

Schulische Förderung sozialer Teilhabe bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung in der Volksschule

Masterarbeit

an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig zur
Erlangung des akademischen Grades Master of Education
(MEd)

Studiengang

Lehramt Primarstufe

Eingereicht von

Laura Puttinger, 42100281

Gutachterin

Prof.ⁱⁿ DDDr.ⁱⁿ *MMag.a Ulrike Kipman*

Rossbach, 24. August 2026

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Förderung der sozialen Teilhabe von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) in der Volksschule. Ausgangspunkt der Arbeit ist die Frage, wie soziale Teilhabe im schulischen Alltag pädagogisch unterstützt werden kann. Kinder mit ASS erleben dabei häufig Herausforderungen in der sozialen Kommunikation, der Interaktion mit anderen sowie der aktiven Teilnahme am Klassenleben.

Die Arbeit basiert auf einer theoriegeleiteten Auswertung einschlägiger Fachliteratur. Zunächst werden die Merkmale der Autismus-Spektrum-Störung sowie die besonderen Herausforderungen der sozialen Teilhabe dargestellt. Anschließend werden pädagogische Ansätze und Förderprinzipien beschrieben, die eine gelingende Teilhabe im Schulalltag unterstützen können. Auf dieser Grundlage wurde ein schulalltagsintegriertes Praxiskonzept entwickelt.

Das Praxiskonzept umfasst Maßnahmen zur Strukturierung des Unterrichts, den Einsatz visueller Unterstützung, die Förderung sozialer Interaktionen, individuelle Unterstützungsangebote sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und multiprofessionellen Fachpersonen. Aus der ausgewerteten Literatur lässt sich ableiten, dass soziale Teilhabe im schulischen Alltag gezielte pädagogische Unterstützung erfordern kann. Eine strukturierte, wertschätzende und an den individuellen Bedürfnissen orientierte Unterrichtsgestaltung kann dazu beitragen, dass Kinder mit ASS aktiv am schulischen Leben teilnehmen und soziale Beziehungen aufbauen können.

Abstract

This master's thesis examines how the social participation of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) can be supported in primary school. Children with ASD often experience difficulties in social interaction, communication and participation in everyday school life. Therefore, teachers play an important role in creating a learning environment where all children can take part in school and social activities.

The thesis is based on a review of current literature. First, the main characteristics of Autism Spectrum Disorder and the challenges of social participation are described. Afterwards, different educational approaches and support strategies are presented. Based on these findings, a practical concept for everyday school life was developed. The concept includes structured learning environments, visual supports, the promotion of social interaction, individual support and cooperation with parents and other professionals.

The results show that social participation does not happen automatically. It needs to be supported through suitable educational measures and an inclusive classroom environment. A structured and individual approach can help children with ASD to participate more actively in school life and build positive relationships with their classmates.

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung	
Abstract	
1 Einleitung.....	1
2 Fragestellung.....	3
3 Theoretische Grundlagen	5
3.1 Autismus-Spektrum-Störung	5
3.1.1 Begriffsdefinitionen und Klassifikationen.....	7
DSM-5.....	7
ICD-10	7
ICD-11	8
3.2 Ausprägungen innerhalb des Autismus-Spektrums	9
3.3 Autismus-Spektrum-Störung in der Schule	11
3.4 Begriffsklärung soziale Teilhabe	15
3.4.1 Soziale Teilhabe im schulischen Kontext.....	16
3.4.2 Bedeutung sozialer Teilhabe für Lernen und Entwicklung	20
3.4.3 Soziale Teilhabe in inklusiven Volksschulsettings.....	21
4 Herausforderungen sozialer Teilhabe bei Kindern mit Autismus-Spektrum-	
Störung	22
4.1 Besonderheiten in sozialer Kommunikation und Interaktion	22
4.2 Soziales Verständnis, Beziehungen und soziale Anforderungen.....	23
4.3 Peer-Interaktionen, Spielverhalten und Gruppenprozesse	24
4.4 Emotionale Regulation und herausforderndes Verhalten.....	25
4.5 Schulische Rahmenbedingungen als Einflussfaktor	26
5 Pädagogische Ansätze und Förderprinzipien zur Unterstützung sozialer Teilhabe	
.....	28
5.1 Überblick über pädagogische und therapeutische Ansätze bei ASS.....	29
5.2 Sensorische Besonderheiten im Schulalltag	30
5.3 Strukturierung und Visualisierung im Schulalltag	31
5.4 Förderung sozialer Kompetenzen und sozialer Interaktion	31
5.5 Bedeutung von Beziehung, Klassenklima und Lehrerhandeln	32
5.6 Kooperation mit Eltern und multiprofessionellen Teams	33
5.7 Zusammenfassung zentraler Förderprinzipien.....	34
6 Methodisches Vorgehen	36

6.1 Forschungsdesign: Entwicklung eines theoriegeleiteten Praxiskonzepts	37
6.2 Literaturrecherche und Auswahlkriterien	38
6.3 Ableitung zentraler Förderprinzipien.....	40
7 Entwicklung eines schulalltagsintegrierten Praxiskonzepts zur Förderung sozialer Teilhabe	41
7.1 Zielgruppe und schulische Rahmenbedingungen (Volksschule).....	41
7.2 Zielsetzung des Praxiskonzepts	43
7.3 Theoretische Fundierung des Praxiskonzepts	45
7.4 Umsetzung des Konzepts im Unterricht	46
7.4.1 Strukturierung des Unterrichts	48
7.4.2 Visualisierung und Unterstützte Kommunikation	53
7.4.3 Förderung sozialer Interaktionen	55
7.4.4 Individualisierung der Förderung	58
7.4.5 Zusammenarbeit mit Eltern und multiprofessionellen Teams.....	63
7.4.6 Anwendung des Praxiskonzepts in ausgewählten Situationen des Schulalltags	65
7.5 Reflexion und Evaluation	69
8 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick.....	72
8.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	72
8.2 Beantwortung der Forschungsfragen	73
8.2.1 Beantwortung der ersten Forschungsfrage	73
8.2.2 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage.....	74
8.2.3 Beantwortung der dritten Forschungsfrage und Einordnung des Praxiskonzepts	76
8.3 Bedeutung der Ergebnisse für die schulische Förderung.....	77
8.4 Kritische Reflexion	79
8.5 Ausblick.....	80
Literaturverzeichnis	82
Abbildungsverzeichnis	86
Tabellenverzeichnis	87
Abkürzungsverzeichnis	87
Eidesstattliche Erklärung	88

1 Einleitung

Für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) kann die aktive Teilhabe am schulischen Alltag mit besonderen Herausforderungen verbunden sein.

Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion und Kommunikation können dazu führen, dass die Aufnahme und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte erschwert sind. Schwierigkeiten beim Erkennen und Deuten sozialer Signale sowie eine eingeschränkte sozial-emotionale Wechselseitigkeit können den Aufbau und die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen zusätzlich beeinträchtigen. Daher benötigen Schülerinnen und Schüler mit ASS im sozialen Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen häufig Unterstützung. Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägung der Symptomatik und der Heterogenität des Autismus-Spektrums ist es notwendig, pädagogische Maßnahmen an den individuellen Unterstützungsbedarf anzupassen (Höflich et al., 2024, S. 10–11).

Vor dem Hintergrund einer zunehmend inklusiven Schule gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Kinder mit ASS im Schulalltag bestmöglich unterstützt werden können. Lehrpersonen stehen dabei vor der Aufgabe, Lernumgebungen zu gestalten, die den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden und gleichzeitig soziale Begegnungen sowie die aktive Teilnahme am Klassenleben fördern. Daraus ergeben sich unter anderem folgende Fragen: Welche pädagogischen Maßnahmen unterstützen die soziale Teilhabe von Kindern mit ASS? Wie können diese Maßnahmen im schulischen Alltag umgesetzt werden? Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Förderung der sozialen Teilhabe von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im Volksschulalter. Ziel der Arbeit ist es, auf Grundlage einer theoriegeleiteten Auswertung einschlägiger Fachliteratur zentrale Herausforderungen der sozialen Teilhabe herauszuarbeiten, pädagogische Ansätze und Förderprinzipien darzustellen sowie daraus ein schulalltagsintegriertes Praxiskonzept zu entwickeln. Dieses soll Lehrpersonen dabei unterstützen, soziale Teilhabe im Unterricht gezielt zu fördern und Kindern mit ASS eine möglichst aktive Teilnahme am Schulleben zu ermöglichen.

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen zur Autismus-Spektrum-Störung sowie zur sozialen Teilhabe dargestellt. Anschließend werden die besonderen Herausforderungen im schulischen Kontext sowie ausgewählte

pädagogische Ansätze und Förderprinzipien erläutert. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wird im zweiten Teil ein schulalltagsintegriertes Praxiskonzept entwickelt, das konkrete Anregungen für die Gestaltung eines teilhabeorientierten Unterrichts in der Volksschule bietet.

2 Fragestellung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Frage, wie soziale Teilhabe von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) im Volksschulalter pädagogisch unterstützt werden kann. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass zentrale Merkmale des Autismus, insbesondere Besonderheiten in der sozialen Interaktion, Kommunikation, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, die Teilnahme an schulischen und sozialen Prozessen unmittelbar beeinflussen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, pädagogische Maßnahmen zu identifizieren, die sowohl den individuellen Voraussetzungen der Kinder als auch den strukturellen Bedingungen des schulischen Alltags gerecht werden.

Die Arbeit folgt einem theoretisch-analytischen Zugang und stützt sich auf eine theoriegeleitete Auswertung einschlägiger Fachliteratur. Ziel ist es, die besonderen Herausforderungen sozialer Teilhabe im Volksschulalter herauszuarbeiten, pädagogische Ansätze und Förderprinzipien darzustellen und auf dieser Grundlage ein schulalltagsintegriertes Praxiskonzept zu entwickeln. Die Fragestellungen orientieren sich an den drei zentralen Erkenntnisbereichen der Arbeit:

1. Welche besonderen Herausforderungen zeigen sich im Bereich der sozialen Teilhabe von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im Volksschulalter?

Diese Frage zielt darauf ab, die Bedingungen zu beschreiben, die soziale Teilhabe erschweren oder begrenzen. Dazu gehören sowohl individuelle Merkmale der Kinder als auch strukturelle und soziale Faktoren des schulischen Umfelds.

2. Welche pädagogischen Ansätze und Förderprinzipien zur Unterstützung sozialer Teilhabe werden in der Fachliteratur beschrieben?

Hier steht die Analyse jener Maßnahmen im Mittelpunkt, die in der Fachliteratur als Möglichkeiten zur Unterstützung sozialer Teilhabe beschrieben werden.

3. Wie kann auf Basis theoretischer Erkenntnisse ein praxistaugliches, schulalltagsintegriertes Förderkonzept für die Volksschule entwickelt werden?

Die dritte Frage verbindet Theorie und Praxis. Ziel ist es, ein Konzept zu entwickeln, das im schulischen Alltag umsetzbar ist und die zuvor identifizierten Herausforderungen gezielt adressiert.

Die Fragestellungen bilden die Grundlage für die Struktur der Arbeit und leiten die theoretische Analyse sowie die konzeptionelle Entwicklung im späteren Verlauf an.

3 Theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel werden zentrale Begriffe sowie die maßgeblichen diagnostischen Klassifikationssysteme erläutert, die für das Verständnis der Autismus-Spektrum-Störung im schulischen Kontext von besonderer Relevanz sind. Dabei stehen insbesondere die international etablierten Diagnosemanuale DSM-5, ICD-10 und ICD-11 im Mittelpunkt, ebenso wie die Einordnung der Autismus-Spektrum-Störung und ihrer charakteristischen Merkmale.

3.1 Autismus-Spektrum-Störung

Autismus-Spektrum-Störungen werden heute als eine besondere Form der frühkindlichen Hirnentwicklung verstanden, die sich von Geburt an anders entfaltet als bei nicht-autistischen Kindern. Der aktuelle wissenschaftliche Forschungsstand geht davon aus, dass mehrere Faktoren zusammenwirken: genetische Einflüsse, pränatale Umweltbedingungen sowie bestimmte körperliche Erkrankungen oder Schädigungen des Gehirns. Diese Faktoren gelten als zentrale Ursachen, während Einflüsse nach der Geburt eher die Ausprägung der Symptome beeinflussen, nicht jedoch deren Entstehung (Kamp-Becker & Bölte, 2021, S. 31). Rogers und Dawson (2014, S. 28) weisen darauf hin, dass Kinder im Autismus-Spektrum sensorische Reize häufig besonders intensiv wahrnehmen. Diese erhöhte Sensitivität gegenüber Umweltreizen gilt als ein zentrales neuropsychologisches Merkmal und beeinflusst sowohl das Verhalten als auch die Alltagsbewältigung der Betroffenen. Tang et al. (2014) zeigten, dass bei autistischen Kindern ein deutlich reduziertes „synaptic pruning“ stattfindet. Dieser Prozess bezeichnet den entwicklungspsychologischen Abbau ungenutzter neuronaler Verbindungen. Da dieser Abbau bei Kindern mit Autismus weniger ausgeprägt ist, bleiben mehr synaptische Verbindungen bestehen als bei nicht-autistischen Kindern, was als Hinweis auf eine veränderte neuronale Reifung interpretiert wird (Haider et al., 2023, S. 6).

Autismus-Spektrum-Störungen zeichnen sich durch eine große Vielfalt an Erscheinungsformen aus. Diese Heterogenität betrifft sowohl die kognitive und sprachliche Entwicklung als auch das allgemeine Funktionsniveau und die Bewältigung des Alltags. Dadurch unterscheiden sich Betroffene deutlich darin, wie selbstständig sie handeln können und wie viel Unterstützung sie benötigen.

Um diese Vielfalt besser einordnen zu können, wird häufig auf eine grundlegende Struktur verwiesen, die alle Autismus-Diagnosen verbindet: die sogenannte Symptomtrias. Sie umfasst drei zentrale Bereiche, die in unterschiedlicher Ausprägung auftreten können (Teufel & Soll, 2021, S. 15).

Der erste Bereich betrifft die soziale Interaktion. Viele Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung haben Schwierigkeiten, soziale Signale wie Mimik, Gestik oder Blickkontakt intuitiv zu erfassen und richtig zu interpretieren. Dadurch fällt es ihnen oft schwer, Beziehungen aufzubauen, gemeinsame Aktivitäten zu gestalten oder Konflikte zu lösen. Auch das Teilen von Aufmerksamkeit und das Lernen durch Nachahmung sind häufig eingeschränkt, was sich wiederum auf soziale Lernprozesse auswirkt (Teufel & Soll, 2021, S. 16).

Der zweite Bereich umfasst die Kommunikation und Sprache. Die sprachliche Entwicklung kann sehr unterschiedlich verlaufen: Während manche Kinder kaum oder gar nicht sprechen, entwickeln andere eine altersgemäße oder sogar besonders ausgeprägte Sprache. Dennoch zeigen viele Betroffene Schwierigkeiten in der kommunikativen Wechselseitigkeit, etwa durch ein einseitiges Gesprächsverhalten oder eine monotone Sprachmelodie. Auch Besonderheiten wie Echolalie, Wortneuschöpfungen oder ein wörtliches Sprachverständnis können auftreten. Hinzu kommt, dass nonverbale Ausdrucksformen wie Gestik, Mimik oder Blickkontakt häufig reduziert sind, was die Verständigung zusätzlich erschwert (Teufel & Soll, 2021, S. 17).

Der dritte Bereich betrifft eingeschränkte und repetitive Verhaltensweisen sowie intensive Spezialinteressen. Dazu zählen stereotype Bewegungen wie Handwedeln oder Schaukeln, wiederholtes Betätigen bestimmter Gegenstände oder stark fokussierte Interessen, die oft über das übliche Maß hinausgehen. Diese Interessen können sehr vielfältig sein und reichen von naturwissenschaftlichen Themen bis hin zu spezifischen Objekten oder Ritualen. Viele Betroffene reagieren zudem empfindlich auf sensorische Reize oder suchen bestimmte Sinneseindrücke aktiv auf. Veränderungen im Alltag können große Belastungen auslösen, da viele Kinder und Jugendliche stark auf Routinen angewiesen sind (Teufel & Soll, 2021, S. 18–19).

Da diese drei Bereiche in unterschiedlicher Intensität zusammenwirken, gelten Autismus-Spektrum-Störungen als tiefgreifende Entwicklungsstörungen, die mehrere Kompetenzbereiche betreffen und langfristig bestehen bleiben (Teufel & Soll, 2021, S. 20).

3.1.1 Begriffsdefinitionen und Klassifikationen

DSM-5

Die diagnostische Einordnung von Autismus stützt sich international auf etablierte Klassifikationssysteme, die eine gemeinsame Grundlage für Diagnostik, Forschung und Versorgung schaffen. Eine zentrale Rolle spielt dabei das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), das von der American Psychiatric Association herausgegeben wird und weltweit in der psychischen Gesundheitsversorgung Anwendung findet. Es bietet eine strukturierte Orientierung für die Diagnostik psychischer Störungen und basiert auf dem jeweils aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand. Gleichzeitig versteht sich das DSM-5 nicht als abschließende Darstellung aller psychischen Erkrankungen, sondern als ein praxisorientierter Leitfaden für diagnostische Entscheidungen und therapeutische Planungen (American Psychiatric Association, 2013, o. S.).

Mit der Veröffentlichung des DSM-5 im Jahr 2013 wurde die diagnostische Systematik des Autismus grundlegend überarbeitet. Die zuvor getrennt geführten Kategorien „Autistische Störung“, „Asperger-Syndrom“ und „Tiefgreifende Entwicklungsstörung – nicht näher bezeichnet“ wurden unter dem übergeordneten Begriff der Autismus-Spektrum-Störung (Autism Spectrum Disorder, ASD) zusammengeführt. Diese Änderung basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, die zeigen, dass die früheren Subtypen keine klar voneinander abgrenzbaren Störungsbilder darstellen, sondern unterschiedliche Ausprägungen eines gemeinsamen Spektrums (Freitag et al., 2017).

ICD-10

Neben dem DSM-5 bildet der ICD-10 (International Classification of Diseases, 10. Revision) ein weiteres international anerkanntes Klassifikationssystem. Der ICD-10 wird von der Weltgesundheitsorganisation herausgegeben und dient weltweit als Standardinstrument zur Erfassung und Dokumentation körperlicher

und psychischer Erkrankungen. Er bildet die Grundlage für Gesundheitsstatistiken, Krankheitsberichte und medizinische Dokumentation und wird seit vielen Jahrzehnten zur systematischen Beschreibung von Krankheitsbildern eingesetzt (World Health Organization, 2019). Im ICD-10 wird Autismus im Kapitel der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen unter den Codes F84.x klassifiziert.

ICD-11

Mit der ICD-11, die im Januar 2022 offiziell in Kraft getreten ist, wurde die Klassifikation psychischer Störungen erneut überarbeitet. Obwohl die ICD-11 international gültig ist, befindet sich ihre vollständige Implementierung in Österreich noch im Übergang; für die nationale Umsetzung wird eine mehrjährige Übergangsphase erwartet (Berufsverband Österreichischer PsychologInnen, 2021). Die ICD-11 folgt, ähnlich wie das DSM-5, dem Spektrumskonzept und führt Autismus unter der Diagnose 6A02 Autismus-Spektrum-Störung. Unterschiede zwischen einzelnen Personen werden über Spezifizierungen wie Sprachentwicklung, Intelligenzniveau oder Unterstützungsbedarf beschrieben (World Health Organization, 2018).

Historisch wurden Autismusdiagnosen im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen zusammengefasst. Dazu zählten der Frühkindliche Autismus, das Asperger-Syndrom, der Atypische Autismus sowie die Kategorie der „nicht näher bezeichneten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ (Girsberger, 2020, S. 38). Diese Einteilung beruhte vor allem auf Unterschieden in der Sprachentwicklung, der kognitiven Leistungsfähigkeit und der Symptomstärke. Bestehen zusätzlich körperliche oder kognitive Beeinträchtigungen, erfolgt die Diagnosestellung im ICD-10 über spezifische Schlüsselnummern (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2025).

Mit der Einführung des Spektrumskonzepts in DSM-5 und ICD-11 wurde diese fragmentierte Sichtweise abgelöst. Autismus wird heute als ein kontinuierliches Spektrum verstanden, dessen Ausprägungen stark variieren und von individuellen sowie umweltbezogenen Faktoren beeinflusst werden. Dieses Verständnis ermöglicht eine differenziertere Betrachtung der individuellen Stärken und Bedürfnisse und bildet eine wichtige Grundlage für pädagogische und

diagnostische Entscheidungen (Haider et al., 2023, S. 7). Tabelle 1 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die wesentlichen Unterschiede zwischen ICD-10, DSM-5 und ICD-11 hinsichtlich der Klassifikation von Autismus.

Merkmal	ICD-10	DSM-5	ICD-11
Bezeichnung	Tiefgreifende Entwicklungsstörungen	Autismus-Spektrum-Störung	Autismus-Spektrum-Störung
Diagnostische Einordnung	Unterteilung in verschiedene diagnostische Kategorien	Zusammenfassung zuvor getrennter Diagnosen zu einer Autismus-Spektrum-Störung	Autismus-Spektrum-Störung innerhalb eines Spektrumskonzepts
Differenzierung	u. a. frühkindlicher Autismus, atypischer Autismus und Asperger-Syndrom	Schweregrade entsprechend dem erforderlichen Unterstützungsbedarf	Spezifizierungen hinsichtlich einer begleitenden Störung der intellektuellen Entwicklung und der Beeinträchtigung der funktionalen Sprache
Klassifikation/Code	F84.-	Autismus-Spektrum-Störung	6A02

Tabelle 1: Vergleich der Klassifikation von Autismus in ICD-10, DSM-5 und ICD-11, eigene Darstellung auf Grundlage von American Psychiatric Association (2013), World Health Organization (2018, 2019), Girsberger (2020, S. 38) und Haider et al. (2023, S. 7).

3.2 Ausprägungen innerhalb des Autismus-Spektrums

Autismus umfasst ein breites Spektrum an Erscheinungsformen, das sich durch eine große individuelle Vielfalt auszeichnet. Die Ausprägung autistischer Merkmale kann stark variieren und wird sowohl durch persönliche Voraussetzungen als auch durch die jeweiligen Umweltbedingungen beeinflusst (Haider et al., 2023, S. 7). Das Spektrum verläuft dabei nicht linear; vielmehr zeigen sich bei jeder Person unterschiedliche Kombinationen von Stärken und Herausforderungen.

Die diagnostischen Systeme DSM-5 und ICD-11 berücksichtigen diese Vielfalt, indem sie auf eine Unterteilung in einzelne Subtypen verzichten und stattdessen unterschiedliche Erscheinungsformen unter einer gemeinsamen Diagnose zusammenfassen. Im DSM-5 wird diese Heterogenität über zwei zentrale Bereiche beschrieben: Beeinträchtigungen in der sozialen Kommunikation sowie repetitive und eingeschränkte Verhaltensmuster. Zusätzlich werden Schweregrade angegeben, die den Umfang des erforderlichen Unterstützungsbedarfs widerspiegeln (American Psychiatric Association, 2013). Die ICD-11 nutzt hingegen Spezifizierungen, etwa in Bezug auf Sprachentwicklung, kognitive Fähigkeiten oder zusätzliche medizinische Faktoren (World Health Organization, 2018).

Innerhalb des Spektrums zeigen sich deutliche Unterschiede in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung sowie im sozialen Verhalten. Während einige Personen über hohe sprachliche und intellektuelle Kompetenzen verfügen, benötigen andere aufgrund zusätzlicher Beeinträchtigungen umfassendere Unterstützung im Alltag (Girsberger, 2020, S. 38). Häufig treten dabei ungleichmäßige Entwicklungsprofile auf, bei denen einzelne Fähigkeiten besonders stark ausgeprägt sind, während andere Bereiche deutlich mehr Unterstützung benötigen. Solche Profile können sich beispielsweise in einer Diskrepanz zwischen kognitiven Fähigkeiten und alltagspraktischen Fertigkeiten zeigen (Haider et al., 2023, S. 7).

Auch sensorische Besonderheiten tragen zur Vielfalt der Ausprägungen bei. Viele autistische Menschen reagieren besonders empfindlich auf Reize wie Geräusche, Licht oder Berührungen, was sich auf ihr Verhalten und ihre Alltagsbewältigung auswirken kann (Rogers & Dawson, 2014, S. 28).

Zusätzlich zu den beschriebenen Unterschieden in Entwicklung, Wahrnehmung und Verhalten treten bei vielen autistischen Personen weitere psychische oder entwicklungsbezogene Schwierigkeiten auf, die das Erscheinungsbild zusätzlich beeinflussen können. Solche Komorbiditäten sind nicht Bestandteil des Autismus selbst, treten jedoch deutlich häufiger auf und können den Alltag erheblich belasten (Girsberger, 2020, S. 131). Dazu zählen insbesondere emotionale Probleme wie Depressionen, die bei Kindern und Jugendlichen häufig reaktiv

entstehen und mit Überforderung, sozialer Frustration oder belastenden schulischen Situationen zusammenhängen können (Girsberger, 2020, S. 132–133). Auch Angststörungen, Zwangssymptome, Essprobleme, Schlafstörungen, Verhaltensauffälligkeiten sowie Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsprobleme werden regelmäßig beschrieben und tragen zur individuellen Variabilität innerhalb des Spektrums bei. Diese zusätzlichen Belastungen verdeutlichen, wie wichtig eine differenzierte Betrachtung der Lebensumstände und eine sorgfältige pädagogische Begleitung sind, um Überforderung zu vermeiden und die psychische Gesundheit zu stärken (Girsberger, 2020, S. 134–137).

Ein weiterer Aspekt der Heterogenität betrifft geschlechtsspezifische Unterschiede. Mädchen werden häufig später diagnostiziert, da ihre Symptome oft weniger auffällig erscheinen und sie soziale Anforderungen durch kompensatorische Strategien eher ausgleichen können. Dadurch bleiben ihre Bedürfnisse im schulischen Kontext nicht selten lange unbemerkt (Haider et al., 2023, S. 8).

Neben den Herausforderungen zeigen viele autistische Personen ausgeprägte Stärken, etwa eine besondere Detailwahrnehmung, eine hohe Ausdauer bei Interessensgebieten oder eine ausgeprägte Fähigkeit zur Mustererkennung. Diese Stärken können im schulischen Kontext wertvolle Lernressourcen darstellen und sollten in pädagogischen Überlegungen bewusst berücksichtigt werden (Freitag et al., 2017).

Die dargestellte Vielfalt macht deutlich, dass pädagogische und diagnostische Entscheidungen stets individuell getroffen werden müssen. Ein differenziertes Verständnis der unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb des Spektrums ist daher eine wesentliche Voraussetzung für eine angemessene Unterstützung im schulischen Kontext (Haider et al., 2023, S. 7).

3.3 Autismus-Spektrum-Störung in der Schule

Autismus gewinnt im schulischen Kontext zunehmend an Bedeutung, insbesondere im Hinblick auf die gemeinsame Beschulung und soziale Teilhabe von Kindern im Autismus-Spektrum. Dabei zeigt sich ein deutlicher Perspektivenwandel: Während autistische Verhaltensweisen lange vorwiegend

defizitorientiert interpretiert wurden, rücken zunehmend ressourcenorientierte und diversitätssensible Ansätze in den Vordergrund. Konzepte wie die Neurodiversität tragen dazu bei, Autismus als eine natürliche Variante neurologischer Entwicklung zu verstehen und nicht ausschließlich als Störung zu definieren (Haider et al., 2023, S. 2–3). Gleichzeitig bestehen weiterhin Spannungen zwischen diesen Ansätzen und schulischen Strukturen, die häufig an normierten Leistungsanforderungen ausgerichtet sind (Haider et al., 2023, S. 3–4).

Die steigende Prävalenz von Autismus führt dazu, dass autistische Schülerinnen und Schüler im schulischen Alltag zunehmend präsent sind. Schätzungen zufolge betrifft Autismus etwa ein Prozent der Bevölkerung, wodurch davon auszugehen ist, dass sich in nahezu jeder Schule Kinder im Autismus-Spektrum befinden (Haider et al., 2023, S. 2). Durch frühere Diagnosestellungen sind Unterstützungsbedarfe häufig bereits beim Schuleintritt bekannt, während sie sich in anderen Fällen erst im Verlauf der Schulzeit unter steigenden Anforderungen zeigen (Haider et al., 2023, S. 2).

Im schulischen Kontext gewinnt das bio-psycho-soziale Modell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) an Bedeutung. Dieses Modell versteht Beeinträchtigungen nicht ausschließlich als individuelle Defizite, sondern als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen persönlichen Voraussetzungen und Umweltbedingungen (Haider et al., 2023, S. 3). Schule wird dabei als zentraler Kontextfaktor betrachtet, der sowohl Barrieren als auch förderliche Bedingungen für Lernen und Teilhabe schaffen kann (Haider et al., 2023, S. 3). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, schulische Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sie die individuelle Funktionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützen. Die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten der ICF werden in Abbildung 1 dargestellt.

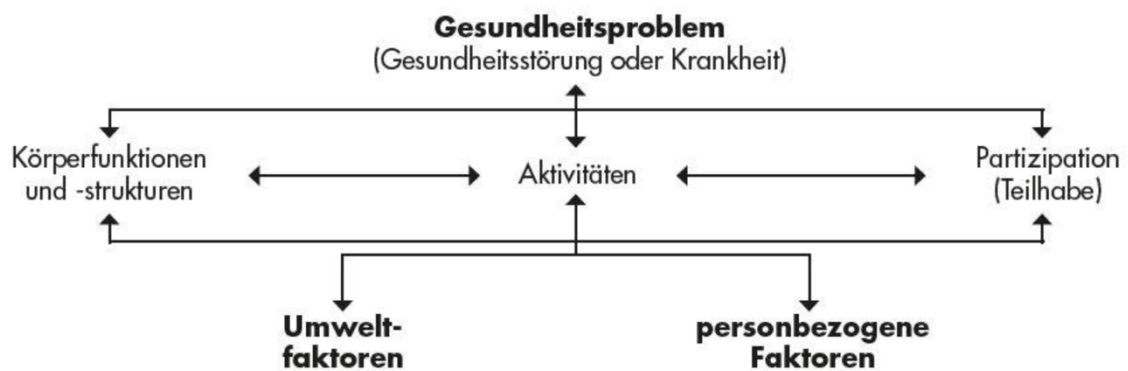


Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF, übernommen von der World Health Organization, 2001

Für autistische Schülerinnen und Schüler können bereits geringe Veränderungen oder Anforderungen zu Überforderung führen. In solchen Situationen zeigen sich häufig Verhaltensweisen wie Rückzug, Verweigerung oder emotionale Reaktionen, die als Strategien zur Bewältigung von Stress interpretiert werden können (Haider et al., 2023, S. 8). Diese Verhaltensweisen erfüllen eine regulierende Funktion, können jedoch bei wiederholtem Auftreten langfristig negative Auswirkungen auf die emotionale Entwicklung und den schulischen Verlauf haben. Daher ist eine kontinuierliche Analyse und Anpassung der Lern- und Unterrichtsbedingungen erforderlich (Haider et al., 2023, S. 8).

Eine zentrale Rolle für das schulische Lernen spielen Besonderheiten in der Wahrnehmung und deren Verarbeitung. Autistische Schülerinnen und Schüler zeigen häufig Abweichungen in der Aufnahme und Verarbeitung sensorischer Reize, die sich sowohl in Überempfindlichkeiten als auch in Unterempfindlichkeiten äußern können (Haider et al., 2023, S. 10–13). Diese betreffen unterschiedliche Sinnesbereiche und sind besonders im schulischen Kontext relevant, da visuelle und auditive Informationsverarbeitung eine zentrale Rolle spielen. Die daraus resultierenden Anforderungen können zu erhöhter Belastung führen und die aktive Teilnahme am Unterricht erschweren (Haider et al., 2023, S. 10–13).

Charakteristisch ist zudem eine häufig detailorientierte Wahrnehmung, bei der einzelne Reize stärker berücksichtigt werden als übergeordnete Zusammenhänge. Dies kann die Verarbeitung relevanter Informationen erschweren, gleichzeitig

jedoch besondere Fähigkeiten, etwa im Erkennen von Mustern oder Abweichungen, begünstigen (Haider et al., 2023, S. 11). Darüber hinaus fällt es vielen Schülerinnen und Schülern schwer, zwischen relevanten und irrelevanten Reizen zu unterscheiden, wodurch es zu einer Überforderung durch eine Vielzahl gleichwertig wahrgenommener Informationen kommen kann (Haider et al., 2023, S. 11).

Eng damit verbunden sind Besonderheiten der Aufmerksamkeit. Diese zeigen sich unter anderem in einer veränderten Fokussierung, Schwierigkeiten beim Wechsel der Aufmerksamkeit sowie in einer eingeschränkten Fähigkeit zur gleichzeitigen Verarbeitung mehrerer Reize (Haider et al., 2023, S. 19–24). Insbesondere das gleichzeitige Zuhören und Bearbeiten von Aufgaben oder das Wechseln zwischen verschiedenen Informationsquellen stellt für viele Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung dar (Haider et al., 2023, S. 23–24). Auch die gemeinsame Aufmerksamkeit, etwa das parallele Ausrichten auf eine Person und einen Gegenstand, kann erschwert sein und sich negativ auf das Verständnis von Unterrichtsinhalten auswirken (Haider et al., 2023, S. 19–20).

Gleichzeitig zeigt sich, dass autistische Schülerinnen und Schüler in für sie interessanten Themenbereichen häufig eine ausgeprägte Konzentrationsfähigkeit aufweisen. Diese kann sich in einer intensiven und anhaltenden Beschäftigung mit bestimmten Inhalten äußern und stellt somit eine wichtige Ressource für Lernprozesse dar (Haider et al., 2023, S. 22). Allerdings besteht die Herausforderung darin, dass andere Inhalte dadurch in den Hintergrund treten oder schulische Anforderungen nicht vollständig berücksichtigt werden (Haider et al., 2023, S. 22).

Die dargestellten Besonderheiten verdeutlichen, dass schulische Lernprozesse für autistische Schülerinnen und Schüler stark von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängen. Eine erfolgreiche Teilhabe erfordert daher eine gezielte Gestaltung des Unterrichts, die sich an den individuellen Bedürfnissen orientiert. Dazu gehören unter anderem klare Strukturen, eine reduzierte Reizumgebung, die gezielte Visualisierung von Inhalten sowie die Anpassung von Aufgabenstellungen und Sozialformen (Haider et al., 2023, S. 12–26).

Insgesamt wird deutlich, dass die schulische Förderung autistischer Kinder nicht ausschließlich auf individuelle Defizite ausgerichtet sein darf, sondern die Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt in den Mittelpunkt stellen muss. Eine inklusive Unterrichtsgestaltung erfordert daher ein differenziertes Verständnis der individuellen Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsbesonderheiten sowie die Bereitschaft, schulische Rahmenbedingungen flexibel anzupassen, um eine möglichst umfassende Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Das Autismus-Handbuch von Höflich et al. (2024) unterstreicht diesen Ansatz, indem es betont, dass pädagogische Entscheidungen stets auf einem personorientierten Perspektivenwechsel beruhen müssen. Dieser beinhaltet, autistische Merkmale nicht als Defizite, sondern als Ausdruck individueller Funktionsweisen zu verstehen. Das Handbuch hebt hervor, dass pädagogische Fachkräfte häufig die ersten Personen sind, die autismusspezifische Auffälligkeiten wahrnehmen, und daher eine zentrale Rolle bei der Empfehlung einer diagnostischen Abklärung einnehmen (Höflich et al., 2024, S. 5–7). Ebenso wird betont, dass eine gelingende schulische Teilhabe nur dann möglich ist, wenn institutionelle Rahmenbedingungen wie klare Routinen, reizreduzierte Lernumgebungen und transparente Kommunikationswege konsequent an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum angepasst werden (Höflich et al., 2024, S. 13–14). Darüber hinaus verweist das Handbuch auf die Bedeutung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit, da nachhaltige Entwicklungsprozesse durch abgestimmte Kooperation zwischen Lehrpersonen, Eltern und therapeutischen Fachkräften unterstützt werden (Höflich et al., 2024, S. 5–6).

3.4 Begriffsklärung soziale Teilhabe

Soziale Teilhabe bezeichnet im schulischen Kontext die gleichberechtigte Partizipation von Kindern am schulischen Leben. Sie umfasst nicht nur den Besuch einer allgemeinen Schule, sondern insbesondere die Möglichkeit, gemeinsam mit anderen Kindern zu lernen, an gemeinsamen Unterrichts- und Klassenaktivitäten teilzunehmen sowie soziale Beziehungen im schulischen Alltag aufzubauen. Ziel ist es, allen Kindern eine bestmögliche akademische und soziale Entwicklung sowie eine gleichberechtigte Teilnahme am gemeinschaftlichen Leben zu ermöglichen (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 124–126).

Im Rahmen der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) wird soziale Teilhabe als „Partizipation“ verstanden und beschreibt das Einbezogensein einer Person in Lebenssituationen. Dabei wird Funktionsfähigkeit nicht als ausschließlich individuelles Merkmal betrachtet, sondern als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen gesundheitlichen Voraussetzungen und Kontextfaktoren, insbesondere Umweltfaktoren. Schule stellt in diesem Modell einen zentralen Umweltfaktor dar, der Partizipation sowohl ermöglichen als auch einschränken kann. Barrieren können sich beispielsweise durch nicht angepasste Lernumgebungen ergeben, während unterstützende Bedingungen eine aktive soziale Teilhabe begünstigen (World Health Organization [WHO], 2001).

Im Kontext von Inklusion ist soziale Teilhabe eng mit dem Recht auf Bildung verbunden, wie es in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention festgelegt ist. Kinder mit Behinderungen haben demnach Anspruch auf Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem sowie auf angemessene Unterstützung, die ihre schulische und soziale Entwicklung fördert (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz [BMSGPK], 2016, Art. 24).

Theunissen und Sagrauske (2019) verdeutlichen zudem, dass soziale Teilhabe nicht auf den bloßen Besuch einer allgemeinen Schule reduziert werden kann. Vielmehr umfasst sie die tatsächliche Möglichkeit, sich im Unterricht, in Pausensituationen und in informellen sozialen Kontexten aktiv einzubringen und als gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft anerkannt zu werden (S. 145–148). Soziale Teilhabe ist somit als ein relationaler Prozess zu verstehen, der sich in der Interaktion zwischen Individuum, sozialem Umfeld und schulischen Rahmenbedingungen realisiert.

3.4.1 Soziale Teilhabe im schulischen Kontext

Schule stellt einen zentralen Ort für Bildung und soziale Teilhabe dar. Im Sinne der inklusiven Bildung sollen Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt am gemeinsamen Unterricht teilnehmen und durch angemessene Unterstützung eine bestmögliche akademische und soziale Entwicklung erfahren (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 124–125). Für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) kommt der sozialen Teilhabe im schulischen Kontext eine besondere Bedeutung

zu, da sich zentrale Merkmale des Autismus in der sozialen Kommunikation und Interaktion zeigen und somit unmittelbar auf die Teilnahme am schulischen Leben auswirken (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2018).

Für die weitere Betrachtung ist deshalb nicht allein der gemeinsame Lernort entscheidend, sondern die tatsächliche Beteiligung an Unterricht, sozialen Beziehungen und gemeinschaftlichen Situationen (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 124–125).

Theunissen und Sagrauske (2019, S. 125–126) unterscheiden zwischen schulischer und unterrichtlicher Inklusion. Während schulische Inklusion den Besuch einer allgemeinen Schule beschreibt, bezieht sich unterrichtliche Inklusion auf das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung innerhalb derselben Lerngruppe. Für die soziale Teilhabe ist insbesondere diese unterrichtliche Dimension bedeutsam, da soziale Beziehungen, Kooperation und gegenseitige Unterstützung vor allem im gemeinsamen Unterricht sowie in informellen Situationen wie Pausen und Freiarbeitsphasen entstehen (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 145–148).

Besonders anspruchsvoll sind für viele Kinder mit ASS wenig strukturierte Situationen wie Pausen, Gruppenarbeiten, Übergänge oder der Schulweg. Girsberger (2020, S. 141–145) und Höflich et al. (2024, S. 10–13, 34–36) beschreiben übereinstimmend, dass soziale Unsicherheiten, sensorische Belastungen und fehlende Vorhersehbarkeit in solchen Situationen Stress begünstigen können. Als pädagogische Unterstützung werden daher klar strukturierte Übergänge, visualisierte Abläufe und individuell angepasste Pausenregelungen empfohlen (Höflich et al., 2024, S. 34–35).

Gleichzeitig bietet die Schule wichtige Lerngelegenheiten für die soziale Entwicklung. Girsberger (2020, S. 141, 146) weist darauf hin, dass sich viele Kinder mit ASS stark an ihren Mitschülerinnen und Mitschüler orientieren und durch Beobachtung und Nachahmung sozial angemessene Verhaltensweisen erwerben können. Das gemeinsame Lernen mit anderen Kindern eröffnet somit

vielfältige Möglichkeiten, soziale Kompetenzen in natürlichen Situationen zu entwickeln.

Ob soziale Teilhabe gelingt, hängt wesentlich von den schulischen Rahmenbedingungen ab. Theunissen und Sagrauske (2019, S. 139–143) betonen die Bedeutung einer „autistenfreundlichen Schule“, in der die räumlichen, sozialen und organisatorischen Bedingungen an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden. Dazu gehören unter anderem reizreduzierte Arbeitsplätze, visualisierte Regeln und Abläufe, Rückzugsmöglichkeiten, individualisierte Pausenregelungen sowie Maßnahmen des Nachteilsausgleichs.

Ebenso bedeutsam ist ein positives Klassenklima. Klare Regeln gegen Diskriminierung, Hänseleien und Mobbing sowie gezielte Maßnahmen zur Förderung von Akzeptanz und gegenseitiger Unterstützung tragen dazu bei, dass autistische Kinder sich als wertgeschätzter Teil der Klassengemeinschaft erleben können (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 139–145). Das Handbuch von Höflich et al. (2024) ergänzt diese Perspektive, indem es darauf hinweist, dass viele Kinder im Autismus-Spektrum Schwierigkeiten haben, nonverbale Signale wie Mimik, Gestik oder Blickverhalten angemessen zu deuten. Dadurch fällt es ihnen häufig schwer, soziale Regeln intuitiv zu erfassen oder gruppendynamische Prozesse richtig einzuordnen (Höflich et al., 2024, S. 43–45). Diese Besonderheiten können zu Missverständnissen führen, die das Risiko sozialer Ausgrenzung erhöhen. Das Handbuch empfiehlt daher eine explizite Visualisierung sozialer Regeln, klar strukturierte Gesprächsabläufe sowie eine aktive Begleitung sozialer Interaktionen. Ergänzend wird die Förderung der Emotionsregulation als bedeutsam beschrieben, da unterstützende Materialien und Rückzugsmöglichkeiten dazu beitragen können, Belastungssituationen zu entschärfen und soziale Teilhabe zu stabilisieren (Höflich et al., 2024, S. 48–52). Unterstützungsformen wie Peer-Mentoring oder Buddy-Systeme fördern soziale Kontakte und können sowohl die soziale Kommunikation als auch das Zugehörigkeitsgefühl stärken (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 147–148).

Theunissen und Sagrauske (2019, S. 151) sowie Höflich et al. (2024, S. 13–14) verdeutlichen übereinstimmend die zentrale Bedeutung der Lehrperson für soziale Teilhabe. Während Theunissen und Sagrauske insbesondere auf Haltung,

Erwartungen und pädagogisches Handeln eingehen, hebt Höflich et al. einen verstehenden und respektvollen Umgang mit autistischen Merkmalen hervor. Ein solcher Perspektivenwechsel beinhaltet, autistische Verhaltensweisen nicht als Widerstand oder Fehlverhalten zu interpretieren, sondern als Ausdruck individueller Funktionsweisen, die in Wechselwirkung mit Umweltfaktoren entstehen (Höflich et al., 2024, S. 13–14). Darüber hinaus wird die Bedeutung einer stärkenorientierten Sichtweise hervorgehoben, da Merkmale wie Detailwahrnehmung, Verlässlichkeit oder Mustererkennung wertvolle Lernressourcen darstellen können (Höflich et al., 2024, S. 15–16). Lehrpersonen übernehmen damit nicht nur die Aufgabe der Wissensvermittlung, sondern auch die Moderation sozialer Interaktionen, die Klärung von Missverständnissen sowie die aktive Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen. Eine ressourcenorientierte Sichtweise, die autistische Schülerinnen und Schüler als kompetente und lernfähige Kinder mit individuellen Stärken wahrnimmt, bildet dabei eine wesentliche Grundlage (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 149–150). Ergänzend betont Girsberger (2020, S. 146), dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Eltern und weiteren Fachkräften entscheidend ist, um schulische Integration und soziale Teilhabe nachhaltig zu unterstützen.

Die dargestellten Aspekte machen deutlich, dass soziale Teilhabe von Kindern mit ASS im schulischen Kontext das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels individueller Voraussetzungen und schulischer Umweltbedingungen ist. Eine inklusive Schule schafft nicht nur Zugang zu Bildung, sondern gestaltet Lern- und Beziehungssituationen so, dass autistische Kinder soziale Zugehörigkeit erleben, ihre Kompetenzen einbringen und sich als selbstverständlicher Teil der Schulgemeinschaft entwickeln können (Girsberger, 2020, S. 141). Die für das Schulalter relevanten Bereiche von Aktivität und Teilhabe werden in Abbildung 2 veranschaulicht.

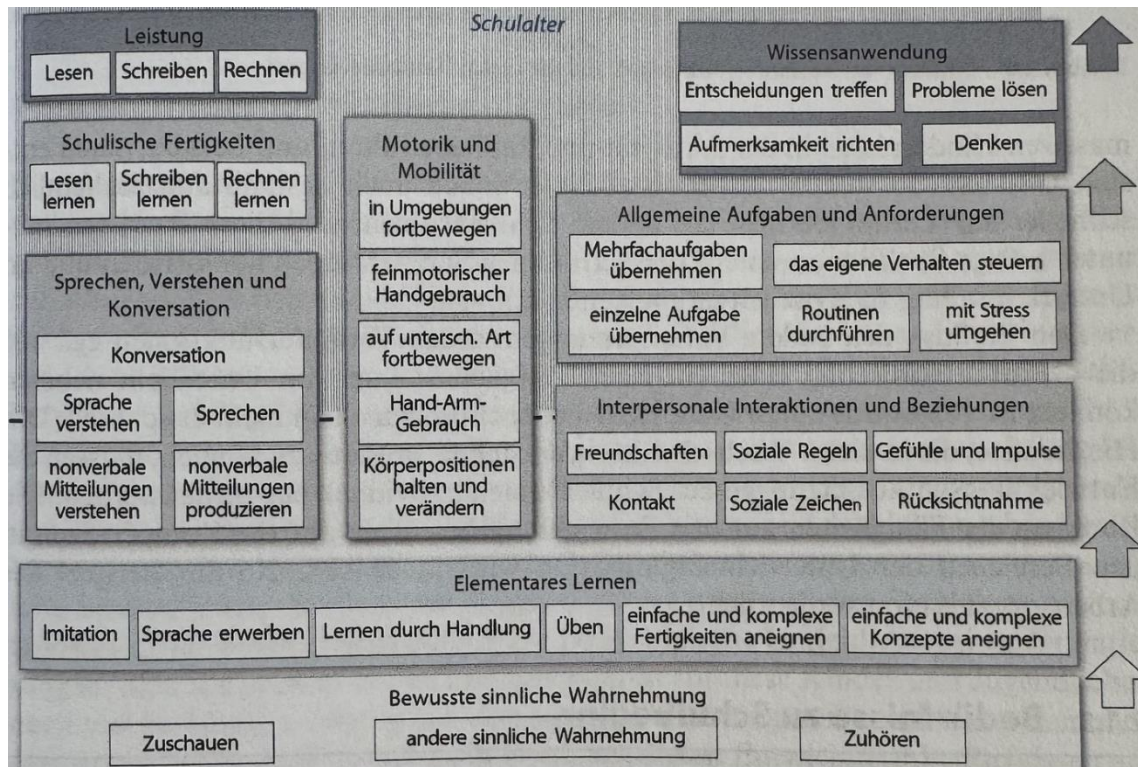


Abbildung 2: Funktionsfähigkeit der Aktivität und Teilhabe im Schulalter, übernommen von Haider et al. (2023, S. 95)

3.4.2 Bedeutung sozialer Teilhabe für Lernen und Entwicklung

Soziale Teilhabe spielt im schulischen Kontext eine wichtige Rolle. Gemeinsame und kooperative Lernformen können den Austausch, die gegenseitige Unterstützung sowie die aktive Teilhabe fördern und sich positiv auf soziales Verhalten, Kooperation, Selbstwertgefühl und die Einstellung zum Lernen und zur Schule auswirken (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 145–146).

Für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung ist diese Bedeutung besonders hervorzuheben, da sie im Bereich sozialer Kommunikation und Interaktion häufig besondere Unterstützungsbedarfe aufweisen (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2018). Gleichzeitig zeigen sich Schule und Peer-Interaktionen als wichtige Lernfelder, in denen soziale Kompetenzen in natürlichen Situationen erworben werden können (Girsberger, 2020, S. 141–142).

Durch den Kontakt mit Gleichaltrigen entstehen Möglichkeiten zur Orientierung und Nachahmung, da sich Kinder aus dem Autismus-Spektrum an anderen Kindern in der Klasse orientieren und deren Verhalten teilweise übernehmen

(Girsberger, 2020, S. 141). Soziale Teilhabe trägt zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bei und ermöglicht Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung, Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschüler aufzubauen, sich in Gruppensituationen zurechtzufinden und gemeinsam mit anderen zu spielen und zu lernen (Rollett & Kastner-Koller, 2018, S. 155).

Fehlende soziale Teilhabe kann hingegen zu sozialem Rückzug führen. Insbesondere unstrukturierte und unbeaufsichtigte schulische Situationen können für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung problematisch sein. Daher kommt der Förderung sozialer Integration im schulischen Alltag eine besondere Bedeutung zu (Girsberger, 2020, S. 144–145).

3.4.3 Soziale Teilhabe in inklusiven Volksschulsettings

In inklusiven Volksschulsettings zeigt sich soziale Teilhabe insbesondere in der aktiven Beteiligung am gemeinsamen Unterricht, in sozialen Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschüler sowie in der Einbindung in die Klassengemeinschaft. Dabei umfasst Teilhabe neben dem gemeinsamen Lernen auch informelle Situationen wie Pausen oder Gruppenarbeiten (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 145–148).

Für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung sind schulische Rahmenbedingungen von besonderer Bedeutung. Klare Strukturen, visualisierte Abläufe und Rückzugsmöglichkeiten können Orientierung schaffen und die Beteiligung am Schulalltag erleichtern (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 139–143). Gleichzeitig tragen ein unterstützendes Klassenklima und gezielte Formen der Unterstützung durch Mitschülerinnen und Mitschüler dazu bei, soziale Beziehungen und die Einbindung in die Klassengemeinschaft zu fördern (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 147–148).

Eine zentrale Rolle kommt dabei der Lehrperson zu. Eine ressourcenorientierte Haltung sowie die Anpassung von Unterrichts- und Kommunikationsformen an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bilden wichtige Voraussetzungen für soziale Teilhabe (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 149–151). Auch die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Fachpersonen kann dazu

beitragen, Unterstützungsmaßnahmen aufeinander abzustimmen und die schulische Teilhabe nachhaltig zu unterstützen (Girsberger, 2020, S. 149–150).

Dimension	Bedeutung für den Volksschulalltag	Schulischer Bezug
Unterrichtliche Beteiligung	Aktive Beteiligung an gemeinsamen Lern- und Unterrichtssituationen	Gemeinsames Lernen, Partner- und Gruppenarbeiten
Soziale Interaktion	Möglichkeiten zur Kommunikation und zum Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschüler	Gespräche, Kooperation, gemeinsame Aktivitäten
Zugehörigkeit	Erleben als anerkanntes Mitglied der Klassengemeinschaft	Klassenklima, Akzeptanz, Peer-Beziehungen
Informelle Teilhabe	Beteiligung auch außerhalb stark strukturierter Unterrichtsphasen	Pausen, Übergänge, Freiarbeit
Umweltbedingungen	Schulische Bedingungen können Teilhabe ermöglichen oder erschweren	Strukturen, Reizgestaltung, Regeln und Unterstützung

Tabelle 2: Zentrale Dimensionen sozialer Teilhabe im schulischen Kontext, eigene Darstellung auf Grundlage von World Health Organization (2001), Theunissen & Sagrauske (2019, S. 124–126, 139–148) sowie Girsberger (2020, S. 141–150).

4 Herausforderungen sozialer Teilhabe bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung

Ausgehend von der zuvor geklärten Bedeutung sozialer Teilhabe richtet sich der Blick nun auf jene Bedingungen, die eine aktive Beteiligung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im Volksschulalter erschweren können. Die folgenden Unterkapitel bündeln diese Herausforderungen in den Bereichen soziale Kommunikation und Interaktion, soziales Verständnis, Peer- und Gruppenprozesse, emotionale Regulation sowie schulische Rahmenbedingungen.

4.1 Besonderheiten in sozialer Kommunikation und Interaktion

Ein zentrales Merkmal von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind Schwierigkeiten im sozialen Verständnis und in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Viele Betroffene können die Gefühle, Absichten und nonverbalen Signale anderer Menschen nur eingeschränkt erkennen und deuten. Dazu zählen Mimik, Gestik, Blickverhalten oder subtile emotionale Hinweise, die für nicht-autistische Kinder selbstverständlich interpretierbar sind. Diese Signale bilden jedoch die Grundlage dafür, das eigene

Verhalten sozial angemessen zu regulieren. Können sie nicht richtig verstanden werden, entstehen Missverständnisse und Unsicherheiten im sozialen Miteinander (Teufel & Soll, 2021, S. 16).

Schuster und Schuster (2022, S. 16) beschreiben, dass viele Kinder mit ASS nicht intuitiv erfassen, wann jemand Trost braucht, Freude teilt oder Angst zeigt. Dies führt dazu, dass sie in sozialen Situationen häufig als unbeteiligt oder unhöflich wahrgenommen werden, obwohl sie durchaus Gefühle haben, diese jedoch nicht in sozial erwarteter Weise ausdrücken können. Die Schwierigkeiten liegen somit weniger im emotionalen Erleben selbst, sondern vielmehr im Umgang mit Emotionen und deren sozialer Bedeutung.

Bereits im frühen Kindesalter zeigen sich Hinweise auf ein eingeschränktes soziales Verständnis. Viele Kinder stellen keine gemeinsame Aufmerksamkeit her, etwa indem sie ein Objekt oder Ereignis mit einer Bezugsperson teilen. Dieses sogenannte „joint attention“ gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten und ist bei vielen Kindern mit ASS deutlich reduziert (Schuster, 2020, S. 41). Auch das Imitationsverhalten, das für soziales Lernen bedeutsam ist, ist häufig eingeschränkt. Während andere Kinder früh beginnen, Gesten oder Gesichtsausdrücke nachzuahmen, gelingt dies Kindern mit ASS nur begrenzt (Schuster, 2020, S. 41).

Diese Besonderheiten erschweren es den Betroffenen, sich in andere hineinzusetzen und deren Perspektive nachzuvollziehen. In der Folge fällt es vielen schwer, soziale Situationen richtig einzuschätzen, Konflikte zu lösen oder angemessen auf die Bedürfnisse anderer zu reagieren. Schwierigkeiten in der Perspektivenübernahme wirken sich somit unmittelbar auf das soziale Miteinander aus und stellen im schulischen Alltag eine zentrale Herausforderung dar (Schuster, 2020, S. 41).

4.2 Soziales Verständnis, Beziehungen und soziale Anforderungen

Aufbauend auf den beschriebenen Besonderheiten der sozialen Wahrnehmung zeigen sich weitere Herausforderungen insbesondere beim Verständnis sozialer Regeln, bei der Gestaltung von Beziehungen und in wechselnden sozialen Situationen.

Viele Kinder mit ASS haben Schwierigkeiten, sich in Gruppen einzufügen, soziale Regeln zu verstehen oder flexibel auf wechselnde Situationen zu reagieren. Unstrukturierte Phasen wie Pausen, Gruppenarbeiten oder der Schulweg können aufgrund sozialer Unsicherheiten und sensorischer Belastungen als besonders herausfordernd erlebt werden (Girsberger, 2020, S. 144–145). Auch Missverständnisse im sozialen Miteinander entstehen häufig, da nonverbale Signale oder implizite Erwartungen nicht intuitiv erkannt werden.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Gestaltung und Aufrechterhaltung von Beziehungen. Während manche Kinder soziale Kontakte eher vermeiden, wünschen sich andere durchaus Freundschaften, können jedoch die wechselseitigen Anforderungen sozialer Beziehungen nicht gut einschätzen. Dies kann zu Rückzug, Frustration oder Konflikten führen. Die eingeschränkte Perspektivenübernahme erschwert zusätzlich das Verständnis für die Sichtweisen anderer, was die soziale Teilhabe weiter beeinträchtigt. Damit zeigen sich die Herausforderungen dieses Bereichs vor allem dort, wo soziale Regeln, Beziehungserwartungen und wechselnde Anforderungen nicht unmittelbar erschlossen werden können. Dies kann den Aufbau und die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen im schulischen Alltag erschweren (Teufel & Soll, 2021, S. 16–17).

4.3 Peer-Interaktionen, Spielverhalten und Gruppenprozesse

Peer-Interaktionen und gruppenbezogene Prozesse stellen für viele Kinder im Autismus-Spektrum eine besondere Herausforderung dar. Bereits im frühen Kindesalter zeigen sich häufig Schwierigkeiten, soziale Kontakte zu initiieren oder auf Angebote anderer Kinder angemessen zu reagieren. Viele Kinder bevorzugen zunächst Einzelbeschäftigungen, wirken zurückgezogen oder zeigen wenig Interesse an Gleichaltrigen (Schuster, 2020, S. 48–49). Gleichzeitig besteht bei vielen durchaus der Wunsch nach sozialen Beziehungen, der jedoch aufgrund fehlender sozial-kommunikativer Kompetenzen und eines eingeschränkten Verständnisses sozialer Situationen kaum umgesetzt werden kann (Schuster & Schuster, 2022, S. 16–17).

Im freien Spiel und in unstrukturierten Situationen wie Pausen oder Gruppenarbeiten wird diese Diskrepanz besonders sichtbar. Die fehlende

Vorhersehbarkeit, hohe Geräuschpegel und unklare soziale Erwartungen führen häufig zu Überforderung, Rückzug oder Konflikten (Haider et al., 2023, S. 196–197).

Auch das Spielverhalten unterscheidet sich häufig von Gleichaltrigen. Während neurotypische Kinder früh gemeinsame Fantasie- und Rollenspiele entwickeln, zeigen viele Kinder mit ASS eher repetitives oder objektbezogenes Spiel und benötigen Unterstützung, um in kooperative Spielhandlungen einzusteigen (Schuster, 2020, S. 48–49). Für ältere Kinder und Jugendliche verändern sich die Anforderungen an soziale Beziehungen: Freundschaften basieren zunehmend auf gemeinsamen Interessen, Gesprächen und emotionalem Austausch. Viele autistische Jugendliche erleben diese Veränderungen als irritierend, da ihnen die sozialen Regeln und unausgesprochenen Erwartungen schwer zugänglich sind (Haider et al., 2023, S. 262–263).

4.4 Emotionale Regulation und herausforderndes Verhalten

Emotionale Regulation stellt für viele Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum einen zentralen Entwicklungsbereich dar. Die Wahrnehmung, Einordnung und der Ausdruck eigener Gefühle sind häufig weniger differenziert ausgeprägt, was zu intensiven emotionalen Reaktionen führen kann. Viele Kinder erleben Gefühle stark, können diese jedoch nicht angemessen ausdrücken oder regulieren, insbesondere in komplexen oder unvorhersehbaren Situationen (Haider et al., 2023, S. 77–78). Auch das Erkennen und Deuten fremder Emotionen fällt vielen schwer, was wiederum Missverständnisse und soziale Konflikte begünstigt (Schuster & Schuster, 2022, S. 16).

Herausforderndes Verhalten entsteht häufig im Zusammenhang mit Überforderung, sensorischer Reizbelastung oder fehlenden Bewältigungsstrategien. Reizüberflutung, unerwartete Veränderungen oder unklare Anforderungen können zu impulsiven oder aggressiven Reaktionen führen, die für Außenstehende schwer nachvollziehbar erscheinen (Teufel & Soll, 2021, S. 29–30). Auch rigides Festhalten an Routinen, Schwierigkeiten im Aufschub von Bedürfnissen oder geringe Frustrationstoleranz sind typische Ausdrucksformen einer eingeschränkten emotionalen Selbstregulation (Teufel & Soll, 2021, S. 38–41). Für die soziale Teilhabe ist dabei bedeutsam,

herausforderndes Verhalten nicht isoliert zu betrachten, sondern mögliche Zusammenhänge mit Überforderung, Reizbelastung und eingeschränkten Bewältigungsmöglichkeiten einzubeziehen (Haider et al., 2023, S. 266–268).

4.5 Schulische Rahmenbedingungen als Einflussfaktor

Schulische Rahmenbedingungen haben einen erheblichen Einfluss darauf, wie gut Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen am Unterricht und am sozialen Leben der Schule teilhaben können. Viele Herausforderungen entstehen nicht aus dem Kind selbst, sondern aus der Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und schulischen Anforderungen. Reizintensive Umgebungen und unklare Abläufe können zu Stress und Überforderung führen (Haider et al., 2023, S. 196–197). Häufige Raumwechsel und Veränderungen räumlicher Bedingungen können zusätzlich die Orientierung erschweren und Unsicherheit hervorrufen (Schuster, 2020, S. 62–63).

Besonders unstrukturierte Situationen wie Pausen, Gruppenarbeiten oder Übergänge zwischen Unterrichtsphasen stellen hohe Anforderungen an Orientierung, Flexibilität und soziale Kompetenz. Für viele Kinder mit ASS sind diese Phasen daher belastend und führen zu Rückzug, Inaktivität oder Konflikten (Schuster, 2020, S. 63–64). Rückzugsmöglichkeiten, klare Pausenstrukturen oder alternative Aufenthaltsorte können hier entlastend wirken (Haider et al., 2023, S. 196–198).

Ein weiterer zentraler Faktor ist das Wissen und die Haltung der Lehrpersonen. Studien zeigen, dass viele Lehrkräfte zwar motiviert sind, jedoch über begrenztes Wissen zu Autismus verfügen und autistypische Verhaltensweisen häufig missverstehen. Eine fundierte pädagogische Haltung, transparente Kommunikation im Kollegium und ein gemeinsames Verständnis individueller Bedürfnisse sind daher essenziell (Schuster, 2020, S. 53–54).

Schulische Rahmenbedingungen können zugleich Ressourcen darstellen. Strukturierte Klassengemeinschaftsprozesse, klare Regeln, visualisierte Abläufe und kooperative Lernformen können Orientierung schaffen und soziale Beteiligung erleichtern (Haider et al., 2023, S. 238–244). Dabei stehen die Gestaltung der Umwelt und das professionelle Handeln der Lehrperson in enger Wechselwirkung.

Eine verstehende und ressourcenorientierte Haltung unterstützt den Abbau von Barrieren und die Anerkennung individueller Bewältigungsstrategien (Höflich et al., 2024, S. 13–14).

Auch abgestimmte Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Schulassistenten, Fachpersonen und Eltern kann dazu beitragen, individuelle Bedürfnisse zu erkennen und Unterstützungsmaßnahmen konsistent zu gestalten (Höflich et al., 2024, S. 5–6).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Herausforderungen sozialer Teilhabe aus dem Zusammenspiel individueller Voraussetzungen und schulischer Umweltbedingungen entstehen. Besonders relevant sind dabei soziale Kommunikation und soziales Verständnis, Peer- und Gruppenprozesse, emotionale Regulation sowie die Passung schulischer Strukturen zu den Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Orientierungsbedürfnissen der Kinder. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, pädagogische Unterstützung nicht auf einzelne Verhaltensweisen zu richten, sondern mehrere Förderbereiche miteinander zu verbinden. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt (Höflich et al., 2024, S. 13–14, 34–36).

Die Zusammenschau der dargestellten Herausforderungen zeigt darüber hinaus, dass einzelne Schwierigkeiten nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. So können beispielsweise sensorische Belastungen oder unklare Abläufe zu Überforderung führen und dadurch auch soziale Interaktionen und die Beteiligung an Gruppenprozessen erschweren (Haider et al., 2023, S. 196–197; Teufel & Soll, 2021, S. 29–30). Gleichzeitig verdeutlicht die Betrachtung schulischer Rahmenbedingungen, dass TeilhabebARRIEREN nicht ausschließlich aus individuellen Merkmalen des Kindes entstehen, sondern auch im Zusammenhang mit schulischen Umweltbedingungen betrachtet werden müssen. Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage ist daher entscheidend, soziale Teilhabe als Ergebnis mehrerer miteinander verbundener Einflussfaktoren zu betrachten. Daraus folgt für die weitere Arbeit, dass pädagogische Unterstützung sowohl an individuellen Voraussetzungen als auch an der Gestaltung des schulischen Umfelds ansetzen sollte (Höflich et al., 2024, S. 13–14).

Herausforderungsbereich	Mögliche Auswirkung im Schulalltag	Pädagogischer Ansatzpunkt
Soziale Kommunikation und Interaktion	Missverständnisse, erschwerte Kontaktaufnahme und Beteiligung	Kommunikation verständlich gestalten und Interaktionen begleiten
Soziales Verständnis und Beziehungen	Unsicherheit bei sozialen Regeln und wechselnden Erwartungen	Soziale Regeln explizit und nachvollziehbar machen
Peer- und Gruppenprozesse	Rückzug oder Überforderung in Gruppen- und Spielsituationen	Gruppenprozesse strukturieren und soziale Lerngelegenheiten begleiten
Emotionale Regulation	Starke Reaktionen bei Überforderung oder unvorhergesehenen Anforderungen	Belastungen erkennen, Regulation unterstützen und Rückzug ermöglichen
Sensorische und schulische Rahmenbedingungen	Reizüberflutung, Unsicherheit und erschwerte Orientierung	Lernumgebung anpassen, Abläufe strukturieren und visualisieren

Tabelle 3: Zentrale Herausforderungen sozialer Teilhabe und ihre Bedeutung im Schulalltag, eigene Darstellung auf Grundlage von Schuster (2020, S. 41, 48–49, 62–64), Teufel und Soll (2021, S. 16–17, 29–30, 38–41), Haider et al. (2023, S. 77–78, 196–197, 266–268) und Höflich et al. (2024, S. 13–14, 34–36).

5 Pädagogische Ansätze und Förderprinzipien zur Unterstützung sozialer Teilhabe

Die Förderung sozialer Teilhabe von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung erfordert ein Zusammenspiel verschiedener pädagogischer Maßnahmen, die sowohl individuelle Besonderheiten berücksichtigen als auch strukturelle Bedingungen des schulischen Alltags einbeziehen. In der Fachliteratur wird deutlich, dass soziale Teilhabe nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern stets in Wechselwirkung mit Wahrnehmung, Kommunikation, Interaktion und schulischen Rahmenbedingungen steht. Die folgenden Unterkapitel geben einen Überblick über zentrale pädagogische Prinzipien, die im Kontext der Volksschule bedeutsam sind und sich aus theoretischen Erkenntnissen sowie praxisorientierten Empfehlungen ableiten lassen.

Eine zusammenfassende Systematisierung schulischer Förderung bieten Eckert und Sempert (2012). Ihr Rahmenmodell bündelt acht miteinander verbundene Kernbereiche: systematische Förderplanung, individualisierte Unterstützungsangebote, strukturierte Lernumgebungen, spezifische Lehrplananteile, funktionaler Umgang mit Verhaltensbesonderheiten, Kooperation mit den Eltern, Berücksichtigung der Peerbeziehungen sowie Professionalität der

Fachkräfte. Die Übersicht verdeutlicht, dass schulische Förderung nicht auf einzelne Maßnahmen reduziert werden kann, sondern unterschiedliche Bedingungen gemeinsam berücksichtigt werden sollten (Eckert & Sempert, 2012, S. 227).



Abbildung 3: Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen, übernommen von Eckert und Sempert (2012, S. 227)

5.1 Überblick über pädagogische und therapeutische Ansätze bei ASS

Pädagogische Ansätze zur Unterstützung von Kindern im Autismus-Spektrum orientieren sich an der Vielfalt individueller Entwicklungsprofile und berücksichtigen sowohl kognitive, kommunikative als auch soziale Besonderheiten. In der Literatur werden insbesondere strukturierende, visualisierende und beziehungsorientierte Maßnahmen hervorgehoben, die darauf abzielen, Orientierung zu schaffen und soziale Lerngelegenheiten zu ermöglichen (Theunissen, 2014, S. 196–198). Ergänzend wird die Bedeutung eines personorientierten Perspektivenwechsels betont, der autistische Verhaltensweisen als Ausdruck individueller Funktionsweisen versteht und nicht primär defizitorientiert interpretiert (Theunissen, 2014, S. 183). Therapeutische Ansätze wie Ergotherapie, Logopädie oder sozialkommunikative Förderung können ergänzend eingesetzt werden, sofern sie in den schulischen Alltag eingebettet und mit pädagogischen Maßnahmen abgestimmt sind (Theunissen, 2014, S. 196–198).

5.2 Sensorische Besonderheiten im Schulalltag

Die Fachliteratur weist darauf hin, dass sensorische Besonderheiten einen wesentlichen Einfluss auf die schulische Teilhabe von Kindern im Autismus-Spektrum haben. Das Handbuch von Höflich et al. (2024) betont, dass sowohl Über- als auch Unterempfindlichkeiten in verschiedenen Sinnesbereichen auftreten können und sich unmittelbar auf die Lern- und Interaktionsfähigkeit auswirken (Höflich et al., 2024, S. 18–22). Besonders der Klassenraum, der durch vielfältige akustische und visuelle Reize geprägt ist, kann für viele Schülerinnen und Schüler eine erhebliche Belastung darstellen. Bereits geringe Veränderungen in der Umgebung oder unerwartete Geräusche können zu Stress, Rückzug oder einer deutlichen Einschränkung der Aufmerksamkeit führen. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, empfiehlt das Handbuch eine bewusste Gestaltung der Lernumgebung. Dazu zählen reizärmere Arbeitsplätze, klar strukturierte Materialien sowie die Möglichkeit, sensorische Rückzugsmöglichkeiten zu nutzen. Solche Anpassungen tragen dazu bei, Überforderung zu reduzieren und die aktive Teilnahme an Unterrichtsprozessen zu erleichtern. Sensorische Bedürfnisse werden damit als zentraler Bestandteil pädagogischer Planung verstanden, da sie sowohl das emotionale Wohlbefinden als auch die soziale Teilhabe maßgeblich beeinflussen (Höflich et al., 2024, S. 18–22). Möglichkeiten zur visuellen Regelung der Arbeitslautstärke zeigt Abbildung 4.

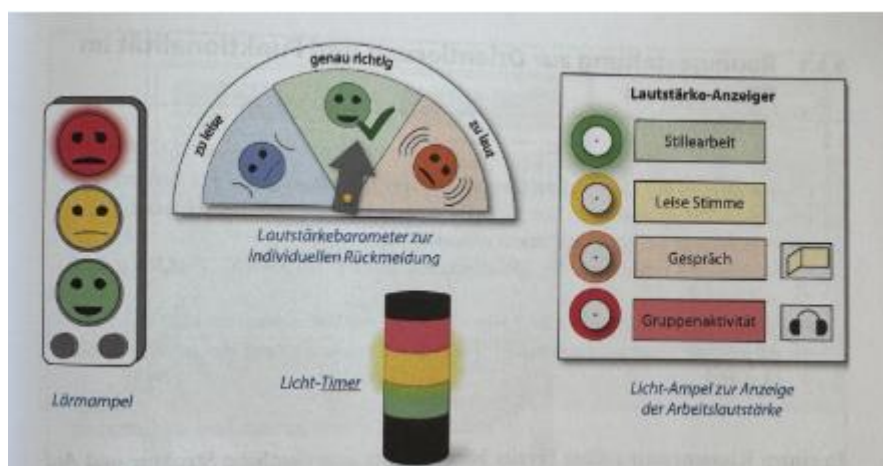


Abbildung 4: Lehrmittel zur Regelung der Lernsituation, übernommen von Haider et al. (2023, S. 179)

5.3 Strukturierung und Visualisierung im Schulalltag

Strukturierende und visualisierende Maßnahmen gelten als zentrale Elemente der pädagogischen Unterstützung für Kinder mit ASS. Sie schaffen Vorhersehbarkeit, reduzieren Unsicherheiten und erleichtern die Orientierung im schulischen Alltag. In der Literatur wird beschrieben, dass klare Abläufe, visuelle Zeitpläne, Erst-Dann-Karten oder bildgestützte Arbeitsanweisungen dazu beitragen, Übergänge zu erleichtern und Anforderungen verständlich zu machen (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 139–142).

Die von Theunissen und Sagrauske (2019, S. 139–142) beschriebene Bedeutung klarer und visualisierter Abläufe wird durch das Handbuch von Höflich et al. (2024) ergänzt. Demnach dient visuelle Strukturierung nicht nur der Organisation, sondern kann auch entlastend wirken, da sie die Verarbeitung von Informationen unterstützt und sprachliche Anforderungen reduziert. Besonders im Unterricht können visualisierte Regeln, klar erkennbare Raumstrukturen und transparente Aufgabenstellungen dazu beitragen, soziale Teilhabe zu fördern, indem sie Unsicherheiten reduzieren und die aktive Beteiligung erleichtern (Höflich et al., 2024, S. 34–36).

5.4 Förderung sozialer Kompetenzen und sozialer Interaktion

Die Förderung sozialer Kompetenzen stellt einen zentralen Bestandteil der Unterstützung von Kindern mit ASS dar. Da soziale Interaktion häufig durch Schwierigkeiten im Erkennen und Interpretieren nonverbaler Signale erschwert wird, benötigen viele Schülerinnen und Schüler gezielte Anleitung und Begleitung. In der Literatur werden angeleitete Gruppenarbeiten, Peer-Mentoring-Programme sowie modellierende Gesprächsführung als mögliche Formen der pädagogischen Unterstützung beschrieben (Girsberger, 2020, S. 149, 155).

Das Handbuch von Höflich et al. (2024) weist darauf hin, dass soziale Regeln und Interaktionsformen häufig nicht intuitiv erfasst werden und daher explizit vermittelt werden müssen (Höflich et al., 2024, S. 43–45). Visualisierte Gesprächsregeln, klar strukturierte Kommunikationssituationen und unterstützende Materialien können dazu beitragen, Missverständnisse zu reduzieren und soziale Lerngelegenheiten zu schaffen. Ergänzend wird die Bedeutung von

Emotionsregulation hervorgehoben, da viele Kinder Schwierigkeiten haben, eigene Gefühle zu erkennen oder angemessen auszudrücken. Maßnahmen wie Emotionskarten oder Rückzugsmöglichkeiten können hier unterstützend wirken (Höflich et al., 2024, S. 48–52). Den Zusammenhang zwischen Struktur, Transparenz und zunehmender Selbstständigkeit veranschaulicht Abbildung 5.

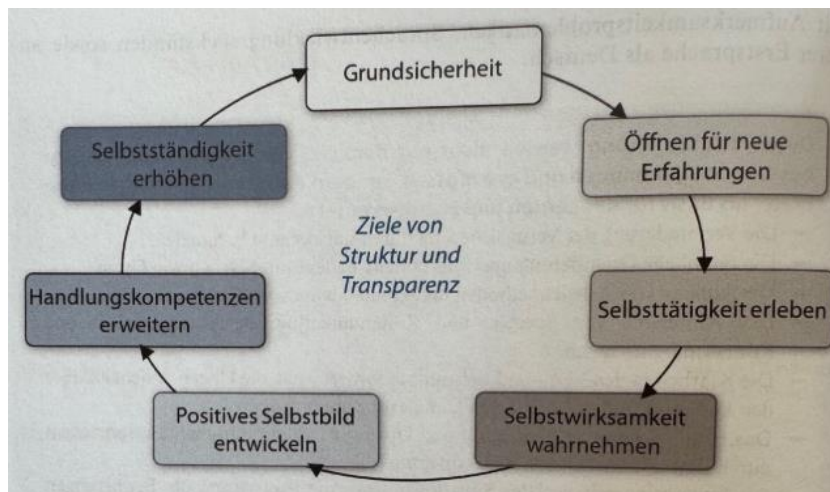


Abbildung 5: Basissicherheit durch Struktur und Transparenz, übernommen von Haider et al. (2023, S. 124)

5.5 Bedeutung von Beziehung, Klassenklima und Lehrerhandeln

Für gelingende soziale Teilhabe sind Beziehungsqualität und Klassenklima besonders bedeutsam. Eine wertschätzende Haltung der Lehrperson, klare Regeln im Umgang miteinander und ein unterstützendes Klassenklima können dazu beitragen, dass autistische Kinder sich als Teil der Gemeinschaft erleben. Theunissen und Sagrauske (2019, S. 142–144) beschreiben Lehrpersonen dabei in einer moderierenden Rolle: Sie begleiten soziale Interaktionen, klären Missverständnisse und unterstützen förderliche Gruppendynamiken.

Diese Perspektive wird auch im Handbuch von Höflich et al. (2024) aufgegriffen. Ein personorientierter Perspektivenwechsel, der individuelle Funktionsweisen berücksichtigt, wird dort als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns beschrieben (S. 13–14). Hinzu kommt eine stärkenorientierte Sichtweise, durch die Merkmale wie Detailwahrnehmung, Verlässlichkeit oder Mustererkennung als mögliche Ressourcen berücksichtigt werden (S. 15–16).

5.6 Kooperation mit Eltern und multiprofessionellen Teams

Neben der unmittelbaren Unterrichtsgestaltung ist auch die Kooperation mit Eltern und multiprofessionellen Fachpersonen relevant. Durch einen regelmäßigen Austausch können unterschiedliche Beobachtungen und Informationen zusammengeführt sowie Unterstützungsmaßnahmen aufeinander abgestimmt werden. Die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren beteiligten Fachpersonen stellt damit einen wichtigen Bestandteil der schulischen Unterstützung von Kindern mit ASS dar (Höflich et al., 2024, S. 59–60).

Höflich et al. (2024) weisen darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte häufig jene Personen sind, die erste autismusspezifische Auffälligkeiten wahrnehmen, und daher eine wichtige Rolle im diagnostischen Prozess einnehmen (Höflich et al., 2024, S. 5–7). Damit wird die bereits von Girsberger (2020) hervorgehobene Bedeutung abgestimmter Zusammenarbeit weiter konkretisiert. Es wird auch betont, dass nachhaltige Förderung multiprofessionelle Zusammenarbeit erfordert, da unterschiedliche Fachperspektiven zur Einschätzung und Unterstützung beitragen. Kooperation wird damit als struktureller Bestandteil schulischer Inklusion verstanden. Eine gelingende Zusammenarbeit setzt voraus, dass alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis der individuellen Bedürfnisse des Kindes entwickeln. Dazu gehört, dass Informationen über Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verhaltensbesonderheiten regelmäßig ausgetauscht und pädagogische Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden. Zudem wird erwähnt, dass klare Kommunikationswege und verlässliche Absprachen wesentlich dazu beitragen, Unsicherheiten zu reduzieren und ein konsistentes Vorgehen im schulischen Alltag zu ermöglichen (S. 5–6). Darüber hinaus zeigt sich, dass Eltern eine zentrale Ressource darstellen, da sie über detaillierte Kenntnisse der individuellen Bewältigungsstrategien und Bedürfnisse ihres Kindes verfügen. Ein wertschätzender Austausch auf Augenhöhe ermöglicht es, diese Expertise in die schulische Förderung einzubinden und Übergänge zwischen Schule und Elternhaus zu erleichtern. Multiprofessionelle Teams, etwa bestehend aus Lehrpersonen, Schulassistenten, Therapeut*innen und Beratungsdiensten, können dazu beitragen, komplexe Situationen umfassend zu analysieren und passgenaue Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln. Kooperation ist damit nicht nur

organisatorisch bedeutsam, sondern stellt einen wesentlichen pädagogischen Faktor dar, der soziale Teilhabe stabilisiert und individuelle Entwicklungsprozesse nachhaltig unterstützt.

5.7 Zusammenfassung zentraler Förderprinzipien

In der Zusammenschau lassen sich mehrere Förderprinzipien erkennen, die in den herangezogenen Quellen wiederholt aufgegriffen werden. Besonders deutlich ist die Übereinstimmung bei der Bedeutung klarer Strukturen und visueller Unterstützung sowie bei der Anpassung schulischer Bedingungen an individuelle Bedürfnisse (Höflich et al., 2024, S. 34–36; Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 139–143). Auch die Begleitung sozialer Interaktionen, ein unterstützendes Klassenklima und die ressourcenorientierte Haltung der Lehrperson werden als bedeutsame Bedingungen beschrieben (Höflich et al., 2024, S. 13–16, 43–45; Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 142–151). Die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Fachpersonen ergänzt diese Förderbereiche, da Unterstützungsmaßnahmen dadurch abgestimmt werden können. Das Modell der Allgemeinen Strategien (ASTRA) bündelt vergleichbare Ansatzpunkte in den fünf Bereichen Entlastung und Regulation, Strukturieren und Visualisieren, Motivation und Interessen, Unterstützung der sozialen Kommunikation sowie Aufklärung und Akzeptanz (BBZ, o. J.). Die fünf Handlungsschwerpunkte sind in Abbildung 6 dargestellt.



Abbildung 6: Allgemeine Strategien in der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus in Schule und Unterricht, übernommen vom Bildungs- und Beratungszentrum Pädagogik bei Krankheit/Autismus (BBZ, o. J.)

Für die pädagogische Praxis folgt daraus, dass die beschriebenen Förderbereiche nicht isoliert eingesetzt, sondern aufeinander bezogen und an die jeweiligen Voraussetzungen des Kindes angepasst werden sollten. Die wiederkehrenden inhaltlichen Übereinstimmungen der Quellen begründen die Auswahl der Förderbereiche für das Praxiskonzept. Sie sind jedoch nicht mit einem empirischen Wirksamkeitsnachweis für das in dieser Arbeit entwickelte Gesamtkonzept gleichzusetzen.

Bei der Einordnung der Literatur ist zudem zwischen unterschiedlichen Arten von Quellen zu unterscheiden. Wissenschaftliche Fachpublikationen und diagnostische Klassifikationssysteme dienen vor allem der theoretischen Beschreibung und Einordnung, während Handreichungen wie jene des BMBWF oder das ASTRA-Modell stärker praxisorientierte pädagogische Empfehlungen formulieren. Solche Empfehlungen können die Entwicklung eines schulischen Praxiskonzepts begründen, erlauben für sich genommen jedoch keine Aussage darüber, dass jede Maßnahme bei jedem Kind in gleicher Weise wirksam ist. Die Übertragbarkeit bleibt insbesondere aufgrund der Heterogenität des Autismus-Spektrums und unterschiedlicher schulischer Rahmenbedingungen begrenzt.

In der Gegenüberstellung der Förderprinzipien wird deutlich, dass die beschriebenen Ansätze an unterschiedlichen, jedoch miteinander verbundenen Bedingungen sozialer Teilhabe ansetzen. Strukturierung und Visualisierung beziehen sich vor allem auf Orientierung und Vorhersehbarkeit, während die Begleitung sozialer Interaktionen und ein unterstützendes Klassenklima stärker die soziale Einbindung in den Mittelpunkt stellen (Höflich et al., 2024, S. 34–36, 43–45; Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 139–145, 147–148). Die Individualisierung der Unterstützung ist dabei als verbindendes Prinzip zu verstehen, da aufgrund der Heterogenität des Autismus-Spektrums pädagogische Maßnahmen an den individuellen Unterstützungsbedarf angepasst werden müssen (Höflich et al., 2024, S. 10–11). Für die zweite Forschungsfrage ergibt sich somit nicht eine einzelne vorrangige Maßnahme, sondern ein Bündel aufeinander bezogener Förderprinzipien, deren Auswahl von der jeweiligen Situation und dem individuellen Unterstützungsbedarf abhängt. Diese Zusammenführung bildet

zugleich die inhaltliche Grundlage für die Ableitung des schulalltagsintegrierten Praxiskonzepts im weiteren Verlauf der Arbeit.

Förderprinzip	Zentrale Funktion	Bezug zur sozialen Teilhabe
Strukturierung und Visualisierung	Orientierung, Vorhersehbarkeit und Verständlichkeit erhöhen	Erleichtert die Beteiligung an Unterricht und Übergängen
Berücksichtigung sensorischer Bedürfnisse	Überforderung reduzieren und passende Lernbedingungen schaffen	Kann Rückzug und Belastung verringern und Beteiligung ermöglichen
Begleitung sozialer Interaktionen	Soziale Regeln und Abläufe nachvollziehbar machen	Unterstützt Kontakte, Kooperation und gemeinsame Aktivitäten
Beziehung und Klassenklima	Sicherheit, Akzeptanz und Zugehörigkeit fördern	Stärkt die Einbindung in die Klassengemeinschaft
Individualisierung	Unterstützung an Voraussetzungen und Entwicklung anpassen	Ermöglicht Beteiligung am gemeinsamen Lerngegenstand
Kooperation	Beobachtungen und Unterstützungsmaßnahmen abstimmen	Fördert Kontinuität und gemeinsame Zielorientierung

Tabelle 4: Zusammenfassung zentraler schulischer Förderprinzipien, eigene Darstellung auf Grundlage von Theunissen und Sagrauske (2019, S. 139–151), Girsberger (2020, S. 146, 149–150), Höflich et al. (2024, S. 13–16, 34–36, 43–45, 59–60) und Haider et al. (2023, S. 99–103).

6 Methodisches Vorgehen

Methodisch folgt die Arbeit einem theoriegeleiteten Literaturansatz. Auf Grundlage einschlägiger Fachliteratur werden zunächst zentrale Herausforderungen der sozialen Teilhabe von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im Volksschulalter herausgearbeitet. Darauf aufbauend werden pädagogische Ansätze und Förderprinzipien gebündelt und in ein schulalltagsintegriertes Praxiskonzept übertragen. Stahl und Kipman (2012) weisen darauf hin, dass wissenschaftliche Fragestellungen unter anderem auf Grundlage von Literaturanalysen bearbeitet werden können. Voraussetzung ist ein nachvollziehbares Vorgehen, bei dem Fragestellung, Arbeitsschritte und Schlussfolgerungen aufeinander bezogen sind (S. 2–3).

Für die vorliegende Arbeit wurde keine eigene empirische Untersuchung durchgeführt. Stattdessen werden bestehende theoretische Erkenntnisse und pädagogische Empfehlungen im Hinblick auf die Forschungsfragen ausgewertet und miteinander in Beziehung gesetzt. Die Literatur bildet damit die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen und für die konzeptionelle Ableitung des

Praxiskonzepts. Kipman et al. (2017) beschreiben eine Review-Studie als Sichtung und kritische Würdigung bereits bestehender Arbeiten zu einer konkreten Forschungsfrage. Dabei sollen der aktuelle Forschungsstand sowie bestehende Mängel und Lücken berücksichtigt werden (S. 43).

Im Rahmen der theoriegeleiteten Analyse werden die für die Forschungsfragen relevanten Erkenntnisse thematisch geordnet, miteinander in Beziehung gesetzt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Volksschulkontext betrachtet. Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Quellen werden dabei ebenso berücksichtigt wie Unterschiede in deren Schwerpunktsetzung. Auf dieser Grundlage werden zentrale Förderprinzipien abgeleitet und anschließend in konkrete Handlungsmöglichkeiten für den schulischen Alltag übertragen. Das entwickelte Praxiskonzept greift damit die zuvor herausgearbeiteten Herausforderungen und Förderprinzipien auf und konkretisiert diese für den Volksschulunterricht. Die methodische Vorgehensweise folgt somit einer schrittweisen Verbindung von Literaturrecherche, thematischer Ordnung, vergleichender Betrachtung der ausgewählten Quellen und anschließender konzeptioneller Ableitung. Dadurch wird nachvollziehbar, auf welcher Grundlage die einzelnen Bestandteile des Praxiskonzepts ausgewählt wurden.

6.1 Forschungsdesign: Entwicklung eines theoriegeleiteten Praxiskonzepts

Die drei Forschungsfragen strukturieren das Forschungsdesign. Zunächst wurden theoretische Grundlagen zur Autismus-Spektrum-Störung und zur sozialen Teilhabe im schulischen Kontext aufgearbeitet. Danach wurden jene Herausforderungen gebündelt, die soziale Teilhabe im Volksschulalter erschweren können. Im nächsten Analyseschritt wurden diesen Herausforderungen pädagogische Ansätze und Förderprinzipien gegenübergestellt, die in der herangezogenen Literatur als Unterstützungsmöglichkeiten beschrieben werden.

Stahl und Kipman (2012) betonen, dass wissenschaftliches Arbeiten auf einer nachvollziehbaren Argumentationskette beruhen soll. Dabei sollen die Fragestellung, das methodische Vorgehen und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen miteinander verbunden sein (S. 2–3). Entsprechend wurden

die einzelnen Arbeitsschritte der vorliegenden Arbeit an den Forschungsfragen ausgerichtet.

Auf Grundlage der theoretischen Erkenntnisse wurden anschließend zentrale Förderbereiche zusammengeführt und in konkrete Handlungsmöglichkeiten für den schulischen Alltag übertragen. Das Praxiskonzept stellt somit keine unabhängig vom theoretischen Teil entwickelte Sammlung von Maßnahmen dar. Die einzelnen Bausteine greifen vielmehr die zuvor herausgearbeiteten Herausforderungen und Förderprinzipien auf und konkretisieren diese für den Volksschulunterricht. Die Entwicklung des Praxiskonzepts erfolgt damit in drei aufeinander bezogenen Schritten: der Identifikation zentraler Herausforderungen sozialer Teilhabe, der Zuordnung geeigneter Förderprinzipien und deren Übertragung auf konkrete Situationen des Volksschulalltags. Diese Vorgehensweise bildet zugleich die Verbindung zwischen den drei Forschungsfragen.

6.2 Literaturrecherche und Auswahlkriterien

Eine umfassende Literaturanalyse setzt eine gezielte Suche nach Literatur voraus, die für die jeweilige Forschungsfrage relevant ist. Stahl und Kipman (2012) beschreiben hierfür unterschiedliche Recherchestrategien. Vor Beginn der Literatursuche sollen das Thema eingegrenzt, die Forschungsfrage festgelegt und daraus geeignete Schlag- und Stichwörter abgeleitet werden. Neben der gezielten Literaturrecherche kann auch das Schneeballsystem eingesetzt werden, bei dem bereits gefundene Fachpublikationen als Ausgangspunkt für die Suche nach weiterer Literatur dienen (S. 8–10).

Ausgangspunkt der Literaturauswahl waren die drei Forschungsfragen und die daraus abgeleiteten thematischen Schwerpunkte. Die Literaturrecherche erfolgte über die Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Salzburg, über verfügbare E-Books sowie ergänzend über Google Scholar. Einbezogen wurden Fachpublikationen zu Autismus-Spektrum-Störungen im Kindesalter, sozialer Teilhabe und Partizipation, schulischen Herausforderungen sowie pädagogischen Ansätzen und Fördermöglichkeiten. Vorrang erhielten Quellen mit einem unmittelbaren Bezug zum schulischen beziehungsweise pädagogischen Kontext. Die Suche orientierte sich dabei an zentralen Begriffen der Forschungsfragen.

Berücksichtigt wurden insbesondere Literatur zu Autismus-Spektrum-Störung und Schule, sozialer Teilhabe beziehungsweise Partizipation, sozialer Interaktion, schulischen Rahmenbedingungen sowie pädagogischen Förderansätzen. Die Suchbegriffe wurden je nach Recherchequelle einzeln oder miteinander kombiniert verwendet.

Für die Auswahl waren vor allem die fachliche Relevanz für die Forschungsfragen und der Bezug zum schulischen Handlungsfeld maßgeblich. Berücksichtigt wurden sowohl grundlegende Fachpublikationen als auch aktuelle wissenschaftliche Veröffentlichungen und fachlich einschlägige Publikationen öffentlicher Institutionen. Ergänzend dienten die Literaturverzeichnisse bereits ausgewählter Fachpublikationen dazu, weitere thematisch passende Quellen zu erschließen. Stahl und Kipman (2012) beschreiben dieses Vorgehen als Schneeballsystem (S. 10). Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Quellen einen nachvollziehbaren Beitrag zur Beantwortung mindestens einer der drei Forschungsfragen leisten. Literatur ohne erkennbaren Bezug zur sozialen Teilhabe, zum schulischen Kontext oder zu den daraus abgeleiteten Förderbereichen wurde für die weitere Analyse nicht vorrangig berücksichtigt. Ältere grundlegende Fachpublikationen wurden insbesondere dann einbezogen, wenn sie für theoretische Modelle, Begriffsbestimmungen oder etablierte pädagogische Ansätze von Bedeutung waren. Ergänzend wurden aktuellere Veröffentlichungen herangezogen, um gegenwärtige schulische und fachliche Perspektiven abzubilden.

Die Recherche ist als gezielte, theoriegeleitete Literaturrecherche angelegt und erhebt keinen Anspruch auf die Methodik eines systematischen Reviews oder auf Vollständigkeit der verfügbaren Literatur. Diese Begrenzung wird bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt. Entscheidend ist daher nicht die Anzahl der Quellen, sondern ihre nachvollziehbare Zuordnung zu den Forschungsfragen und die transparente Ableitung der Förderprinzipien aus den ausgewerteten Inhalten. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse der Literatúrauswertung nicht als vollständige Darstellung des gesamten Forschungsstandes verstanden, sondern als theoriegeleitete Grundlage für die Entwicklung des vorliegenden Praxiskonzepts.

6.3 Ableitung zentraler Förderprinzipien

Die Auswertung erfolgte nicht ausschließlich als Zusammenfassung einzelner Quellen. Relevante Erkenntnisse wurden thematisch geordnet, auf Übereinstimmungen und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hin betrachtet und anschließend auf die Forschungsfragen bezogen. Stahl und Kipman (2012) verstehen wissenschaftliches Arbeiten nicht nur als Sammlung vorhandener Informationen, sondern auch als deren kritische Betrachtung und als Grundlage für eigenständige Schlussfolgerungen (S. 2–3). Ergänzend heben Kipman et al. (2017) hervor, dass theoretische Arbeiten bestehende Lehrmeinungen nicht nur darstellen, sondern erörtern, diskutieren und kritisch würdigen sollen (S. 40–41).

Für die Entwicklung des Praxiskonzepts wurden dabei nicht einzelne Empfehlungen unverändert übernommen. Inhaltlich übereinstimmende Aussagen verschiedener Quellen wurden gebündelt, Unterschiede hinsichtlich Zielsetzung und Umsetzung berücksichtigt und anschließend daraufhin geprüft, ob sie sich in den regulären Volksschulalltag integrieren lassen. Dadurch entstand eine Verbindung aus theoretischer Begründung, autismspezifischer Fachliteratur und konkreter schulischer Umsetzbarkeit. Für die thematische Ordnung wurden jene Aussagen zusammengeführt, die sich auf vergleichbare Herausforderungen oder pädagogische Handlungsmöglichkeiten bezogen. Wiederkehrende Aussagen verschiedener Quellen wurden als Hinweis darauf betrachtet, dass bestimmte Förderbereiche für die weitere konzeptionelle Ableitung besonders relevant sind. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen wurden dabei nicht vereinheitlicht, sondern bei der Einordnung der jeweiligen Maßnahmen berücksichtigt.

Im ersten Schritt wurden jene Bereiche zusammengeführt, die sich in der Literatur als besonders bedeutsam für die soziale Teilhabe von Kindern mit ASS im schulischen Kontext zeigen. Dazu zählen Besonderheiten in der sozialen Kommunikation und Interaktion, Schwierigkeiten im sozialen Verständnis und in der Perspektivenübernahme, Herausforderungen in Peer- und Gruppensituationen, emotionale Regulation sowie schulische Rahmenbedingungen.

Den gebündelten Herausforderungen wurden anschließend die in der Literatur beschriebenen pädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten gegenübergestellt.

Wiederkehrende Empfehlungen mehrerer Quellen wurden zu übergeordneten Förderbereichen zusammengeführt. Dazu zählen die Berücksichtigung sensorischer Bedürfnisse, Strukturierung und Visualisierung, die Förderung sozialer Kompetenzen und sozialer Interaktion, ein unterstützendes Klassenklima und professionelles Lehrerhandeln sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und multiprofessionellen Fachpersonen. Praxisorientierte Handreichungen wurden dabei als pädagogische Empfehlungen und nicht als eigenständige Wirksamkeitsnachweise behandelt.

Aus den gebündelten Förderbereichen wurden schließlich die Bausteine des schulalltagsintegrierten Praxiskonzepts abgeleitet. Dafür wurden theoretisch begründete Förderprinzipien auf konkrete Situationen des Volksschulalltags übertragen. Berücksichtigt wurden vor allem Maßnahmen, die sich in bestehende Unterrichtsstrukturen integrieren und an unterschiedliche individuelle Voraussetzungen anpassen lassen. Die Ableitung folgt damit der Kette Herausforderung – Förderprinzip – konkrete Umsetzung und macht sichtbar, wie der Theorieteil mit dem Praxiskonzept verbunden ist. Die endgültige Auswahl der Bausteine orientierte sich damit an drei Kriterien: ihrer fachlichen Begründung in der herangezogenen Literatur, ihrem Bezug zur sozialen Teilhabe und ihrer grundsätzlichen Umsetzbarkeit im regulären Volksschulalltag.

7 Entwicklung eines schulalltagsintegrierten Praxiskonzepts zur Förderung sozialer Teilhabe

7.1 Zielgruppe und schulische Rahmenbedingungen (Volksschule)

Das entwickelte Praxiskonzept richtet sich an Lehrpersonen der Volksschule, die Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) im inklusiven Unterricht begleiten. Im Mittelpunkt stehen Schülerinnen und Schüler im Volksschulalter, die aufgrund autismusspezifischer Besonderheiten Unterstützung bei der sozialen Teilhabe benötigen. Dabei wird berücksichtigt, dass sich das Autismus-Spektrum durch eine große Heterogenität auszeichnet. Kinder unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihrer kognitiven Voraussetzungen als auch im Ausmaß ihres individuellen Unterstützungsbedarfs. Während einige Schülerinnen und Schüler den Unterricht zielgleich nach dem Regelschullehrplan besuchen können,

benötigen andere zusätzliche pädagogische Unterstützung oder individuelle Anpassungen der Lernumgebung. Daraus ergibt sich, dass pädagogische Entscheidungen stets an den jeweiligen Bedürfnissen und Ressourcen des einzelnen Kindes orientiert werden müssen (Haider et al., 2023, S. 99–102).

Ausgangspunkt des vorliegenden Praxiskonzepts ist ein inklusives Bildungsverständnis, das die soziale Teilhabe aller Kinder als grundlegendes Ziel schulischer Bildung betrachtet. Das bedeutet, dass Kinder mit ASS nicht lediglich am Unterricht anwesend sein sollen, sondern die Möglichkeit erhalten, entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen aktiv am schulischen Leben, an Lernprozessen und an sozialen Beziehungen teilzunehmen. Voraussetzung dafür ist die Gestaltung förderlicher schulischer Rahmenbedingungen, die vorhandene Barrieren reduzieren und die individuelle Entwicklung unterstützen (Höflich et al., 2024, S. 5–7).

Die Schule übernimmt dabei eine zentrale Rolle, da sie einen wesentlichen Lebens- und Entwicklungsraum von Kindern darstellt. Im schulischen Alltag treffen Schülerinnen und Schüler mit ASS auf vielfältige Anforderungen, die sich aus sozialen Interaktionen, wechselnden Unterrichtsformen, unterschiedlichen Kommunikationssituationen sowie sensorischen Reizen ergeben. Diese Anforderungen können die soziale Teilhabe erschweren, wenn Unterricht und Lernumgebung nicht ausreichend an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden. Deshalb kommt der Gestaltung geeigneter Rahmenbedingungen eine besondere Bedeutung zu (Haider et al., 2023, S. 99–102).

Haider et al. (2023) weisen darauf hin, dass die notwendige Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum nicht automatisch an sonderpädagogische Maßnahmen gebunden ist. Vielmehr kann eine inklusive Handlungspädagogik dazu beitragen, Kindern unabhängig vom Ausmaß ihrer Beeinträchtigungen den Zugang zu inklusiven Lernsettings zu ermöglichen. Dabei tragen alle am schulischen Alltag beteiligten Personen Verantwortung dafür, Teilhabe zu ermöglichen, Lernprozesse zu begleiten und individuelle Entwicklung zu fördern (Haider et al., 2023, S. 99–102).

Ergänzend betont das Handbuch Autismus-Spektrum für Schulen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Bedeutung eines personorientierten Perspektivenwechsels. Im Mittelpunkt steht nicht die Diagnose selbst, sondern das Verständnis für die individuelle Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Lebensrealität des Kindes. Aufgabe der Schule ist es daher, Umweltbedingungen so zu gestalten, dass eine möglichst uneingeschränkte Partizipation ermöglicht und vorhandene Potenziale bestmöglich entfaltet werden können (Höflich et al., 2024, S. 13–14).

Vor diesem Hintergrund wurde das vorliegende Praxiskonzept bewusst schulalltagsintegriert entwickelt. Es setzt keine zusätzlichen therapeutischen Maßnahmen voraus, sondern umfasst pädagogische Strategien, die unmittelbar in den regulären Unterricht sowie in alltägliche schulische Situationen integriert werden können. Ziel ist es, soziale Teilhabe kontinuierlich über den gesamten Schulalltag hinweg zu fördern und Lehrpersonen konkrete Handlungsmöglichkeiten für den inklusiven Unterricht zur Verfügung zu stellen.

7.2 Zielsetzung des Praxiskonzepts

Ziel des vorliegenden Praxiskonzepts ist es, ein wissenschaftlich fundiertes und schulalltagsintegriertes Handlungskonzept zur Förderung der sozialen Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) im Volksschulunterricht zu entwickeln. Ausgangspunkt bilden die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten theoretischen Erkenntnisse zu den besonderen Herausforderungen sozialer Teilhabe sowie zu den pädagogischen Förderprinzipien im schulischen Kontext. Diese Erkenntnisse werden im vorliegenden Konzept aufgegriffen und in konkrete Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht übertragen.

Das Praxiskonzept verfolgt das Ziel, soziale Teilhabe nicht als einzelne Fördermaßnahme zu verstehen, sondern als durchgängiges Prinzip des schulischen Alltags. Schülerinnen und Schüler mit ASS sollen die Möglichkeit erhalten, sich entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen aktiv am Unterricht, an sozialen Interaktionen sowie am gemeinsamen Klassenleben zu beteiligen. Voraussetzung dafür ist eine Lernumgebung, die Orientierung bietet,

individuelle Bedürfnisse berücksichtigt und vorhandene Barrieren möglichst reduziert (Höflich et al., 2024, S. 5–7).

Darüber hinaus verfolgt das Konzept einen ressourcenorientierten Ansatz. Im Mittelpunkt stehen nicht die Einschränkungen der Schülerinnen und Schüler, sondern ihre individuellen Fähigkeiten, Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten. Pädagogische Maßnahmen sollen vorhandene Stärken gezielt aufgreifen und gleichzeitig Unterstützungsangebote bereitstellen, die eine aktive Teilnahme am Unterricht und am sozialen Miteinander erleichtern. Dadurch soll die Selbstständigkeit der Kinder gefördert und ihre Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft gestärkt werden (Haider et al., 2023, S. 99–102).

Ein weiteres Ziel des Praxiskonzepts besteht darin, Lehrpersonen eine praxisnahe Orientierung für den inklusiven Unterricht zu bieten. Die im weiteren Verlauf dargestellten Maßnahmen sollen zeigen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse im schulischen Alltag umgesetzt werden können, ohne dass hierfür zusätzliche therapeutische Angebote erforderlich sind. Vielmehr werden Handlungsmöglichkeiten vorgestellt, die unmittelbar in bestehende Unterrichtsstrukturen integriert und flexibel an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden können. Damit orientiert sich das Konzept an der Empfehlung, autismus-sensible Lernumgebungen durch evidenzbasierte und alltagstaugliche Maßnahmen zu gestalten und Lehrpersonen in ihrer professionellen Handlungssicherheit zu stärken (Köller et al., 2026, S. 3–6).

Das vorliegende Praxiskonzept versteht sich daher nicht als starres Förderprogramm, sondern als flexibel einsetzbare Orientierungshilfe für den inklusiven Volksschulunterricht. Die einzelnen Bausteine können entsprechend der jeweiligen Klassensituation sowie den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst und miteinander kombiniert werden. Ziel ist es, Lehrpersonen konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die wissenschaftlich begründet sind und gleichzeitig eine realistische Umsetzung im schulischen Alltag ermöglichen.

7.3 Theoretische Fundierung des Praxiskonzepts

Die Struktur des Praxiskonzepts folgt unmittelbar den in Kapitel 4 identifizierten Barrieren und den in Kapitel 5 gebündelten Förderprinzipien. Schwierigkeiten durch fehlende Vorhersehbarkeit und sensorische Belastungen werden durch Strukturierung, Visualisierung und Anpassungen der Lernumgebung aufgegriffen. Herausforderungen in sozialer Kommunikation, im sozialen Verständnis sowie in Peer- und Gruppenprozessen führen zur gezielten Gestaltung sozialer Lerngelegenheiten und zur Begleitung von Interaktionen. Die Heterogenität des Autismus-Spektrums begründet die Individualisierung der Maßnahmen, während die Bedeutung schulischer Umweltbedingungen eine abgestimmte Zusammenarbeit der beteiligten Personen erforderlich macht. Auf diese Weise bildet die theoretische Analyse die Begründungsgrundlage für die einzelnen Bausteine des Konzepts.

Im Mittelpunkt stehen dabei Ressourcenorientierung, Strukturierung und Visualisierung, die Unterstützung sozialer Interaktionen sowie eine an den individuellen Voraussetzungen orientierte Förderung. Ergänzend wird die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Fachpersonen berücksichtigt. Diese Bereiche werden im folgenden Kapitel nicht erneut theoretisch erläutert, sondern auf konkrete Situationen des Volksschulalltags übertragen. Die Ressourcenorientierung richtet den Blick auf Fähigkeiten, Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten und verbindet diese mit dem Abbau bestehender Barrieren (Höflich et al., 2024, S. 13–14). Strukturierte und vorhersehbare Abläufe unterstützen die Orientierung im Schulalltag (Köller et al., 2026, S. 39–44), während Visualisierung und Unterstützte Kommunikation Informationen und Verständigung zugänglicher machen können (Die fünf Handlungsschwerpunkte, 2021, S. 7–13). Aufgrund der unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe werden die Maßnahmen flexibel an das jeweilige Kind angepasst. Damit dient die theoretische Fundierung vor allem als Verbindung zwischen den Ergebnissen des Theorieteils und der praktischen Umsetzung. Die nachfolgenden Bausteine zeigen, wie diese Förderprinzipien in bestehende Unterrichtsstrukturen integriert werden können (Haider et al., 2023, S. 99–102).

Für die Entwicklung des Konzepts ist dabei entscheidend, dass die genannten Förderbereiche nicht als voneinander getrennte Maßnahmen verstanden werden. Markowetz (2020, S. 36) fasst systematische Förderplanung, individualisierte Unterstützungsangebote, strukturierte Lernumgebungen, die Förderung sozialer Kommunikation und Interaktion, die Berücksichtigung von Peerbeziehungen sowie die Kooperation mit Eltern als miteinander verbundene Bedingungen schulischer Förderung zusammen. Für das vorliegende Praxiskonzept bedeutet dies, dass eine Maßnahme nicht allein danach ausgewählt wird, ob sie im Unterricht leicht umsetzbar ist. Entscheidend ist vielmehr, welche konkrete Barriere der sozialen Teilhabe damit aufgegriffen wird und ob die Unterstützung für das einzelne Kind tatsächlich hilfreich ist.

7.4 Umsetzung des Konzepts im Unterricht

Die folgenden Bausteine übertragen die zuvor abgeleiteten Förderprinzipien auf konkrete Situationen des Volksschulunterrichts. Ihre Anwendung erfolgt nicht nach einem festen Schema, sondern orientiert sich an der jeweils beobachteten Situation und an den individuellen Voraussetzungen des Kindes. Ausgangspunkt ist zunächst die Frage, in welcher konkreten Situation die Beteiligung am Unterricht oder am sozialen Leben der Klasse erschwert ist. Darauf aufbauend wird eine mögliche Barriere bestimmt und ein erreichbares Ziel für die Teilhabe formuliert. Erst anschließend wird eine passende Unterstützung ausgewählt und im Unterricht erprobt. Die Lehrperson beobachtet, ob sich die Beteiligung des Kindes dadurch verändert, und passt die Maßnahme bei Bedarf an.

Unterstützungen, die nicht mehr notwendig sind, werden schrittweise reduziert. Damit folgt das Praxiskonzept einem wiederkehrenden Prozess aus Beobachtung, Zielsetzung, Umsetzung und Reflexion. Die einzelnen Bausteine können dabei miteinander kombiniert werden. Dieses Vorgehen entspricht der Forderung nach einer flexiblen und individualisierten Nutzung autismussensibler Maßnahmen und nach einer konkreten Förderplanung (Markowetz, 2020, S. 35).

Baustein	Ziel im Schulalltag	Mögliche Umsetzung	Beispiel
Strukturierung	Orientierung und Vorhersehbarkeit schaffen	Visualisierte Tagespläne, Zeithilfen, klare Arbeitsaufträge und Arbeitsschritte	Änderungen im Tagesablauf frühzeitig sichtbar machen
Visualisierung und Unterstützte Kommunikation	Verständnis und Kommunikation erleichtern	Symbole, Bildkarten sowie schriftliche oder bildliche Arbeitsaufträge	Symbolkarten im Morgenkreis einsetzen
Förderung sozialer Interaktionen	Beteiligung an gemeinsamen sozialen Situationen unterstützen	Strukturierte Partner- und Gruppenarbeiten sowie begleitete soziale Lerngelegenheiten	Rollen und Aufgaben bei einer Gruppenarbeit klar festlegen
Individualisierung	Barrieren reduzieren und gemeinsame Teilhabe ermöglichen	Aufgaben, Materialien, Sozialformen und Lernumgebung an individuelle Voraussetzungen anpassen	Sachaufgabe sprachlich vereinfachen und durch visuelle Hinweise ergänzen
Zusammenarbeit mit Eltern und Fachpersonen	Unterstützungsmaßnahmen abstimmen und kontinuierlich gestalten	Regelmäßiger Austausch, gemeinsame Absprachen und Weitergabe relevanter Informationen	Bewährte Unterstützungsmaßnahmen bei einem Schulstufenwechsel gemeinsam abstimmen
Reflexion und Evaluation	Wirkung der Maßnahmen beobachten und Förderung weiterentwickeln	Beobachtung, Einbezug der Perspektive des Kindes sowie regelmäßige Anpassung der Maßnahmen	Beobachten, ob eine veränderte Struktur bei Partnerarbeiten die Beteiligung verbessert

Tabelle 5: Übersicht über die Bausteine des schulalltagsintegrierten Praxiskonzepts, eigene Darstellung auf Grundlage der in Kapitel 4 und 5 herausgearbeiteten Herausforderungen und Förderprinzipien.

7.4.1 Strukturierung des Unterrichts

Eine strukturierte Unterrichtsgestaltung bildet die Grundlage des entwickelten Konzepts. Ziel ist es, Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) einen überschaubaren und verlässlichen schulischen Rahmen zu bieten, der Orientierung schafft und selbstständiges Handeln ermöglicht. Strukturierung dient dabei nicht ausschließlich der Organisation des Unterrichts, sondern unterstützt die Kinder dabei, Unterrichtssituationen besser zu verstehen, Anforderungen einzuordnen und sich aktiv am Unterricht sowie am sozialen Leben der Klasse zu beteiligen. Aktuelle wissenschaftliche Empfehlungen betonen, dass eine vorhersehbare und klar gestaltete Lernumgebung wesentlich dazu beiträgt, Barrieren abzubauen und die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit ASS im inklusiven Unterricht zu fördern (Köller et al., 2026, S. 39–44). Die im entwickelten Konzept beschriebenen Maßnahmen orientieren sich an zentralen Elementen des TEACCH-Ansatzes und übertragen diese auf den inklusiven Volksschulunterricht. Strukturierung wird dabei nicht als starres Regelwerk verstanden, sondern als individuelle Unterstützung, die an den jeweiligen Entwicklungsstand und die Bedürfnisse des Kindes angepasst wird. Ziel ist es, Lern- und Alltagssituationen verständlich und vorhersehbar zu gestalten, sodass die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstständig handeln können. Gleichzeitig soll die Abhängigkeit von ständiger Unterstützung durch die Lehrperson schrittweise reduziert werden (Häußler, 2022, S. 197–199).

Ein wesentlicher Bestandteil des Konzepts ist die zeitliche Strukturierung des Schultages. Viele Kinder mit ASS profitieren davon, wenn sie den Ablauf des Tages sowie bevorstehende Veränderungen frühzeitig überblicken können. Deshalb wird der Unterricht durch einen visualisierten Tagesplan begleitet, der den Schülerinnen und Schülern in einer für sie verständlichen Form zeigt, welche Unterrichtsphasen folgen. Je nach individuellem Entwicklungsstand können dafür Bilder, Symbole, Schrift oder eine Kombination dieser Darstellungsformen verwendet werden. Der Tagesplan wird zu Beginn des Schultages gemeinsam besprochen und bleibt während des gesamten Unterrichts sichtbar. Bereits abgeschlossene Unterrichtsphasen werden gekennzeichnet oder entfernt, sodass jederzeit erkennbar ist, welche Aktivitäten bereits erledigt wurden und welche noch folgen. Dadurch werden Orientierung und Handlungssicherheit gefördert sowie

Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtsphasen erleichtert (Höflich et al., 2024, S. 26–27). Da Veränderungen im Schulalltag nicht immer vermeidbar sind, sieht das entwickelte Konzept außerdem vor, Abweichungen vom gewohnten Ablauf möglichst frühzeitig anzukündigen und unmittelbar im Tagesplan sichtbar zu machen. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler, dass Veränderungen Teil des schulischen Alltags sind, ohne dabei die notwendige Orientierung zu verlieren. Ziel ist nicht die Vermeidung jeder Veränderung, sondern der Aufbau von Handlungssicherheit auch in neuen oder ungewohnten Situationen. Eine frühzeitige Vorbereitung kann Unsicherheiten reduzieren und dazu beitragen, dass Kinder trotz veränderter Rahmenbedingungen aktiv am Unterricht teilnehmen können (Höflich et al., 2024, S. 35–36). Ein konkretes Beispiel für die Visualisierung eines Wochenablaufs mit Raum-, Personen- und Situationswechseln zeigt Abbildung 7.

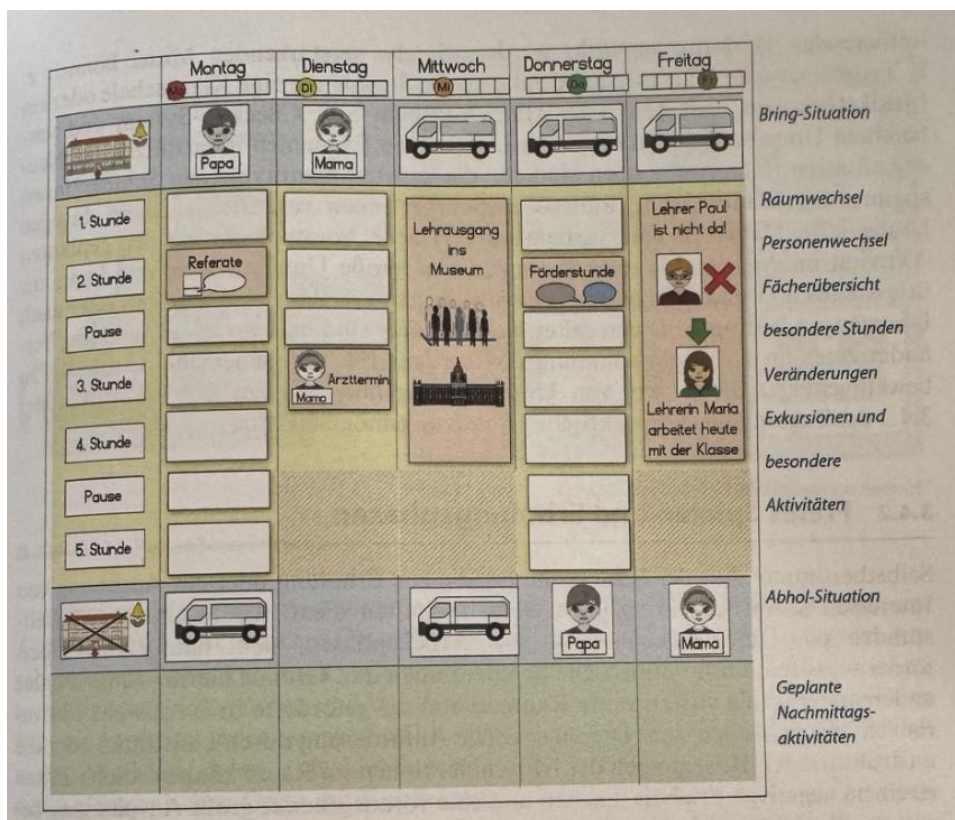


Abbildung 7: Übersichtsplan, übernommen von Haider et al. (2023, S. 195)

Ergänzend zur Tagesstruktur berücksichtigt das Konzept auch die zeitliche Orientierung innerhalb einzelner Unterrichtsphasen. Vielen Schülerinnen und Schülern mit ASS fällt es schwer einzuschätzen, wie lange eine Aufgabe noch

dauert oder wann eine Arbeitsphase endet. Deshalb können visuelle Zeithilfen wie Sanduhren, Time Timer oder grafische Countdown-Darstellungen eingesetzt werden. Sie machen Zeit sichtbar und unterstützen die Kinder dabei, Arbeitsphasen eigenständig zu planen sowie Übergänge besser zu bewältigen. Gleichzeitig wird die Abhängigkeit von wiederholten verbalen Erinnerungen durch die Lehrperson reduziert. Transparente Zeitstrukturen tragen wesentlich dazu bei, eine vorhersehbare Lernumgebung zu schaffen und die selbstständige Beteiligung am Unterricht zu erleichtern (Köller et al., 2026, S. 39–44). Neben der zeitlichen Strukturierung kommt auch der Gestaltung einzelner Unterrichtseinheiten eine zentrale Bedeutung zu. Im entwickelten Konzept werden Arbeitsaufträge deshalb möglichst eindeutig formuliert und in überschaubare Handlungsschritte gegliedert. Für die Schülerinnen und Schüler soll jederzeit erkennbar sein, welche Aufgabe zu bearbeiten ist, in welcher Reihenfolge vorgegangen wird, woran der Abschluss der Aufgabe erkannt werden kann und welche Tätigkeit anschließend folgt. Dadurch werden Anforderungen transparenter und die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben erleichtert. Gleichzeitig können Unsicherheiten reduziert und wiederholte Nachfragen vermieden werden. Die Strukturierung von Aufgaben unterstützt Kinder dabei, Arbeitsprozesse eigenständig zu bewältigen und sich aktiv am Unterricht zu beteiligen (Häußler, 2022, S. 197–199). Arbeitsmaterialien werden im entwickelten Konzept ebenfalls übersichtlich und eindeutig gestaltet. Arbeitsblätter enthalten ausschließlich jene Informationen, die für die Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe notwendig sind. Unwesentliche Bilder oder dekorative Gestaltungselemente werden bewusst reduziert, um die Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Inhalte zu lenken. Darüber hinaus werden Aufgaben klar gegliedert, einzelne Arbeitsschritte deutlich voneinander abgegrenzt und bei Bedarf durch Nummerierungen oder Markierungen hervorgehoben. Ist eine Aufgabe für das Kind zu umfangreich, kann sie in mehrere Teilaufgaben gegliedert oder der Arbeitsumfang angepasst werden, ohne das eigentliche Lernziel zu verändern. Dadurch werden Überforderung vermieden und Erfolgserlebnisse ermöglicht, die wiederum die Motivation fördern, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen (Höflich et al., 2024, S. 27–33).

Neben der Gestaltung der Materialien berücksichtigt das entwickelte Konzept auch die räumliche Strukturierung des Klassenraums. Materialien erhalten feste und

eindeutig erkennbare Plätze, sodass die Schülerinnen und Schüler benötigte Arbeitsmittel möglichst selbstständig finden und wieder einordnen können. Darüber hinaus werden unterschiedliche Bereiche des Klassenraums – beispielsweise Arbeitsplätze, Lesecken, Spielbereiche oder Rückzugsmöglichkeiten – klar voneinander abgegrenzt und ihrer jeweiligen Funktion entsprechend gestaltet. Beschriftungen, Symbole oder farbliche Markierungen können zusätzlich zur Orientierung beitragen. Eine übersichtliche Lernumgebung unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, sich im Klassenraum sicher zu bewegen und ihre Aufmerksamkeit auf die jeweilige Tätigkeit zu richten (Häußler, 2022, S. 199–200).

Strukturierung beschränkt sich im entwickelten Konzept jedoch nicht auf organisatorische oder räumliche Aspekte, sondern umfasst auch soziale Situationen. Gerade Partner- und Gruppenarbeiten stellen für viele Schülerinnen und Schüler mit ASS besondere Anforderungen dar, da Erwartungen häufig unausgesprochen bleiben und soziale Abläufe flexibel verlaufen. Deshalb werden kooperative Lernformen so gestaltet, dass Rollen, Aufgaben und Arbeitsabläufe für alle Kinder nachvollziehbar sind. Bereits zu Beginn der Arbeitsphase wird gemeinsam besprochen, wer welche Aufgabe übernimmt und wie die Zusammenarbeit erfolgen soll. Dadurch werden Unsicherheiten reduziert und die aktive Mitarbeit innerhalb der Gruppe erleichtert (Höflich et al., 2024, S. 43–47). Ergänzend werden auch soziale Regeln visualisiert und regelmäßig gemeinsam reflektiert. Gesprächsregeln, Abläufe bei Gruppenarbeiten oder Strategien zur Konfliktlösung können durch Symbole, Bildkarten oder kurze Merksätze dauerhaft sichtbar gemacht werden. Dadurch bleiben Erwartungen nicht ausschließlich an mündliche Erklärungen gebunden, sondern sind während der gesamten Unterrichtssituation nachvollziehbar. Visualisierte Regeln unterstützen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit ASS dabei, soziale Situationen besser einzuschätzen und selbstständiger zu bewältigen (Höflich et al., 2024, S. 43–53). Möglichkeiten zur Visualisierung von Anstellroutinen und zur räumlichen Orientierung werden in Abbildung 8 veranschaulicht.

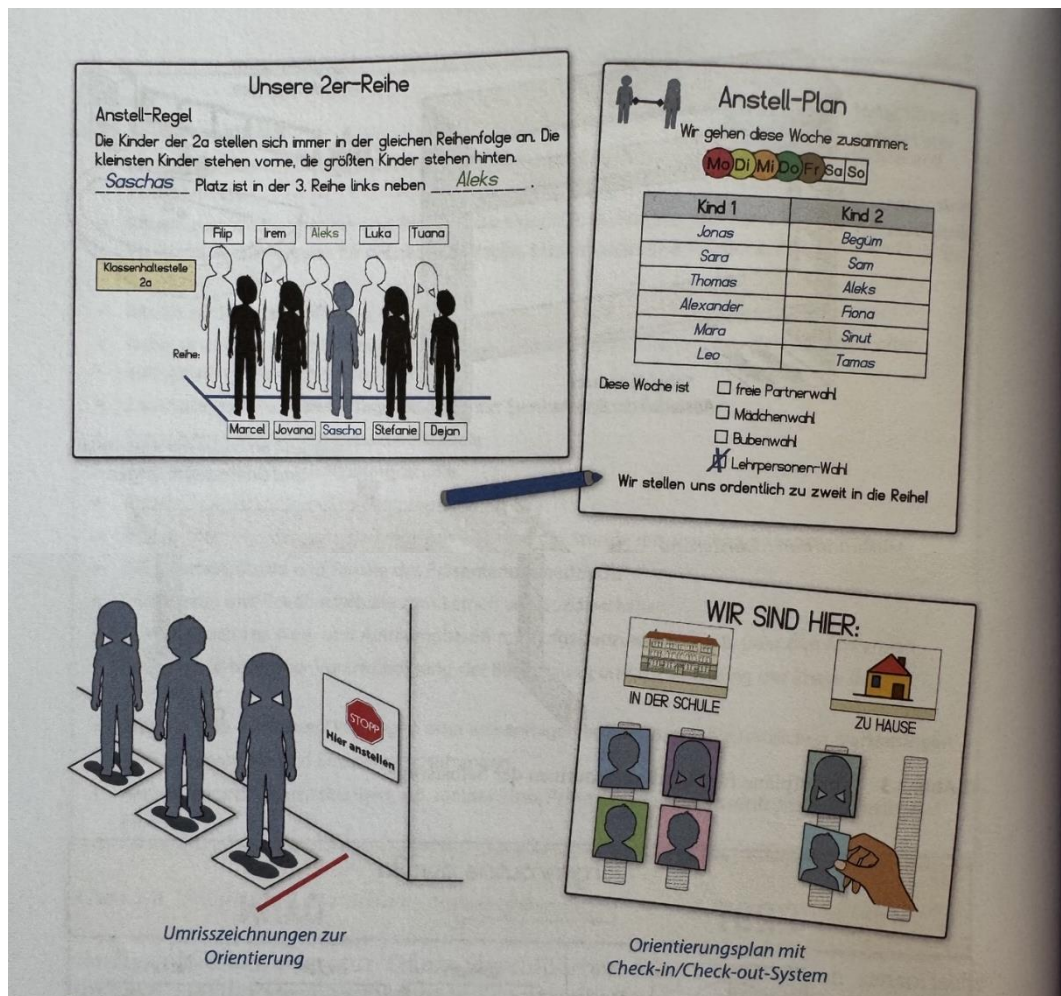


Abbildung 8: Visualisierung von Anstellroutinen und räumliche Hilfen zur Orientierung, übernommen von Haider et al. (2023, S. 178)

Ein mögliches Beispiel aus dem Unterricht bietet eine Gruppenarbeit im Sachunterricht. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, gemeinsam ein Plakat zu einem Sachthema zu gestalten. Zu Beginn der Arbeitsphase werden die einzelnen Aufgaben innerhalb der Gruppe eindeutig verteilt, beispielsweise das Lesen der Informationen, das Ausschneiden der Bilder, das Schreiben der Überschriften oder das Präsentieren der Ergebnisse. Die Arbeitsschritte werden zusätzlich auf einer kleinen Aufgabekarte dargestellt, sodass jederzeit erkennbar ist, welche Tätigkeit bereits erledigt wurde und welcher Schritt als Nächstes folgt. Durch diese klare Struktur kann sich das Kind mit ASS auf seine Aufgabe konzentrieren und gleichzeitig aktiv zum gemeinsamen Arbeitsergebnis beitragen. Strukturierte kooperative Lernformen erleichtern die Zusammenarbeit und schaffen günstige Voraussetzungen für gelingende soziale Interaktionen (Haider et al., 2023, S. 99–102).

Alle Strukturierungshilfen werden im entwickelten Konzept regelmäßig reflektiert und an den individuellen Entwicklungsstand angepasst. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler schrittweise zu einem möglichst selbstständigen Handeln zu befähigen. Unterstützungsmaßnahmen werden daher nicht dauerhaft unverändert eingesetzt, sondern kontinuierlich überprüft und – sofern dies möglich ist – behutsam reduziert. Entscheidend ist dabei, dass Hilfen nur dann abgebaut werden, wenn das Kind sie tatsächlich nicht mehr benötigt und dadurch weiterhin erfolgreich am Unterricht teilnehmen kann (Häußler, 2022, S. 199).

7.4.2 Visualisierung und Unterstützte Kommunikation

Visualisierung und Unterstützte Kommunikation stellen im entwickelten Konzept zentrale Bestandteile einer autismussensiblen Unterrichtsgestaltung dar. Da viele Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) visuelle Informationen leichter verarbeiten als ausschließlich mündliche Erklärungen, werden Unterrichtsinhalte, Abläufe und soziale Erwartungen möglichst anschaulich dargestellt. Ziel ist es, Informationen dauerhaft verfügbar zu machen, das Verständnis zu erleichtern und den Schülerinnen und Schülern eine möglichst selbstständige Orientierung im Schulalltag zu ermöglichen (Wilken, 2021, S. 22–27).

Im entwickelten Konzept werden daher Unterrichtsinhalte konsequent durch visuelle Hilfsmittel ergänzt. Neue Lerninhalte werden beispielsweise mithilfe von Bildern, Symbolen, Piktogrammen, Mindmaps oder grafischen Übersichten veranschaulicht. Arbeitsaufträge werden nicht ausschließlich mündlich erklärt, sondern zusätzlich schriftlich oder bildlich dargestellt. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler Informationen jederzeit erneut abrufen, ohne auf wiederholte Erklärungen der Lehrperson angewiesen zu sein. Gleichzeitig werden Missverständnisse reduziert und das eigenständige Arbeiten gefördert (Höflich et al., 2024, S. 27–33).

Neben der Visualisierung fachlicher Inhalte werden auch soziale Situationen im Unterricht sichtbar gemacht. Gesprächsregeln, Klassenregeln oder Abläufe bei Partner- und Gruppenarbeiten werden durch Bildkarten, Symbole oder kurze Merksätze dauerhaft im Klassenraum dargestellt. Dadurch werden soziale Erwartungen transparent und bleiben während der gesamten Unterrichtssituation

nachvollziehbar. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit ASS profitieren davon, da soziale Regeln häufig nicht intuitiv erschlossen werden können, sondern explizit vermittelt werden müssen (Höflich et al., 2024, S. 43–53).

Ein weiterer Schwerpunkt des entwickelten Konzepts liegt auf dem Einsatz Unterstützter Kommunikation. Dabei wird Kommunikation nicht ausschließlich über die Lautsprache ermöglicht, sondern durch ergänzende Kommunikationsformen erweitert. Je nach individuellem Unterstützungsbedarf können beispielsweise Symbolkarten, Kommunikationsmappen, Gebärden oder elektronische Kommunikationshilfen eingesetzt werden. Unterstützte Kommunikation verfolgt dabei nicht das Ziel, die Lautsprache zu ersetzen, sondern vorhandene kommunikative Fähigkeiten zu ergänzen und auszubauen. Dadurch erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle oder Fragen verständlich auszudrücken und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen (Wilken, 2021, S. 22–27).

Besonders im inklusiven Unterricht trägt Unterstützte Kommunikation dazu bei, dass Kinder mit unterschiedlichen kommunikativen Voraussetzungen gleichberechtigt am gemeinsamen Lernen teilnehmen können. Gleichzeitig profitieren häufig auch andere Schülerinnen und Schüler von visualisierten Informationen und alternativen Kommunikationsformen. Visualisierung und Unterstützte Kommunikation stellen somit keine ausschließlich autismusspezifischen Maßnahmen dar, sondern entsprechen den Grundgedanken eines inklusiven Unterrichts, der Lernangebote für alle Kinder möglichst barrierearm gestaltet (Köller et al., 2026, S. 39–44).

Ein Beispiel aus dem Unterricht zeigt sich im Morgenkreis. Zu Beginn des Schultages werden Tagesablauf, Datum, Wetter sowie besondere Ereignisse mithilfe von Symbolkarten und Bildmaterial gemeinsam besprochen. Möchte ein Kind von einem Erlebnis berichten, kann es bei Bedarf auf Bildkarten oder Kommunikationshilfen zurückgreifen, um seine Aussage zu unterstützen. Die Lehrperson gibt ausreichend Zeit zum Formulieren und ermutigt auch die übrigen Kinder, verschiedene Kommunikationsformen als selbstverständlich zu akzeptieren. Dadurch wird sichergestellt, dass sich alle Schülerinnen und Schüler

entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten am gemeinsamen Gespräch beteiligen können (Wilken, 2021, S. 97–103).

Die Auswahl visueller und kommunikativer Hilfen muss dabei an den tatsächlichen Verständigungsbedarf des Kindes angepasst werden. Häußler (2021, S. 209–210) beschreibt, dass visuelle und strukturierende Hilfen sowohl das Verstehen von Mitteilungen als auch selbstständiges Handeln unterstützen können. Gleichzeitig braucht soziale Teilhabe Situationen, in denen Kommunikation mit anderen notwendig und sinnvoll wird. Für das Praxiskonzept ergibt sich daraus ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Hilfen, die eigenständiges Handeln ermöglichen, und bewusst gestalteten Situationen, in denen das Kind Kontakt aufnehmen, eine Bitte äußern oder auf andere reagieren kann. Visualisierung soll soziale Interaktion daher nicht ersetzen, sondern den Zugang zu ihr erleichtern.

7.4.3 Förderung sozialer Interaktionen

Die Förderung sozialer Interaktionen bildet einen wesentlichen Bestandteil des entwickelten Praxiskonzepts. Soziale Teilhabe entsteht nicht allein durch die Anwesenheit im Klassenverband, sondern vor allem durch die Möglichkeit, Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen, gemeinsame Erfahrungen zu machen und aktiv am sozialen Miteinander teilzunehmen. Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) erleben im schulischen Alltag jedoch häufig Herausforderungen im Bereich der sozialen Kommunikation und Interaktion. Schwierigkeiten beim Verstehen sozialer Signale, der Perspektivübernahme oder dem Aufbau von Freundschaften können dazu führen, dass sie seltener in gemeinsame Aktivitäten eingebunden werden. Daraus ergibt sich für die Lehrperson die Aufgabe, soziale Begegnungen gezielt zu initiieren und unterstützend zu begleiten (Höflich et al., 2024, S. 43–53).

Soziale Kompetenzen werden im vorliegenden Praxiskonzept nicht als Voraussetzung für gelingende Teilhabe verstanden, sondern als Fähigkeiten, die sich im gemeinsamen Lernen und Handeln entwickeln können. Der Unterricht bietet zahlreiche Möglichkeiten, soziale Erfahrungen zu sammeln, Kommunikationsformen auszuprobieren und Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern aufzubauen. Voraussetzung dafür ist eine Lernumgebung, in der soziale Situationen bewusst vorbereitet, begleitet und reflektiert werden. Die

Lehrperson übernimmt dabei eine aktive Rolle, indem sie geeignete Lerngelegenheiten schafft und Interaktionen bei Bedarf unterstützt. Dadurch entstehen günstige Bedingungen, unter denen soziale Teilhabe schrittweise wachsen kann (Köller et al., 2026, S. 45–51).

Ein wichtiger Bestandteil des Konzepts besteht darin, soziale Kontakte im Unterricht bewusst anzubahnen. Freundschaften und soziale Beziehungen entwickeln sich bei Kindern mit ASS häufig nicht von selbst, weshalb sie gezielte pädagogische Unterstützung benötigen. Besonders geeignet sind Partner- und Gruppenarbeiten mit klaren Aufgabenstellungen sowie überschaubaren Gruppengrößen. Entscheidend ist dabei nicht die Anzahl der Kontakte, sondern deren Qualität. Wiederkehrende Zusammenarbeit mit vertrauten Mitschülerinnen und Mitschülern kann Sicherheit vermitteln und den Aufbau tragfähiger Beziehungen erleichtern (Haider et al., 2023, S. 99–103).

Damit gemeinsame Lernphasen gelingen, erfolgt die Zusammensetzung von Partner- oder Arbeitsgruppen bewusst. Die Lehrperson berücksichtigt dabei die individuellen Bedürfnisse und Stärken aller Kinder und achtet darauf, dass keine einseitigen Helferrollen entstehen. Vielmehr sollen alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Möglichkeiten aktiv zum gemeinsamen Lernerfolg beitragen. Gleichzeitig werden Erwartungen, Rollen und Arbeitsaufträge vor Beginn der Zusammenarbeit klar besprochen. Diese Struktur schafft Orientierung, erleichtert die Zusammenarbeit und reduziert Unsicherheiten in sozialen Situationen (Höflich et al., 2024, S. 43–47).

Auch alltägliche Situationen außerhalb geplanter Unterrichtsphasen bieten wertvolle Möglichkeiten zur Förderung sozialer Interaktionen. Das gemeinsame Aufräumen, das Verteilen von Materialien oder Gespräche im Morgenkreis schaffen natürliche Gesprächsanlässe und unterstützen kooperatives Handeln. Die Lehrperson nutzt diese Situationen bewusst, um Kommunikation anzuregen, positive soziale Erfahrungen zu ermöglichen und die Einbindung aller Kinder in die Klassengemeinschaft zu fördern (Höflich et al., 2024, S. 43–53).

Besondere Bedeutung kommt der Einbindung von Mitschülerinnen und Mitschülern in soziale Lernprozesse zu. Die Literatur betont, dass gemeinsame

Lern- und Alltagssituationen wichtige Gelegenheiten bieten, soziale Beziehungen aufzubauen und die soziale Teilhabe von Kindern mit ASS zu unterstützen. Dabei übernehmen Gleichaltrige keine therapeutische Rolle, sondern gestalten den Schulalltag gemeinsam mit dem Kind. Positive Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern können dazu beitragen, Zugehörigkeit zu erleben, soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln und tragfähige Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft aufzubauen (Köller et al., 2026, S. 45–51).

Um soziale Kompetenzen gezielt zu fördern, werden Alltagssituationen des Klassenlebens bewusst aufgegriffen. Gesprächsanlässe können beispielsweise Konflikte während der Pause, Missverständnisse bei Gruppenarbeiten oder Situationen aus Geschichten und Bilderbüchern sein. Gemeinsam mit der Klasse werden Gefühle, unterschiedliche Sichtweisen sowie mögliche Lösungsstrategien besprochen. Die Lehrperson unterstützt diesen Prozess durch klare Sprache und gezielte Fragen, ohne einzelne Kinder bloßzustellen. Dadurch lernen alle Schülerinnen und Schüler, soziale Situationen besser zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren (Haider et al., 2023, S. 99–103).

Ergänzend dazu werden grundlegende soziale Handlungsstrategien eingeübt. Dazu gehören beispielsweise das Begrüßen anderer Kinder, das Bitten um Hilfe, das Einhalten von Gesprächsregeln oder ein konstruktiver Umgang mit Konflikten. Neue Verhaltensweisen werden zunächst in einem geschützten Rahmen besprochen und anschließend im Schulalltag angewendet. Die Lehrperson begleitet diese Lernprozesse aktiv und gibt den Kindern unmittelbare Rückmeldungen, sodass positive soziale Erfahrungen wiederholt erlebt und gefestigt werden können (Köller et al., 2026, S. 45–51).

Ebenso spielt eine wertschätzende Klassenkultur eine wesentliche Rolle. Soziale Teilhabe kann langfristig nur gelingen, wenn Vielfalt innerhalb der Klassengemeinschaft als selbstverständlich wahrgenommen wird. Die Lehrperson fördert daher einen respektvollen Umgang miteinander und macht die individuellen Stärken und Interessen aller Kinder sichtbar. Unterschiede werden nicht als Defizite betrachtet, sondern als selbstverständlicher Bestandteil gemeinsamen Lernens. Dadurch entsteht ein Klassenklima, das gegenseitige Akzeptanz,

Hilfsbereitschaft und soziale Verantwortung unterstützt (Höflich et al., 2024, S. 13–14).

Ein Beispiel für die praktische Umsetzung stellt der Klassenrat dar. In regelmäßig stattfindenden Gesprächsrunden erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Anliegen, Wünsche oder kleinere Konflikte gemeinsam zu besprechen. Visualisierte Gesprächsregeln können insbesondere Kindern mit ASS Orientierung geben und ihre Beteiligung erleichtern. Die Lehrperson moderiert das Gespräch, achtet darauf, dass alle Kinder ausreichend Zeit erhalten, ihre Sichtweise einzubringen, und unterstützt sie bei Bedarf dabei, ihre Gedanken verständlich auszudrücken. Auf diese Weise werden kommunikative Fähigkeiten, Perspektivübernahme und das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Klasse gefördert.

Bei der Förderung sozialer Interaktionen ist deshalb zwischen gezielter Unterstützung und natürlicher Begegnung im Klassenalltag zu unterscheiden. Meer-Walter (2021, S. 73–77) empfiehlt unter anderem verlässliche Ansprechpersonen, die Klärung sozialer Regeln sowie die Nutzung des Klassenrats, um schwierige Situationen gemeinsam zu bearbeiten. Markowetz (2020, S. 36) hebt zusätzlich die bewusste Berücksichtigung von Peerbeziehungen hervor. Für das vorliegende Konzept folgt daraus, dass soziale Fähigkeiten nicht ausschließlich in gesonderten Trainingssituationen geübt werden. Ausgangspunkt sind vielmehr reale Situationen des Volksschulalltags, in denen Unterstützung unmittelbar benötigt wird. Erst wenn diese alltäglichen Lerngelegenheiten nicht ausreichen, können ergänzende Methoden gezielt eingesetzt werden.

7.4.4 Individualisierung der Förderung

Die Individualisierung der Förderung stellt einen weiteren zentralen Baustein des entwickelten Praxiskonzepts dar. Sie berücksichtigt die große Heterogenität von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) sowie deren unterschiedliche kognitive, sprachliche, soziale, emotionale und sensorische Voraussetzungen. Auch bei vergleichbaren diagnostischen Voraussetzungen unterscheiden sich Kinder häufig erheblich hinsichtlich ihres Unterstützungsbedarfs im schulischen Alltag. Aus diesem Grund orientieren sich

pädagogische Maßnahmen nicht an der Diagnose selbst, sondern an den individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten des jeweiligen Kindes. Ziel ist es, Barrieren abzubauen und eine möglichst aktive Teilhabe am Unterricht sowie am sozialen Leben der Klasse zu ermöglichen (Haider et al., 2023, S. 99–102).

Individualisierung bedeutet im vorliegenden Praxiskonzept nicht die Trennung vom gemeinsamen Unterricht, sondern dessen flexible Gestaltung. Gemeinsame Lerngegenstände und soziale Erfahrungen bleiben für alle Schülerinnen und Schüler erhalten, während Aufgaben, Materialien, Lernumgebung und Unterstützungsangebote entsprechend den individuellen Voraussetzungen angepasst werden. Das Kind mit ASS soll möglichst aktiv am gemeinsamen Unterricht teilnehmen und sich als Teil der Klassengemeinschaft erleben. Damit orientiert sich das Konzept an einem inklusiven Bildungsverständnis, das nicht ausschließlich die Anpassung des Kindes an bestehende Strukturen fordert, sondern ebenso die Gestaltung einer lernförderlichen und barrierearmen Umwelt in den Mittelpunkt stellt (Höflich et al., 2024, S. 7–14).

Grundlage jeder individualisierten Förderung bildet eine kontinuierliche pädagogische Beobachtung. Die Lehrperson erfasst dabei sowohl die Stärken, Interessen und bereits vorhandenen Kompetenzen als auch Situationen, in denen die soziale oder unterrichtliche Teilhabe erschwert ist. Beobachtet wird beispielsweise, unter welchen Bedingungen eine aktive Mitarbeit gelingt, welche Formen der Aufgabenstellung das Verständnis erleichtern, welche Sozialformen Sicherheit vermitteln oder welche Umweltreize zu Überforderung führen können. Gleichzeitig wird berücksichtigt, dass sich der Unterstützungsbedarf je nach Unterrichtssituation, Gruppenzusammensetzung oder Tagesform verändern kann. Auf dieser Grundlage können pädagogische Maßnahmen gezielt an die individuellen Voraussetzungen des Kindes angepasst werden. Das Handbuch des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines personorientierten Blicks, bei dem die Gestaltung förderlicher Umweltbedingungen einen wesentlichen Beitrag zur Partizipation leistet (Höflich et al., 2024, S. 13–14).

Auf Basis dieser Beobachtungen werden Lernangebote so gestaltet, dass sie eine möglichst selbstständige und erfolgreiche Teilnahme am gemeinsamen Unterricht ermöglichen. Eine zentrale Form der Individualisierung betrifft die Anpassung von Aufgabenstellungen. Arbeitsaufträge können sprachlich vereinfacht, in einzelne Handlungsschritte gegliedert oder zusätzlich visualisiert werden. Umfangreiche Aufgaben werden bei Bedarf in überschaubare Teilaufgaben aufgeteilt, sodass der Arbeitsprozess für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar bleibt. Ebenso kann der Arbeitsumfang angepasst werden, ohne die grundlegenden Lernziele zu verändern. Ziel dieser Maßnahmen ist es, Überforderung zu vermeiden und gleichzeitig Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, die Motivation und aktive Mitarbeit fördern (Häußler, 2022, S. 197–200).

Darüber hinaus berücksichtigt das Konzept individuelle Unterschiede hinsichtlich des Lerntempos. Viele Schülerinnen und Schüler mit ASS benötigen mehr Zeit, um Informationen zu verarbeiten oder Arbeitsaufträge vollständig zu erfassen. Deshalb werden Bearbeitungszeiten flexibel gestaltet und bei Bedarf kurze Erholungsphasen eingeplant. Eine solche zeitliche Anpassung kann dazu beitragen, Stress zu reduzieren und eine kontinuierliche Beteiligung am Unterricht zu unterstützen (Köller et al., 2026, S. 39–44).

Auch Unterrichtsmaterialien werden entsprechend den individuellen Lernvoraussetzungen ausgewählt und gestaltet. Je nach Unterstützungsbedarf können schriftliche Informationen durch Bilder, Piktogramme, konkrete Materialien oder andere visuelle Darstellungen ergänzt werden. Gleichzeitig werden Arbeitsblätter übersichtlich aufgebaut und auf wesentliche Inhalte reduziert, um Ablenkungen möglichst gering zu halten und die Orientierung zu erleichtern. Eine verständliche Gestaltung der Lernmaterialien unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, Aufgaben selbstständig zu bearbeiten und aktiv am Unterricht teilzunehmen (Höflich et al., 2024, S. 27–33). Neben der Gestaltung von Aufgaben und Materialien umfasst Individualisierung auch die Auswahl geeigneter Sozialformen. Während einige Schülerinnen und Schüler von kooperativen Lernformen profitieren und soziale Kompetenzen insbesondere im gemeinsamen Arbeiten weiterentwickeln können, benötigen andere zunächst klar strukturierte Partnerarbeiten oder Phasen selbstständigen Arbeiten. Die Lehrperson

entscheidet daher situationsbezogen, welche Sozialform den individuellen Bedürfnissen des Kindes sowie den jeweiligen Lernzielen am besten entspricht. Gleichzeitig bleibt das Ziel bestehen, die Beteiligung an gemeinsamen Lernprozessen schrittweise auszubauen und soziale Teilhabe kontinuierlich zu fördern (Haider et al., 2023, S. 99–103).

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Berücksichtigung sensorischer Besonderheiten. Viele Schülerinnen und Schüler mit ASS reagieren empfindlich auf Geräusche, Lichtverhältnisse oder eine hohe Reizdichte im Klassenraum. Das entwickelte Praxiskonzept sieht deshalb vor, die Lernumgebung möglichst übersichtlich und reizarm zu gestalten sowie bei Bedarf individuelle Unterstützungsmöglichkeiten bereitzustellen. Dazu gehören beispielsweise ein ruhiger Arbeitsplatz, klar strukturierte Arbeitsbereiche oder die Möglichkeit kurzer Rückzugspausen. Ziel dieser Maßnahmen ist es, belastende Reize zu reduzieren und gleichzeitig eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen (Höflich et al., 2024, S. 35–39).

Darüber hinaus werden individuelle Interessen und besondere Fähigkeiten bewusst in die Unterrichtsgestaltung einbezogen. Viele Kinder mit ASS verfügen über ausgeprägte Interessensschwerpunkte oder besondere Stärken in einzelnen Themenbereichen. Diese können gezielt genutzt werden, um Motivation aufzubauen, Lernprozesse anzuregen und soziale Interaktionen zu fördern. So können persönliche Interessen beispielsweise in Projekte, Referate oder Gruppenarbeiten integriert werden, wodurch die Schülerinnen und Schüler eigene Kompetenzen einbringen und positive Erfahrungen innerhalb der Klassengemeinschaft sammeln können. Eine ressourcenorientierte Gestaltung des Unterrichts trägt somit dazu bei, Selbstwirksamkeit, Motivation und soziale Zugehörigkeit zu stärken (Haider et al., 2023, S. 99–103).

Da sich Unterstützungsbedarfe im schulischen Alltag verändern können, versteht das entwickelte Praxiskonzept Individualisierung als einen fortlaufenden Prozess. Die eingesetzten Maßnahmen werden regelmäßig beobachtet und daraufhin überprüft, ob sich die angestrebte Teilhabe in der jeweiligen Situation verändert. Zeigt sich, dass einzelne Hilfen nicht mehr erforderlich sind, werden diese schrittweise reduziert und an den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes

angepasst. Ziel ist es, die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich auszubauen, ohne sie dabei zu überfordern.

Unterstützungsmaßnahmen werden somit nicht dauerhaft beibehalten, sondern flexibel an die individuellen Lernfortschritte angepasst (Häußler, 2022, S. 199–200).

Individualisierung bedeutet dabei auch, Unterstützung nicht länger als notwendig in derselben Form beizubehalten. Markowetz (2020, S. 57–58) beschreibt Förderplanung als einen Prozess, bei dem vom aktuellen Entwicklungsstand aus konkrete Ziele formuliert, passende Maßnahmen ausgewählt und die Ergebnisse regelmäßig überprüft werden. Für das Praxiskonzept bedeutet dies, dass Förderziele möglichst beobachtbar formuliert werden. Statt allgemein festzuhalten, ein Kind solle besser an Gruppenarbeiten teilnehmen, kann beispielsweise beobachtet werden, ob es eine vereinbarte Aufgabe übernimmt, eine Rückfrage an ein anderes Kind richtet oder für einen festgelegten Zeitraum in der Gruppe bleibt. Dadurch wird nachvollziehbarer, ob sich die beobachtete soziale Teilhabe im Zusammenhang mit der eingesetzten Maßnahme verändert.

Ein Beispiel für die praktische Umsetzung zeigt sich im Mathematikunterricht. Während die Klasse gemeinsam Sachaufgaben bearbeitet, erhält ein Kind mit ASS dieselbe Aufgabenstellung in sprachlich vereinfachter Form und mit zusätzlichen visuellen Hinweisen. Die einzelnen Arbeitsschritte sind klar gegliedert und können nach ihrer Bearbeitung abgehakt werden. Gleichzeitig steht dem Kind bei Bedarf ein ruhiger Arbeitsplatz zur Verfügung. Mit zunehmender Selbstständigkeit werden einzelne Unterstützungshilfen schrittweise reduziert, während das Kind weiterhin gemeinsam mit der Klasse am Unterricht teilnimmt. Dadurch wird deutlich, dass Individualisierung nicht auf eine Trennung vom gemeinsamen Lernen abzielt, sondern die aktive Beteiligung am Unterricht unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen unterstützt.

Individualisierung der Förderung versteht sich im entwickelten Praxiskonzept somit als flexibler und kontinuierlicher Prozess, der sich an den Fähigkeiten, Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert. Durch gezielte Beobachtung, individuelle Anpassungen sowie den schrittweisen Ausbau der Selbstständigkeit werden Barrieren reduziert und die

aktive Teilhabe am Unterricht sowie am sozialen Leben der Klassengemeinschaft unterstützt. Individualisierung dient damit nicht der Aussonderung einzelner Kinder, sondern schafft die Voraussetzungen dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten gemeinsam lernen und am schulischen Alltag teilhaben können (Haider et al., 2023, S. 99–103).

7.4.5 Zusammenarbeit mit Eltern und multiprofessionellen Teams

Die Zusammenarbeit mit Eltern sowie mit schulischen und außerschulischen Fachpersonen stellt einen weiteren wesentlichen Baustein des entwickelten Praxiskonzepts dar. Die Förderung sozialer Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) kann besonders dann gelingen, wenn alle am Bildungsprozess beteiligten Personen gemeinsame Ziele verfolgen und ihre Beobachtungen sowie Erfahrungen regelmäßig austauschen. Unterschiedliche Perspektiven ermöglichen ein umfassenderes Verständnis der individuellen Bedürfnisse des Kindes und schaffen die Grundlage für abgestimmte pädagogische Maßnahmen (Höflich et al., 2024, S. 53–55).

Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Zusammenarbeit mit den Eltern zu. Sie verfügen über wertvolle Kenntnisse hinsichtlich der Interessen, Stärken, Gewohnheiten sowie möglicher Belastungsfaktoren ihres Kindes und können wichtige Informationen für die Gestaltung des Unterrichts bereitstellen. Gleichzeitig erhalten Eltern Einblicke in die schulische Entwicklung ihres Kindes und können gemeinsam mit der Lehrperson reflektieren, welche Unterstützungsmaßnahmen sich im Alltag bewährt haben oder angepasst werden sollten. Ein regelmäßiger Austausch trägt dazu bei, ein gemeinsames Verständnis für die individuellen Voraussetzungen des Kindes zu entwickeln und pädagogische Entscheidungen transparent und nachvollziehbar zu gestalten (Haider et al., 2023, S. 99–103).

Die Zusammenarbeit erfolgt dabei partnerschaftlich und ressourcenorientiert. Im Mittelpunkt stehen nicht ausschließlich Schwierigkeiten oder Unterstützungsbedarfe, sondern ebenso die Fähigkeiten, Fortschritte und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes. Eine wertschätzende Kommunikation schafft Vertrauen und erleichtert es, gemeinsam tragfähige Lösungen für herausfordernde Situationen zu entwickeln. Gleichzeitig werden unterschiedliche

Sichtweisen respektiert und als wichtige Grundlage einer individuellen Förderung verstanden (Höflich et al., 2024, S. 53–55).

Neben den Eltern werden auch schulische Unterstützungssysteme in der Fachliteratur als bedeutsam für die Abstimmung pädagogischer Unterstützung beschrieben. Je nach den organisatorischen Rahmenbedingungen arbeiten Lehrpersonen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Schulassistentenkräften, Beratungslehrkräften oder weiteren schulischen Fachpersonen zusammen. Durch den regelmäßigen Austausch können Beobachtungen zusammengeführt, Unterstützungsmaßnahmen abgestimmt und ein möglichst einheitliches pädagogisches Vorgehen entwickelt werden. Dies kann dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern verlässliche Strukturen zu bieten und die Unterstützung ihrer sozialen Teilhabe im schulischen Alltag abzustimmen (Köller et al., 2026, S. 52–56).

Auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachpersonen kann je nach individuellem Unterstützungsbedarf sinnvoll sein. Dazu zählen beispielsweise Therapeutinnen und Therapeuten, Psychologinnen und Psychologen oder weitere an der Förderung beteiligte Personen. Ziel dieser Kooperation ist nicht die Übertragung therapeutischer Maßnahmen in den Unterricht, sondern ein gemeinsames Verständnis der individuellen Bedürfnisse des Kindes sowie die Abstimmung pädagogischer Vorgehensweisen. Dabei bleiben die jeweiligen Zuständigkeiten der einzelnen Professionen gewahrt und ergänzen sich im Sinne einer ganzheitlichen Förderung (Höflich et al., 2024, S. 53–55).

Im entwickelten Praxiskonzept übernimmt die Klassenlehrperson eine koordinierende Rolle. Sie sorgt dafür, dass relevante Informationen zusammengeführt, gemeinsame Absprachen dokumentiert und vereinbarte Maßnahmen möglichst kontinuierlich im Unterricht umgesetzt werden. Regelmäßige Gespräche ermöglichen es, Entwicklungsfortschritte zu reflektieren, neue Herausforderungen frühzeitig zu erkennen und Unterstützungsmaßnahmen bei Bedarf anzupassen. Dadurch entsteht ein kontinuierlicher Förderprozess, der sich an den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes orientiert und allen Beteiligten eine gemeinsame pädagogische Orientierung bietet (Haider et al., 2023, S. 99–103).

Ein Beispiel für die praktische Umsetzung zeigt sich beim Übergang eines Kindes mit ASS in eine neue Schulstufe. Bereits vor Schulbeginn findet ein gemeinsames Gespräch zwischen Eltern, Klassenlehrperson sowie den beteiligten schulischen Fachpersonen statt. Dabei werden bewährte Unterstützungsmaßnahmen, hilfreiche Strukturierungshilfen und besondere Bedürfnisse des Kindes besprochen und dokumentiert. Während der ersten Schulwochen werden die vereinbarten Maßnahmen regelmäßig reflektiert und bei Bedarf angepasst. Dadurch erhalten alle Beteiligten eine gemeinsame Orientierung und das Kind erlebt möglichst verlässliche und aufeinander abgestimmte Unterstützungsstrukturen im schulischen Alltag.

Die Zusammenarbeit erhält im vorliegenden Konzept damit nicht nur eine organisatorische, sondern auch eine inhaltliche Funktion. Seidel, Schneider & Steinborn (2021, S. 92–95) beschreiben die ICF als gemeinsame Sprache, die den Austausch zwischen unterschiedlichen Fachrichtungen erleichtern und eine abgestimmte Unterstützungsplanung fördern kann. Auch Markowetz (2020, S. 36) führt die Kooperation mit Eltern als einen zentralen Bereich schulischer Förderung an. Für die Volksschule bedeutet dies, dass Beobachtungen aus Unterricht, Familie und gegebenenfalls Therapie nicht lediglich nebeneinandergestellt werden. Sie werden gemeinsam daraufhin betrachtet, in welchen Situationen Teilhabe gelingt, welche Barrieren bestehen und welche Unterstützung im schulischen Alltag tatsächlich benötigt wird.

7.4.6 Anwendung des Praxiskonzepts in ausgewählten Situationen des Schulalltags

Damit die beschriebenen Bausteine nicht als voneinander unabhängige Einzelmaßnahmen verstanden werden, werden sie im Folgenden anhand ausgewählter Situationen des Volksschulalltags zusammengeführt. Entscheidend ist dabei nicht, möglichst viele Unterstützungen gleichzeitig einzusetzen. Vielmehr wird von einer konkreten Beobachtung ausgegangen und geprüft, welche Barriere die Teilhabe in dieser Situation erschwert. Meer Walter (2021, S. 83) weist darauf hin, dass individuell herausgefunden werden muss, wie viel Unterstützung und wie viel Freiraum eine Schülerin oder ein Schüler benötigt. Daraus ergibt sich für das vorliegende Konzept, dass Maßnahmen so umfangreich wie notwendig, jedoch so

zurückhaltend wie möglich eingesetzt werden. Die folgenden Beispiele zeigen, wie die zuvor beschriebenen Bausteine in einem gemeinsamen Vorgehen angewendet werden können

Situation und Beobachtung	Ziel der Teilhabe	Unterstützung	Beobachtung und Weiterentwicklung
Morgenkreis: Das Kind beteiligt sich selten und reagiert kaum auf offene Fragen.	Beteiligung am gemeinsamen Austausch ermöglichen.	Ablauf visualisieren, Satzanfänge oder Symbolkarten anbieten, alternative Antwortmöglichkeiten zulassen.	Form der Beteiligung beobachten und Hilfen bei zunehmender Selbstständigkeit reduzieren.
Gruppenarbeit: Das Kind zieht sich bei unklaren Aufgaben oder Rollen zurück.	Übernahme einer Aufgabe und Beteiligung am gemeinsamen Ergebnis.	Kleine Gruppe, klare Rollen und Arbeitsschritte, visualisierter Zeitrahmen, zunächst abgegrenzte Teilaufgabe.	Beteiligung und Unterstützungsbedarf beobachten. Rollen und Vorgaben zunehmend öffnen.
Pause: Das Kind zieht sich bei hoher sozialer oder sensorischer Belastung zurück.	Erholung ermöglichen und gleichzeitig soziale Teilhabe unterstützen.	Rückzugsmöglichkeit sowie freiwillige Kontakte mit einem vertrauten Kind anbieten (Meer-Walter, 2021, S. 73–75).	Erholung und anschließende Unterrichtsteilnahme beobachten. Wünsche des Kindes berücksichtigen.
Arbeitsphase: Das Kind beginnt nicht oder verliert bei mehreren Schritten den Überblick.	Zunehmend selbstständige Bearbeitung des gemeinsamen Lerngegenstands.	Aufgabe gliedern, Reihenfolge und Abschluss visualisieren, bei Bedarf Instruktionsplan einsetzen (Meer-Walter, 2021, S. 83).	Unterstützungsbedarf beobachten und nicht mehr benötigte Hinweise schrittweise reduzieren.
Unerwartete Veränderung: Das Kind reagiert auf Änderungen mit deutlicher Unsicherheit.	Veränderung nachvollziehen und weiterhin am Schultag teilnehmen.	Änderung früh ankündigen und visualisieren. Ersatzaktivität sowie anschließenden vertrauten Ablauf verdeutlichen.	Hilfreiche Informationen identifizieren und bei zukünftigen Veränderungen berücksichtigen.

Tabelle 6: Anwendung des Praxiskonzepts in ausgewählten Situationen des Volksschulalltags, eigene Darstellung auf Grundlage der in Kapitel 7.4 beschriebenen Bausteine sowie der ausgewählten schulpraktischen Empfehlungen von Markowetz (2020) und Meer-Walter (2021).

Die Beispiele verdeutlichen, dass nicht die einzelne Maßnahme den Kern des Praxiskonzepts bildet, sondern die begründete Auswahl und Anpassung der Unterstützung. Eine Rückzugsmöglichkeit kann beispielsweise in einer belastenden Pause die Teilhabe unterstützen, während dieselbe Maßnahme in einer anderen Situation nicht notwendig ist. Ebenso kann eine stark strukturierte Gruppenarbeit zunächst hilfreich sein, später jedoch schrittweise geöffnet werden. Damit wird soziale Teilhabe nicht daran gemessen, ob ein Kind möglichst viele soziale Situationen bewältigt, sondern daran, ob es entsprechend seinen Voraussetzungen beteiligt sein und eigene Handlungsmöglichkeiten erweitern kann.

7.5 Reflexion und Evaluation

Reflexion und Evaluation sind im entwickelten Praxiskonzept kein abschließender Schritt, sondern Teil des gesamten Vorgehens. Bereits vor dem Einsatz einer Maßnahme wird möglichst konkret festgelegt, welche Veränderung der Teilhabe erreicht werden soll und woran diese im Schulalltag beobachtet werden kann.

Seidel, Schneider & Steinborn (2021, S. 84–87) beschreiben

partizipationsorientierte Ziele als konkret, beobachtbar, realistisch und überprüfbar und betonen zugleich die Beteiligung der betroffenen Person an der Zielsetzung.

Für den schulischen Alltag bedeutet dies, dass ein Ziel nicht allgemein als Verbesserung der sozialen Kompetenz formuliert wird. Stattdessen wird eine konkrete Situation gewählt. Ein mögliches Ziel kann beispielsweise darin bestehen, dass sich das Kind während einer Gruppenarbeit innerhalb eines festgelegten Zeitraums mit einer vereinbarten Aufgabe am gemeinsamen Ergebnis beteiligt. Dadurch wird für die Lehrperson nachvollziehbar, ob die gewählte Unterstützung die Teilhabe tatsächlich erleichtert.

Grundlage der Evaluation ist die systematische Beobachtung im Unterricht. Die Lehrperson achtet darauf, in welchen Situationen soziale Teilhabe gut gelingt und in welchen Bereichen weiterhin Unterstützung erforderlich ist. Dabei können beispielsweise die Beteiligung an Partner- und Gruppenarbeiten, die Kontaktaufnahme zu Mitschülerinnen und Mitschülern oder der Umgang mit Veränderungen beobachtet werden. Die gewonnenen Beobachtungen ermöglichen es, Entwicklungen über einen längeren Zeitraum nachzuvollziehen und Fördermaßnahmen gezielt weiterzuentwickeln (Höflich et al., 2024, S. 13–14).

Auf Basis dieser Beobachtungen werden individuelle Förderziele regelmäßig überprüft und bei Bedarf angepasst. Zeigt sich, dass eine Maßnahme die soziale Teilhabe erleichtert, kann sie beibehalten oder schrittweise reduziert werden.

Werden die angestrebten Ziele hingegen nicht erreicht, sollte überlegt werden, welche Veränderungen notwendig sind. Dadurch bleibt die Förderung flexibel und orientiert sich an den aktuellen Bedürfnissen des Kindes (Haider et al., 2023, S. 99–103).

Neben den Beobachtungen der Lehrperson kann auch die Perspektive des Kindes in die Evaluation einbezogen werden. Je nach Alter und individuellen

Möglichkeiten können Gespräche, Symbolkarten oder einfache Reflexionshilfen genutzt werden, um herauszufinden, welche Situationen das Kind als unterstützend oder belastend erlebt. Dadurch wird deutlich, dass soziale Teilhabe nicht ausschließlich von außen beurteilt wird, sondern auch das subjektive Erleben des Kindes berücksichtigt werden sollte (Wilken, 2021, S. 97–103).

Ebenso trägt der regelmäßige Austausch mit den Eltern sowie mit schulischen und außerschulischen Fachpersonen dazu bei, die Entwicklung des Kindes umfassend einzuschätzen. Unterschiedliche Beobachtungen und Erfahrungen können zusammengeführt werden und ermöglichen eine gemeinsame Abstimmung weiterer Fördermaßnahmen. Dadurch entsteht eine möglichst kontinuierliche Unterstützung über verschiedene Lebensbereiche hinweg (Höflich et al., 2024, S. 53–55).

Auch das eigene pädagogische Handeln sollte regelmäßig reflektiert werden. Die Lehrperson überprüft, ob die eingesetzten Maßnahmen verständlich, alltagstauglich und für das Kind tatsächlich hilfreich sind. Gleichzeitig wird hinterfragt, ob durch Veränderungen der Lernumgebung, der Unterrichtsorganisation oder der sozialen Rahmenbedingungen Barrieren weiter reduziert werden können. Reflexion bedeutet somit nicht nur, die Entwicklung des Kindes zu betrachten, sondern auch den eigenen Unterricht kontinuierlich weiterzuentwickeln (Köller et al., 2026, S. 39–51).

Ein Beispiel hierfür zeigt sich bei einem Kind, das sich während Partnerarbeiten häufig zurückzieht. Nach mehreren Unterrichtsbeobachtungen wird entschieden, die Gruppenbildung klarer zu strukturieren und einem vertrauten Partnerkind feste Aufgaben zuzuweisen. In den folgenden Wochen beobachtet die Lehrperson, ob sich das Kind aktiver beteiligt und die Unterstützung schrittweise reduziert werden kann. Zeigen sich Fortschritte, wird die Maßnahme beibehalten. Bleiben Schwierigkeiten bestehen, werden die Rahmenbedingungen erneut angepasst.

Evaluation wird damit als wiederkehrender Kreislauf verstanden. Ausgangspunkt ist eine konkrete Beobachtung, aus der ein erreichbares Förderziel abgeleitet wird. Anschließend wird eine passende Unterstützung ausgewählt und über einen vereinbarten Zeitraum eingesetzt. Danach wird geprüft, ob sich die Beteiligung des

Kindes in der jeweiligen Situation verändert hat. Markowetz (2020, S. 57–58) empfiehlt, Förderpläne regelmäßig gemeinsam mit den beteiligten Personen zu besprechen und auf förderdiagnostischer Grundlage anzupassen. Auf diese Weise wird vermieden, dass einmal eingeführte Maßnahmen dauerhaft bestehen bleiben, obwohl sie nicht mehr notwendig sind oder keine erkennbare Wirkung auf die soziale Teilhabe zeigen.

8 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

8.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie die soziale Teilhabe von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im Volksschulalter schulisch gefördert werden kann. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass soziale Teilhabe nicht allein dadurch erreicht wird, dass ein Kind eine allgemeine Schule besucht. Entscheidend ist vielmehr, in welchem Ausmaß eine Beteiligung am Unterricht, an sozialen Beziehungen und am gemeinsamen Klassenleben möglich ist (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 124–126). Dieses Verständnis knüpft an die in der Arbeit dargestellte ICF-Perspektive an, nach der Teilhabe im Zusammenspiel zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen betrachtet wird (World Health Organization [WHO], 2001).

Die theoretische Auseinandersetzung zeigt, dass soziale Teilhabe im schulischen Alltag als komplexer und situationsabhängiger Prozess verstanden werden muss. Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung weisen unterschiedliche sprachliche, kognitive, sensorische und soziale Voraussetzungen auf.

Unterstützungsmaßnahmen können daher nicht allein aus der Diagnose abgeleitet werden. Für die schulische Förderung ist vielmehr entscheidend, in welchen Situationen Barrieren entstehen, welche Form der Beteiligung angestrebt wird und welche Unterstützung für das jeweilige Kind hilfreich sein kann.

Von besonderer Bedeutung ist dabei die Verbindung zwischen individuellen Voraussetzungen und schulischen Rahmenbedingungen. Schwierigkeiten im Schulalltag sollten nicht ausschließlich als Merkmale des Kindes betrachtet werden. Auch unklare Abläufe, sensorische Belastungen, wenig vorhersehbare Übergänge oder hohe soziale Anforderungen können die Beteiligung erschweren. Wenig strukturierte Situationen stellen erhöhte Anforderungen an die soziale Orientierung und Flexibilität (Girsberger, 2020, S. 144–145). Sensorische Belastungen können zusätzlich zu Überforderung führen und die aktive Teilnahme am Unterricht erschweren (Haider et al., 2023, S. 196–197).

Aus der ausgewerteten Literatur lassen sich verschiedene Förderbereiche ableiten, die für die soziale Teilhabe im schulischen Alltag von Bedeutung sind. Dazu gehören Strukturierung und Visualisierung, die Berücksichtigung sensorischer Bedürfnisse, die Unterstützung sozialer Interaktionen, ein unterstützendes Klassenklima, Individualisierung sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Fachpersonen. Strukturierung und Visualisierung können Orientierung und Vorhersehbarkeit fördern (Höflich et al., 2024, S. 34–36). Die explizite Vermittlung sozialer Regeln und klar strukturierte Kommunikationsabläufe können soziale Situationen verständlicher machen (Höflich et al., 2024, S. 43–45). Ein unterstützendes Klassenklima kann die soziale Einbindung und das Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Klassengemeinschaft fördern (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 139–145).

Die Ergebnisse zeigen, dass soziale Teilhabe nicht durch einzelne Maßnahmen hergestellt werden kann. Entscheidend ist vielmehr die Verbindung verschiedener Förderprinzipien und deren Anpassung an die konkrete Situation und den individuellen Unterstützungsbedarf des Kindes.

Auf dieser Grundlage wurde im Rahmen der Arbeit ein schulalltagsintegriertes Praxiskonzept entwickelt. Dieses verbindet die theoretisch herausgearbeiteten Herausforderungen und Förderprinzipien mit konkreten Situationen des Volksschulalltags. Ausgangspunkt ist jeweils eine beobachtete Teilhabesituation. Darauf aufbauend werden ein konkretes Teilhabeziel formuliert, eine geeignete Unterstützung ausgewählt und deren Wirkung beobachtet. Die Unterstützung kann anschließend beibehalten, angepasst oder schrittweise reduziert werden.

8.2 Beantwortung der Forschungsfragen

8.2.1 Beantwortung der ersten Forschungsfrage

Die Ergebnisse der Literaturlauswertung zeigen, dass sich Herausforderungen sozialer Teilhabe bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung in unterschiedlichen und miteinander verbundenen Bereichen zeigen können. Dazu gehören insbesondere Besonderheiten der sozialen Kommunikation und Interaktion, Schwierigkeiten beim Verstehen sozialer Situationen, Anforderungen an die

Emotionsregulation sowie sensorische Belastungen und schulische Rahmenbedingungen.

Im Bereich der sozialen Kommunikation und Interaktion können insbesondere das intuitive Erfassen sozialer Signale sowie das Verständnis von Mimik, Gestik und Blickkontakt erschwert sein (Teufel & Soll, 2021, S. 16). Auch soziale Regeln und gruppendynamische Prozesse werden nicht immer intuitiv erfasst (Höflich et al., 2024, S. 43–45). Im Schulalltag kann dies zu Missverständnissen führen und die Beteiligung an gemeinsamen Aktivitäten erschweren.

Besonders herausfordernd können wenig strukturierte Situationen sein. Gruppenarbeiten, Pausen oder andere wenig strukturierte Situationen stellen hohe Anforderungen an die soziale Orientierung und Flexibilität und sind häufig weniger vorhersehbar als klar strukturierte Unterrichtsphasen (Girsberger, 2020, S. 144–145). Gleichzeitig können sensorische Belastungen die aktive Teilnahme am Unterricht erschweren (Haider et al., 2023, S. 196–197).

Für die pädagogische Einschätzung ist deshalb bedeutsam, eine geringe Beteiligung nicht vorschnell als fehlendes Interesse zu verstehen. Stattdessen sollte berücksichtigt werden, welche Anforderungen die konkrete Situation an das Kind stellt und welche Bedingungen die Beteiligung möglicherweise erschweren.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Herausforderungen sozialer Teilhabe nicht auf einen einzelnen Bereich zurückgeführt werden können. Vielmehr wirken individuelle Voraussetzungen und schulische Rahmenbedingungen zusammen. Für die Förderung ist daher entscheidend, nicht nur das Verhalten des Kindes, sondern auch die jeweilige schulische Situation und mögliche Barrieren für die Beteiligung zu berücksichtigen.

8.2.2 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage

Ausgehend von den dargestellten Herausforderungen lassen sich aus der ausgewerteten Literatur verschiedene pädagogische Ansätze und Förderprinzipien zur Unterstützung sozialer Teilhabe ableiten. Besonders deutlich zeigen sich die Bereiche Strukturierung und Visualisierung, die Berücksichtigung sensorischer Bedürfnisse, die Unterstützung sozialer Interaktionen, ein unterstützendes

Klassenklima, Individualisierung sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Fachpersonen.

Strukturierung und Visualisierung können dazu beitragen, schulische Abläufe vorhersehbarer und verständlicher zu gestalten. Visualisierte Abläufe und klare Strukturen können Orientierung im Schulalltag schaffen und Unsicherheiten reduzieren (Höflich et al., 2024, S. 34–36). Auch Theunissen und Sagrauske (2019, S. 139–143) betonen die Bedeutung angepasster räumlicher, sozialer und organisatorischer Rahmenbedingungen.

Ergänzend können reizarme Arbeitsmöglichkeiten, angepasste Lernbedingungen und Rückzugsmöglichkeiten dazu beitragen, sensorische Überforderung zu reduzieren und die Beteiligung am Unterricht zu erleichtern (Höflich et al., 2024, S. 18–22).

Auch soziale Interaktionen können gezielt unterstützt werden. Soziale Regeln und Erwartungen können explizit vermittelt und soziale Situationen stärker strukturiert werden. Visualisierte Gesprächsregeln und klare Kommunikationsabläufe können soziale Situationen verständlicher machen (Höflich et al., 2024, S. 43–45). Peer-Mentoring oder Buddy-Systeme können darüber hinaus soziale Kontakte und die Einbindung in gemeinsame Aktivitäten unterstützen (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 147–148). Dabei geht es nicht darum, soziale Kontakte vollständig vorzugeben, sondern Bedingungen zu schaffen, die Beteiligung erleichtern und gleichzeitig die Selbstständigkeit des Kindes berücksichtigen.

Neben konkreten Unterstützungsmaßnahmen kommt der Haltung der Lehrperson eine wichtige Bedeutung zu. Eine ressourcenorientierte Sichtweise und die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen stellen wichtige Grundlagen schulischer Förderung dar. Höflich et al. (2024, S. 13–16) beschreiben in diesem Zusammenhang einen personorientierten und stärkenorientierten Perspektivenwechsel. Auch Theunissen und Sagrauske (2019, S. 149–151) heben die Bedeutung der Haltung und des pädagogischen Handelns hervor.

Gleichzeitig kann ein unterstützendes Klassenklima soziale Beziehungen und Zugehörigkeit innerhalb der Klassengemeinschaft fördern (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 139–145).

Auch die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Fachpersonen ist für die schulische Förderung bedeutsam. Durch den Austausch unterschiedlicher Beobachtungen können Unterstützungsmaßnahmen abgestimmt und an die individuellen Bedürfnisse des Kindes angepasst werden (Höflich et al., 2024, S. 59–60).

Insgesamt zeigt sich, dass soziale Teilhabe nicht durch eine einzelne Fördermaßnahme unterstützt werden kann. Unterschiedliche Förderbereiche müssen vielmehr miteinander verbunden und an die individuellen Voraussetzungen des Kindes sowie an die jeweilige schulische Situation angepasst werden.

8.2.3 Beantwortung der dritten Forschungsfrage und Einordnung des Praxiskonzepts

Auf Grundlage der theoretischen Erkenntnisse und der herausgearbeiteten Förderprinzipien wurde das schulalltagsintegrierte Praxiskonzept für die Volksschule entwickelt. Es führt die zuvor dargestellten Herausforderungen und Förderprinzipien zusammen und überträgt sie auf konkrete Situationen des Volksschulalltags. Das Konzept stellt damit keine Sammlung einzelner Maßnahmen dar, sondern verbindet die theoretischen Erkenntnisse der Arbeit mit konkreten Handlungsmöglichkeiten für die schulische Praxis.

Die Bausteine des Konzepts umfassen die Strukturierung des Unterrichts, Visualisierung und Unterstützte Kommunikation, die Förderung sozialer Interaktionen, Individualisierung sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Fachpersonen. Ergänzt werden diese Bereiche durch die regelmäßige Beobachtung und Reflexion der eingesetzten Unterstützungsmaßnahmen. Die Auswahl der Bausteine ergibt sich aus den zuvor herausgearbeiteten Förderprinzipien und ihrer Bedeutung für die soziale Teilhabe im schulischen Alltag.

Das Praxiskonzept beginnt nicht mit der Auswahl einer bestimmten Fördermaßnahme, sondern mit der Beobachtung einer konkreten Situation. Darauf aufbauend wird ein Teilhabeziel formuliert und anschließend eine passende Unterstützung ausgewählt. Die Wirkung dieser Unterstützung wird beobachtet und

die Maßnahme bei Bedarf angepasst. Die regelmäßige Überprüfung und Anpassung von Förderzielen und Maßnahmen wird auch von Markowetz (2020, S. 57–58) als Bestandteil der Förderplanung beschrieben.

Der Mehrwert des entwickelten Praxiskonzepts liegt damit vor allem in der Verbindung der theoretischen Erkenntnisse mit einer konkreten Handlungsstruktur für den Volksschulalltag. Beobachtung, Formulierung eines Teilhabeziels, Auswahl einer geeigneten Unterstützung sowie Reflexion und Anpassung bilden dabei einen wiederkehrenden Prozess. Auf diese Weise werden die theoretischen Erkenntnisse der Arbeit in eine Struktur übertragen, die für konkrete Situationen des Volksschulalltags genutzt werden kann.

8.3 Bedeutung der Ergebnisse für die schulische Förderung

Aus der theoretischen Analyse und der Entwicklung des Praxiskonzepts ergeben sich mehrere Schlussfolgerungen für die schulische Förderung. Ein wesentlicher Aspekt besteht darin, Unterstützung an konkreten Teilhabesituationen auszurichten. Allgemeine Förderziele sind für die Unterrichtspraxis häufig schwer zu beobachten. Konkrete Ziele können sich dagegen beispielsweise darauf beziehen, ob ein Kind in einer Gruppenarbeit eine vereinbarte Aufgabe übernimmt, sich im Morgenkreis auf eine für das Kind passende Weise beteiligt oder nach einer Pause wieder am Unterricht teilnehmen kann. Dadurch können Unterstützungsmaßnahmen gezielter ausgewählt und ihre Auswirkungen auf die Beteiligung im Schulalltag beobachtet werden.

Schulische Förderung sollte dabei nicht ausschließlich auf Veränderungen beim Kind ausgerichtet sein. Die Ergebnisse der Arbeit verdeutlichen die Bedeutung schulischer Umweltbedingungen. Veränderungen von Abläufen, Aufgabenstellungen, Reizbedingungen oder Sozialformen können dazu beitragen, Barrieren zu reduzieren. Diese Betrachtungsweise entspricht der in der Arbeit dargestellten ICF-Perspektive, bei der Funktionsfähigkeit und Teilhabe in Wechselwirkung mit Umweltfaktoren betrachtet werden (WHO, 2001).

Individualisierung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht zwangsläufig Separierung. Individuelle Hilfen können gerade dazu dienen, die Beteiligung an

gemeinsamen Lern- und sozialen Situationen zu ermöglichen. Entscheidend ist deshalb nicht, dass alle Schülerinnen und Schüler unter identischen Bedingungen lernen, sondern dass die jeweiligen Bedingungen eine möglichst aktive Beteiligung am gemeinsamen Schulalltag unterstützen.

Auch soziale Lerngelegenheiten müssen bewusst gestaltet werden. Die gemeinsame Anwesenheit in einer Klasse führt nicht automatisch zu sozialer Einbindung. Ein unterstützendes Klassenklima und klare soziale Regeln können dazu beitragen, soziale Beziehungen und die Einbindung in die Klassengemeinschaft zu fördern (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 139–145). Gezielte Formen der Peer-Unterstützung können soziale Kontakte zusätzlich unterstützen (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 147–148). Dabei sollte die Unterstützung jedoch nicht dazu führen, soziale Kontakte vollständig vorzugeben. Vielmehr sollen Möglichkeiten geschaffen werden, die Beteiligung erleichtern und gleichzeitig die individuellen Bedürfnisse des Kindes berücksichtigen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die regelmäßige Reflexion der eingesetzten Unterstützung. Maßnahmen sollten nicht dauerhaft beibehalten werden, wenn sie keine erkennbare Wirkung zeigen oder nicht mehr notwendig sind. Markowetz (2020, S. 57–58) empfiehlt, Förderpläne regelmäßig zu besprechen und auf förderdiagnostischer Grundlage anzupassen. Im Praxiskonzept wird dieser Gedanke aufgegriffen, indem Beobachtung und Reflexion als wiederkehrende Bestandteile vorgesehen sind.

Der Mehrwert des Praxiskonzepts liegt damit nicht in der Entwicklung neuer Fördermethoden. Vielmehr werden bestehende und theoretisch begründete Förderprinzipien systematisch auf die Frage der sozialen Teilhabe bezogen und in eine schulalltagsintegrierte Struktur überführt. Dadurch soll Lehrpersonen eine Orientierung geboten werden, mit der sie konkrete TeilhabebARRIEREN erkennen, Ziele formulieren, geeignete Unterstützungsmaßnahmen auswählen und deren Wirkung beobachten können.

8.4 Kritische Reflexion

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit müssen vor dem Hintergrund des gewählten methodischen Vorgehens betrachtet werden. Es wurde keine eigene empirische Untersuchung durchgeführt. Das entwickelte Praxiskonzept wurde daher weder in einer Schulklasse erprobt noch hinsichtlich seiner Wirksamkeit empirisch überprüft. Die Literatuarbeit ermöglicht eine theoriegeleitete Begründung und Strukturierung der ausgewählten Förderprinzipien, erlaubt jedoch keinen Nachweis dafür, dass das entwickelte Gesamtkonzept tatsächlich zu einer messbaren Verbesserung sozialer Teilhabe führt.

Eine weitere Begrenzung betrifft die Literatúrauswahl. Die Recherche erfolgte theoriegeleitet und erhebt keinen Anspruch auf die Methodik eines systematischen Reviews oder auf Vollständigkeit. Die Ergebnisse sind daher als theoriegeleitete Zusammenführung der für die Forschungsfragen ausgewählten Literatur und nicht als vollständige Darstellung des gesamten Forschungsstandes zu verstehen.

Bei der Einordnung der Ergebnisse ist außerdem zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Arten von Literatur verwendet wurden. Neben wissenschaftlichen Fachpublikationen wurden praxisorientierte Fachbücher und schulpraktische Handreichungen einbezogen. Diese Quellen sind für die Entwicklung eines schulalltagsbezogenen Konzepts von Bedeutung, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Anspruchs und der empirischen Absicherung der beschriebenen Empfehlungen.

Eine weitere Grenze ergibt sich aus der Heterogenität des Autismus-Spektrums. Kinder im Autismus-Spektrum können sich hinsichtlich ihrer sprachlichen, kognitiven, sensorischen und sozialen Voraussetzungen deutlich unterscheiden (Höflich et al., 2024, S. 10–11). Eine Maßnahme, die für ein Kind hilfreich ist, muss nicht für ein anderes Kind oder in einer anderen Situation gleichermaßen geeignet sein.

Auch die Erfassung sozialer Teilhabe ist begrenzt. Beobachtbare Beteiligung lässt nicht automatisch erkennen, wie ein Kind eine Situation subjektiv erlebt. Das entwickelte Konzept legt seinen Schwerpunkt auf schulisch beobachtbare Teilhabesituationen. Für eine umfassendere Beurteilung wäre es daher sinnvoll,

soweit möglich auch die Perspektive des Kindes sowie jene der Eltern und weiterer beteiligter Fachpersonen einzubeziehen.

Das Praxiskonzept ist folglich nicht als empirisch überprüftes Förderprogramm oder als allgemeingültige Anleitung für alle Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung zu verstehen. Sein Anspruch besteht darin, die im Rahmen dieser Literaturarbeit gewonnenen Erkenntnisse nachvollziehbar zu strukturieren und für die schulische Förderung in der Volksschule nutzbar zu machen.

8.5 Ausblick

Aus den Ergebnissen und Grenzen der Arbeit ergeben sich mehrere Möglichkeiten für eine weitere Auseinandersetzung mit dem entwickelten Praxiskonzept. Ein wesentlicher nächster Schritt wäre eine praktische Erprobung im Volksschulalltag. Dabei könnte untersucht werden, ob die entwickelte Prozesslogik aus Beobachtung, Formulierung eines Teilhabeziels, Auswahl einer Unterstützung sowie anschließender Reflexion und Anpassung für Lehrpersonen praktikabel ist.

Darüber hinaus wäre zu untersuchen, wie sich die einzelnen Bausteine in unterschiedlichen schulischen Situationen bewähren. Gerade wenig strukturierte Situationen wie Pausen können besondere Anforderungen an soziale Orientierung und Flexibilität stellen (Girsberger, 2020, S. 144–145). Zukünftige Untersuchungen könnten daher zeigen, welche Formen der Unterstützung sich in unterschiedlichen Situationen als hilfreich erweisen und unter welchen Bedingungen Hilfen angepasst oder schrittweise reduziert werden können.

Für eine zukünftige empirische Untersuchung wäre zudem die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven sinnvoll. Neben Beobachtungen der Lehrpersonen könnten die Erfahrungen der Kinder, der Eltern und weiterer beteiligter Fachpersonen berücksichtigt werden. Dadurch ließe sich genauer untersuchen, ob eine beobachtbare Beteiligung auch vom jeweiligen Kind als hilfreich und zugehörigkeitsfördernd erlebt wird.

Für die schulische Praxis legt die vorliegende Arbeit nahe, die Förderung sozialer Teilhabe nicht als zusätzliche Einzelaufgabe neben dem Unterricht zu betrachten. Sie steht vielmehr in engem Zusammenhang mit Unterrichtsorganisation,

Kommunikation, Beziehungsgestaltung und der Gestaltung der Lernumgebung. Der zentrale Gedanke des schulalltagsintegrierten Praxiskonzepts besteht deshalb darin, Unterstützung dort anzusetzen, wo Teilhabe im Schulalltag konkret stattfindet.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die schulische Förderung sozialer Teilhabe sowohl die individuellen Voraussetzungen des Kindes als auch die Bedingungen des schulischen Umfelds berücksichtigen muss. Das entwickelte Praxiskonzept führt diese Perspektiven in einer theoriegeleiteten Struktur zusammen. Es bietet keine allgemeingültige Lösung, sondern eine Orientierung, mit deren Hilfe TeilhabebARRIEREN erkannt, konkrete Ziele formuliert, Unterstützungsmaßnahmen ausgewählt und deren Wirkung reflektiert werden können. Eine zukünftige empirische Erprobung könnte zeigen, inwieweit sich diese Struktur im Volksschulalltag bewährt und welche Anpassungen für eine weitere Entwicklung des Konzepts erforderlich sind.

Literaturverzeichnis

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Berufsverband Österreichischer PsychologInnen. (2021, 8. Dezember). Start des Klassifikationssystems ICD-11.
https://www.boep.or.at/aktuelles/detail?news_item_id=61a49a033c15c83d8f00000f

Bildungs- und Beratungszentrum Pädagogik bei Krankheit/Autismus. (o. J.). Allgemeine Strategien. <https://bbz.hamburg.de/astra-allgemeine-strategien/>

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2025). ICD-10-GM Version 2025.
<https://klassifikationen.bfarm.de/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2025/>

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK). (2016). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention – UN-BRK).
<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>

Eckert, A., & Sempert, W. (2012). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule: Entwicklung eines Rahmenmodells der schulischen Förderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(3), 221–233. <https://doi.org/10.2378/vhn2012.art29d>

Freitag, C. M., Kitzerow, J., Medda, J., Soll, S., & Cholemkery, H. (2017). Autismus-Spektrum-Störungen (1. Aufl.). Hogrefe.

Girsberger, T. (2020). Die vielen Farben des Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung (5., aktualisierte Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.

Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023). Autismus und Schule: Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe. Springer.

Häußler, A. (2021). TEACCH: Ein kommunikationsorientierter Ansatz zur ganzheitlichen Förderung von Menschen mit Autismus. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (6. Aufl., S. 188–210). W. Kohlhammer.

Häußler, A. (2022). *Der TEACCH® Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus: Einführung in Theorie und Praxis* (6., verbesserte Aufl). verlag modernes lernen.

Höflich, S., Hössl, C., Kaluza, C., & Ravelhofer, E. (2024). *Autismus-Spektrum: Handbuch für Schulen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Kipman, U., Leopold-Wildburger, U., & Reiter, T. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten 4.0: Vortragen und Verfassen leicht gemacht* (3. Aufl.). Springer Gabler.

Köller, O., Thiel, F., van Ackeren-Mindl, I., Anders, Y., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Krelle, M., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Greiff, S., Maaz, K., Schneider, K., & Stanat, P. (2026). *Autistische Kinder und Jugendliche in der Schule unterstützen: Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. <https://doi.org/10.25656/01:35416>

Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte*. Ernst Reinhardt.

Meer-Walter, S. (2021). *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen: Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Beltz.

Rogers, S. J., & Dawson, G. (2014). *Frühintervention für Kinder mit Autismus: Das Early Start Denver Model* (D. Holzinger, Hrsg.; M. Schatz, Übers.). Verlag Hans Huber.

- Rollett, B., & Kastner-Koller, U. (Hrsg.). (2018). Praxisbuch Autismus: Für Erzieher, Lehrer, Psychologen, Therapeuten und Eltern (5. Aufl.). Elsevier.
- Schuster, N. (2020). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen: Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (5., aktualisierte Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
- Schuster, N., & Schuster, U. (2022). Vielfalt leben - Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen: Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
- Seidel, A., Schneider, S., & Steinborn, P. A. (2021). Praxishandbuch Autismus: ICF-orientiertes Arbeiten: Beratung, Diagnostik und Unterstützungsplanung für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. Beltz Juventa.
- Stahl, J., & Kipman, U. (2012). Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten: Schwerpunkt Empirische Forschung. Ein Leitfaden für Studierende. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Tang, G., Gudsnuk, K., Kuo, S.-H., Cotrina, M. L., Rosoklija, G., Sosunov, A., Sonders, M. S., Kanter, E., Castagna, C., Yamamoto, A., Yue, Z., Arancio, O., Peterson, B. S., Champagne, F., Dwork, A. J., Goldman, J., & Sulzer, D. (2014). Loss of mTOR-dependent macroautophagy causes autistic-like synaptic pruning deficits. *Neuron*, 83(5), 1131–1143. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2014.07.040>
- Teufel, K., & Soll, S. (2021). Autismus-Spektrum-Störungen (1. Aufl.). Hogrefe.
- Theunissen, G. (2014). Menschen im Autismus-Spektrum: Verstehen, annehmen, unterstützen. Verlag W. Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2021). Autismus und herausforderndes Verhalten: Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung (4., aktualisierte und durchgesehene Aufl.). Lambertus.

Theunissen, G. (2021). Basiswissen Autismus und komplexe Beeinträchtigungen: Lehrbuch für die Heilerziehungspflege, Heilpädagogik und (Geistig-)Behindertenhilfe. Lambertus.

Theunissen, G., & Sagrauske, M. (2019). Pädagogik bei Autismus: Eine Einführung (1. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.

Wilken, E. (Hrsg.). (2021). Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis (6. Aufl.). Kohlhammer.

World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability and health (ICF). <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

World Health Organization. (2018). International classification of diseases 11th revision (ICD-11). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

World Health Organization. (2019). International statistical classification of diseases and related health problems (10th rev.). <https://icd.who.int/browse10/2019/en>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF.....	13
Abbildung 2: Funktionsfähigkeit der Aktivität und Teilhabe im Schulalter.....	20
Abbildung 3: Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum- Störungen.....	29
Abbildung 4: Lehrmittel zur Regelung der Lernsituation.....	30
Abbildung 5: Basissicherheit durch Struktur und Transparenz.....	32
Abbildung 6: Allgemeine Strategien in der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus in Schule und Unterricht.....	34
Abbildung 7: Übersichtsplan.....	49
Abbildung 8: Visualisierung von Anstellroutinen und räumliche Hilfen zur Orientierung.....	52

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich der Klassifikation von Autismus in ICD-10, DSM-5 und ICD-11.....	9
Tabelle 2: Zentrale Dimensionen sozialer Teilhabe im schulischen Kontext.....	22
Tabelle 3: Zentrale Herausforderungen sozialer Teilhabe und ihre Bedeutung im Schulalltag.....	28
Tabelle 4: Zusammenfassung zentraler schulischer Förderprinzipien.....	36
Tabelle 5: Übersicht über die Bausteine des schulalltagsintegrierten Praxiskonzepts.....	47
Tabelle 6: Anwendung des Praxiskonzepts in ausgewählten Situationen des Volksschulalltags.....	67

Abkürzungsverzeichnis

ASS	Autismus-Spektrum-Störung
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ICD	International Classification of Diseases
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

(Prüfungsordnung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig §15, Abs. 8)

Rosbach, 24. August 2026

Ort und Datum

Püttinger Laura

Unterschrift