

**Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht der
Primarstufe: Entwicklung eines praxisorientierten
Methodenkoffers auf Grundlage evidenzbasierter
Förderansätze**

Bachelorarbeit
an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Education (BEd)

Einreichung bei

Prof.in MMag.a DDDr.in Ulrike Kipman

vorgelegt von

Tanja Graf

Matrikelnummer: 42202951

Salzburg, April 2026

Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche evidenzbasierten Methoden und Medien zur Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht der Primarstufe geeignet sind und wie diese systematisch in einem praxisorientierten Methodenkoffer gebündelt werden können.

Zunächst werden theoretische Grundlagen zur Autismus-Spektrum-Störung dargestellt. Dabei zeigen sich eine hohe Heterogenität innerhalb des Spektrums sowie vielfältige Besonderheiten in den Bereichen Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, soziale Kognition und Selbstregulation. Diese Besonderheiten können sich erheblich auf Lernprozesse und die Teilhabe im schulischen Alltag auswirken. Gleichzeitig verfügen viele Kinder im Autismus-Spektrum über spezifische Stärken, insbesondere im Bereich der visuellen Verarbeitung, der Regelerorientierung und bei routinierten Abläufen.

Darauf aufbauend werden zentrale Förderansätze für den inklusiven Unterricht analysiert. Besonders relevant sind strukturierende und visuelle Maßnahmen, unterstützte Kommunikationsformen sowie Methoden zur Förderung sozialer Kompetenzen und der Selbst- und Emotionsregulation. Der TEACCH-Ansatz nimmt dabei eine zentrale Rolle ein, da er Orientierung, Vorhersehbarkeit und Selbstständigkeit unterstützt.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wird ein praxisorientierter Methodenkoffer entwickelt, der Fördermaßnahmen in vier Bereiche gliedert: Strukturierung und Orientierung, Kommunikation und Visualisierung, soziale Interaktion als auch Selbst- und Emotionsregulation. Ziel ist es, Lehrpersonen konkrete und umsetzbare Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht bereitzustellen.

Im Zuge dieser Arbeit wird deutlich, dass die Wirksamkeit der Maßnahmen stark von der individuellen Anpassung an die Bedürfnisse der Schüler*innen und von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängt. Der Methodenkoffer selbst stellt daher eine flexible Orientierungshilfe dar, die eine reflektierte und differenzierte Förderung im inklusiven Unterricht unterstützen kann.

Abstract

This thesis investigates which evidence-based methods and materials are suitable for supporting children with autism spectrum disorder (ASD) in inclusive primary education and how these approaches can be structured within a practice-oriented toolkit.

The theoretical part outlines key characteristics of ASD, highlighting the high heterogeneity within the spectrum and differences in perception, attention, social cognition, and self-regulation. These characteristics significantly influence learning processes and participation in school. At the same time, many children with ASD show specific strengths, particularly in visual processing, routines, and rule-based thinking.

Based on these findings, relevant educational approaches for inclusive settings are analyzed. Structured and visual strategies, supported communication, as well as methods to promote social skills and emotional regulation are identified as particularly effective. The TEACCH approach plays a central role, as it emphasizes structure, predictability, and independence.

Building on this, a practice-oriented toolkit is developed, organizing strategies into four main areas: structure and organization, communication and visualization, social interaction, and self- and emotional regulation. The aim is to provide teachers with concrete and applicable support strategies.

The study concludes that the effectiveness of these methods depends strongly on individual adaptation and contextual conditions. Therefore, the toolkit should be understood as a flexible framework that supports reflective and individualized teaching practices in inclusive classrooms.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
Abstract	3
1. Einleitung.....	1
2. Theoretische Grundlagen	3
2.1 Historische Entwicklung des Autismusbegriffs.....	3
2.2 Begriffsdefinition und Klassifikation	4
2.2.1 Autismus-Spektrum-Störung nach ICD-11	4
2.2.2 Autismus-Spektrum-Störung nach DSM-5	5
2.3 Zentrale Merkmale und Besonderheiten	6
2.3.1 Kernsymptomatik.....	6
2.3.2 Entwicklungs- und Verhaltensindikatoren	7
2.3.3 Sensorische Verarbeitung und soziale Aufmerksamkeit	8
2.3.4 Individuelle Unterschiede und Einflussfaktoren	9
2.4 Autismus im schulischen Kontext der Primarstufe (Folgen)	10
2.4.1 Aufmerksamkeit.....	11
2.4.2 Soziale Kognition.....	11
2.4.3 Verhaltenssteuerung und Selbstregulation.....	12
2.4.4 Wahrnehmungsbesonderheiten	13
2.4.5 Motorik	14
2.4.6 Ressourcen und Stärken.....	14
2.5 Konsequenzen für den inklusiven Unterricht.....	15
3. Förderansätze bei Autismus im inklusiven Setting	17
3.1 Strukturierter Unterricht („TEACCH“)	17
3.1.1 Räumliche Strukturierung.....	18
3.1.2 Zeitliche Strukturierung	21
3.1.3 Arbeitsorganisation und Tätigkeiten	23
3.1.4 Visuelle Gestaltung vs. Routinen.	24
3.2 Unterstützte Kommunikation und Visualisierung	27
3.3 Soziale Kompetenzförderung	30
3.4 Förderung der Selbstregulation und Emotionsregulation	32
4. Methodenkoffer für den inklusiven Unterricht	40
4.1 Methodenkoffer: Strukturierung und Orientierung.....	40
4.2 Methodenkoffer: Kommunikation und Visualisierung	42
4.3 Methodenkoffer: Soziale Interaktion	43
4.4 Methodenkoffer: Selbst- und Emotionsregulation	45
4.5 Reflexion und Grenzen	46
5. Fazit und Ausblick	49
5.1 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse.....	49
5.2 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage	51

5.3 Limitationen und Ausblick.....	54
Quellenverzeichnis.....	57
Abbildungsverzeichnis	60
Tabellenverzeichnis.....	62
Abkürzungsverzeichnis.....	62
Eidesstattliche Erklärung	63

1. Einleitung

Die Erforschung der Autismus-Spektrum-Störung (ASS) ist im Vergleich zu anderen Störungen relativ neu. Die in den vergangenen Jahren gewonnenen Erkenntnisse führten zu zahlreichen Kontroversen, wodurch viele frühere Theorien und die damit verbundenen Behandlungsmethoden revidiert oder widerlegt wurden. Trotz der im Laufe der Forschung gewonnenen Erkenntnisse bestehen weiterhin Kontroversen und es gibt noch viel zu lernen (Janzen & Zenko, 2012, S. 1).

Viele Menschen haben wenig oder gar keine Erfahrung mit Autismus, obwohl es sich mittlerweile um eine der häufigeren Störungen handelt. Diverse Vorstellungen über Autismus werden oft aus digitalen Medien wie etwa Filmen, Serien, Nachrichtenberichten oder aus Vorträgen wie etwa aus Psychologiekursen gewonnen. Die Komplexität wird jedoch oft erst im Kontakt mit autistischen Kindern ersichtlich (Janzen & Zenko, 2012, S. 1).

Die Aussage „Kennst du einen Autisten, kennst du genau einen Autisten“ verdeutlicht die Heterogenität und die Individualität, die der Störung zugrunde liegen (Meer-Walter, 2022, S. 16).

Betrachtet man die steigenden Fallzahlen und internationale Studien, wird in Europa ein Prozent mit einer potenziellen ASS-Diagnose vermutet. Dies entspricht einer geschätzten Zahl von 80.000 Betroffenen in Österreich (Haider et al., 2023, S. 2). Weltweit ist zirka eines von hundert Kindern betroffen, wobei in den USA von 36 Kindern rund ein Kind betroffen ist (Bauer, 2024, S. 13).

Bessere Diagnoseverfahren machen es zwar möglich, frühkindlichen Autismus bereits im Alter zwischen 18 und 24 Monaten festzustellen, trotzdem treten bei Kindern mit mildereren Verlaufsformen erste Abweichungen erst im schulischen Kontext auf (Haider et al., 2023, S. 2).

Für den schulischen Raum bedeutet diese Entwicklung, dass Lehrpersonen zunehmend mit Kindern im Autismus-Spektrum konfrontiert sind. Zudem wird es durch den gesellschaftlichen Wandel in Hinblick auf Inklusion und Teilhabe immer wichtiger, Kindern mit einer Behinderung die Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen. Dies stellt mittlerweile eine gesetzliche Pflicht der Lehrpersonen dar, die auf mehreren Ebenen – wie beispielsweise der Kultusministerkonferenz von 2000 und der UN-Menschen- und Behindertenrechtskonvention von 2009 – verankert ist (Soll & Teufel, S. 9; Bundesministerium ..., 2016).

Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage auseinander, welche evidenzbasierten Methoden und Medien zur Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht der Primarstufe geeignet sind. Ziel ist es, relevante Förderansätze theoretisch zu fundieren, kritisch zu analysieren und daraus einen praxisorientierten Methodenkoffer zu entwickeln. Dieser Methodenkoffer soll Lehrpersonen konkrete, umsetzbare Handlungsmöglichkeiten bieten und gleichzeitig auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren.

Die zentrale Forschungsfrage lautet daher: Welche evidenzbasierten Methoden und Medien eignen sich zur Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht der Primarstufe und wie können diese in einem praxisorientierten Methodenkoffer systematisiert werden?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung erfolgt zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit der Autismus-Spektrum-Störung, ihrer Klassifikation sowie zentralen Merkmalen im Primarstufenalter. Anschließend werden besondere Herausforderungen im schulischen Kontext sowie didaktische Anforderungen des inklusiven Unterrichts dargestellt. Darauf aufbauend werden ausgewählte Förderansätze hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Praxistauglichkeit analysiert. Den Abschluss bildet die Entwicklung und reflexive Einordnung eines Methodenkoffers für die Unterrichtspraxis.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Historische Entwicklung des Autismusbegriffs

Um die besondere Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweise von Menschen im Autismus-Spektrum anschaulich zu verdeutlichen, beschreibt Bauer (2024, S. 12) folgende Situation:

„Sie reisen als Außerirdischer mit dem Gefahrenbewusstsein eines wachhabenden Erdmännchens, dem Gehör einer Fledermaus und der Sehschärfe eines Adlers auf die Erde. Ihr Gehirn verarbeitet alle Reize, die Ihnen begegnen, mit gleichbleibender Priorität und der Sachlichkeit eines Chatbots. Bei Außentemperaturen von 30 °C tragen Sie einen kratzigen Wollpullover. Zur Tarnung laufen Sie auf 2 statt wie gewohnt auf 6 Beinen.“

(Bauer, 2024, S. 12)

Dieses Bild zeigt insbesondere die veränderte sensorische Wahrnehmung sowie die besondere Reizverarbeitung, die für viele Menschen im Autismus-Spektrum charakteristisch ist. Wie gut eine Person unter diesen Bedingungen im Alltag zurechtkommt, hängt laut Bauer (2024, S. 12) maßgeblich von der Toleranz der Umwelt sowie von den individuellen kognitiven Ressourcen ab.

Historische Quellen wie Märchen, Mythen und frühe medizinische Aufzeichnungen legen nahe, dass autistische Verhaltensweisen kein modernes Phänomen darstellen. Auffälliges oder ungewöhnliches Verhalten wurde jedoch lange Zeit durch Aberglauben erklärt, sodass betroffene Personen etwa wie von Dämonen oder Engeln „besessen“ galten oder als Narren, Hexen oder Propheten bezeichnet wurden (Janzen & Zenko, 2012, S. 1).

Erst im 20. Jahrhundert begann eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen. Der Begriff „Autismus“ wurde 1911 vom Schweizer Psychiater Eugen Bleuler im Zusammenhang mit schizophrenen Symptomen verwendet. Einen entscheidenden Beitrag zur eigenständigen Beschreibung leistete der österreichisch-amerikanische Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner, der 1943 eine Fallstudie über elf Kinder mit ähnlichen Verhaltensmerkmalen veröffentlichte und den Begriff „frühkindlicher Autismus“ prägte. Diese Publikation gilt als Beginn der modernen

Autismusforschung. Der Terminus „Autismus“ leitet sich vom griechischen Wort *autos* („selbst“) ab und verweist auf eine stark ich-bezogene Haltung sowie eine eingeschränkte Beziehung zur Außenwelt (Girsberger, 2022, S. 25).

Unabhängig davon beschrieb der österreichische Kinderarzt Hans Asperger 1944 in Wien eine mildere Ausprägung autistischer Merkmale bei kognitiv begabten Kindern. Obwohl seine Beobachtungen inhaltlich Parallelen zu Kanners Arbeiten aufwiesen, blieb seine Forschung im englischsprachigen Raum lange unbeachtet und wurde erst 1981 durch Lorna Wing wieder aufgegriffen. Asperger, als auch Kanner verwendeten in ihren frühen Beschreibungen den Begriff „Autistische Psychopathie“ (Janzen & Zenko, 2012, S. 1).

Die weltweite Bekanntheit des Asperger-Syndroms geht auf die Übertragung der Texte ins Englische durch die deutsche Entwicklungspsychologin Uta Frith und auf die Studien der britischen Medizinerin Lorna Wing zurück. Jedoch nahm Lorna Wing keine klare Abgrenzung zwischen den unterschiedlichen Autismusformen vor, was zu Kontroversen führte (Kamp-Becker & Bölte, 2014, S. 7).

Seitdem sich die Sicht eines breiten Autismus-Spektrums etabliert hat, gilt die strikte Einteilung in einzelne Störungsformen als überholt. Zwar bleiben Untergruppen für die Forschung relevant, doch bei Unterstützungsangeboten sollten vor allem die individuellen Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen, da Menschen mit Autismus sehr unterschiedlich sind (Aarons & Gittens, 2010, S. 31).

2.2 Begriffsdefinition und Klassifikation

Im Folgenden werden die Klassifikationen der Autismus-Spektrum-Störung näher erläutert, wobei insbesondere die diagnostischen Kriterien nach der Internationalen Klassifikation der Krankheiten der Weltgesundheitsorganisation (WHO; ICD-11) sowie dem Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen der American Psychiatric Association (APA; DSM-5) im Fokus stehen.

2.2.1 Autismus-Spektrum-Störung nach ICD-11

Die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) wird im ICD-11 als neuroentwicklungsbedingte Störung unter dem Code 6A02 eingeordnet (Weltgesundheitsorganisation,

n.d.). Sie ist gekennzeichnet durch anhaltende Beeinträchtigungen in der sozialen Kommunikation und Interaktion sowie durch eingeschränkte, repetitive und unflexible Verhaltensmuster (Weltgesundheitsorganisation, n.d., Abschnitt „Diagnostic requirements“).

Zu den zentralen Merkmalen zählen unter anderem Schwierigkeiten im sozialen Austausch, beispielsweise im Verständnis nonverbaler Signale oder beim Aufbau und Erhalt sozialer Beziehungen. Darüber hinaus zeigen sich häufig stereotype Verhaltensweisen, feste Routinen, intensive Spezialinteressen wie auch auffällige Reaktionen auf sensorische Reize (Weltgesundheitsorganisation, n.d.).

Die Symptome treten bereits in der frühen Entwicklung auf und führen zu Einschränkungen in verschiedenen Lebensbereichen. Dabei variiert die Ausprägung stark, insbesondere hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten und Sprachentwicklung. Im ICD-11 wird daher nicht mehr zwischen einzelnen Unterformen unterschieden, sondern eine Differenzierung innerhalb des Spektrums anhand individueller Merkmale vorgenommen (Weltgesundheitsorganisation, n.d.).

2.2.2 Autismus-Spektrum-Störung nach DSM-5

Bereits 2013 führte das DSM-5 die Autismus-Spektrum-Störung als einheitliche Diagnose ein. Die zuvor getrennten Kategorien frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom und atypischer Autismus wurden im Sinne eines Spektrumsansatzes zusammengeführt (Meer-Walter, 2023, S. 24).

Diese Entscheidung beruhte auf der Erkenntnis, dass eine klare diagnostische Abgrenzung der Unterformen in der Praxis häufig nicht möglich war. Der Spektrumsansatz soll die unterschiedlichen Erscheinungsformen besser abbilden. Gleichzeitig wird in der Forschung diskutiert, ob diese Zusammenführung langfristige Auswirkungen auf Differenzierungsmöglichkeiten und wissenschaftliche Untersuchungen haben könnte (Meer-Walter, 2023, S. 24–25).

Im DSM-5 wird die starke Vielfalt von Menschen im Autismus-Spektrum hinsichtlich Intelligenz, Sprache und weiteren Fähigkeiten hervorgehoben. Von praktischer

Wichtigkeit ist dabei die Einteilung in der Unterstützungsstufen: moderat, erheblich und hoch (Girsberger, 2022, S. 58).

2.3 Zentrale Merkmale und Besonderheiten

Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über die zentralen Merkmale und Besonderheiten der Autismus-Spektrum-Störung. Dabei werden grundlegende Charakteristika sowie unterschiedliche Ausprägungen und Einflussfaktoren dargestellt.

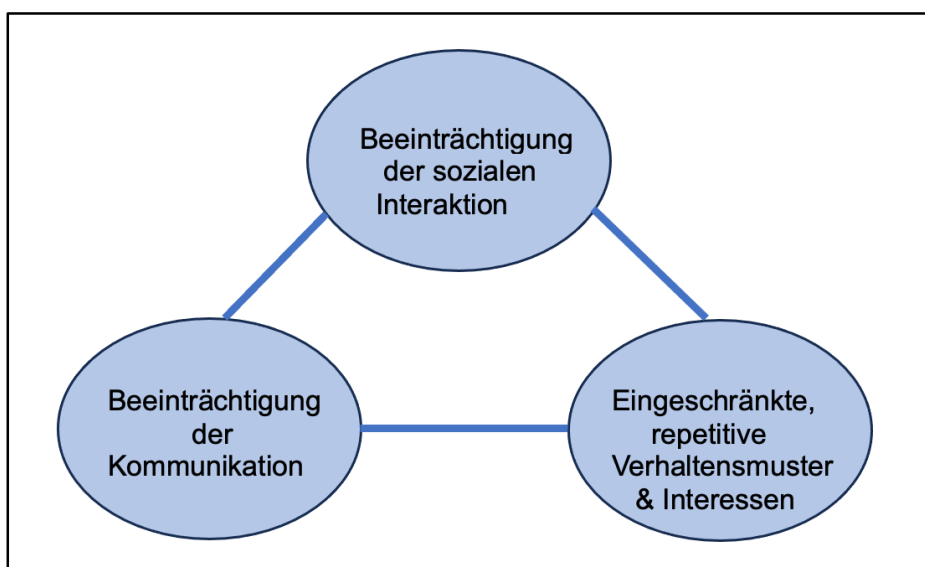
2.3.1 Kernsymptomatik

Rollett und Kastner-Koller (2018, S. 1) führen als zentrale Charakteristika der Autismus-Spektrum-Störung Beeinträchtigungen im Bereich der sozialen Interaktion und Kommunikation sowie stereotype und repetitive Verhaltensweisen an.

Die Autismus-Spektrum-Störung äußert sich nicht in einem einzelnen Merkmal, sondern in einer Vielzahl von Eigenschaften, die in unterschiedlicher Ausprägung und Kombination vorkommen können (Teufel & Soll, 2021, S. 16). Diese lassen sich drei übergeordneten Symptombereichen zuordnen, die in Abbildung 1 veranschaulicht werden.

Abbildung 1

Symptomtrias von Autismus-Spektrum-Störung



Anmerkung. Übernommen aus Teufel & Soll (2021, S. 16).

Wie in Abbildung 1 ersichtlich wird, stehen soziale Interaktion, Kommunikation sowie repetitive Verhaltensmuster im Zentrum der Betrachtung.

Bauer (2024, S. 12–14) beschreibt diese Merkmale als miteinander verbundene Symptomkomplexe, die aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmung und der sozialen Aufmerksamkeit entstehen. Schwierigkeiten in der Selbstregulation können dazu führen, dass sich die Charakteristika beispielsweise in Kommunikations- und Sprachauffälligkeiten, repetitivem Verhalten, Beziehungsproblemen oder veränderter Sensibilität äußern.

Seng (2021, S. 53) hingegen erschließt aus den Charakteristika sieben Bereiche, die sich in Besonderheiten der Wahrnehmung, in den Bedürfnissen nach Regelmäßigkeit, fokussiertes Denken, unübliches Lernverhalten, atypische Bewegungsmuster, Probleme in der Interaktion und Probleme in der sozialen Interaktion unterteilen.

Von Cholemkery et al. (2017, S. 21 – 22) wird betont, dass die frühere Einteilung in drei getrennte Störungsbilder zunehmend durch den Sammelbegriff der Autismus-Spektrum-Störung ersetzt wird. Auch das von der Weltgesundheitsorganisation verwendete Klassifikationssystem, das in Europa als Grundlage dient, orientiert sich an dieser Entwicklung. Dabei werden nicht nur die bisherigen Untergruppen zusammengeführt, sondern auch die diagnostischen Kriterien angepasst. Die frühere Symptomtrias wird zu einer Dyade aus Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion und Kommunikation sowie repetitiven stereotypen Verhaltensweisen.

2.3.2 Entwicklungs- und Verhaltensindikatoren

Während die diagnostischen Kriterien übergeordnete Merkmalsbereiche definieren, zeigen sich im Kindesalter spezifische Verhaltensindikatoren. Janzen und Zenko (2012, S. 5) gliedern diese in die Kategorien Sprache und Kommunikation, Reaktion auf sensorische Reize, Beziehungsaufbau sowie Entwicklungsunterschiede.

Abbildung 2

Behavioral indicators of autism in the young child.

Language/Communication • Has flat or limited facial expressions • Does not use gestures • Rarely initiates communication • Fails to imitate actions or sounds • May have little or no speech, or may be quite verbal • Repeats or echoes words and phrases • Uses unusual vocal intonation/rhythm • Seems not to understand word meanings • Understands and uses words literally	Responses to Sensory Stimuli • Sometimes seems deaf • Exhibits panic related to specific sounds • Is oversensitive to sound • Plays with light and reflections • Flicks fingers before eyes • Pulls away when touched • Strongly avoids certain clothes, foods, etc. • Is attracted to specific patterns/textures/odors • Is very inactive or very active • May spin, bang head, bite wrist • May jump up and down and/or flap hands • Exhibits unusual or no response to pain
Relating To people: • Is unresponsive • Has no social smile • Does not communicate with the eyes • Eye contact is limited/fleeting • Seems content when left alone • Seeks social contact when left alone • Does not play turn-taking games • Uses adult's hand as a tool To the environment: • Play is repetitive • Is upset by or resists changes • Develops rigid routines • Drifts aimlessly about • Exhibits strong and inflexible interests	Developmental Discrepancies • Skills are either very good or very delayed • Learns skills out of normal sequence, for example: - Reads, but does not understand meaning - Draws detailed pictures, but cannot button coat - Is very good with puzzles, pegs, etc., but is very poor at following directions - Walks at normal age, but cannot communicate - Exchanged speech is fluent, while self-generated speech is dysfluent - Can do things sometimes, but not at other times

Anmerkung. Übernommen aus Janzen & Zenko (2012, S. 5).

Diese Einteilung verdeutlicht, dass sich autistische Besonderheiten bereits im frühen Kindesalter in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen manifestieren können. Einzelne Verhaltensweisen sind jedoch kein ausreichender Hinweis auf Autismus, da kein Kind alle möglichen Merkmale zeigt. Entscheidend ist vielmehr das Zusammenspiel verschiedener Auffälligkeiten über mehrere Bereiche hinweg. Dabei können einige Verhaltensindikatoren stark ausgeprägt sein, während andere nur schwach oder kaum sichtbar auftreten (Janzen & Zenko, 2012, S. 5).

2.3.3 Sensorische Verarbeitung und soziale Aufmerksamkeit

Im Autismus-Spektrum zeigen sich laut Bauer (2024, S. 12) insbesondere Besonderheiten im Bereich der sensorischen Integration sowie der sozialen Aufmerksamkeit. Unter sensorischer Integration wird die Verarbeitung und Abstimmung innerer und äußerer Sinneseindrücke zu einem stimmigen Gesamteindruck verstanden.

Schwierigkeiten in diesem Bereich können dazu führen, dass Umweltreize intensiver oder weniger differenziert wahrgenommen werden. Zudem laufen Verarbeitungsprozesse oft nicht automatisiert ab, wodurch es Betroffenen schwerfällt, bereits Gelerntes flexibel auf neue Situationen zu übertragen (Bauer, 2024, S. 12–14).

Diese Besonderheiten wirken sich auch im Alltag aus, denn viele autistische Menschen erreichen schnell ihre Belastungsgrenze, vor allem bei unerwarteten Veränderungen oder neuen Anforderungen. In solchen Situationen kann es zu einer Reizüberflutung kommen, bei der das Gehirn überlastet ist und zielgerichtetes Handeln kaum noch möglich ist. Häufig reagieren Betroffene dann mit Rückzug oder erhöhter Anspannung (Preißmann, 2017, S. 45–46).

Ein zentraler Faktor dabei ist die oft erhöhte Sensibilität gegenüber Sinneseindrücken. Während manche Menschen auf viele Reize gleichzeitig stark reagieren, zeigen andere eine besondere Empfindlichkeit gegenüber bestimmten Reizen wie Geräuschen, Gerüchen, Geschmack, visuellen Eindrücken und/oder Berührungen (Preißmann, 2017, S. 46).

Zur Erklärung der sensorischen Besonderheiten bei Autismus werden unterschiedliche Ansätze diskutiert. Ein Modell geht von einer Überregung im Gehirn durch ein Ungleichgewicht zwischen hemmenden und aktivierenden Prozessen aus. Ein anderer Ansatz sieht die Ursache in einer unzureichenden Integration von Sinneseindrücken. Die genaue Ursache ist schlussendlich noch nicht geklärt (Meer-Walter, 2023, S. 36–37).

2.3.4 Individuelle Unterschiede und Einflussfaktoren

Trotz gemeinsamer Merkmale zeigen Menschen im Autismus-Spektrum deutlich individuelle Unterschiede in Persönlichkeit, Interessen und Verhaltensweisen. Janzen und Zenko (2012, S. 5) betonen, dass sowohl sensorische Besonderheiten als auch kognitive Fähigkeiten, zusätzliche Beeinträchtigungen, familiäre Rahmenbedingungen sowie bisherige Bildungs- und Gemeinschaftserfahrungen die individuelle Ausprägung maßgeblich beeinflussen.

Girsberger (2022, S. 37–39) beschreibt einen gesellschaftlichen Wandel in den Bereichen Erziehung, Therapieangebote, Schule, Elektronische Medien und Unterhaltungselektronik. Durch Entwicklungen in den genannten Feldern haben sich die Erscheinungsbilder verändert.

Diese Faktoren führen dazu, dass Autismus trotz diagnostischer Gemeinsamkeiten sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Jede Person im Spektrum verfügt über eigene Stärken, Interessen und Unterstützungsbedarfe.

2.4 Autismus im schulischen Kontext der Primarstufe (Folgen)

Durch zahlreiche gesetzliche Grundlagen, wie etwa die UN-Menschen und Behindertenrechtskonvention von 2009, ist Inklusion und Teilhabe in der Institution Schule ein Recht, welches auch Schüler*innen mit ASS befähigt, Regelschulen zu besuchen (Teufel & Soll, 2021, S. 9).

Die Breite, der zu unterrichtenden Kinder in inklusiven Klassen setzen dadurch curriculare und strukturelle Maßnahmen voraus. Der Inklusionsauftrag stellt für den Unterricht einerseits eine enorme Herausforderung dar, andererseits können sich daraus auch diverse Vorteile, wie etwa die Verbesserung der Unterrichtsqualität, ergeben. Aufgrund des vielfältigen Methodenzuwachses, die für Schüler*innen mit ASS oft zur Bewältigung des Schulalltags beitragen, ergeben sich auch profitable Ansätze für die gesamte Klasse (Rollett & Kastner-Koller, 2018, S. 149).

Viele im schulischen Alltag beobachtbare Besonderheiten stehen im Zusammenhang mit Unterschieden in der Rezeption und Verarbeitung von Informationen. Janzen und Zenko (2012, S. 21–22) beschreiben, dass sensorische Reize von Schüler*innen mit ASS häufig nicht ausreichend moduliert oder integriert werden können. Dadurch kann ein Zustand anhaltender Überregung entstehen, insbesondere in neuen oder unvorhersehbaren Situationen. Reizüberflutung kann zu Rückzug, Abschottung oder unorganisiertem Verhalten führen. Für Lernprozesse ist daher ein ausgewogenes Verhältnis zwischen vertrauten und neuen Reizen wesentlich (Janzen & Zenko, 2012, S.21–22).

2.4.1 Aufmerksamkeit

Im Autismus-Spektrum können verschiedene Formen der Aufmerksamkeit verändert oder eingeschränkt sein. Aufmerksamkeitskontrolle beschreibt die Fähigkeit, sich zu konzentrieren sowie die Aufmerksamkeit gezielt zu steuern. Sie stellt eine grundlegende Voraussetzung für Lernen und Schulreife dar (Aarons & Gittens, 2010, S. 63). Gerade im schulischen Kontext ist eine flexible und sozial unterstützte Aufmerksamkeitssteuerung entscheidend, um dem Unterricht zu folgen und aktiv daran teilzunehmen. Dies kann sowohl für Schüler*innen mit ASS als auch für Lehrkräfte herausfordernd sein (Soll & Teufel, 2021, S. 33.).

Häufig beobachtbare Auffälligkeiten sind eine veränderte Fokussierung, eine eingeschränkte geteilte Aufmerksamkeit sowie eine reduzierte Aufmerksamkeit („joint attention“) (Teufel & Soll, 2021, S. 29–33). Zusätzlich gelingt es vielen Kindern im Autismus-Spektrum nur eingeschränkt, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden, wodurch Details in den Vordergrund rücken und Informationslücken entstehen können (Janzen & Zenko, 2012, S. 22).

Hinzu kommt eine erschwerte Steuerung der Konzentration und eine erhöhte Ablenkbarkeit, sofern keine für die betreffende Person besonders interessanten Inhalte vorliegen (Aarons & Gittens, 2010, S. 63–64). Für den schulischen Erfolg erweist sich daher die Fähigkeit zur gezielten Aufmerksamkeitslenkung und zur Orientierung an sozialen und sprachlichen Anforderungen als entscheidend. Eine genaue Beobachtung bleibt dabei wichtig, da Schwierigkeiten nicht zwingend auf sprachliche Defizite zurückzuführen sind, sondern auch aus mangelnder Beachtung sprachlicher Reize resultieren können (Aarons & Gittens, 2010, S. 63–64).

2.4.2 Soziale Kognition

Soziale Kognition umfasst Fähigkeiten, die es ermöglichen, soziale Situationen angemessen wahrzunehmen und zu interpretieren (Teufel & Soll, 2021, S. 37). Dazu zählen Emotionswahrnehmung, Regelverständnis und Perspektivenübernahme.

Kinder mit ASS zeigen hier häufig Einschränkungen in der Imitationsfähigkeit, was das Lernen am Modell erschwert (Teufel & Soll, 2021, S. 34–35). Zusätzliche Problematiken in der „Theory of Mind“, also die Fähigkeit, Gedanken und Gefühle anderer

nachzuvollziehen, beschreiben Janzen und Zenko (2012, S. 29). Darüber hinaus wird Sprache oft wörtlich verstanden, wodurch indirekte Aussagen oder Ironie missinterpretiert werden können.

Im schulischen Alltag äußert sich das teils in sozialer Unsicherheit oder ungeschickter Kontaktaufnahme. Manche Kinder ziehen sich zurück, andere wiederum suchen Kontakt auf eine für Gleichaltrige irritierende oder egozentrisch wirkende Weise. Dies kann dazu führen, dass sie Ziel von Mobbing und/oder Ausgrenzung werden, was in weiterer Folge zu sozialem Rückzug führt (Girsberger, 2022, S. 146).

Bauer (2024, S. 17) betont die Wichtigkeit von sozialen Beziehungen, denn gewisse Lernerfahrungen können ausschließlich in der Interaktion mit anderen Kindern gesammelt werden. Da soziale Normen meist unklar sind, müssen diese aufgegriffen und geübt werden. Eine erfolgreiche Anpassung an die soziale Umgebung sieht Seng (2021, S. 213) jedoch kritisch, weil dies aufgrund der damit verbundenen Belastung zu späteren psychischen Erkrankungen führen kann.

2.4.3 Verhaltenssteuerung und Selbstregulation

Die Fähigkeit, das eigene Verhalten zu planen, zu steuern und flexibel anzupassen, ist entscheidend, um Ziele zu erreichen. Dazu gehört, Handlungen zu organisieren, geeignete Strategien zu entwickeln und auftretende Probleme zu lösen. Ebenso wichtig ist es, Impulse zu kontrollieren und nicht jeder spontanen Handlung sofort nachzugehen. Auch die emotionale Selbstregulation spielt eine zentrale Rolle, welche die Fähigkeit darstellt, sich nach Anspannung wieder zu beruhigen, spielt eine zentrale Rolle (Teufel & Soll, 2021, S. 42).

Bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung zeigen sich in diesem Bereich häufig Besonderheiten. Typisch sind Schwierigkeiten bei der Handlungsplanung und Problemlösung sowie eine reduzierte kognitive Flexibilität (Teufel & Soll, 2021, S. 42).

Janzen und Zenko (2012, S. 23–24) beschreiben in diesem Zusammenhang, dass Informationen nicht immer automatisch strukturiert oder in Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge eingeordnet werden. Inhalte können fragmentiert gespeichert sein,

wodurch das Lernen aus Erfahrungen erschwert wird. Auch der Abruf von Informationen in der richtigen Reihenfolge kann eingeschränkt sein. Zudem kann ein beeinträchtigtes Zeitverständnis vorliegen, was sich in Unsicherheit bei Zeitangaben oder Schwierigkeiten beim Strukturieren von Abläufen äußert (Janzen & Zenko, 2012, S. 24–25).

2.4.4 Wahrnehmungsbesonderheiten

Im Autismus-Spektrum zeigen sich vielfältige Besonderheiten in der Wahrnehmung, die von vielen Betroffenen bewusst erlebt und als Teil der eigenen Identität beschrieben werden (Seng, 2021, S. 213). Dabei können Sinneseindrücke sehr unterschiedlich verarbeitet werden. Viele Menschen reagieren besonders empfindlich auf Reize wie Geräusche, Licht oder Berührungen, während andere Reize abgeschwächt wahrgenommen werden (Teufel & Soll, 2021, S. 42–47).

Charakteristisch ist zudem eine detailorientierte Verarbeitung von Informationen. Betroffene nehmen ihre Umwelt oft sehr genau wahr und bemerken selbst kleinste Veränderungen, was mitunter Unsicherheit oder Angst auslösen kann (Preißmann, 2017, S. 52–53). Diese Fähigkeit kann in bestimmten Kontexten von Vorteil sein, etwa bei Aufgaben, die hohe Genauigkeit erfordern. Gleichzeitig fällt es häufig schwer, Zusammenhänge zu erkennen oder Informationen in einen größeren Kontext einzuordnen, was sich beispielsweise beim Verstehen von Texten oder beim Lernen aus Erfahrung bemerkbar machen kann (Preißmann, 2017, S. 52–53).

Erschwerend kommt die oft nur eingeschränkte Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Reizen hinzu. Dies kann zu einer Überlastung durch Sinneseindrücke führen, wobei Rückzug oder Vermeidungsverhalten als Schutzreaktion auftreten (Janzen & Zenko, 2012, S. 21–22). Auch die Verarbeitung auditiver Informationen kann beeinträchtigt sein (Janzen & Zenko, 2012, S. 25–26).

Insgesamt verdeutlichen diese Aspekte, dass die Wahrnehmung im Autismus-Spektrum sowohl Stärken als auch Herausforderungen mit sich bringt. Welche Seite überwiegt, hängt stark von den jeweiligen Anforderungen und dem Kontext ab (Preißmann, 2017, S. 53)

2.4.5 Motorik

Häufig treten bei Autismus-Spektrum-Störungen motorische Besonderheiten auf, welche die schulische Teilhabe beeinflussen können, auch wenn sie nicht spezifisch für ASS sind (Teufel & Soll, 2021, S.47–48). Typisch sind Koordinationsschwierigkeiten, motorische Ungeschicklichkeit sowie Probleme im Bereich der Feinmotorik. Im schulischen Alltag zeigen sich diese Besonderheiten insbesondere beim Schreiben und im Sportunterricht, da etwa eine beeinträchtigte Auge-Hand-Koordination das Arbeitstempo verlangsamen und zusätzlich Stress verursachen kann (Girsberger, 2022, S. 146).

Ergänzend dazu fällt es vielen autistischen Menschen schwer, ihren eigenen Körper oder einzelne Bewegungen klar wahrzunehmen. Bewegungsabläufe müssen daher häufig bewusst erlernt und eingeübt werden, anstatt automatisiert abzulaufen (Preißmann, 2017, S. 51–52).

Darüber hinaus kann die automatische Steuerung von Bewegungen eingeschränkt sein, wodurch Handlungen weniger flüssig erscheinen oder stereotype Bewegungsmuster auftreten (Janzen & Zenko, 2012, S. 27–29). Motorische Unsicherheiten können zudem die soziale Integration beeinflussen, da sportliche Aktivitäten im Primarstufenalter eine wichtige Rolle im Klassenverband spielen.

2.4.6 Ressourcen und Stärken

Neben Herausforderungen können sich aus den beschriebenen Besonderheiten auch Ressourcen ergeben. Teufel und Soll (2021, S. 49) betonen, dass bestimmte Eigenschaften gezielt gefördert und im Lernprozess genutzt werden können.

Janzen und Zenko (2012, S. 30) machen auf sechs Lernstärken aufmerksam, die sich aus der anderen Verarbeitung ergeben können. Viele Menschen im Autismus-Spektrum können größere Mengen an Informationen schneller aufnehmen und erlangtes Wissen länger speichern, was zu einem bemerkenswerten Langzeitgedächtnis für Routinen und Fakten führt.

Weiters ist es für Kinder mit ASS häufig möglich, sinnvoll vermittelte visuelle Informationen besser zu nutzen und sich Routinen schneller und motivierter anzueignen. Zudem gelten laut Janzen und Zenko (2012, S. 30) auch das kontextfreie und konkrete

Verständnis, die Anwendung von Regeln und Informationen sowie die Hingabe für besondere Interessen/Themen zu den Stärken von Autist*innen.

Diese sogenannten Spezialinteressen – also intensiv, fokussiert und häufig überdurchschnittlich tiefgehend verfolgte Interessensgebiete – beschreibt Meer-Walter (2023, S. 84) als einen „Flow-Zustand“, der sich von gewöhnlichen Hobbys unterscheidet. Diese selbstbestimmte Auseinandersetzung, wo Kinder mit Autismus ihr vollständiges Potenzial entfalten können, ist oft nur bei dieser Art von Beschäftigung gegeben. Vorgegebene kognitive Strategien entsprechen oft nicht der neuronalen Gehirnstruktur, weshalb eine vollständige Potenzialentfaltung nicht stattfindet.

Die von Janzen und Zenko (2012, S. 30) angeführten positiven und wertvollen Eigenschaften von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung umfassen insbesondere Ehrlichkeit, Direktheit und eine ausgeprägte Regelorientierung. Darüber hinaus zeichnen sich viele Betroffene durch Gewissenhaftigkeit, Genauigkeit sowie eine hohe Motivation bei vertrauten und strukturierten Aufgaben aus.

Bei Kindern mit ASS ist es besonders wichtig, den Fokus auf ihre Fähigkeiten und Stärken zu legen, anstatt ihre Defizite in den Mittelpunkt zu stellen. Eine positive, unterstützende Haltung im familiären, sozialen und therapeutischen Umfeld fördert die Entwicklung deutlich besser als die Betonung von Schwierigkeiten (Bernard-Opitz, 2007, S. 23).

2.5 Konsequenzen für den inklusiven Unterricht

Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Besonderheiten im Autismus-Spektrum zeigen deutlich, dass Schüler*innen mit ASS den schulischen Alltag oftmals anders wahrnehmen und verarbeiten als ihre Mitschüler*innen. Unterschiede in der sensorischen Verarbeitung, der Aufmerksamkeit, der sozialen Kognition sowie in der Selbstregulation können dazu führen, dass alltägliche Unterrichtssituationen als überfordernd oder unübersichtlich erlebt werden (Janzen & Zenko, 2012, S. 21–24; Teufel & Soll, 2021, S. 42–47).

Gerade im inklusiven Setting wird daher deutlich, dass ein „Unterrichten wie gewohnt“ nicht immer ausreicht. Vielmehr braucht es bewusst gesetzte Strukturen,

klare Abläufe, transparente Kommunikation und eine individuelle Anpassung von Anforderungen. Ziel ist es, Überforderung zu vermeiden, Orientierung zu geben und gleichzeitig vorhandene Stärken zu nutzen.

Aus diesen theoretischen Grundlagen lassen sich konkrete pädagogische Konsequenzen ableiten. Fördermaßnahmen sollten an den beschriebenen Besonderheiten ansetzen und sowohl die Selbstständigkeit als auch die soziale Teilhabe unterstützen. Im folgenden Kapitel werden daher ausgewählte Förderansätze vorgestellt, die im inklusiven Unterricht der Primarstufe eingesetzt werden können und sich an den dargestellten theoretischen Erkenntnissen orientieren.

3. Förderansätze bei Autismus im inklusiven Setting

Die wissenschaftliche Literatur beschreibt eine Vielzahl unterschiedlicher Förderansätze für Kinder im Autismus-Spektrum. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt jedoch eine gezielte Eingrenzung der dargestellten Ansätze. Einerseits sind nicht alle Fördermethoden gleichermaßen für den inklusiven Unterricht der Primarstufe geeignet. Andererseits würde eine zu umfassende Darstellung sämtlicher Ansätze den Rahmen dieser Bachelorarbeit überschreiten.

3.1 Strukturierter Unterricht („TEACCH“)

Ein seit den 90er Jahren bewährtes pädagogisches Konzept, welches eine ganzheitliche entwicklungstherapeutische Förderung in den Mittelpunkt stellt, ist der sogenannte „TEACCH-Ansatz“ (Treatment and Education for Autistic and related Communication-Handicapped Children). Das „TEACCH-Programm“ wurde an einer Universitätsklinik in North Carolina entwickelt und verfolgt das Ziel, Selbstständigkeit, Selbstbestimmung sowie soziale Inklusion von Menschen im Autismus-Spektrum zu fördern. Mit der Bezeichnung „TEACCH“ wird der pädagogische Schwerpunkt des Ansatzes hervorgehoben, da das strukturierte Unterrichten im Zentrum steht (Häußler, 2022, S. 13).

Abbildung 3

Grundlegende Strategien im TEACCH-Ansatz

Grundlegende Strategien im TEACCH-Ansatz:

- (sprachliche) Kommunikation anpassen und visuelle unterstützen
- Instruktionen in geeigneter Form – oft eben auch visuell – anbieten
- Zeitlich und räumlich Orientierungs- und Organisationshilfen bereitstellen
- Systematiken und Routinen für generelle Handlungsmuster einüben
- Veränderungen durchschaubar machen um Flexibilität zu fördern
- Regeln und Entscheidungshilfen bereitstellen
- (soziale) Zusammenhänge verdeutlichen und nach Möglichkeit verständlich machen

Anmerkung. Übernommen aus Tuckermann et al. (2023, S. 13).

Die Strategien eröffnen Lehrpersonen einen gewissen Handlungsspielraum, um die Maßnahmen individuell auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler*innen abzustimmen. Strukturierung und Visualisierung tragen zudem dazu bei, den Schulalltag nicht nur für Kinder mit ASS, sondern für die gesamte Lerngruppe transparenter und nachvollziehbarer zu gestalten (Tuckermann et al., 2023, S. 13–14).

Rollett und Kastner-Koller (2018, S. 124–125) leiten aus dem Programm ein strukturiertes Vorgehen ab, das eine organisatorische Unterstützung für jedes Individuum vorsieht. Strukturierung wirkt insbesondere unterstützend bei Schwierigkeiten in der Handlungsplanung und Informationsorganisation, wie sie im Autismus-Spektrum häufig beschrieben werden (Janzen & Zenko, 2012, S. 23–24). Dadurch können Unsicherheiten reduziert und selbstständiges Arbeiten gefördert werden.

Im schulischen Kontext lassen sich mehrere Ebenen der Strukturierung unterscheiden. Tuckermann et al. (2023, S. 14–52) differenzieren zwischen räumlicher Strukturierung, zeitlicher Strukturierung, Hilfen zur Arbeitsorganisation beziehungsweise selbstständigen Beschäftigung, der Strukturierung von Aufgaben und Instruktion sowie Routinen als strukturierendem Element. Sie veranschaulichen diese Ebenen anhand praxisnaher Beispiele für die Umsetzung im Regelunterricht.

Häußler (2022, S. 24–29) verweist auf zahlreiche Studien, die positive Effekte des TEACCH-Ansatzes belegen. Insbesondere strukturierende und visuelle Maßnahmen führen zu einer Verbesserung der Selbstständigkeit, einer erhöhten Aufgabenorientierung sowie zu einer Reduktion herausfordernden Verhaltens. Trotz methodischer Herausforderungen bei der Evaluation komplexer pädagogischer Konzepte wird TEACCH in der Fachliteratur als evidenzgestütztes und praxisbewährtes Förderkonzept eingeordnet.

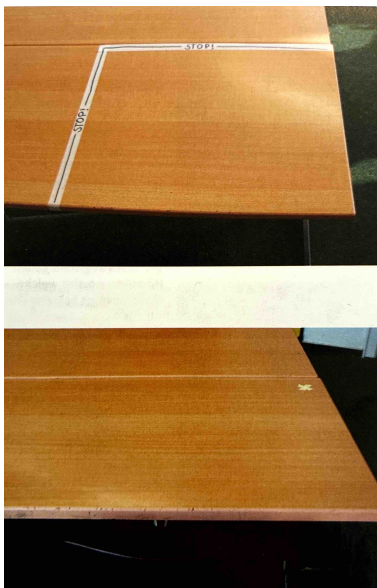
3.1.1 Räumliche Strukturierung

Laut Haider et al. (2023, S. 179) ist die räumliche Gestaltung zur Orientierung essenziell für Kinder im Autismus-Spektrum. Zentral im schulischen Alltag ist die Vermittlung verschiedener Lernprozesse, weshalb Orientierungslosigkeit und Unklarheiten bei Aufgabenstellungen nicht förderlich sind. Räumliche Strukturierungen verdeutlichen, wo was gemacht wird, wo man sich aufhalten soll und wo wessen Platz ist

(Tuckermann et al., 2023, S.14; Häußler, 2022, S. 74). Ergänzend weisen Soll & Teufel (2021, S. 68) darauf hin, dass räumliche Strukturierung nicht nur Handlungsorte definiert, sondern zentrale Orientierungsfragen beantwortet, wie „Wo bin ich hier?“ oder „Wo darf ich mich aufhalten?“. Dadurch wird deutlich, dass räumliche Strukturierung sowohl der funktionalen Organisation von Tätigkeiten als auch der allgemeinen Orientierung und Sicherheit im Raum dient.

Abbildung 4

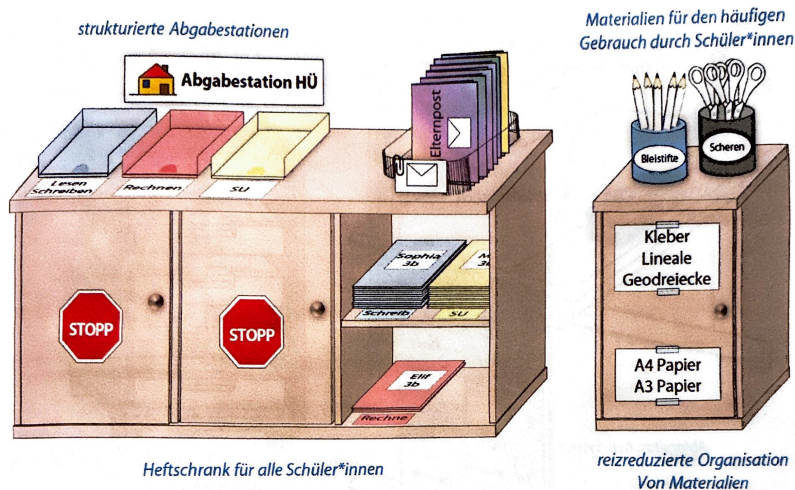
Beispielhafte Markierungen im Klassenraum



Anmerkung. Übernommen aus Tuckermann et al. (2023, S. 17).

Abbildung 5

Beschriftete Materialien und Fächer



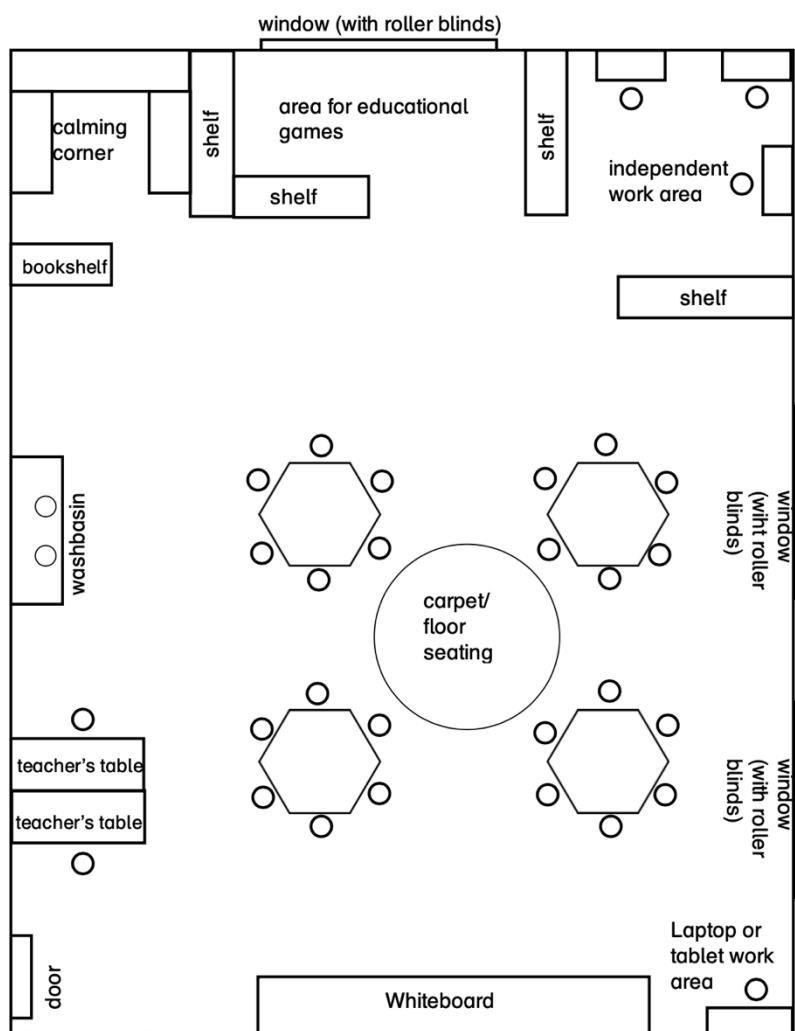
Anmerkung. Übernommen aus Haider et al. (2023, S. 183).

Als Strukturierungshilfe eignen sich, wie in Abbildung 4 und 5 ersichtlich, farbige Linien, Pfeile, Wegweiser, Bilder, Symbole, sowie schriftliche Kennzeichnungen an verschiedenen Stellen wie etwa an Fächern, Türen und Sitzplätzen (Soll & Teufel, 2021, S. 69).

Für Lehrpersonen ist es überaus wichtig, in der räumlichen Umgebung das gesamte Schulgebäude, den Klassenraum, die Sitzplanung(en) und die allgemeine Materialorganisation mitzudenken (Haider et al., 2023, S. 180–189).

Abbildung 6

Einteilung eines Klassenraums mit Aktionsbereichen



Anmerkung. Eigene Darstellung nach Haider et al. (2023), Häußler (2022), Teufel & Soll (2021), Tuckermann et al. (2023) sowie Janzen & Zenko (2012).

3.1.2 Zeitliche Strukturierung

Die zeitliche Orientierung stellt meist ein intensives Verlangen für autistische Kinder dar (Häußler, 2022, S. 60). Zu wissen, „wann was passiert und wie lange etwas dauert“, beseitigt Unsicherheiten und macht Schüler*innen aufgeschlossener für weitere Aktivitäten im schulischen Alltag (Tuckermann et al., 2023, S. 19).

Damit ein solches Verständnis entstehen kann, müssen zeitliche Strukturen klar und nachvollziehbar dargestellt werden. Zeit wird subjektiv wahrgenommen, und die Entwicklung eines Zeitbewusstseins stellt einen längerfristigen Prozess in der kindlichen Entwicklung dar. Eine überschaubare und transparente Gestaltung von Abläufen unterstützt daher die Orientierung im Unterricht und fördert die Selbstständigkeit im Umgang mit Aufgaben und Übergängen (Haider et al., 2023, S. 193).

Zur Unterstützung der zeitlichen Orientierung können unterschiedliche visuelle Hilfsmittel genutzt werden. Beispielsweise verdeutlichen Sanduhren eine bestimmte Dauer auf anschauliche Weise, während Ampelsysteme durch einen Farbwechsel das bevorstehende Ende einer Tätigkeit signalisieren. Auch „Time Timer“ oder entsprechende digitale Anwendungen bilden Zeit grafisch ab, indem ein markierter Bereich im Verlauf kontinuierlich kleiner wird. Zudem können analoge oder digitale Anzeigen eingesetzt werden, sofern die entsprechenden Kenntnisse im Umgang mit der Uhr vorhanden sind. Welche der Möglichkeiten sinnvoll erscheinen, hängt sowohl von den individuellen Voraussetzungen des Kindes als auch von den strukturellen Gegebenheiten der Lerngruppe ab. Zu Beginn ist eine gezielte Einführung erforderlich, bei der die Lehrkraft die Aufmerksamkeit wiederholt auf das jeweilige Instrument richtet, um dessen Funktion im Ablauf nachvollziehbar zu machen (Teufel & Soll, 2021, S. 70–71).

Abbildung 7

„Time Timer“



Anmerkung. Übernommen aus Girsberger (2022, S. 122).

Abbildung 8

Visualisierter Tagesablauf

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	
						Bring-Situation
1. Stunde			Lehrausgang ins Museum		Lehrer Paul ist nicht da!	Raumwechsel
2. Stunde	Referate			Förderstunde		Personenwechsel
Pause						Fächerübersicht
3. Stunde		Arzttermin Mama				besondere Stunden
4. Stunde					Lehrerin Maria arbeitet heute mit der Klasse	Veränderungen
Pause						Exkursionen und besondere
5. Stunde						Aktivitäten
						Abhol-Situation
						Geplante Nachmittagsaktivitäten

Anmerkung. Übernommen aus Haider et al. (2023, S. 195).

Abbildung 9

Zeitmesser zur besseren Veranschaulichung von Zeit



Anmerkung. Übernommen aus Tuckermann et al. (2023, S. 21).

3.1.3 Arbeitsorganisation und Tätigkeiten

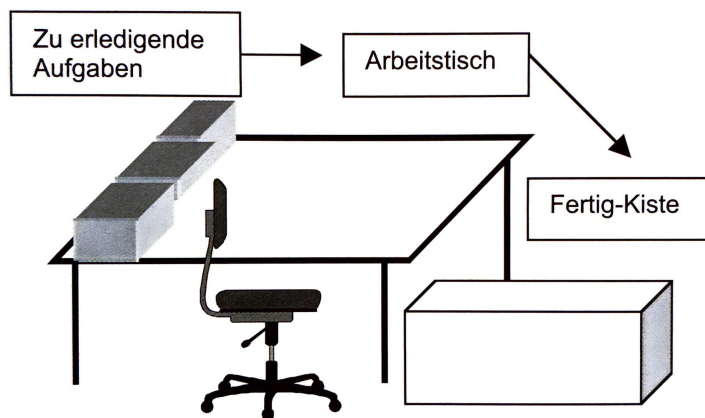
Laut Häußler (2022, S. 62–63) ist die selbstständige Durchführung diverser Aktivitäten im schulischen Setting von großer Bedeutung, auch wenn dies für autistische Kinder aufgrund des hohen Maßes an Selbstorganisation häufig ein Problem darstellt. Reizarme individuelle Arbeitsplätze, Aufgabenpläne, sowie Arbeitssysteme sollen bei der eigenständigen Bewältigung von Aufgaben hilfreich sein. Ergänzend weisen Soll & Teufel (2021, S. 72) darauf hin, dass auch fein säuberlich geordnete Mappen, Schultaschen und Regale/Fächer zur positiven Lernsituation beitragen. Visuelle Kennzeichnungen sichern zudem eine bessere Übersichtlichkeit.

Nach Janzen und Zenko (2012, S. 155–160) erfolgt die Organisation einer Tätigkeit beziehungsweise einer funktionalen Routine in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten. Zunächst wird die zentrale Zielsetzung der Aktivität geklärt, um deren Bedeutung zu vermitteln und Motivation sowie sinnvolles Lernen zu fördern. Daraufhin wird die konkrete Abfolge der notwendigen Handlungsschritte strukturiert, einschließlich Beginn, Vorbereitung, Durchführung, Abschluss, möglicher Problemlösungen, kommunikativer Anforderung, Entscheidungsprozess, Selbstkontrolle und Übergang zur nächsten Aufgabe. Ergänzend werden sogenannte natürliche Hinweise identifiziert. Dabei handelt es sich um bereits in der Umgebung vorhandene Signale, die Orientierung im Handlungsablauf geben. Auf dieser Grundlage werden Anpassungen zur Förderung der Selbstständigkeit entwickelt, die Routinen eingeübt, in

unterschiedlichen Kontexten angewendet und abschließend evaluiert. Diese Schritte können sowohl systematisch geplant, als auch flexibel im Alltag angewendet werden (Janzen & Zenko, 2012, S. 157).

Abbildung 10

Exemplarisches Arbeitssystem mit Kisten



Anmerkung. Übernommen aus Häußler (2022, S. 118).

Die Abbildung 10 zeigt ein strukturiertes Arbeitssystem, bei dem sich auf der linken Seite sogenannte „To-do“-Kisten befinden, während rechts eine „Fertig“-Kiste angeordnet ist. Eine Aufgabe gilt als abgeschlossen, sobald die „Zu-erledigen“-Kiste leer und die „Fertig“-Kiste gefüllt ist (Häußler, 2022, S. 175).

Grundsätzlich ist bei der Organisation von Arbeit durch Arbeitssysteme entscheidend, klar zu erkennen, welche Aufgabe zu bearbeiten ist, in welchem Umfang sie erledigt werden soll, woran ihr Abschluss erkennbar ist und welche Tätigkeit anschließend folgt (Häußler, 2022, S. 114–117; Tuckermann et al., 2023, S. 21–23). Unter Arbeitssystemen werden generell „To-do“-Listen verstanden (Tuckermann et al., 2023, S. 21).

3.1.4 Visuelle Gestaltung vs. Routinen.

Entscheidend ist, für das Individuum passende Strategien zu entwickeln, die sich an den Voraussetzungen der jeweiligen Person orientieren und für sie verständlich aufbereitet werden. Da Menschen im Autismus-Spektrum Informationen häufig anders verarbeiten, haben sich insbesondere visuelle Unterstützungsformen als hilfreich

erwiesen. Aus diesem Grund spielen visualisierende Elemente im TEACCH-Ansatz eine zentrale Rolle und werden dort systematisch eingesetzt (Häußler, 2022, S. 54).

Meer-Walter (2023, S. 62) beschreibt das Denken von Menschen mit ASS als stark visuell geprägt, da Informationen für sie zunächst in innere Bilder umgewandelt werden müssen, bevor sie dauerhaft gespeichert werden können. Diese Ansicht und die Vorteile in Abbildung 11 bestärken den Einsatz visueller Strukturen.

Abbildung 11

Vorteile (beständiger) visueller Informationen

Vorteile (beständiger) visueller Information

- Können von Menschen mit Autismus in der Regel effektiv verarbeitet und genutzt werden
- Können oft leichter in Handlung umgesetzt werden
- Beständigkeit erlaubt eine längere Verarbeitungszeit
- Beständigkeit gibt Sicherheit
- Beständigkeit überbrückt Gedächtnisprobleme
- Alternativen, wenn Sprache nicht ankommt
- Konzentration auf einen Sinneskanal umgeht Aufmerksamkeitswechsel
- Verständnis auch ohne Interpretation (begleitender) sozialer Signale möglich
- Zugänglichkeit unabhängig von anderen Personen fördert die Selbstständigkeit

Anmerkung. Übernommen aus Häußler (2022, S. 54).

Da es sich bei visualisierenden Strukturierungselementen um unterstützende Maßnahmen handelt, ist eine regelmäßige Überprüfung sinnvoll. So kann festgestellt werden, ob die Hilfen weiterhin erforderlich sind oder ob einzelne Anforderungen inzwischen ganz oder teilweise selbstständig bewältigt werden können (Soll & Teufel, 2021, S. 65).

Tabelle 1

Routinen und visuelle Instruktionen im Vergleich

Routinen eignen sich, wenn...	Pläne und visuelle Instruktionen eignen sich, wenn...
• der Handlungsablauf überschaubar genug ist.	• die Person sich nicht allen Handlungsschritten merken kann.
• der Ablauf unabhängig von der zeitlichen, räumlichen oder sonstigen Bedingungen immer gleich ist.	• der Ablauf sich, abhängig von den äußeren Bedingungen, mehr oder wenig stark verändern kann.
• gewährleistet ist, dass die für die Durchführung notwendigen Materialien und/oder Personen immer in gewohnter Weise zur Verfügung stehen.	• man sich flexibel auf unterschiedliche Materialien und/oder Personen einstellen muss.
• sie ein grundsätzliches Handlungsmuster zur Bewältigung einer Situation zur Verfügung stellen.	• bei verschiedenen Handlungsmöglichkeiten auf eine in der jeweiligen Situation geeigneten Strategie hingewiesen werden soll.

Anmerkung. Übernommen aus Häußler (2022, S. 70).

Wie in Abbildung 12 dargestellt, eignen sich Routinen insbesondere für gleichbleibende Abläufe, während Pläne und visuelle Instruktionen bei variablen Situationen unterstützend wirken können.

Tuckermann et al. (2023, S. 46) beschreiben Routinen als hilfreiche Strategien zur Bewältigung von Schwierigkeiten, die im Umgang mit verschiedenen Situationen im Alltag helfen können. Diese Problemlösungsstrategien werden durch visuelle Erinnerungshilfen, Instrumente zur Selbstreflexion sowie Möglichkeiten der Selbstverstärkung unterstützt. Hierbei werden insbesondere Kompetenzen gefördert, die für die selbstständige Bewältigung schulischer Anforderungen bedeutsam sind. Dazu gehören unter anderem das Verfolgen von Zielen, ein angemessener Umgang mit Zeit, das Einholen von Unterstützung bei Bedarf, Strategien zur Selbstberuhigung und Emotionsregulation sowie die Fähigkeit, geeignete Arbeitspartner zu finden. Darüber

hinaus spielen organisatorisches Geschick, Flexibilität im Handeln, angemessene soziale Kompetenzen im beruflichen Kontext sowie der konstruktive Umgang mit Rückmeldungen eine wichtige Rolle (Tuckermann et al., 2023, S. 47–59).

Abbildung 12

Beispielhafte visuelle Erinnerungshilfe

Routine „Nach Hilfe fragen“

Du möchtest etwas tun oder erreichen und schaffst es nicht allein.
„Du brauchst Hilfe“

1. Was möchtest du tun oder erreichen?
2. Was ist schwierig für dich? / Wobei brauchst du Hilfe?
3. Was müsste jemand tun? / Wie soll jemand helfen?
4. Wer könnte dir helfen?
 -> Benenne mindestens eine Person, die erreichbar ist!

Anmerkung. Übernommen aus Tuckermann et al. (2023, S. 49).

3.2 Unterstützte Kommunikation und Visualisierung

Poustka et al. (2009) betonen die Wichtigkeit von Sprache im Umgang mit Menschen im Autismus-Spektrum, weshalb Auffälligkeiten in diesem Bereich den kommunikativen Austausch mit der Umwelt erheblich einschränken. Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung zeigen Besonderheiten in der Sprache und/oder der Kommunikation (Teufel & Soll, 2021). Dies macht die Nutzung alternativer Kommunikationsformen besonders auch im schulischen Bereich nötig.

Viele kommunikative Prozesse, wie gesprochene Sprache oder ablaufende Gesten, erfolgen sehr rasch und können daher für Kinder im Autismus-Spektrum schwer zu verarbeiten sein. Dagegen erweisen sich eher statische Kommunikationsformen, beispielsweise Bilder, Wortkarten oder einfache Handzeichen, häufig als hilfreicher. Diese bleiben länger sichtbar und knüpfen an die oft ausgeprägten visuellen Verarbeitungsfähigkeiten der Kinder an (Bernard-Opitz, 2007, S. 38).

Ergänzend führen Rollett und Kastner-Koller (2018, S. 126) weitere unterstützende Kommunikationsmittel wie etwa Symbole, kommunikative Spielmaterialien, angepasste digitale Anwendungen und Gebärden an. Beim Einsatz von Symbolen klären

Janzen & Zenko (2012, S. 162–163) auf, dass bei Lernenden mit Autismus Missverständnisse auftreten können. Wird beispielsweise ein vertrauter Gegenstand, wie etwa ein mittelgroßer Ball, als Symbol für eine Pause verwendet, kann dies aus unterschiedlichen Gründen zur Verwirrung führen. Zum einen neigen manche Lernenden zu einer sehr wörtlichen Interpretation von Bedeutungen und gehen davon aus, dass Objekte oder eine Regel stets nur eine feste Bedeutung haben. Zum anderen fällt es teilweise schwer, wichtige von unwichtigen Merkmalen zu unterscheiden, so dass irrelevante Details stärker beachtet werden als die eigentliche Symbolfunktion. Zusätzlich können unterschiedliche Darstellungsformen, etwa variierende Zeichnungen, Handschriften oder Schriftarten, das Verständnis weiter erschweren. Bei der Wahl von visueller Unterstützung muss daher auf klare und eindeutige Gestaltung geachtet werden. Gut strukturierte visuelle Unterstützungssysteme können Lernen erleichtern und Stress reduzieren, da sie Informationen übersichtlich und dauerhaft verfügbar machen. Besonders wichtig sind dabei Kommunikationshilfen wie Kalender- und Planungssysteme, die Orientierung im Tagesablauf geben und langfristig zu einer selbstständigen Organisation von Aktivität beitragen können. De Bruin (2013, S. 117) empfiehlt besonders die Darstellung von Teilaufgaben, damit sich Kinder im Autismus-Spektrum orientieren können. Durch unklare Aufgaben entsteht ein Chaos im Kopf, welches sich auf das Verhalten auswirken kann. Piktogramme, Fotos, oder Zeichnungen eignen sich besonders für Schüler*innen mit starken Symptomen, wohingegen sich Verhaltenshefter bei intelligenteren und/oder älteren Kindern als besonders hilfreich erweisen. Wichtig ist es, Darstellungsformen zu wählen, die zum Kind passen. Falls erwünscht, können diese auch von Kindern selbst erstellt und/oder ausgewählt werden. Die Abbildungen 13 und 14 veranschaulichen exemplarische Unterstützungsmöglichkeiten im schulischen Alltag.

Abbildung 13

Visuelle Unterstützung durch verschiedene Symbole



Anmerkung. Eigene Darstellung nach Bernard-Opitz (2007), De Bruin (2013), Janzen & Zenko (2012), Rollett & Kastner-Koller (2018), Poustka et al. (2009) sowie Teufel & Soll (2021).

Abbildung 14

Strukturierter und visualisierter Arbeitsauftrag

Aufgabenplanung für: Wörterbuchsuche

	Suche im Wörterbuch 5 Namenwörter mit M .
	Markiere die Wörter mit einem Shiny-Post-it .
	Schreibe die Wörter in deinen Wörter-Kasten .
	Lies die 5 Wörter deiner Lehrerin vor.
	Gehe an den Computer und tippe die Wörter in dein e-Heft .
	Schreibe mit jedem Wort einen Satz mit Hilfe deines Satzstreifens und dem Wörter-Kasten .
Du hast 5 neue Wörter gelernt! Super gemacht!	

Anmerkung. Übernommen aus Haider et al. (2023, S. 85).

3.3 Soziale Kompetenzförderung

Die soziale Beeinträchtigung bei Kindern im Autismus-Spektrum erschwert häufig das Erkennen und Verstehen diverser Signale wie Mimik, Gestik, Blickkontakt oder indirekter Aussagen anderer richtig erkennen und zu verstehen. Da solche Hinweise normalerweise helfen, das eigene Verhalten in sozialen Situationen anzupassen, kann es für sie schwierig sein, erfolgreich mit anderen zu interagieren (Teufel & Soll, 2021, S.16–17).

Durch die Förderung sozialer Fähigkeiten werden Schüler*innen zunehmend sicherer in der sozialen Interaktion, wodurch die soziale Teilhabe im Klassengefüge verbessert werden kann.

Soziale Kompetenzen können mithilfe gezielter Förderstrategien entwickelt werden, wobei die passenden Methoden stets an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden sollten. Während Rollenspiele für manche Kinder eine hilfreiche Lernform darstellt, sprechen andere stärker auf Videofeedback, Bildmaterial oder organisierte Trainingsgruppen an (Bernard-Opitz, 2007, S. 214).

Geschichten bieten sich beispielsweise im pädagogischen Kontext an, um neue Fähigkeiten zu vermitteln und Schwierigkeiten im Alltag zu bearbeiten. Sie lassen sich an Alter und kognitive Voraussetzungen anpassen und bieten eine dauerhafte visuelle Orientierung, um Abläufe zu erklären, soziale Regeln zu vermitteln oder Situationen vorzubereiten (Janzen & Zenko, 2012, S. 180–185).

In der Praxis werden vor allem zwei Formen unterschieden, welche Situationen besser nachvollziehbar machen und Orientierung im Alltag geben: „Experience Stories“ und „Social Stories“. „Experience Stories“ greifen persönliche Erlebnisse der Lernenden auf und werden häufig gemeinsam mit ihnen erstellt. Dabei können Bilder, Zeichnungen oder Wörter eingesetzt werden, um sprachliche und kommunikative Fähigkeiten zu fördern (Janzen & Zenko, 2012, S. 180–182).

„Social Stories“ hingegen beziehen sich auf konkrete soziale Situationen oder Herausforderungen. Sie werden in klarer und einfacher Sprache formuliert und helfen dem jeweiligen Kind dabei, soziale Erwartungen verständlich zu machen und angemessene Verhaltensweisen aufzuzeigen (Rollett & Kastner-Koller, 2018, S. 128).

Abbildung 15

Beispielgeschichte: „Sachen anfassen lassen“

Sachen anfassen lassen

Manchmal wollen mir meine Lehrer oder meine Mitschüler etwas erklären. Dann ziehen sie oft das Heft oder das Buch zu sich heran, um hineinzuschauen oder auf etwas zu zeigen.

Manche Kinder mögen es nicht, wenn andere deren Sachen anfassen. Andere Menschen machen das, weil sie es sonst nicht richtig sehen können. Sie wollen einem nichts wegnehmen. Meistens haben sie nur vergessen, dass man nicht möchte, dass sie die Sachen anfassen.

Manchmal braucht man die Hilfe von den Lehrern oder Mitschülern, sonst kommt man mit seinen Aufgaben nicht weiter. Das ist ok!

Wenn jemand das nächste Mal beim Erklären meine Sachen anfasst, will ich versuchen, meine Hände auf dem Tisch liegen zu lassen. Er kann mir dann schnell helfen.

Danach kann ich meine Sachen wieder so hinlegen, wie ich das möchte. Schon fertig!

Anmerkung. Übernommen aus Häußler et al. (2011, S. 115).

Neben Sozialgeschichten können auch videobasierte Lernformen eingesetzt werden, um soziale und alltagspraktische Fähigkeiten zu fördern. Eine häufig verwendete Methode ist die Videomodellierung, welche gewünschtes Verhalten mithilfe kurzer Videoaufnahme visualisiert. Die Lernenden beobachten dabei eine Person oder sich selbst in einer bestimmten Situation und versuchen anschließend, das Verhalten nachzuahmen. Durch die Kombination von Bild und Ton wird der Lernprozess zusätzlich unterstützt (Rollett & Kastner-Koller, 2018, S. 128–129). Diese Methode kann genutzt werden, um alltagspraktische Fähigkeiten sowie sozial-kommunikative Kompetenzen zu fördern, beispielsweise beim Anziehen, Aufräumen oder beim angemessenen Stellen von Fragen im Unterricht.

Laut Cholemkery und Freitag (2014, S. 113) bieten Rollenspiele eine Möglichkeit, soziale Kompetenzen zu fördern. Sie dienen dazu, alltägliche Situationen gezielt zu üben und soziale Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Dabei werden persönliche Erfahrungen der Teilnehmenden aufgegriffen und gemeinsam besprochen, wodurch häufig Gemeinsamkeit erkannt und gegenseitig Unterstützung gefördert werden.

Anschließend werden mögliche Strategien und Lösungswege entwickelt, die in Rollenspielen praktisch erprobt werden. Auf diese Weise können Betroffene im geschützten Rahmen lernen, schwierige Situationen besser zu bewältigen und erarbeitete Handlungsstrategien auf den Alltag zu übertragen.

3.4 Förderung der Selbstregulation und Emotionsregulation

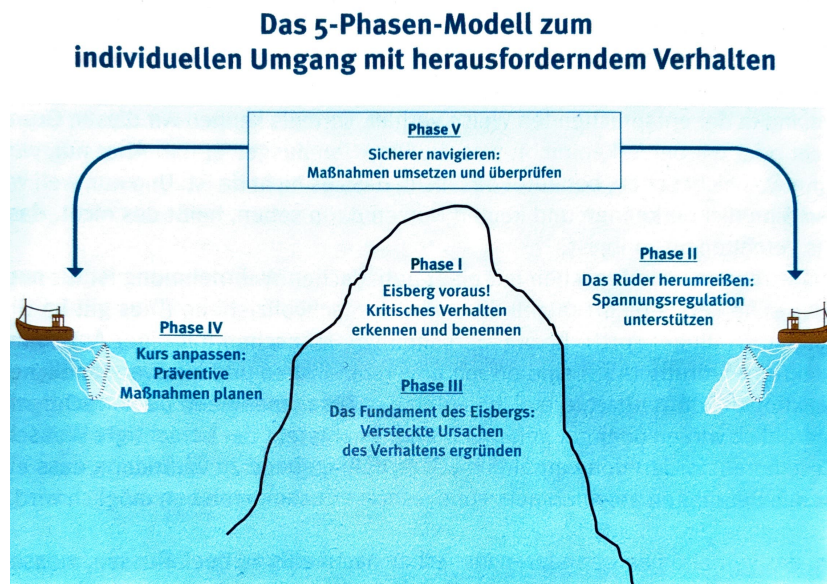
Selbstregulation stellt für Menschen im Autismus-Spektrum eine besondere Herausforderung dar, da sie häufig Stress intensiver erleben und Schwierigkeiten haben, eigene Körpersignale wahrzunehmen, zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Probleme zeigen sich dabei sowohl im Erkennen von Gefühlen, im Verständnis von deren Ursachen und im Einsatz geeigneter Bewältigungsstrategien (Lietzke, 2024, S. 15–18). Zugleich wirkt der Emotionsausdruck für Außenstehende häufig schwer nachvollziehbar und nicht immer situationsangemessen. Eingeschränkte Möglichkeiten, Gefühle differenziert auszudrücken, können insbesondere in belastenden Situationen zu Unsicherheiten oder Handlungsunfähigkeit führen (Haider et al., 2023, S. 252)

Für eine wirksame Förderung sollten daher die Bereiche Wahrnehmung, Verständnis und Handeln gleichermaßen einbezogen werden. Da vollständige Selbstregulation oft nur schrittweise erreicht wird, benötigen viele Betroffene zunächst Unterstützung von außen. Ziel ist es, diese Hilfe nach und nach zu reduzieren und die eigenständige Anwendung von Strategien zur Emotionsregulation zu fördern (Lietzke, 2024, S. 16–18).

Das 5-Phasen-Modell bietet Unterstützung im Umgang mit herausforderndem Verhalten. Wie in Abbildung 16 ersichtlich, orientiert sich das Modell an der Eisberg-Metapher und unterstützt dabei, Verhalten systematisch zu verstehen und passende Maßnahmen zu planen. Zunächst wird das sichtbare Verhalten genau beschrieben. Danach werden Strategien für akute Situationen entwickelt. Im weiteren Verlauf werden mögliche Ursachen betrachtet, um darauf aufbauend geeignete Maßnahmen abzuleiten. Anschließend wird überprüft, ob diese Maßnahmen wirksam sind und gegebenenfalls angepasst werden müssen (Häußler et al., 2021, S. 18–19).

Abbildung 16

Das 5-Phasen-Modell zum individuellen Umgang mit herausforderndem Verhalten



Anmerkung. Übernommen aus Häußler et al. (2021, S. 18).

Lietzke et al. (2024) beschreiben einen praxisorientierten Ansatz, bei dem Strategien zur Emotionsregulation systematisch eingeübt und als Routinen gefestigt werden. Selbstregulation wird dabei nicht als intuitiv verstanden, sondern als erlernbare Fähigkeit. Die Strategien sollten individuell angepasst und unter Einbezug der betroffenen Person ausgewählt werden (Lietzke, 2024, S. 19). Sie lassen sich in vier Bereiche gliedern: Reizreduktion, Aufmerksamkeitslenkung, körperbezogene Maßnahmen sowie positive Selbstinstruktionen. Reizreduktion zielt darauf ab, belastende Umweltreize zu verringern. Die Aufmerksamkeitslenkung unterstützt dabei, den Fokus gezielt umzulenken. Körperbezogene Maßnahmen wirken direkt auf das Erregungsniveau, während positive Selbstinstruktionen helfen, Situationen emotional besser zu bewältigen.

Abbildung 17

Rückzugsort durch eine Strandmuschel



Anmerkung. Übernommen aus Lietzke et al. (2024, S. 25).

Abbildung 18

„Fidget“-Material: Kratzbild



Anmerkung. Übernommen aus Lietzke et al. (2024, S. 33).

Abbildung 19

Atempause durch Instruktion mit Objekten



Anmerkung. Übernommen aus Lietzke et al. (2024, S. 65).

Abbildung 20

Selbstinstruktionen in Form einer „Power Card“



Jeder wird mal müde.

Wenn ich nach Hause komme,
setze ich mich hin.

Ich ruhe mich 5 Minuten aus.

Das kannst du auch!

Pausen sind wichtig!

Anmerkung. Übernommen aus Lietzke et al. (2024, S. 91)

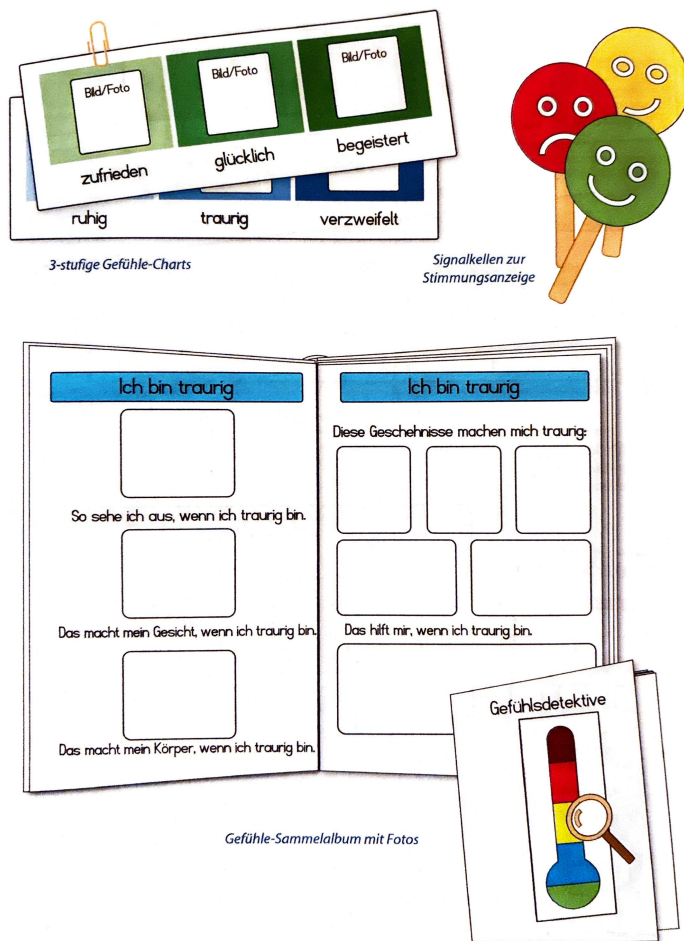
Wie in den Abbildungen 17, 18, 19, 20 werden Strategien beispielsweise durch Rückzugsorte, „Fidget“-Materialien, Atempausen oder kurzen Merksätzen umgesetzt. Entscheidend ist, Methoden in ruhigen Phasen einzuüben, um diese in belastenden Situationen sicher anwenden zu können.

Haider et al. (2023, S. 252) gehen davon aus, dass emotionale Kompetenzen bei Kindern im Autismus-Spektrum nicht intuitiv entstehen, sondern gezielt aufgebaut werden müssen. Aufgrund von Schwierigkeiten in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Emotionen ist dabei eine strukturierte und häufig visuell unterstützte Förderung erforderlich. Dabei wird ein schrittweises Vorgehen verfolgt, welches von der Wahrnehmung über das Verständnis bis hin zur Entwicklung und Reflexion von Handlungsstrategien reicht (Haider et al., 2023, S. 252–260).

In einem ersten Schritt werden Gefühle durch das bewusste Benennen und Besprechen sowie durch visuelle Hilfsmittel zugänglich gemacht. Wie in Abbildung 21 dargestellt, können beispielsweise Emotionskalender oder bildgestützte Darstellungen dabei helfen, Gefühle differenziert wahrzunehmen und einzuordnen.

Abbildung 21

Unterstützende Materialien zum Aufbau emotionaler Kompetenzen (Gefühlsausdruck)



Anmerkung. Übernommen aus Haider et al. (2023, S. 253).

Darauf aufbauend können Auslöser von Emotionen erkannt und mit konkreten Situationen verknüpft werden. Visuelle Materialien, wie sie in Abbildung 22 veranschaulicht sind, unterstützen dabei, Zusammenhänge zwischen Situationen und Gefühlen besser zu verstehen.

Abbildung 22

Unterstützende Materialien zum Aufbau emotionaler Kompetenzen (Emotionsverständnis)

Meine Gefühle in der Schule

Wobei geht's mir gut?	Was macht mich wütend?
zeichnen	Sitzplatz wechseln
allein spielen	lautes Lachen
mit einem Freund spielen	

Emotionen und Situationen

Spezifische Abfrage von Situation und Gefühlen zur Auslöser-Suche
Zuordnung von konkreten Situationen zu individuellen Gefühlsstufen

Wie groß ist mein Problem?			
Stufe	Situation	Die Situation ist ...	Ich ... Ich bin ...
4	Notfall Gefahr Tragödie	nicht kontrollierbar bedrohend gefährlich	kreische laut schreie laufe weg
3	andere reden über mich einen Fehler machen jemand schlägt mich	beunruhigend bedrohend	weine erschrocken sein schlage manchmal
2	Gruppenarbeit Ärger bekommen für mein Verhalten	nervig stressig ungerecht	nervös irritiert, unsicher zurückziehen
1	nicht Erster sein nicht drankommen abwarten müssen	lästig hinderlich unangenehm	enttäuscht jammere laut gehe weg
0	kein echtes Problem!	annehmbar in Ordnung ideal	ruhig ausgeglichen fröhlich

Die Stärke meiner Reaktion sollte zur Größe des Problems passen!

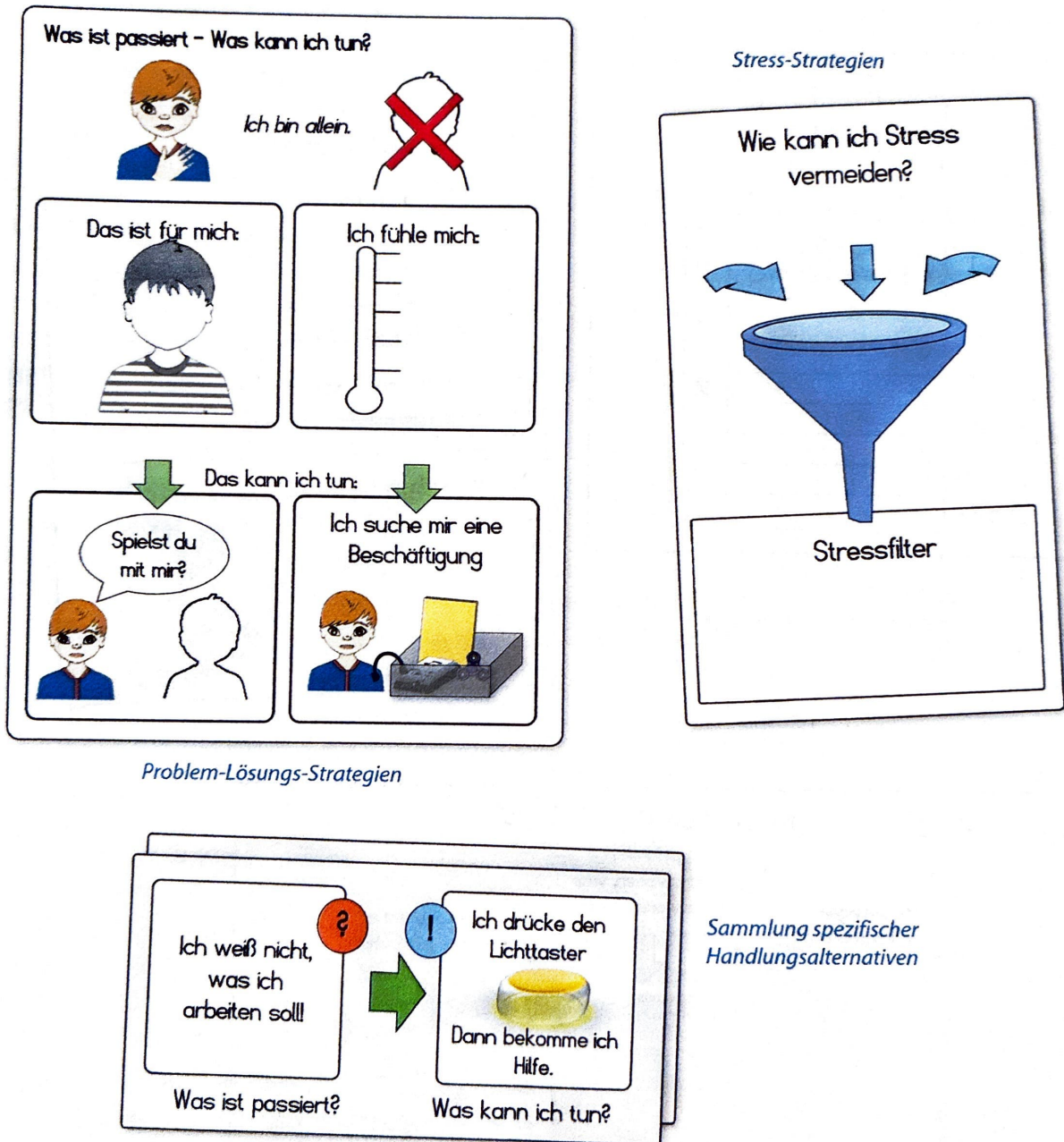
Gemeinsame Skalieren von Gefühlsausdrücken (situative Angemessenheit)

Anmerkung. Übernommen aus Haider et al. (2023, S. 255)

In einem weiteren Verlauf werden Handlungsstrategien entwickelt, die mithilfe visueller Darstellung im Alltag angewendet werden können. Visualisierte Abläufe oder Handlungspläne, wie in Abbildung 23 ersichtlich, tragen dazu bei, Handlungsmöglichkeiten sichtbar zu machen und Orientierung zu geben.

Abbildung 23

Handlungsalternativen und Emotionsregulation

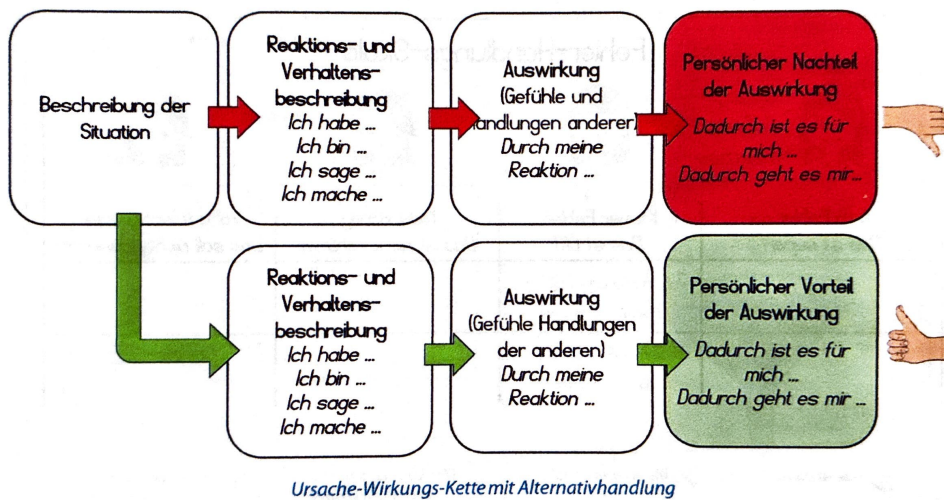


Anmerkung. Übernommen aus Haider et al. (2023, S. 258).

Da die Fähigkeit zur Selbstreflexion häufig eingeschränkt ist, benötigen viele Kinder zusätzlich Unterstützung, um eigenes Verhalten zu verstehen und alternativ Strategien zu entwickeln. Ursache-Wirkungs-Darstellungen können dabei helfen, Perspektivwechsel zu fördern und gemeinsame Lösungswege zu erarbeiten.

Abbildung 24

Ursache-Wirkungs-Darstellung



Anmerkung. Übernommen aus Haider et al. (2023, S. 260).

4. Methodenkoffer für den inklusiven Unterricht

Auf Grundlage der zuvor dargestellten theoretischen Erkenntnisse und Förderansätze wird in diesem Kapitel ein praxisorientierter Methodenkoffer für den inklusiven Unterricht entwickelt. Ziel ist es, Lehrpersonen konkrete und umsetzbare Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum bereitzustellen.

Die dargestellten Methodenkoffer basieren auf den im vorigen Kapitel dargestellten evidenzbasierten Ansätzen aus den Bereichen Strukturierung, Kommunikation, soziale Interaktion sowie Selbst- und Emotionsregulation (Haider et al., 2023; Häußler, 2022; Janzen & Zenko, 2012; Lietzke et al., 2024; Rollett & Kastner-Koller, 2018; Teufel & Soll, 2021; Tuckermann et al., 2023). Zur übersichtlichen und praxisnahen Darstellung wurden vier unterschiedliche Methodenkoffer erstellt, die jeweils einem dieser Förderbereiche zugeordnet sind.

Die Methodenkoffer stellen eine eigenständige Systematisierung der zuvor dargestellten Förderansätze dar und wurden gezielt für den schulischen Einsatz im inklusiven Setting aufbereitet. Die Zuordnung der Methoden erfolgt heuristisch und dient der besseren Strukturierung, wobei in der praktischen Anwendung Überschneidungen zwischen den Bereichen möglich sind. Lehrpersonen sollen durch die Methodenkoffer dabei unterstützt werden, typischen Herausforderungen im Unterricht passende Hilfestellungen zuzuordnen und daraus konkrete Fördermaßnahmen abzuleiten.

4.1 Methodenkoffer: Strukturierung und Orientierung

Strukturierende Maßnahmen bilden eine zentrale Grundlage für erfolgreiches Lernen im inklusiven Unterricht, da sie Orientierung schaffen, Unsicherheiten reduzieren und die Selbstständigkeit fördern (Häußler, 2022, S. 24–29, 60, 74; Teufel & Soll, 2021, S. 68–72; Tuckermann et al., 2023, S. 14–52).

Abbildung 25

Methodenkoffer: Strukturierung und Orientierung



Bereich	Problem	Hilfestellung
Zeitstruktur	Unsicherheit bei Abläufen	Einsatz visueller Tagespläne (Bilder, Symbole) zur Darstellung des Unterrichtsablaufs
Zeitverständnis	Schwierigkeiten, Dauer von Aufgaben einzuschätzen	Verwendung von „Time Timern“, Sanduhren oder visuellen Zeitdarstellungen
Arbeitsorganisation	Probleme bei der selbstständigen Aufgabenbearbeitung	Strukturierte Arbeitsplätze mit klaren „Zu-erledigen“- und „Fertig“-Bereichen
Aufgabenverständnis	Überforderung bei komplexen Aufgaben	Schritt-für-Schritt-Anleitungen mit visueller Unterstützung
Orientierung im Raum	Unsicherheit im Klassenraum	Kennzeichnung von Bereichen durch Farben, Symbole oder Beschriftungen

Anmerkung. Eigene Darstellung nach Haider et al. (2023), Häußler (2022), Teufel & Soll (2021), Tuckermann et al. (2023) sowie Janzen & Zenko (2012).

Die Abbildung 25 zeigt typische Herausforderungen im Bereich der Strukturierung sowie passende visuelle und organisatorische Unterstützungsmaßnahmen. Dazu zählen insbesondere Maßnahmen der räumlichen und zeitlichen Strukturierung, Hilfen zur Arbeitsorganisation sowie visuelle Schrittfolgen, die komplexe Abläufe überschaubar machen.

Neben der strukturellen Gestaltung des Unterrichts spielt auch die Art der Kommunikation eine zentrale Rolle. Während strukturierende Maßnahmen Orientierung schaffen, ist es ebenso notwendig, Inhalte verständlich und zugänglich darzustellen. Aus

diesem Grund werden im folgenden Methodenkoffer unterstützende Maßnahmen im Bereich Kommunikation und Visualisierung dargestellt.

4.2 Methodenkoffer: Kommunikation und Visualisierung

Unterstützende und visuelle Kommunikationsformen tragen dazu bei, sprachliche Barrieren zu reduzieren und Informationen verständlicher zu machen. Besonders visuelle Darstellungen ermöglichen es, Inhalte dauerhaft verfügbar zu halten und an die häufig ausgeprägten visuellen Verarbeitungstärken von Schüler*innen im Autismus-Spektrum anzuknüpfen (Bernard-Opitz, 2007, S. 38; De Bruin, 2013, S. 117; Janzen & Zenko, 2012, S. 162–163; Rollett & Kastner-Koller, 2018, S. 126; Teufel & Soll, 2021, S. 16–17).

Abbildung 26

Methodenkoffer: Kommunikation und Visualisierung



Bereich	Problem	Hilfestellung
Sprachverständnis	Mündliche Anweisungen werden nicht vollständig verstanden	Kombination von gesprochener Sprache mit visuellen Hilfen (Bilder, Schrift)
Ausdruck von Bedürfnissen	Schwierigkeiten, Wünsche oder Bedürfnisse zu äußern	Einsatz von Bildkarten, Symbolsystemen oder Kommunikationshilfen
Aufgabenverständnis	Missverständnisse bei Arbeitsaufträgen	Visualisierte Arbeitsaufträge und Beispiele
Entscheidungsfindung	Überforderungen bei Auswahlmöglichkeiten	Nutzung von Wahltafeln mit begrenzten Optionen
Umgang mit Veränderungen	Unsicherheit bei Planänderungen	Einsatz von Kalendern und visuellen Planungsübersichten

Anmerkung. Eigene Darstellung nach Bernard-Opitz (2007), De Bruin (2013), Janzen & Zenko (2012), Rollett & Kastner-Koller (2018), Poustka et al. (2009) sowie Teufel & Soll (2021).

Die Abbildung 26 verdeutlicht, wie visuelle und alternative Kommunikationsformen zur Unterstützung von Verständnis und Orientierung eingesetzt werden können. Dazu gehören beispielsweise Bild- und Wortkarten, Symbolsysteme, visualisierte Arbeitsaufträge, Wahltafeln sowie Kalender- und Planungssysteme.

Über die Verständlichkeit von Kommunikation hinaus ist für eine gelingende Teilhabe im inklusiven Unterricht insbesondere die soziale Interaktion von Bedeutung. Da viele Schüler*innen im Autismus-Spektrum Schwierigkeiten im Umgang mit sozialen Situationen zeigen, werden im nächsten Methodenkoffer gezielt Fördermöglichkeiten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen aufgezeigt.

4.3 Methodenkoffer: Soziale Interaktion

Soziale Kompetenzen müssen bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum häufig gezielt vermittelt und eingeübt werden, da soziale Regeln, Perspektivenübernahme und Interaktionsmuster nicht intuitiv erlernt werden (Bernard-Opitz, 2007, S. 214; Cholemkery & Freitag, 2014, S. 113; Janzen & Zenko, 2012, S. 180–185; Rollett & Kastner-Koller, 2018, S. 128–129; Teufel & Soll, 2021, S. 16–17).

Abbildung 27

Methodenkoffer: Soziale Interaktion



Bereich	Problem	Hilfestellung
Verständnis sozialer Regeln	Schwierigkeiten, soziale Situationen zu interpretieren	Einsatz von Sozialgeschichten zur Erklärung von Alltagssituationen
Perspektivenübernahme	Probleme, Sichtweisen anderer zu verstehen	Visualisierung von Situationen und Perspektivenwechsel
Kommunikation mit anderen	Unsicherheit im Kontakt mit Mitschüler*innen	Rollenspiele zum Einüben sozialer Situationen
Lernen am Modell	Eingeschränkte Imitationsfähigkeit	Videomodellierung zur Darstellung gewünschten Verhaltens
Reflexion von Erfahrungen	Schwierigkeiten, eigene Erlebnisse einzuordnen	Einsatz von „Experience Stories“ zur gemeinsamen Aufarbeitung

Anmerkung. Eigene Darstellung nach Bernard-Opitz (2007), Janzen & Zenko (2012), Cholemkey & Freitag (2014), Rollett & Kastner-Koller (2018) sowie Teufel & Soll (2021).

Die Abbildung 27 zeigt ausgewählte Methoden zur Förderung sozialer Kompetenzen sowie deren Einsatzmöglichkeiten im schulischen Alltag. Dazu zählen insbesondere Sozialgeschichten, Experience Stories, Videomodellierung und Rollenspiele, durch die soziale Situationen verständlicher gemacht und alternative Handlungsweisen eingeübt werden können.

Neben der Förderung sozialer Kompetenzen ist auch die Fähigkeit zur Selbst- und Emotionsregulation von zentraler Bedeutung für den schulischen Alltag. Da viele Schüler*innen im Autismus-Spektrum Schwierigkeiten im Umgang mit Stress und

Emotionen aufweisen, werden im folgenden Methodenkoffer entsprechende Strategien zur Unterstützung der Selbstregulation dargestellt.

4.4 Methodenkoffer: Selbst- und Emotionsregulation

Strategien zur Emotionsregulation müssen systematisch aufgebaut und regelmäßig eingeübt werden, da Selbstregulation nicht intuitiv erfolgt, sondern als erlernbare Kompetenz verstanden wird (Haider et al., 2023, S. 252–260; Lietzke et al., 2024, S. 16–19).

Die Förderung umfasst dabei verschiedene Bereiche, wie die Reduktion belastender Reize, die gezielte Umlenkung der Aufmerksamkeit, körperbezogene Maßnahmen sowie den Einsatz positiver Selbstinstruktionen, die zur Stabilisierung des emotionalen Zustands beitragen können (Lietzke et al., 2024, S. 19).

Abbildung 28

Methodenkoffer: Selbst- und Emotionsregulation



Bereich	Problem	Hilfestellung
Wahrnehmung von Gefühlen	Eigene Emotionen werden nicht erkannt	Einsatz von Emotionskalendern oder Emotionsampeln
Reizüberflutung	Überforderung durch sensorische Reize	Einrichtung von Rückzugsorten oder Nutzung von Kopfhörern
Stressbewältigung	Fehlende Strategien zur Regulation	Nutzung von „Fidget“-Materialien oder sensorischen Hilfsmitteln
Körperliche Anspannung	Schwierigkeiten, sich zu beruhigen	Atemübungen und kurze Bewegungseinheiten
Umgang mit belastenden Situationen	Negative Gedanken oder Überforderung	Einsatz von positiven Selbstinstruktionen (z.B. Merksätze, Karten)

Anmerkung. Eigene Darstellung nach Haider et al. (2023), Häußler et al. (2021), Lietzke et al. (2024) sowie Teufel & Soll (2021).

Zentrale Strategien zur Unterstützung der Selbstregulation sowie deren praktische Umsetzung im Unterricht werden in der Abbildung veranschaulicht. Dazu zählen unter anderem Emotionskalender, Rückzugsorte, „Fidget“-Materialien, Bewegungspausen, Atemübungen, visuelle Handlungspläne und positive Selbstinstruktionen.

4.5 Reflexion und Grenzen

Der entwickelte Methodenkoffer stellt eine praxisnahe Zusammenstellung verschiedener evidenzbasierter Förderansätze dar und soll Lehrpersonen konkrete Unterstützungsmöglichkeiten für den inklusiven Unterricht bieten. Durch die Einteilung in vier zentrale Bereiche entsteht eine übersichtliche Struktur, die den Einsatz im Schulalltag

erleichtert. Gleichzeitig handelt es sich um eine vereinfachte Darstellung, welche die Vielfalt des Autismus-Spektrums nicht vollständig abbilden kann.

Eine zentrale Stärke des Methodenkoffers liegt darin, wissenschaftliche Erkenntnisse aufzugreifen und für die Praxis zugänglich zu machen. Besonders die Fokussierung auf Strukturierung, Visualisierung und individuelle Unterstützung entspricht grundlegenden Empfehlungen der Fachliteratur (Häußler, 2022, S. 24–29, 54; Teufel & Soll, 2021, S. 68–72). Gleichzeitig wird deutlich: Die Wirksamkeit der Maßnahmen hängt stark von ihrer konkreten Umsetzung im Unterricht sowie von den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen ab. Kognitive Fähigkeiten, sprachliche Kompetenzen, sensorische Besonderheiten und auch das soziale Umfeld spielen dabei eine entscheidende Rolle (Haider et al., 2023, S. 252–260; Janzen & Zenko, 2012, S. 5, 21–24).

Darüber hinaus zeigt sich die nicht immer eindeutige Einteilung der vier Bereiche in der Praxis. Viele Methoden wirken bereichsübergreifend und lassen sich nicht klar einer Kategorie zuordnen. So können visuelle Hilfen sowohl der Strukturierung als auch der Kommunikation dienen, während Strategien zur Emotionsregulation häufig eng mit sozialer Interaktion verknüpft sind. Die gewählte Einteilung dient daher in erster Linie der besseren Übersicht und Orientierung.

Eine weitere Grenze besteht natürlich darin, dass der Methodenkoffer in dieser Form nicht empirisch überprüft wurde. Zwar basieren die einzelnen Inhalte auf wissenschaftlich fundierten Ansätzen, eine systematische Evaluation der konkreten Zusammenstellung liegt jedoch bislang nicht vor. Die praktische Wirksamkeit könnte im schulischen Kontext genauer betrachtet und untersucht werden.

Zudem erfordert die Umsetzung der dargestellten Maßnahmen Zeit, fachliches Wissen und eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis. Gerade im inklusiven Setting stellt dies für Lehrpersonen häufig eine zusätzliche Herausforderung dar.

Insgesamt bietet der Methodenkoffer eine hilfreiche Orientierung für die Praxis. Gleichzeitig ist eine flexible Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der

Schüler*innen sowie an die jeweiligen Rahmenbedingungen notwendig. Seine Stärke liegt daher weniger in einer starren Anwendung, sondern vielmehr in seiner Funktion als strukturierende Grundlage für eine differenzierte und individualisierte Förderung.

5. Fazit und Ausblick

5.1 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse

Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit war es, zu untersuchen, welche evidenzbasierten Methoden und Medien sich zur Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht der Primarstufe eignen und wie diese in einem praxisorientierten Methodenkoffer systematisiert werden können. Um diese Fragestellung zu beantworten, erfolgte zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit den zentralen Merkmalen der Autismus-Spektrum-Störung sowie mit den daraus resultierenden Anforderungen für den schulischen Alltag. Darauf aufbauend wurden ausgewählte Förderansätze analysiert und schließlich in einem Methodenkoffer gebündelt.

Bereits die theoretischen Grundlagen verdeutlichen die große Vielfalt innerhalb des Autismus-Spektrums. Die Literatur zeigt, dass sich Autismus nicht auf einzelne Merkmale reduzieren lässt, sondern sich in sehr unterschiedlichen Ausprägungen zeigen kann. Unterschiede bestehen unter anderem in der Wahrnehmung, der Kommunikation, der sozialen Interaktion, der Aufmerksamkeit sowie in der Selbst- und Emotionsregulation. Folglich nehmen autistische Kinder den Schulalltag oft grundlegend anders wahr als ihre Gleichaltrigen. Gleichzeitig wird deutlich, weshalb Fördermaßnahmen nur begrenzt geeignet sind und individuelle Bedürfnisse stets berücksichtigt werden müssen.

Im Verlauf der Arbeit zeigte sich die Autismus-Spektrum-Störung keineswegs als alleinige Ursache für viele der bestehenden Herausforderungen. Häufig entstehen Schwierigkeiten erst durch das Zusammenspiel individueller Voraussetzungen und schulischer Anforderungen. Reizintensive Lernumgebungen, unklare Arbeitsaufträge, unerwartete Veränderungen oder komplexe soziale Situationen können für Kinder im Autismus-Spektrum belastend sein und die aktive Teilhabe am Unterricht erschweren. Gleichzeitig erwies sich eine defizitorientierte Betrachtung als unzureichend. Viele Kinder verfügen über besondere Fähigkeiten und Ressourcen, beispielsweise im Bereich der visuellen Wahrnehmung, der Detailgenauigkeit, der Regelerorientierung oder hinsichtlich spezieller Interessensgebiete. Diese Stärken können wichtige Anknüpfungspunkte für Lern- und Entwicklungsprozesse darstellen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit lag auf der Bedeutung inklusiver Bildung. Dabei wurde deutlich, dass Inklusion weit mehr umfasst als die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung. Vielmehr geht es darum, Lernumgebungen zu schaffen, die unterschiedliche Voraussetzungen berücksichtigen und allen Kindern eine möglichst umfassende Teilhabe ermöglichen. Im Zusammenhang mit Autismus zeigte sich insbesondere die Bedeutung von Verständnis, Flexibilität und einer sensiblen Gestaltung schulischer Rahmenbedingungen.

Die Analyse der evidenzbasierten Förderansätze verdeutlichte die Wichtigkeit strukturierender und visualisierender Maßnahmen. Vor allem der TEACCH-Ansatz verfolgt das Ziel, Orientierung und Vorhersehbarkeit zu schaffen sowie selbstständiges Handeln zu fördern. Räumliche Strukturierungen, visualisierte Tagesabläufe, Arbeitssysteme oder klar gegliederte Arbeitsaufträge können dazu beitragen, Unsicherheiten zu reduzieren und die Orientierung im Unterricht zu erleichtern. Im Verlauf der Literaturrecherche wurde deutlich, dass viele dieser Maßnahmen unmittelbar an den Bedürfnissen von Kindern im Autismus-Spektrum ansetzen und deshalb einen wichtigen Beitrag zur schulischen Teilhabe leisten können.

Ebenso bedeutsam erwiesen sich unterstützte Kommunikationsformen. Da viele Kinder Informationen bevorzugt visuell verarbeiten, können Bildkarten, Symbole, schriftliche Hinweise oder visualisierte Arbeitsschritte dazu beitragen, Informationen verständlicher aufzubereiten und Missverständnisse zu vermeiden. Zudem wurde sichtbar, dass kommunikative Unterstützung nicht ausschließlich dem sprachlichen Verständnis dient, sondern auch Orientierung und Sicherheit vermitteln kann.

Ein besonderes Augenmerk gilt zudem der Förderung sozialer Kompetenzen. Wie aus der Literatur hervorgeht, sind soziale Situationen für Kinder im Autismus-Spektrum häufig schwer vorhersehbar und unausgesprochene Regeln nicht immer intuitiv erfassbar. Sozialgeschichten, „Experience Stories“, Videomodellierung oder Rollenspiele können dabei unterstützen, soziale Zusammenhänge transparenter zu machen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Soziale Förderung sollte jedoch nicht ausschließlich auf die Anpassung des Kindes abzielen. Ebenso wichtig erscheint die Sensibilisierung des schulischen Umfelds für unterschiedliche Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen.

Darüber hinaus wurde die Förderung der Selbst- und Emotionsregulation betrachtet. Viele Kinder im Autismus-Spektrum erleben Reize intensiver oder haben Schwierigkeiten, Gefühle frühzeitig wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Strategien wie Emotionskalender, Rückzugsmöglichkeiten, sensorische Hilfsmittel oder Atemübungen können dazu beitragen, Überforderung zu reduzieren und den Umgang mit belastenden Situationen zu erleichtern. Im schulischen Alltag kommt diesem Bereich eine besondere Bedeutung zu, da emotionale Belastung häufig Auswirkungen auf Konzentration, Verhalten und Lernprozesse haben.

Auf Grundlage der dargestellten Erkenntnisse wurde schließlich ein Methodenkoffer entwickelt. Dieser bündelt ausgewählte evidenzbasierte Methoden und Medien in den Bereichen Strukturierung und Orientierung, Kommunikation und Visualisierung, soziale Interaktion sowie Selbst- und Emotionsregulation. Ziel war es, wissenschaftliche Erkenntnisse in einer übersichtlichen und praxisnahen Form aufzubereiten. Der Methodenkoffer versteht sich dabei nicht als starres Förderprogramm, sondern als Orientierungshilfe, die Lehrpersonen bei der Planung und Gestaltung inklusiver Lernumgebungen unterstützen kann.

5.2 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage dieser Bachelorarbeit lautete, welche evidenzbasierten Methoden und Medien sich zur Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht der Primarstufe eignen und wie diese in einem praxisorientierten Methodenkoffer systematisiert werden können.

Die Analyse der Literatur zeigte zahlreiche Möglichkeiten der Förderung, die Kinder im Autismus-Spektrum im schulischen Alltag unterstützen können. Gleichzeitig wurde im Verlauf der Arbeit sichtbar, dass die Wirksamkeit einzelner Maßnahmen nicht losgelöst von den individuellen Voraussetzungen des jeweiligen Kindes betrachtet werden kann. Die große Vielfalt innerhalb des Autismus-Spektrums erschwert die Entwicklung allgemeingültiger Förderkonzepte und macht deutlich, weshalb individuelle Anpassungen eine zentrale Voraussetzung erfolgreicher Förderung darstellen.

Autismus kann sich in sehr unterschiedlichen Ausprägungen zeigen, was bereits in den theoretischen Grundlagen ersichtlich wurde. Unterschiede betreffen nicht nur die

sprachlichen oder kognitiven Fähigkeiten, sondern ebenso die Wahrnehmung, die soziale Interaktion, die Aufmerksamkeit sowie die Selbst- und Emotionsregulation. Daraus ergibt sich, dass Kinder im Autismus-Spektrum sehr unterschiedliche Unterstützungsbedarfe aufweisen können. Während einige Kinder vor allem von visualisierten Informationen profitieren, benötigen andere Unterstützung bei sozialen Situationen oder im Umgang mit belastenden Emotionen. Die Literatur legt daher nahe, Fördermaßnahmen nicht isoliert zu betrachten, sondern stets im Zusammenhang mit den individuellen Bedürfnissen des Kindes auszuwählen.

Besonders deutlich wurde im Verlauf der Arbeit die Bedeutung von Struktur und Vorhersehbarkeit. Viele der dargestellten Methoden verfolgen das Ziel, Orientierung zu schaffen und Unsicherheiten zu reduzieren. Betrachtet man die beschriebenen Besonderheiten in der Wahrnehmungsverarbeitung und Aufmerksamkeit, erscheint dies nachvollziehbar. Für zahlreiche Kinder im Autismus-Spektrum stellt Struktur eine wichtige Grundlage dar, um Anforderungen des Schulalltags bewältigen zu können. Visualisierte Tagesabläufe, Arbeitssysteme oder klar formulierte Arbeitsaufträge schaffen Transparenz und erleichtern die Orientierung im Unterricht. Gleichzeitig zeigt sich hier ein Spannungsfeld, das für die schulische Praxis von besonderer Relevanz ist. Zeitgemäße Unterrichtskonzepte verfolgen häufig das Ziel, selbstständiges Lernen, Offenheit und individuelle Lernwege zu fördern. Viele Kinder im Autismus-Spektrum profitieren jedoch von klaren Strukturen und vorhersehbaren Abläufen. Daraus ergibt sich die Herausforderung, Unterricht so zu gestalten, dass individuelle Freiräume erhalten bleiben und gleichzeitig ausreichend Orientierung geboten wird. Weder vollständig offene, noch ausschließlich stark strukturierte Unterrichtsformen können den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden. Vielmehr erscheint eine ausgewogene Verbindung beider Ansätze sinnvoll.

Ein weiterer Aspekt betrifft die zunehmende Bedeutung einer ressourcenorientierten Sichtweise. Während ältere Betrachtungsweisen häufig Defizite in den Mittelpunkt stellten, zeigt die aktuelle Literatur verstärkt die Fähigkeiten und Potenziale von Menschen im Autismus-Spektrum auf. Diese Entwicklung erscheint insbesondere für den schulischen Kontext bedeutsam. Eine ausschließliche Konzentration auf Schwierigkeiten birgt die Gefahr, vorhandene Ressourcen zu übersehen. Interessen, besondere Begabungen oder ausgeprägte visuelle Fähigkeiten können hingegen wertvolle

Anknüpfungspunkte für Lernprozesse darstellen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Förderung nicht ausschließlich als Unterstützung bei Schwierigkeiten zu verstehen, sondern ebenso als Möglichkeit, individuelle Stärken gezielt einzubeziehen.

Schwierigkeiten in sozialen Situationen sind häufig nicht auf mangelndes Interesse an sozialen Beziehungen zurückzuführen. Unausgesprochene Regeln, nonverbale Signale oder wechselnde soziale Erwartungen können Herausforderungen darstellen. Soziale Förderung sollte daher nicht ausschließlich auf das autistische Kind ausgerichtet sein. Ebenso wichtig ist die Sensibilisierung des schulischen Umfelds. Inklusion kann langfristig nur gelingen, wenn Mitschüler*innen und Lehrpersonen unterschiedliche Kommunikations- und Verhaltensweisen verstehen und akzeptieren. Die Verantwortung für gelingende Teilhabe liegt somit nicht allein beim Kind, sondern ebenso bei der Gestaltung des schulischen Umfelds.

Autismussensible Maßnahmen kommen nicht nur Kindern im Autismus-Spektrum zugute. Klare Arbeitsaufträge, visualisierte Abläufe, transparente Erwartungen oder strukturierte Lernumgebungen erleichtern häufig allen Kindern die Orientierung im Unterricht. Individuelle Förderung und allgemeine Unterrichtsqualität sollten daher nicht als Gegensätze betrachtet werden. Vielmehr können Maßnahmen, die ursprünglich für einzelne Kinder entwickelt wurden, einen positiven Beitrag für die gesamte Lerngruppe leisten.

Eine zentrale Rolle kommt dabei der Lehrperson zu. Die dargestellten Förderansätze können ihre Wirkung nur entfalten, wenn sie situationsbezogen ausgewählt und an individuelle Bedürfnisse angepasst werden. Wie bereits die Literatur zeigt, hängt erfolgreiche Förderung nicht von einzelnen Materialien ab. Ebenso wichtig sind Beobachtungskompetenz, Flexibilität und die Bereitschaft, Unterricht kontinuierlich zu reflektieren. Daher kann der entwickelte Methodenkoffer nicht als fertiges Förderprogramm verstanden werden. Seine Stärke liegt vielmehr darin, wissenschaftliche Erkenntnisse übersichtlich zusammenzuführen und Lehrpersonen eine Orientierung für die Praxis zu bieten.

Gleichzeitig werden auch Grenzen sichtbar. Nicht jede Maßnahme lässt sich unter allen schulischen Bedingungen gleichermaßen umsetzen. Zeitliche Ressourcen,

Klassengrößen, räumliche Gegebenheiten oder fehlende Fortbildungsmöglichkeiten können die praktische Umsetzung erschweren. Zudem überschneiden sich viele Förderansätze in ihrer Wirkung. Die Zuordnung zu einzelnen Bereichen dient daher in erster Linie der Übersichtlichkeit und darf nicht als starre Trennung verstanden werden.

Die Forschungsfrage lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse dahingehend beantworten, dass insbesondere strukturierende und visualisierende Maßnahmen, unterstützte Kommunikationsformen, Methoden zur Förderung sozialer Kompetenzen sowie Strategien zur Selbst- und Emotionsregulation einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht leisten können. Die Systematisierung dieser Maßnahmen in vier praxisorientierte Methodenköffer ermöglicht eine übersichtliche Bündelung wissenschaftlicher Erkenntnisse und unterstützt Lehrpersonen bei der Auswahl geeigneter Fördermöglichkeiten. Erfolgreiche Förderung hängt somit weniger von einzelnen Methoden ab, sondern von der individuellen Anpassung an die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes.

5.3 Limitationen und Ausblick

Trotz der dargestellten Erkenntnisse sind bei der Einordnung der Ergebnisse einige Einschränkungen zu berücksichtigen. Die vorliegende Bachelorarbeit basiert auf einer Literaturrecherche und verfolgt keinen empirischen Forschungsansatz. Gewonnene Erkenntnisse stützen sich somit auf wissenschaftliche Veröffentlichungen und bereits vorliegende Forschungsergebnisse. Eine praktische Erprobung des entwickelten Methodenköffers im schulischen Alltag erfolgte nicht. Aussagen über die tatsächliche Wirksamkeit oder Umsetzbarkeit der einzelnen Maßnahmen können daher nur auf Grundlage der analysierten Literatur getroffen werden.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der großen Heterogenität innerhalb des Autismus-Spektrums. Betroffene Kinder verfügen daher über individuelle Stärken, Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe. Dadurch lassen sich Fördermaßnahmen nur eingeschränkt verallgemeinern. Ansätze, die für ein Kind hilfreich sind, müssen nicht zwangsläufig dieselbe Wirkung bei einem anderen Kind entfalten. Die in dieser Arbeit dargestellten Methoden können daher nicht als allgemeingültige Lösung verstanden

werden. Vielmehr bieten sich Orientierungsmöglichkeiten, die an die jeweilige Situation angepasst werden müssen.

Darüber hinaus konzentrierte sich die Arbeit auf ausgewählte evidenzbasierte Förderansätze, die für den inklusiven Unterricht der Primarstufe besonders relevant erscheinen. Die wissenschaftliche Literatur beschreibt jedoch eine Vielzahl weiterer Methoden, Programme und Unterstützungsmöglichkeiten. Aufgrund des begrenzten Umfangs einer Bachelorarbeit war eine umfassende Darstellung aller Ansätze nicht möglich. Die Auswahl der dargestellten Methoden erfolgte daher bewusst und orientierte sich an ihrer Bedeutung für die schulische Praxis sowie an ihrer Umsetzbarkeit im inklusiven Unterricht.

Auch der entwickelte Methodenkoffer weist gewisse Grenzen auf. Sein Ziel besteht darin, wissenschaftliche Erkenntnisse übersichtlich aufzubereiten und Lehrpersonen eine Orientierungshilfe zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig kann ein Methodenkoffer die professionelle Einschätzung der Lehrperson nicht ersetzen. Erfolgreiche Förderung erfordert stets eine genaue Beobachtung des Kindes sowie die Bereitschaft, Maßnahmen flexibel anzupassen. Der Methodenkoffer versteht sich daher nicht als starres Förderprogramm, sondern als praxisnahe Unterstützung für die Unterrichtsgestaltung.

Für die schulische Praxis ergibt sich daraus die Bedeutung einer individuellen und ressourcenorientierten Förderung. Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen, dass erfolgreiche Unterstützung nicht allein vom Einsatz einzelner Methoden abhängt. Ebenso wichtig sind die Haltung der Lehrperson, das Verständnis für unterschiedliche Entwicklungsverläufe sowie die Bereitschaft, Lernumgebungen an individuelle Bedürfnisse anzupassen. Gerade im inklusiven Unterricht erscheint es wesentlich, Kinder nicht ausschließlich über ihre Schwierigkeiten wahrzunehmen, sondern ebenso ihre Fähigkeiten und Potenziale in den Blick zu nehmen.

Für zukünftige Forschungsarbeiten ergeben sich verschiedene Ansatzpunkte. Besonders interessant erscheint die praktische Erprobung des entwickelten Methodenkoffers im schulischen Alltag. Dabei könnte untersucht werden, welche Methoden von Lehrpersonen tatsächlich eingesetzt werden, welche Erfahrungen sie damit machen

und welche Anpassungen sich in der Praxis als notwendig erweisen. Ebenso wäre es aufschlussreich zu analysieren, welche Auswirkungen die einzelnen Maßnahmen auf die Teilhabe, Selbstständigkeit und Lernentwicklung von Kindern im Autismus-Spektrum haben.

Außerdem erscheint die Perspektive der betroffenen Kinder selbst besonders bedeutsam. Viele wissenschaftliche Arbeiten beschäftigen sich mit Fördermaßnahmen aus Sicht von Lehrpersonen, Eltern oder Fachkräften. Die Erfahrungen und Einschätzungen von Kindern im Autismus-Spektrum werden hingegen vergleichsweise selten berücksichtigt. Gerade diese Perspektive könnte wertvolle Hinweise liefern, welche Unterstützungsangebote im Schulalltag tatsächlich als hilfreich erlebt werden und welche Bedürfnisse möglicherweise bislang zu wenig Beachtung finden.

Ein weiterer Ansatzpunkt betrifft die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen, dass erfolgreiche Inklusion ein hohes Maß an Fachwissen und Handlungssicherheit erfordert. Fortbildungsangebote können dazu beitragen, Unsicherheiten im Umgang mit Autismus-Spektrum-Störung zu reduzieren und Lehrpersonen bei der Umsetzung individueller Fördermaßnahme zu unterstützen. Gleichzeitig könnte dadurch das Verständnis für die Vielfalt innerhalb des Autismus-Spektrums gestärkt werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine gelingende Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung keine Frage einzelner Methoden ist. Vielmehr kommt einer individuellen, ressourcenorientierten und flexiblen Herangehensweise eine zentrale Bedeutung zu. Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen die Vielzahl evidenzbasierter Methoden und Medien zur Unterstützung von Teilhabe, Selbstständigkeit und Lernprozessen im inklusiven Unterricht. Der entwickelte Methodenkoffer bündelt wissenschaftliche Erkenntnisse in praxisnaher Form und bietet Lehrpersonen eine Orientierung für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen.

Quellenverzeichnis

Aarons, M., & Gittens, T. (2010). *Das Handbuch des Autismus: Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute* (3. Aufl.). Beltz.

Bauer, J. (2024). *Autismus bei Kindern: Tipps für 74 fordernde Alltagssituationen – Von der liebevollen Begleitung durch den Alltag bis zur Stärkung in sicheren Momenten*. LMO Publishing.

Bernard-Opitz, V. (2007). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS): Ein Praxis-handbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres & Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2016). *Begleitdokument zur Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls*. <https://bro-schuerenservice.sozialministerium.gv.at/Home/Download?publicationId=390>

Cholemkey, H., & Freitag, C. (2014). *Soziales Kompetenztraining für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen*. Beltz.

Cholemkey, H., Kitzerow, J., Soll, S., & Freitag, C. (2017). *Ratgeber Autismus-Spektrum-Störungen: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Hogrefe.

De Bruin, C. (2013). *Die entscheidenden 5: Ein Leitfaden zur Erziehung und Betreuung von Kindern mit Autismus*. Graviant Educatieve Uitgaven.

Girsberger, T. (2022). *Die vielen Farben des Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung* (6. Aufl.). Kohlhammer.

- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023). *Autismus und Schule: Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023). *Autismus und Schule: Inklusive Unterrichtsorganisation, Nachteilsausgleich und Wissenserwerb*. Springer.
- Häußler, A. (2022). *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus: Einführung in Theorie und Praxis* (6. Aufl.). modernes lernen.
- Häußler, A., Happel, C., Tuckermann, A., Altgassen, M., & Adl-Amini, K. (2023). *SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit AUTISMUS – Erfahrungsbericht und Praxishilfen* (5. Aufl.). modernes lernen.
- Häußler, A., Tuckermann, A., & Kiwitt, M. (2021). *Wenn Verhalten zur Herausforderung wird* (2. Aufl.). BORGMANN MEDIA.
- Häußler, A., Tuckermann, A., & Lausmann, E. (2011). *Neue Materialien zur Förderung der Sozialen Kompetenz*. BORGMANN MEDIA.
- Janzen, J., & Zenko, C. (2012). *Understanding the Nature of Autism: A Guide to the Autism Spectrum Disorder* (Third Edition). Hammill Institute on Disabilities.
- Kamp-Becker I., & Bölte S. (2014). *Autismus* (2. Aufl.). Reinhardt.
- Lietzke, A., Häußler, A., & Tuckermann, A. (2024). „Komm mal runter! – Bleib cool!“: *Autismusfreundliche Strategien zur Spannungsregulierung*. Modernes Lernen.
- Meer-Walter, S. (2023). *Autistisch? Kann ich fließend: Eine Übersetzungshilfe*. Beltz.

- Poustka, F., Bölte, S., Feineis-Matthews, S., & Schmötzer, G. (2009). *Ratgeber: Autistische Störungen – Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Preißmann, C. (2017). *Autismus und Gesundheit: Besonderheiten erkennen – Hürden überwinden – Ressourcen fördern*. Kohlhammer.
- Rollett, B., & Kastner-Koller, U. (Hrsg.). (2018). *Praxisbuch Autismus: für Erzieher, Lehrer, Psychologen, Therapeuten und Eltern* (5. Aufl.). Elsevier.
- Seng, H. (2021). *Autistisches Erleben: Eine Annäherung aus lebensweltlicher Perspektive*. Psychosozial-Verlag.
- Teufel, K., & Soll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.
- Tuckermann, A., Häußler, A., & Lausmann, E. (2023). *Herausforderung Regelschule: Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im lernzielgleichen Unterricht* (4. Aufl.). modernes lernen.
- Weltgesundheitsorganisation. (n.d.). 6A02 Autism spectrum disorder. International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th revision). <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#437815624>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Symptomtrias von Autismus-Spektrum-Störung	6
Abbildung 2: Behavioral indicators of autism in the young child	8
Abbildung 3: Grundlegende Strategien im TEACCH-Ansatz	17
Abbildung 4: Beispielhafte Markierungen im Klassenraum	19
Abbildung 5: Beschriftete Materialien und Fächer	19
Abbildung 6: Einteilung eines Klassenraums mit Aktionsbereichen	20
Abbildung 7: „Time Timer“	22
Abbildung 8: Visualisierter Tagesablauf	22
Abbildung 9: Zeitmesser zur besseren Veranschaulichung von Zeit	23
Abbildung 10: Exemplarisches Arbeitssystem mit Kisten	24
Abbildung 11: Vorteile (beständiger) visueller Informationen	25
Abbildung 12: Beispielhafte visuelle Erinnerungshilfe („Nach Hilfe fragen“)	27
Abbildung 13: Visuelle Unterstützung durch verschiedene Symbole	29
Abbildung 14: Strukturierter und visualisierter Arbeitsauftrag	29
Abbildung 15: Beispielgeschichte: „Sachen anfassen lassen“	31
Abbildung 16: Das 5-Phasen-Modell zum individuellen Umgang mit herausforderndem Verhalten	33

Abbildung 17: Rückzugsort durch eine Strandmuschel	34
Abbildung 18: „Fidget“-Material: Kratzbild	34
Abbildung 19: Atempause durch Instruktion mit Objekten	34
Abbildung 20: Selbstinstruktionen in Form einer „Power Card“	35
Abbildung 21: Unterstützende Materialien zum Aufbau emotionaler Kompetenzen (Gefühlsausdruck)	36
Abbildung 22: Unterstützende Materialien zum Aufbau emotionaler Kompetenzen (Emotionsverständnis)	37
Abbildung 23: Handlungsalternativen und Emotionsregulation	38
Abbildung 24: Ursache-Wirkungs-Darstellung	39
Abbildung 25: Methodenkoffer: Strukturierung und Orientierung	41
Abbildung 26: Methodenkoffer: Kommunikation und Visualisierung	42
Abbildung 27: Methodenkoffer: Soziale Interaktion	44
Abbildung 28: Methodenkoffer: Selbst- und Emotionsregulation	46

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Routinen und visuelle Instruktionen im Vergleich	26
---	----

Abkürzungsverzeichnis

ASS	Autismus-Spektrum-Störung
DSM	Diagnostic and Statistical Manual
ICD	International Classification of Diseases
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communications

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne unerlaubt Hilfe angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Wien, 19.07.2026

Ort, Datum

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Tanja Graf', is written over a horizontal line.

Unterschrift