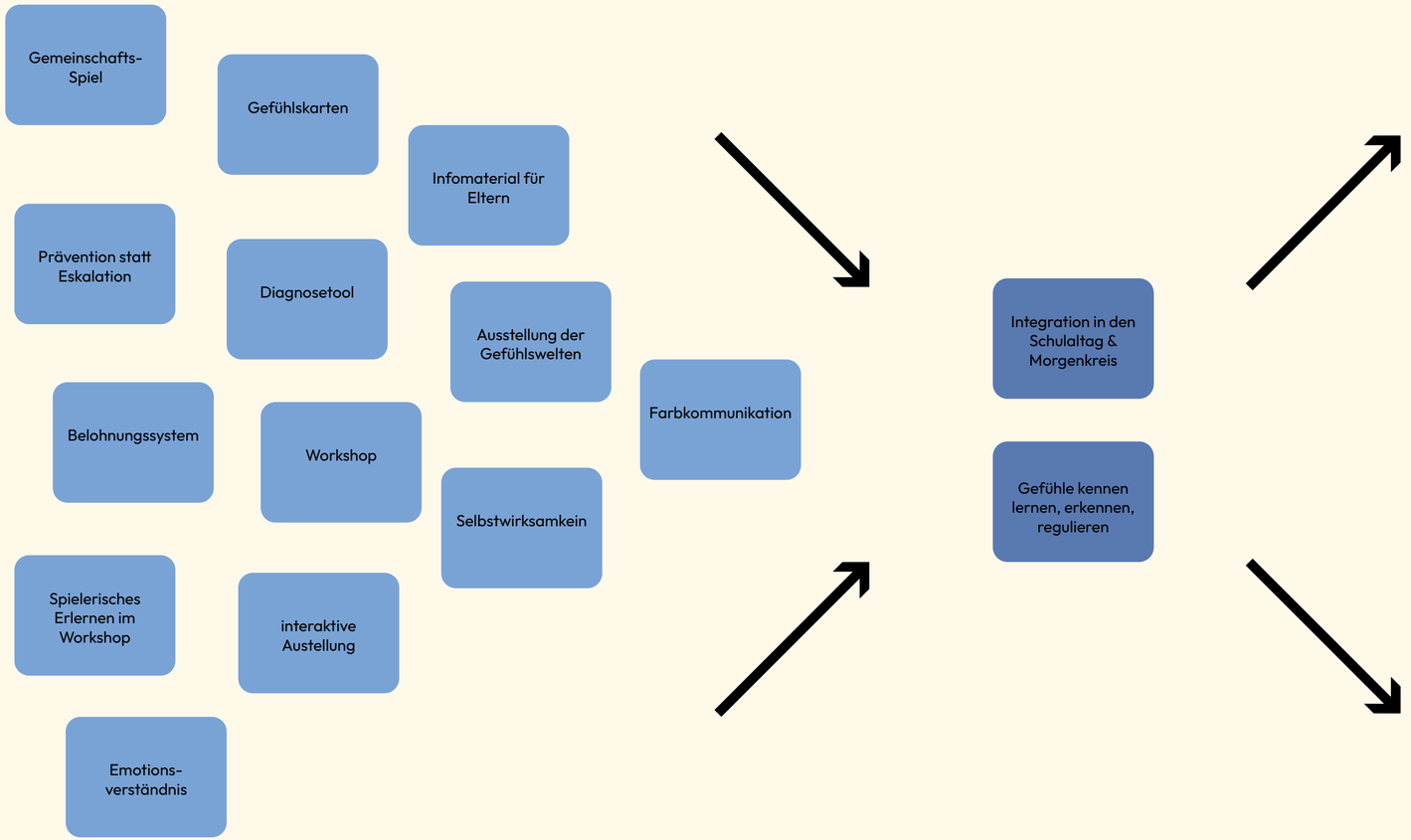
## Synthese

**Prioritize**

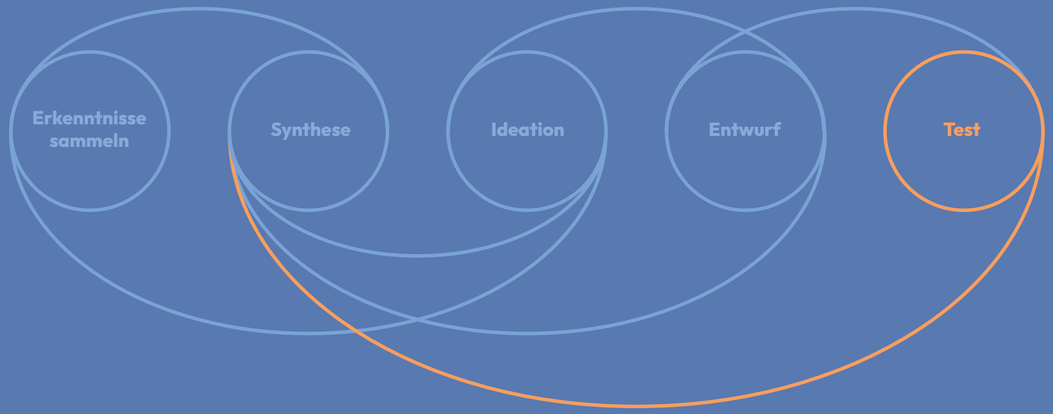
Im Verlauf des Projekts wurden zahlreiche Erkenntnisse aus Recherchen, Testungen, Gesprächen mit Expert:innen sowie aus der direkten Arbeit mit den Kindern gesammelt. Diese Vielfalt an Informationen eröffnete viele mögliche Ansatzpunkte, führte jedoch gleichzeitig dazu, dass der Fokus zunehmend breiter wurde. Unterschiedliche Ideen, Perspektiven und Anforderungen standen nebeneinander und erschwerten es, klare nächste Schritte zu definieren.

Um dieser Komplexität zu begegnen, war es notwendig, den Prozess bewusst zu verlangsamen und erneut zu priorisieren. In einem gemeinsamen Austausch haben wir unsere bisherigen Ergebnisse gebündelt, hinterfragt und gegeneinander abgewogen. Ziel war es, die zentralen Erkenntnisse herauszufiltern und jene Aspekte zu identifizieren, die für das Projekt den größten Mehrwert bieten und realistisch umsetzbar sind.

Durch diese erneute Eingrenzung konnten wir unseren Fokus schärfen, Ablenkungen reduzieren und eine klare Richtung für die weitere Ausarbeitung festlegen. Die Priorisierung half dabei, die Komplexität des Themas handhabbar zu machen und die nächsten Schritte gezielt und begründet anzugehen.



# Prozess



# Prozess

## Test

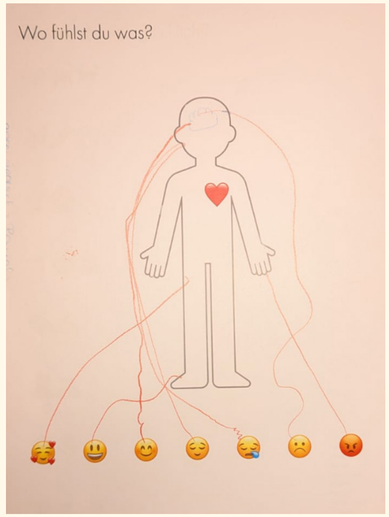
**Testungen (Übungen zur Regulation)**

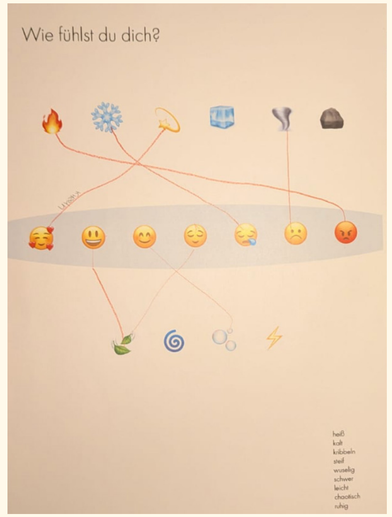
Nachdem wir uns sicher waren, in welche Richtung sich unser Projekt entwickeln soll – hin zu einem Gefühlstagebuch mit begleitenden Regulationsübungen – sind wir erneut in die Förderschule gegangen, um unsere Annahmen praktisch zu überprüfen. Dafür haben wir eine Auswahl an Übungen vorbereitet und diese im schulgängigen, kompakten A5-Format ausgedruckt mitgebracht. Ziel war es, zu testen, wie verständlich die Übungen für die Kinder sind, wie gut sie damit zurechtkommen und ob die Inhalte grundsätzlich Interesse und Akzeptanz finden.

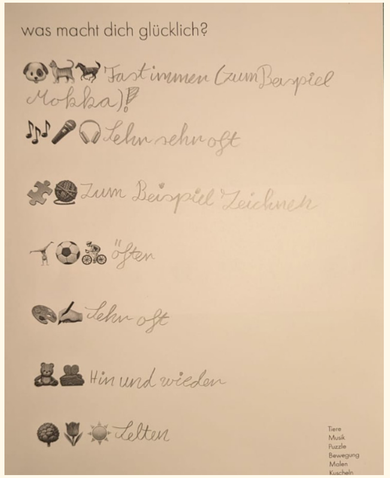
Die Tests fanden erneut in drei unterschiedlichen Altersgruppen statt, um alters- und entwicklungsbedingte Unterschiede besser einschätzen zu können. Dabei ging es uns nicht nur um reine Beobachtung, sondern vor allem darum, aktiv herauszufinden, welche Übungen bei den Kindern Anklang finden. Wir wollten verstehen, welche Formate, Aufgaben und Inhalte das Interesse der Kinder wecken und sie motivieren, sich mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen.

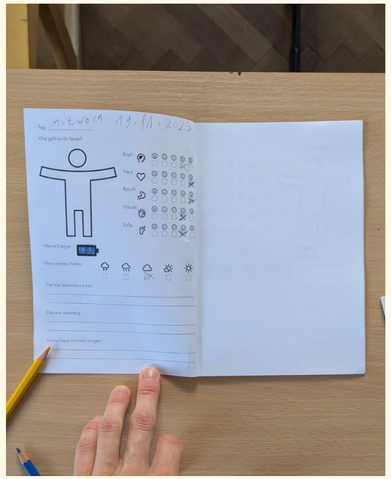
Die Testphase lieferte wertvolle Erkenntnisse darüber, welche Übungen intuitiv verständlich sind, welche Unterstützung benötigen und welche Ansätze besonders gut funktionieren, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu halten. Diese Ergebnisse bilden eine wichtige Grundlage für die weitere Ausarbeitung des Gefühlstagebuchs und helfen uns dabei, die Inhalte gezielt an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder anzupassen.

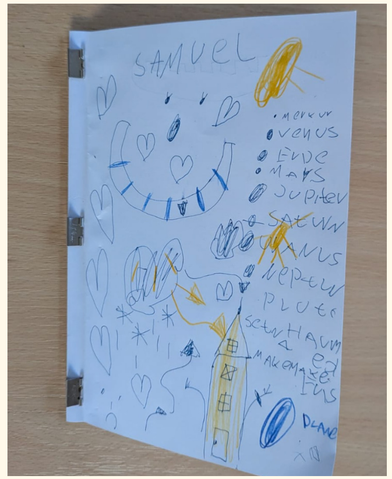




# Prozess

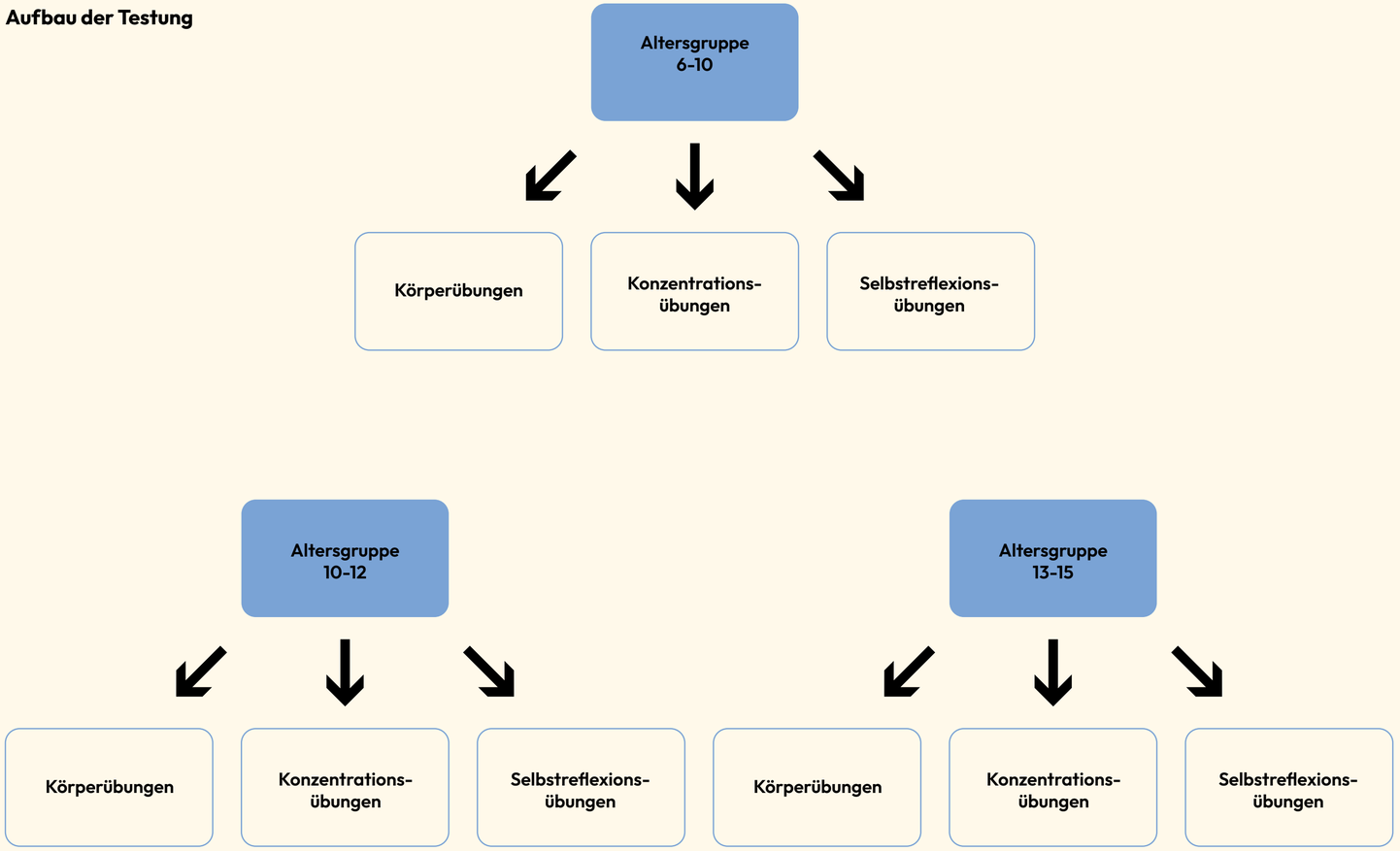
## Test

**Was haben wir geteteste?**

Für die Testphase arbeiteten wir mit drei Altersgruppen: Kindern im Alter von 6–10 Jahren, 10–12 Jahren und 13–15 Jahren. Alle vorbereiteten Übungen wurden mit jeder Altersgruppe getestet, wobei in allen Gruppen sowohl Kinder mit ADHS als auch autistische Kinder vertreten waren. Ziel war es, die Übungen möglichst breit zu erproben und Unterschiede im Verständnis, in der Akzeptanz und in der Umsetzbarkeit zwischen den Altersstufen sichtbar zu machen. Die mitgebrachten Übungen waren bewusst vielfältig angelegt. Wir testeten Aufgaben zur Selbstreflexion, Konzentrationsübungen sowie körperliche Übungen zur Emotionsregulation. Uns war es wichtig, eine große Bandbreite an Übungen mitzubringen, um herauszufinden, welche Formate grundsätzlich funktionieren und welche weniger geeignet sind. Dieser Anspruch ließ sich jedoch nur teilweise umsetzen. Bereits während der Testung zeigte sich, dass insbesondere Kinder mit ADHS eine sehr begrenzte Aufmerksamkeitsspanne haben. Unabhängig von der Art der Übung ließ die Motivation nach einer gewissen Zeit deutlich nach. Daraufhin passten wir unseren Ablauf spontan an und wechselten regelmäßig zwischen körperlichen Übungen, Konzentrationsübungen und Regulationsübungen. Je größer die Abwechslung war, desto besser konnten sich die Kinder wieder auf die Inhalte einlassen und aktiv teilnehmen.

Im Verlauf der Testung wurde außerdem deutlich, dass einige Übungen für die jüngeren Kinder gut zugänglich waren, während andere eher von den älteren Kindern verstanden und bewältigt werden konnten. Dadurch entstand ein klares Bild davon, welche Übungen in welchem Alter sinnvoll einsetzbar sind und wo Über- oder Unterforderung entsteht.Gleichzeitig zeigte sich auch hier erneut, dass die Annahme der Übungen stark individuell ist. Selbst innerhalb einer Altersgruppe reagierten die Kinder sehr unterschiedlich auf die einzelnen Übungen. Diese Erkenntnis bestätigte erneut die Notwendigkeit eines flexiblen, anpassbaren Systems, das individuelle Zugänge zulässt und nicht auf eine einheitliche Lösung setzt.

**Aufbau der Testung**



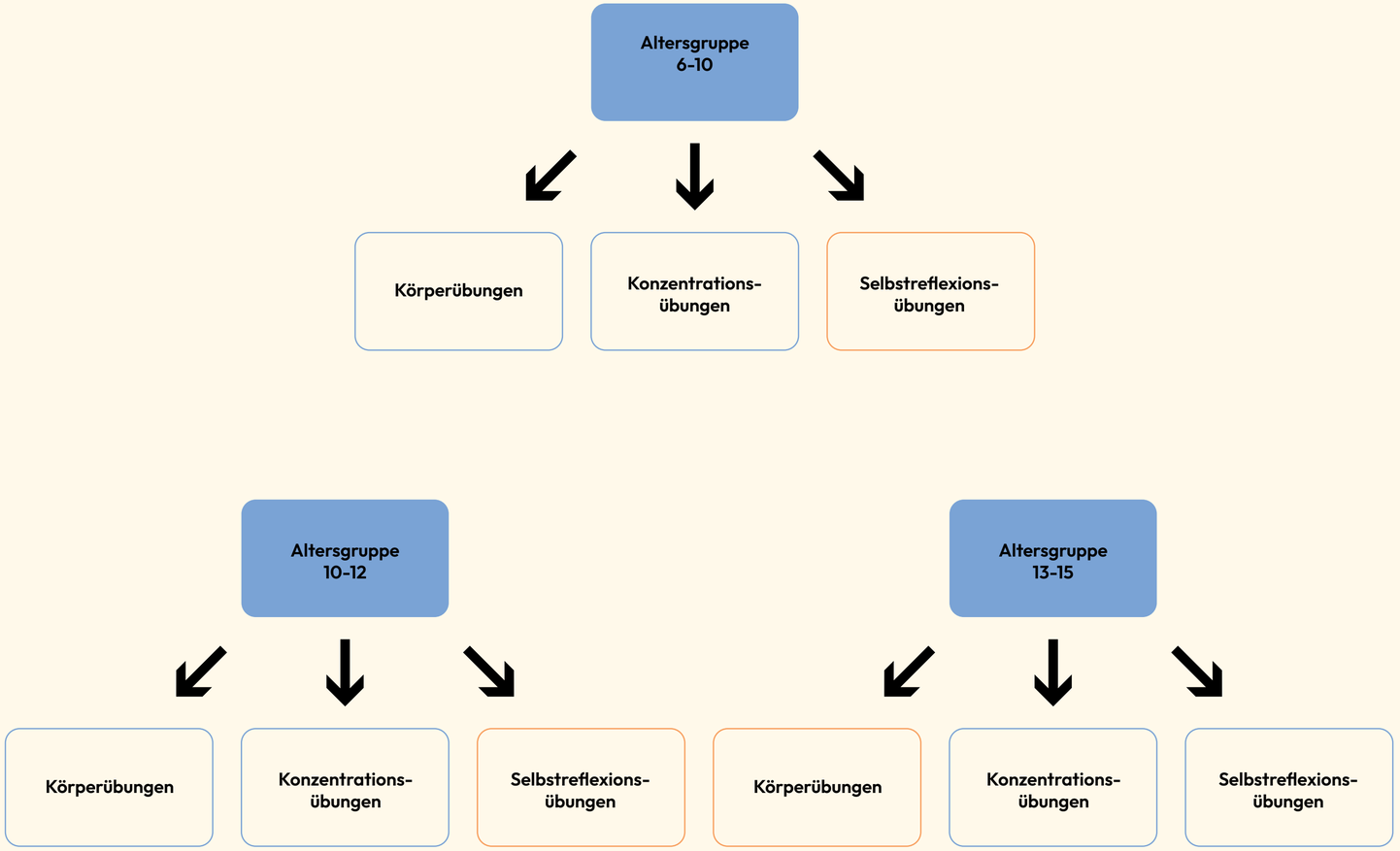
# Prozess

## Test

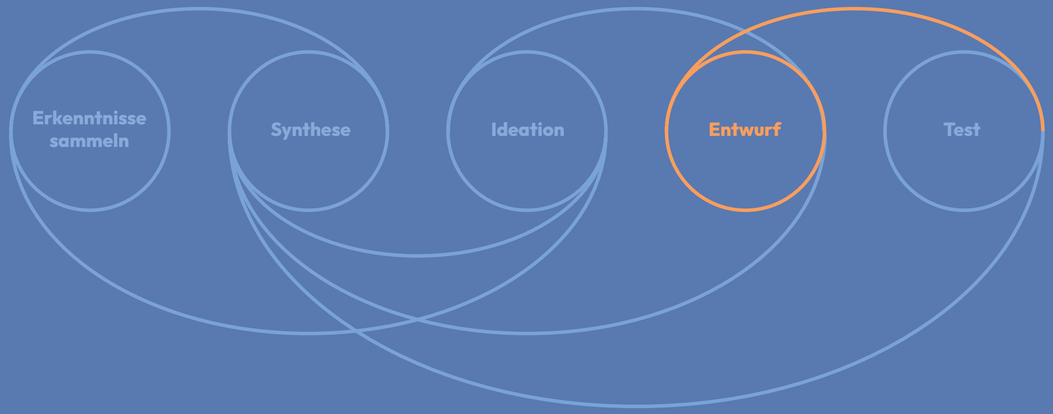
**Ergebnisse der Testungen**

Bei den Testungen fiel auf, dass insbesondere Selbstreflexionsübungen für die jüngeren Kinder sehr schwierig waren. Sie wurden nur schwer verstanden und erwiesen sich als zu komplex für ihren Entwicklungsstand. Im Gegensatz dazu funktionierten diese Übungen bei den älteren Kindern deutlich besser und wurden sinnvoll genutzt. Die körperlichen Übungen hingegen wurden von vielen Kindern zunächst mit Skepsis betrachtet und nicht von allen gleichermaßen angenommen. Insgesamt gab uns die Testphase einen guten Überblick darüber, wie niedrigschwellig und einfach die Übungen gestaltet sein müssen, um für die Kinder zugänglich zu sein. Eine zusätzliche Herausforderung stellte dabei das fehlende oder eingeschränkte Lesevermögen der jüngeren Kinder dar, das bei der weiteren Ausarbeitung der Inhalte unbedingt berücksichtigt werden muss.

Einige Kinder erhielten im Anschluss Unterlagen für einen Langzeittest im Schulalltag, insbesondere Reflexionsfragen und Konzentrationsübungen. Die Lehrer:innen gaben uns regelmäßig Rückmeldung zum Einsatz dieser Materialien und berichteten, dass die Schüler:innen die Aufgaben grundsätzlich gut bewältigen konnten und selbst das Gefühl hatten, einen Mehrwert daraus zu ziehen. Gleichzeitig zeigte sich jedoch, dass die Integration der Übungen in den Schulalltag erschwert war, da nicht die gesamte Klasse mit diesen Materialien arbeitete. Dies machte deutlich, wie wichtig eine bessere Einbettung in bestehende Routinen und Strukturen ist, damit die Übungen langfristig und nachhaltig genutzt werden können.



# Konzept



# Konzept

Entwurf

**Das Gefühlstagebuch**

Das Gefühlstagebuch soll Kindern mit Neurodivergenz spielerisch vermitteln, wie Gefühle funktionieren, wie sie diese erkennen und reflektieren und wie sie lernen, sie zu regulieren.

Wir haben im Rahmen unseres Projekts ein Gefühlstagebuch entwickelt, das Kindern mit Neurodivergenz in unterschiedlichen Altersstufen dabei helfen soll, Gefühle zu erkennen, zu verstehen und aktiv zu regulieren. Das Tagebuch ist altersgerecht aufgebaut und berücksichtigt sowohl den Entwicklungsstand als auch die unterschiedlichen Lesefähigkeiten und Schreibkompetenzen der Kinder. Ziel ist es, die Kinder Schritt für Schritt an die Selbstwahrnehmung ihrer Emotionen heranzuführen, ihre Selbstwirksamkeit zu stärken und präventiv gegen emotionale Überforderung zu arbeiten. Ein zentrales Gestaltungselement des Tagebuchs ist das Storytelling, das sich je nach Altersstufe unterscheidet. In der ersten Altersstufe (6–10 Jahre) ist alles besonders kindgerecht und visuell ansprechend gestaltet. Hier können Kinder mithilfe eines Belohnungssystems mit Stickern ihre eigene kleine Welt aufbauen – zum Beispiel einen Bauernhof, eine Baustelle oder andere Lieblingsorte. Die Sticker dienen nicht nur der Motivation, sondern fördern auch die Selbstwirksamkeit, da Kinder sichtbar Fortschritte machen und aktiv an ihrer emotionalen Entwicklung teilnehmen können. Zusätzlich ermöglicht dieses spielerische Element, dass Kinder positive Erfahrungen mit dem Umgang ihrer Gefühle verbinden.
Ein weiteres zentrales Element ist das sogenannte „Innere Wetter“. Dabei können die Kinder ihre aktuellen Gefühle mithilfe von Wettermetaphern ausdrücken – Sonne, Regen, Sturm oder Wolken symbolisieren unterschiedliche emotionale Zustände. Diese Methode hat sich in unseren Tests als besonders zugänglich erwiesen, da sie visuell, intuitiv und leicht verständlich ist. Für die jüngeren Kinder bietet sie eine niedrigschwellige Möglichkeit, Emotionen zu erkennen, während mit zunehmendem Alter und höherer Lesefähigkeit die Aufgaben komplexer werden: Die Kinder lernen, Gefühle detaillierter einzuordnen, Unterschiede zwischen ähnlichen Emotionen zu erkennen und Ursachen zu reflektieren.

Das Tagebuch enthält eine Vielzahl an Übungen und Methoden, die die Kinder in ihrer emotionalen Entwicklung unterstützen sollen. Dazu gehören:

→ **Selbstreflexion:** Die Kinder lernen, ihre Gefühle bewusst wahrzunehmen, zu benennen und zu verstehen, wie bestimmte Situationen emotionale Reaktionen auslösen.

→ **Konzentrationsübungen:** Spezielle Aufgaben fördern die Fokussierung der Aufmerksamkeit und helfen, innere Unruhe zu reduzieren, was insbesondere für Kinder mit ADHS von großer Bedeutung ist.

→ **Stärkung des Selbstbewusstseins:** Übungen, die Erfolgserlebnisse und eigene Kompetenzen sichtbar machen, stärken das Selbstvertrauen der Kinder.

→ **Fundamentierung der Stabilität:** Körperliche Übungen, Atemtechniken oder kleine Erdungsrituale unterstützen die emotionale Regulation und geben den Kindern ein Gefühl von Sicherheit.

Zudem war den Kindern wichtig, einen Teil zu haben, der klar vom schulischen Lernen separiert ist. Dies haben wir durch eine eigenständige Bindung mit einer Ringbuchbindung umgesetzt, wie sie in fast allen Schulen verfügbar ist. So ist der private Teil kostengünstig, individuell anpassbar und die Seiten können bei Bedarf jederzeit nachgedruckt werden, zum Beispiel wenn ein Kind bestimmte Check-ins bereits vollständig ausgefüllt hat oder etwas besonders gut klappt. Der private Teil wird separat gebunden, sodass die Kinder allein entscheiden können, wer Einsicht erhält, und so ihre Privatsphäre vollständig wahren.

Um die Integration in den Schulalltag zu erleichtern, sind die Übungen in drei tägliche Bausteine unterteilt:

**Check-In**
→ Wie geht es mir jetzt?

**Körpergefühl**
→ Wo fühle ich was?

**Situationsanalyse**
→ Was war heute schwierig oder leicht?

Diese Bausteine ermöglichen eine regelmäßige Beschäftigung mit den eigenen Gefühlen und schaffen eine klare Struktur, die Kindern Sicherheit gibt. Die Übungen sind so konzipiert, dass sie auch in den Morgenkreis der Schule integriert werden können, wodurch ein routinierter, gemeinsamer Umgang mit Gefühlen gefördert wird. Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Tagebuchs sind Leitgeschichten, die die Kinder durch die Übungen führen. Diese Geschichten schaffen einen narrativen Rahmen, der das Lernen der Kinder unterstützt, Zusammenhänge verdeutlicht und gleichzeitig die Motivation erhöht. Durch die Einbindung von Storytelling wird das Tagebuch nicht nur zu einem Arbeitsmittel, sondern auch zu einem emotionalen Begleiter, der die Kinder durch ihren Alltag begleitet.

Das Tagebuch ist zudem altersgestaffelt und auf den jeweiligen Entwicklungsstand angepasst: In jeder Stufe werden die Aufgaben, Fragen und Übungen komplexer. Während jüngere Kinder, die noch nicht lesen können, noch stark visuelle Hilfen, Sticker und einfache Symbole benötigen, können ältere Kinder detailliertere Reflexionsfragen beantworten, komplexere Zusammenhänge verstehen und tiefergehende Selbstregulationsstrategien anwenden. Diese gestufte Herangehensweise stellt sicher, dass Kinder aller Altersgruppen individuell abgeholt werden und das Tagebuch nachhaltig nutzen können. Die Kombination aus Gefühlsreflexion, visueller Unterstützung, Belohnungssystemen, körperlichen Übungen und Storytelling macht das Tagebuch zu einem umfassenden Werkzeug, das auf die speziellen Bedürfnisse von Kindern mit ADHS und Autismus eingeht. Es bietet einen niedrigschwelligen Einstieg, ermöglicht kontinuierliches Lernen im Schulalltag und legt die Grundlage für präventive Maßnahmen gegen emotionale Überforderung.

Insgesamt zielt das Gefühlstagebuch darauf ab, den Kindern Selbstwahrnehmung, emotionale Stabilität und Selbstwirksamkeit zu vermitteln. Gleichzeitig entlastet es Lehrer:innen und Schulbegleiter:innen, da die Kinder durch die klar strukturierten, verständlichen und altersgerechten Materialien unterstützt werden, ohne dass jede Übung individuell angeleitet werden muss. Auf diese Weise entsteht ein praktikables, flexibles und langfristig wirksames System, das sowohl den emotionalen als auch den schulischen Alltag der Kinder verbessert.

# Konzept

## Entwurf

**Gestaltungs-entscheidungen**

Zu diesem Zeitpunkt hatten wir bereits viele Gestaltungsentscheidungen getroffen, die stark durch die Bedürfnisse unserer definierten Zielgruppe geprägt waren. Ein wichtiger Aspekt war die Farbwahl, insbesondere für autistische Kinder. Durch vorherige Tests und die Zusammenarbeit mit den Kindern hatten wir herausgefunden, welche Farben genutzt werden können, ohne die Kinder zu überfordern, und welche Farbtöne besser vermieden werden sollten. Die Farben wurden bewusst so ausgewählt, dass sie einerseits Gefühle visualisieren können, andererseits aber keine Überstimulation erzeugen. Ein weiterer zentraler Punkt war die Schriftwahl, da viele Kinder Schwierigkeiten beim Lesen haben. Wir entschieden uns für eine Schrift, die klare und gut unterscheidbare Buchstabenformen bietet, gleichzeitig freundlich wirkt und in den für uns relevanten Schriftschnitten verfügbar ist. So wird sichergestellt, dass die Kinder die Texte möglichst problemlos erfassen können, ohne dass die Lesbarkeit durch komplexe Buchstabenformen erschwert wird. Auch die Illustrationen wurden bewusst einfach und handgezeichnet gestaltet. Die meisten Elemente liegen nur als Outlines vor, sodass die Kinder sie ausmalen und aktiv gestalten können. Die Illustrationen dienen zur Erklärung der Übungen und unterstützen die Kinder dabei, Inhalte visuell zu erfassen. Ergänzend dazu haben wir die „Gefühlsmonster“ eingeführt, die als Symbol für bestimmte Emotionen dienen und den Kindern helfen, Gefühle zuzuordnen und zu reflektieren. In ähnlicher Weise sind auch die Sticker gestaltet: bewusst unperfekt, um Kinder zur spielerischen Interaktion zu animieren und ihnen gleichzeitig Raum für individuelle Gestaltung zu lassen.

Alle diese Entscheidungen verfolgen das Ziel, ein zugängliches, logisch strukturiertes und altersgerechtes Medium zu schaffen, das die Kinder dabei unterstützt, Gefühle zu erkennen, zu verstehen und zu regulieren. Gleichzeitig soll das Gefühlstagebuch so gestaltet sein, dass es flexibel genutzt werden kann, altersgerecht aufgebaut ist und sowohl die Selbstwahrnehmung als auch die aktive Beteiligung der Kinder fördert, ohne sie zu überfordern.




**Gefühlseinstieg**




**Gefühlstagebuch**




**Wochenplaner**





**ABCDEFGHIJKLMN**
**OPQRSTUVWXYZ**
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Outfit



# Konzept

## Entwurf

**Welche Probleme treten auf?**

Im Rahmen des Langzeittests traten jedoch neue Herausforderungen auf. Zum einen zeigte sich, dass die Art der Illustrationen und grafischen Elemente nicht optimal funktioniert. Die Kinder legten oft mehr Wert auf das Ausmalen der Bilder als auf die eigentlichen Übungen, wodurch der eigentliche Lernzweck teilweise in den Hintergrund geriet. Auch das Sticker-Belohnungssystem erwies sich als problematisch: Es war weder unbedingt notwendig noch ließ es sich sinnvoll in das bestehende Konzept integrieren.

Ein zentrales Problem stellte sich im Bereich Storytelling heraus. Für ein effektives Lernen ist ein durchgehendes, konsistentes Narrativ essentiell. Wenn die Kinder im Belohnungssystem zu viele unterschiedliche Elemente hatten – mal ein Bauernhof, mal eine Baustelle, mal ein Freizeitpark – ging die klare Orientierung verloren. Dies ist insbesondere für autistische Kinder kritisch, da vertraute, wiedererkennbare Strukturen für sie besonders wichtig sind.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, das Konzept überzuarbeiten: Ziel ist es, ein einheitliches Storytelling zu entwickeln, das die Kinder schrittweise von der Erkennung ihrer Gefühle über die Reflexion bis hin zur Regulation begleitet. So kann gewährleistet werden, dass die Lerninhalte klar, nachvollziehbar und konsistent vermittelt werden und die Kinder nachhaltig von den Übungen profitieren.

**zu verbessern**

→ **Durchgehendes Storytelling:** Essenziell, um den Lernprozess von Gefühlserkennung bis Regulation nachvollziehbar zu machen und Verwirrung zu vermeiden.

→ **Belohnungssystem:** Sticker-System ist nicht notwendig und kann ablenken; unterschiedliche Themenwelten stören die Lerninhalte.

→ **Illustrationsstil:** Ausmal-Illustrationen lenken ab; klarer, vereinfachter Stil vermittelt Übungen besser.

→ **Farbsystem:** Farben gezielt einsetzen, um Gefühle zu unterscheiden und Orientierung zu geben, ohne zu überfordern.

# Konzept

## Entwurf

**Überarbeitung Storytelling**

Nach den ersten Tests haben wir unsere ursprünglichen Ideen noch einmal bewusst geöffnet und viele unterschiedliche Ansätze gesammelt, um herauszufinden, welche Formen der Unterstützung für neurodivergente Kinder grundsätzlich denkbar sind. Dabei zeigte sich schnell, dass zu komplexe, reizintensive oder stark angeleitete Lösungen im Schulalltag schwer umsetzbar sind und die Kinder eher überfordern.

**Der Gefühlskosmos**

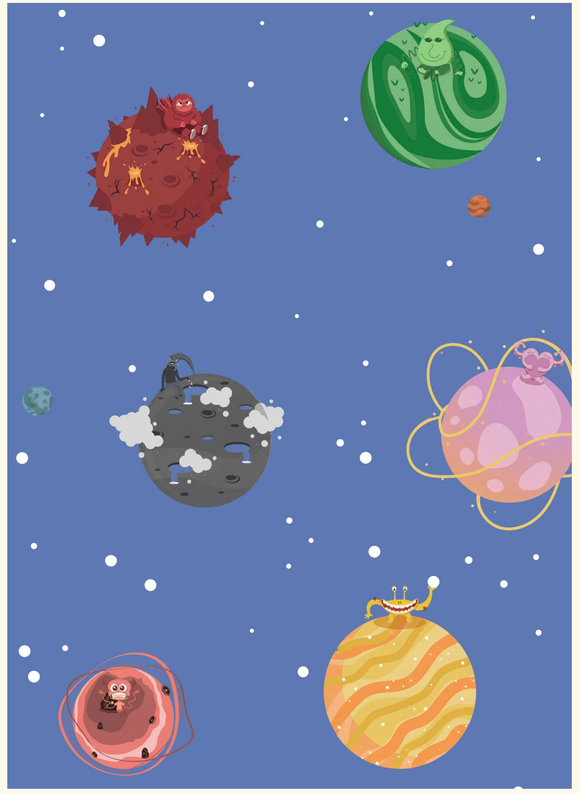
Der Gefühlskosmos ist als metaphorischer Erfahrungsraum konzipiert, in dem Kinder ihre inneren Zustände auf eine sichere, spielerische und nicht-wertende Weise erkunden können. Gefühle werden dabei nicht über konkrete Begriffe vermittelt, sondern über sinnliche und körperliche Erfahrungen. Die Kinder bewegen sich gedanklich von Stern zu Stern und begegnen dort jeweils einem Gefühlsmonster, das stellvertretend für einen inneren Zustand steht. Jeder Stern besitzt eine eigene Atmosphäre, die sich durch Farben, Formen, Temperatur, Geräusche und Bewegung ausdrückt. Auf diese Weise erleben die Kinder Gefühle zunächst körperlich und intuitiv, bevor sie diese einordnen oder benennen müssen. In der ersten Phase steht das Erleben im Vordergrund. Die Kinder tauchen behutsam in die jeweilige Gefühlswelt ein und werden durch Geschichten, Klänge und angeleitete Körperübungen unterstützt. Innere Spannungszustände können dabei aktiviert und wieder beruhigt werden, ohne sie direkt als „Wut“, „Trauer“ oder „Angst“ zu benennen. Stattdessen arbeiten die Kinder mit beschreibenden Begriffen wie heiß, kalt, eng, schwer, laut, ruhig oder warm. Dadurch entsteht ein niedrigschwelliger Zugang, der besonders für Kinder mit Neurodivergenz Sicherheit bietet.

Der Gefühlskosmos soll zum Ausprobieren einladen. Auf jedem Stern gibt es unterschiedliche, wertfreie Übungen, bei denen es kein Richtig oder Falsch gibt. Die Kinder dürfen selbst herausfinden, was sich für sie stimmig anfühlt und was ihnen hilft. Ziel ist es, die eigene Körperwahrnehmung zu stärken und erste Zusammenhänge zwischen innerem Zustand und möglichen regulierenden Handlungen zu erleben. Die Angebote können sowohl in der Gruppe als auch einzeln oder in ruhigen, geschützten Momenten genutzt werden.

In einer nächsten Phase rückt das Verstehen in den Fokus. Die Kinder beginnen, wiederkehrende Muster wahrzunehmen: Wie fühlt sich ein bestimmter Zustand an, wenn er entsteht? Woran merken sie, dass er stärker wird? Was hat ihnen in ähnlichen Situationen geholfen? Dabei entstehen erste individuelle Strategien und vorsichtige Zuordnungen zu Gefühlen, ohne dass diese zwingend benannt werden müssen.

In der Phase des Verbindens und Steuerns übertragen die Kinder ihre Erfahrungen auf den Alltag. Bekannte Sterne, Monster und Übungen dienen als innere Orientierung in herausfordernden Situationen wie Reizüberflutung, Konflikten oder Übergängen. Die Kinder greifen auf vertraute Bilder und Abläufe zurück und entwickeln persönliche Wege, um mit ihren Emotionen umzugehen. Der Gefühlskosmos bleibt dabei flexibel und offen, sodass Kinder je nach Entwicklungsstand unterschiedlich tief eintauchen können.

Begleitende Elemente wie visuelle Symbole, wiederkehrende Figuren, Bewegungsangebote oder haptische Materialien machen den Gefühlskosmos im Alltag erlebbar und sorgen für Wiedererkennbarkeit. Das Konzept verzichtet bewusst auf diagnostische Zuschreibungen, Leistungsbewertungen oder zusätzliche Schulungen. Es basiert auf der Annahme, dass Kinder ihre Gefühle am besten verstehen, wenn sie sie zunächst sicher, körperlich und ohne Druck erleben dürfen.





# Prozess

## Ideation

**Informations-architektur**

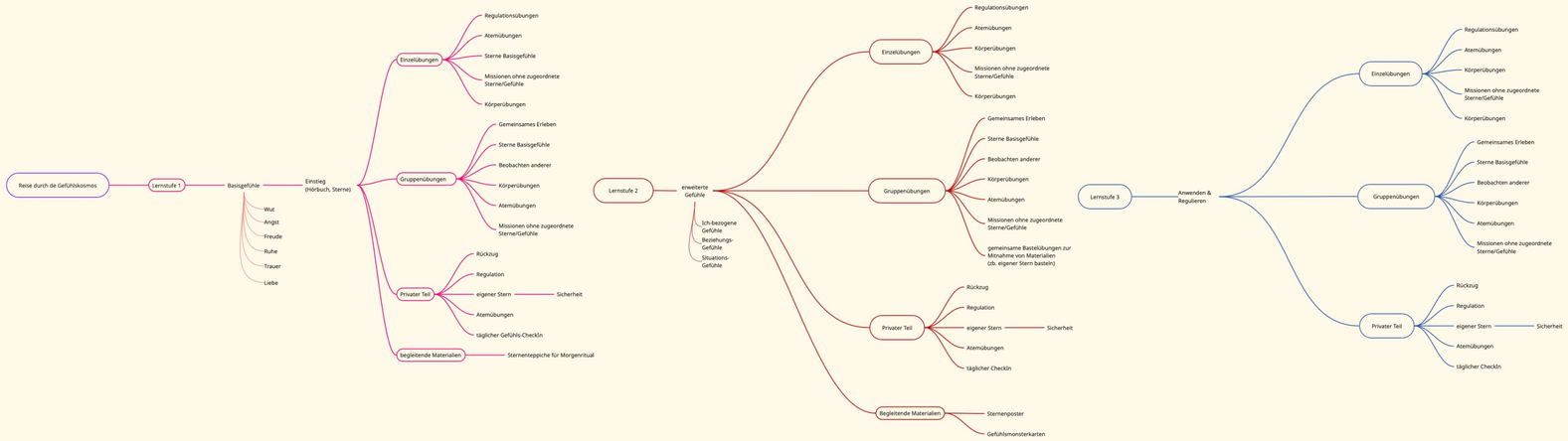
Die drei Lernstufen des Projekts sind aufeinander aufgebaut, aber bewusst so gestaltet, dass sie sowohl begleitet als auch selbstständig genutzt werden können.

Lernstufe 1 ist stark visuell, spielerisch und spracharm aufgebaut. Durch Symbole, Monster, Farben und klare Abläufe können Kinder die Inhalte auch alleine bearbeiten, besonders in den Einzelübungen und im privaten Bereich. Gleichzeitig eignet sich diese Stufe sehr gut für die gemeinsame Arbeit mit Lehrkräften oder Schulbegleiter:innen, etwa in Gruppenübungen oder beim gemeinsamen Einstieg. Hörbücher unterstützen das Verstehen, sind aber kein Muss, sondern ein zusätzliches Angebot.

In Lernstufe 2 und 3 greifen die Kinder zunehmend auf Lesen, Schreiben und Reflektieren zurück. Sie bauen auf dem Erlebten auf, vertiefen ihr Verständnis und lernen, Gefühle einzuordnen, zu verbinden und bewusst mit ihnen umzugehen.

Ein zentrales Prinzip aller Lernstufen ist die individuelle Anpassbarkeit: Lehrkräfte können Seiten mehrfach nutzen, auslassen oder ergänzen – je nachdem, welche Übungen für die jeweilige Lerngruppe oder einzelne Kinder besonders hilfreich sind. Die Hefte geben dabei eine klare Struktur und wiederkehrende Routinen vor, lassen aber Raum für pädagogische Freiheit.

Gleichzeitig ermöglicht das Konzept einen flexiblen Einstieg: Kinder können auch in einer höheren Lernstufe beginnen, wenn sie bereits über ein grundlegendes Emotionsverständnis verfügen. In diesem Fall reicht ein kurzes Kennenlernen der Sterne und Monster, um die visuelle Sprache des Projekts – etwa bei Plakaten oder im Schulalltag – zu verstehen. Alle Materialien sind so gestaltet, dass sie ohne Vorwissen nutzbar bleiben.



# Prozess

## Test

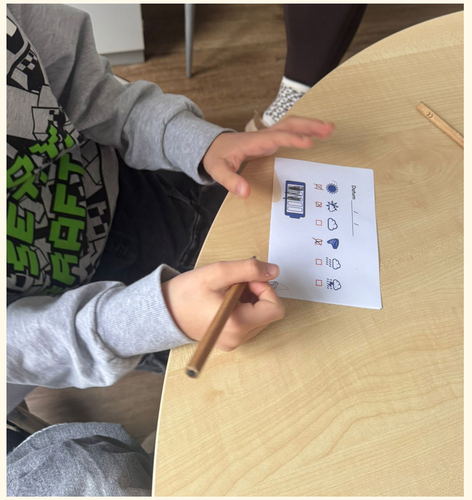
**Testung des letzten Prototypen**

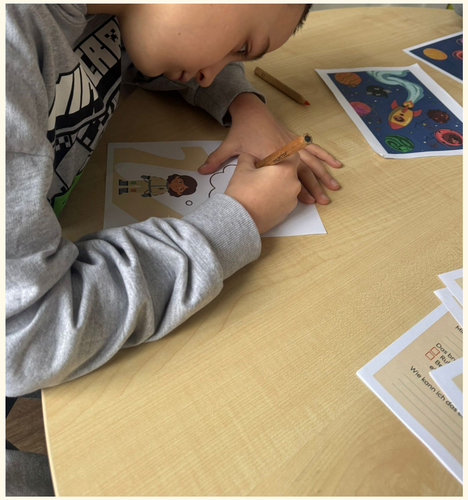
Unser finales Ergebnis wurde abschließend noch einmal in der Schule getestet. Für Lernstufe 1, die anspruchsvollste Stufe, da die Kinder ohne Lesen oder Schreiben verstehen müssen, was sie tun sollen, haben wir an diesem Tag drei Gruppen mit jeweils 1 bis 2 Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren gebildet. Wir haben den Kindern die Blätter gegeben, unsere Geschichten der Monster erzählt und beobachtet, welche Aufgaben sie verstanden und welche ihnen Schwierigkeiten bereitet haben. Dabei zeigte sich erneut, wie individuell die Kinder auf die Aufgaben reagieren: Manche Kinder konnten bestimmte Übungen gut umsetzen, während andere gar nicht wussten, wie sie anfangen sollten. Die meisten Übungen funktionierten sehr gut, nur bei einigen Blättern, die Erklärungen für Lehrkräfte enthielten, blieben die Kinder oft hängen, da sie unbedingt lesen wollten was dort steht – diese Hinweise haben wir daher bei den Einzelaufgaben und dem Tagebuch weitgehend entfernt.

Besonders auffällig waren die Unterschiede zwischen den Kindern: Introvertierte Kinder arbeiteten gern allein, während extrovertierte Kinder viel mit uns über die Aufgaben sprechen und ihre Gedanken teilen wollten. Insgesamt konnten wir feststellen, dass die Übungen großteils erfolgreich umgesetzt wurden und alle Kinder sich darauf freuen, wenn das System bald in der Schule implementiert wird und sie die komplette Reise im Gefühlskosmos erleben dürfen.

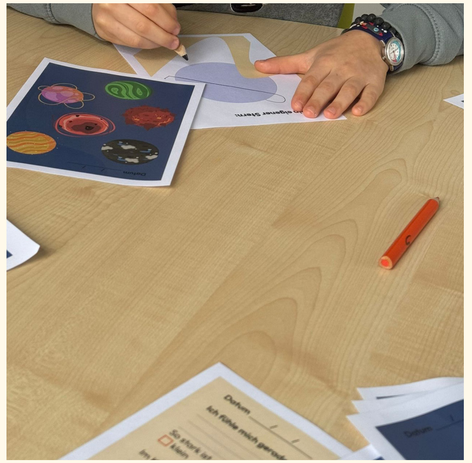
Zum Abschluss fragten wir die Kinder, welche Wünsche sie für das Heft hätten, und konnten einige Ideen direkt aufnehmen. So ist beispielsweise eine Gruppenmission zum Basteln des eigenen Sterns für die Zukunft geplant.











# Konzept

## Entwurf

**Gestaltung**

Die Gestaltung von Reise durch den Gefühlskosmos verfolgt das Ziel, neurodivergenten Kindern Orientierung, emotionale Sicherheit und Zugänglichkeit zu bieten. Alle gestalterischen Mittel sind bewusst reduziert und klar eingesetzt, um Überforderung zu vermeiden und gleichzeitig spielerische Zugänge zu ermöglichen.
Gestaltung wird dabei nicht als dekoratives Element verstanden, sondern als funktionales Werkzeug, das Lernen, Selbstwahrnehmung und emotionale Regulation unterstützt.

**Farben**

Das Farbsystem basiert auf einer festen Zuordnung von Farben zu Gefühlen.
Jede Emotion besitzt eine eigene Farbwelt, die sich konsistent durch alle Lernstufen sowie durch alle Hefttypen (Einzelübungen, Gruppenübungen, privater Teil) zieht.

**Illustrationen**

Die Illustrationen sind bewusst einfach und klar gestaltet und werden eingesetzt, wenn Kinder einer konkreten Anleitung folgen sollen.
Sie zeigen deutlich, was getan werden soll (z. B. Körperübungen oder Handlungen), ohne zu detailliert oder überfordernd zu sein.

**Icons**

Icons kommen dort zum Einsatz, wo keine konkrete Handlung vorgegeben ist.
Sie sind offener gestaltet und lassen Raum für eigene Interpretation. Kinder können Gefühle, Gedanken oder Situationen selbst deuten und individuell ausfüllen.
Die Unterscheidung zwischen Illustrationen und Icons hilft dabei, klar zwischen Anleitung und freier Auseinandersetzung zu unterscheiden.

**Typografie**

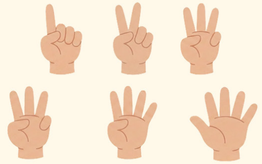
Die Typografie ist auf Lesbarkeit, Klarheit und visuelle Ruhe ausgelegt. Bei der Wahl der Schrift Outfit war besonders wichtig, dass das kleine „a“ keine Schlaufe besitzt. Dadurch ist der Buchstabe einfacher aufgebaut, klarer erkennbar und unterstützt eine leichtere Lesbarkeit, insbesondere für neurodivergente Kinder.

| Liebe | Ruhe | Freude | Angst | Wut | Trauer | Neutral/ Privat | Hintergrund/ Missionen | Highlights |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| #C0A5BC | #86BE86 | #EECB72 | #E1897E | #A14444 | #1E2023 | #FFF9EA | #6078B4 | #F7A156 |









**Headlines**
Outfit Bold, 24pt

**Headlines**
Outfit Medium, 24pt

**Zusatztexte, Erklärungen**
Outfit Medium, 16pt

Fließtext
Outfit Light, 16pt

# Konzept

## Entwurf

**Farb-, Planet- & Figurenlogik**

Jedes Gefühl innerhalb des Projekts ist einem eigenen, konsistenten visuellen ansprechenden System zugeordnet. Dieses besteht aus einer festen Farbe, einem Stern, einem Gefühlsmonster sowie einer zugehörigen Hintergrundfarbe. Die Farbe fungiert als erster Orientierungspunkt und ermöglicht eine schnelle emotionale Zuordnung. Der Planet visualisiert das jeweilige Gefühl als eigenständigen „Ort“ innerhalb des Gefühlskosmos und unterstützt die narrative Struktur der Reise. Das Gefühlsmonster personifiziert die Emotion und macht sie greifbar, ohne sie zu bewerten oder zu problematisieren. Die Hintergrundfarbe verstärkt die emotionale Wirkung und sorgt für visuelle Ruhe und Wiedererkennung über alle Medien hinweg. Durch diese konsequente Zuordnung entsteht ein wiederkehrendes Orientierungssystem, das sich durch alle Lernstufen und Hefttypen zieht. Kinder können Gefühle visuell wiedererkennen, einordnen und zwischen ihnen wechseln, ohne auf Sprache angewiesen zu sein. Die Kombination aus Farbe, Planet, Monster und Hintergrund unterstützt insbesondere neurodivergente Kinder dabei, emotionale Zustände zu externalisieren und als etwas Verständliches und Benennbares wahrzunehmen.



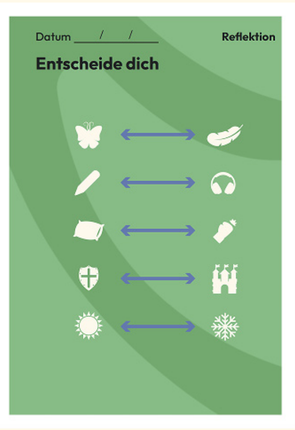
# Konzept

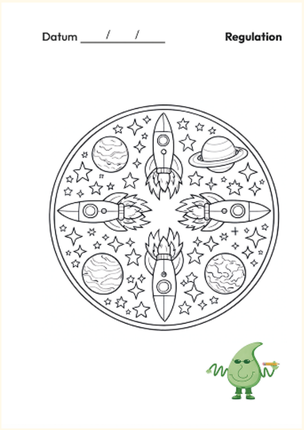
## Entwurf

**Einzelreisen**

Die einzelnen Reisen sind bewusst schlicht gestaltet und werden jeweils durch ein begleitendes Hörbuch unterstützt, da die inhaltliche Vermittlung hauptsächlich über die auditive Ebene erfolgt. Jede Farbe stellt einen Planeten und das dazugehörige Gefühl dar. Die Übungen sind so aufgebaut, dass die Kinder sie eigenständig bearbeiten können. Zunächst geht es darum, den jeweiligen inneren Zustand kennenzulernen und zu verstehen, anschließend diesen für sich selbst einzuordnen. Darauf aufbauend werden auf den folgenden Seiten unterschiedliche Übungen zur Regulation angeboten. Alle Schritte werden dabei kontinuierlich durch das Hörbuch begleitet und angeleitet.

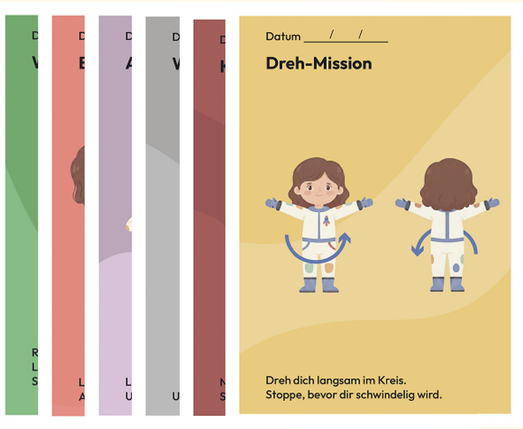


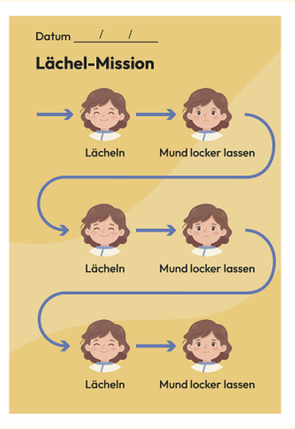



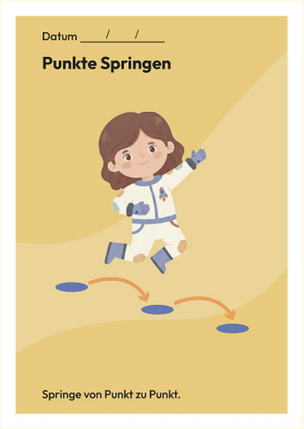




**Gruppenreisen**

Die Gruppenreisen finden im Klassenverband statt und werden von der Lehrkraft angeleitet. Auch hier steht zunächst das gemeinsame Kennenlernen und Verstehen innerer Zustände im Mittelpunkt, wobei ein besonderer Fokus auf empathisches Wahrnehmen und gegenseitiges Verständnis gelegt wird. Jede Farbe stellt einen Planeten und das dazugehörige Gefühl dar. Die Übungen sind visuell unterstützt und durch Illustrationen vorgemacht, sodass die Kinder diese als Spiegel für das eigene Erleben nutzen können. Auf diese Weise werden Gefühle gemeinsam erfahrbar gemacht und erste Möglichkeiten der Regulation im geschützten Gruppenrahmen erprobt.



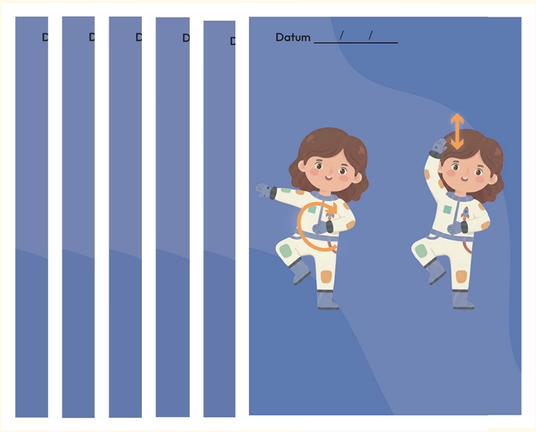



# Konzept

## Entwurf

**Einzelmissionen**

Die Einzelmissionen sind im Storytelling im Gefühlskosmos verortet und nicht an einen konkreten Planeten gebunden. Sie sind durch einen blauen Hintergrund klar gekennzeichnet und heben sich dadurch deutlich von den Reisen zu den einzelnen Planeten ab. Im Gegensatz dazu sind die Gruppenübungen nicht auditiv unterstützt und können flexibel und unabhängig von festen Abläufen jederzeit im Klassenverband durchgeführt werden.



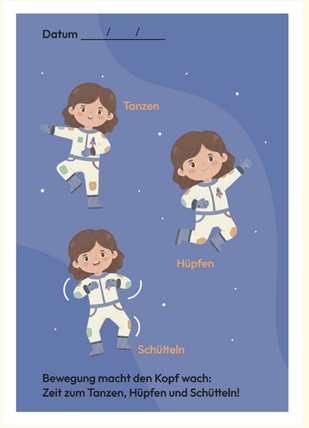




**Gruppenmissionen**

Die Gruppenmissionen orientieren sich optisch an den Einzelmissionen und sind ebenfalls mit einem blauen Hintergrund gestaltet. Sie unterscheiden sich durch kleine Lichtpunkte, die eine zusätzliche Vielfalt vermitteln und die gemeinsame Nutzung kennzeichnen. Die Gruppenmissionen sind für die Durchführung im Klassenverband konzipiert und werden vom Lehrpersonal angeleitet, woran sich auch die gestalterische Ausarbeitung und der klar strukturierte Aufbau orientieren.



# Konzept

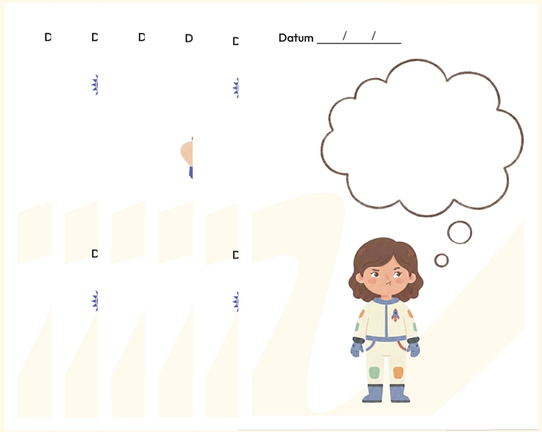
## Entwurf

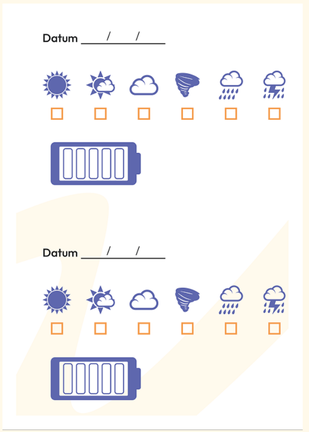
**Der private Teil**

Der private Teil des Hefts dient den Kindern als geschützter Raum, um sich selbst zu reflektieren und Gedanken, Gefühle oder kreative Ideen frei auszudrücken. Das Titelblatt des eigenen Sterns lädt die Kinder ein, ihren persönlichen Ort zu gestalten – malen, basteln oder schreiben – und vermittelt gleichzeitig ein Gefühl von Sicherheit und Privatsphäre. Auf der folgenden Seite wird der eigene Stern noch einmal in einer detaillierteren Ansicht aufgegriffen, sodass Kinder hier persönliche Einträge, kleine Erinnerungen oder Bastelideen einfügen können, ohne dass andere Einblick haben. So bleibt der private Teil vollständig separat und selbstbestimmt nutzbar.

In Lernstufe 1 erscheinen die Tagebuchseiten auf weißem Hintergrund mit beigen Schwüngen, um freies Schreiben, Malen oder Kritzeln zu ermöglichen und gleichzeitig eine visuelle Einheit zu schaffen. Symbole, Illustrationen und die Monster zeigen den Kindern, welche Bereiche kreativ bearbeitet werden können, sodass sie die Aufgaben ohne zusätzliche Hilfe verstehen. Übungen wie Atemtechniken werden so aufbereitet, dass sie selbstständig durchgeführt werden können. Der private Teil bietet ausreichend Platz für eigene Gedanken, Reflexionen und kreative Ergänzungen, wodurch die Kinder lernen, sich eigenständig mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen.

Mit steigender Lernstufe werden die Inhalte komplexer und fordern die Kinder stärker zur Selbstreflexion heraus, bleiben dabei aber wertfrei und individuell gestaltbar. Lernstufe 2 erweitert die Übungen und Einträge, behält jedoch die Möglichkeit zum freien Malen, Schreiben und Ankreuzen bei. In Lernstufe 3 liegt der Fokus auf noch differenzierteren Reflexionsaufgaben, komplexeren Fragen und der Integration kreativer Elemente wie Einkleben oder Zeichnen, sodass die Kinder ihr Lernen und ihre Selbstwahrnehmung vertiefen können. Die Struktur des privaten Teils bleibt konsistent, wodurch der eigene Stern als wiederkehrender Rückzugsort erhalten bleibt und den Kindern durch alle Stufen hindurch Orientierung bietet.






# Konzept

## Entwurf

**Lernstufe 2**

In Lernstufe zwei ist die Reise zu den Planeten bereits abgeschlossen und die Kinder befinden sich in einer fortgeschritteneren Entwicklungsphase. Entsprechend orientiert sich auch die Gestaltung der Seiten an den veränderten Bedürfnissen der meist älteren Kinder. Die Farbgebung wird ruhiger und reduzierter, um mehr Orientierung und Konzentration zu ermöglichen. Durch die inzwischen erlernte Lese- und Schreibfähigkeit entsteht zudem mehr Weißraum, der gezielt für Schreib- und Reflexionsaufgaben genutzt wird. Aus diesem Grund wird ein neutraler, beiger Hintergrund gewählt. Die Kinder werden in dieser Lernstufe vor allem über Texte und unterstützende Illustrationen durch die Übungen geführt.

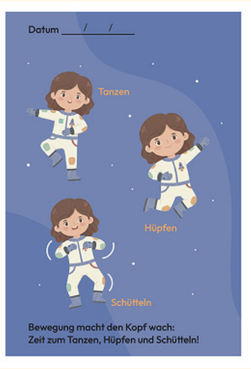
Da die Kinder in Lernstufe 1 die grundlegenden Gefühlszustände bereits kennengelernt und erlebt haben, kommt in Lernstufe 2 die Transferleistung der Kommunikation hinzu. Die Kinder erhalten nun Gefühlskarten, die sie dabei unterstützen, ihre innere Gefühlslage nach außen zu vermitteln. Auf einer Seite sind die Karten über Farbe und kurze Texte strukturiert, auf der anderen Seite zeigen sie die Illustration des jeweiligen Gefühlsmonsters als visuelle Entsprechung. So können die Kinder je nach Situation entweder über Sprache, über Bilder oder über Farben kommunizieren. Die Gestaltung orientiert sich dabei erneut am Stimmungsbild der Kinder und greift die zuvor definierten Farben und Bedeutungen auf, um Wiedererkennbarkeit, Sicherheit und Klarheit zu gewährleisten.

































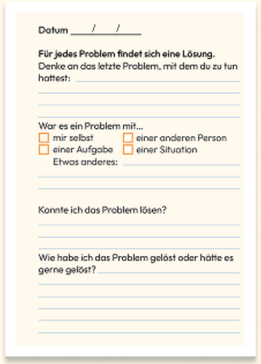
# Konzept

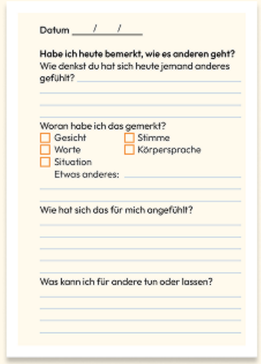
## Entwurf

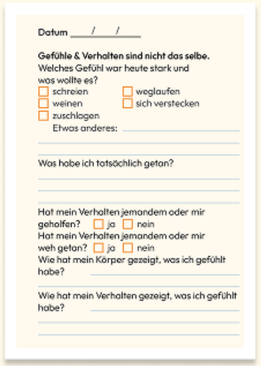
**Lernstufe 3**

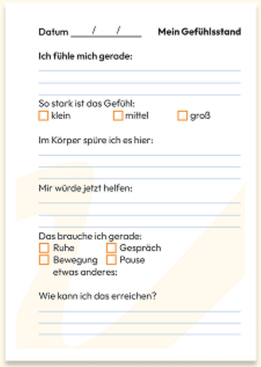
In Lernstufe 3 werden die stark kindlichen Elemente bewusst zurückgenommen. Aus den bisherigen Gefühlswelten entwickelt sich ein eher klassisches Tagebuchformat, das den Fokus auf Reflexionsfragen legt und den Kindern weitere, differenziertere Aspekte der Gefühlswelt eröffnet. Da die Kinder zu diesem Zeitpunkt im Lesen und Schreiben deutlich sicherer sind, wird mit mehr Text gearbeitet und gleichzeitig viel Raum für eigene Notizen, Gedanken und Einträge geschaffen. Die Seiten sind von großzügigem Weißraum geprägt und insgesamt ruhiger und reduzierter gestaltet. Auf Illustrationen wird bewusst verzichtet, da sie dem Alter der Kinder und dem geringeren Interesse an visuellen Spielerelementen nicht mehr entsprechen und der Konzentration auf den eigenen inneren Prozess im Weg stehen könnten.

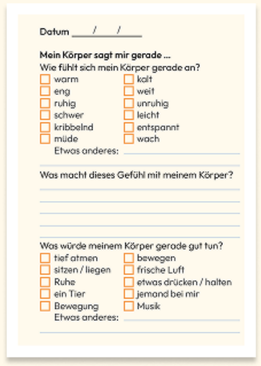
Die Gruppenmissionen bleiben in dieser Lernstufe weiterhin in Blau gehalten. Da dieses Farbsystem bereits in den vorherigen Lernstufen erlernt und verinnerlicht wurde, dient es auch hier als vertrauter Orientierungspunkt und macht Gruppenübungen auf einen Blick erkennbar.

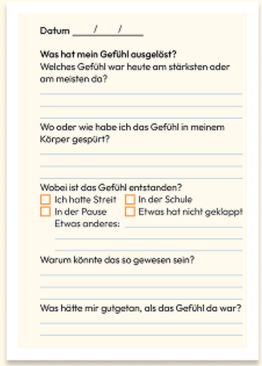








# Das Produkt

# Das Produkt

**Finales Ergebnis**

Das Projekt verfolgt das Ziel, Kindern mit Neurodivergenz einen sicheren, alters- und entwicklungsangemessenen Zugang zu ihren Gefühlen zu ermöglichen und sie schrittweise dabei zu unterstützen, diese wahrzunehmen, zu verstehen und zu regulieren. Zentrales Element des Konzepts ist ein mehrstufiges Heftsystem, das durch auditive, räumliche und ritualisierte Elemente ergänzt wird. Die Hefte bilden dabei nicht nur ein Arbeitsmaterial, sondern sind Teil eines ganzheitlichen Systems, das den emotionalen Lernprozess im Schulalltag verankert und für die Kinder erlebbar macht.

Da viele der Kinder zu Beginn noch nicht oder nur eingeschränkt lesen können, werden die Hefte in den frühen Lernstufen durch Audioformate unterstützt. Zu jedem Planet des Gefühlskosmos gehört ein eigenes Hörbuch, das die Kinder in die jeweilige Welt einführt. Über Sprache, Geräusche und Atmosphäre werden innere Zustände angesprochen und erlebbar gemacht, ohne dass die Kinder auf schriftliche Inhalte angewiesen sind. Die Hörbücher ermöglichen einen gemeinsamen Einstieg, beispielsweise im Morgenkreis, und schaffen eine klare, wiederkehrende Struktur, die den Kindern Orientierung und Sicherheit bietet.



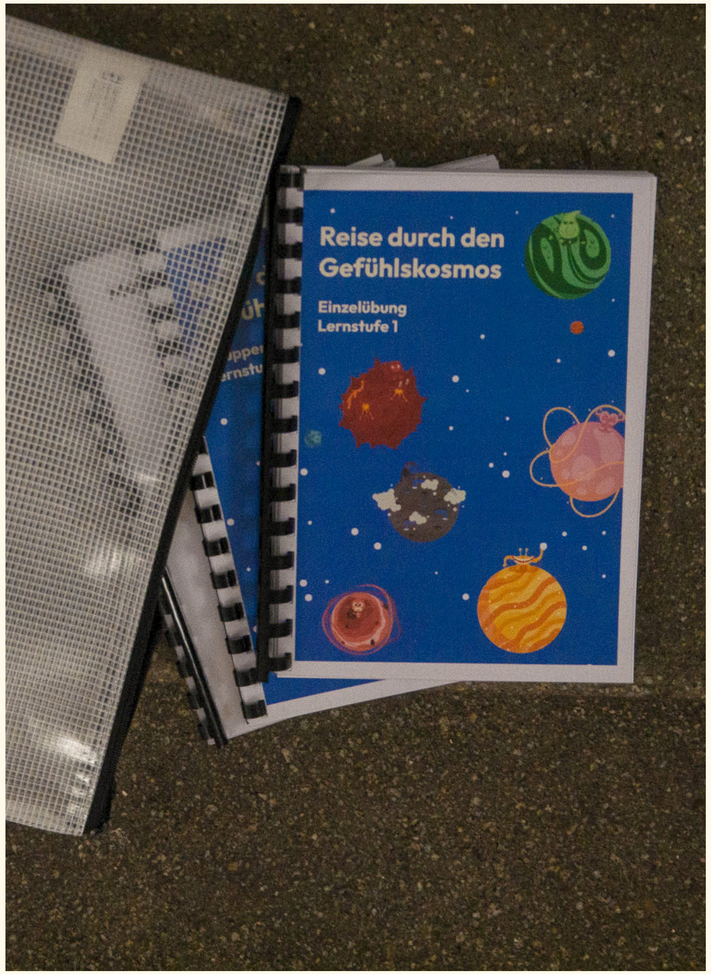
# Das Produkt

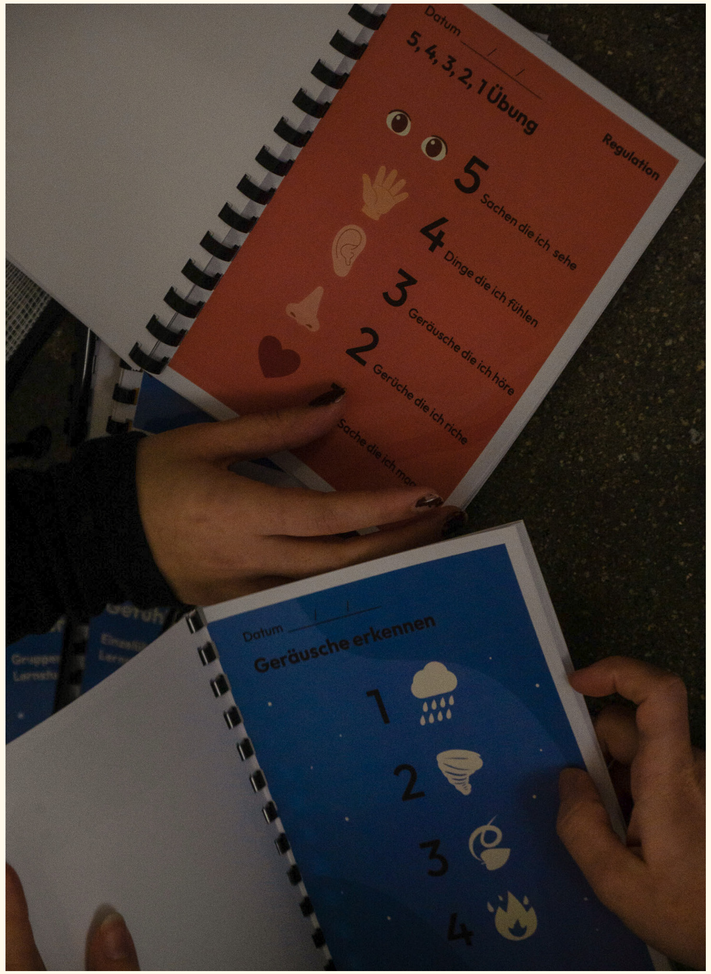
**System**

Ergänzt wird das Heftsystem durch eine räumliche Gestaltung, die einzelne Gefühlszustände sichtbar und erfahrbar macht. Bestimmte Räume oder Raumbereiche können symbolisch einen Planet verkörpern, etwa einen „Wutplaneten“, einen ruhigen oder einen zurückgezogenen Bereich. Diese Räume dienen nicht als Rückzugsorte im klassischen Sinne, sondern als bewusst gestaltete Erfahrungsräume, in denen Kinder ihre inneren Zustände wahrnehmen, ausdrücken und regulieren können. Farben, Materialien und Bewegungsmöglichkeiten greifen dabei die jeweiligen Atmosphären der Planeten auf und unterstützen die Inhalte der Hefte auf einer körperlichen und sinnlichen Ebene.

Für ritualisierte Abläufe, insbesondere im Morgenkreis, werden zusätzlich Teppiche mit planetarischen Motiven eingesetzt. Diese werden im Raum ausgelegt und bieten den Kindern die Möglichkeit, sich bewusst zu verorten, sich hinzulegen, hinzusetzen oder über Bewegung einen Zugang zu ihrem aktuellen Zustand zu finden. Die Teppiche unterstützen das gemeinsame Ankommen, schaffen Wiedererkennbarkeit und verbinden das abstrakte Thema Gefühle mit einer klaren räumlichen Struktur. Auf diese Weise wird das Projekt nicht nur über die Hefte vermittelt, sondern als ganzheitliches System im Schulalltag verankert, das visuelle, auditive, körperliche und räumliche Ebenen miteinander verbindet.

Zusätzlich haben wir eine praktische Sammelmappe vorgesehen, in der die Kinder ihre Hefte stets griffbereit aufbewahren können, sodass nichts verloren geht. Gleichzeitig behalten sie die volle Kontrolle darüber, wer Zugriff auf die Inhalte hat. In den späteren Lernstufen können auch die Monster, Bastelaufgaben oder andere Materialien in die Mappe gelegt werden. Ebenso lassen sich hier alle nötigen Utensilien wie Stifte oder Arbeitsmaterialien aufbewahren, damit die Kinder alles beisammen haben, was sie für ihre Aktivitäten und Einträge brauchen.



# Das Produkt

**Aufbau Lernstufe 1 +2**

Die erste Lernstufe, Erleben, dient dem grundlegenden Zugang zu inneren Zuständen. In diesem Heft geht es darum, Gefühle zunächst körperlich und sinnlich wahrzunehmen, ohne sie benennen oder bewerten zu müssen. Viele Kinder mit Neurodivergenz haben Schwierigkeiten, Emotionen sprachlich einzuordnen, weshalb dieser Einstieg bewusst über Wahrnehmung, Atmosphäre und Körpergefühl erfolgt. Die Übungen arbeiten mit Farben, Formen, Bewegungen, Geräuschen und einfachen Impulsen. Statt klassischer Emotionsbegriffe werden beschreibende Eigenschaften wie warm, kalt, laut, leise, eng oder ruhig verwendet. Lesen und Schreiben spielen hier eine untergeordnete Rolle, sodass auch jüngere Kinder oder Kinder mit eingeschränkter Lesefähigkeit gut mit dem Heft arbeiten können. Die Übungen können gemeinsam angeleitet oder in ruhigen Einzelmomenten durchgeführt werden und legen den Grundstein für ein erstes Gefühl von innerer Orientierung und Sicherheit.

In der zweiten Lernstufe, Verstehen, werden die Erfahrungen aus der ersten Phase aufgegriffen und vertieft. Ziel dieses Hefts ist es, wiederkehrende Muster im eigenen Erleben zu erkennen und erste Zusammenhänge herzustellen. Die Kinder setzen sich mit Fragen auseinander wie: Wie fühlt sich ein bestimmter Zustand an, wenn er entsteht? Woran merke ich, dass er stärker wird? Was hat mir in ähnlichen Situationen geholfen? Die Übungen fördern eine einfache, kindgerechte Selbstreflexion und werden durch visuelle Elemente, Symbole und klare Strukturen unterstützt. Erste vorsichtige Zuordnungen zu Gefühlen können entstehen, sind jedoch nicht zwingend erforderlich. Die Kinder arbeiten zunehmend selbstständiger mit dem Material, wobei feste Routinen und Wiederholungen weiterhin eine wichtige Rolle spielen.



# Das Produkt

**Aufbau Lernstufe 3**

Die dritte Lernstufe, Verbinden & Regulieren, fokussiert die Anwendung der gelernten Inhalte im schulischen und alltäglichen Kontext. In diesem Heft lernen die Kinder, ihre bisherigen Erfahrungen auf konkrete Situationen zu übertragen, etwa bei Konflikten, Übergängen, Reizüberflutung oder emotionaler Anspannung. Sie greifen auf bekannte Bilder, Farben, Symbole und Übungen zurück und entwickeln individuelle Strategien zur Selbstregulation. Der Fokus liegt darauf, frühzeitig eigene Signale wahrzunehmen und passende Handlungsmöglichkeiten zu finden. Das Heft ist modular aufgebaut, sodass einzelne Übungen gezielt genutzt, wiederholt oder situationsabhängig eingesetzt werden können.

Alle drei Hefte folgen einem klaren, wiederkehrenden Aufbau, der den Kindern Orientierung und Sicherheit bietet. Jede Einheit beginnt mit einem Check-in, bei dem die Kinder wahrnehmen, wie es ihnen gerade geht. Darauf folgt eine Phase der Körperwahrnehmung, in der sie spüren, wo und wie sich ein innerer Zustand zeigt. Abschließend steht eine Reflexions- oder Regulationsphase, in der die Kinder ausprobieren, was ihnen hilft oder guttun könnte. Die Übungen sind bewusst wertfrei gestaltet; es gibt kein Richtig oder Falsch, sondern individuelle Wege und Lösungen. Neben Selbstreflexionsübungen beinhaltet das Konzept auch Konzentrations-, Erdungs- und Körperübungen, die flexibel eingesetzt werden können.

Die Hefte sind analog, reizarm und klar strukturiert gestaltet und lassen sich ohne zusätzliche Schulungen in den Schulalltag integrieren. Sie können im Morgenkreis, in Einzelsettings oder in ruhigen Übergangsmomenten genutzt werden. Durch den gestuften Aufbau ermöglichen sie ein präventives Arbeiten mit Emotionen und unterstützen die Kinder dabei, langfristig Selbstwirksamkeit, emotionale Sicherheit und einen konstruktiven Umgang mit ihren Gefühlen zu entwickeln.



**Literaturverzeichnis**

Lukito, S.; Chandler, S.; Kakoulidou, M.; Griffiths, K.; Wyatt, A.; Funnell, E.; Pavlopoulou, G.; Baker, S.; Stahl, D.; Sonuga-Barke, E. (2025):
Emotional burden in school as a source of mental health problems associated with ADHD and/or autism: Development and validation of a new co-produced self-report measure, in: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Jhrg. 2017

Connolly, S.; Constable, H.;Mullally, S. (2023):
School distress and the school attendance crisis: a story dominated by neurodivergence and unmet need, in: PubMed Disclaimer

Poznyak, E; Debbané, M. (2025):
Emotion regulation beyond executive and attention difficulties: impact on daily life
impairments in community adolescents, in: Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health; Jhrg. 2025

Roche, M. A., Back, E. & Van Herwegen, J. (2023):
Parental perspectives on the use of fidget toys and sensory-seeking profiles in autistic and neurotypical children., in: Current Psychology, Jhrg. 2024

Méndez-Lara, L. A.; Ramirez-Rodriguez, R.; Santos, E.; Puig-Lagunes, A. (2025): Comparative analysis of stress levels and coping strategies in parents of neurodivergent and neurotypical children. Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry,

Schöttle, D. (2024): ADHS & Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) im Erwachsenenalter. Asklepios Klinik Harburg, Zentrum für Seelische Gesundheit, Hamburg.

Li, F., Tang, Y., Li, F., Fang, S., Liu, X., Tao, M., Wu, D. & Jiang, L. (2022):
Psychological distress in parents of children with autism spectrum disorder: A cross-sectional study based on 683 mother–father dyads. Journal of Pediatric Nursing,

Astenvald, R., et al. (2022). Emotion dysregulation in ADHD and other neurodevelopmental conditions. International Journal of Developmental Neuroscience.
El-Nasr, M. S., Durga, S., Shiyko, M., & Sceppa, C. (2021). Unpacking adherence and engagement in pervasive health games. arXiv.

Pozo-Rodríguez, M., Cruz, S., Conde-Pumpido-Zubizarreta, S., et al. (2026). A systematic review on the association between executive function and emotional regulation in autism, ADHD, and autism/ADHD. Neuroscience & Biobehavioral Reviews.

Wang, T., Ma, H., Ge, H., et al. (2025). The use of gamified interventions to enhance social interaction and communication among people with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. International Journal of Nursing Studies, 165, 105037. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2025.105037

Efficacy of gamified digital health interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis (2025). Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 19, Article 10. https://doi.org/10.1186/s13034-025-01009-w

Yeung, M. K. (2022). A systematic review and meta-analysis of facial emotion recognition in autism spectrum disorder: The specificity of deficits and the role of task characteristics. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 133, 104518.

Wittwer, J.; Hans, S.; Voss, T. (2023):
Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany, in: Autsm, Jahrg. 2024, Vol 28

Miller, G. A. (1956):
The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information, in: Psychological Review, Jhrg. 63, Nr. 2, S. 81–97.

Cowan, N. (2010):
The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why?, in: Current Directions in Psychological Science, Jhrg. 19, Nr. 1, S. 51–57.

Kochhar, P.; Kochhar, H.; Sharma, S.; Sinha, P.; Chakrabarti, B. (2024):
Social visual attention in autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from eye-tracking studies, in: Frontiers in Psychiatry, Jhrg. 15.

Ridderinkhof, A.; De Wit, S.; Van der Schaaf, M.; Brass, M. (2018):
Attentional orienting and control in autism spectrum disorder: A systematic review,
in: Neuroscience & Biobehavioral Reviews, Jhrg. 92, S. 26–45.

Happé, F.; Frith, U. (2006):
The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders, in: Journal of Autism and Developmental Disorders, Jhrg. 36, Nr. 1, S. 5–25.

Karalunas, S. L.; Huang-Pollock, C. L.; Nigg, J. T. (2021):
Visual search and reaction time variability in attention-deficit/hyperactivity disorder, in: Child Development, Jhrg. 92, Nr. 6, S. e1186–e1203.

Attwood, T.; Garnett, M. (2023):
Attention differences in autism and ADHD: Implications for learning and engagement, in: Attwood & Garnett Events – Research and Practice Articles.

**Onlineverzeichnis**

Weale, S. (2026): One in six autistic pupils in UK have not attended school at all since September. The Guardian.
Verfügbar unter: https://www.theguardian.com/education/2026/feb/04/one-in-six-autistic-pupils-in-uk-have-not-attended-school-at-all-since-september
(Zugriff: 07.02.2026).

Pavlopoulou, G., Chandler, S., Lukito, S., Kakoulidou, M., Matejko, M., Jackson, I., Balwani, B., Boyens, T., Poulton, D., Harvey-Nguyen, L., Glen, Z., Wilson, A., Ly, E., Macauley, E., Hurry, J., Baker, S., Sonuga-Barke, E. J. S. & The RE-STAR team (2025): Situating emotion regulation in autism and ADHD through neurodivergent adolescents' perspectives. Open access. Verfügbar unter: https://www.nature.com/articles/ (Zugriff: 07.02.2026).

Kupper, K. & Rohrmann, S. (2019): Therapeutischer Zugang: Emotionen von Kindern und Jugendlichen. Hogrefe.
Verfügbar unter: https://www.hogrefe.com/de/thema/therapeutischer-zugang-emotionen-von-kindern-und-jugendlichen
(Zugriff: 07.02.2026).

Murray, A. L., Russell, A. & Calderón Alfaro, F. A. (2024): Early emotion regulation developmental trajectories and ADHD, internalizing, and conduct problems symptoms in childhood. Development and Psychopathology, 37(3), 1474–1481. doi:10.1017/S0954579424001263.
Verfügbar unter: https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/early-emotion-regulation-developmental-trajectories-and-adhd-internalizing-and-conduct-problems-symptoms-in-childhood/4116A3DABB3C1E9637D064DFACE94DC3
(Zugriff: 07.02.2026).

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2026): Die Rolle der Ko-Regulation für die Entwicklung der reflexiven Emotionsregulation – eine Interventionsstudie im Kindergarten [DFG-Projekt, Projektnummer 329331552]. GEPRIS – Geförderte Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft.
Verfügbar unter: https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/329331552
(Zugriff: 07.02.2026).

Strides ABA (2025): Fidget cubes for autism: sensory benefits and stress relief.
Strides ABA.
Verfügbar unter: https://www.stridesaba.com/fidget-cubes-for-autism-sensory-benefits-and-stress-relief
(Zugriff: 07.02.2026).

SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (2022): ADHS-Elternstudie: Jedes 5. Elternteil womöglich von ADHS betroffen – SINUS-Studie zur Wahrnehmung von ADHS unter Eltern (repräsentative Befragung im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft zur Förderung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Teilleistungs-/Wahrnehmungsstörungen e.V.).
Verfügbar unter: https://www.sinus-institut.de/media-center/presse/adhs-elternstudie
(Zugriff: 07.02.2026).

Wegener, W. (2023): Jedes fünfte Elternteil vermutet beim eigenen Kind ADHS – oder es liegt bereits eine ADHS-Diagnose vor. Bundesarbeitsgemeinschaft zur Förderung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Teilleistungs-/Wahrnehmungsstörungen e. V.
Verfügbar unter: https://www.ass-adhs.de/jedes-fuenfte-elternteil-vermutet-beim-eigenen-kind-adhs-oder-es-liegt-bereits-eine-adhs-diagnose-vor
(Zugriff: 07.02.2026).