



Die Inklusive Lernorganisation

Inhaltsverzeichnis

- 3.1 Lernraumgestaltung und Klassenmanagement – 173**
- 3.2 Rituale und Rhythmisierung im Schulalltag – 174**
- 3.3 Räumliche Gestaltung und räumliche Organisation für Arbeitsprozesse – 179**
 - 3.3.1 Raumgestaltung zur Orientierung und Funktionalität im Klassenraum – 180
 - 3.3.2 Verortung und räumliche Anordnung von Arbeitsmitteln und Materialien – 181
 - 3.3.3 Sitzplanung – 185
 - 3.3.4 Der individuelle Arbeitsplatz – 190
- 3.4 Zeitliche Gestaltung und zeitliche Organisation unterrichtlicher Abläufe – 192**
 - 3.4.1 Allgemeine Orientierung im Schulalltag – 193
 - 3.4.2 Freies Spielen und Erholungsphasen – 196
 - 3.4.3 Der Tagesplan und Stundenfahrplan – 198
 - 3.4.4 Die Darstellung der Inhalte und Abläufe – 201
 - 3.4.5 Die Darstellung von Zeit und Zeiträumen – 204
 - 3.4.6 Anwendung von Tagesplänen und Stundenfahrplänen – 207
 - 3.4.7 Der individualisierte Aufbau von Tages- und Ablaufplänen – 210
 - 3.4.8 Die vielseitige Verwendung von visuellen Plänen – 226

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann [https://doi.org/10.1007/978-3-662-67954-8_3].

3.5 Personen und zusätzlicher personeller Einsatz – 229

3.5.1 Koordination personeller Einsätze – 230

3.6 Einsatz von Sprache und Wahl der Anweisungsebenen – 232

3.6.1 Verwendung verbaler Sprache – 232

3.6.2 Verwendung nonverbaler Signale der Mimik und Gestik – 234

3.6.3 Die Anweisungsebenen – 234

3.6.4 Anwendung von Sprache in der Kommunikation – 235

3.7 Aufbau einer sozialen Gemeinschaft – 238

3.7.1 Sensibilisierung und Perspektivenwechsel – 238


3.7.2 Regeln, Freiräume und Alternativen – 241

3.7.3 Emotionale Kompetenzen und soziale Kognition – 252

3.7.4 Soziales Lernen – 260

Literatur – 270

3.1 Lernraumgestaltung und Klassenmanagement

Die Lernraumgestaltung und die Klassenorganisation stellen als inklusive Rahmenorganisation die Grundlage für die Umsetzung eines chancengleichen Unterrichts dar. Anhand der Prinzipien von Strukturierung und Visualisierung können in unterschiedlichen Dimensionen die äußeren Bedingungen des Unterrichts für neurodiverses und entwicklungsorientiertes Lernen sowie die pädagogische und sonderpädagogische Förderung bereitgestellt werden. Ebenso wird auf diesen Strukturen das Fundament für die Umsetzung eines Nachteilsausgleichs gelegt. Der Gestaltung des Klassenraums unter Berücksichtigung sozialer und lernorganisatorischer Inhalte sowie Überlegungen zu Lern- und Förderaspekten kommt somit eine große Bedeutung im Rahmen der inklusiven Lernorganisation zu. Die Organisation der Lernumgebung sowie der Abläufe und Inhalte des Lernens und Miteinanders umfasst, die in  Abb. 3.1 dargestellten Dimensionen der Rhythmisierung und Ritualisierung, der räumlichen und zeitlichen Gestaltung, der Sprache und des Handelns von Personen und die des sozialen Miteinanders.

Zu Beginn einer Gruppenzusammenfindung in einer neuen Klasse steht das Kennenlernen der räumlichen Bedingungen, der zeitlichen Abläufe und der gemeinsamen Arbeitsbedingungen in Form von Ritualen, Routinen, Materialien und Arbeitsmethoden sowie die Regeln des sozialen Miteinanders. Mit zunehmendem Schulverlauf kommen Aspekte und Bereiche hinzu, bei denen es besonders für Schüler*innen im Autismus Spektrum wichtig ist, dass sie transparent und bedeutungsbezogen eingeführt werden und in den passenden Zusammenhang gestellt werden. Das kann individuell für alle räumlichen Veränderungen oder Änderungen in zeitlichen und methodischen Abläufen gelten, aber auch für neue Materialien und Mittel.

Grundsätzlich können Aspekte der Lernorganisation nie isoliert betrachtet werden, da sie sich gegenseitig bedingen oder von pädagogischen und methodischen Konzepten abhängig sind. Übergeordnete methodische Überlegungen und Entscheidungen sollten im Vorhinein mit dem gesamten Lehrpersonen-Team, welches in der Klasse unterrichtet, geplant und besprochen werden. Das dient dazu, alle relevanten Aspekte einzubeziehen und gemeinsam geeignete Lösungen für die Raum-



 **Abb. 3.1** Transparenz, Strukturierung und Visualisierung in der inklusiven Lernorganisation

gestaltung, die Sitzordnung, für die vorwiegend forcierten Lehr- und Lernformen und für das Bereitstellen von Arbeitsmaterialien im Hinblick auf spezifische Lerngruppen bzw. individuelle Schüler*innen zu eruieren. Auch Aspekte, welche die Lern- und Förderplanung betreffen, können so von Beginn an mitgedacht werden, da sie sich stark auf die räumliche Planung und die unterrichtlichen Strukturen auswirken. So wird vermieden, dass es zu einem späteren Zeitpunkt zu großen Umstrukturierungen kommen muss, die nicht nur einen erheblichen Mehraufwand, sondern auch eine große Unruhe im ritualisierten Ablauf für die Schüler*innen bedeuten können.

3.2 Rituale und Rhythmisierung im Schulalltag

Für den Schulbeginn kann davon ausgegangen werden, dass die meisten der schulischen Umgebungsbedingungen in einer Klasse gerade für autistische Schüler*innen neu sind und nicht ohne weitere Maßnahmen in ihrer konkreten Bedeutung erfasst werden. Die Orientierung erfolgt auch häufig noch weniger über die Gruppe oder auch die eigene Exploration, sodass die gegebenen Bedingungen über das bewusst gemachte Handeln unter deutlichen Zentrierungs- und Fokussierungsmaßnahmen erarbeitet werden müssen.

Rituale strukturieren und gliedern den Schulalltag in verlässliche und bekannte Einheiten und Phasen. Sie gelten als „lernförderlich“ (Helmke 2015, S. 183) und können durch ihre „gleichförmige Handlung“ (Meyer 2006, S. 37) besonders Schülerinnen und Schülern im Autismus Spektrum ein hohes Ausmaß an Sicherheit und Orientierung geben. Diese erleben häufig viele Phasen des Unterrichts als unstrukturiert und damit zu offen für eine eigenständige Orientierung. Sie fördern zudem die Selbstständigkeit einzelner Schüler*innen und stärken zudem das Gemeinschaftsgefühl (Tenorth und Tippelt 2007, S. 606).

Eine Rhythmisierung des Schultages sieht vor, wiederkehrende Phasen von Anspannung und Entspannung zu schaffen, in die „die fachlichen und die fächerübergreifenden Aktivitäten der Schüler je nach den konkreten Bedürfnissen des Tages und der Klasse flexibel eingefügt werden können“ (Neumann and Ramseger 1991, S. 26).

Rituale und Rhythmisierung beziehen sich auf die zeitliche Struktur des Lehrens und Lernens und geben besonders bei komplexen Anforderungen einen klaren Ablauf vor. (Schultheis 2009). Diese ermöglichen damit einen hohen Grad an Selbstständigkeit besonders für mehrteilige Handlungen und Handlungsfolgen, z. B. das Bilden von sozialen Organisationsformen, wie dem Sitzkreis oder dem Anstellen in Zweierreihe, die Arbeitsorganisation mehrerer Materialien und Schritte und vor allem auch in kooperativen Formen. Sie fördern die Selbstständigkeit einzelner Schüler*innen und stärken zudem das Gemeinschaftsgefühl. Wenn sie einmal eingeübt und etabliert sind, lösen sie mit aber auch ohne besondere Initiierung spezifische Handlungsweisen einer Lerngruppe aus. Schüler*innen benötigen dadurch ein geringeres Maß der aufzuwendenden Energie für Aufmerksamkeitsprozesse, Prozesse der exekutiven Funktionen. Durch ihre Regelmäßigkeit in der Durchführung tragen sie zu einem großen Teil zur Rhythmisierung des Schulalltags bei.

Je offener die Unterrichtsformen sind, desto wichtiger werden Rituale grundsätzlich für die Orientierung. Da viele Schüler*innen im Autismus Spektrum die Rituale nicht durch ihr „wiederholtes, immer gleichbleibendes, regelmäßiges Vorgehen durch eine festgelegte Ordnung“ (Duden 2022) bewusst als solche wahrnehmen und sie intuitiv der spezifischen Situation zuordnen, können sie diese in den zugehörigen Situationen auch nicht abrufen. Häufig stellen auch die Mehrzahl der Schritte, aus denen ein Ritual besteht, eine erhöhte Herausforderung an die Planungs- und Handlungskompetenzen dar. So kann es sein, dass sie nicht selbstständig begonnen, in der richtigen Reihenfolge durchgeführt oder in den einzelnen Schritten ausgeführt werden können.

Eine Erarbeitungsphase von einzelnen Ritualen benötigt häufig einen gewissen Zeitraum, der bei autistischen Schülerinnen und Schülern auch verlängert sein kann. Eine längere regelmäßige Zentrierung und ritualisierte Einbindung ggf. auch mit personaler Unterstützung auf individueller Anweisungsebene, siehe ► Abschn. 3.6.3 Anweisungsebenen, können den Prozess der Ritualisierung unterstützen.

Erarbeitung von Routinen

- Wege im Klassenzimmer und Schulhaus, die selbstständig bewältigt werden sollen
- Morgen- und Abschlussroutinen
- Das Bilden von Reihen oder Gruppen
- Umgang mit dem Tagesplan der Klasse als Orientierungsgröße
- Das Einüben von ritualisierten Handlungen zur Arbeitsorganisation
- Lernroutinen

■ ■ Rituale

Rituale schaffen Zeit. Nach erfolgter Übernahme in eine automatisiert abrufbare Handlung stellen sie eine große Erleichterung im Schulalltag dar und beschleunigen Abläufe und spezifische organisatorische Entscheidungen. Sie können eine enorme Zeitersparnis sowohl auf Seiten der individuellen Betreuungsintensität der Lehrperson in den jeweiligen Situationen als auch auf Seiten der betreffenden Schüler*innen bieten, die für wichtige Inhalte und Interaktionen genutzt werden kann.

Rituale sollen zielgerichtet und langfristig eingesetzt werden. Eine konkrete Benennung mit einem Namen, die Zuordnung zu einer Situation und einem konkreten Zweck unterstützen die Bedeutungszuweisung und zunächst das bewusste Wahrnehmen und Erlernen der zugehörigen Handlungen. Für das Abrufen der richtigen Handlung kann es sinnvoll sein, das Ritual verbal oder durch ein verknüpftes akustisches Signal oder visuelles Symbol anzukündigen. Dadurch können Rituale auch in ihrer Struktur verstärkt wahrgenommen werden. Die ■ Abb. 3.2 bietet eine Liste an unterschiedlichen Formen von Ritualen, die den Schulalltag strukturieren können.

■ ■ Routinen

Neben den Ritualen des Schul- und Unterrichtsalltags sind auch Routinen der Selbstorganisation und Selbstsorge wie z. B. das Händewaschen, Jause essen, Händewaschen oder das An- und Ausziehen in der Garderobe für viele autistische Schüler*innen aufgrund verschiedener beeinflussender Faktoren nicht immer selbst-

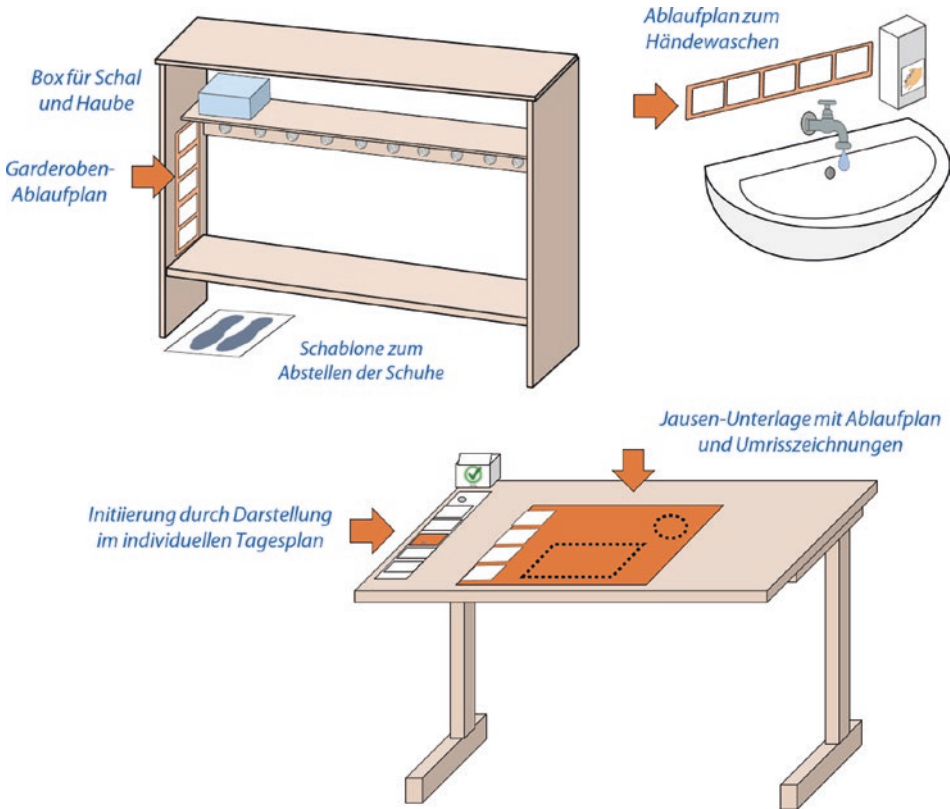
Rituale

- Begrüßungsrituale
- Handlungsroutinen (Morgenroutinen) zum Herrichten der Plätze, zum Jause-Essen, Anziehen und Ausziehen etc.
- Rituale zum Wochenbeginn und Wochenabschluss, z.B. Montagmorgen-Kreis, Wochenend-Plauderei, Ämtervergabe für die nächste Woche, Gute-Wochenend-Wünsche, Wochenbuch-Eintrag, Klassenrat
- Rituale zur Stundeneröffnung
- Ruhe- und Aufmerksamkeitssignale über Handzeichen, Symbolkarten, akustische Signale oder aufmerksamkeitsaktivierende Übungen
- Zentrierte und visualisierte Tagesplanung mit Symbolen bzw. Bildern
- Gesprächskreis-/Sitzkreis-/Sesselkreisrituale
- Partner*in- und Gruppenfindungsrituale
- Rituale zu vollständigen Stundenprogrammen
- Rituale zum Wechsel von Arbeitsformen während der Stunde mit visuellen oder akustischen Signalen (Musik)
- Rituale zur Arbeitsorganisation, für Arbeitsformen und Materialverwendung
- Ritualisierte Lernstrategien
- Präsentationsrituale und Rituale des Präsentationsfeedbacks
- Rückmelde- und Feedbackrituale zum Lernen und Sozialverhalten
- Signalunterstützte Weg- und Aufräumphasen mit Aufgabenzuweisung z.B. über den Ämterplan
- Pausenende-Musik zur Vorankündigung der Beendigung und zur Einleitung der Phase des Aufräumens
- Anstellrituale mit festen Ordnungen oder Reihenfolgen sowie Orten mit zusätzlichen Markierungen
- Aktivierungsspiele und Entspannungsübungen
- Aktivitäten und Veranstaltungen, z.B. Klassenkino, Präsentationen, Klassenfrühstück, Feste und Feiern

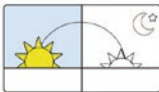
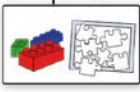




■ **Abb. 3.2** Rituale zur Strukturierung des Schulalltags

ständig initiiierbar oder zur Gänze durchführbar. Stress z. B. durch sensorische Einflüsse, Hektik oder überfordernde Kommunikation kann die Fähigkeiten hinderlich beeinflussen. Ritualisierte Abläufe und deren Visualisierung in Ablaufplänen unterstützen die Selbstständigkeit in verschiedenen Situationen, wie in ■ Abb. 3.3. Eine Initiierung von außen oder die verbale Begleitung einzelner Schritte kann an manchen Tagen notwendig sein, auch wenn die Handlung an sich bereits selbstständig durchgeführt werden kann.

Schüler*innen zeigen unterschiedliche Fähigkeiten in der Übernahme von Routinen. Es kann sinnvoll sein, langfristig verwendete Routinen über einen längeren Zeitraum mit der gesamten Klasse und später in kleinen Gruppen angeleitet oder geführt einzuüben. So wird ein stärkeres Bewusstsein für die Routine geschaffen. Schüler*innen können sich dabei gegenseitig unterstützen und eine ggf. notwendige Einzelförderung ist im allgemeinen Organisationsrahmen der Klasse wie z. B. einer Morgenroutine, wie in ■ Abb. 3.4 oder einer Anstellroutine in ■ Abb. 3.5 eingebettet. Die



■ **Abb. 3.3** Ablaufpläne für Handlungsroutinen der Selbstsorge

Morgenroutine der 3a	
ERST	DANN
<p>In der Früh</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Schultasche auf den Platz stellen - Sessel hinunterstellen - Elternpost abgeben - Hausübung abgeben <p><i>Auflisten oder Bebildern von Routineaufgaben</i></p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>spielen</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>malen</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>lesen</p>  </div> </div> <p style="text-align: center;"><i>Platz für Namensschilder der Schüler*innen, die ihre Morgenroutine erledigt haben.</i></p> <p> Wenn es läutet...</p> <p>... auf den Platz setzen</p> <p>... zuhören und zuschauen</p> 

■ **Abb. 3.4** Visualisierte Morgenroutine für die Klasse

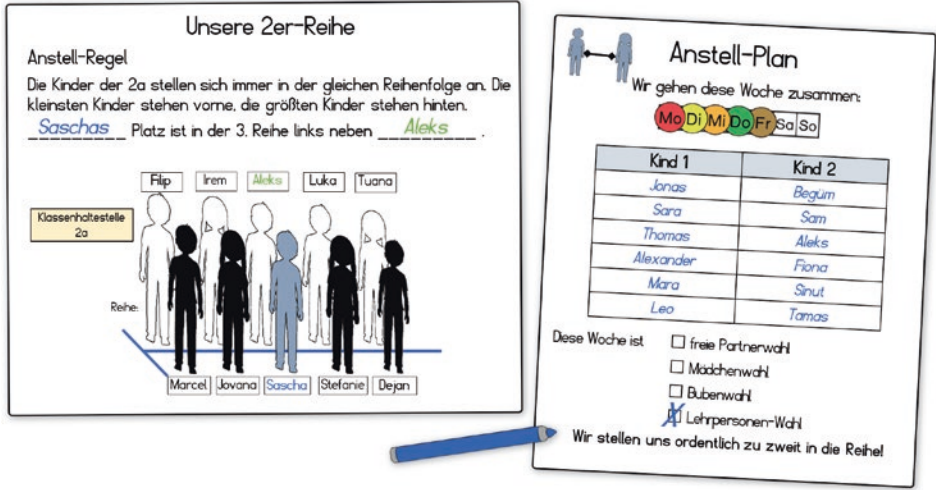


Abb. 3.5 Visualisierung von Anstellroutinen

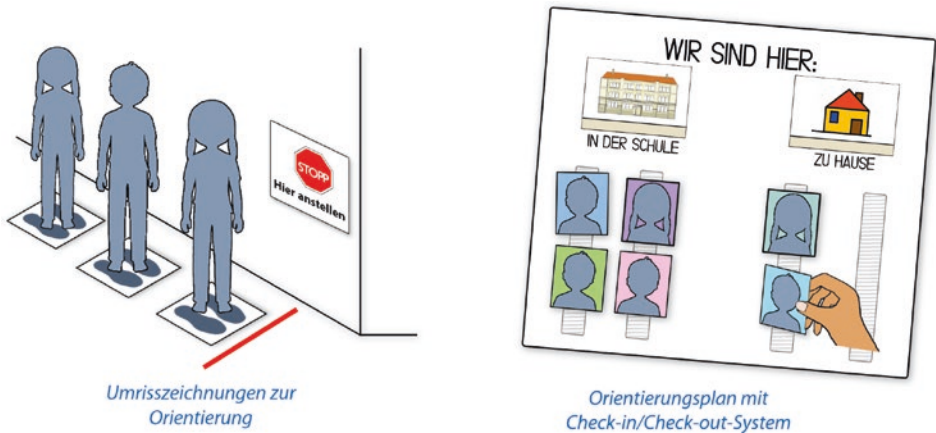


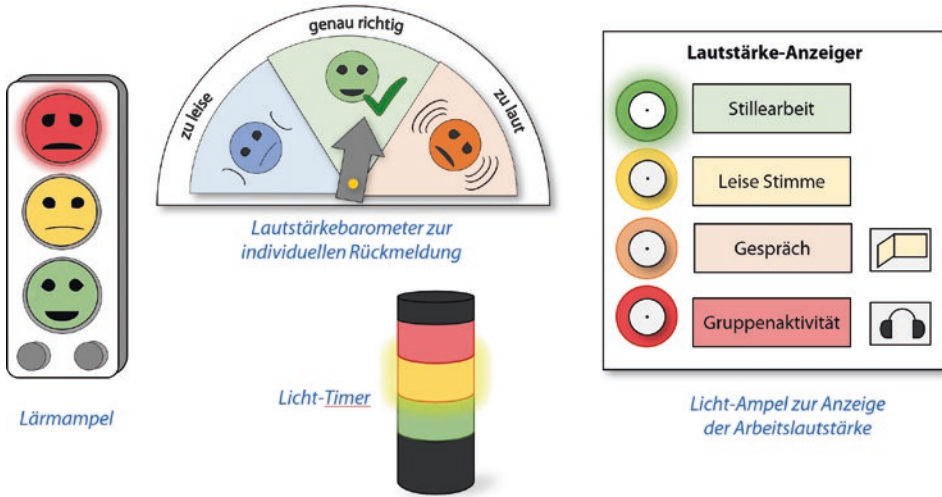
Abb. 3.6 Räumliche Hilfen zur Orientierung

einzelnen geforderten Tätigkeiten können durch zusätzliche Strukturierung und Visualisierung von Orten in ihrer Durchführung unterstützt werden.

■ ■ **Orientierung**

Räumliche Orientierungshilfen wie Umrisszeichnungen oder andere Markierungen unterstützen das Einhalten von Ritualen zusätzlich z. B. wiederum beim Anstellen in einer Reihe oder beim Raumwechsel. Der Orientierungsplan in Abb. 3.6 unterstützt durch die beweglichen Personenkarten den Vorgang der Veränderung des Ortes. Sie können z. B. mit Klett- und Flauschband befestigt werden.

3.3 · Räumliche Gestaltung und räumliche Organisation für Arbeitsprozesse



■ Abb. 3.7 Lehrmittel zur Regelung der Lernsituation

■ ■ Lernorganisation

Lehrmittel, die die Lernorganisation regulieren, können wie z. B. elektronische Lärmampeln, Lichtampeln zur Anzeige der gewünschten Lautstärke, Zeit-Timer, Tagesplan, Glocke oder Gong, Zeigehand für die Tafel, Stempel, Fidgets und Mittel zur Entspannung und Aufmerksamkeitsaktivierung, durch einen ritualisierten Gebrauch für klare Strukturen hinsichtlich der Erwartungen und Anforderungen sorgen und unterstützen den Prozess der Aktivität und Teilhabe (■ Abb. 3.7).

3.3 Räumliche Gestaltung und räumliche Organisation für Arbeitsprozesse

Die räumliche Gestaltung ist einer der Grundpfeiler aus dem TEACCH-Ansatz, dessen Grundansatz bereits erläutert wurde. Sie „bezieht sich auf Maßnahmen, welche Zusammenhänge von Gegenständen, Personen und Aktivitäten, mit den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten bzw. mit bestimmten Plätzen verdeutlichen (Häußler 2015, S. 53). Grundsätzlich erleichtern eine gleichbleibende räumliche Anordnung und feste Zuordnung von Bereichen zu Funktionen und Tätigkeiten die Arbeitsprozesse massiv und schaffen eine grundlegende Sicherheit für die Handlungsplanung und -steuerung. Eine gute Orientierung und Selbstorganisation können durch ritualisierte räumliche Abläufe in einer verlässlichen räumlichen Umgebung unterstützt werden und die Selbstständigkeit bei Wegen zur Materialorganisation sowie beim Her- und Wegräumen von Materialien erhöhen. Auch wenn keine besonderen Schwierigkeiten in der räumlichen Wahrnehmung oder Bewegungssteuerung vorliegen, werden so Desorientierung und Missverständlichkeiten bezüglich der erforderlichen Tätigkeit verhindert und Energie bleibt für die wesentlichen Lerninhalte erhalten.

3.3.1 Raumgestaltung zur Orientierung und Funktionalität im Klassenraum

3

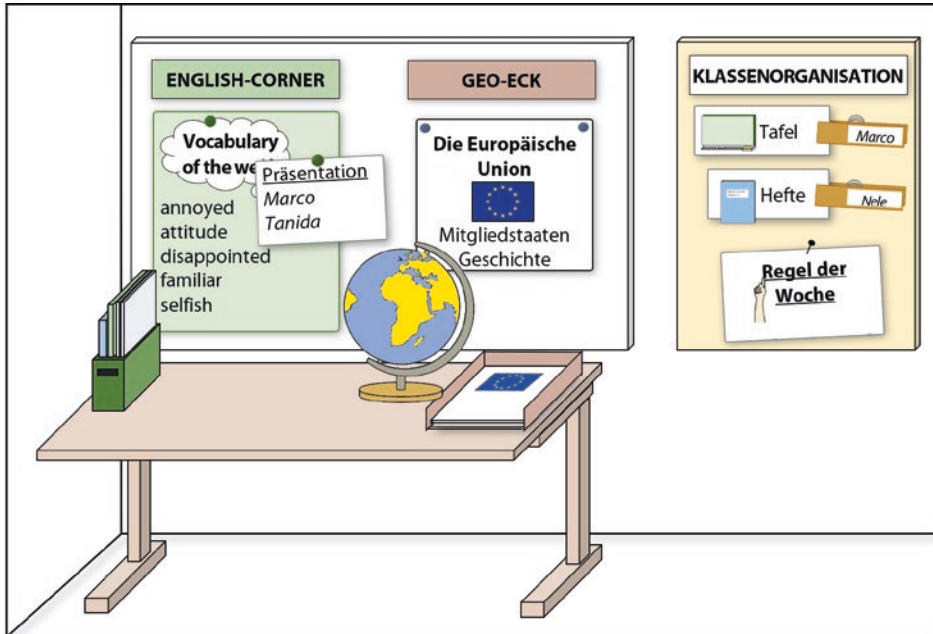
Überlegungen zur räumlichen Gestaltung der Umgebung für das Lernen sollten folgende Fragen für die Schüler*innen klären und verschiedene Zusammenhänge sichtbar und nachvollziehbar machen:

- Schulhaus/Klassenraum: *Wofür ist welcher Platz da? Wo bin ich wann? Wo soll ich was tun?*
- Sitzplanung: *Wo ist mein Platz? Wer sitzt neben mir? Wo schaue ich hin?*
- Allgemeine Materialorganisation: *Wo finde ich welche Sachen? Wo gehören die Sachen hin?*

In einem Klassenraum sollten bereits beim Eintritt eine deutliche Struktur und Aufteilung erkennbar sein. Dabei spielen mehrere Faktoren eine Rolle, die besonders für Schüler*innen im Autismus Spektrum eine erhöhte förderliche Bedingung darstellen können. Unter Berücksichtigung von möglichen Blendungen durch das einfallende Sonnenlicht und evtl. Blendungsempfindlichkeiten von Schülerinnen bzw. Schülern ist eine gute Ausleuchtung aller notwendigen Bereiche durch wenig dekorierte Fenster und passende Deckenleuchten wichtig. Tlw. können Lichtstärken oder ungeeignete Lichtfarben durch Stoffe oder andere abdeckende Materialien verändert werden.

Für die Gestaltung der Wände eignen sich aufgrund der häufig vorliegenden Aufmerksamkeitsprobleme neutrale, nicht zu abwechslungsreiche Farben. Farbakzente durch Wandfarbe können dort eingesetzt werden, wo die Aufmerksamkeit in spezifischen Situationen mit Absicht hingelenkt werden soll oder wo Bereiche deutlich voneinander abgegrenzt werden sollen. Strukturierte Bestandteile der Wandgestaltung sind z. B. Organisationwände oder spezielle Themenwände anhand von Pinnwänden, Magnettafeln, Whiteboards oder Filztafeln. Sie können sowohl farblich als auch inhaltlich unterschiedlichen Funktionen zugeordnet werden und so eine schnelle Orientierung ermöglichen. Aufgrund der erhöhten Wahrnehmung und der besonderen Merkmalen in der Aufmerksamkeit empfiehlt es sich, offene Regale zu vermeiden, wenn sie keine für Schüler*innen zugängliche Materialien enthalten. Die Klassenraumdekoration reduziert und vor allem strukturiert organisiert zu halten, z. B. durch spezifische Ausstellungsbereiche, trägt ebenso zu einer Reizreduzierung und besseren Orientierung bei.

Bereichseinteilung in Funktions- und Themenbereiche im Klassenzimmer können von Vorteil sein und eine schnellere Orientierung im Schulalltag ermöglichen. Diese kann durch Anordnungen von Möbeln sowie eine eindeutige Funktionszuordnung bestimmter Bereiche durch z. B. Beschilderungen mit Namen, Beschreibungen der dort stattfindenden Tätigkeiten oder Abbildungen der Inhalte oder der Tätigkeit unterstützend wirken. Funktionsbereiche sind oft altersspezifisch und können von Spiel- und Ruheecken über Materialaufbewahrung und Bereiche für einzelne Fächer reichen. Hier ist für manche Schüler*innen ein zusätzliches Check-in- und -out-System von Vorteil, als Vergewisserung für das Befinden am richtigen Ort. Funktionseckenspezifische Regeln müssen bekannt gemacht und sichtbar sein. Ein aktuelles Tagesboard oder eine Wochenwand mit dem Tagesplan der Klasse und wichtigen zusätzlichen In-



■ Abb. 3.8 Klassenbereiche

formationen für die Schüler*innen soll im guten Blickfeld liegen und für die Lehrperson gut erreichbar sein, um z. B. an dieser Stelle Zentrierungsmaßnahmen zu setzen und zu den Informationen gestische Hinweise geben zu können. Auf einer Organisationswand können z. B. ein Ämterplan, Gruppenaufteilungen für Lernphasen und Projekte, Regeln der Woche, Mittagessens-Plan oder auch Ankündigungen von Besuchen oder bestimmten Aktivitäten hängen, sodass die Schüler*innen selbstbestimmt auf diese Informationen zugreifen können.

Weitere Themenwände können z. B. eine Informationswand mit wichtigen Informationen und Organisationslisten für die Lehrpersonen sein sowie Themenwände für die Fachbereiche mit dem gerade behandelten Lerninhalt und wichtigen Darstellungen zu Methodenabläufen und Inhalten, wie in ■ Abb. 3.8. Eine farbliche Zuordnung zu einer farbcodierten Stundenzuteilung ist von Vorteil und ermöglicht die schnellere Verknüpfung der Inhalte.

Wichtige, direkte Laufwege zu benötigten Materialien, zum Tisch der Lehrperson oder anderen wichtigen Bereichen sollen freigehalten werden. Diese können bei vorliegenden Schwierigkeiten in der Orientierung am Boden z. B. durch farbige Isolierbänder oder mit Folie überzogenen Zeichen markiert werden.

3.3.2 Verortung und räumliche Anordnung von Arbeitsmitteln und Materialien

Die Anordnung der allgemeinen oder individuellen Arbeitsmaterialien im Klassenraum hat einen großen Einfluss auf die vorbereitende Arbeitsorganisation. Besonders in offenen Phasen und schüler*innenzentrierten Lernformen sowie bei neuen

Arbeitsprozessen erfordert diese Organisation vor allem komplexe Prozesse der exekutiven Funktionen. Häufig können sie deshalb gar nicht selbstständig ausgeführt werden oder benötigen sehr viel Zeit oder personelle Unterstützung. Hier liegt meist ein fehlender Überblick über die Verortung der geforderten Materialien, ihrer konkreten Art und Vollständigkeit oder auch Anzahl vor.

Ablage sowie Abhol- und Abgabestationen für Hefte und Bücher z. B. von Hausübungen, Arbeitsblättern, erledigten Arbeitsaufträgen oder auch für Materialien zum Lernen und Üben müssen für alle Schüler*innen gut sichtbar und erreichbar sein, um die selbstständige Organisation gut zu unterstützen. Sie können z. B. durch Ablageschütten, auf Regalen oder in extra geschaffenen Bereichen bereitgestellt und durch zusätzliche Markierungen, Farb- oder Nummerncodierung stärker visualisiert werden.

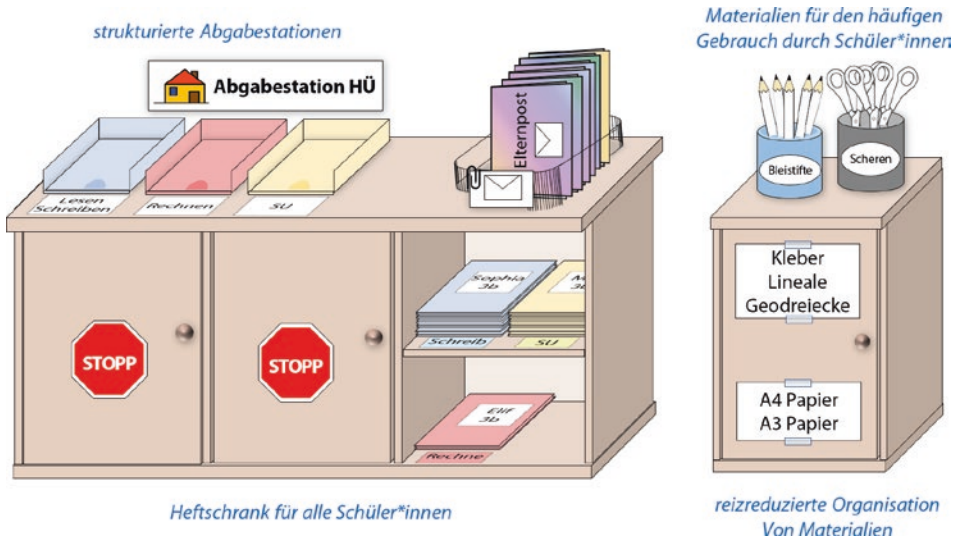
Materialien, die nur von der Lehrperson benutzt oder herausgegeben werden, sollten zur Vermeidung von übermäßigen Reizen in geschlossenen Schränken aufbewahrt werden. Regelmäßig verwendete Anschauungsmaterialien und Utensilien, die z. B. für das Offene Lernen verwendet werden, sollten gut zugänglich bleiben, um unnötige Unterbrechungen oder Verzögerungen aufgrund einer Suche zu vermeiden. Bei vielen geschlossenen Schränken empfiehlt sich eine Beschilderung mit Schrift und Abbildung der Inhalte, um für die Schüler*innen und auch klassenfremde Kolleg*innen einen schnellen Zugriff zu gewährleisten.

■ ■ Ablagestruktur und Aufbewahrung

Eine ritualisierte Ablage für Schüler*innen-Materialien und eine klare inhaltliche Aufteilung z. B. in Themen- oder Fächerbereiche helfen bei der schnellen Orientierung. Für die zügige und selbstständige Organisation ist es wichtig, dass verwendete Arbeitsmaterialien, Fachrequisiten und vor allem auch Arbeitsblätter beim Holen und Wegbringen bzw. Einsortieren eine klare Zuordnung haben. Dieses kann wiederum durch Abbildungen oder Beschriftungen an den Ablageorten verstärkt visualisiert oder in Form von Farb- und Nummernleitsystemen auf Arbeitsblättern transparent gemacht werden. ■ Abb. 3.9 zeigt unterschiedliche Möglichkeiten einer strukturierten Ablage auf.

Insgesamt ist eine möglichst geringe Anzahl unterschiedlicher Arbeitsmittel von Vorteil. Das gilt auch für den Gebrauch von Hefen. Zu Gunsten der besseren Orientierung und auch ganz klar als Vorteil für die inhaltliche Bearbeitung kann eine dementsprechend reduzierte Organisation auf übermäßig viele Hefte in einem Fach verzichten. Zur Organisation der Bücher und Hefte gibt es Möglichkeiten wie den Klassenhefteschrank. Kurze Wege können für die Schüler*innen von großem Vorteil sein, sodass ein individuell bereitgestelltes Fach für die Schüler*innen oder ein arbeitsplatznaher Aufbewahrungsort eine passende Organisation anstatt eines allgemeinen Aufbewahrungsortes sein kann. Ein Individuelles Schüler*innen-Fach im Klassenraum, wie in ■ Abb. 3.10, sorgt nebenbei dafür, dass unnötige Zeit nicht für die Orientierung oder das Suchen im Bankfach verschwendet wird. Das Bankfach stellt für viele Schüler*innen eine Herausforderung dar und wirkt sich durch die schwer einzuhaltende Ordnung und die fehlende Möglichkeit eines guten Überblicks meist hinderlich auf die Selbstorganisation aus. Es kann den Arbeitsbeginn deutlich ver-

3.3 · Räumliche Gestaltung und räumliche Organisation für Arbeitsprozesse



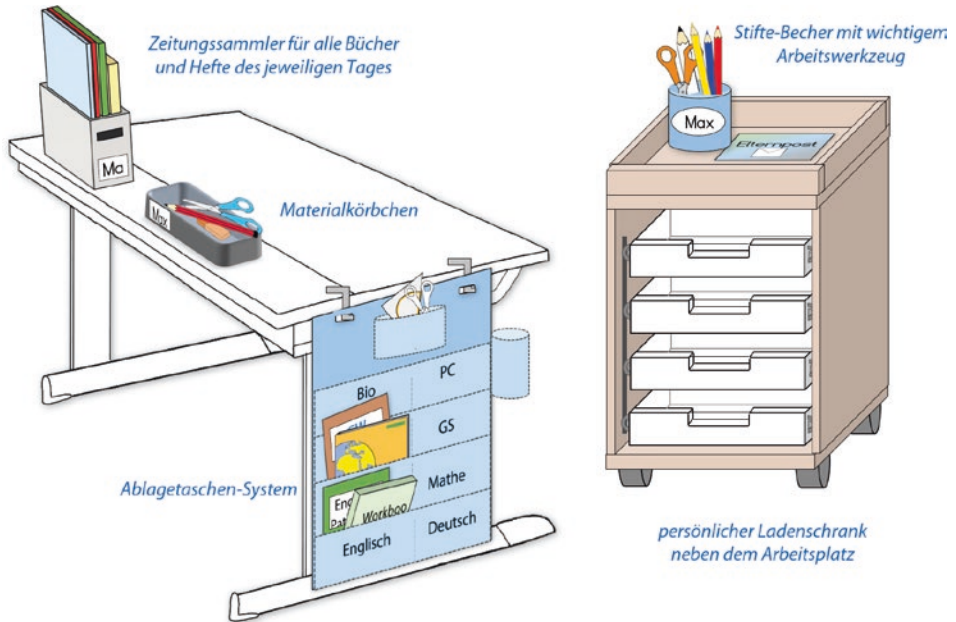
■ **Abb. 3.9** Ritualisierte Anordnung durch Ablage- und Abgabestation



■ **Abb. 3.10** Aufbewahrungsorganisation für Schüler*innen

zögern. Auch hier kann die Verlagerung der Aufbewahrung von Materialien z. B. in Zeitungssammler oder in persönliche Ablageflächen, -taschen oder -körbe eine Erleichterung darstellen.

Persönliche Schrankfächer können auch zur Strukturierung von Freiarbeitsorganisationen genutzt werden, indem eine Vorauswahl von Materialien in dem Fach organisiert wird. Zur Anbahnung von Freiarbeit und dem Aufbau von Freiheitsgraden kann dieser, zunächst festgelegte Ort für alle benötigten Arbeitsmaterialien,

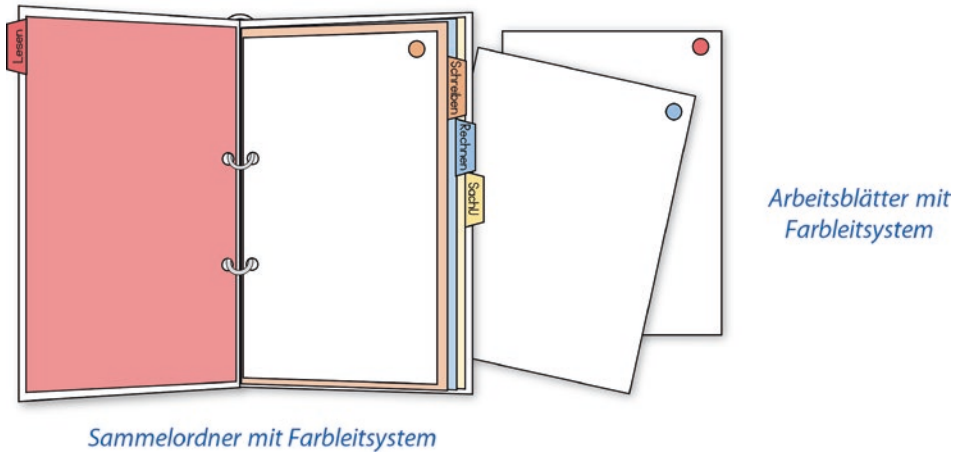


▣ **Abb. 3.11** Individuelle Aufbewahrung und Organisation von Materialien

die Selbstorganisation von autistischen Schülerinnen und Schülern schrittweise unterstützen.

Bei der Organisation von Arbeitsutensilien am Platz in Stehsammlern oder Materialkorbchen ist zu bedenken, dass diese den Arbeitsraum der Schüler*innen verkleinern. Das Organisieren der verschiedenen Materialien in einem Korbchen kann eventuell auch nicht der individuellen Ordnungsstruktur einzelner Schüler*innen entsprechen und somit den organisierten Gebrauch auch erschweren. Im Gegenzug dazu kann auch ein Federpennal das Ausführen von Arbeitsschritten erschweren, wenn die Handhabung nicht gut automatisiert oder das Bedürfnis nach Ordnung z. B. durch regelmäßiges Einsortieren von Stiften bei jedem Wechsel zu stark ausgeprägt ist. In solch einem Fall kann z. B. in einem Stifte-Becher das, für die spezifische Aufgabe benötigte Arbeitswerkzeug, isoliert bereitgestellt werden. Die ▣ Abb. 3.11 zeigt unterschiedliche Möglichkeiten der strukturierten Aufbewahrung am Sitzplatz der Schüler*innen.

Eine Organisation in Mappen- oder Sammelordnersystemen, die über äußere Merkmale wie z. B. Reiter strukturiert sind oder andere inhaltliche Strukturierungen aufweisen ist hilfreich, wenn im Unterricht regelmäßig Arbeitsblätter verwendet werden. Siehe ▣ Abb. 3.12. Dieses kann zur schnelleren Orientierung mit Hilfe von Farb- oder Fachsymbolen sowohl auf den Arbeitsblättern als auch im Ablagesystem unterstützt werden. Ein ritualisierter Einbau des Wegheftens sollte gleich mit eingeübt werden.



■ **Abb. 3.12** Sammelordner mit Leitsystem

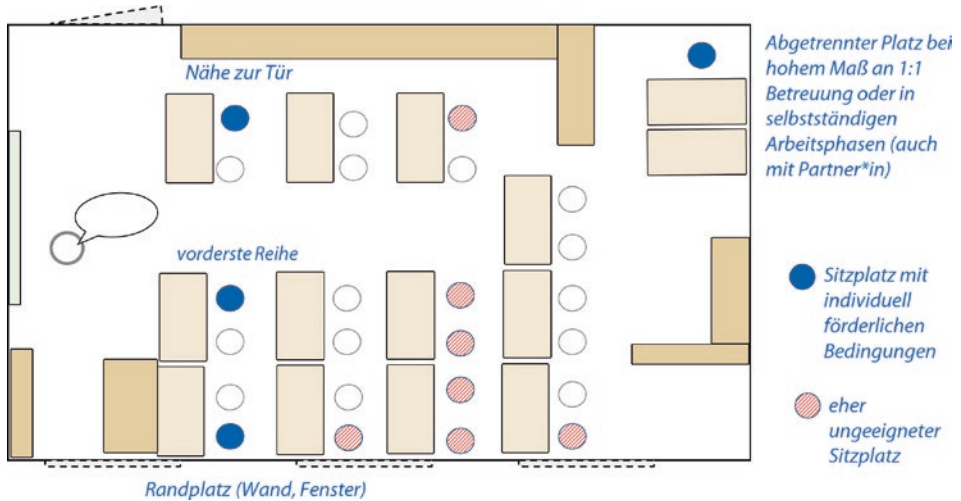
3.3.3 Sitzplanung

Die Sitzplanung der Klasse hat einen besonderen Stellenwert. In inklusiven Überlegungen müssen viele Faktoren für den konkreten Unterricht vor allem für die mehrheitlich angewendeten Lehr- und Lernformen mitgedacht werden und gleichzeitig individuelle Bedürfnisse einzelner Schüler*innen berücksichtigt werden. Die grundsätzliche Tischstellung und damit Ausrichtung der Blicke zum Zuschauen und zur direkten Kommunikation und Interaktion hängt nicht allein von Faktoren wie Lehrpersonen- oder Tafelzentriertheit oder gegenpoligen schüler*innenzentrierten freieren Formen ab. Sie ist zusätzlich stark abhängig von der sozialen Dynamik der Klasse.

Zusätzliche Möglichkeiten für ruhige Gesprächs- und Rückmeldebereiche oder Kleingruppen- sowie Einzelarbeit sollten bei vorhandenen Raumgrößen eingeplant werden, um in benötigten Situationen keine organisatorischen Unsicherheiten und große Unruhen zu bewirken. Ggf. können weitere Lernorte regelmäßig genutzt und zielgerichtet eingeplant und für diese Phasen hergerichtet werden, wie z. B. Gänge oder Nebenräume unter Berücksichtigung der Aufsichtspflicht und Raumbelegungsmöglichkeiten.

■ ■ Individueller Sitzplatz

In der individuellen Auswahl ist zunächst der Platz in der Klasse an sich mit seinen sensorischen Bedingungen für die Wahrnehmung und Aufmerksamkeitsausrichtung für unterschiedliche Schüler*innen relevant. Individuell kann ein Arbeitsplatz je nach Bedürfnis an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen Konstellationen und Ausrichtungen in der Klasse förderlich sein. Ein Randplatz an der Wand oder am Fenster (sensorische Einflüsse außerhalb der Klasse beachten) bietet grundsätzlich einen guten Überblick auf die gesamte Klassensituation und sensorische Einflüsse durch Bewegungen anderer dahinter, davor oder zumindest auf einer Seite daneben werden



■ **Abb. 3.13** Sitzplanung im Klassenraum

verhindert. Ein Platz in der vordersten Reihe bietet eine kurze Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsdistanz, schnelle und persönliche Ansprechmöglichkeit über Sprache oder auch gestische Hinweise für die Lehrperson. Ein Platz in der Nähe der Tür, wenn Rückzug außerhalb der Klasse benötigt wird, kann ebenso überlegt werden.

Einige Schüler*innen im Autismus Spektrum fühlen sich unwohl mit der gesamten Klasse im Rücken, da viele akustische Reize die von hinten kommen, nicht eingeordnet werden können und somit die auditive Wahrnehmung ständig beeinflussen. Für diese Schüler*innen ist eher ein Randplatz zu empfehlen. Die ■ **Abb. 3.13** zeigt verschiedene förderliche und hinderliche Sitzplatzpositionen, die individuell zu betrachten und auf die jeweiligen Schüler*innen anzupassen sind. Sie stellen keine obligatorischen Lösungen dar.

Die räumliche Nähe zur Lehrkraft oder die Sitzplatzwahl in Bezug auf eine intensivere Betreuung auch anderer Schüler*innen(-gruppen) muss individuell überlegt werden. Die Zugänglichkeit des Platzes für intensivere Unterstützungsphasen sollte vorwiegend von vorne und von der nicht präferierten Seite der Händigkeit gewährleistet sein, um eine gute Interaktionsbasis für gestische Hinweise und Demonstrationen zu stellen. Eine Einzelplatz-Situation zu schaffen, beinhaltet sowohl förderliche Faktoren, vor allem, wenn es um Aufmerksamkeitsaspekte geht, als auch hinderliche Faktoren z. B. für die Förderung von kooperativen Arbeitsformen und sozio-emotionalen Bedürfnissen des Miteinanders. Die Auswahl einer Sitznachbarin oder eines Sitznachbars sollte mit Bedacht gewählt werden und ein Wechsel von Personen und Plätzen nicht zu häufig und vor allem nicht unangekündigt durchgeführt werden. Im Sinne eines Peer-Teaching-Systems können diese Sitznachbar*in-Beziehungen gezielt vor allem über gemeinsame Arbeits- und Spielsituationen gefördert werden.

Das Herstellen einer besonderen Sitzplatzbedingung, z. B. durch das Stellen des Tisches zur Wand oder zum Fenster gerichtet, setzt voraus, dass die vorherrschende Unterrichtsform weniger lehrpersonenzentriert und nicht frontal ausgelegt ist, da ansonsten bei gleichen Lernzielen schnell Hindernisse für die Aktivität und Teilhabe entstehen können. Vor allem kann dieses in selbstbestimmten Formen des Lernens

mit zentrierten Aufnahme- oder Sicherungsphasen in anderer organisatorischer Form als dem lehrpersonenzentrierten Gesamtunterricht umgesetzt werden, in denen es aufgrund der vorwiegenden Unterrichtsform keine allgemeine Sitz- und Blickausrichtung benötigt. Dann kann so ein vor allem aus Reizreduzierungsgründen geschaffener Sitzplatz das Arbeiten in besonderer Form förderlich unterstützen. Die Möglichkeit eines solchen Arbeitsortes kann aber ebenso als temporäres Zusatzangebot für selbstständige Phasen des Arbeitens geschaffen werden.

■ Sitzplatzveränderungen und Raumwechsel

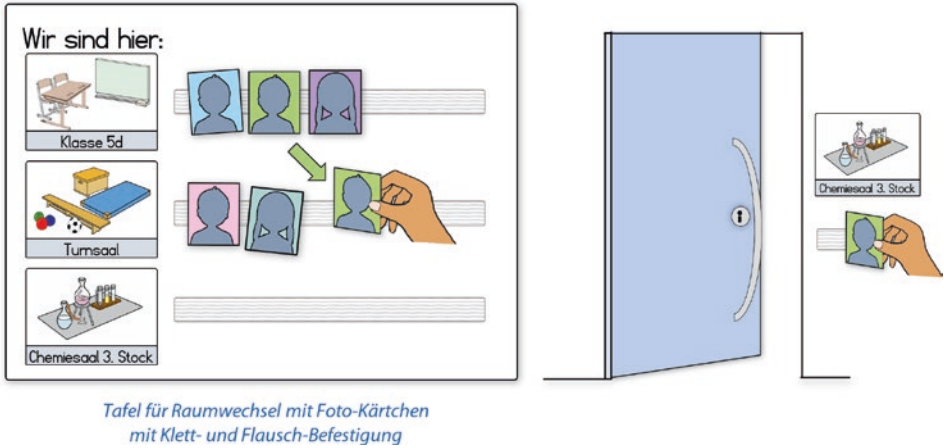
Ebenso wichtig wie die Wahl des Ortes des Arbeitsplatzes ist auch dessen Verlässlichkeit. Da die Wahrnehmung und Aufmerksamkeitsausrichtung meist ein erhöhtes Maß an Energie benötigen, ist eine Veränderung eine besondere Herausforderung. Die Anpassung der Ausrichtung von Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und der Steuerung der Arbeitsorganisation an die neuen räumlichen Bedingungen geschieht ggf. nicht automatisch und zügig, sondern benötigt erneut erhöhte Energie und Zeit zur Gewöhnung. Zudem können kurzfristig geforderte Veränderungen häufig nicht zeitgerecht verarbeitet werden, sodass dadurch große Unsicherheiten entstehen können.

Besonders Sitzplatzveränderungen aber auch grundsätzlich Raumwechsel oder eine freie Wahl von Arbeits- und Lernorten benötigen daher rechtzeitige Ankündigung und Strukturierung. Tlw. müssen solche Prozesse erst gemeinsam erarbeitet, angeleitet, geübt und vor allem in ruhigen Situationen begleitet werden. Ritualisierte Einbindung, rechtzeitige Vorankündigung mit vorheriger Besprechung der neuen Bedingungen und strukturierte Einbindung in den Tagesplan können den Orts- oder Platzwechsel unterstützen. ■ Abb. 3.14 zeigt eine Möglichkeit der visuellen und sprachlich kommunizierten Sitzplatzveränderung.

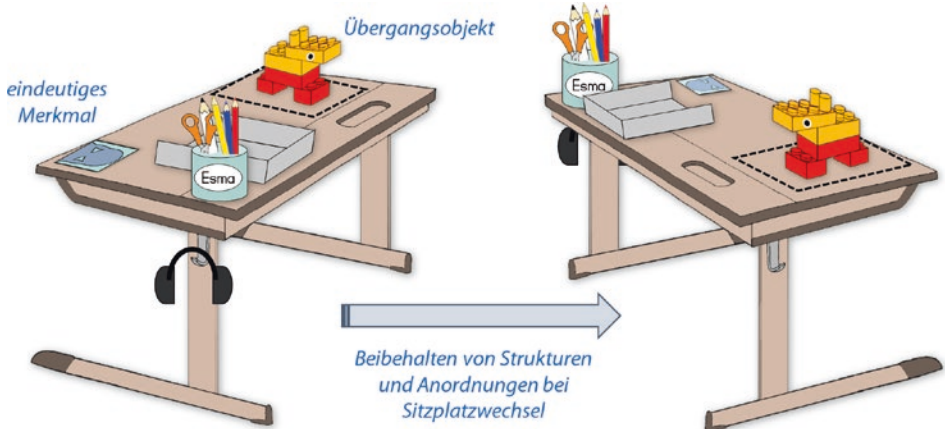
In manchen Fällen ist es förderlich, Orts- und Raumwechsel in der Anfangsphase systematisch zu begleiten, d. h. dass z. B. ein Übergangsobjekt zum neuen Ort mit-



■ Abb. 3.14 Vorankündigung räumlicher Veränderung



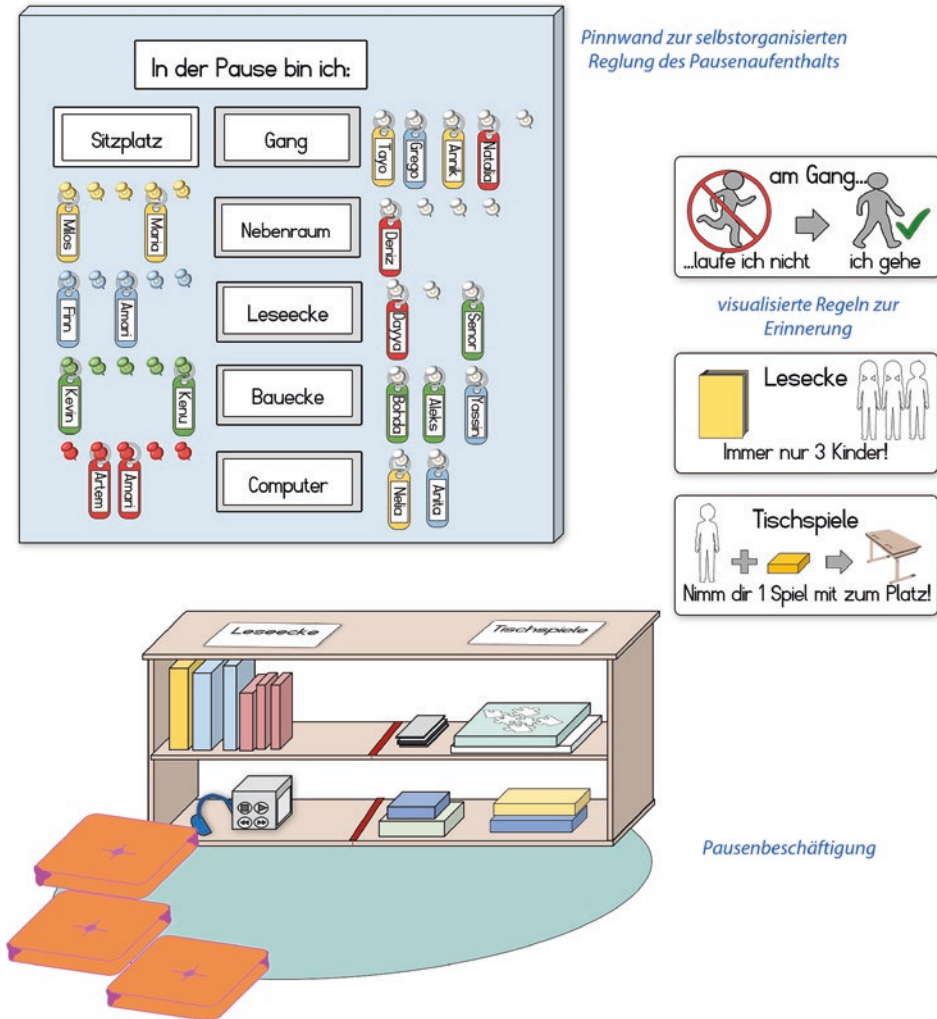
■ Abb. 3.15 Raumwechsel



■ Abb. 3.16 Sitzplatzwechsel

genommen wird oder anhand des Check-in-/Check-out-Systems, wie in ■ Abb. 3.15, am neuen Ort ein identisches Symbol geklettet wird. Die Handlung des Ortswechsels kann auch in abstrakter Form z. B. auf einer Raumtafel zur Unterstützung der Umstellung im Vorhinein vollzogen werden, um den Prozess der zukünftigen Veränderung bereits kognitiv durchzugehen.

Wenn es möglich ist, sollten vor allem neue Arbeitsorte gleich oder ähnlich eingerichtet werden wie die alten Plätze, um zusätzliche Anforderungen zu vermeiden und Wiedererkennungsmerkmale aufzuweisen, wie z. B. ein Foto, ein Symbol oder auch ein Übergangsobjekt, das „mitwandert“, wie in ■ Abb. 3.16. Veränderungen der organisatorischen Bedingungen bringen neue Anforderungen mit sich, die ggf. kommuniziert und eingeübt werden müssen. Das vorherige Kennenlernen von neuen



■ Abb. 3.17 Pausenortregelungen

Räumlichkeiten unterstützen den Prozess der schnelleren Akklimatisierung und Verarbeitung. Daher ist es förderlich, wenn bei regelmäßigen Raumwechseln in Fachräume oder auch vor dem Schuleintritt bereits ein vorbereitender Besuch stattfinden kann, um den eigentlichen Beginn im neuen Raum zu entlasten, sodass auch dort ein Lernen stattfinden kann.

Spezielle Regelungen zu Aufenthaltsorten in der Pause sollten ebenso visualisiert werden, wenn das Angebot vielseitig ist oder Schüler*innen Schwierigkeiten haben, sich für einen Ort oder eine Tätigkeit zu entscheiden. Ggf. sind hierfür, aufgrund des Rückzugsbedürfnisses auch extra Räumlichkeiten zu überlegen. Für ein strukturiertes Miteinander kann z. B. eine Pausenregelungs-Tafel einen selbstgesteuerten Prozess der Schüler*innen unterstützen und Verhaltensregeln nach konkreter Klärung direkt am Ort zur Erinnerung visualisiert werden. Siehe ■ Abb. 3.17

3.3.4 Der individuelle Arbeitsplatz

Die Einrichtung des individuellen Arbeitsplatzes solle eine strukturierte Anordnung der Materialien berücksichtigen. Eine feste Anordnung der persönlichen Arbeitsmaterialien und Utensilien erleichtern die Handlungen am Sitzplatz. Unterstützend für das Arbeiten sind ritualisierte Plätze für häufig gebrauchte Utensilien wie z. B. das Federpennal und Hefte. Besonders beim Umgang mit vielen Materialien können dadurch die richtigen Handgriffe schnell und automatisiert ablaufen und vor allem geforderte Aufmerksamkeitswechsel von einer zur nächsten Tätigkeit erleichtert werden. Visuelle Umrisszeichnungen oder Abbildungen, beginnend beim Platz für die Schultasche, über einen fixen Platz für das Federpennal und Hefte können diese Anordnungen forcieren und so auch das selbstständige Herrichten des Arbeitsplatzes begünstigen. Siehe [Abb. 3.18](#)

Sollte der bzw. die Schüler*in in einen individuellen Tagesplan oder andere Formen von Strukturierungshilfen wie z. B. individuelle Arbeitssysteme oder Unterstützungen für das Sozialverhalten am Platz benötigen, sind auch dafür fixe Plätze sinnvoll. Kleine Aufstellwände oder Befestigungsmöglichkeiten an der Wand neben dem Arbeitsplatz ermöglichen diese Aufteilung.

Insgesamt soll der Arbeitsplatz möglichst reizreduziert gestaltet sein. Unnötige oder gerade nicht benötigte Gegenstände und Materialien sollen an ritualisierte Plätze weggeräumt werden oder es wird ganz darauf verzichtet. Das kann, vor allem in den ersten Schuljahren, auch den Umgang mit dem Federpennal und der Vielzahl der Hefte betreffen, welcher häufig eine Herausforderung in der Selbstorganisation darstellt. Zu Gunsten einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Inhalten könnte

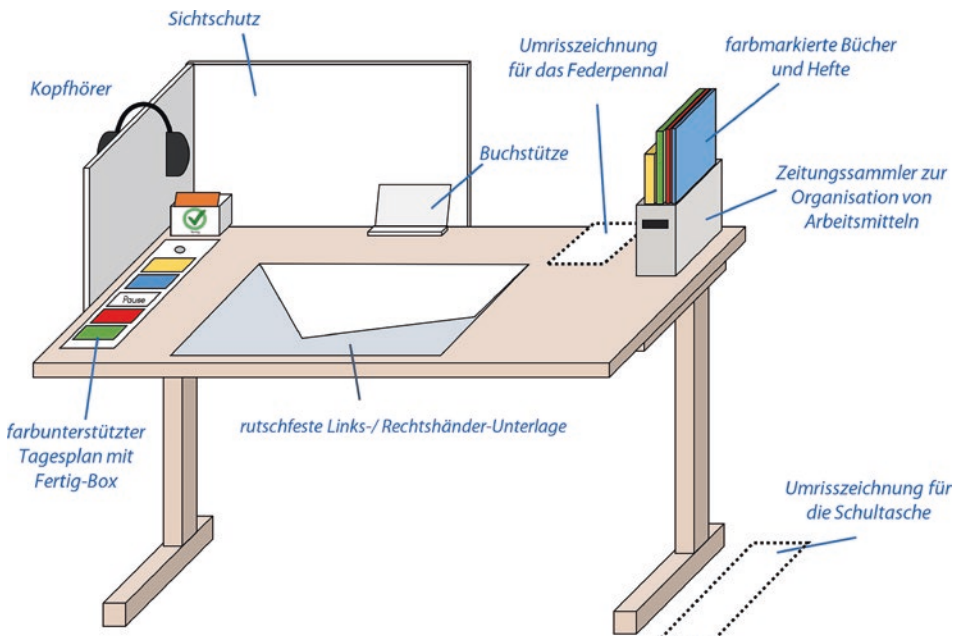


Abb. 3.18 Strukturierter Arbeitsplatz



■ Abb. 3.19 Lernbüro

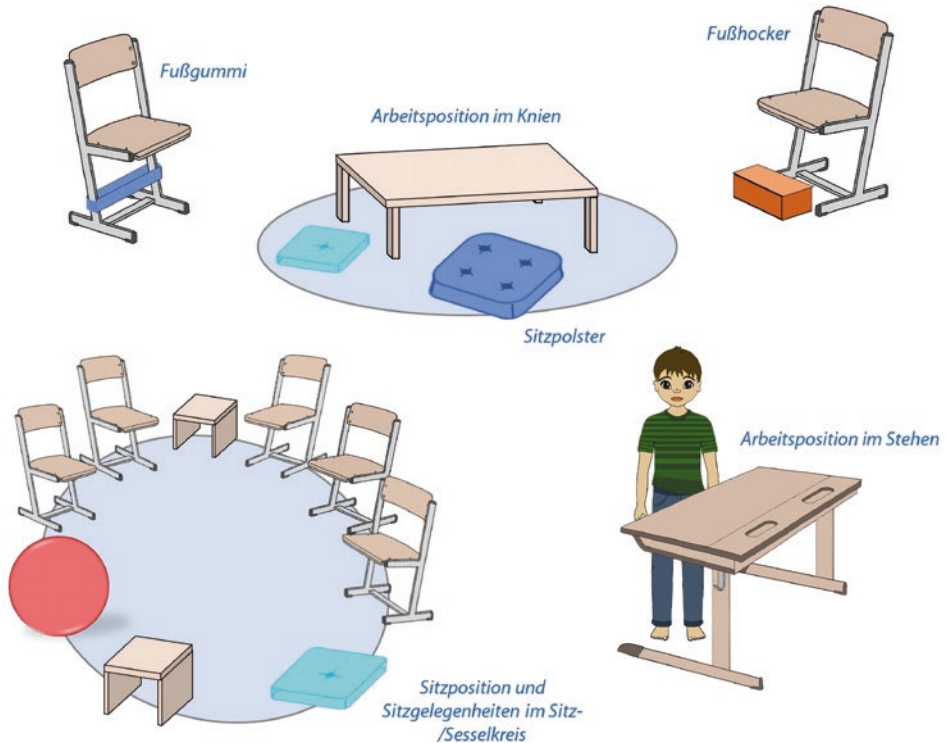
auch zunächst darauf verzichtet und alternativ wenige aber vorbereitete Arbeitsutensilien, aufgabenspezifisch zur Verfügung gestellt werden.

Für bestimmte konzentrierte Arbeitsphasen kann ein Platz mit einem Sichtschutz bzw. einem selbst hergestellten oder erworbenen Lernbüro, wie in ■ Abb. 3.19, versehen werden. Dieses dient vor allem der Reizreduzierung und damit besseren Aufmerksamkeitsfokussierung während der selbstständigen Arbeitsphase. Je nach Material, z. B. Filz, kann es auch geräuschkämmend wirken. Die Lernbüros können mit organisatorischen Hilfen für Abläufe oder das Arbeitsverhalten bestückt werden, wobei auf eine Überladung mit Reizen und Informationen zu achten ist. An dislozierten Orten arbeiten zu können, wenn die Bedingungen zur Fokussierung auf die Aufgabe durch räumliche oder sensorische Bedingungen nicht hergestellt werden können, kann ebenso eine Möglichkeit für das inklusive und individuelle Lernen darstellen.

■ ■ Sitz- und Arbeitsposition

Das Adaptieren von Sesseln durch zusätzliche Armlehnen oder Fußstützen bzw. Fußhocker gibt zusätzliche Stabilität besonders bei anspruchsvollen Schreibprozessen. Auflagen wie Balancekissen oder Keilkissen können zu einer besseren Konzentration, Aktivitätsregulierung oder Sitzhaltung für Arbeitsprozesse beitragen und sind vor allem unter sensorischen Aspekten bei autistischen Schülerinnen und Schülern auszuwählen.

Alternative Sitz-, Arbeits- und Lernplätze, z. B. in Form von Teppichen, Sitzsäcken oder einer Couch, können unterschiedlichen neurodiversen Lernbedürfnissen entsprechen. Das Angebot unterschiedliche Körperpositionen beim Arbeiten oder Zuhören und Zuschauen einnehmen zu können kann individuell sehr förderlich sein. Eine veränderte Arbeitsposition z. B. im Stehen oder im Knien an einem niedrigen Tisch benötigt mitunter weniger Energie für körperstabilisierende oder bewegungskoordinierende Handlungen. Dafür können auch individuelle Sitzpositionen und Sitzgelegenheiten im Sitz- oder Sesselkreis überlegt werden, die sich förderlich auf die Teilnahme auswirken. Siehe dazu ■ Abb. 3.20. Häufig geht mit so einem Angebot auch eine freie Platzwahl einher. Hier kann eine Vorauswahl durch die Lehrperson, wie ein oder mehrere (vor-)ausgewählte Orte mit Kennzeichnung durch ein, dem oder der Schüler*in zugehöriges Symbol oder Foto eine bestehende Über-



■ Abb. 3.20 Sitz- und Arbeitsposition

förderung verhindern. Auch durch einen ritualisierten Gebrauch bestimmter alternativer Plätze können Schüler*innen im Autismus Spektrum dieses Angebot, unter Berücksichtigung einer guten Lern- und Arbeitsbedingung nutzen.

3.4 Zeitliche Gestaltung und zeitliche Organisation unterrichtlicher Abläufe

Zeitliche klare Strukturen und Abläufe sind ein wesentliches Merkmal guten Unterrichts und tragen nachgewiesen zur Erhöhung der Schülersaufmerksamkeit und zum Lernerfolg bei (Schreder und Brömer 2009, S. 28). Für die Organisation von zeitlichen Abläufen des Schulalltags, z. B. der Abfolgen der Unterrichtsstunden, des Stunden- und Pausenrhythmus und die zeitliche Gestaltung der Lerneinheiten innerhalb der Unterrichtsphasen ist die transparente Planung und Darstellung wichtig, damit diese zeitlichen Aspekte von den Schülerinnen und Schülern im Autismus Spektrum in ihrer Gesamtheit erfasst und möglichst selbstständig ausgeführt werden können.

Das Verständnis für die zeitliche Gestaltung des Unterrichtsalltags im groben Tagesablauf, die zeitliche Organisation einzelner Unterrichtseinheiten und den damit verbundenen Anforderungen an Handlungen und Tätigkeiten bauen auf einem Bewusstsein und einer Wahrnehmung von Zeit auf. Diese Wahrnehmung ist für au-

tistische Schüler*innen häufig erschwert und durch sprachliche Abstrahierung nicht konkret greifbar, vor allem wenn der Umgang mit der Uhr und mit zeitlichen Begriffen noch nicht erlernt wurde oder noch nicht sicher beherrscht wird.

Zeit wird zunächst immer als Abfolge von Handlungen erlebt und anhand ihrer Vorgänge auch gelernt einzuschätzen. Diese Handlungen müssen bewusst wahrgenommen und vergleichend gesehen werden, um ein Zeitgefühl zu entwickeln. Das Zeiterleben ist dabei subjektiv unterschiedlich. Zeitspannen einzuschätzen und ein Gefühl für ihre Dauer zu entwickeln ist ein langer Prozess in der kindlichen Entwicklung.

Die eigene Reaktionszeit, also die Zeit von der Reizwahrnehmung über die Verarbeitung bis zur Reaktion spielt eine große Rolle bei der Ausführung von Handlungen. Bei autistischen Schülerinnen bzw. Schülern weist diese Zeit häufig Verzögerungen im Verhältnis zur normativen Erwartungshaltung auf. Daher ist die Beachtung dieser individuellen Zeit bei geforderten Handlungen und Planung von Aufgaben eine relevante Größe, damit Schüler*innen ihre Aufgaben im Sinne einer Fertigstellung erledigen können.

Die Handlungsebene hat für Kinder und Jugendlichen im Autismus Spektrum häufig eine bedeutendere Rolle als die zeitliche Einordnung und die Begrifflichkeiten. Sie sind auf die Tätigkeiten fokussiert und der Ablauf und die Zeitdauer müssen oft noch erst in Verbindung mit den konkreten Erwartungen und Aufgaben gebracht werden, um fassbar zu sein. Dadurch ist der Umgang mit Zeit häufig ein großer Unsicherheitsfaktor für autistische Schüler*innen und ihnen fehlt die Orientierung zu wissen, was auf sie zukommt und was wann von ihnen erwartet wird, um sich auf Abläufe einlassen zu können, ihnen zu folgen oder sie auch selbst zu organisieren. Die Voraussetzungen eines bedingungslosen Vertrauens in die Führung durch die Lehrperson sind nicht bei allen autistischen und nicht-autistischen Kindern und Jugendlichen gegeben, was das Einlassen auf Unterrichtsprozesse massiv erschweren kann.

Für die Bildung eines Zeitbewusstseins und den selbstständigen Umgang mit Zeit und Abläufen sind folgende Fragen relevant und müssen für die Schüler*innen sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden:

- Orientierung in der Zeit, Zeitgefühl: *Wann findet was statt? Wann beginnt und endet es? Wie lange dauert es?*
- Bewusstsein für zeitliche Reihenfolgen: *Was kommt jetzt? Was findet davor und danach statt?*
- Planung und Koordination von Handlungsreihenfolgen: *Womit fange ich an? Was kommt wann? Was ist als nächstes zu tun? Wann bin ich fertig? Was kommt danach?*


3.4.1 Allgemeine Orientierung im Schulalltag


In vielen schulischen Abläufen liegen lineare Zeitauffassung vor. „Beispiele hierfür sind die festen Anfangs- und Endzeiten des Unterrichts, die Zergliederung des Unterrichts in feste Zeitschritte, das Lernen im Gleichschritt, wobei alle im gleichen Raum zur gleichen Zeit den gleichen Stoff in der gleichen Geschwindigkeit lernen“ (Wissing

2004, S. 65). Abläufe der Schule orientieren sich oft auf ein Ziel hin, welches erreicht werden soll und ist damit von Planungs- und Handlungsprozessen bestimmt, um diese Ziele zu erreichen. Kinder und Jugendliche benötigen eine Orientierung in diesem Schulalltag und einen Gesamtüberblick über den spezifischen Schultag, sofern dieser Zeitraum kognitiv erfasst werden kann, um möglichst selbstbestimmt und eigenverantwortlich im Lernprozess handeln zu können. Dabei hilft es, wenn sie einzelne Aspekte wiedererkennen und unbekannte Faktoren oder unspezifische Phasen rechtzeitig vermittelt bekommen, deren Entwicklungsverlauf und Zweck erfassen oder auch mitbestimmen dürfen. Das setzt vor allen Dingen einen möglichst ritualisierten Schulalltag voraus, in dem viele Abläufe gleichbleiben und somit wiedererkannt und automatisiert eingeübt werden können. Dieser Aspekt könnte bereits bei der Stundenaufteilung vor Beginn des Schuljahres berücksichtigt werden, damit Rituale an strukturell wichtigen Zeitpunkten z. B. zu Wochenbeginn und am Ende der Woche bzw. bei Übergängen zu Stunden mit Orts- oder Lehrpersonenwechsel gesetzt und durchgeführt werden können. Im Bereich der Grundstufe lassen sich hier durch den Gesamtunterricht und die geringere Lehrpersonenanzahl einfacher Regelmäßigkeiten herstellen. Im Bereich der Sekundarstufe erweist es sich sinnvoll z. B. den Wochenstart und das Ende der Woche mit einer Stunde des Klassenvorstands oder einer anderen engeren Bezugsperson zu belegen sowie Stunden oder Fachbereiche thematisch zu bündeln.

■ ■ Überblick und Übergänge ermöglichen

Der Schulalltag besteht aus vielen Übergängen, die mit Veränderungen von Personen, Abläufen und Inhalten einhergehen. Diese Übergänge zwischen zwei Phasen oder Aktivitäten, zwischen einzelnen Stunden oder dem Vor- und Nachmittagsbereich stellen häufig eine hohe Anforderung an ein schnelles Anpassungsvermögen für autistische Schüler*innen dar. Dadurch kann sowohl das Beenden der einen Handlung als auch das Einlassen und Einstellen auf die neue Handlung verzögert oder erschwert sein. Der erste Übergang in der Früh ist das Ankommen in der Schule. Hier unterstützen visuelle Morgenroutinen für das Ausziehen, auf den Platz gehen, Sessel hinunterstellen, etc. die Selbstständigkeit. Auch Übergangsobjekte, die von der einen Situation in die nächste mitgenommen werden, können durch ihre Kontinuität Übergänge erleichtern.

Ein vorbereitender visueller Überblick über die Woche mit, für die Schüler*innen wichtigen Kernelementen kann die Sicherheit und Orientierung in den schulischen Abläufen unterstützen. Die Bring- und Abholorganisation, zeitliche Aspekte, die mit einer Veränderung von Personen oder Räumlichkeiten zu tun haben oder geplante, besondere Aktivitäten können bereits am Ende der Vorwoche über einen Übersichtsplan, wie in  Abb. 3.21, mit beweglichen Schildern bekannt gemacht werden.

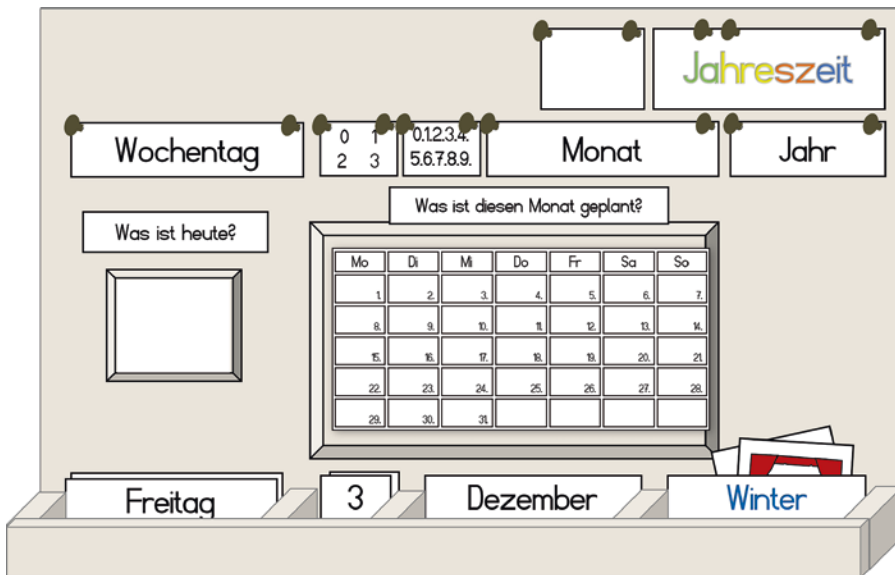
Manchmal ist es notwendig die Zeit bis zum Stundenbeginn zu überbrücken, besonders, wenn ein freies Spielen in dieser morgendlichen Phase noch nicht gut gelingt. Gezielte Tätigkeiten wie z. B. der Kalenderdienst anhand eines Steckkalender in  Abb. 3.22 oder anderer Klassendienste können den Zeitraum bis zum Stundenbeginn sinnvoll und strukturiert füllen. Gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit sich mit den kommenden Ereignissen bereits auseinanderzusetzen.

Das Beenden einer Phase und den Beginn einer nächsten kann durch ein konkretes und ritualisiert verwendetes Signalwort oder eine Phrase, ggf. ein zusätzliches visuelles Signal oder ein auditives Medium in ihrer Wahrnehmung und handlungs-

3.4 · Zeitliche Gestaltung und zeitliche Organisation unterrichtlicher Abläufe

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

■ Abb. 3.21 Übersichtsplan



■ Abb. 3.22 Kalenderdienst als Routine

initiiierenden Wirkung verstärkt werden. Solche verstärkenden Mittel können z. B. Zeitmesser oder lang anhaltende akustische Signale wie eine Klangschale oder ein Musikstück sein. Ein Zeit- oder Handlungsplan bzw. Check-in-System und vorbereitete Umgebungsbedingungen mit bekannten Elementen unterstützen die Neuorganisation. Überraschungen sind für die meisten neurotypischen Schüler*innen spannend und interessant; autistische Schüler*innen verunsichern diese dagegen häufig sehr. Daher ist eine verbale oder visuelle Vorankündigung der geplanten Aktivität im Arbeitsplan oder Tagesplan eine große Unterstützung und kann zur Stressreduktion und der besseren Bewältigung von neuen Gegebenheiten oder auch Übergängen beitragen. Je geregelter diese Abläufe sind und vor allem, je klarer Veränderungen im Vorhinein kommuniziert werden, desto einfacher sind diese meist zu bewältigen. Zu dieser Art von Unterstützungshilfen finden sich ab ► Abschn. 3.4.3 der Tagespläne viele praktische Umsetzungsmöglichkeiten.

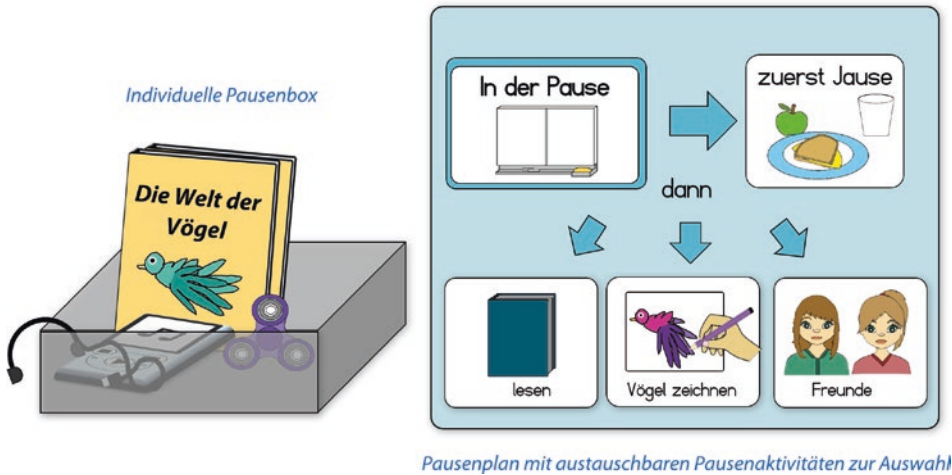
3.4.2 Freies Spielen und Erholungsphasen

Selbstbestimmte Zeit der Schüler*innen, die zur Erholung oder zur Ausübung von Interessen allein oder in sozialen Gemeinschaften dient, wie die Pause, Freizeitstunden oder übergebliebene Zeit aus Arbeitsphasen, stellt häufig eine Überforderungssituation für autistische Schüler*innen dar. Gründe hierfür können unter anderem der wenig strukturierte Rahmen und die geforderte freie Auswahl von variablen Möglichkeiten sein. Die sensorische Anforderung durch Lautstärke oder die unstrukturierten Bewegungen der Mitschüler*innen im Raum können solche Zeiten zu einem negativen Erlebnis machen und eine vorausgehende große Anspannung bewirken, die sich hinderlich auf die Leistungsfähigkeit auswirken kann. In der Pause werden autistische Schüler*innen dann oft als besonders unruhig erlebt und geraten schnell in soziale Konflikte. Auch ein hohes Rückzugsverhalten und eine große Inaktivität können ein Anzeichen dafür sein, dass die Pause eine Überforderungssituation darstellt.

Das Schaffen von Rückzugsmöglichkeiten, die bei Bedarf in der Pause aufgesucht werden können, ist für manchen Schüler*innen enorm wichtig, um Entspannungssituationen so zu erfahren, dass ggf. aufgebauter Stress abgebaut werden kann. Solche Räumlichkeiten können als grundsätzliche Möglichkeit in der Schule eingerichtet werden, wenn auch Schüler*innen aus anderen Klassen dieses benötigen. Durch abgetrennte Bereiche in der Klasse und das Angebot von Kopfhörern kann im Rahmen der Klassensituation eine Reduzierung der äußeren Reize bewirkt werden.

Oft liegt auch ein anderes Verständnis von Entspannung bzw. eine unklare Anforderung, was in der Pause erwartet wird, vor. Einige autistische Schüler*innen sehen die Pause als gestellte Anforderung und möchten sie „pflichtgemäß erledigen“. Das Verständnis, dass die Pausenbeschäftigung dem Selbstzweck dient und nicht einer von außen bestimmten Leistungserwartung entsprechen muss, ist bei einigen Schülerinnen und Schülern erst zu erarbeiten.

Für die Pausengestaltung kann durch einen Ablaufplan mit festen Parametern und individuellen Entscheidungsfreiheiten für Tätigkeiten und eine funktionelle Zuordnung zu bestimmten Orten oder Vorgabe von Zeiten eine Spielsituation besser



Pausenplan mit austauschbaren Pausenaktivitäten zur Auswahl

■ Abb. 3.23 Pausenbeschäftigung

entstehen und gelingen. Pausenpläne mit konkreten Beschäftigungsangeboten zur Auswahl bieten eine stärkere Orientierung und Entscheidungshilfe. Geeignete Angebote können auch gut durch vorherige Information und Austausch mit Erziehungsberechtigten eruiert werden und in Mitbestimmung durch die Schüler*innen in den Plan eingearbeitet oder vorausgewählt werden. Auch eine Pausenbox mit bevorzugten Beschäftigungen, z. B. Lieblingsbuch oder -comic, Hörspiel oder Musik auf einem elektronischen Gerät mit Kopfhörern, Fidgets, sensorischem Beschäftigungsmaterial oder Lieblingsspielzeuge und -figuren können, wie in ■ Abb. 3.23, bereitgestellt werden. Oft suchen sich autistische Schüler*innen auch bevorzugte Routinen zur Entspannung wie z. B. das Aufstellen und Ordnen von Dingen. Hier ist darauf zu achten, ob sie wirklich der Entspannung dienen oder ggf. eine Übererregung bewirken.

Der „Pausenplan“ steht als Blanko-Vorlage im Materialdownload für das ► Kap. 3 zur Verfügung.

■ ■ Pausen-Interaktion

Soziale Interaktionen stellen häufig keine Entlastungssituation für autistische Schüler*innen dar. Aber deshalb bevorzugen autistische Schüler*innen nicht ausschließlich Einzelbeschäftigungen oder den sozialen Rückzug, sondern haben ebenso den Wunsch, mit anderen in Kontakt zu treten, Freunde zu haben, miteinander zu spielen oder sich kommunikativ auszutauschen und ein Teil der Gruppe zu sein. Auch hier können visualisierte Planung, wie z. B. in ■ Abb. 3.24, helfen soziale Kontakte gezielt stattfinden zu lassen. Das Finden von eigenen und gemeinsamen Interessen mit Mitschülerinnen und Mitschülern ist eine wichtige Maßnahme, die frühzeitig gesetzt werden muss. Zusätzlich ist die Förderung von Interaktions- und Spielfähigkeiten ein zentrales Thema. Gezielte Partnerschaften für die Pause und bewusste Zusammenführung und Transparenz von gemeinsamen Interessen unterstützen den Aufbau von

Sich mit Freunden verabreden
Ich möchte mich in der Pause mit einem Freund oder eine Freundin treffen

Mit wem?	Wann?	Was machen wir?
Kajo	1. Spielpause	Uno-Spiel
○	○	○
○	○	○

Marta

Aleks

Freizeitstunde

2. Spielpause

nach dem Mittag

Unterhaltung

Bauecke

Zeichnen

Fangen spielen

▣ **Abb. 3.24** Pausen-Interaktion

Kompetenzen im sozialen Bereich und tragen zu einer positiven Atmosphäre in der Klasse bei. Im ► Abschn. 3.7.4.1 wird das Thema Freunde finden ausführlicher behandelt.

Der „Verabredungsplan“ steht als Vorlage im Materialdownload für das ► Kap. 3 zur Verfügung.

3.4.3 Der Tagesplan und Stundenfahrplan

Egal, in welcher Form und wie differenziert der Ablauf des Unterrichts geplant ist, für die meisten autistische Schüler*innen benötigt er eine klare Struktur und Transparenz über ein Darstellungsmittel als vorbereitenden Überblick über den Ablauf kommender Prozesse und die damit verbundenen Anforderungen.

Spontane verbale Informationen (zu Beginn der Schulstunde oder im Stundenverlauf besprochene) zu bevorstehenden Unterrichtsformen, -methoden und -themen führen nicht selten zu einer Überforderung für die zügige Verarbeitung und zeigt sich häufig in Rückzugsverhalten und kurz- und längerfristigen Verweigerungen im Arbeitsverhalten. Nicht verbalisierte Unterrichtsanforderungen, die sich für neurotypische Menschen situativ logisch ergeben, können nicht immer intuitiv von autistischen Schülerinnen oder Schülern erfasst werden und stellen somit ebenso eine spontan nicht vorhersehbare Situation dar, die zusätzliche Verarbeitungszeit benötigt. Aber auch vor angekündigte, scheinbar einfache und reduzierte Informationen zu Unterrichtsabläufen können aufgrund von Unbekanntheit oder durch Unsicherheiten über ihre konkrete Bedeutung für das eigene Handeln bereits eine zu hohe oder zu spontane Anforderung darstellen. Im zunehmenden Schulverlauf wird die Steigerung der Komplexität von Abläufen und Anforderungen an ineinandergreifende Kompetenzen und das Verständnis dann immer häufiger zu Hindernissen

für autistische Schüler*innen, wenn nicht bereits im frühen Schulverlauf Anpassungen an den neurodiversen Denkstil der Schüler*innen vorgenommen wurden und der Umgang mit diesen Hilfen erlernt wurde.

Als besonders gute Möglichkeit, eine verlässliche transparente Quelle zu geben, haben sich in der pädagogischen Praxis visuelle Tagespläne und Stundenfahrpläne erwiesen. Sie bieten die Übersicht über die groben Kernpunkte der zukünftigen Geschehnisse und damit verbundene Anforderungen. Tagespläne bezogen auf den Ablauf der Unterrichtsfächer zeigen in ihrer Darstellung die Fachbereiche, Pausen, Mittagessens- und Freizeitstunden, etc. Stundenfahrpläne zeigen einzelne Phasen einer Schulstunde oder Einheit. Die Transparenz des Ablaufs kann sich aber nicht nur auf die Kernfaktoren im Tages- oder Stundenablauf beziehen, um ausreichend Informationen für eine Basissicherheit zu bieten, sondern ebenso auf die Ebene der Lerninhalte. Daher bietet es sich an, in Tagesplänen und Stundenfahrplänen unterschiedliche Faktoren der konkreten Stunden- und Ablaufplanung in Bezug auf die Inhalte, Abläufe und Materialien transparent und vor allem strukturell zu visualisieren. Zudem können zusätzliche Informationen zu handelnden Personen oder Lernorten dargestellt sowie auch auf die Ebene der Lerninhalte eingegangen werden. Damit hat ein vorbereitender Stunden- oder auch Tagesüberblick einen weitreichenderen Zweck zur Orientierung und Verstärkung des Sicherheitsgefühls für kommende Prozesse als die reine Darstellung des Stundenablaufs.

Teilweise besteht seitens Lehrpersonen eine skeptische Haltung gegenüber der Möglichkeit Transparenz und Strukturierung über Tagespläne herzustellen, weil sie u. a. für den eigenen Unterricht und das eigene „spontane“ pädagogische Handeln als einengend empfunden wird. Auch wird die visualisierte Stunden- oder Tagesplanung als pädagogisches Mittel als konträr zu manchen pädagogischen Bildungskonzepten empfunden, wie z. B. dem offenen Lernen mit dem hohen Anteil an Selbstbestimmung oder auch dem freien Lernen in alternativen Schulformen, bei dem eigene Entscheidungsprozesse und das meta-kognitive Lernen eine große Rolle spielen. Diese Bedenken lassen sich beim näheren Befassen mit dem Thema und durch das richtige methodische Anwenden zu einem großen Teil relativieren. In Bezug auf autistische Schüler*innen erreicht man mit Tagesplänen sogar mehr Freiheiten über die Gestaltung des Unterrichtsverlaufs. Ihr Einsatz ermöglicht ein „spontaneres“ Eingehen-Können auf situative Aspekte mit diesen Schülerinnen und Schülern, da durch die visuelle Form häufig eine bessere und schnellere Verarbeitung von Informationen möglich ist. Damit kann auch von autistischen Schülerinnen und Schülern die geforderte Spontanität in vielen Fällen gelebt werden.

Der darstellende Überblick über Ereignisse und Anforderungen

- berücksichtigt das Recht auf Information und die Anerkennung der Selbstbestimmung der Schüler*innen.
- erleichtert es Schülerinnen und Schülern, sich auf ein allgemeines oder neues Lernsetting einzulassen.
- sorgt als ritualisierter Einstieg proaktiv für Orientierung und bewirkt bereits eine Aktivierung der Denkprozesse auf der inhaltlichen Ebene.
- strukturiert den Ablauf als Stütze für Lehrperson und Schüler*innen, beschleunigt damit das Tempo und optimiert die Flüssigkeit des Unterrichtsverlaufs.

- zentriert die Aufmerksamkeit, fokussiert den Beginn und ermöglicht ein bewusstes Abschließen von Phasen.
- zeigt eine klare Abgrenzung der einzelnen Einheiten auf und bietet Halte- und Ruhepunkte und damit Gelegenheit zur besseren Orientierung und neuen Aufmerksamkeitsfokussierung.
- ermöglicht Flexibilität durch ein Nachvollziehen-Können von Veränderungen, bereitet auf Wechsel vor und vermeidet Phasen der Unruhe durch unregelmäßige Wartesituationen.
- ermöglicht einen höheren Grad der Selbstständigkeit im Handlungsprozess durch Darstellung von konkreten Methodenanforderungen und von Materialorganisation
- kompensiert Schwierigkeiten bei mehrteiligen Aufgabenformen und Schwächen in der Merkfähigkeit durch visuelle Stütze und gibt dadurch Sicherheit im Handeln.
- ermöglicht die strukturierte Mit- und Selbstbestimmung durch Möglichkeiten von „offenen“ Bereichen und fördert so den Aufbau eigener Planungsfähigkeit, Entscheidungskompetenzen und Selbstwirksamkeitskonzepten.

Häufig werden visualisierte Pläne für das eigene Handeln von autistischen Schülerinnen und Schülern als verbindlicher empfunden als verbale Erklärungen. Damit treffen schulische Anforderungen, die vorher ggf. abgelehnt werden, häufiger auf eine höhere Akzeptanz bei autistischen Schülerinnen und Schülern. Die von der Lehrperson unabhängige Darstellung erleichtert nach Ablenkungen oder belastenden Situationen auch die erneute Orientierung und das Wiederherstellen des Fokus.

Diese Form der Strukturierung fördert die selbstständigen Organisations- und ebenso die eigenständigen Planungsprozesse der Schüler*innen, indem sie einen Basisrahmen mit viel zusätzlicher Information bietet. Auch das freie Planen und Handeln der Schüler*innen kann in Tagesplänen und Stundenfahrplänen erhalten bleiben, da die äußeren Bedingungen lediglich so stark strukturiert werden, wie es für die Lerngruppe notwendig ist, um den individuellen Arbeitsfluss der Schüler*innen zu optimieren und selbstständiges Handeln zu ermöglichen, ohne dass bei Unklarheiten im Ablauf für die Schüler*innen jedes Mal eine personenabhängige Unterstützung eingefordert werden muss. Andere Schüler*innen, die viel Unterstützung bei der Bewältigung des Schulalltags und bei Lernanforderungen benötigen profitieren vor allem von dem Sicherheitsaspekt der ständigen Orientierung an einem verlässlichen Mittel und der Ritualisierung von Methoden, die mit der Installierung von Tagesplänen meist automatisch einhergehen insofern, dass eine höhere Selbstständigkeit in vielen Bereichen erreicht werden kann.

! Visualisierte und zentriert eingesetzte Tagespläne stellen für autistische Schüler*innen eine verlässliche und transparente Grundlage für eine Vielzahl von schulischen Anforderungsfaktoren dar, die ansonsten durch die Lehrperson verbal und tlw. im persönlichen Kontakt kommuniziert und ggf. jedes Mal neu geklärt werden müsste.

3.4.4 Die Darstellung der Inhalte und Abläufe

Tagespläne beinhalten je nach Art der Darstellung mehrere Ebenen. Dargestellt werden üblicherweise die Kernelemente, die den Tag, die Stunden oder die Phasen ausmachen. Als Orientierungshilfe kann ein Tagesplan in Form einer Stundenplanaufgliederung für viele Schüler*innen im Autismus Spektrum noch viel zu wenig konkret sein, da Oberbegriffe wie z. B. Fachbezeichnungen verwendet werden. Diese implizieren die verschiedenen veränderbaren Abläufe, Methoden und Handlungen und stellen sie nicht konkret dar. Information wie räumliche Bedingungen, Themeninhalte, Personenzugehörigkeiten oder eigene Handlungen müssen daher nicht selten für autistische Schüler*innen explizit hinzugefügt und dargestellt werden, um eine sichere Orientierungsgröße darzustellen. Zum besseren Verständnis sind die Ebenen des Tagesplans in ihrer äußeren Struktur und Tiefenstruktur in [Abb. 3.25](#) exemplarisch aufgegliedert.

Eine Darstellung der Tiefenstruktur bzw. der inneren Abläufe soll, wenn möglich alle für die Gruppe relevanten organisatorischen Faktoren beinhalten oder andere extern organisierte Bereiche inkludiert abbilden, z. B. auch das Arbeiten anhand von Wochen-, Tages- oder anderen individuellen Lernplänen.

Ein Tagesplan oder ein Stundenfahrplan kann folgende Informationen beinhalten:

- Räumlichkeiten: *Wo?*
- Zeitabläufe und Zeitdauer: *Was? Wie lange?*
- Lehrpersonen: *Wer ist die Bezugsperson?*
- Gruppe der handelnden Schüler*innen und ihrer sozialen Organisation: *Mit wem?*
- Methoden und Techniken: *Wie ist es zu tun?*
- Arbeitsmittel: *Womit wird gearbeitet?*
- Handlungsabläufe: *In welcher Reihenfolge?*
- Inhalte und Ziele: *Was ist das Thema? Worum geht es? Was soll erreicht werden?*
- Anforderungen an das Arbeitsverhalten: *Wie soll gearbeitet werden?*
- Anforderungen an das Sozialverhalten: *Wie soll sich verhalten werden?*

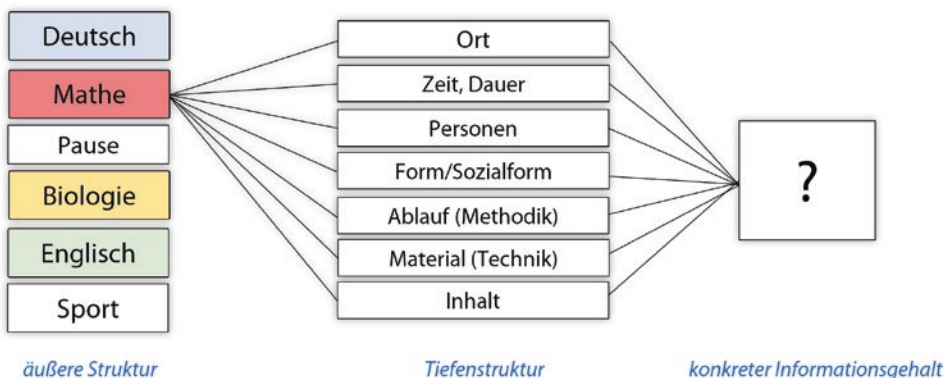
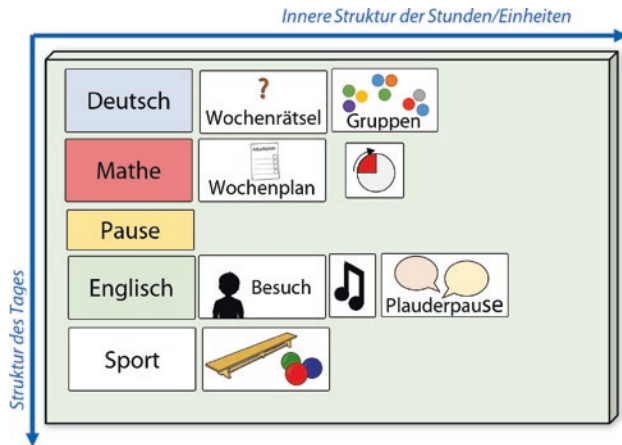


Abb. 3.25 Ebenen des Tagesplans

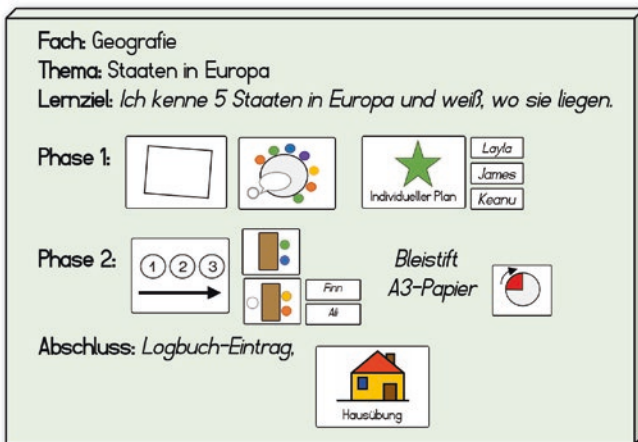
■ ■ Abläufe darstellen

Die Darstellung der Abläufe im zeitlichen Verlauf erfolgt üblicherweise von oben nach unten und für die inhaltlichen Parameter (Tiefenstruktur) von links nach rechts. Eine geordnete Routine in der Darstellung ist wichtig, um über einen kurzen Blick den nächsten Ablaufpunkt erfassen zu können, ohne sich neuorientieren zu müssen. Hier können zusätzliche Aspekte wie Farbzuordnungen, Nummernleitsysteme, eine gute räumliche Anordnung und visuell ersichtliche Abgrenzungen eine schnellere Erfassung unterstützen. Umgelegt auf einen Klassentagesplan könnte dies, wie in **Abb. 3.26** geschehen.

Dabei muss die Startebene nicht zwingend die Fachbezeichnung sein, wenn es sich um einen grundlegenden Gesamtunterricht oder eine offene Form handelt. Auch die Lerninhalte selbst können als Ausgangspunkt für die Darstellung der Phasierung in der oberen Ebene stehen, wie dieses in **Abb. 3.27** der Fall ist. Es erweist sich als besonders förderlich, wenn bekannte Methodenbausteine über ritualisierte Darstellungen verwendet und aneinandergesetzt werden. Je bekannter diese Formen bei



■ **Abb. 3.26** Unterrichtseinheiten und ihre innere Struktur



Visualisierter Stundenfahrplan




Planungskarten


■ **Abb. 3.27** Visualisierte Verlaufsplanung von Methoden

3.4 · Zeitliche Gestaltung und zeitliche Organisation unterrichtlicher Abläufe

den Schülerinnen und Schülern sind, desto klarer ist auch die Umsetzung der verwendeten Symbole für die geforderte Handlung und desto weniger konkret müssen sie dargestellt oder durch die Lehrperson extra erklärt werden. Das hat einen hohen Einfluss auf die Selbstständigkeit aller Schüler*innen.

Eine einfache Verlaufsplanung mit dem Fokus auf den Methoden kann z. B. auch auf schriftlicher Ebene erfolgen. Über einen Stundenfahrplan für einzelne Stunden oder Themenbereiche wird er an der Tafel, einem Plakat, auf einem Whiteboard oder am Smartboard vorbereitet. Ebenso kann der Verlauf zu Beginn der Stunde mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erstellt werden. Das bietet sich besonders für ältere Schüler*innen der Grundstufe 2 oder der Sekundarstufe aufgrund des meist häufigeren Lehrpersonen- und Fachwechsels und der besseren Lesefähigkeiten an. Für die bevorzugten Unterrichtsformen, Methoden und verwendeten Mittel können passende Planungs-Karten mit Symbolen und Bildern und schriftlichen Ergänzungen bzw. Textkarten bereits vorangelegt und in einem Register eingeordnet werden, um einen schnellen Zugriff für die Lehrpersonen zu gewährleisten. Im späteren Gebrauch kann deren Ordnung und Anwendung auch im Rahmen von Schüler*innenämtern übernommen werden. Diese Möglichkeit der Verantwortungsübertragung z. B. durch Tätigkeiten, wie das Aufhängen oder Abnehmen der Kärtchen oder das Vortragen des Ablaufs erweitert die individuellen Kompetenzen und erhöht häufig auch die Motivation der Schüler*innengruppe sich auf Anforderungen einzulassen. Wichtig ist es dabei zu bedenken, dass die präsentierten Informationen über den Verlauf die gesamte Zeit zur Verfügung stehen oder schnell wieder aufgerufen werden können. Eine Verlaufsplanung enthält, wie in  Abb. 3.28 gezeigt, die wichtigen Phasen einer Stunde oder Einheit sowie inhaltliche Informationen zu den Phasen, die im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts so konkret wie möglich formuliert werden sollten.

Unterrichtsstunde	_____
Themenbereich	Informationen zur Wissensdimension
Lern-/Kompetenzziel	Was sollen die SuS am Ende der Einheit wissen/können? <i>Ich kann 2-stellig schriftlich multiplizieren.</i> <i>Wie multipliziere ich schriftlich 2-stellig?</i> <i>Ich lerne einen Trick zum Multiplizieren.</i>
Beginn/Aufwärmen	Spiel, Bewegungsübung, Quiz, etc.,
Einstieg	Themenüberblick, (Re-) Aktivierung
Erarbeitung, Übung	Inhalt, Arbeits- und Sozialform, Methode, Arbeitsmittel, Ort, Dauer, inkl. inhaltliche Differenzierung (Tipps, Hinweise, Lösungsansätze)
Unterrichtssicherung	Reflexion, Zusammenführen der Ergebnisse, Resümee
Abschluss	Ausblick auf nächste Stunde/Einheit, Hausübungen, etc. Verabschiedung

 **Abb. 3.28** Inhalte und Darstellung eines visualisierten Stundenfahrplans (Sek 1)

3.4.5 Die Darstellung von Zeit und Zeiträumen

Die Angabe der Dauer einzelner Lern- und Übungsphasen und deren konkrete Zuordnung zu Anforderung in den Einheiten können dabei ein wesentlicher Unterstützungsfaktor für die Planungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Autismus Spektrum sein und wirken Stresssituationen vor. Die Dauer kann im Klassenverband oder individuell z. B. mit Sanduhren oder Timern gut visualisiert werden.

Besonders der Umgang mit zeitlich abstrakten Begrifflichkeiten fällt vielen autistischen Schülerinnen und Schülern schwer, da Begriffe wie z. B. „gleich“, „später“ und „dann“ häufig noch nicht in einem konkreten Zusammenhang zur Tätigkeit erfasst und abgeschätzt werden können, vor allem, wenn die Tätigkeiten nicht bekannt sind und routiniert angewendet werden können. Zudem können diese Begrifflichkeiten ein situativ unterschiedliches Ausmaß ausdrücken und sind damit wenig eindeutig und verlässlich. Daher stellen der Umgang und die Verwendung von möglichst konkreten Zeitbegriffen in der Unterrichtsplanung und -durchführung mit Hilfe von visuellen Darstellungsmöglichkeiten eine wichtige Orientierungsgröße dar.

Für die Unterstützung des Einschätzens von Zeitspannen und Richtlinien für die Dauer der Handlung gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die Tätigkeiten „kurz“ oder „lang“ an konkreten Mitteln zu visualisieren. In Verbindung mit einem Zeit- oder Handlungsplan unterstützen sie die Orientierung und tragen maßgeblich zur Erhöhung der Arbeitsbereitschaft bei. Über Mittel wie digitale oder analoge Sanduhren, Wecker, Time Timer®, Timer-Apps und angepasste weitere darstellende Mittel, wie in [Abb. 3.29](#), lassen sie sich in verschiedenen Situationen sowohl individu-

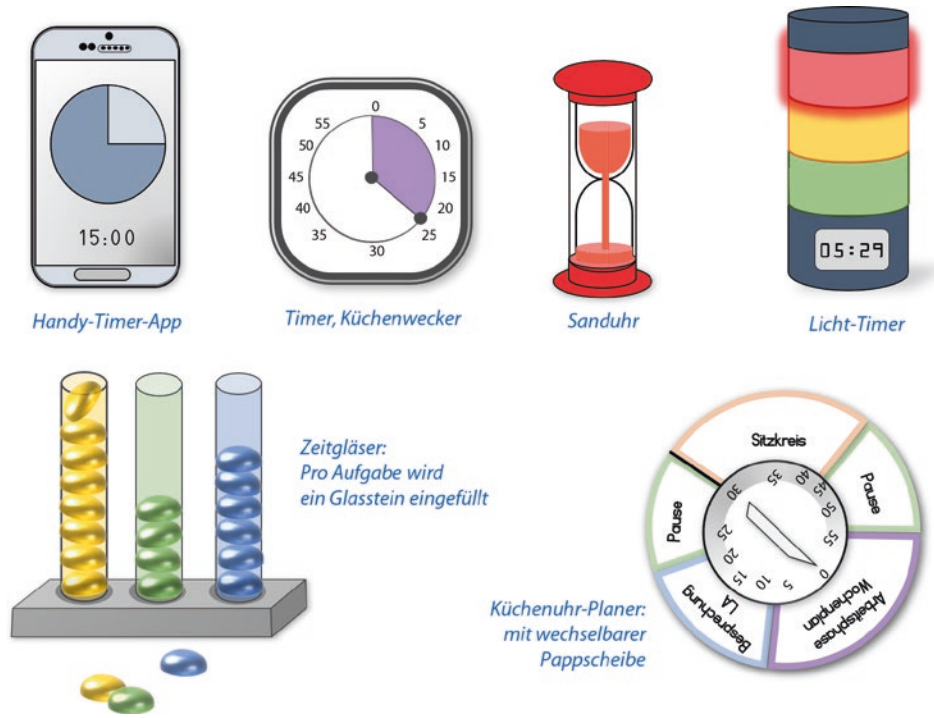




Abb. 3.29 Mittel zur Visualisierung von Zeit und Zeitdauer

3.4 · Zeitliche Gestaltung und zeitliche Organisation unterrichtlicher Abläufe


ell für einzelne Schüler*innen als auch für die gesamte Klasse einsetzen: Für gemeinsame Arbeits- oder Pausenzeiten, Stationenbetrieb nach Zeit, Rede- und Sprechzeiten im Sitzkreis oder in individuellen Situationen.

■ ■ Zeitvorstellung

Das Verständnis für abstrakte zeitliche Begriffe wie „gestern“, „heute“ und „morgen“ kann anhand von visueller Unterstützung der Ereignisse, die noch in der Zukunft liegen oder bereits in der Vergangenheit erlebt wurden konkret visualisiert, benannt und gestützt werden. Diese Rückmeldung von Informationen über einzelne Erlebnisse, Geschehnisse des Tages oder der Woche unterstützen auch die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit, ermöglichen einen Austausch zwischen Familie und Schule und geben Anlässe zur gemeinsamen Kommunikation. Sie könnte, wie in  Abb. 3.30, als Tagesreflexion oder Wochenreflexion stattfinden. Damit wird auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen an den gemeinsamen Zielen gefördert und können so das Bewusstsein des Kindes über dieses Zusammenwirken von Schule und häuslicher Umgebung unterstützen. Materialien wie Plauderbücher oder Reflexionsvorlagen können hier als Überträger der Informationen eingesetzt werden.

Das Zeitverständnis wird auch benötigt, um z. B. Aufgaben, die nicht mehr erledigt werden konnten, nachvollziehbar auf einen in der Zukunft liegenden Zeitpunkt zu verschieben. In  Abb. 3.31 wird der Vorgang dargestellt, welcher zur besseren Nachvollziehbarkeit gemeinsam mit den Schüler*innen handelnd vollzogen wird. Dazu werden, auf der Grundlage eines Tages-, Wochen- oder Ablaufplans die stell-



 Abb. 3.30 Visualisierte Tagesreflexion

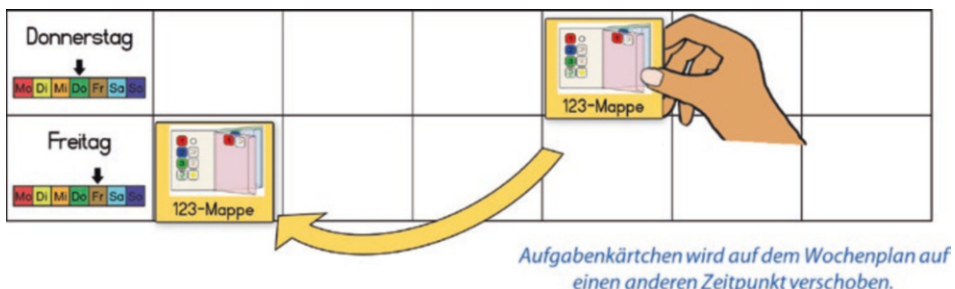
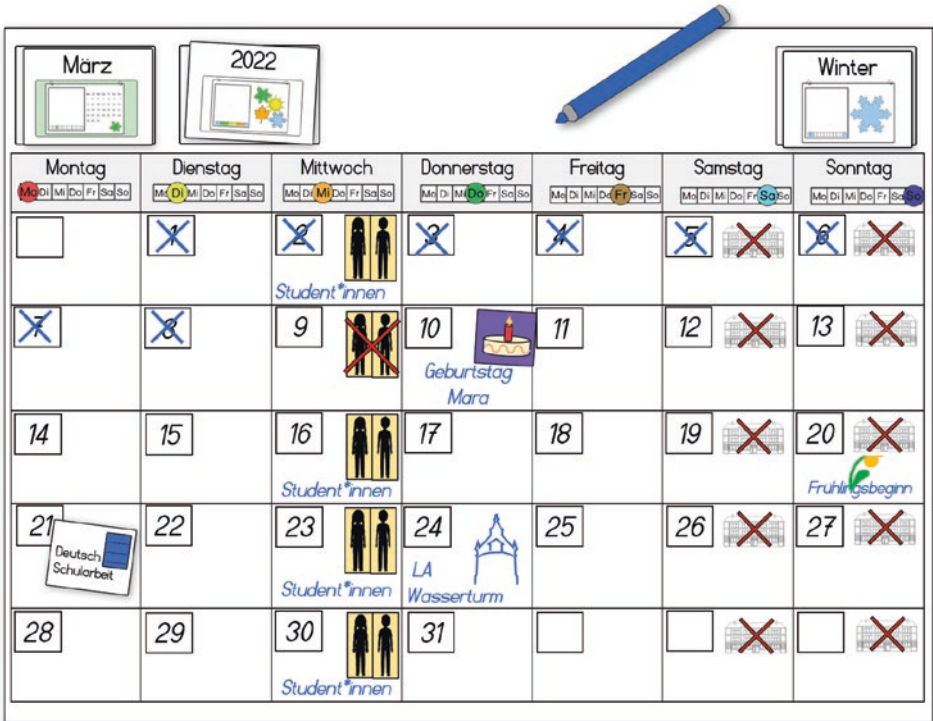


 Abb. 3.31 Aufgabenverschieben

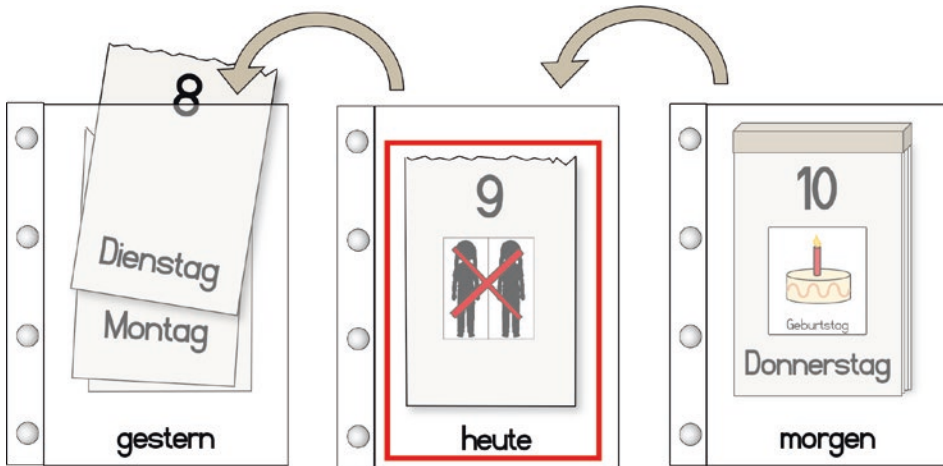


■ Abb. 3.32 Monatsübersicht

vertretenden Kärtchen oder schriftlichen Informationen auf den neuen Zeitpunkt verschoben oder dort eingetragen.

Eine Monatsübersicht für die Klasse kann einen Ausblick auf geplante kommende Ereignisse geben und so gerade für autistische Schüler*innen Unsicherheiten zu verbal angekündigten Ereignissen zum Teil gut kompensieren. Siehe ■ Abb. 3.32. Häufig bleiben autistische Schüler*innen gedanklich in den kurzen Vorinformationen zu Veranstaltungen oder Ereignissen verhaftet, da die einzelnen Aspekte z. B. zu wenig konkret erfasst werden können oder eine zu geringe Vorstellung zum geplanten Ereignis vorliegt. Daher bleiben viele Fragestellungen offen. In Form von Kalenderdarstellungen werden wichtige Ereignisse eingetragen und in den Tages- oder Wochenübersichten wieder aufgegriffen und ggf. durch Lehrausgangsbücher oder ähnliches ergänzt. Schüler*innen soll diese Übersicht jederzeit zur Verfügung stehen, sodass sie eigenständig auf die Information zugreifen können, wenn sie diese zur Klärung benötigen. Eine Anleitung zum Gebrauch muss dafür erarbeitet werden.

Mit einem Abreißkalender, wie dem Gestern-heute-morgen-Plan in ■ Abb. 3.33, kann an den übergeordneten zeitlichen Begriffen gearbeitet werden. Dafür wird jeweils am Morgen des Schultages das Vergehen der Zeit durch ein Verschieben der einzelnen Kalenderblätter visualisiert und handelnd durchgeführt. Wichtige Tagesinformationen können im Vorhinein direkt auf die Kalenderblätter geklebt werden, sodass sie bereits in der Früh als Information zur Verfügung stehen und Anlass für ein vorbereitendes Gespräch bieten.



■ Abb. 3.33 Gestern-heute-morgen-Plan

3.4.6 Anwendung von Tagesplänen und Stundenfahrplänen


Der wesentlichste Punkt bei der Verwendung von Tagesplänen oder Stundenfahrplänen ist die ritualisierte Einbindung in den Unterrichtsablauf. Die regelmäßige Zentrierung durch die Lehrperson signalisiert den klaren Beginn und das Ende einer Stunde, Phase, Arbeitseinheit oder Tätigkeit und dient zusätzlich einer Aufmerksamkeitsfokussierung. Das wiederholte konkrete Verbalisieren der einzelnen Abbildungen und das demonstrative Hinweisen auf jeden neuen Punkt am Tagesplan ist als zentrales Element im Tagesverlauf zu sehen und soll konsequent erfolgen, um kleinschrittige Orientierung zu geben und um ein Bewusstsein für Planungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Dafür bieten sich auch Sammelphasen der Klasse oder einzelner Gruppen nach Freiarbeitsphasen an, in denen die Schüler*innen ihren bisherigen Arbeitsprozess kurz verbal oder mit visuellen Hilfsmitteln reflektieren und ihr Vorhaben für die nächste Phase gemeinsam mit der Lehrperson planen können.


! Das Verwenden eines Tagesplans stellt ein Unterrichtsprinzip dar und bedarf, besonders für autistische Schüler*innen eine regelmäßige Zentrierung.

Für einen zentrierten, ritualisierten Gebrauch sollten sich die Pläne im Blickfeld der Schüler*innen befinden bzw. mit wenig Körperdrehung fokussiert werden können. Am Beginn des Schultages wird ein Tagesplan in Form eines Morgenrituals z. B. in Verbindung mit einer Datums- oder Wetter-Chart gemeinsam einmal durchbesprochen, um Klarheit zu schaffen und eventuelle Besonderheiten des Tages zu klären. Für einen Stundenfahrplan dient dazu der Beginn der Stunde oder eines Themas. Die Leitung der Besprechung können, nach einer Einarbeitungszeit, auch einzelne Schüler*innen übernehmen. Nahezu die gesamte Organisation von Tagesplänen kann in höheren Schulstufen auch in die Hände der Schüler*innen gelegt werden, die sich um die Vorbereitung der Struktur oder das Wegnehmen und Ein-

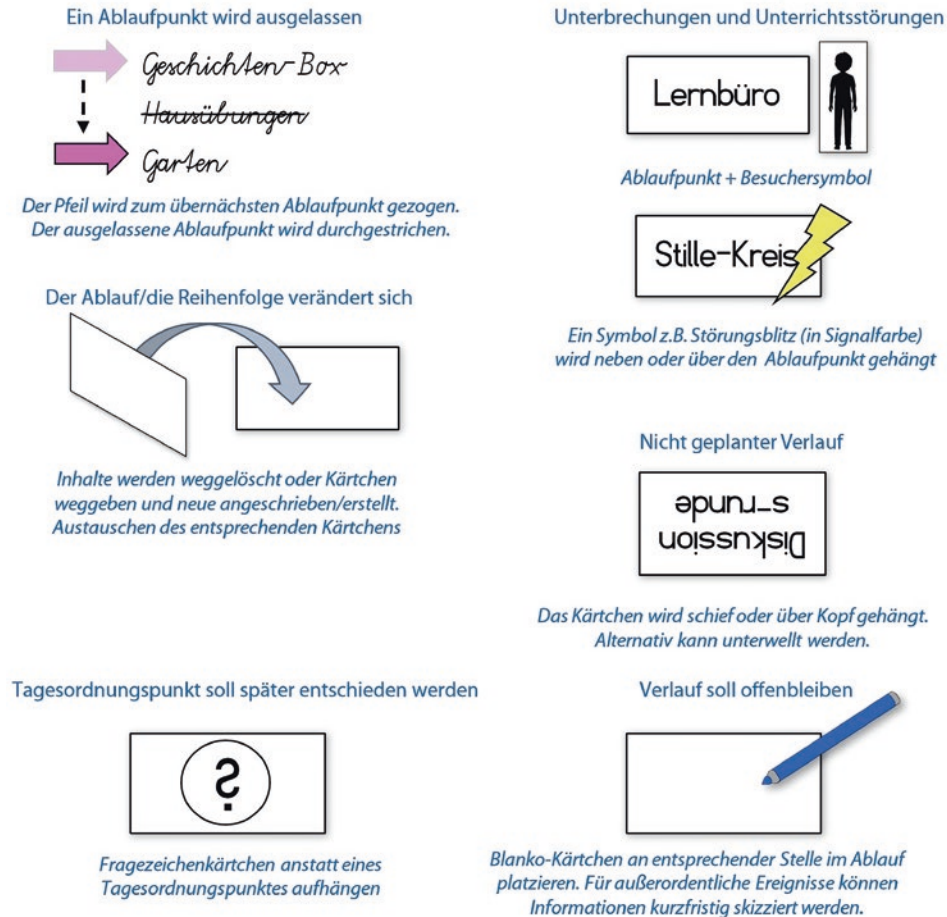
sortieren der Karten kümmern. Hier können auch die autistischen Schüler*innen gut einbezogen werden.

Für Schüler*innen im Autismus Spektrum kann ein bloßes Weiterschieben von Signalpfeilen oder Benennen der nächsten Phase oft noch zu wenig sein, um den Ablauf zu erfassen oder sich auf das nächste Kärtchen zu fokussieren. Unterstützt wird das Verständnis für den zeitlichen Ablauf und die noch kommenden Anforderungen z. B. durch ein Entfernen der bereits vergangenen Phase. Zusätzlich zum Entfernen kann der Signalpfeil oder auch ein Licht-Button den Fokus auf die neue Phase visuell verstärken, sofern es nicht aus sensorischen Gründen hinderlich ist.

Besonders bei Änderungen in ritualisierten oder geplanten und bereits kommunizierten Abläufen stellt ein Tagesplan eine hervorragende Basis zur Unterstützung der Verarbeitung von autistischen Schülerinnen und Schülern dar. Phasen, die nicht stattfinden, übersprungen oder durch andere ersetzt werden, können durch die visualisierte und konkret kommunizierte Handlung des Austauschens, Wegstreichens oder Wegnehmens der einzelnen Kärtchen transparent nachvollzogen werden. Eine zusätzliche verbale Begründung der Veränderung unterstützt diese Transparenz für alle Schüler*innen. Zum Beispiel, „Wir lassen ... aus“ oder „Das können wir heute nicht machen, weil ..., stattdessen machen wir ...“ oder „Ihr habt heute ..., anstatt ..., weil ...“ bzw. „In dieser Stunde gibt es eine Änderung am Plan, weil ...“. Auch Unterbrechungen und Störungen im Stundenablauf durch z. B. unangekündigten Besuch im Klassenraum, wichtige Einträge ins Mitteilungsheft, soziale Konfliktsituationen oder ein nicht geplanter Verlauf können bewusst verbal und visualisiert kommuniziert werden. Zum Beispiel, „Wir unterbrechen hier, weil ...“ und ein ritualisiertes Störungssymbol. Noch unklare Stundeninhalte bzw. innere Organisationsformen können durch ein Blanko-Kärtchen oder ein Kärtchen mit einem Fragezeichen visualisiert und zu einem späteren Zeitpunkt, an dem Gewissheit herrscht, nachvollziehbar für die Schüler*innen ausgetauscht werden. Auch hier ist eine begleitende verbale Kommunikation bereits in der morgendlichen Besprechung wichtig, z. B. „Hier lasse ich offen, was wir machen“ oder „Wie wir weiter machen, weiß ich noch nicht, das hängt von ... ab“. Zum Zeitpunkt der Entscheidung heißt es dann z. B. „Ich habe mich entschieden für ...“ oder „Wir entscheiden uns jetzt für ..., weil ...“. Die  Abb. 3.34 zeigt die visuellen und handlungsbezogene Umsetzungsmöglichkeiten für diese Aktionen.

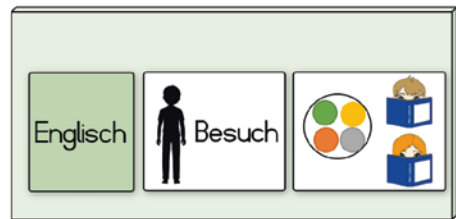
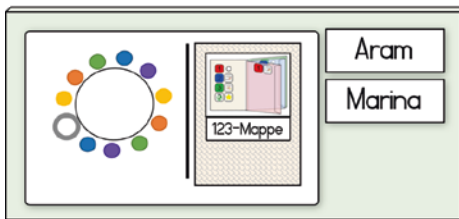
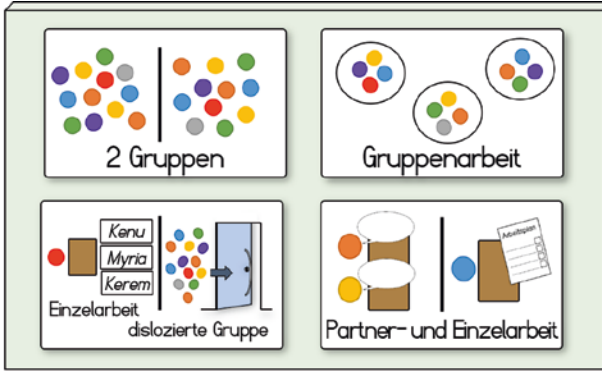
Tagespläne oder Stundenfahrplan gelten grundsätzlich für die gesamte Lerngruppe und können diese sowohl in gemeinsamen als auch in getrennten Phasen abbilden. Zum Beispiel, über die Darstellung äußerer Differenzierungsmaßnahmen. Ggf. sind Teile des Plans auch transportabel oder erhalten organisatorische Verweise, um bei Raumwechseln als Orientierungsgröße und Organisationsgrundlage weiterhin zur Verfügung stehen zu können. Zusätzliche, individuell relevante Informationen oder auch Differenzierungen in den Lernanforderungen einzelner Schüler*innen lassen sich in den „Gesamtfahrplan“ durch visuelle Hinweise auf den individuellen Plan einzelner Schüler*innen einbetten. Die Möglichkeiten dieser Differenzierungsformen sind in  Abb. 3.35 aufgezeigt.

3.4 · Zeitliche Gestaltung und zeitliche Organisation unterrichtlicher Abläufe



■ **Abb. 3.34** Veränderungen, Unklarheiten und Unterbrechungen im Stundenablauf

Eine zunehmend stärkere Einbeziehung aller Schüler*innen in Überlegungen und Gestaltung zu Abläufen, Zeiteinteilungen für bestimmte Einheiten und Zusammenstellung der benötigten Mittel kann durch eine gezielte Übergabe von zunächst kleineren Entscheidungsprozessen mit eingeschränkten Freiheitsgraden die Kompetenzen schrittweise erweitern. Für diese Entscheidungsprozesse stehen ebenso bildliche Darstellungen, wie in ■ [Abb. 3.36](#), zur Verfügung. Diese Entscheidungsprozesse können in individuellen Plänen auch schrittweise eingebaut und mit den Schüler*innen gemeinsam aufgebaut werden.



Die Namen der betreffenden Schüler*innen, sowie die Tätigkeit werden extra dazugeschrieben/-gehängt.

Neben den Gesamttablauf kann ein Kleingruppenschild (Leseförderung, ...) aufgehängt werden.

■ Abb. 3.35 Visualisierung von sozialer Organisation



gebundene Arbeit mit zwei Wahlmöglichkeiten offene Arbeit an selbstgewählte Themen

■ Abb. 3.36 Visualisierte Entscheidungsprozesse für Schüler*innen


3.4.7 Der individualisierte Aufbau von Tages- und Ablaufplänen


Tagespläne und Stundenfahrpläne stellen nur dann sinnvolle Instrumente für Schüler*innen dar, wenn diese über die Kompetenzen verfügen sie zu „lesen“. Sie allein stellen noch keine Sicherheit dar, sondern wirken nur förderlich, wenn sie hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Handeln der Lehrperson und das eigene Handeln verstanden, akzeptiert und als Hilfsinstrumente für das eigene Lernen zunehmend auch selbstständig umgesetzt werden können. Diese Erarbeitung ist langfristig zu be-


trachten und muss schrittweise erlernt und geübt werden. Dadurch kann es zu einem Hilfsmittel für den gesamten Schulverlauf werden. Für das „Lesen“ der Pläne sind unterschiedliche Kompetenzen seitens der Schüler*innen gefordert.

Schüler*innen-Kompetenzen für den Umgang mit einem Tages- oder Ablaufplan

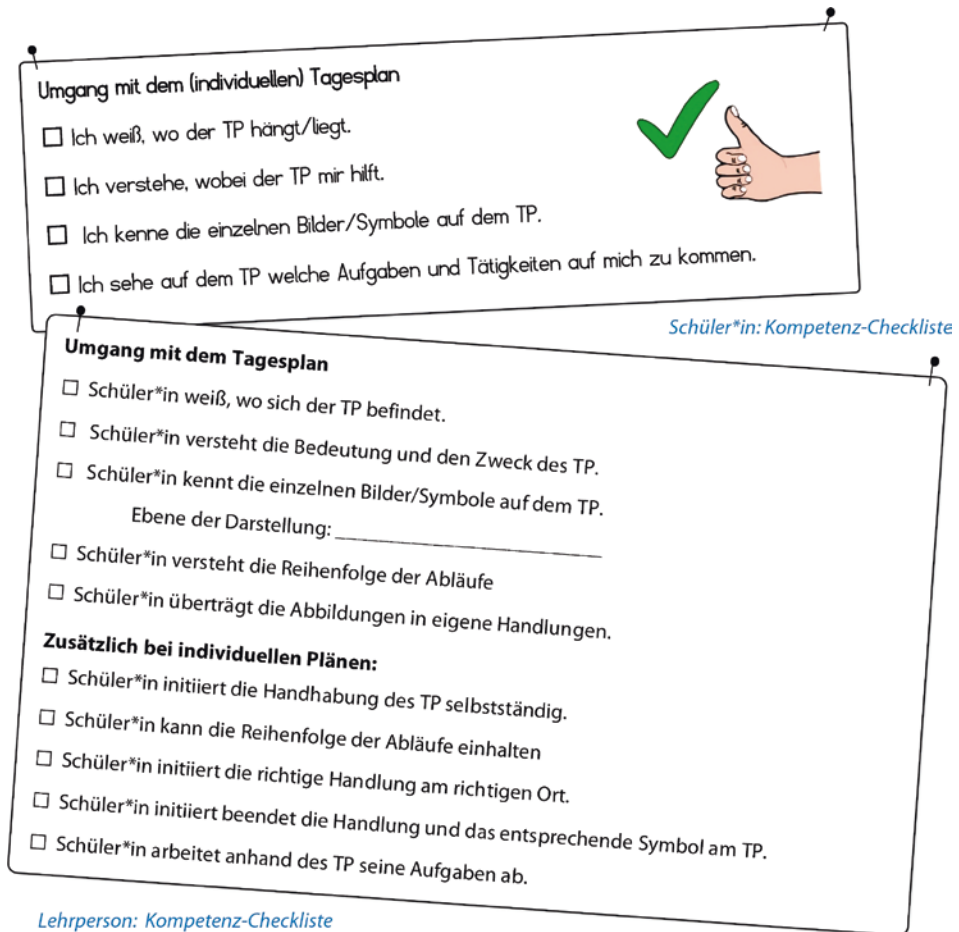
- Bild-, Symbol oder Schrifterkennung und -verständnis
- Mentale Repräsentationen (Begriffsvorstellungen)
- Zeit- und Ablaufverständnis
- Reihenfolgen erkennen
- Reihenfolgen mit Handlung folgen
- Wahrnehmung der Ansprache über eine Gruppe
- Bedeutungsübertragung auf das eigene Handeln
- Selbstwirksamkeitskonzept
- Akzeptanz/erkennbarer Nutzen

Um den Erarbeitungsprozess zu unterstützen, werden Schüler*innen je nach ihren Fähigkeiten in den Prozess der Planung miteinbezogen. Dazu können Kompetenz- oder Lernziel-Checklisten, wie in  Abb. 3.37, eingesetzt werden.

Methodische Überlegungen zur Darstellung von Plänen sollten sich am Verständnis der Schüler*innen für die Darstellung und den Abstraktionsgrad orientieren. Der Einsatz von bildlichen Darstellungen kann z. B. über Fotos, Abbildungen oder sehr konkrete Zeichnungen erfolgen. Diese können die realen Unterrichtsmittel, Personen und Räumlichkeiten darstellen. Eine abstraktere Repräsentation kann über die Darstellung verwendeter Piktogramme, Symbole oder auch Schrift abgebildet werden. Hier stehen die Darstellungen nicht in einem konkreten Zusammenhang mit dem Inhalt, sondern werden repräsentativ für den Inhalt verwendet wie z. B. die schriftsprachliche Stundenbenennung Deutsch oder Mathematik. Auch Abbildungen von Zahlen und Formen für das Rechnen, Bäume und Tiere für den Sachunterricht oder Wasserfarben und Pinsel für den Zeichenunterricht sind abstrakte Repräsentationen eines Inhalts. Diese Bedeutungsklärung der verwendeten Symbole zeigt sich bei autistischen Kindern manchmal erschwert, wenn Abbildungen, Symbole oder Schrift in Form eines sprachlichen Oberbegriffs verwendet werden. Inhalte und Darstellungsform müssen daher von den Schüler*innen in ihrer Bedeutung verknüpft sein, bevor sie zielbringend eingesetzt werden können. Siehe dazu auch den  Abschn. 2.2.3 Visualisierung als methodisch-didaktisches Konzept.

 **Bei Überlegungen zur passenden Darstellung für das Verständnis spielt besonders das gewählte Abstraktionsniveau der Darstellung (Bilder, Piktogramme, Symbole, Zeichen und Schrift) und der sprachliche Abstraktionsgrad dessen, was die Darstellung repräsentieren soll, eine große Rolle für einen gelingenden Einsatz bei autistischen Schülerinnen und Schülern.**

Nicht nur der Abstraktionsgrad der bildlichen und sprachlichen Aspekte kann ein Hindernis besonders für autistische Schüler*innen darstellen. Auch andere Bereiche der Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung bedingen die Umsetzung.



■ **Abb. 3.37** Ziele für den Umgang mit Tagesplänen

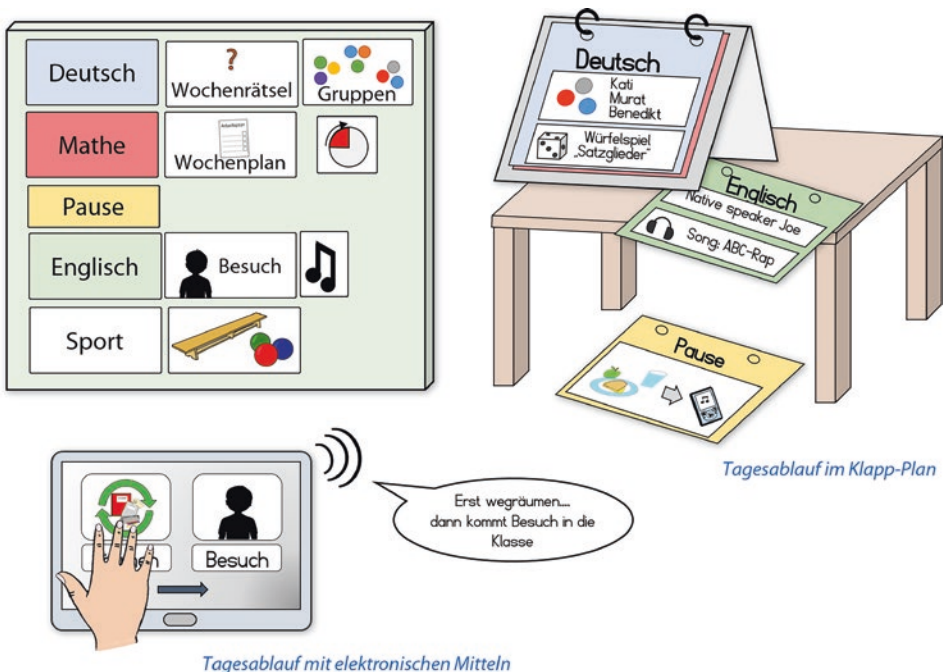
Mögliche hinderlich beeinflussende Aspekte bei der Umsetzung von Tagesplänen

- Wahrnehmung und Aufmerksamkeitsausrichtung auf einen räumlich entfernten Aspekt
- Angesprochenheit durch eine allgemeine Form für eine Gesamtgruppe
- Wahrnehmung der Aufforderungsintention eines Tagesplans oder Stundenfahrplans bzw. fehlende Bedeutungsübertragung auf das eigene Handeln
- Selbstwirksamkeitskonzept
- Wahrnehmung und Entwicklung des Zeitverständnisses und des Verständnisses von Abläufen
- Individuelle Motivation, die stark zusammenhängt mit der Erkenntnis und Akzeptanz für den eigenen Nutzen
- Freiheitsgrade und Anforderungen an die Selbstständigkeit in den Arbeitsprozessen

■ ■ Anpassung von Tagesplänen

Die entwicklungsgerechte Anpassung von Tagesplänen und Stundenabläufen für einzelne Schüler*innen kann nicht immer im Rahmen des Klassenbedürfnisses anhand der bereits verwendeten Tagesstruktur geschehen. Mit dem Klassentagesplan kombinierte, individuelle Pläne können notwendig werden, wenn die Bedürfnisse einzelner Schüler*innen deutlich darüber hinaus gehen. Die benötigte, erhöhte Transparenz oder Konkretisierung kann individuell wichtige Informationen zu Arbeitsplätzen, Personen, Sachinhalten oder anderen organisatorischen Faktoren enthalten. Auch Veränderungen in Bezug auf die Inhalte oder der individuelle Rhythmus der Arbeits- und Pausenzeiten muss ggf. individuell über eigene Pläne kommuniziert werden.

Ein individueller Ablaufplan kann im Sinne eines Nachteilsausgleichs gesehen werden. Er orientiert sich am zeitlichen Vorgehen der gesamten Klasse. Das Ziel kann sein, diesen erst konkret zu erarbeiten und dann einzelne Inhalte sukzessive zur gemeinsamen Klassenform zu verallgemeinern (Generalisierung). Das verwendete Darstellungsformat, kann im Gegensatz zum Klassenplan ein ganz konkretes, über Fotos sein. Diese, auf einem niedrigen Abstraktionsniveau liegende Darstellung im individuellen Plan sollte dabei unabhängig vom Inhaltsniveau betrachtet werden. Es dient der besseren Aufnahme und Verarbeitung von Anforderungen für die Handlungsplanung und -steuerung von Arbeitsprozessen, welche häufig merkmalspezifisch nicht so stark ausgebildet sind. Diese Diskrepanz wurde bereits im ► Abschn. 2.2.3 Visualisierung erläutert. Zur Umsetzung von individuellen Plänen können auch elektronische Hilfen wie z. B. Apps auf dem Tablet oder Handy herangezogen werden, die mittlerweile vielseitige Möglichkeiten für die individuelle Organisation auf interaktiver Ebene bieten. Zwei verschiedene Varianten der Umsetzung von individuellen Plänen als Ergänzung sind in ■ Abb. 3.38 dargestellt.



■ Abb. 3.38 Individueller Plan als Ergänzung zum Tagesplan

! Die Form der individuell notwendigen Pläne ist nicht in direktem Zusammenhang mit dem Niveau der Lerninhalte für die autistischen Schüler*innen zu sehen, da sie ein Hilfsmittel für die äußere Organisation darstellen, welches die Vorbereitung auf Anforderungen sowie die Handlungsplanung und Steuerung unterstützt.

■ ■ Zeitbewusstsein

Das Zeitbewusstsein oder Zeitgefühl entsteht durch die Wahrnehmung des eigenen Handelns und den damit entstehenden und verknüpften Denkprozessen. „Gegenwärtiges Handeln wird von zukunftsorientierten Sichtweisen geprägt (Wissing 2004, S. 32). Diese Sichtweise auf die Zukunft ist wichtig, um Arbeitsprozesse und Abläufe zu verstehen und ebenso um sie planen und danach handeln zu können. Damit Handlungen und Handlungsabläufe über Pläne für die Schüler*innen organisiert werden können, muss demnach ein Zeit- und Ablaufverständnis vorliegen. Bei jungen Kindern steht „[d]as Zeiterleben ... in engem Zusammenhang mit dem Raum- und Gegenstandserleben, existiert nur als Aktionsschema. ... Begriffe wie „vorher“ und „nachher“ haben räumliche Bedeutung“ (Wissing 2004, S. 40). Nach Piages Stufen der Entwicklung (1955) ist die Zeit in der Entwicklungsstufe I für jede Handlungskoordination spezifisch. Im zweiten Stadium der Entwicklung können nach Piaget bereits mentale Vorstellungen dazu genutzt werden, sich Handlungen und Ereignisse vorzustellen und somit in die Zukunft zu denken. Nach Piaget sind sie „losgelöst von wahrgenommenen Bewegungen“ (1955). In diesem Stadium entwickeln Kinder auch die Fähigkeit, Bilder und Symbole zu verwenden, um ihre Umwelt zu verstehen und zu kommunizieren. Im Stadium III beginnt das kognitive Verständnis von Zeit. „Sich von der Gegenwart losmachen: nicht nur die Zukunft auf Grund der in der Vergangenheit unbewusst aufgestellten Regelmäßigkeiten vorausnehmen, sondern eine Reihe von Zuständen aufrollen, von denen keiner dem anderen gleicht ...“ (Piaget 1955, S. 365). stellt die Grundlage dar, Handlungen logisch zu initiieren und operativ je nach Situation einzusetzen, um spezifische Ziele zu erreichen. Dieses Stadium beginnt nach Piaget erst mit dem 8. Lebensjahr.

Wenn bei autistischen Schüler*innen eine verlängerte Phase dieses, noch verringerten Bewusstseins für zeitliche Größen und Reihenfolgen vorliegt, stellt ein gesamter Tagesplan eine noch unüberschaubare Größe dar. Demnach kann er als Konzept zur Orientierung noch nicht erfasst werden. In solchen Fällen ist die Orientierung am Tagesplan der Klasse nicht zielführend oder kann nur in einzelnen ausgewählten Phasen in Übereinstimmung getroffen werden. Ein angepasster Einsatz von individuellen Plänen an den Entwicklungsstand der Zeitwahrnehmung ist hier im Rahmen des Nachteilsausgleichs und der Förderung notwendig. Aus den Entwicklungsschritten nach Piaget, muss ein Aufbau von Zeitverständnis für die Schüler*innen handelnd stattfinden.

Für die schrittweise Erarbeitung einer Zeitvorstellung kann eine Orientierung an den folgenden Schritten für zeitliche Aspekte eine Hilfe für die Planung darstellen:

1. Wahrnehmen und verstehen von Gleichzeitigkeit und Beenden einer Handlung („Jetzt-Fertig“)

2. Wahrnehmen und verstehen der zeitlichen Folge von Handlungen für die Vorausplanung („Erst-Dann“)
3. Wahrnehmen und verstehen der zeitlichen Folge von Handlungen („Erst-Dann-Danach“)
4. Ausbau zu Handlungsfolgen mehrerer aufeinanderfolgender Einzelaktivitäten

■ ■ Aufbau von Plänen

Um das Bewusstsein für Handlungen besser wahrzunehmen und in Folge mit einem Zeitbegriff zu verknüpfen wird im folgenden methodischen Aufbau eine Verknüpfung mit einer visuellen Darstellung angeleitet. Ein Verständnis der verwendeten Darstellung in dieser Verknüpfung mit der Handlung ist grundlegend für die vorausschauende und zukunftsorientierte Planung, wie es in vielen Aufgaben, besonders für Freiarbeit und offene Formen benötigt wird. Bilder, Fotos oder Piktogramme müssen in ihrer Form der Darstellung daher passend zum individuellen Abstraktionsniveau der Schülerin bzw. des Schülers gewählt werden. Die verschiedenen Abstraktionsniveaus der Darstellung werden im ► Abschn. 2.2.3 Visualisierung erläutert. Für diese Verknüpfung ist ebenso das Verständnis und die Zuordnung eines sprachlichen Zeitbegriffs wichtig. Dieser kann die unabhängige gedankliche Vorstellung der Handlung unterstützen und so ein Planen in die Zukunft auch nur mit einer verbalen Unterstützung möglich machen.

Für das Kind oder die bzw. den Jugendlichen ist es bei der Darstellung von Handlungen zunächst nicht maßgeblich relevant, dass hinter jeder Handlung eine konkrete oder dieselbe Zeitspanne steht, sondern dass zunächst das eigene Handeln in der Gegenwart und dann die Handlungsschritte aufeinanderfolgend als bewusste eigene Handlung wahrgenommen werden. „Die Zeit des Stadiums I ist ... nur die Reihenfolge und die Zeiteinschachtelung einer einzigen linearen Geschehnisreihe, unabhängig von ihrer Geschwindigkeit und ihren Überschneidungen mit anderen Reihen“ (Piaget 1955, S. 362). Die Erarbeitung von Zeit- und Handlungsplänen beginnt auf einem jeweils anderen Niveau, welches für die Schüler*innen individuell eruiert werden muss.


Methoden-Tipp

Erarbeitung von Zeit- und Handlungsplänen

- Gleichzeitigkeit durch Spiegeln der Handlungen der Schülerin bzw. des Schülers durch Aktivität, Sprache und Darstellung
- Die Handlung mit Bildern verknüpfen
- Einführen von einfachen Plandarstellungen als Rahmenstruktur für die Abläufe
- Aktivitäten mit Darstellungen begleiten
- Beenden der Aktivität mit Entfernen der Darstellung
- Von der gegenwärtigen Aktivität in die Vorausplanung von Handlungen durch bildliche und sprachliche Ankündigung
- Mehrmaliges Wiederholen
- Neue Handlungen und Begriffe aufbauen durch Demonstration, gestisches oder körperliches Begleiten

- Neue Handlungen und Gegenstände sprachlich benennen in Verbindung mit neuen Abbildungen
- Ausbau zu Tagesplänen durch Verknüpfung abstrakter Begriffe und Symbole mit bekannten Handlungsfolgen und Methoden
- Aufbau eines selbstständigen Umgangs mit Plänen (Richtung, Ablauf, Durchführung)

■ ■ Jetzt-Plan

In einem ersten Schritt ist es notwendig zunächst schrittweise ein Bewusstsein der gegenwärtigen Handlung aufzubauen. Das ist grundlegend für den weiteren Aufbau. Die  Abb. 3.39 zeigt eine Möglichkeit des Zugangs und der methodischen Umsetzung. Bei dieser Herangehensweise wird die gegenwärtige Handlung, meist eine selbstbestimmte Aktivität des Kindes, gespiegelt und dazu mit einer visuellen Darstellung und mit dem sprachlichen Begriff *Jetzt* und der Bezeichnung des Gegen-

Handeln in der Gegenwart wahrnehmen und sprachliche Bedeutung geben

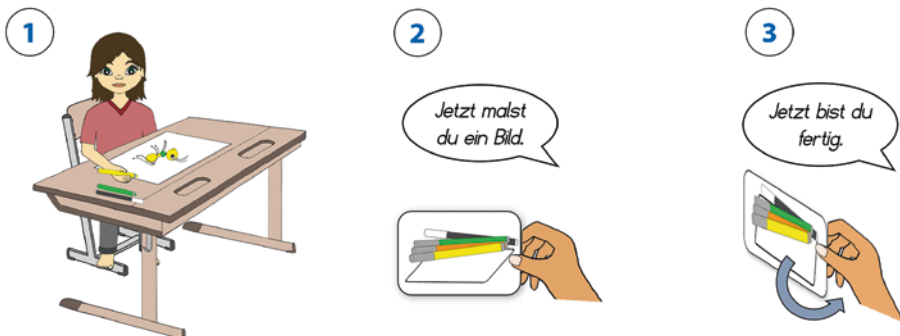
1. Die gegenwärtige Handlung des Kindes als Ausgangspunkt für die Erarbeitung nehmen.
2. Der gegenwärtigen Handlung Bedeutung geben durch Verknüpfen mit den Begriffen „jetzt“ und der Benennung der Aktivität/des Gegenstands. „Jetzt Aktivität du.“ „Jetzt hast du ein/e Gegenstand.“
3. Dem Beenden der Handlung Bedeutung geben durch Verknüpfen des Begriffs „fertig“: „Jetzt bist du fertig.“


Eine Aktivität/Handlung mit Sprache begleiten

Bedeutungsverknüpfung der Handlung mit einer Darstellungsebene

1. Auswahl der geeigneten Abstraktionsebene der Darstellung von Aktivität/Gegenstand der Beschäftigung.
2. Verknüpfen der Aktivität/des Gegenstands mit der Visualisierung, begleitetes Zeigen oder Hinlegen mit bewusster Wahrnehmung durch das Kind.
3. Verknüpfen der Beendigung der Handlung mit dem Entfernen der Darstellung oder durch ein „Fertig-Symbol“.

Eine Aktivität/Handlung mit einer Darstellung begleiten

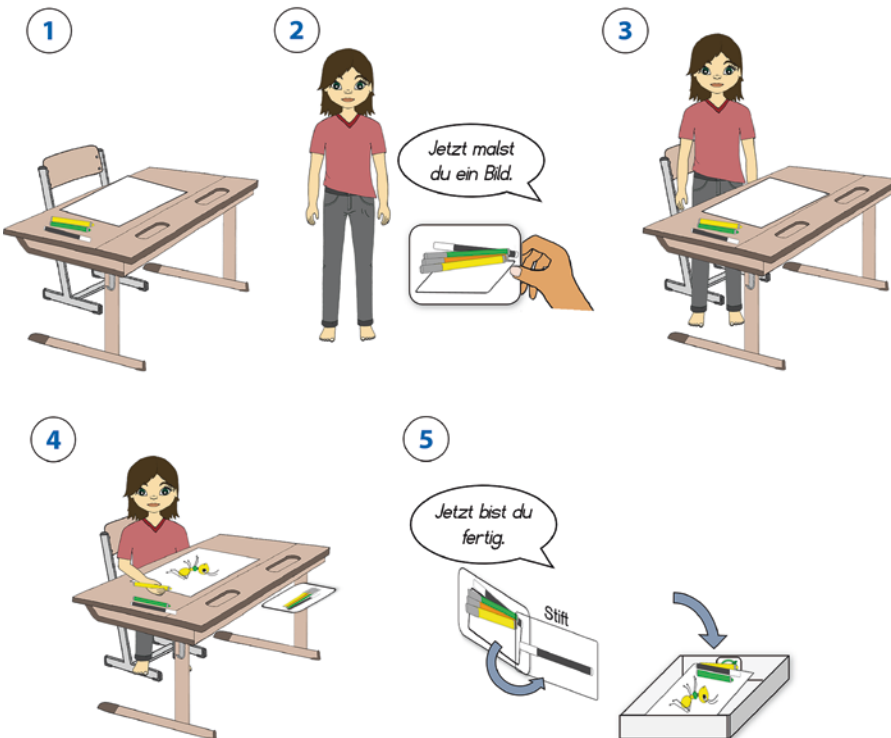



 **Abb. 3.39** Aufbau von individuellen Plänen 1: Wahrnehmung von gegenwärtigen Handlungen

standes oder der Aktivität verbunden. Wenn die Aktivität beendet wird, wird der *Fertig-Begriff* mit dem Wegräumen der verwendeten Gegenstände verknüpft. In dieser ersten Phase ist eine sehr konkrete Darstellung z. B. über Fotos meist förderlich.


Das bewusste Vorausplanen in die Zukunft im Sinne einer *Jetzt-(Gleich)-Aktivität*, wie in  Abb. 3.40, stellt den zweiten Schritt dar. Dafür werden vorzugsweise



Zukünftiger Handlung sprachliche Bedeutung geben	Vorausplanung einer Aktivität mit einer Darstellung
<ol style="list-style-type: none"> 1. - 2. Sprachliche Ankündigung von bekannten Aktivitäten/Gegenständen. 3. Einleiten der Aktivität durch verbale Unterstützung der Aufmerksamkeitsausrichtung, ggf. durch Hinführung zu Ort und Gegenstand der Handlung 4. Durchführen (lassen) der Aktivität/Handlung 5. Ankündigen der Beendigung der Aktivität mit „Fertig-Begriff“. <p style="text-align: center; color: blue;">Eine Aktivität/Handlung mit Sprache vorankündigen</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktivität strukturiert vorbereiten. 2. Visualisieren (Bild) der bekannten Aktivität/ Gegenstands auf der individuellen Darstellungsebene. 3. Ggf. Gegenstand der Aktivität ins Sichtfeld oder zum Aufenthaltsort des Kindes bringen. 4. Mit dem Bild den Ort der Aktivität markieren. Bild während der Aktivität sichtbar lassen. 5. Beendigung der Aktivität mit dem Entfernen der Darstellung und dem Wegräumen von Material. <p style="text-align: center; color: blue;">Eine Aktivität/Handlung mit einer Darstellung vorankündigen</p>




 **Abb. 3.40** Aufbau von individuellen Plänen 2: Von der Gegenwart in die Vorausplanung der Handlungen


Tätigkeiten ausgewählt, die im Interesse der Schülerin bzw. des Schülers liegen und die bereits im vorigen Schritt gefestigt wurden. An dieser Stelle kann auch eine neue oder grundlegende Verortung der Gegenstände geplant werden und eine Hinführung der Schüler*innen zu anderen Orten miteingeführt werden, sollte die Aktivität zuvor an einem ungünstigen Ort ausgeführt worden sein. Das bereits vorliegende Verständnis der Anforderung über das gefestigte Bild und den sprachlichen Begriff unterstützt die gedankliche Vorstellung für das zukünftige Handeln und kann somit Bedingungen, die sprachlich nicht verstanden werden kompensieren.

Konkrete Handlungspläne der Praxis sollten zunächst nur die *Jetzt-Zeit* anzeigen und können nach dem Einführen von einzelnen Kärtchen, die die Handlung symbolisieren z. B. mit Plänen zum Umklappen dargestellt werden. Diese einfachen *Jetzt-Pläne* organisieren mehrere *Jetzt-Tätigkeiten* hintereinander, ohne dass die Handlungsfolge von den Schüler*innen bereits erfasst werden muss. Wie in  Abb. 3.45 im oberen Bild dargestellt, können sie bereits vorbereitend mit strukturierter Materialorganisation z. B. Tablett-, Mappen- oder Kistenaufgaben in einem Regalsystem oder in 123-Kisten organisiert werden. Diese Systeme und ihre Einsatzmöglichkeiten sind im Band 2 „Autismus und Schule – Inklusive Unterrichtsorganisation, Nachteilsausgleich und Wissenserwerb“ Abschn. 1.5.3 Hochstrukturierte Formen der Arbeitsplanung und -organisation näher dargestellt.

Ein basaler Zugang über ein Farbleitsystem kann ein fehlendes Verständnis für Abbildungen kompensieren und über einen Farb-Plan, wie im zweiten oberen Bild der  Abb. 3.45, organisiert werden. Hier wird vom Kind die Kompetenz gefordert die Jetzt-Farben des Farbleitsystems in eine Handlung umzusetzen und auf die angeordneten und farbbezeichneten Gegenstände im Regal o. ä. zu übertragen. Diese Handlungen müssen ggf. schrittweise verbal, gestisch, demonstrativ oder auch körperlich begleitet und geübt werden. Der Einsatz der einzelnen Anweisungsebenen ist  Abschn. 3.6.3 ausführlicher erläutert. Eine Organisation im direkten Sichtfeld der Schüler*innen kann hier auch eine fehlenden Übertragungsfähigkeit zum Teil kompensieren.

■ ■ Erst-Dann-Plan

Das Ausführen von zwei und später mehr Einzelhandlungen in einer *Erst-Dann-Folge*, wie die  Abb. 3.41 zeigt, stellt den dritten Schritt in der Erarbeitung dar. Dieses erfolgt über eine bereits erarbeitete und gefestigte Vorstellung über zukünftige Handlungen z. B. durch bekannte Gegenstände, sprachliche Begriffe, feste Symbole und Handlungsrituale. Dafür müssen zunächst mindestens zwei Aktivitäten und ihre zugehörigen Darstellungen gesichert sein. Hochstrukturierte Aufgabensysteme wie 123-Mappen[©] und -Kisten oder kleine Regalsysteme sowie Routinen können helfen, die Vorstellung von Abfolgen dieser Aktivitäten besser zu entwickeln und weiter auszubauen. Ein hoher Grad an Gleichförmigkeit sowohl im Ablauf als auch in der verwendeten Sprache hilft der Wiedererkennung anhand der eindeutigen Merkmale. Das entlastet zudem die Sprachverarbeitung und lässt Kapazitäten für das Hinwenden und Durchführen der Aktivität frei.

Visualisierte Pläne mit *Erst-Dann-Folgen*, wie sie in den mittleren Abbildungen der  Abb. 3.45 zu sehen sind, können die Schüler*innen auch bei besonders herausfordernden Aufgaben dabei unterstützen diese besser zu bewältigen. Auch wenn bereits ein Verständnis für Handlungsfolgen vorliegt, stellt die Überschaubarkeit in

Handlungen als zeitliche Folge im Ablauf wahrnehmen und sprachliche Bedeutung geben

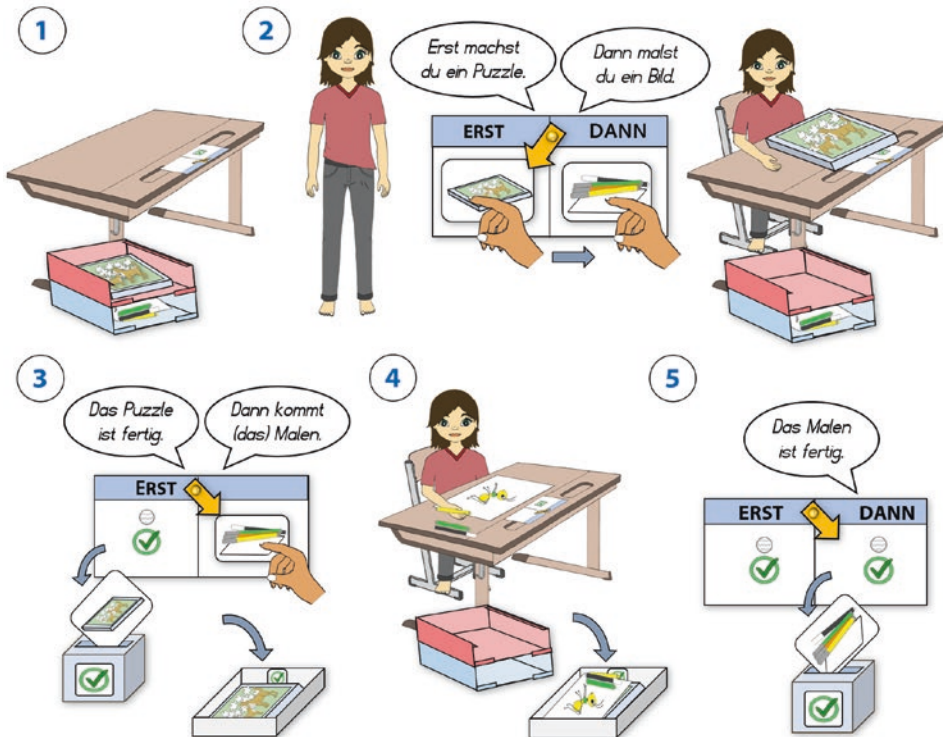
1. Sprachliche Ankündigung der ersten und der darauffolgenden Handlung: „Erst Aktivität 1, dann Aktivität 2.“
2. Einleiten der ersten Aktivität. Durchführung.
3. (Ankündigen der) Beendigung der ersten Aktivität: „Erste Aktivität ist fertig.“
4. Einleiten der zweiten Aktivität mit sprachlicher Begleitung: „Dann kommt zweite Aktivität.“
5. (Ankündigen der) Beendigung der zweiten Aktivität mit: „Aktivität ist fertig.“ Materialien der Aktivität wegräumen.

Eine Handlungsfolge mit Sprache vorankündigen und klären.

Vorausplanung mehrerer Aktivitäten mit einem erstem Ablaufplan

1. Zwei Aktivitäten strukturiert vorbereiten
2. Visualisieren von bekannten Aktivitäten/ Gegenständen auf dem „Erst-Dann-Plan“. Gestisches Begleiten der sprachlichen Begriffe am Plan „erst“ und „dann“.
3. (Ankündigen der) Beendigung der ersten Aktivität mit dem Entfernen der Darstellung. und Wegräumen des Materials.
4. Visualisieren am Plan und gestisches Begleiten bei der Einleitung der zweiten Aktivität.
5. (Ankündigen der) Beendigung der zweiten Aktivität mit dem Entfernen der Darstellung.

Eine Handlungsfolge mit einer ersten Ablaufdarstellung visualisieren



■ Abb. 3.41 Aufbau von individuellen Plänen 3: Vorausplanung mit Erst-Dann Handlungsfolgen

kurzen Folgen häufig einen förderlichen Faktor für das Einlassen auf Anforderungen dar. Die Anzahl und das Beenden sind konkreter und schneller ablesbar.

Erst nach dem Aufbau eines *Erst-Dann-Verständnisses* können Vorausplanungen mehrerer aufeinanderfolgender Handlungen als vierter Schritt in **Abb. 3.42** in einem *Erst-Dann-Danach-Ablauf* stattfinden. Die ggf. bereits eingesetzten hochstrukturierten Systeme der Aufgabenorganisation stellen dabei gute Möglichkeiten dar auch über die Phase der mehrteiligen Aufgabendurchführung eine selbstständige

<p>Handlungsabläufe als zeitliche Folge mehrerer, aufeinander folgender Einzelhandlungen wahrnehmen und sprachliche Bedeutung geben</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ausbau von einfacher Handlungsfolge zu Handlungsfolgen mehrerer aufeinanderfolgender Einzelaktivitäten 2. Zunehmende Einführung abstrakter Oberbegriffe für Handlungen und Organisationsformen. <p>Mehrteiligen Aktivitäten/Handlungen mit Sprache vorankündigen und klären.</p>	<p>Vorausplanung mehrerer Aktivitäten mit einem Ablaufplan visualisieren</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vorausschau auf zukünftige Handlung ausbauen mit „Erst-Dann-Danach“-Visualisierung 2. Zunehmende Einführung allgemeinerer Darstellungen für Handlungen und Organisationsformen. <p>Mehrteiligen Aktivitäten/Handlungen mit einem Ablaufplan visualisieren</p>
---	---

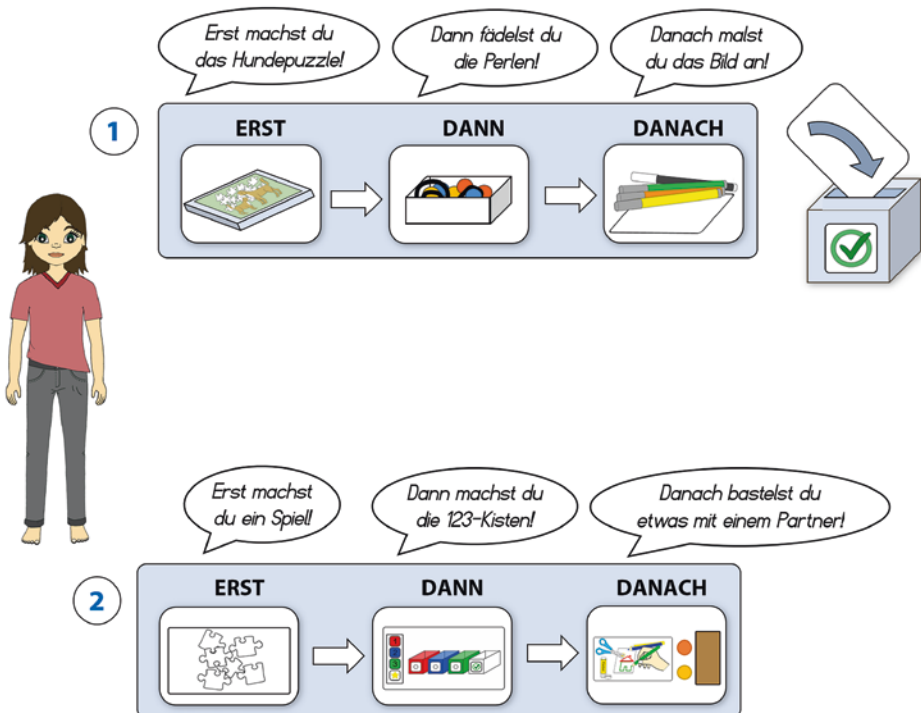




Abb. 3.42 Aufbau von individuellen Plänen 4: Handlungsfolgen mehrerer Einzelhandlungen



Arbeits- und Organisationsprozesse zu ermöglichen. Im unteren Bereich der  Abb. 3.45 werden zwei verschiedene Formen dieser *Erst-Dann-Danach-Pläne* für die Umsetzung veranschaulicht.

■ ■ Tagesplan

Ablaufdarstellungen für Tagespläne oder andere Abläufe wie Ausflüge und Veranstaltungen können auf der geschaffenen Grundlage zunehmend schrittweise eingeführt, aufgebaut und erweitert werden. Dafür ist es sinnvoll gleichförmige Abläufe mehrerer einzelner Handlungen aneinanderzufügen, sodass sich immer längere Phasen ergeben, in denen die Schüler*innen bereits eine Orientierung haben und eine möglichst hohe Selbstständigkeit zeigen können. Hier ist das Beibehalten von bekannten Organisationsstrukturen wichtig für den Erhalt der Selbstständigkeit. Individuelle Aufgaben können sich zunehmend am Klassenrhythmus orientieren. Das Koordinieren der individuellen Phasen mit dem Tagesverlauf der Klasse, kann mit einer Kompetenzerweiterung der Schüler*innen zunehmend besser aufeinander abgestimmt werden. Eine mögliche Form der Annäherung an den Klassentagesplan wird in  Abb. 3.43 veranschaulicht. Inklusive Aktivitäten können über das nun bessere Verständnis von Anforderungen über gleichbleibende methodische Formate immer weiter aufgebaut werden, sofern sie vorher nur erschwert möglich waren. Das fordert Überlegungen, für eine inklusive Grundkonzeption, die solche Prozesse bereits berücksichtigt und ohne Schwierigkeiten integrieren kann.

Individuell benötigen Schüler*innen unterschiedlich lange, um das Bewusstsein für und die Organisation von mehreren Handlungen bzw. Anforderungen zu erlangen. Ggf. wird eine individualisierte Bereitstellung von Ablaufdarstellungen trotz einer Annäherung an ein Klassensystem weiterhin notwendig sein. Die visuelle und sprachlich eindeutige Unterstützung durch den Aufbau von Plänen kann diesen Prozess begleiten und damit eine vorhersehbarere und besser verarbeitbare Umgebungsbedingung schaffen.

■ ■ Wochenplan

Um das Verständnis für und den Umgang mit Wochenplänen aufzubauen, können bekannte Formen und Arbeitsorganisationen eines Tages- oder Aufgabenplans in Wochenvorlagen übertragen werden. Wie in  Abb. 3.44 gezeigt, kann das mit den Schüler*innen gemeinsam und vor allem visuell für sie nachvollziehbar gemacht werden. Dafür werden die Abbildungen wie gewohnt am individuellen Tagesplan vorbereitet und über einen spezifisch benötigten Zeitraum jeden Morgen ritualisiert auf den Wochenplan durch die Schüler*innen handelnd neu zugeordnet. Dafür werden die Abbildungen auf den neuen Plan übertragen. Eine Anleitung der Lehrperson durch Demonstration, Gestik oder über verbale Anleitung unterstützt die selbstständige Durchführung dieser Handlung. Eine reduzierte Darstellung einer Woche z. B. als Tabelle mit einer Fokussierung auf den jeweils stattfindenden Tag, ist ein langsamer und reizreduzierter Einstieg. Zunehmend können die Tage aufgebaut werden, bis eine Übersicht über die gesamte Woche erfasst wurde. Die Verwendung eines Wochenplans ist vor allem dann sinnvoll, wenn ritualisierte Unterrichtsformen, wie z. B. Freiarbeitsphasen an mehreren Tagen in der Woche stattfinden und Arbeiten, die an einem Tag begonnen wurden an einem anderen weitergeführt werden sollen. Auch für den Aufbau zu einem selbstbestimmteren Planen von Aufgaben bietet sich ein Wochenplan an ( Abb. 3.45).

Handlungsabläufe in einer Tagesstruktur wahrnehmen und sprachlich verstehen

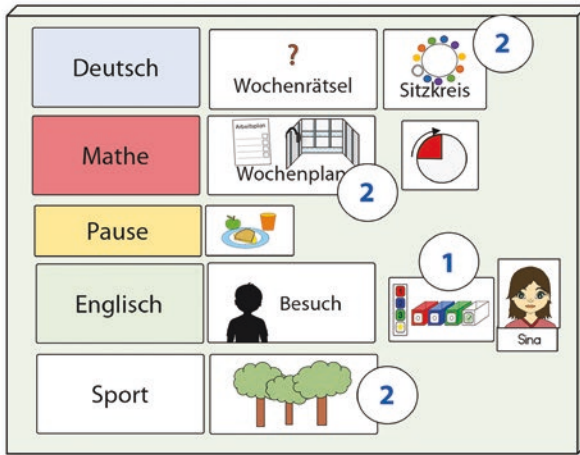
1. Aufbau eines Tagesstruktur mit bekannten Handlungen und Organisationsformen als individuelle Aktivitäten.
2. Zunehmende Einführung inklusiver Aktivitäten, die sich am allgemeinen Klassentageplan orientieren.

Tagesabläufe mit Aktivitäten/Handlungen durch Sprache vorankündigen und klären

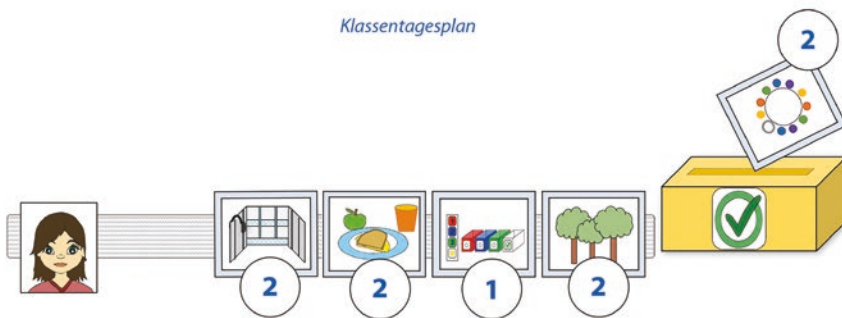
Planung und Übersicht über Tagesaktivitäten mit einem Tagesplan

1. Vorausschau auf den Tagesverlauf und die geplanten Handlungen und Situationen.
2. Zunehmende Einführung differenzierter Darstellungen für Handlungen und Organisationsformen.
3. Organisatorische Parameter anhand des Tagesplans visuell nachvollziehen

Den Tagesverlauf mit einem Tagesplan visualisieren und organisieren



Klassentagesplan



*individueller Schüler*innen-Tagesplan*

■ **Abb. 3.43** Aufbau von individuellen Plänen 5: Tagespläne

■ **Verortung von individuellen Plänen**

Die gute und zügige Zugänglichkeit zu den individuellen Plänen kann relevant für das Gelingen sein damit z. B. Störungen und Ablenkungen auf dem Weg vom und zum Plan den Ablauf nicht unterbrechen. Dabei ist zu berücksichtigen, ob die Pläne

Schulische Abläufe in einer Wochenstruktur wahrnehmen und sprachlich verstehen

1. Aufbau einer Wochenstruktur mit bekannten Organisationsformen
2. Einführung von sprachlichen Begriffen, wie „morgen“, „übermorgen“ und den Wochentagen
3. Zunehmende Integrierung von allgemeinen klassenspezifischen Formen und Methoden

Unterschiedliche Tagesabläufe im Wochenrhythmus mit Aktivitäten/Handlungen durch Sprache vorankündigen und klären

Planung und Übersicht über Aktivitäten mit einem Wochenplan

1. Vorausschau auf die Wochenverlauf und die geplanten Handlungen und Situationen.
2. Unterschied von allgemeinen und individualisierten Formen bewusst machen.
3. Organisatorische Parameter anhand des Wochenplan visuell nachvollziehen und organisieren.

Den Wochenverlauf mit einem Wochenplan visualisieren und organisieren

9. März 2023							
Montag ↓ Mo Di Mi Do Fr Sa	○	○	○	○	○	○	○
Dienstag ↓ Mo Di Mi Do Fr Sa	○	○	○	○	○	○	○
Mittwoch ↓ Mo Di Mi Do Fr Sa	○	○	○	○	○	○	○
Donnerstag ↓ Mo Di Mi Do Fr Sa	→	123-Mappe	Kreis	Pause	123-Mappe	Digitale GB	Turnsaal
Freitag ↓ Mo Di Mi Do Fr Sa	○	○	○	○	○	○	○

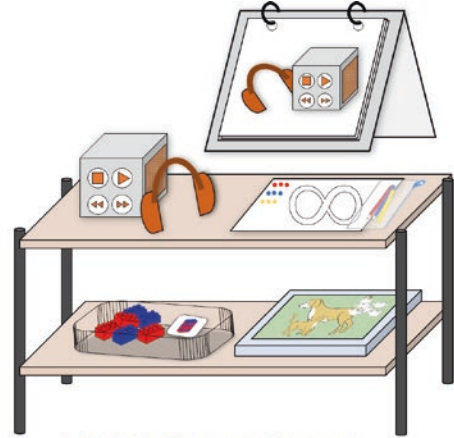
■ Abb. 3.44 Aufbau von individuellen Plänen 6: Wochenpläne

durch die Schüler*innen selbst oder primär von der Lehrperson gehandhabt werden. Die Verortung der Pläne kann sich auch nach der zu Grunde liegenden allgemeinen Unterrichtsform richten. Individuelle Pläne können direkt auf dem Tisch des Sitzplatzes, neben dem Sitzplatz an Regalen oder in weiterer Entfernung oder als transportable Pläne z. B. in Form von Klemmboards oder Schlüsselringkarten organisiert werden, wie ■ Abb. 3.46 veranschaulicht.

Jetzt-Fertig-Pläne



Buch-Plan (A5) mit Farbleit- und Verstärkersystem zu Arbeitsboxen

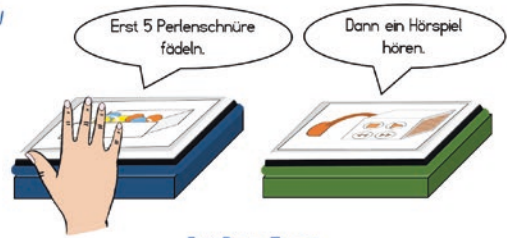


Stehkalender-Plan zum Umklappen mit Materialabbildung und Arbeitsregal

Erst-Dann-Pläne



Erst-Dann-Plan mit Interessenziel



Erst-Dann-Taster (Audio-Aufnahmefunktion)

Erst-Dann-Danach-Pläne

Meine Aufgaben in dieser Stunde
Mache die Aufgaben der Reihe nach
Wenn du fertig bist, hake sie ab

1	D-Arbeitsblatt S. 23 Nr. 4a und b	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Forscherverstehnis mit Partner	<input checked="" type="checkbox"/>
3	Mathetuch S. 54 Nr. 1 Kreis zeichnen	<input type="checkbox"/>
4	Feldbacher Gespräch	<input type="checkbox"/>
5	-	<input type="checkbox"/>

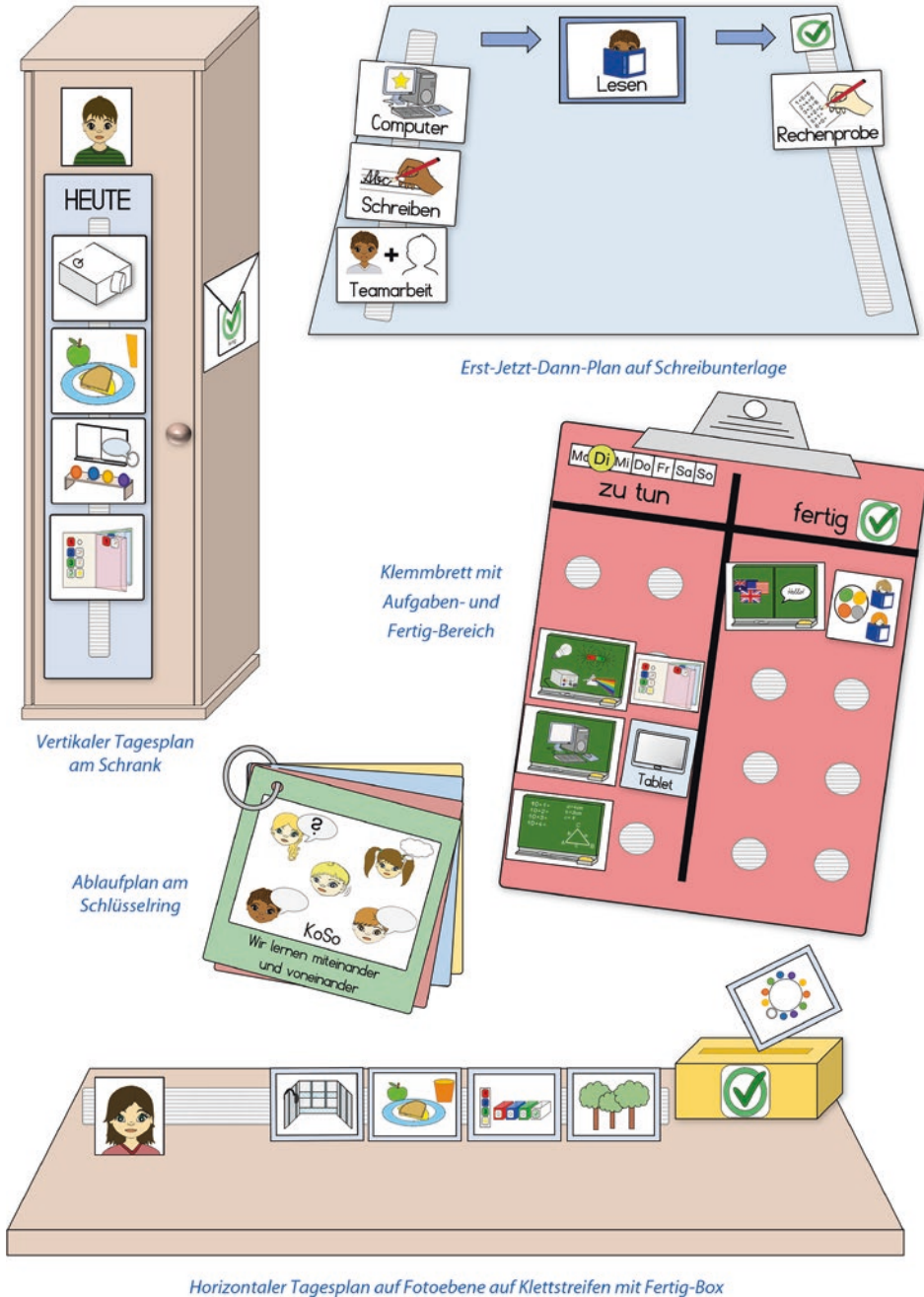


Tagesplan im Briefmarken-Sammelstreifen

Aufgabenplan auf Schriftebene

Abb. 3.45 Methodische Umsetzungsmöglichkeiten von individuellen Plänen

3.4 · Zeitliche Gestaltung und zeitliche Organisation unterrichtlicher Abläufe



■ Abb. 3.46 Verortung von individuellen Tages- und Aufgabenplänen

3.4.8 Die vielseitige Verwendung von visuellen Plänen

Visuelle Pläne decken nicht ausschließlich den Faktor Zeit und seine inneren Strukturen und Elemente ab, sondern können und sollen auch andere Dimensionen konkretisieren. Mit ihrer Hilfe können Zusammenhänge zwischen verschiedenen organisatorischen und auch sozialen und emotionalen Faktoren sichtbar und verständlich gemacht werden. Durch sie können Erwartungen an das Verhalten und geltende Regeln transparent, vorbereitend und auch begleitend kommuniziert werden. Auswirkungen des eigenen Handelns auf andere Personen und grundsätzliche Ursache-Wirkungsbezüge oder Zweck-Mittel-Verbindungen werden durch die visuelle Darstellung transparenter gemacht.

Für einige autistische Schüler*innen ergibt sich die Akzeptanz vor allem für unbekannte soziale Situationen oder schwierigere Anforderungen häufig erst nach einem transparent gemachten Ablauf mit seinen Anforderungen und dem Nutzen bzw. der Klärung der Ziele für sie selbst oder die Gemeinschaft. Die Pläne stützen dabei die Fähigkeit sich an neue und unbekannte Situationen schneller anpassen oder sich mit einer größeren Sicherheit darauf einlassen zu können. Das Erkennen und Verstehen dieser immer komplexeren Zusammenhänge birgt auch die Möglichkeit in sich, die eigene Rolle besser wahrnehmen zu können. Damit kann eine Basis gelegt werden, andere Perspektiven einzunehmen und soziale Vorgänge besser nachvollziehen zu können. Die vielzähligen visuellen Darstellungen, um Abläufe, Handlungen und deren Gründe und Zwecke zu veranschaulichen, tragen damit zum Aufbau eines Arbeits- und Lernverhaltens bei. Damit stellt der Aufbau von Tagesplänen auch in anderen, eventuell erst später benötigten sozialen Kontexten einen Mehrwert für alle Beteiligten dar und ein frühes Herantragen an autistische Schüler*innen baut späterem Kompetenzerwerb vor.

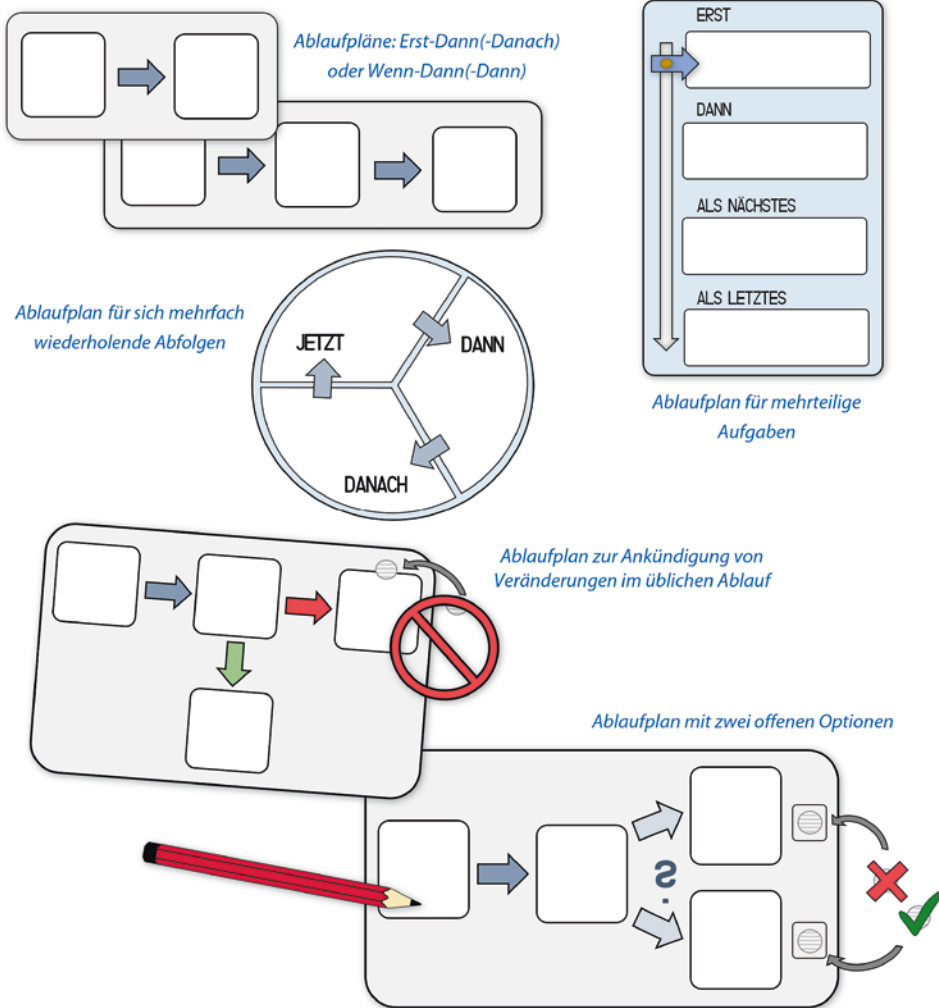
Bereiche, die durch Ablaufpläne veranschaulicht werden können:

- Organisationen des (Schul-)Alltags
- Leistungs- und Arbeitsverhalten
- Kooperation mit anderen
- Kommunikation (verbal/nonverbal)
- Soziale Interaktion
- Emotionale Kompetenz
- Soziales Regelverhalten
- Problemwahrnehmungs- und Problemlösungsverhalten
- Perspektivübernahme und Reflexionsvermögen

! Als Basisinstrument für die Lehrpersonen ist die visualisierte Ablaufankündigung und -planung ein nicht zu unterschätzendes methodisches Instrument zur gelingenden Unterrichtsgestaltung und für den Kompetenzerwerb autistischer Schüler*innen.

Die Schüler*innen sollten je nach individuellen Möglichkeiten an deren Entstehung beteiligt werden und deren Einsatzzweck verstehen. Beim Aufbau der Kompetenz mit diesen Verständnis- und Organisationshilfen umzugehen, wird ebenso die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten gefördert, was eine Einschätzung der


3.4 · Zeitliche Gestaltung und zeitliche Organisation unterrichtlicher Abläufe



■ **Abb. 3.47** Blankschablonen für Abläufe

eigenen Leistungsfähigkeit in Bezug auf die Erwartungen verbessern kann und damit ein Reflexionsvermögen begünstigt. Visuelle Hilfen können durch schnell erstellte Strichzeichnungen oder kurze Texte auf vorhandenen Blankschablonen, wie in ■ **Abb. 3.47**, entstehen. So können auch spontane Veränderungen oder komplexere Situationen anschaulich und nachvollziehbarer gemacht werden. Auch gedankliche Prozesse und Gefühlszustände können dadurch aufgegriffen und erläutert werden. Durch den bereits bekannten Einsatz solcher visueller Mittel können sie die autistischen Schüler*innen situativ an den Stellen im Tagesverlauf unterstützen, an denen dieses notwendig wird, um daran teilzuhaben und aktiv sein zu können.

Die „Blankschablonen für Abläufe“ stehen als [Materialdownload](#) für das ► **Kap. 3** zur Verfügung.

In Form von Skripts, wie in  Abb. 3.48, für eine außerordentliche Schulveranstaltung können z. B. auch mehrteilige Abläufe mit einem vermehrten Anteil sozialer Situationen im Vorhinein kennengelernt, durchbesprochen und geklärt werden. Im Verlauf der Veranstaltung stehen sie zur Orientierung und als Leitfaden für die





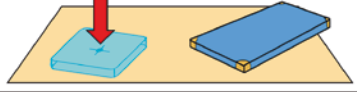

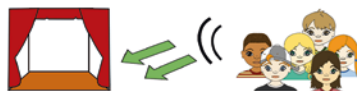





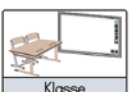

Heute ist Schultheater			
1	Um 9.00 Uhr stellen sich alle Kinder in der 2er-Reihe an. Wir gehen gemeinsam in den Turnsaal.		 Turnsaal
2	Im Turnsaal ist ein Theater aufgebaut. Es sind viele Kinder und Lehrpersonen der ganzen Schule da.		Turnsaal
3	Im Turnsaal setzen uns auf den Boden. Milos' Sitzplatz ist der blaue Sitzpolster.		
4	Der Vorhang geht auf und das Theater fängt an. Alle Kinder klatschen und jubeln laut.		Juchul!
5	Dann beginnt die Vorstellung und auf der Bühne wird eine Geschichte gespielt. Alle Kinder sind leise, schauen und hören zu.		
6	Die Kinder sind oft aufgeregt und freuen sich im Theater. Dann werden sie manchmal laut, lachen oder schreien und klatschen.		Haha! Hih! Yeah!
7	Wenn es zu laut ist, kann Milos Kopfhörer aufsetzen. Wenn es dann noch zu laut ist, kann Milos mit Frau Lehrerin Katja so lange hinausgehen.		
8	Wenn es leiser ist, geht Milos wieder hinein und setzt sich auf seinen Sitzpolster.		
9	Das Theaterstück ist vorbei. Alle klatschen laut und jubeln, weil es ihnen gefallen hat. Milos kann auch klatschen, wenn es ihm gefallen hat.		Bravo!
10	Alle Kinder stellen sich wieder in der 2er-Reihe an. Wir gehen gemeinsam zurück in die Klasse.		 Klasse
Das war ein guter Theaterbesuch. Das hat Milos super gemacht!			

 Abb. 3.48 Ablauf-Skript für besondere Situationen

Schüler*innen zur Verfügung. So kann Überforderungssituation durch zu viele unbekannte oder nicht erwartete Faktoren entgegengewirkt werden. Kleine Flip-Fotoalben oder Visitenkartenheftchen können als Organisationsformat zur Vorbereitung von Veranstaltungen und Lehrausgängen auch im Vorhinein mit nach Hause gegeben und dort besprochen werden und ggf. von den Eltern oder anderen Bezugspersonen mit Informationen ergänzt werden.


3.5 Personen und zusätzlicher personeller Einsatz

In manchen Klassen sind eine Mehrzahl an Personen im Unterrichtsalltag zugegen. Das betrifft oft nur spezifische Stunden und kann sich auch situativ spontan ergeben. Das Klären dieser Bezugspersonen, deren Anwesenheiten, der Beziehung und damit auch verbundenen Erwartungshaltungen kann gerade zu Beginn der Schulzeit, bei Veränderungen von Personen und an den Transitionen einen relevanten Aspekt für autistische Schüler*innen darstellen. Ein Überblick über die Personen, die sich regelmäßig während des Unterrichts im Klassenraum aufhalten, kann bei einigen Schülerinnen und Schülern im Autismus Spektrum besonders wichtig sein, da deren Funktion nicht nur allein durch deren Anwesenheit und Tätigkeit immer richtig eingeordnet werden kann. Nicht geklärte Anwesenheit oder Abwesenheit von Personen und Auswirkungen die ein Handeln der einzelnen Personen auf die betreffenden Schüler*innen hat, stellen oft Unsicherheiten für die autistischen Schüler*innen dar, die sich symptomatisch zeigen können. Das führt z. B. zu lang anhaltenden, gedanklichen Beschäftigungen, die sich hinderlich auf ihre Leistungsfähigkeit auswirken und ebenso die Unterrichtsdynamik beeinflussen können. Dabei stellen nicht nur die Lehrpersonen einen relevanten Aspekt dar, sondern manchmal auch die anderen Mitschüler*innen.

Überlegungen zur Strukturierung von Personeneinsatz und transparente Darstellung

- Personen: *Wer ist da und nicht da?*
- Zuständigkeit: *Wer ist für wen (mich) zuständig? Auf wen soll ich mich fokussieren? Wann ist wer für mich zuständig?*
- Anforderung: *Welche Anforderung stellt diese Person an mich oder welche Aufgaben übernimmt sie?*

■ Personelle Organisation

Eine eindeutige Zuordnung von Lehrpersonen zu einzelnen Stunden oder Unterrichtsfächern kann in einem Übersichtsplan visualisiert werden. Hier ist es möglich, auch kurzfristige Veränderungen der Personen im Tagesablauf durch ein Durchstreichen oder Ersetzen, je nach Planvorlage, wie in  Abb. 3.49, rechtzeitig anzukündigen und kommunizieren zu können. Im Klassentagesplan können z. B. durch ein Extradfeld Veränderungen oder fremde Personen auch für die gesamte Klasse vorbereitend angekündigt werden.

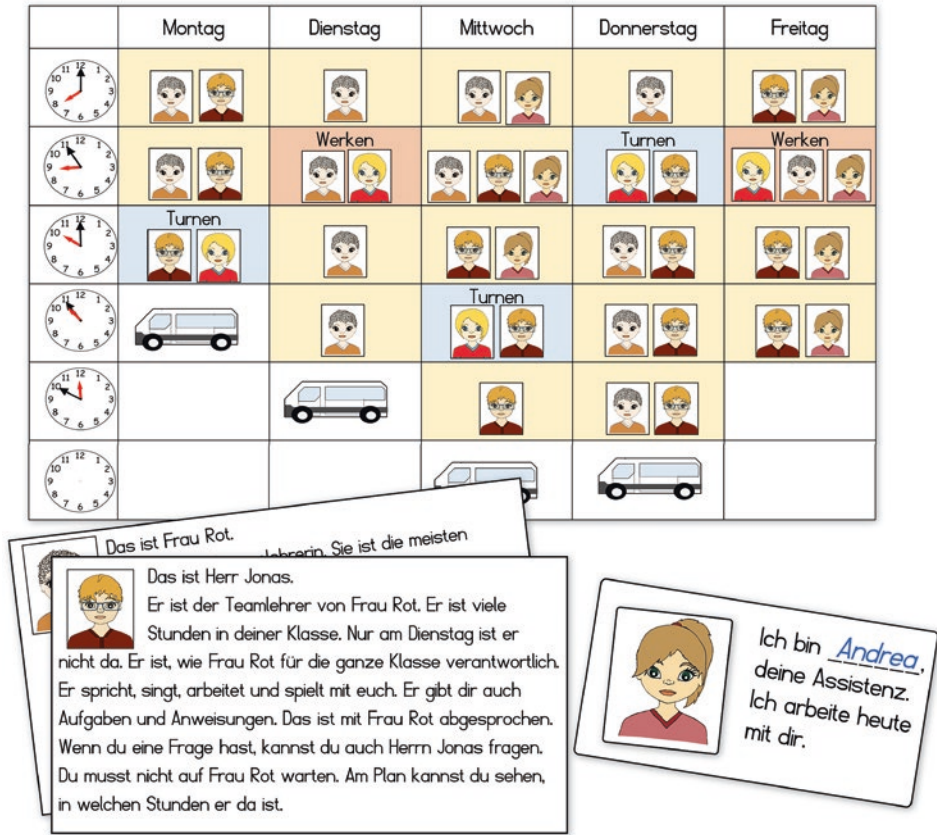


Abb. 3.49 Übersicht über Bezugspersonen

3.5.1 Koordination personeller Einsätze

Situationen, in denen viele Personen im Raum sind, können aufgrund der erhöhten sensorisch ablenkenden Einflüsse, die dadurch entstehen, sehr fordernd für die autistischen Schüler*innen sein. Deshalb ist ein Bewusstsein für möglichst wenig und vor allem ruhige Bewegung im Klassenraum durch die verschiedenen Lehrpersonen oder auch für das Vermeiden von schnellen Wechslen in den Zuständigkeiten notwendig.

Im Rahmen des Team-Teachings oder integrativer Einsätze weiterer Personen im Klassenraum ist es wichtig im Vorhinein die Zuständigkeiten zu klären. In der kollegialen Absprache sollen gerade bei Schülerinnen oder Schülern, die bei Personenwechsel Irritationen zeigen, die Aufgabenbereiche in Bezug auf die betreffenden Schüler*innen gut geklärt und kommuniziert sein. Beispielsweise allgemeine Anforderungen im Rahmen des inhaltlichen Unterrichts, die Übernahme von kurzfristigen Hilfestellungen, Begleitung in Arbeits- und Ruhephasen oder auch die Übernahme und Begleitung von Krisensituationen.

- !** Eine transparente Darstellung und Kommunikation gegenüber allen Schülerinnen und Schülern unterstützt nicht nur die Akzeptanz für Anforderungen durch andere Personen, sondern erhält auch die Handlungsfähigkeit in anfordernden Situationen auf allen Seiten.

Mit zusätzlichen personellen Ressourcen von mindestens zwei Personen lassen sich auch räumliche Differenzierungen oder Einzel- bzw. Kleingruppensettings besser organisieren, die in einer allgemeinen Planung des pädagogischen Konzepts bereits von Anfang an mitgedacht werden können. Dazu können verschiedene Formen des Team-Teachings herangezogen werden, deren Organisation in der Literatur bereits mehrfach methodisch und visuell aufbereitet wurde, sodass sie für eine transparente Kommunikation an die Schüler*innen zur Verfügung stehen.

Gerade im Rahmen von persönlicher Assistenz oder individueller Schulbegleiter*innen für Schüler*innen im Autismus Spektrum stehen sich tlw. konträre Aspekte deren Einsatz betreffend gegenüber, mit denen bewusst umgegangen werden muss und die eine hohe Koordinationskompetenz der zuständigen Lehrpersonen fordert. Einerseits können zusätzliche Personen eine förderliche Unterstützung darstellen z. B. für die Aufmerksamkeit und die Handlungsorganisation oder auch Hilfestellung für Sozialkontakte bieten. Auch individuelle Unterrichtssituationen, die z. B. abseits der Klasse im direkten 1:1 Kontakt notwendig sind, können durch Schulbegleiter*innen umgesetzt werden. Andererseits könnten dadurch aber auch Prozesse der Selbstwirksamkeit verhindert werden. Schlussfolgerungen der Review-Autoren Sharma und Salend, die Resultate von 61 Studien zum Einsatz von Assistenzpersonen in inklusiven Unterrichtssettings aus elf Ländern im Zeitraum von 2005–2015 untersucht haben, besagen, dass die Anwesenheit von Schulbegleitern dazu führen könnte, dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen weniger mit ihren Lehrern interagieren. Das wird daher hergeleitet, dass diese möglicherweise weniger Verantwortung für die Bildung spezifischer Schüler übernehmen, wenn eine weitere Person sich um sie kümmert. Außerdem könnte es zu geringerer Interaktion mit ihren Klassenkameraden führen. Dies wiederum kann Stigmatisierung, Isolation und eine erhöhte Abhängigkeit von Erwachsenen bei jungen Menschen mit Beeinträchtigungen fördern (2016, S. 128). Schwierig ist es, wenn Zielformulierungen der zusätzlichen eingesetzten Personen nicht regelmäßig entwicklungsfördernd analysiert, angepasst und vor allem mit dem Kind oder dem bzw. der Jugendlichen gemeinsam geklärt werden.

Die Selbstständigkeit und das Wahrnehmen von Selbstwirksamkeit sollten immer im Vordergrund stehen. Dafür muss eine Unterstützung oder Übernahme von Aufgaben oder Teilbereichen durch andere Personen klar formuliert und geklärt sein. Eine vorliegende Übergeneralisierung im Denken des Kindes kann in Situationen der Übernahme von Handlungen und starker Anleitung zu einer Abgabe von Aufgaben oder einem reduzierteren Einsatz durch das Kind führen.

3.6 Einsatz von Sprache und Wahl der Anweisungsebenen

Der Einsatz der Sprache sowie die Form und Vielfalt verbaler und nonverbaler Anweisungen im Unterrichtsalltag sind grundlegende Mittel, um mit Schüler*innen in Interaktion zu gehen, Anforderungen und Wissen zu vermitteln, Anweisung zu geben und Unterstützung zukommen zu lassen. An die In- und Output-Leistungen der Schüler*innen werden in diesen Situationen hohe Anforderungen in Form von Aufmerksamkeitslenkung, Einsatz von Blickkontakt und Steuerung der Fokussierung sowie dem Erkennen relevanter und zeitlich stimmiger Inputs mit Entschlüsselung der relevanten Informationen gestellt. Das inhaltliche Ordnen und Kategorisieren dieser verbalen und nonverbalen Informationen kann den Fokus auf wesentliche Inhalte für Schüler*innen im Autismus Spektrum erschweren oder sogar unmöglich machen. Die parallel ablaufenden Prozesse haben dann Einfluss auf das zeitlich entsprechende Reagieren auf Anweisungen.

Zusätzlich zu einem bewussten Gebrauch von klarer Sprache im Unterricht und dem Wissen der damit einhergehenden förderlichen und hinderlichen Bedingungen, ist vor allem das Anbieten von visualisierter Sprache und Kommunikation und geeigneten Alternativen wichtig. Diese ermöglichen den Schülerinnen bzw. Schülern das Erarbeiten oder Zeigen von erlangten Kompetenzen.

Klare, sichtbare und nachvollziehbare sprachliche Mittel und Anweisungen im Unterricht

- Verständnis von Inhalt:
Worüber wird gerade gesprochen? Um welchen Inhalt geht es? Welche Information ist wichtig für mich? Was bedeutet die Information?
- Verständnis von Anweisungen:
Was soll ich wann tun? Wie soll ich es tun? Was benötige ich alles?
- Agieren und reagieren in Kommunikationssituationen:
Wann bin ich an der Reihe? Worüber soll/kann ich sprechen? In welcher Form kann ich (worüber) sprechen?

3.6.1 Verwendung verbaler Sprache

Der Einsatz ihrer Unterrichtssprache sollte der Lehrperson in Bezug auf die Verwendung von Hochsprache oder Dialekt, eines konkreten oder abstrakten Sprachstils, des benutzten Wortschatzes und Satzbaus bewusst sein. Das Verständnis von sprachlichen Erklärungen kann bei Schüler*innen im Autismus Spektrum von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängig sein. Trotz eines guten Wortschatzes und einer guten Kommunikationsfähigkeit können Schwierigkeiten in der Verarbeitung von verbalen Informationen auftreten, die das weitere Handeln beeinträchtigen können. Individuell unterschiedlich haben autistische Schüler*innen Schwierigkeiten hinsichtlich des verwendeten Wortschatzes, des schnellen und konkreten Bedeutungsverständnisses von neuen Wörtern, des abstrakten Verständnisses von Inhalten oder



■ **Abb. 3.50** Konkrete Sprache

des Bezugs auf die Inhalte bei längeren Erklärungen. Das kann einen hohen Einfluss besonders auf die Aufnahme von Informationen und auf das Verständnis von Anforderungen haben.

Bei vielen autistischen Schüler*innen liegt vor allem ein zunächst sehr konkretes Sprachverständnis vor. Die Verwendung von Ungenauigkeiten, indirekten Anforderungen durch Fragestellungen oder Ironie im Sprachgebrauch, wie in ■ Abb. 3.50, führt dabei häufig zu Verunsicherung und Unverständnis. Verallgemeinerungen können nur erschwert auf die spezifische Situation übertragen werden. Das kann Missverständnisse für die Handlungsausführung bewirken. Eine klare, langsame und direkte Sprache kann sie Informationsaufnahme und auch die Handlungsausführung förderlich unterstützen.

Komplexe Satzstellungen und Erklärungen, in denen die Bezüge der Inhalte durch ständigen Rückbezug innerhalb der Sätze oder auf vorherige Informationen getroffen werden müssen, benötigen meist erheblich mehr Kapazität und Verarbeitungszeit für die Informationsaufnahme verbaler Informationen. Dadurch kann dem Informationsfluss oft nicht genügend gefolgt werden. Daher sind eine langsame Sprache und der Einbau von kurzen Sprechpausen zur Verarbeitung der neuen Informationen förderlich. Bei notwendigen Unterbrechungen im inhaltsbezogenen Reden der Lehrperson durch nicht themenbezogene Inhalte wie z. B. soziale Regulationen, Einschübe von Gedanken oder Störungen durch Außenstehende, muss sichergestellt sein, dass der Wechsel der Inhalte durch die autistischen Schüler*innen mitbekommen wurde. Ein Verzicht wirkt sich in jedem Falle günstig aus. Neben- oder Zusatzinformationen, die der Ausgestaltung des Inhalts dienen, können gerade bei einer ersten Auseinandersetzung mit einem neuen Thema die Bedeutungszuweisung erschweren und sollten daher bewusst und gezielt als Zusatzinformation zu einem späteren Zeitpunkt eingesetzt werden.

Eine Verwendung verbaler Phrasen kann die Verarbeitung entlasten und Kapazitäten für die Informationsaufnahme neuer und komplexerer Informationen schaffen. Dieses kann durch z. B. bei einem neu zu erwerbenden Fachwortschatz oder der Verknüpfung mehrerer methodischer und thematischer Inhalte ritualisiert verbal eingesetzt werden und somit auch die Aufmerksamkeit auf den relevanten Abschnitt lenken. Eine Trennung der verbalen Information von den demonstrierenden Handlungen, z. B. bei der schrittweisen Erarbeitung neuer Rechenverfahren, kann zu einer guten Verarbeitung und einem Verständnis beitragen.

Das Visualisieren wesentlicher Inhalte von Themenbereichen in unterschiedlichsten Gesprächssituationen und während Erarbeitungsphasen z. B. durch Bullet Points an der Tafel, Bildkarten oder Grafiken ist oftmals hilfreich für eine bessere Aufnahme und ein Verständnis von Wissensinhalten. Es unterstützt den Fokus oder

den Wiedereinstieg in ein Thema. Verknüpfungen und Anknüpfungspunkte können so grundsätzlich oder auch nach einem geforderten Aufmerksamkeitsverlust wieder rascher gefunden und hergestellt werden. Abbildungen unterstützen zusätzlich meistens die Merkfähigkeit und bieten eine Grundlage zur eigenständigen Orientierung und Informationsbeschaffung über den visuellen Aufnahmekanal, nachdem die verbale Information bereits gegeben wurde. Besonders bei mehrschrittigen Arbeitsaufträgen unterstützen sie den selbstständigen Arbeitsprozess. Hierzu finden sich im ► Band 2 „Autismus und Schule – Inklusive Unterrichtsorganisation, Nachteilsausgleich und Wissenserwerb“ vielzählige Beispiele.

3.6.2 Verwendung nonverbaler Signale der Mimik und Gestik

Nonverbale Signale, wie Mimik und Gestik, können, trotz der häufigen Erschwernis, diese Signale rechtzeitig wahrzunehmen und richtig deuten zu können, in manchen Situationen für autistische Schüler*inne hilfreich sein. Dabei ist sicherzustellen, dass die verwendeten Signale in ihrer Bedeutung einer Information zugeordnet sind. Ritualisiert im Schulalltag erlernte Gesten für bestimmte Handlungen oder Einsatz von Gebärden bieten sich hier förderlich an und können das zeitliche Reagieren positiv unterstützen.

Beim Einsatz von Mimik und Gesten zur Unterstützung der Information muss die Aufmerksamkeitsausrichtung und wenn nötig auch eine längere Fokussierung auf diese erfolgen. Häufig geschieht diese Ausrichtung bei autistischen Schülerinnen bzw. Schülern zu spät, sodass wichtige Informationen nicht mitbekommen werden. Ein vorheriges Aufmerksam-Machen und die Steuerung der Fokussierung auf relevante Gesten können die Schüler*innen unterstützen, die Information gut aufzunehmen. Besonders bei der Demonstration von Handlungen oder räumlichen Anweisungen, die häufig über Gestik gegeben werden, kann eine Reduzierung der Bewegungsgeschwindigkeit beim Ausführen der Gesten eine parallele Informationsaufnahme gemeinsam mit den verbal-sprachlichen Informationen begünstigen.

3.6.3 Die Anweisungsebenen

Der Einsatz von Anweisungen für geforderte Handlungen kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden, welche verbal, gestisch, demonstrativ oder körperlich führend sein können. Gezielte kindspezifische Überlegung in der Methodenwahl der Anweisungsebene sind mitunter im Vorfeld anzustellen, damit die (zusätzliche) Anwendung der geeigneten Anweisungsebenen durch die Lehrperson einen direkten förderlichen Einfluss auf den Lernprozess des Kindes haben kann. Die unterschiedlichen Anweisungsebenen sind nicht hierarchisch zu sehen und stellen im Sinne des Nachteilsausgleichs besonders bei der Erarbeitung keine Erleichterung einer Anforderung dar, sondern sichern die Informationsaufnahme und das Erlernen neuer Methoden auf neurodiverser Ebene. Sie werden evidenzbasiert in verschiedenen Therapieformen bei autistischen Kindern und Jugendlichen bereits lange erfolgreich angewendet. Bei der Leistungsüberprüfung sind sie, abhängig von dem zu prüfenden Inhalt, ggf. anzupassen oder gesondert zu bewerten. In ■ Abb. 3.51 werden sie in differenzierter Form näher erläutert.

3.6 · Einsatz von Sprache und Wahl der Anweisungsebenen

- Verbale Anweisungen können indirekt oder direkt, konkret oder abstrakt und in persönlicher Ansprache oder allgemein gerichtet sein.
- Gestische Anweisungen können Hinweise mit den Händen zur Fokussierung, zusätzliche beschreibende Sachinformationen zur Gestalt, Richtung oder zum funktionellen Gebrauch sowie Handlungsanweisungen zur Koordination oder Reihenfolge beinhalten.
- Demonstrierende Anweisungen stellen vor allem im Handlungsbereich die konkrete Handhabung, Koordination und den Ablauf von Tätigkeiten zur Imitation dar.
- Körperlich aktivierende oder körperlich führende Anweisungen geben Impulse zur Bewegungssteuerung oder unterstützen den Bewegungsablauf durch Führung z.B. der Hand beim Schreiben oder beim Einüben von neuen koordinativen Bewegungsprozessen.



verbal



gestisch



demonstrativ



körperlich führend

■ Abb. 3.51 Anweisungsebenen

Es gibt eine Vielzahl an Einsatzmöglichkeiten und Kombinationen von Formen der Anweisung, die individuell für Schüler*innen förderlich oder hinderlich sein können. Sie können isoliert oder in Kombination miteinander und nacheinander verwendet werden. Dabei kann ein gleichzeitiger Einsatz von verbal und gestischen oder verbal und körperlich führenden Anweisungen durch die Multimodalität die Aufnahme von Informationen für autistische Schüler*innen erschweren. Eine isolierte, schrittweise Anwendung kann im Gegenzug dazu zur Entlastung beitragen und so das Zeigen von Kompetenzen positiv unterstützen oder sogar erst ermöglichen.

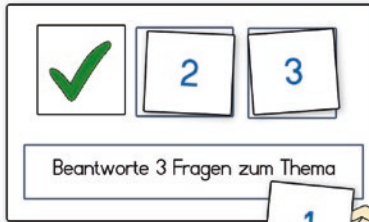
Für verbale Anweisungen müssen Aspekte wie Sprachverständnis und Verarbeitungszeit verbaler Informationen berücksichtigt werden. Dafür muss mitunter mehr Zeit eingeplant werden. Gestische Ausdrucksformen benötigen neben der visuell fokussierten Aufmerksamkeitsausrichtung, die ggf. eingefordert werden muss, manchmal bereits eine Vorstellung der nächsten Information, da sie auf etwas Zukünftiges hinweisen. Diese zukünftige Vorstellung kann im Kontext eventuell nicht von den autistischen Schüler*innen erschlossen werden. Demonstrierende Anweisungen werden zum Vormachen von Handlungsabläufen genutzt, sodass sich diese gemerkt und zu einem späteren Zeitpunkt imitiert werden müssen. Hier kann Video-Modeling oder Peer-Teaching eine gute Möglichkeit darstellen auch zu einem späteren Zeitpunkt auf die Demonstrationen zurückgreifen zu können.

3.6.4 Anwendung von Sprache in der Kommunikation

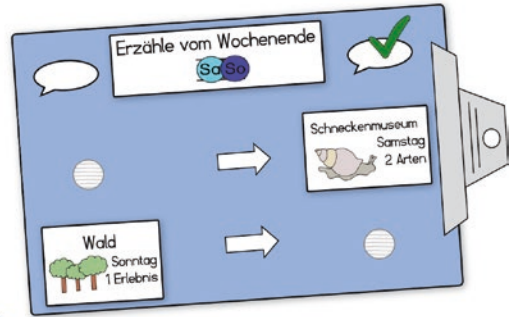
Gespräche finden in vielzähligen Situationen des Schulalltags statt. Speziell in sozialen Situationen, welche vermehrt sprachliche Kompetenzen der Anwendung von pragmatischen Funktionen fordern, benötigen autistische Schüler*innen häufiger Unterstützung, um in Gespräche einsteigen und sie themenbezogen (weiter-)führen und aufrechterhalten zu können. Im schulischen Alltag finden diese Situationen sowohl im Unterricht als auch in der Pause statt und tragen maßgeblich zur Informationsgewinnung und ebenso zur sozialen Integration bei.

Viele Gespräche in Unterrichtssettings können vorbereitet werden, indem Regeln für Gespräche und Informationen zum Thema und damit verbundene Anforderungen der Gesprächssituation im Vorhinein gegeben oder geklärt werden. Visuelle Mittel, wie z. B. in ■ Abb. 3.52, können Hilfen zur konkreten, situationsbezogenen Kom-

Wann kann ich worüber sprechen?			
über:	Thema 1	Thema 2	Thema 3
Sitzkreis	Über das Thema des Sitzkreises.	Fragen stellen zum Thema des Sitzkreises.	Über Lieblingsthemen. Über das Verhalten anderer Kinder.
Klassenrat	Über eigene Wünsche, Vorschläge, Beschwerden.	Über das Verhalten anderer Kinder.	Über Lieblingsthemen.
Einzelarbeit	Bei Fragen zum Lernen mit dem Sitznachbarn oder der Lehrperson.	-	Über Lieblingsthemen Über das Verhalten anderer Kinder.
Pause	Mit allen anderen Kindern der Klasse über Lieblingsthemen.	Mit der Lehrperson über Fragen zum Lernen zur Organisation oder Lieblingsthemen.	-



Drei Murmeln oder drei Kärtchen für drei Fragestellungen. Nach jeder Beantwortung wird eine/s abgegeben.



Clipboard für strukturierte Wochenenderzählungen

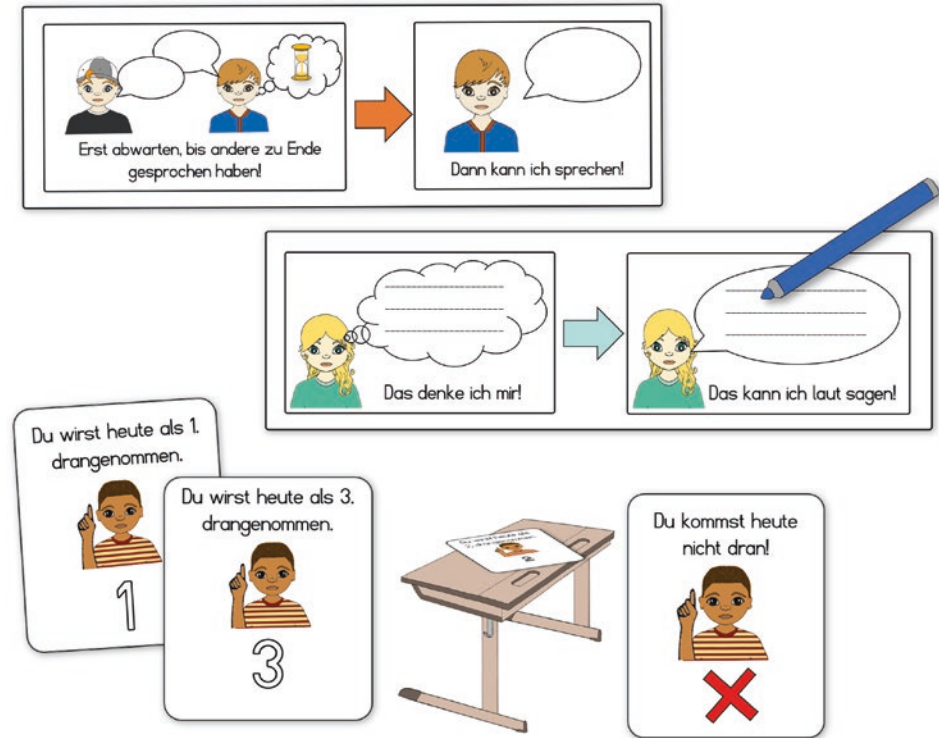
■ Abb. 3.52 Kommunikative Erwartungen und Anforderungen

munikation über mögliche Inhalte, die Anzahl oder Länge der Gesprächsbeiträge oder zum Vorstrukturieren von Erlebniserzählungen abbilden. Die klare Darstellung von Erwartungen, eine Zuteilung von sprachlichen Aufgaben und ritualisierte Anforderungen an sprachlichen Kompetenzen können z. B. in Sitzkreissituationen oder bei Gruppenarbeiten eine bessere Bewältigung und eine verbesserte Interaktion mit anderen ermöglichen.

■ ■ **Gesprächsregeln**

Das Einhalten wichtiger Gesprächsregeln stellt eine Grundlage für ein interaktives und soziales Miteinander dar, indem Informationen gut aufgenommen und weitergegeben werden können. Manchen Schülerinnen und Schülern fällt die Wahrnehmung der Bedürfnisse anderer und die Hemmung des eigenen Bedürfnisses nach Mitteilung

3.6 · Einsatz von Sprache und Wahl der Anweisungsebenen



■ Abb. 3.53 Gesprächsregeln lernen

schwer. Dadurch können zeitlich und situativ unpassende Äußerungen auftreten. Über verschiedene Möglichkeiten von Visualisierungen, wie in ■ Abb. 3.53, können grundsätzliche Regeln in Gesprächssituationen zunächst erarbeitet und ggf. alternative Verhaltensweisen gefunden werden. Eine höhere Kompetenz in der Akzeptanz die eigenen Bedürfnisse zurückzustellen, kann unter Zuhilfenahme von visuellen Vorkündigungen wie z. B. die Reihung des Drankommens schrittweise gesteigert werden. Hier stellten die Transparenz und die Verlässlichkeit der visuellen Hilfe den förderlichen Aspekt dar. Diese Regeln benötigen häufig eine verlängerte und stete Übungszeit mit Anleitung. Situationsbezogen können sie am Platz bereitgestellt werden, um daran zu erinnern und ggf. über gestisches Hinweisen einen direkten Bezug während des Unterrichts darauf nehmen zu können.

Die Vorlagen für den „Gesprächsraster“, die „Gesprächsbeiträge“ und die „Alternative soziale Kommunikation“ stehen als Materialdownload für das ► Kap. 3 zur Verfügung.

Manchmal kann es auch sinnvoll sein zu überlegen, ob die Teilnahme an vorwiegend sprachlich orientierten Unterrichtsphasen eine Notwendigkeit darstellt oder ein höherer Lernerfolg gegeben ist, wenn sich der oder die Schüler*in in der Einzelsituation mit der Thematik auseinandersetzt. Dadurch kann der Fokus auf den wesentlichen Inhalt gelenkt und gehalten werden. Nebenkompetenzen müssen nicht einfließen

und die benötigte Energie kann in der Arbeitsphase gebündelt und themenzentriert genutzt werden, was den Lernerfolg positiv unterstützen kann.

3.7 Aufbau einer sozialen Gemeinschaft

Um eine soziale Gemeinschaft zu werden, in der die Vielfalt der Gruppe und Individualität jeder einzelnen Schülerin und jeden einzelnen Schülers respektiert, wertgeschätzt und vor allem auch in die Gemeinschaft eingebracht werden kann, benötigt es besonders in der Anfangsphase einer Gruppenbildung eine schwerpunktmäßige bewusste Auseinandersetzung und Förderung im Sinne eines gemeinsamen Lehrpersonen-Eltern-Schüler*in-Interaktionsprozesses. Das Entwickeln einer sozialen Gemeinschaft stellt viele intransparente Anforderungen an Schüler*innen im Autismus Spektrum, die mit einem intuitiven Erfassen vieler Situationen und kommunikativer und sozial-interaktiver Anforderungen verbunden sind und daher auch einen spezifischen Förderschwerpunkt darstellen.


Im sozialen Kontakt mit anderen und beim Handeln in der Gruppe müssen unterschiedliche Fragen transparent und nachvollziehbar gemacht werden, um ein Verständnis und eine Akzeptanz zu bewirken und den Schülerinnen und Schülern im Autismus Spektrum die gezielte und gewollte Mitwirkung und Mitarbeit zu ermöglichen:

- Kennenlernen der anderen: *Wer gehört zur Gruppe? Was macht diese Personen aus? Wer interessiert sich wofür? Was erwartet welche Person von mir?*
- Wissen und Akzeptanz von Regeln: *Welche Regeln gibt es? Zu welchem Zweck sind die Regeln da? Wann gelten welche Regeln? Welche Regeln gelten für wen? Welche Ausnahmen gibt es? Wie kann ich die Regeln einhalten?*
- Entwickeln der Gemeinschaft: *Wer hat welche Aufgabe in der Gemeinschaft? Was kann ich tun, um ein Teil der Gemeinschaft zu sein? Wie kann ich mit den anderen gut zusammenarbeiten? Wie gelingt die gemeinsame Interaktion?*

3.7.1 Sensibilisierung und Perspektivenwechsel

Eine gute Klassengemeinschaft kann entstehen, wenn jede und jeder die jeweils anderen mit ihren Stärken und Schwächen wertfrei kennen lernen kann. Dazu ist es wichtig, dass es jedem Kind ermöglicht wird, mit seinen, ihm derzeit zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, einen Teil zur Gemeinschaft beizutragen. Das gegenseitige Wissen über die Möglichkeiten und auch über die Bedürfnisse der anderen schafft eine bessere Möglichkeit im gegenseitigen Kontakt auf die anderen einzugehen. Dadurch werden Anforderungen und Erwartungen an andere besser angepasst und führen zu mehr positiven Erlebnissen miteinander. Dieser Prozess bezieht alle handelnden Personen im engen Umfeld der Klasse und im Weiteren der unmittelbaren Schulgemeinschaft über eine lange Phase des Schulbeginns und an den Transitionen mit ein.

Eine Möglichkeit einen gegenseitigen Kennenlernprozess förderlich zu unterstützen stellt z. B. ein Vorstellungsbrief des Kindes oder auch einer im Namen des Kindes durch die Eltern verfasst dar. Dieser Brief kann in Form eines bebilderten Textes mit wichtigen „Profilschnappschüssen“, eines Bilderbuches mit Stichwörtern oder auch in multimedialer Form wichtige Informationen zu Familie, Interessen, Vorlieben und Abneigungen sowie Stärken und Schwächen der Kinder vermitteln. Für die Lehr- und Betreuungspersonen, die mit dem Kind im pädagogischen Feld zu tun haben, sind spezifische Informationen zu autistischen Schülerinnen und Schülern oder mit anderen besonderen Bedürfnissen bereits vor Schulbeginn wichtig. Auch die Lehrpersonen können daher über einen solchen Vorstellungsbrief wichtige Informationen erhalten, die dem Beziehungsaufbau und der besseren Anpassung von äußeren Strukturen und Inhalten gerade zu Beginn dienen können.

Um im Schulalltag gut auf die spezifischen Merkmale eingehen und darauf Rücksicht nehmen zu können und diese Basisbedingungen und notwendige Veränderungen an alle beteiligten Lehrpersonen transparent und zügig zu kommunizieren, hat sich ein Steckbrief für Kinder mit besonderen Bedürfnissen als eine Art Handlungsleitfaden bewährt, der für alle Lehrpersonen im Team aktualisiert aufliegt und einsehbar ist. Beide Möglichkeiten sind exemplarisch in  Abb. 3.54 aufgezeigt.

Der „Steckbrief“ als Handlungsleitfaden steht als Materialdownload für das [Kap. 3](#) zur Verfügung.

■ ■ Elternarbeit

Auf der Ebene der Elternarbeit kann z. B. eine kurze angekündigte und strukturiert geplante Vorstellungsrunde zum eigenen Kind am ersten Elternabend für alle Eltern Berührungsängste abbauen und Vorurteilen entgegenwirken. Ein gezieltes Einbinden aller Erziehungsberechtigten in den Schulalltag, z. B. bei Lehrausgängen, an Stationen-Tagen, beim Klassenfrühstück, bei Projekten oder auch ein von der Schule eingerichtetes regelmäßiges Elterncafé, schafft den Raum, in dem offen über die soziale Entwicklung der Lerngruppe oder einzelner Schüler*innen gesprochen werden kann und damit eine höhere Akzeptanz und Bereitschaft zur Zusammenarbeit in herausfordernden Situationen.

Regelmäßig können neue Informationen, die von den Schülerinnen und Schülern eigenständig oder mit Unterstützung der Erziehungsberechtigten ausgewählt wurden, in den Gruppenprozess einfließen, z. B. durch ein Klassenmaskottchen, welches die Schüler*innen zu Hause „besucht“ und dessen Erlebnisse in einem Foto-Tagebuch festgehalten und den anderen Schüler*innen und den Lehrpersonen vorgestellt werden. Bei älteren Schülerinnen und Schülern können methodisch aufbereitete Medien, wie z. B. eine Foto-Story, ein Videodreh oder multimediale Formate wie You Tube®, Facebook®, Instagram-Stories®, Snapchat® oder Tik Tok®, neben der kritischen Auseinandersetzung zur gegenseitigen Akzeptanz und zum gegenseitigen Verstehen beitragen.

■ ■ Proaktive Aufklärung und Sensibilisierung

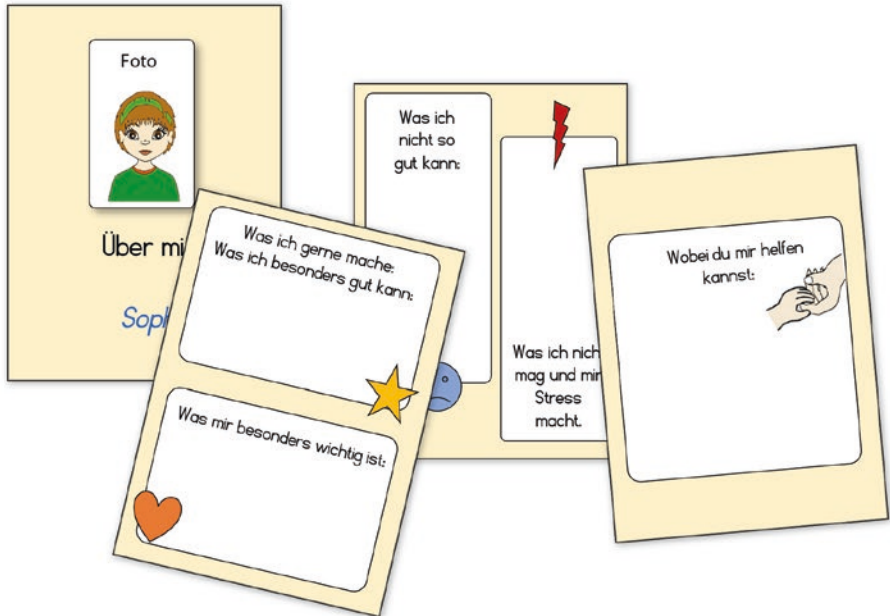
Eine proaktive Aufklärung zum Thema Autismus oder das Aufgreifen des Themas zu konkreten Zeitpunkten kann in Absprache mit den Erziehungsberechtigten der betreffenden Schüler*innen im Rahmen von geleiteten Aufklärungs- und

Steckbrief für _____ Klasse: _____ Seite 1

Besonderheiten des Kindes	spezieller Umgang, spezielle Rücksichtnahme
allgemeine Unterrichtsorganisation (Routinen, Ordnungen, Abläufe, Arbeitsweisen, besondere Unterstützung)	besondere Unterrichtsorganisation (Routinen, Ordnungen, Abläufe, Arbeitsweisen, besondere Unterstützung)
besonders belastende Situationen	präventive Maßnahmen

Steckbrief für _____ Seite 2

Anzeichen für Belastung und Überforderung	Maßnahmen zur Entlastung, Entspannung, Lieblingsbeschäftigungen
Krisensituation (Beschreibung der Symptomatik und des Ablaufes)	Krisenintervention unmittelbare verbale bzw. nonverbale Intervention und räumliche Möglichkeiten
enge/unterstützende, vertraute Person	Erreichbarkeit



▣ Abb. 3.54 Steckbrief

Sensibilisierungseinheiten stattfinden. Das Einbeziehen, je nach Alter und Wunsch der Schülerin bzw. des Schülers im Autismus Spektrum, in die Überlegungen zur Planung und die konkrete Durchführung muss in diesem Prozess mitbedacht werden. Es gibt bereits Vorlagen in der Literatur, die für schulische Zwecke entwickelt wurden.

Ebenso stehen eine Vielzahl an altersadäquaten Büchern und Filmen zum Thema Autismus zur Verfügung, die je nach individueller Besonderheit einen Baustein zur Sensibilisierung und vor allem konkreten Auseinandersetzung darstellen können. Je nach Wahl der Vorlage wird insbesondere der Perspektivenwechsel angeleitet, der bei bereits vorhandenen Missverständnissen oder in schwierigen Situationen zum gegenseitigen Verständnis und zur Klärung und Lösungsfindung durch die Schüler*innen beitragen kann.

Um Perspektivenwechsel regelmäßig förderlich anzuleiten, stellt ein wertschätzender Umgang der Lehrpersonen mit den unterschiedlichen Entwicklungsständen, Stärken und Schwächen und damit einhergehenden unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen eine wichtige Basis dar. Zeiten, z. B. durch einen regelmäßig stattfindenden Klassenrat, in denen die Auseinandersetzung der unterschiedlichen Erwartungen und Sichtweisen auch auf Schüler*innenebene strukturiert und nach nachvollziehbaren Regeln stattfinden kann, können ein methodisch wichtiger Pfeiler sein, durch die der wertschätzende und respektvolle Umgang mit der Vielfalt und der Unterschiedlichkeit angeleitet und die Gemeinschaft gefördert wird. Auch hier stehen bereits gut visualisierte und strukturierte Vorlagen für den pädagogischen Einsatz zur Verfügung.

3.7.2 Regeln, Freiräume und Alternativen

Schüler*innen im Autismus Spektrum haben erfahrungsgemäß ein gutes Regelverständnis, wenn es um logische Abfolgen und klare Zuordnungen zu „richtig“ und „falsch“ geht. Vielen autistischen Schülerinnen und Schülern sind die meisten Regeln des sozialen Miteinanders zumindest in der sprachlichen Bedeutung bekannt und häufig auch in der Art und Weise von Einzelhandlungen, welche die Grenzen zur Einhaltung überschreiten. Mit zunehmender Komplexität der Regeln des sozialen Miteinanders ist ihnen aber nicht immer klar, welche konkreten Handlungen wann und in welcher Form notwendig sind, um diese Regeln einzuhalten. Regeln beziehen sich nicht ausschließlich auf ihre Benennung, sondern vor allem auf Handlungen, die für ihre Einhaltung notwendig oder zu unterlassen sind. Die Kenntnis und die Benennung allein gibt bei abstrakten Begriffen wie z. B. „Mitmachen“, „Freundlich sein“ oder „Arbeitslautstärke“ wenig Hinweise für konkrete Handlungen. Dadurch bewirken solche Aufforderungen auch meist keine spontanen und vor allem keine langfristigen Verhaltensänderungen. Viele Regelhandlungen erfordern situative Anpassungen des Verhaltens, welches an, für autistische Schüler*innen oft unmerklichen Merkmalen festgemacht wird. Zudem sind Regeln situativ unterschiedlich ausgelegt und können von Person zu Person in ihrer konkreten Auslegung variieren.

Das Erreichen mancher sozialer-gemeinschaftlicher Ziele und damit der verbundenen Einhaltung von gewissen Regeln ist für einige autistische Schüler*innen in der geforderten Phase entwicklungsbedingt, situationsbedingt oder impulsbezogen noch nicht möglich, sodass Alternativen gefunden werden müssen, die dem Entwicklungsstand des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen entsprechen und ebenso gemeinschaftlich zuträglich sind. Oft sind individuelle Regeln zur Annäherung an gemeinsame Vereinbarungen nötig.

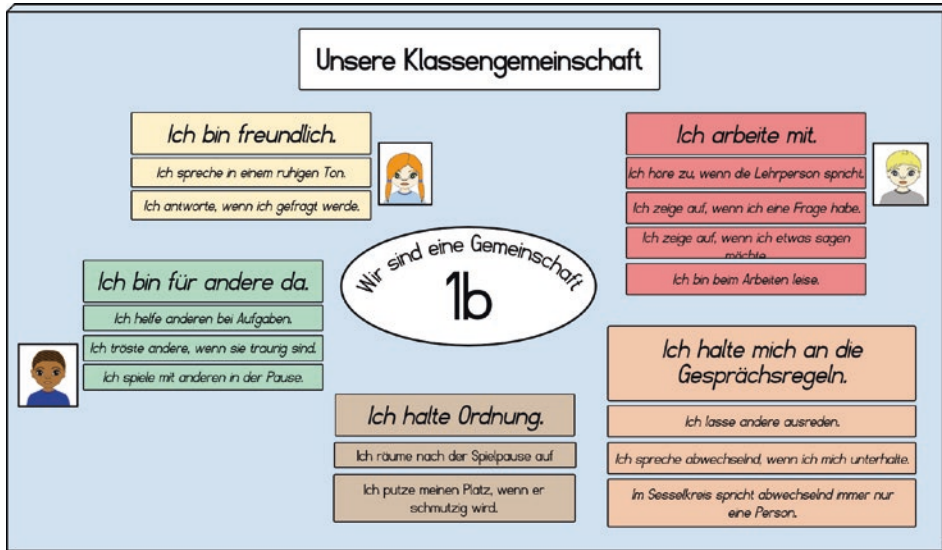
■ ■ Klassenregeln

Für das Lernen in der Gemeinschaft müssen verlässliche Vereinbarungen gelten, die den Umgang in den unterschiedlichen Situationen miteinander regeln. Dafür sind nicht nur das Aufstellen dieser Regeln des Zusammenlebens und -arbeitens wichtig, sondern vor allem der transparente und nachvollziehbare Umgang damit. Der Ausgleich zwischen einer Einbindung einer Schülerin oder eines Schülers in eine Regel und Ausnahmen davon gilt sowohl für die Lernsituation als auch für soziale Situationen des Miteinanders z. B. in der Pause. Individuelle Ausnahmen dürfen und müssen vorhanden sein, wenn sie entwicklungsbedingt begründet sind. Ausnahmen müssen genauso einer Planung und Zielsetzung für eine Weiterentwicklung des sozialen Regelverständnis des Kindes unterliegen. Eine Anpassung der eigenen „Erwartungsnorm“ für Regelverhalten an die Entwicklungsvoraussetzungen der konkreten Schüler*innen-Gruppe und einzelner Schüler*innen sowie ein eindeutiges und selbstsicheres Agieren der Lehrperson stellen einen ersten wichtigen Schritt in Bezug auf den Umgang mit Regeln im Klasseverband dar.

Regeln sollten in gemeinsamer Akzeptanz der gesamten Klassengemeinschaft erarbeitet und aufgestellt werden. Dafür genügt es für autistische Schüler*innen häufig nicht, die „Standardregeln“ gemeinsam zu sammeln, aufzusagen oder grafisch zu gestalten. Sie bedürfen oft einer konkreten Ausformulierung, mit konkreten Situationen des Unterrichtsalltags. Ihr gemeinsamer oder auch persönlicher Nutzen muss zudem geklärt werden. Positive Formulierungen, die angeben, welches Verhalten erwartet wird, sind für die Handlungsumsetzung zielführender als negative Formulierungen und Verbote. Für autistische Schüler*innen ist das Zugreifen auf Handlungsalternativen erschwert, sodass immer wieder dieselben Regelverstöße vorkommen, ohne dass eine Veränderung des Verhaltens eintritt. Adäquate Verhaltensweisen können von ihnen häufig nicht intuitiv getroffen werden. Für eine konkret formulierte Basis können auch individuelle Ziele durch einzelne Kinder und Jugendliche eigenständig und individuell formuliert werden. So kann jedes Kind der Klassengemeinschaft an unterschiedlichen Regelschwerpunkten für die Klassengemeinschaft arbeiten. Visualisierte Regeln können regelmäßig und immer wieder anlassbezogen gemeinschaftlich oder individuell herangezogen und besprochen werden. Ein steter Zugriff ermöglicht das schnelle und nonverbale In-Erinnerung-Rufen, kurz bevor die Regelhandlung relevant wird. Erforderliches Regelverhalten in neuen Situationen kann zur besseren Klärung z. B. an einer Gemeinschaftswand der Klasse, siehe ■ Abb. 3.55, immer wieder neu geklärt und zu den allgemeinen Regeln hinzugefügt werden.

Maßnahmen zur Transparenz von vereinbarten Regeln für eine akzeptierte Handlungsgrundlage

- Betreffende Regeln und deren Bedeutung konkret benennen (Kenntnis)
- Den Zweck dieser Regeln klären (Verständnis)
- Das Ziel eines regelkonformen Verhaltens kennen (Akzeptanz)
- Den gemeinsamen und persönlichen Nutzen aufzeigen (Respektanz und Mehrwert)
- Den schrittweisen Weg zur Erreichung dieses Regelziels aufzeigen (Transparente Handlungsmaßnahmen)
- Persönliche oder anderes motivierende Unterstützung bei der situativen Durchführung geben



■ Abb. 3.55 Gemeinschaftsregeln

■ ■ Regel der Woche

Eine regelmäßige Auseinandersetzung, Anpassung oder Erweiterung auf neue Situationen oder auch eine Schwerpunktsetzung einzelner Regeln als „Regel der Woche“ für die gesamte Klasse unterstützt das Bewusstsein für die Relevanz bei allen Schülerinnen und Schülern. Durch diese methodische Form der Regelerarbeitung kann jede Schülerin und jeder Schüler individuell und zielgerichtet deren Einhaltung trainieren und schrittweise kleine gesteckte Ziele erreichen.

Methoden-Tipp

Regel der Woche

Beschreibung und Ziel: Die als verbindlich geltenden Regeln für ein soziales Miteinander werden zur „Regel der Woche“ weiterentwickelt. Das Ziel ist während der Woche ein stärkeres Bewusstsein und eigenständiges Bemühen der Schüler*innen in Bezug auf einen Schwerpunkt zu bewirken. Das pro-aktive und geleitete regelmäßige Auseinandersetzen mit den sozialen oder organisatorischen Anforderungen im Schulalltag soll positiv konnotiert sein. Andere Regeln müssen dafür im Verlauf der Woche in den Hintergrund rücken. Ein zunehmend realistisches Einschätzen und Reflektieren der eigenen sozialen Fähigkeiten und eine eigenmotivierte Steigerung soll langfristig erreicht werden. Vorbereitende Maßnahmen: Regeln des sozialen Miteinanders werden positiv formuliert mit den Kindern erarbeitet und visualisiert (Plakate, Buch, ...) und begleiten in visualisierter und konkret beschriebener Form den Prozess. Die Schüler*innen haben ein eigenes Regelbuch, das individuell benannt und gestaltet werden kann.

Schritt 1: Zu Wochenende z. B. im Klassenrat oder zu Wochenbeginn im Morgenkreis wird sich gemeinsam auf die „Regel der Woche“ geeinigt. (Ggf. aus einer vorgegebenen Auswahl.)

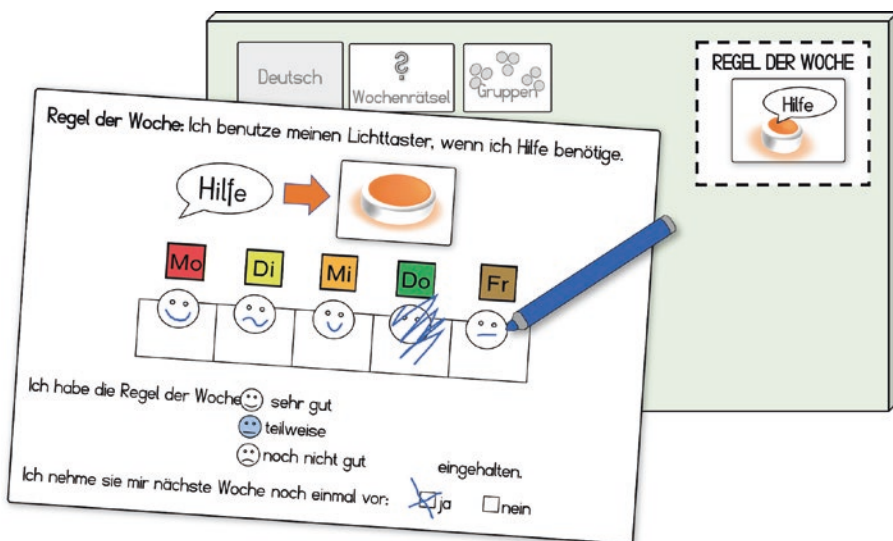
Schritt 2: Die Umsetzung der Regel wird erläutert oder Vorschläge der Schüler*innen gesammelt und visualisiert. Es kann wichtig sein, dass konkrete Verhaltensweisen noch einmal explizit besprochen werden müssen. Beispiel: Was bedeutet leise arbeiten? Wie kann ich freundlich sein? Was heißt abwarten? ...

Schritt 3: Die Regel wird sichtbar für alle Kinder in der Klasse angebracht und bleibt dort, solange an ihr gearbeitet wird (Tafel, Magnetwand, ...). Einige Kinder benötigen die Regel evtl. noch einmal extra an ihrem Sitzplatz montiert.

Schritt 4: Die Regel wird vor regelrelevanten Situationen noch einmal von der Lehrperson konkret benannt. Die Einhaltung der Regel soll von den Kindern selbst reflektiert werden. Dafür ist eine konkrete positive und vor allem individuelle Rückmeldung der Lehrperson verbal oder visuell notwendig z. B. mit Hilfe von eigenen Vorlagen zum Eintragen oder auch Signaltastern an den Plätzen. Bei Schüler*innen mit einer guten Selbsteinschätzung kann das auch über eine Partnerin oder einen Partner geschehen.


Abschluss: Je nach Möglichkeit können das Gelingen der Gruppe und Einzelner in der Gemeinschaft besprochen werden. Die Schüler*innen reflektieren angeleitet oder frei mit Hilfe ihrer Regelbücher. Der Prozess soll pro-aktiv und positiv gerichtet sein, daher ist auf ein Zurechtweisen zu verzichten und stattdessen die Ziele gemeinsam mit den Schülerinnen bzw. Schülern individuell anzupassen. Dabei können auch in der Gruppe Möglichkeiten gesammelt werden, die bei der Umsetzung nächstes Mal weiterhelfen können. Die Regelbücher sollen aufbewahrt werden, um eine Vergleichsmöglichkeit und einen Blick auf ihre Entwicklung zu ermöglichen.

Erweiterung: Schüler*innen können auch aus individuell wichtigen Regeln auswählen und sie zum Schwerpunkt der Woche machen. Das ist insofern förderlich, als dass vergleichende Regelanforderungen wegfallen, die die Kompetenzen einzelner Schüler*innen ggf. übersteigen (■ Abb. 3.56).



■ Abb. 3.56 Regel der Woche

■ ■ Regelkompetenz

Das Erlernen von Regeln, von der Kenntnis angefangen bis hin zur Durchführung in der Situation benötigt teilweise einen schrittweisen Aufbau und eine Begleitung bis zur selbstständigen Einhaltung von Regeln. Da die Regeln einen Teil des Arbeitsverhaltens ausmachen, benötigen sie ebenso eine Aufmerksamkeitszuwendung durch die Schüler*innen und stellen damit eine Zusatzanforderung neben der eigentlichen Leistungsanforderung dar. Das Regelverständnis im Sinne einer Handlungsfähigkeit, sich nach den äußeren Erwartungen richten zu können beinhaltet mehrere zusammenwirkende Aspekte. Um ein Regelverhalten aufzubauen, ist ein individuelles Hinschauen notwendig, in welchem der einzelnen Aspekte des Regelverständnisses, Schüler*innen Unterstützung benötigen, um diese zu verstehen, zu erlernen und einzuhalten. In  Abb. 3.57 ist das ein möglicher Verlauf für ein Verstehen von Regeln

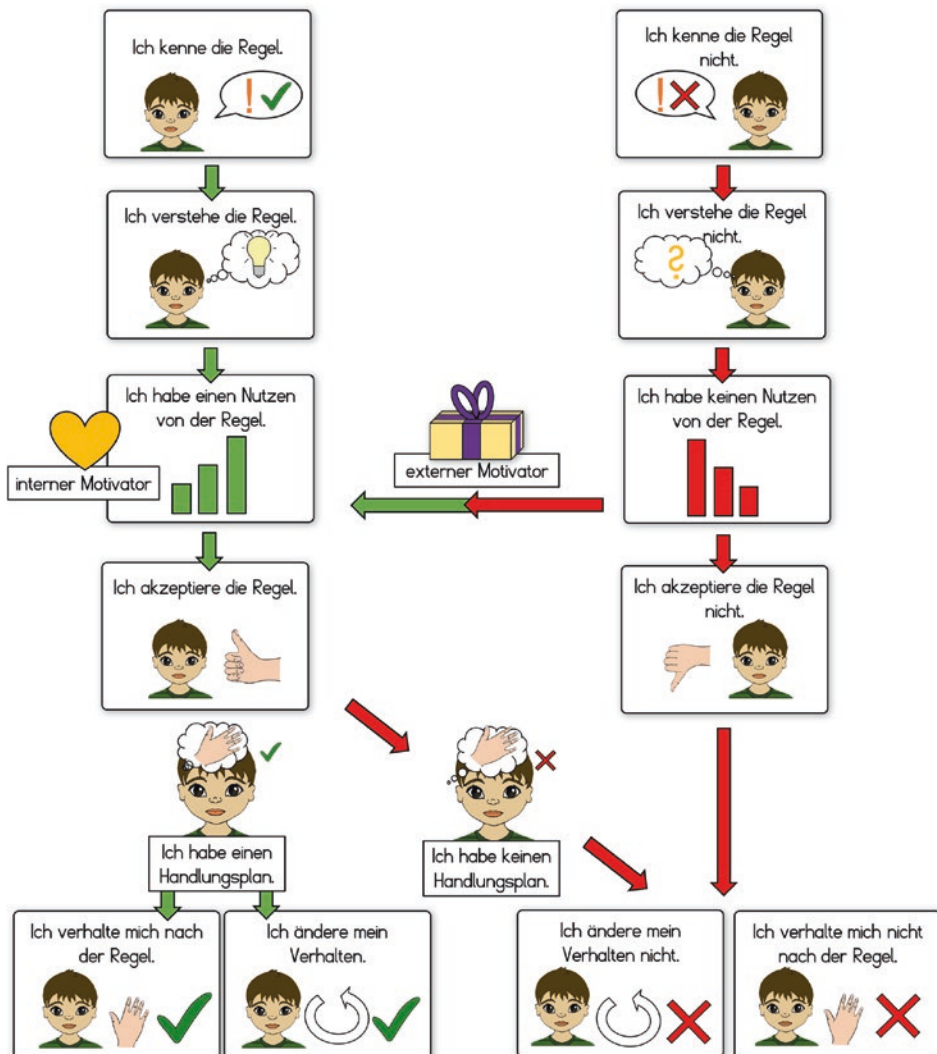
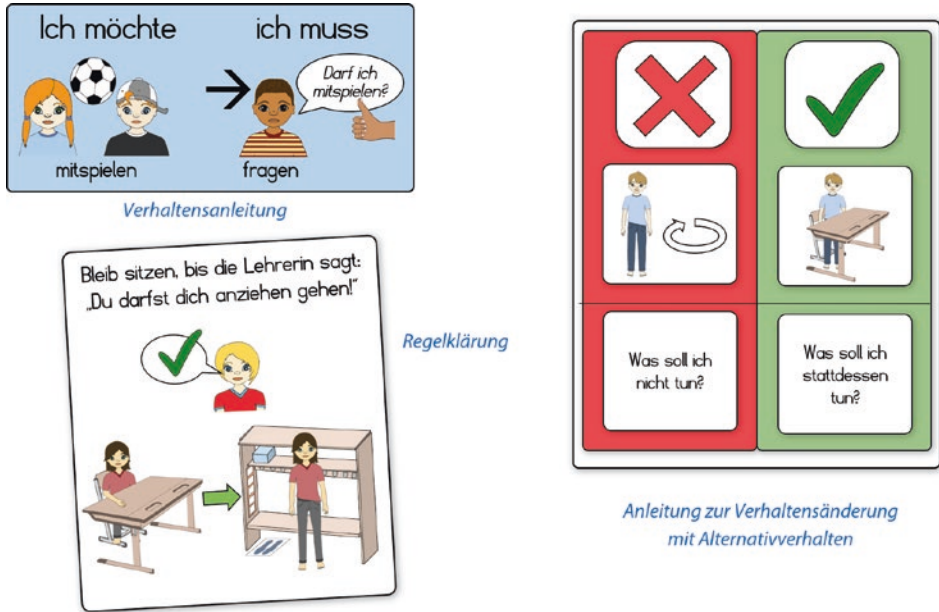


 Abb. 3.57 Regelverständnis aufbauen

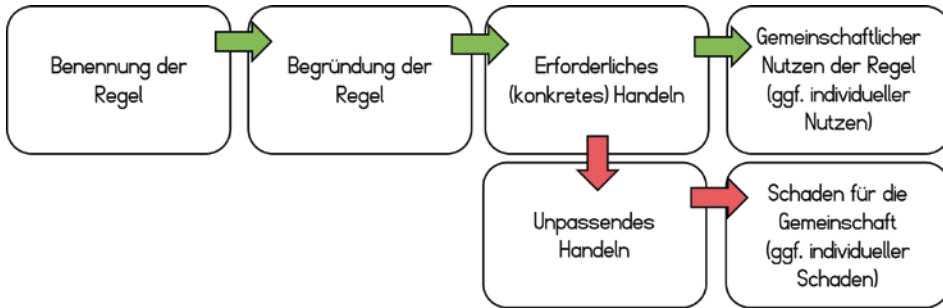


■ Abb. 3.58 Regelkenntnis

dargestellt, der helfen soll, Hindernisse bei der Einhaltung oder dem Erlernen zu erkennen und methodisch an richtiger Stelle anzusetzen.

Seitens der Lehrperson ist eine Überprüfung der Kenntnis, des Verstehens und des Handlungswissens ein erster Ansatz, um hier pädagogisch wirksam zu werden. So kann es vorkommen, dass Schüler*innen die Regeln im Sinne des Wortlautes zwar kennen, sie aber in ihrer Ausführung und in weiterer Folge auch in ihrem Zweck nicht verstanden haben oder sich spontan nicht anpassen können. Gegebenenfalls muss zunächst eine konkrete Klärung der äußeren Umstände, in denen die Regel gilt und nicht gilt, erfolgen, da diese für autistische Schüler*innen oft widersprüchlich erscheinen. Das visuelle Aufzeigen der konkret erwünschten oder einer geeigneten Handlung, unter Hinzuziehen einer visuellen Darstellung, wie in ■ Abb. 3.58, gibt den Schülerinnen und Schülern eine notwendige Orientierung, wenn intuitiv keine passenden Handlungswahl erfolgen kann. Das vermeidet vor allem häufige Situationen des Zurechtweins und Regulierens und schafft Sicherheit für selbstbestimmtes Handeln.

Für eine Orientierung an Regeln stellt der Nutzen der Regeln einen wichtigen Faktor dar. Dieser Nutzen orientiert sich im Schulalltag meist am Ordnungsrahmen für das gemeinsame soziale Miteinander und an einer gemeinsamen Arbeitshaltung. Eine Schwierigkeit für autistische Schüler*innen kann hierbei der erforderliche Perspektivenwechsel oder ein verringertes Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe sein. Daher entspricht der schulische Nutzen Individuell nicht immer den Vorstellungen autistischer oder anderer Schüler*innen und Eigenbedürfnisse sind in bestimmten Entwicklungsphasen vordergründiger. Der Zweck für die Gesamtgruppe und das soziale Miteinander kann nicht immer mündlich nachvollzogen oder erfasst werden und benötigt daher ggf. einen angeleiteten Perspektivenwechsel, der z. B. über eine Visualisierung der Regelwirkung, wie in ■ Abb. 3.59, verdeutlicht werden kann. Hier können auch die unterschiedlichen Auswirkungen des Handelns im Sinne eines



■ Abb. 3.59 Regelnutzen

Nutzens oder Schadens für die Gemeinschaft oder individuelle Ziele nachvollziehbar schriftlich, zeichnerisch oder mit Bildern dargestellt werden.

■ ■ Ziele setzen

Ziele zur Regeleinhaltung sind am erfolgreichsten, wenn sie so gesteckt sind, dass sie für die autistischen Schüler*innen in jedem Fall erreichbar sind. Der Schülerin bzw. dem Schüler sollte es im besten Fall selbst ein Anliegen sein, ein Verhaltensziel zu erreichen. Diese intrinsische Motivation stellt dabei einen Förderfaktor dar, der verloren geht, wenn zu viele Misserfolgsereignisse stattfinden. Aufgrund einer ggf. vorliegenden Übergeneralisierung und eines verminderten Selbstwirksamkeitskonzepts kann bereits ein Scheitern die Motivation für weitere Versuche hinderlich beeinflussen. Der Selbstzweck des Lernens, die Weiterentwicklung der Kompetenzen oder soziale und emotionale Ziele sollten für die Schüler*innen immer im Mittelpunkt stehen, im Einverständnis mit den Schülerinnen und Schülern getroffen werden oder deren Blick darauf erarbeitet werden.

Das Stecken von kleinen erreichbaren (Teil-)Zielen, die zum Erfolg führen fordert in der Arbeit mit autistischen Kindern und Jugendlichen oft kleinere Schritte als üblich und auch mehr Verstärkung für die gezeigten positiven Ansätze. Häufig ist das gänzliche Unterlassen von Verhaltensweisen ein zu großer Schritt für sie, sodass kleinstschrittig vorgegangen werden muss, um keine Frustration entstehen zu lassen. Visuelle Hilfen können eine Sicherheit über das richtige Handeln unterstützen und stellen eine verlässliche Regelquelle und Anleitung, wie z. B. in ■ Abb. 3.60, dar.

Das Umsetzen von kognitiv erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten oder Alternativen zu negativen Verhaltenshandlungen ist in der konkreten emotionalen Situation durch vielzählige Faktoren häufig erschwert. Fehlende Merkmalerkennung der Situation, bereits langfristig automatisierte Reaktionen und emotional impulsive Handlungen verhindern die Umsetzung der neuen Strategie, obwohl bereits die theoretische Grundlage vorhanden ist. Hier benötigen autistische Schüler*innen besondere Begleitung, viel Einfühlungsvermögen und Motivation. Vor allem aber begünstigt eine konkrete Rückmeldung für richtige Handlungen und adäquates Verhalten den Lernprozess. Die Mitbestimmung des Prozesses und der eigene Wunsch sich zu verändern, weil der Zweck aus einer inneren Motivation heraus einen Nutzen ergibt, ist der förderlichste Faktor bei der Verhaltensarbeit. Ein Regelheft, welches, wie in ■ Abb. 3.61, eine strukturierte Planung, Umsetzung und Reflexion der Ziele begleitet, kann die Schüler*innen unterstützen, an den Zielen systematisch und kleinschrittig zu arbeiten.

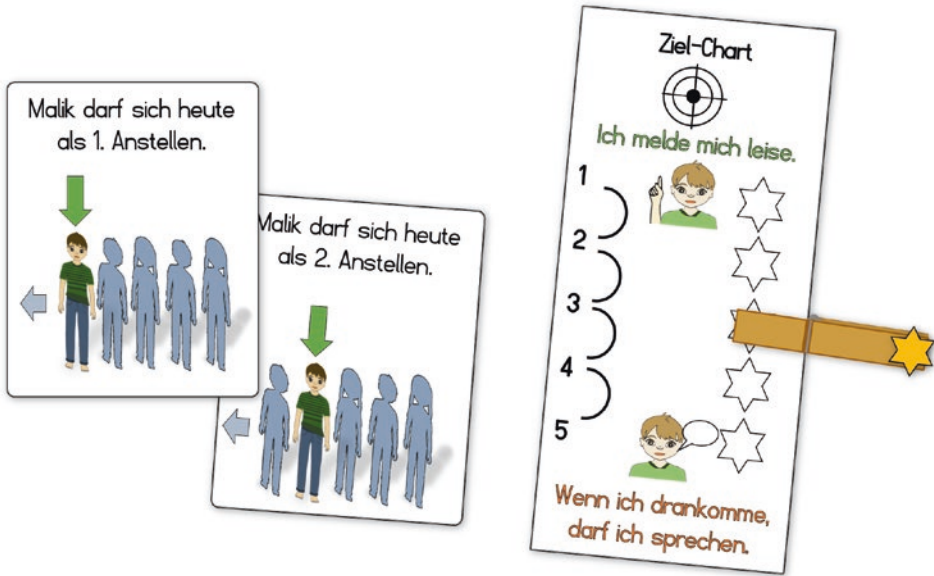



Abb. 3.60 Anbahnung von Zielen




Abb. 3.61 Regelerarbeitung mit Regelheft

Der wertschätzende Umgang und die Anerkennung des Bemühens der Schüler*innen und vor allem eine Rückmeldung zu einzelnen gelingenden Teilschritten gibt autistischen Schülerinnen und Schülern zusätzliche konkrete Bestätigung, um weiterhin das Einhalten und die damit verbundene Akzeptanz von Regeln zu erlernen, zu üben und zu festigen. Eine proaktive Herangehensweise ist dabei förderlicher als die Bearbeitung bereits bestehender Problemfelder, die bereits häufig mit negativen Erlebnissen verknüpft sind. Das bedeutet, dass es bei autistischen Schülerinnen und Schülern umso wichtiger ist, im Unterricht gezeigtes reguläres und richtiges Verhalten positiv zu bestärken, um dieses Verhalten bewusst zu festigen und damit das positive Selbstwertgefühl konkret zu unterstützen.

Teilweise sind in der Erarbeitung von sozialem Regelverhalten auch paradoxe Methoden hilfreich, z. B., wenn es notwendig ist Verhaltensweisen schrittweise zu reduzieren. Dafür hat es sich als hilfreich erwiesen, die abzubauenen Verhaltensweisen im Prozessverlauf weiter zuzulassen und zunächst ihre Intensität zu verringern. Diese schrittweise Zielannäherung kann besonders bei schwer zu unterlassenden Handlungen herangezogen werden, bei denen ein völliges Unterlassen für die autistischen Schüler*innen einen zu großen Schritt darstellt. Dabei stellt die Annäherung an das große Ziel selbst bereits bei jedem einzigen Mal ein erfolgreiches Zielverhalten im Sinne eines Erfolgs dar und sollte entsprechend wertgeschätzt werden. Unterstützte visuelle Zielklärung und Annäherung sowie verbale Ankündigung der neuen Verhaltensanforderungen z. B. „Morgen wirst als Zweiter in der Reihe stehen und nicht als Erster“, siehe die visuellen Hilfen dazu in  Abb. 3.60, kann das Gelingen für die Schüler*innen unterstützen.

Da Regelübertritte den meisten Schülerinnen und Schülern im Autismus Spektrum im hochfunktionalen Bereich bewusst und ebenso unangenehm sind, ist einerseits eine Überprüfung der Erwartungshaltung der Lehrperson hinsichtlich des Verhaltensziels sinnvoll, um eine erhöhte Anforderung auszuschließen und damit nicht ein Frustrationserlebnis zu forcieren. Regelübertritte in der Übungsphase sollten nicht negativ und offen vor der Klasse bewertet werden. Sie sollten vielmehr zur Kenntnis genommen, sachlich rückgemeldet und zu einem geeigneten Zeitpunkt gemeinsam anhand visualisierter und ritualisierter erarbeiteter geeigneter Mittel zur Unterstützung der Einhaltung erneut oder er- und bearbeitet werden. Handlungsziele zum Erreichen von Regelverhalten sollten anhand der verwendeten Mittel in einzelne, konkret erfassbare und umsetzbare Schritte aufgeteilt und Erwartungen konkret und auf spezifische Situationen bezogen formuliert werden. Diese konkrete und visualisierte Handlungsanleitung und das Schaffen expliziter Trainingsmöglichkeiten sind für eine bewusste Auseinandersetzung mit Veränderungen die eigene Handlungsweise betreffend unumgänglich.

■ ■ Feedback und Reflexion

Visuell unterstützte Feedback- oder Reflexionsmittel, die sowohl die Eigenwahrnehmung als auch die Fremdwahrnehmung für das eigene Handeln einbeziehen, können den gemeinsamen Prozess in der Regel- und Verhaltensarbeit unterstützen. Sie dienen als Grundlage für das konkrete Analysieren und Besprechen von Gelingens- und Misslingensfaktoren und das Weiterentwickeln von Handlungsstrategien. Sie können z. B. mit Bewertungsskalen, wie in  Abb. 3.62 dargestellt, eingesetzt werden.

Meine Ziele *Dienstag*

Ich gehe beim Lauten auf meinen Platz.	😊	😊
	😐	😐
Ich beginne sofort mit meiner 123-Mappe.	😊	😊
	😐	😐

 Schüler*in-Einschätzung
 Einschätzung Assistent/Lehrperson

Tagesziele und Reflexionsplan

Checkliste für mein Verhalten

	Ich höre zu. Dann weiß ich, was ich machen soll.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Ich hole mein Mitteilungsheft und meine Schulsachen für die Stunde ohne Aufforderung aus der Schultasche.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Wenn mir ein guter Witz einfällt, behalte ich ihn für mich und schreibe ihn auf eine Karte für die Witzekartei.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Ich erledige Arbeitsaufträge ohne unpassende Kommentare.	1 2 3 4	1 2 3 4
	Ich gebe Antworten, die zum Unterrichtsthema passen. Die anderen Gedanken behalte ich für mich.	1 2 3 4	1 2 3 4

 Ich Lehrperson 1
 Lehrperson 2 Anzahl der Übereinstimmungen: ____

© Kaluza, C. 2011. Mit freundlicher Genehmigung

Lautstärke-Barometer für direktes Feedback oder zur Selbsteinschätzung

Abb. 3.62 Feedback- und Reflexionsmittel


Der „Plan für Tagesziele“ steht als Materialdownload für das ► Kap. 3 zur Verfügung.

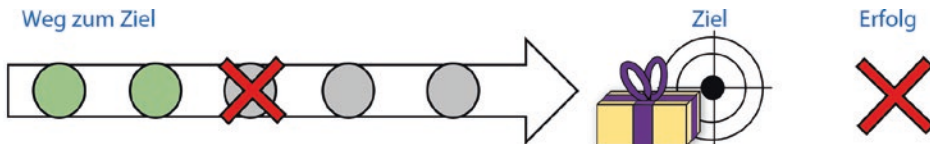
■ ■ Verstärkersysteme

Zu den einzelnen Arbeits- oder Verhaltenszielen können aber für mittelfristige Planungen auch externe Motivatoren, die als Verstärker dienen wie z. B. Tokensysteme schüler*innenanäquat herangezogen werden. Sie sollten individuell ausgewählt und eingesetzt werden, um durch diesen zusätzlichen Anreiz die Motivation zu erhöhen und damit nicht erwünschte Handlungsimpulse besser regulieren zu können. Ob diese tatsächlich eine Notwendigkeit darstellen, muss individuell und situativ geklärt werden und ist auch in Hinblick auf die Dringlichkeit der Regeleinhaltung zu sehen. Sie sollten primär nur zur Überbrückung von noch unzureichenden Fähigkeiten in der sozialen Kognition und im Sozialverhalten dienen und nicht als langfristige Lösung eingesetzt werden, um keine Abhängigkeit von materiellen Verstärkern entstehen zu lassen.

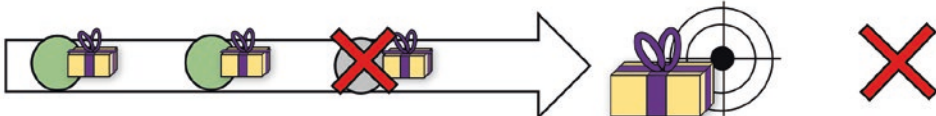
! Ein reines Arbeiten oder Verhalten für eine materielle Belohnung stellt kein erstrebenswertes pädagogisches Zielverhalten dar. Eine zu deutliche und lang anhaltende

Abhängigkeit von materiellen Verstärkern soll in jedem Fall vermieden werden. Die Handlungen sollen vermehrt aufbauend sozial verstärkt und sozial motiviert sein.

Bei der Auswahl von Verstärkersystemen ist auf einen passenden zeitlichen Abstand der motivierenden „Belohnung“ nach erfolgtem Zielverhalten zu achten. Ein Einsatz von Verstärkern sollte vor allem zu Beginn unmittelbar, d. h. direkt auf das gezeigte Verhalten erfolgen und erst mit den erweiterten Fähigkeiten in zeitlich größere Abstände gesetzt bzw. an mehrteilige Anforderungen geknüpft werden, wenn diese auch dazu ausreichen, das Ziel zu erreichen. In  Abb. 3.63 sind die genannten drei Möglichkeiten zur Verdeutlichung visualisiert. Eine kleinere Zielsetzung mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit ist aus der Erfahrung betrachtet, einer größeren Zielsetzung, welche nur mit personeller Unterstützung erreichbar ist, vorzuziehen. Nichtsdestotrotz ist personelle Unterstützung auf unterschiedlicher Anweisungsebene ein wichtiger Faktor, um motivierenden Erfolge zu garantieren und sollte in jedem Fall gewährleistet werden.



Der Weg besteht aus mehreren Einzelanforderungen, die nicht unmittelbar verstärkt werden. Nur durch das Erreichen aller Teilziele ist der gesetzte Motivator erreichbar. Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, ein Teilziel nicht zu erreichen. Damit ist der Erfolg verhindert. Am Ziel muss weitergearbeitet werden.



Der Weg besteht aus wenigen Einzelanforderungen, die unmittelbar verstärkt werden. Nur durch das Erreichen aller Teilziele ist der gesetzte Motivator erreichbar. Die Wahrscheinlichkeit ist leicht erhöht, ein Teilziel davon nicht zu erreichen. Damit ist der Erfolg evtl. verhindert. Am Ziel muss weitergearbeitet werden.



Der Weg besteht aus einer einzigen angepassten Einzelanforderung, die unmittelbar zur Erreichung des Ziels führt. Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dieses zu erreichen. Damit ist der Erfolg gegeben. Ein neues Ziel bzw. ein weiterer Schritt kann gesetzt werden.



 **Abb. 3.63** Ziele mit Verstärkern setzen

3.7.3 Emotionale Kompetenzen und soziale Kognition

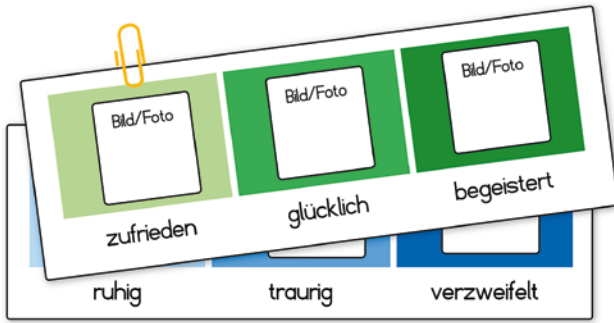
Im Bereich der emotionalen Kompetenzen liegt bei vielen Kindern und Jugendlichen ein langjähriger begleitender Förderschwerpunkt vor. Ebenso wie die Entwicklung der sozialen Kognition zeigen sich hier sehr inhomogene Entwicklungs- und Wissensstände, die sich auf die unterschiedlichsten Bereiche des Schulalltags auswirken. Der Emotionsausdruck sowie die Regulation von Emotionen autistischer Kinder und Jugendlicher werden von Außenstehenden häufig in einer großen Diskrepanz zur Situation wahrgenommen und können auch in ihrer Intensität nicht immer nachvollzogen werden.

Gefühlsausdruck und Intensität von Gefühlen Für die autistischen Schüler*innen kann die Wahrnehmung und die Interpretation der eigenen sowie auch fremder Gefühle erschwert sein, wenn die Auslöser der Emotionen für sie nicht eindeutig zuordbar sind. Vor allem in komplexen Situationen kann das der Fall sein. Häufig wird geschildert, dass die Gefühle in ihrer Eigen- und Fremdwahrnehmung gleich intensiv oder sogar verstärkt vorhanden sind, sie aber noch nicht so ausdifferenziert wahrgenommen werden, wie neurotypische Menschen dies tun. Das kann bedeuten, dass der eigene Emotionsausdruck auch noch wenig differenziert sowohl auf die Art, den Zeitpunkt als auch in der Intensität beeinflusst bzw. gesteuert werden kann. Verringerte verbale und nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten aufgrund emotionaler Erregung können zudem eine Handlungsunfähigkeit begünstigen, sodass von Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern eine erhöhte Sensibilität und Kenntnis gefordert werden, um adäquat darauf eingehen zu können.

Das regelmäßige situative Benennen, Besprechen und Rückmelden der Emotionen sowie das Aufzeigen differenzierter Möglichkeiten des Ausdrucks, wie durch Materialien in [Abb. 3.64](#), unterstützen die Selbstwahrnehmung und damit die Eigenkompetenz im Umgang mit den eigenen Gefühlen. Eine gemeinsame Zuordnung verschiedener Situationen des Alltags, in denen sowohl positive als auch negativ empfundene Gefühle eine Rolle spielen schafft Verständnis und Zugang zur Gefühlswelt und den beeinflussenden Kontextfaktoren. Zum förderlichen Aufbau von emotionalen Kompetenzen können visuelle Mittel in Form von Gefühle-Wörterbüchern oder Gefühle-Sammelalben mit Fotos den Prozess langfristig begleiten. Farbzusammenordnungen können die Arbeit mit Gefühlen unterstützen.

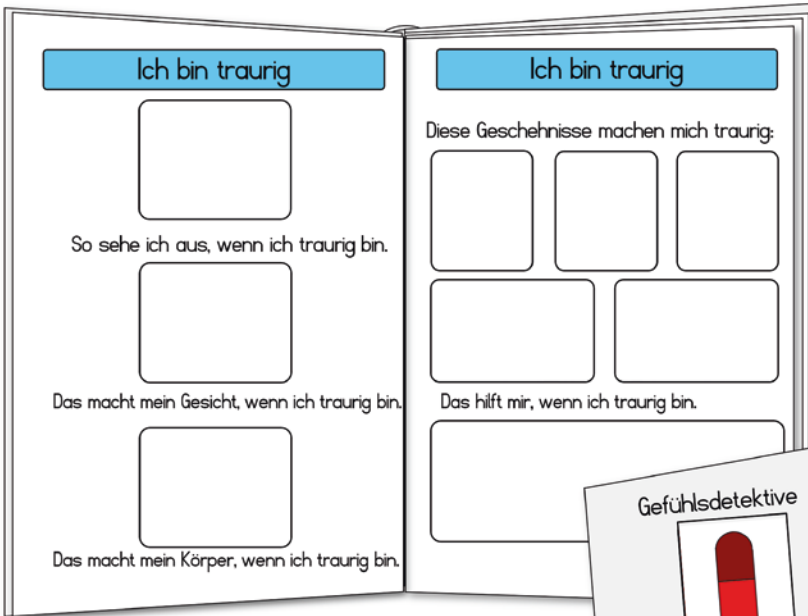
Häufig geht es für autistische Schüler*innen in diesem Entwicklungsbereich um eine (neue) Skalierung und Einordnung der eigenen Emotionen und das Erweitern von Emotionen und Denkskalen in eine feinere Untergliederung. Das Zuordnen von Emotionsstufen kann die Intensität von Gefühlsausdrücken in spezifischen Situationen aufzeigen und ggf. nach oben oder unten nivellieren. Individuell können die Schüler*innen engere oder breitere Skalierungen erfassen und visuelle Mittel, wie in [Abb. 3.65](#), zum besseren Verständnis nutzen.

Emotionsverständnis und Regulation In einem weiteren Schritt kann das Eruiieren von Auslösern für die eigenen Gefühle erfolgen. Durch das Zuordnen von Auslösern zu konkreten Situationen oder Gegebenheiten wird ein Verständnis für die eigene Gefühlswelt und die Beeinflussung durch Umwelanforderungen in Bezug auf das eigene Können oder Schwierigkeiten in spezifischen Bereichen gefördert. Visuelle Materia-

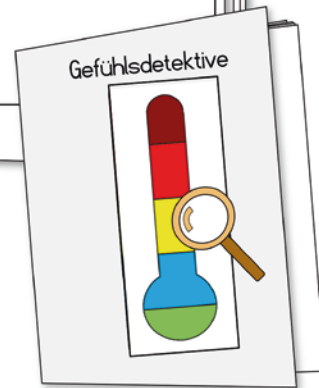


3-stufige Gefühle-Charts

Signalkellen zur Stimmungsanzeige

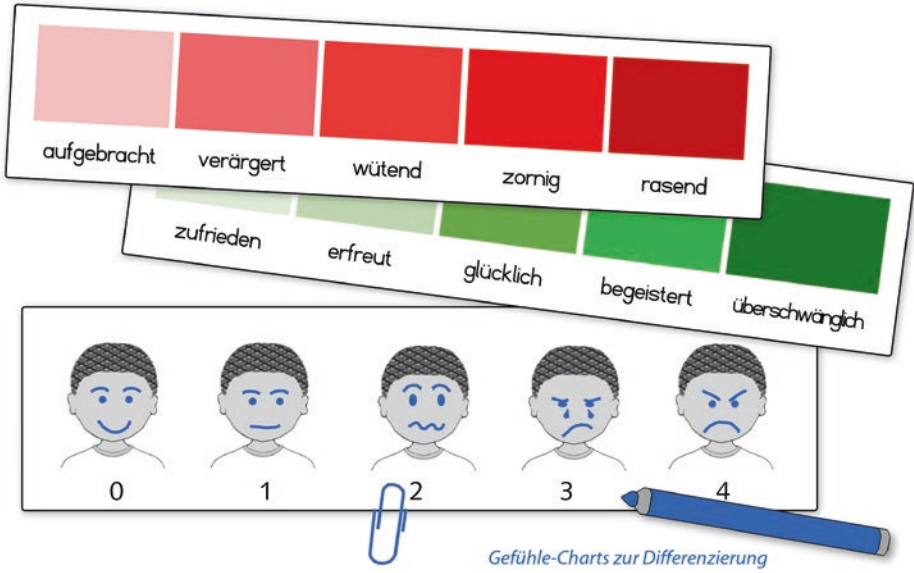


Gefühle-Sammelalbum mit Fotos



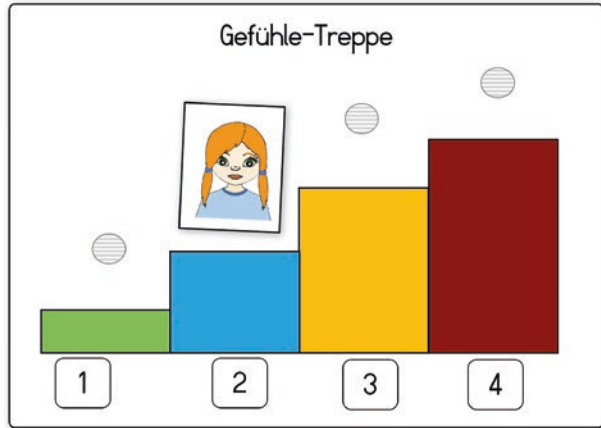
■ **Abb. 3.64** Emotionale Kompetenzen Aufbauen 1 – Gefühlsausdruck

lien, die, wie in ■ **Abb. 3.66**, Gefühle zuordnen und skalieren, helfen eine Vorstellung von der eigenen differenzierten Gefühlswelt und möglichen Reaktionen aufzubauen. Sie dienen gleichzeitig als Pläne für den Aufbau von Handlungsstrategien.



Gefühle-Charts zur Differenzierung

Gefühle-Barometer zur Kommunikation oder zur Rückmeldung von Gefühlen



Gefühle-Treppe zur Visualisierung des Anstiegs des Erregungsniveaus

■ Abb. 3.65 Emotionale Kompetenzen aufbauen 2 – Intensität von Gefühlen

3.7 · Aufbau einer sozialen Gemeinschaft

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

Spezifische Abfrage von Situation und Gefühlen zur Auslöser-Suche

Emotionen und Situationen	
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

Zuordnung von konkreten Situationen zu individuellen Gefühlsstufen

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

Die Stärke meiner Reaktion sollte zur Größe des Problems passen!

Gemeinsame Skalieren von Gefühlsausdrücken (situative Angemessenheit)

■ Abb. 3.66 Emotionale Kompetenzen aufbauen 3 – Emotionsverständnis

Das Auseinandersetzen der autistischen Schüler*innen mit den eigenen Emotionen, deren Verarbeitung und dem eigenen Verhalten sowie das gemeinsame Finden von Handlungsmöglichkeiten als Alternative zum bisherigen Handeln kann durch visuelles Aufzeigen der Kontextfaktoren und daraus entstehenden Möglichkeiten in ritualisierten Anwendungsformaten für ein langfristiges Lernen und Auseinandersetzen erarbeitet und im gesamten Schulverlauf mitgeführt und erweitert werden. Die Themen Stressauslöser, Skalierung von Problemen, selbstwirksame Strategien begleiten viel autistische Schüler*innen über lange Phasen der Schulzeit. Der Aufbau einer Bearbeitungsgrundlage, auf die in schwierigen Situationen zurückgegriffen werden kann und anhand derer eine weitere Entwicklung systematisch und strukturiert unterstützt werden kann, ist z. B. über den Einsatz von Materialien, wie in **Abb. 3.67, 3.68 und 3.69**, möglich.

Die „Gefühle-Chart“, die „Gefühle-Treppe“, das „Gefühle-Barometer“, die „Situationsabfrage“, die „Emotionsanalyse und die „Problem-Skala“, das „Problem-Stress-Barometer“, die „Situationsanalyse“, das „Stress-Fass“, der „Stress-Filter“, die „Sammlung von Handlungsalternativen“ und die „Fehler-Handlungs-Skala“ stehen in Form der „Emotionen und Gefühle-Sammlung“ als Materialdownload für das **► Kap. 3** zur Verfügung. Ebenso die Vorlage des „Alternativplans“.

■ ■ Reflexion und Problemlösung

Bei vielen Kindern- und Jugendlichen liegt eine noch geringe Stufe der Selbstreflexion vor, sodass die Problemlösung besonders im sozialen Kontext für sie und alle Beteiligten erschwert ist. Abgesehen davon, dass es vielen Autistinnen und Autisten schwerfällt, eine Fehlhandlung für sich selbst zu akzeptieren und sie darunter selbst leiden können, fällt es ihnen schwer die Situationen aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Somit ist eine spontane gemeinsame Reflexion aller Beteiligten oft nicht möglich. Das Vorliegen einer noch geringen Stufe an Einsichtsfähigkeit von autistischen Schülerinnen und Schülern kann den Einsatz zusätzlicher Mittel für den Verstehensprozess notwendig machen, um das eigene Verhalten wahrnehmen und reflektieren zu können und in emotionale und soziale Bezüge auf die notwendige Anpassung von Verhaltensweisen in bestimmten Situationen des Miteinanders zu erklären. Erst in weiterer Folge können Akzeptanz und Mitarbeit der autistischen Schülerinnen und Schülern an den Zielen zur Verbesserung der Situation für alle Beteiligten hergestellt werden. Meist ist bei besonders herausfordernden Situationen, die inadäquates, störendes oder selbst- und fremdgefährdendes Verhalten aufweisen, eine starke Anpassung des methodischen Vorgehens seitens der Lehrperson in Absprache und Koordination aller Beteiligten notwendig.

Das Erstellen von und Arbeiten mit Alternativplänen bzw. Roadmaps, wie in **Abb. 3.70**, kann die Ursache-Wirkungs-Prozesse des eigenen Verhaltens, die darauffolgende Reaktionen anderer oder daraus folgende Konsequenzen visuell aufzeigen und unterstützt damit komplexe nicht sichtbare Abläufe und menschliche

3.7 · Aufbau einer sozialen Gemeinschaft

Wie schwierig ist mein Problem für mich: *Abwarten*

für mich  für andere

5
4
3
2
1

Wie kann es mir beim *Abwarten* besser gehen?

5
4
3
2
1



Problem-, Stress-Barometer zur Einordnung von „Problemgraden“

Emotionen und Reaktionen analysieren

Ich war heute verwirrt!

Warum? Was ist passiert?

Wie habe ich mich verhalten?

Wie habe ich mich gefühlt?

Ha Ha Ha



Was füllt dein Stress-Fass?

nicht wissen, was erwartet wird

Veränderungen von Routinen

sensorische Schwierigkeiten

Angst vor Fehlern

kein Verstehen von Zeit-/Abläufen

unsicherheit

Regelunverständnis

Schwierigkeiten in der Kommunikation

wortwörtliches Verstehen von Situationen

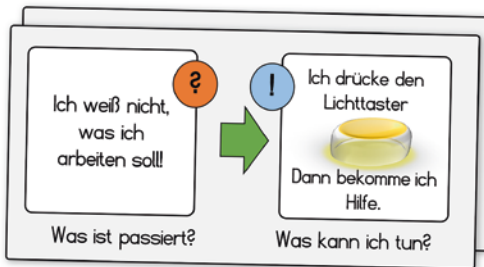


Stressanalyse – Auslöser-Suche

■ Abb. 3.67 Emotionale Kompetenzen aufbauen 4 – Stressanalyse



Problem-Lösungs-Strategien









Sammlung spezifischer Handlungsalternativen


■ **Abb. 3.68** Emotionale Kompetenzen aufbauen 5 – Handlungsalternativen und Emotionsregulation


Reaktionen, die sozial oder emotional begründet sein können. Damit visualisieren sie den notwendigen Perspektivenwechsel, um sich aktiv an den Lösungsprozessen zu beteiligen. In Folge können dann gemeinsam konkrete Lösungswege erarbeitet, aufgezeigt und umgesetzt werden. Es ist förderlich auch andere Schüler*innen der Klasse in diese Prozesse einzubeziehen und ihnen diese Form der Reflexion anzubieten, da im Sinne des Miteinanders auch der Perspektivenwechsel und Verhaltensanpassungen von der anderen Seite gefordert sind.


3.7 · Aufbau einer sozialen Gemeinschaft


Fehler-Handlungs-Skala

			
Kein Fehler <i>Das ist super!</i>	Kleiner Fehler <i>Das ist OK!</i>	Nicht richtig <i>Das ist nicht schlimm!</i>	Völlig falsch/Fehler <i>Das soll nicht passieren!</i>
	<i>Ich habe das Heft zu Hause vergessen</i>		
	<i>Ich schreibe auf einen Zettel.</i>		










 **Was ist passiert?**

 **Wie schlimm ist es?**

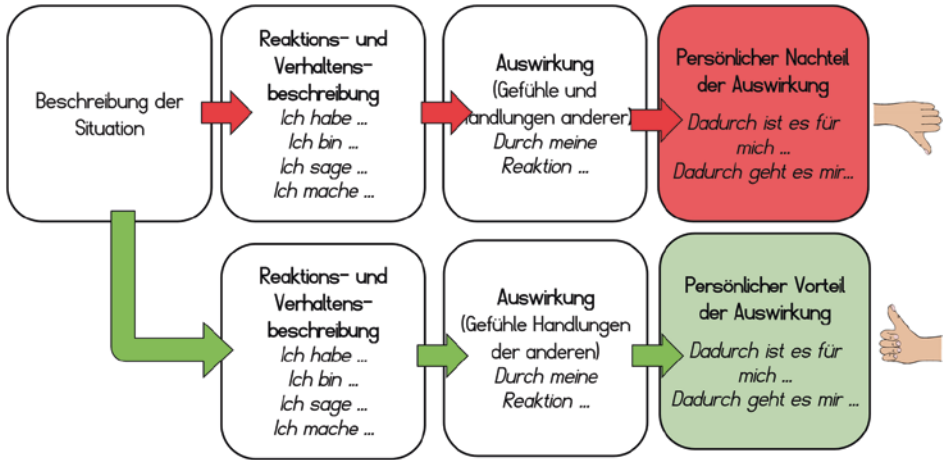
 **Was kann ich tun, damit es in Ordnung kommt?**

 **Es ist wieder ok!**

Selbstregulierungs-Tabelle

So geht es mir.	 FRÖHLICH RUHIG	 ÜBERDREHT	 TRAURIG	 RATLOS	 ERSCHROCKEN	 GEREIZT NERVÖS	 WÜTEND	 VERZWEFELT	 ZÖRNICHT
Soll ich etwas machen?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Was kann ich machen?	-	leise reden	Gedanken aufschreiben	um Hilfe bitten	abwarten, was passiert	etwas zeichnen	eine Auszeit nehmen	an meine Stärken denken	Hilfe annehmen
	<input type="checkbox"/> abwarten, was passiert		<input type="checkbox"/> um Hilfe bitten (Scheibe)		<input type="checkbox"/> Hände auf den Tisch und bis 20 zählen				
	<input type="checkbox"/> eine Auszeit nehmen			<input type="checkbox"/> mit jemandem darüber sprechen			<input type="checkbox"/> Wutball drücken		
	<input type="checkbox"/> Beschäftigung (Box) nehmen		<input type="checkbox"/> etwas zeichnen			<input type="checkbox"/> Hilfe annehmen			
	<input type="checkbox"/> Bewegung machen		<input type="checkbox"/> Gedanken aufschreiben			<input type="checkbox"/> an meine Stärken denken			

■ **Abb. 3.69** Emotionale Kompetenzen aufbauen 6 – Handlungsalternativen und Selbstregulation



Ursache-Wirkungs-Kette mit Alternativhandlung

■ Abb. 3.70 Alternativpläne, Roadmaps

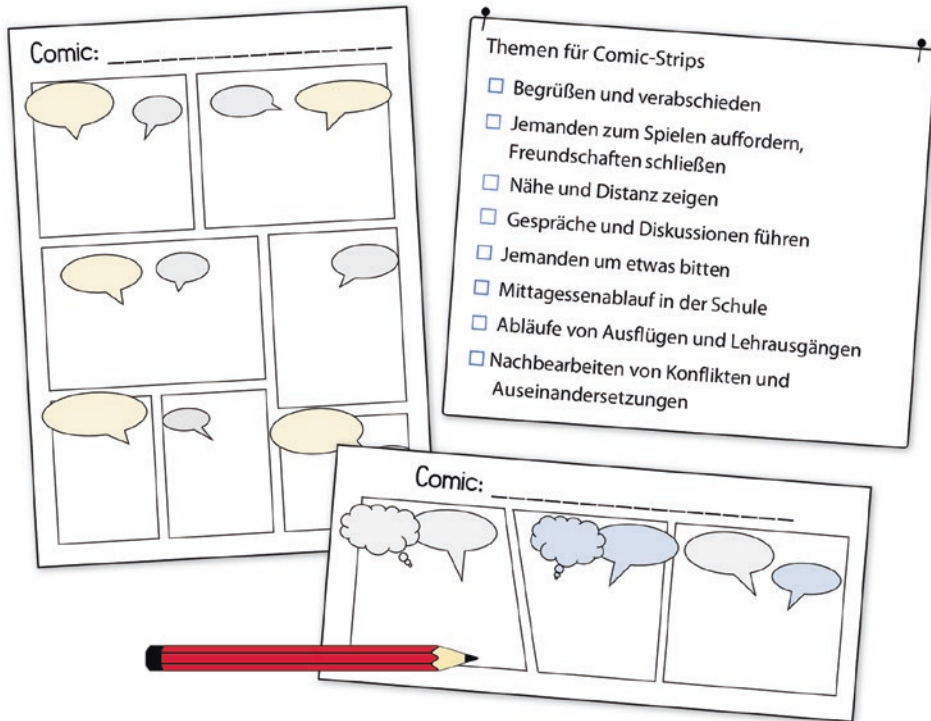
3.7.4 Soziales Lernen

Im Sozialen Lernen haben die handelnden Personen, je nach ihrem Status in der Gruppe eine Vorbildwirkung für die anderen Mitglieder der Gruppe. Gerade autistische Kinder benötigen häufig konkrete Vorbilder für das soziale Handeln und viele geschützte Übungssituationen, in denen sie erfolgreich handeln und ein positives Feedback erhalten. Für die Anleitung in solchen, meist für die autistischen Schüler*innen höchst anfordernden Situationen, stellt die Beziehungsebene der Lehrpersonen zu den Schülerinnen bzw. Schülern eine wichtige Basis für das Erlernen sozialer Fähigkeiten dar. Die erhöhte Transparenz und Konkretisierung der Erwartungen, konkrete Erklärungen zu dem eigenen sozialen Handeln sowie eine (abschließende) positive Rückmeldung über die Handlungen der autistischen Schüler*innen sind von erhöhter Wichtigkeit und können nur in einem vertrauensvollen Rahmen gelingen.

Soziale Handlungen können über verschiedene Faktoren initiiert und forciert werden. Willkommensrituale fürs Klassenzimmer, persönliche Rückmeldungen zur Motivation über gut gelungene Arbeiten durch z. B. Post-its, bewusst angeregte und goutierte Hilfsbereitschaft und vor allem ein gegenseitiges Interesse an den einzelnen Schüler*innen und ihren Gedanken und Wünschen über die Unterrichtsinhalte hinaus können einen Grundstein für ein gutes soziales Miteinander legen. Für diese interaktiven Prozesse benötigen Schüler*innen im Autismus Spektrum meist deutliche Handlungsunterstützung z. B. in Form von Ablaufdarstellungen und persönlicher Begleitung, um erste Schritte zu machen.

■ Soziale Abläufe

Viele Bereiche des sozialen Lernens müssen kleinschrittiger und in einer langsam zunehmend generalisierenden Bedeutung erarbeitet werden. Besonders Regeln des sozialen Miteinanders sind häufig zu Beginn nicht eindeutig genug in ihrer Bedeutung für das eigene Handeln autistischer Schüler*innen. Sozial Stories[®] und Comic Strip Conversation[®] nach Carol Gray (2001, 1994) oder Social Scripts unterstützen vor



■ **Abb. 3.71** Vorlage für Comic-Strips

allem das Verständnis für komplexe Abläufe, die aufgrund von sozialen Konventionen und als Ursache-Wirkung sozio-emotionaler Prozesse stattfinden. Blanko-Vorlagen für Comic-Strips, wie in ■ **Abb. 3.71**, können griffbereit in der Klasse vorliegen, um spontan Ereignisse und Situationen skizzieren zu können. Viele autistische Schüler*innen zeichnen diese selbst gerne, was für die Lehrperson einen guten Einblick in deren Perspektive bietet. Aufgrund solcher Ressourcen liegen hier gute Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung im sozialen Feld.

Die Blanko-Vorlage für „Comic-Strips“ steht als Materialdownload für das ► **Kap. 3** zur Verfügung.


■ ■ Klassengemeinschaft

Um im Klassenverband eine gute und stabile Gemeinschaft zu bilden und auch kooperative Lernformen mit Schülerinnen und Schülern im Autismus Spektrum zu erarbeiten, sind angeleitete Situationen des Miteinanders durch die Lehrpersonen notwendig. Dafür können individuelle Beiträge zur Gemeinschaft ein erster Schritt sein. Um einen Einzelbeitrag zur Gruppe zu leisten, eignet sich z. B. die Übernahme von Klassendiensten bzw. Schüler*innendiensten mit konkreten verbindlichen Möglichkeiten. Diese können vor allem auch außerhalb der üblichen Ordnungsdienste die Interessen der einzelnen Schüler*innen einbeziehen, sodass ein Beitrag mit einem höheren Anteil an Eigenmotivation als positiv wahrgenommen wird.

Das Schaffen von Freiräumen, reduzierter Teilnahme an Gruppenprozessen und auch Auszeiten von sozialen Situationen durch eine individuelle Lern- oder Pausenregelung kann grundsätzlich oder phasenweise ebenso notwendig sein. Hier ist vor allem auch der Wunsch der betreffenden Schülerinnen und Schüler zu respektieren, nicht immer an allen sozialen Situationen teilhaben zu möchten, wenn sie eine Überforderung darstellen und einen Ausschluss von Gemeinschaftsaktivitäten im Sinne einer individuell passenden Maßnahme zu sehen und nicht als Gegenargument zur Leistungsfähigkeit oder gar zur Inklusion zu betrachten.

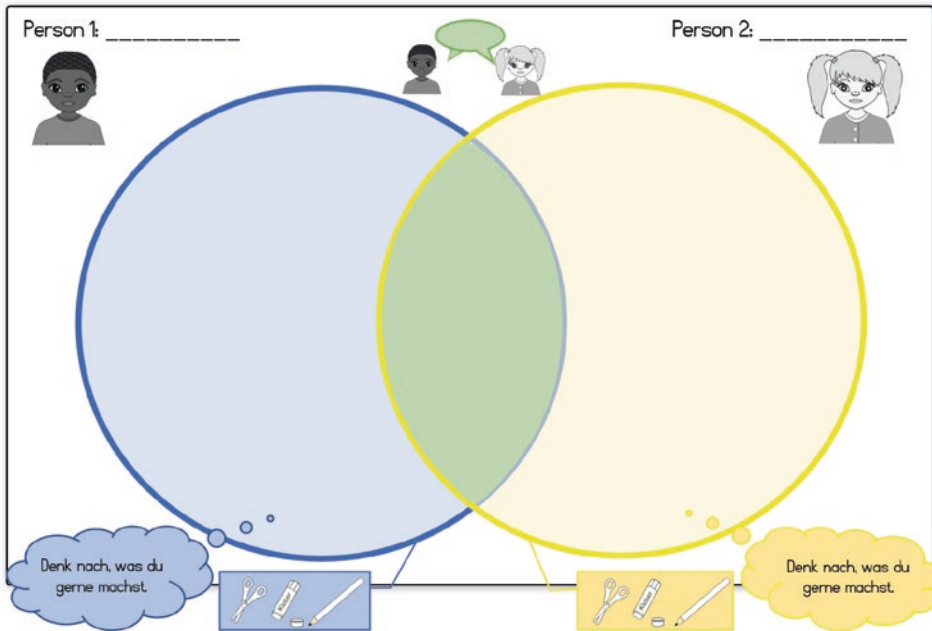
Für ein Zugehörigkeitsgefühl und das Entwickeln eines Gemeinschaftsverständnisses sind vor allem positive Erfahrungen in der Groß- und Kleingruppe aber auch in der Zweierkonstellationen wichtig. Diese Situationen ergeben sich meistens nicht von selbst für autistische Kinder und Jugendliche. Gerade die offenen Situationen mit mehreren Personen, die soziale Interaktionen begünstigen würden wie z. B. die Pause, Gruppenerarbeiten oder Nachmittagssituationen sind für autistische Schüler*innen oft unübersichtlich und benötigen daher zusätzliche Strukturierung.

3.7.4.1 Freunde finden

Freundschaft ist ein abstrakter Begriff, der viele Facetten beinhalten kann und individuell verschieden wahrgenommen wird. Das Finden und Eingehen von Freundschaften steht im Mittelpunkt eines sozialen Miteinanders. Der Wunsch nach Freundschaften liegt bei vielen autistischen Schüler*innen genauso vor, wie bei anderen Kindern. Mit zunehmendem Alter steigt auch die Bedeutung dieses Faktors für das psychische Wohlbefinden. Häufig ist es wichtig das Thema Freundschaft kognitiv zunächst zu erschließen und die Bedeutung von Freundschaft zu klären. Das kann für jüngere Kinder vor allem über das Überlegen und Anbahnen gemeinsamer Spielhandlungen mit Materialien geschehen. Die  Abb. 3.72 zeigt eine mögliche Vorlage für eine kognitive Herangehensweise durch Schnittmengenkreise (in Anlehnung an Shaul 2020, S. 24).

In der Pause können mit einer gezielten Partnerwahl, das Einverständnis der betreffenden Schüler*innen vorausgesetzt, verschiedene soziale Situationen schrittweise geübt werden. Bereitgestellte Abläufe, Aufzeigen der konkreten Erwartung und Begleitung und Anleitung unterstützen die Situation. Bei jüngeren Schülerinnen bzw. Schülern kann das Lernen des sozialen Umgangs miteinander gut über gemeinsame Spielinteressen stattfinden. Die Spielentwicklung benötigt häufig noch Unterstützung auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe, sodass hier vermehrt persönliche Anleitung zur Verfügung gestellt werden muss, damit Interaktionsprozesse gelingen. Anhand von interessantem Material, geregelten Spielen wie Würfel- oder Kartenspielen, konkretisierten Spielideen und Ablaufskripte für „So-tun-als-ob-Spiel“ können gemeinsame Spielphasen unterstützt werden. Der Aufbau von kommunikativen Kompetenzen im Bereich der Kontaktaufnahme, Gesprächsführung und das Anleiten von Spielsituationen stellt eine wichtige begleitende Maßnahme dar.

Im Teenageralter verändern sich Freundschaften und bauen oft nicht mehr auf einer gemeinsamen Spielhandlung mit Objekten oder einfachen Interaktionen auf. Soziale und emotionale Inhalte und Themen spielen vermehrt eine Rolle. Autistische Kinder sind aufgrund dieser Veränderung oft verwirrt und verzweifelt, da sie nicht nachvollziehen können, was sich verändert hat. Gewohnte Spielsituationen entstehen



Freundschaftliche Interessen vergleichen, Quelle: in Anlehnung an Shaul, 2020, S. 24

■ **Abb. 3.72** Freunde finden 1

aufgrund der, sich verändernden Interessen der anderen, nicht mehr, wie vorher und einige Spielgefährten wenden sich, aus ihnen unerklärlichen Gründen ab. Für beginnende Jugendliche sind Interessenthemen für einen kommunikativen Austausch aber auch gemeinsame Hobbies eine Möglichkeit hier wieder Ansatzpunkte zu finden. Auch dafür kann eine vorherige kognitive Auseinandersetzung auf einer höheren Ebene zum Thema Freundschaft z. B. über einen Analyse- und Interview-Bogen, wie in ■ **Abb. 3.73**, eine Basis darstellen. Strategien, die das Bilden von Freundschaften unterstützen, müssen eventuell auch zunächst wieder erarbeitet werden.

Bei älteren Schülerinnen und Schülern ist es entwicklungsbedingt oft schwierig als Lehrperson die Lebenswelten einzelner Teenager oder Jugendlicher zu verbinden, gemeinsame Interessen zu schaffen oder aufzeigen und ein gemeinsames freizeitbezogenes Beschäftigen anzuleiten. Hierbei kann vor allem ein gut etabliertes und strukturiertes kooperatives Lernen in den Unterrichtsphasen dazu beitragen, soziale Prozesse zu initiieren, die sich in der Pausensituation ggf. nicht (mehr) durch Planung von außen herstellen lassen. Gemeinsam geplante Projekte und Aktivitäten unter Einbeziehung der persönlichen Interessen und Vorlieben, die über den Rahmen der Schule hinausgehen, können über eine konkrete Aufgabenverteilung gemeinsame Aktivitäten anbahnen. Besonders in der Pubertät sind Zugehörigkeit, Freundschaft und Ab- bzw. Ausgrenzung häufig belastende Themen für Schüler*innen im Autismus Spektrum. Das Zurückgreifen auf langfristig erarbeitete konkrete Konzepte, die durch die Gruppe der Peers mitgetragen werden, erleichtert die Bearbeitung aktuel-

Freunde finden

Ich möchte einen Freund oder eine Freundin finden


Ich kann mit jemandem befreundet sein, der das gleiche spielt wie ich.
 Ich kann mit jemandem befreundet sein, der gerne über das gleiche Thema spricht, wie ich.
 Ich kann mit jemandem befreundet sein, der mir gerne zuhört, wenn ich erzähle.
 Ich kann mit jemandem befreundet sein, bei dem mich etwas Neues interessiert.
 Ich kann mit jemandem befreundet sein, der mit mir über die gleichen Dinge lacht.
 Ich kann mit jemandem befreundet sein, der mir gerne hilft.

Ich mache ein Freunde-Interview:
 Ich frage: „darf ich dich etwas fragen?“
 Wenn das Kind ja sagt, fange ich an.
 Ich schreibe mir die Antworten auf.
 Ich frage: 1. „Was spielst du am liebsten?“
 2. „Worüber erzählst du am liebsten?“
 3. „Magst du (mein Interesse)?“ (Nenne dein größtes Interesse)

Das Interview ist beendet. Ich bedanke mich.

Name des Kindes:	Antwort	Wir haben etwas gemeinsam	Das ist Neu und interessiert mich
1. Lieblings-Spiel		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
2. Lieblings-Gesprächsthema		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
3. Er/Sie mag (mein Interesse)	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Ich überlege selbst:



Kann _____ ein*e Freund*in sein?

Warum ja?

Warum nein?

Auswertung: ____ mal ja ____ mal nein

Wo ist mehr?

Ja - Das kann ein*e Freund*in sein!

Das könnte eine schwierige Freundschaft werden. Aber ich kann es versuchen!

Nur nein - Das kann kein*e Freund*in sein.

Abb. 3.73 Freunde finden 2

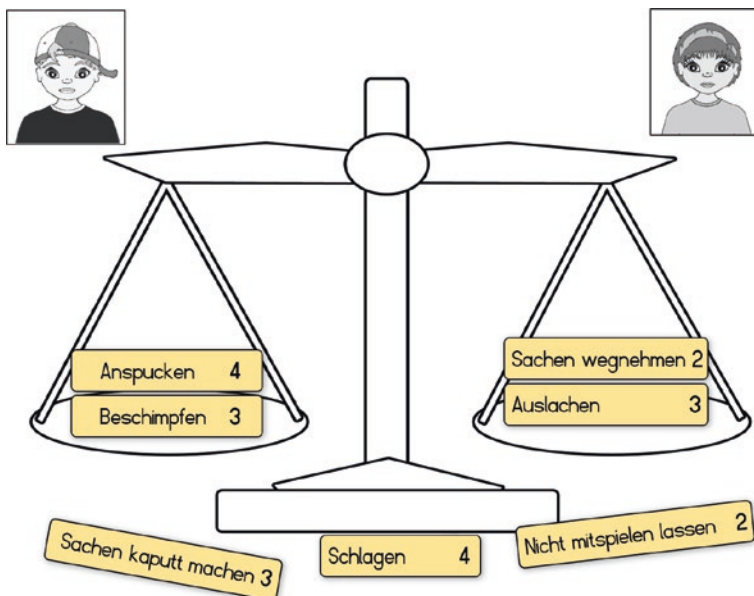
ler Probleme und Konflikte für alle Beteiligten. Zusätzlich können in besonderen Situationen erneut Sensibilisierungsstunden zu konkreter Problemstellung stattfinden, um einen erneuten Perspektivenwechsel anzuleiten und Konfliktlösungen mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu erarbeiten.

Die Vorlagen zum „Freunde finden“ stehen als Materialdownload für das ► Kap. 3 zur Verfügung.

3.7.4.2 Soziale Konflikte

Autistischen Kindern und Jugendlichen fällt es schwer bei sozialen Konflikten ein angemessenes Maß an Verantwortung oder auch die Schuld daran zu sehen und anzunehmen. Ein kritisches Beurteilen der Handlungen ist in der Reflexion oft nicht möglich. Um in Konfliktsituationen das Maß der Verantwortlichkeit für Handlungen, die negative Konsequenzen für sich oder andere nach sich ziehen besser erfassen zu können, unterstützen z. B. Gerechtigkeitsskalen oder -waagen den Prozess der Reflexion. In Anlehnung an Tony Attwood (2012) werden mit der visualisierten Darstellung in ■ Abb. 3.74 problematische Aspekte skaliert und bekommen eine Wertigkeit zugemessen, die vorher z. B. im Klassenrat festgelegt wurde. Auf der Waage werden sie gegenübergestellt. Durch das abwechselnde Auflegen und die unterschiedliche „Schwere“ der einzelnen Handlungen wird ein Blick auf den Ablauf der Situation ermöglicht, der zu einem besseren Verständnis für die Eskalation und Schuldfrage sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für die Beteiligten führen soll.

Für die Reflexion des eigenen Verhaltens in Bezug auf die Emotionen und Handlungen sowie die der Konfliktpartner*innen wird meist ein angeleiteter Prozess in ge-



■ Abb. 3.74 Gerechtigkeitsskala


Ich habe mich heute mit jemandem gestritten!

Mit wem?

Worum ging der Streit?

Wie habe ich mich verhalten?

Wie fühle ich mich jetzt?
 normal fröhlich traurig wütend

War das eine gute Lösung? Nein  Ja 

Wenn „Nein“, was wäre eine bessere Lösung gewesen?

male oder zeichne

Das versuche ich beim nächsten Mal!
Dann geht es mir besser!



■ **Abb. 3.75** Reflexion des eigenen Verhaltens

planten Einzelsituationen notwendig. Reflexions-Tagebücher, wie in ■ Abb. 3.75, die die Schüler*innen durch die Reflexion leiten können auch Situationen emotional auffangen und gleichzeitig der Ausgangspunkt für die Erarbeitung von Handlungsalternativen und Lösungen darstellen.

Einzelne Schüler*innen mit und ohne Autismus müssen bei sozialen Prozessen mehr gestützt werden oder benötigen mehr „Ausnahmen“, um in sozialen Situationen handlungsfähig zu sein. Die Akzeptanz von „Ungerechtigkeiten“ ist für einzelne Schüler*innen, nicht nur für solche im Autismus Spektrum aufgrund der kategorialen Denkweise, häufig aber eine große Herausforderung. Daher stellt in solchen Situationen die Konsequenz und Verlässlichkeit der Lehrperson bei der Durchsetzung dieser „ungleichen“ Maßnahmen einen wichtigen und nachhaltigen Orientierungsrahmen für deren Akzeptanz durch die anderen Schüler*innen dar. Die Akzeptanz von Besonderheiten und Ausnahmen für individuell unterschiedliche Maßnahmen und Umgangsweisen mit Konfliktsituation muss zum Grundkonzept der sozialen Gemeinschaft gehören. Wenn Regeln und Alternativen quasi als Kon-

zept „Jeder bekommt, was er zu einem spezifischen Zeitpunkt braucht“ gelten und allen Schüler*innen und ggf. auch Eltern so kommuniziert werden, kann die Sorge, ungerecht behandelt zu werden, durch die transparente Kommunikation entkräftet und zum Vorteil für jede Schülerin und jeden Schüler genutzt werden.

Zu passenden Zeitpunkten und in einem wertschätzenden Rahmen sollen daher konkrete individuelle soziale Lernziele und Wege im Hinblick auf das gemeinschaftliche Ziel mit der Klasse angesprochen werden und nicht als „verstecktes“ pädagogisches Ziel unterschwellig mitlaufen. Ein visualisiertes Aufzeigen von Ausnahmen für einzelne Schüler*innen und seinen Zweck in Hinblick auf ein Gesamtziel für die Klassengemeinschaft kann den Prozess des Verstehens unter den Schüler*innen unterstützen. In angeleiteten, strukturierten Phasen werden dabei alle Schüler*innen aktiv auf dem entsprechenden Niveau in den Problem-Lösungs-Prozess eingebunden und angeleitet auch eigenständig Regeln zu überprüfen und individuelle Lösungen zu finden. Diese Mitarbeit an den sozialen Prozessen führt nicht nur zu einer höheren Akzeptanz, sondern fördert das „Wir-Gefühl“ der Schüler*innen.

■ ■ Herausfordernde Situationen

In sozialen Situationen begünstigt das jeweils andere Herangehen und Betrachten von Situationen durch neurodiverse und neurotypische Sichtweisen Missverständnisse, die für beide Parteien oft nicht nachvollziehbar sind. Bei Regeln, deren Ziel einen gemeinschaftlichen Zweck haben, stellt der gemeinschaftliche Nutzen nicht immer eine intrinsische Motivation für die autistischen Schüler*innen dar, sodass es tlw. vermehrt zu Regelübertritten kommen kann. In solchen Fällen stellt der wertschätzende und entwicklungsbegleitende Umgang der Lehrperson mit diesen „nicht-konformen“ Verhaltensweisen eine große Vorbildwirkung für die Schüler*innen der Klasse dar. Die Reaktion auf nicht erfüllte Erwartungen und Anforderung überträgt sich häufig auf die anderen Schüler*innen und kann ein Klassenklima der Akzeptanz und Wertschätzung fördern.

Von der Peer-Group ist in allen besonders herausfordernden Situationen mit Schülerinnen und Schülern immer eine besondere Rücksichtnahme nötig. Schüler*innen im Autismus Spektrum benötigen diese Rücksichtnahme individuell tlw. vermehrt. Ihre Akzeptanz in der Klassengemeinschaft ist aber vor allem abhängig von der vorangegangenen Sensibilisierung und der grundsätzlichen Bearbeitung von sozialen Themen und des Umgangs mit Regelverhalten. Die Bedürfnisse der Peer-Group dürfen dabei genauso wenig außer Acht gelassen werden wie die der betroffenen Kinder und Jugendlichen, sodass für alle Schüler*innen stets eine offene Atmosphäre bestehen sollte, in der sie Unzufriedenheit, Unsicherheiten oder Ängste in Bezug auf schwierige Situationen äußern und klären können und in der sie an ihrer Weiterentwicklung in wertschätzender Atmosphäre arbeiten können. Ein Klassenrat kann so eine Möglichkeit darstellen Gruppenprozesse, Auswirkungen des Verhaltens einzelner und geeignete Lösungsmöglichkeiten zu besprechen. Regelmäßige kurze Einzelsequenzen mit Schüler*innen, die an spezifischen Feldern im sozialen oder emotionalen Bereich arbeiten schaffen eine Vertrauensbasis, in denen gemeinsam die nächsten Schritte bearbeitet und vorangegangene Erfolge und Misserfolge reflektiert werden können.

Konflikte können mit zunehmendem Alter komplexer und immer schwieriger in ihrem Ursache-Wirkungs-Geschehen erfasst werden. Eine frühzeitige Grundlage für die Auseinandersetzung mit Konfliktsituationen aufzubauen, ist daher ein wichtiges Förderziel in der Arbeit mit autistischen Schülerinnen und Schülern. Organisationsformen wie z. B. der Klassenrat, der (Sorgen-)Briefkasten und der ritualisierte Einsatz visueller Hilfen für die soziale Kognition können dafür eine Grundlage schaffen.

Bei besonders angespannten Situationen des Klassenklimas hat sich ein Klassen-Soziogramm als Grundlage für gezielte soziale Intervention als hilfreich erwiesen. Auch um geeignete Peer-Partner zu eruieren, kann ein aktuelles Soziogramm der Klasse hilfreich sein. Den Schülerinnen und Schülern können die Ergebnisse des Soziogramms so auch visuell als Problem-Lösungs-Grundlage präsentiert werden, um ein stärkeres Bewusstsein für die soziale Situation in der Klasse zu entwickeln. Die Erläuterung zur Durchführung und die altersangepassten Fragebögen sind aus den [Abb. 3.76](#) und [3.77](#) zu entnehmen.

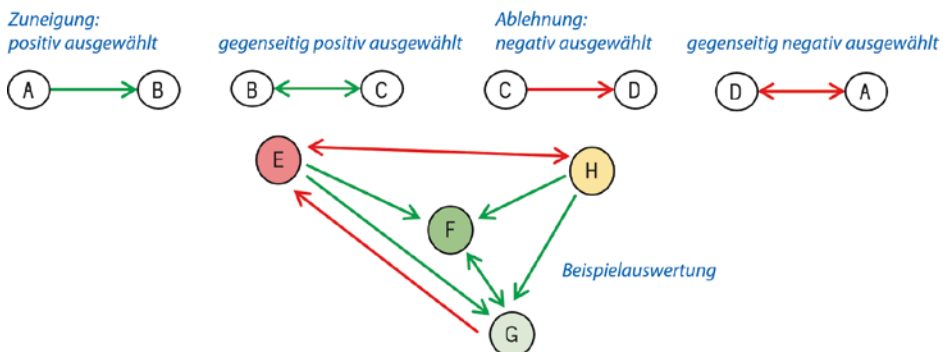
Klassensoziogramm – Ablauf

Ziel Die Schüler*innen-Fragebögen sollen für die Lehrkraft zu einer Erkenntnis über den aktuellen Stand der sozialen Beziehungen in der Klasse führen. So können Rollen und Verhaltensweisen von Schüler*innen in der Klasse besser verstanden und gesteuert werden und soziale Maßnahmen gezielter gesetzt werden.

Beschreibung Der Fragebogen wird je nach Schulstufe und Voraussetzungen der Kinder (Lese- und Schreibfähigkeit) möglichst eigenständig ausgefüllt. Jede*r Schüler*in beantwortet die Fragen für sich. Wichtig ist, dass die Schüler*innen wissen, dass die aufgeschriebenen Inhalte nicht an andere Kinder weitergegeben oder Inhalte veröffentlicht werden.

Grafische Auswertung Die Schüler*innen werden als Kreise mit Buschstaben dargestellt (alphabetisch oder numerisch nach einer extra Liste geordnet). Die angegebenen Beziehungen untereinander werden mit Pfeilen gekennzeichnet.

Zur Interpretation Schüler*innen, die in der Gruppe hoch angesehen sind oder Gruppenführer*innen sind daran erkennbar, dass viele grüne Pfeile auf sie gerichtet sind – auf Außenseiter sind nur wenige oder viele rote Pfeile gerichtet. Über diese Art der Darstellungen können, je nach Gruppengröße Paar- und Gruppenbeziehungen, Ablehnungen und unterschiedliche Formen von Außenseitern aufgezeigt werden.



■ **Abb. 3.76** Klassen-Soziogramm für die Grundstufe I, II und Sekundarstufe I

GS 1

Wohlfühl-Fragebogen

1. Kreuze an, was für dich stimmt.

Ich gehe gerne in meine Klasse.

Ich gehe manchmal gerne und manchmal nicht so gerne in meine Klasse.

Ich gehe nicht so gerne in meine Klasse.



2. Neben wem möchtest du gerne sitzen? _____

Neben wem möchtest du auf keinen Fall sitzen? _____

3. Ihr könnt in der Pause gemeinsam spielen.

Mit welchen 2 Kindern würdest du zusammenspielen. _____

Mit welchen 2 Kindern möchtest du nicht spielen? _____

GS 2, Sek 1

Wohlfühl-Fragebogen

1. Kreuze an, was für dich stimmt.

Ich fühle mich wohl in der Klasse.

Ich gehe mit gemischten Gefühlen in meine Klasse.

Ich fühle mich nicht wohl in meiner Klasse.

2. Trage in die leeren Linien ein:

Deine Klasse besteht aus insgesamt _____ Schülerinnen und Schülern.

Welche Platznummer von 1 bis _____ würdest du dir in deiner Klassengemeinschaft geben?

Platznummer: _____

3. Neben welchen Schülerinnen oder Schülern würdest du gerne in der Schule sitzen?

2 Namen: _____

Neben welchen Schülerinnen oder Schülern möchtest du auf keinen Fall sitzen?

Bis zu 2 Namen: _____

4. Du sollst Dir für eine Gruppenarbeit (ein Referat) zwei Mitschülerinnen oder Mitschüler auswählen?

Mit wem möchtest du in der Arbeitsgruppe sein?

Mit wem möchtest du nicht in einer Arbeitsgruppe sein?



5. Wen würdest du zu deinem Geburtstagsfest einladen?

Wen willst du auf deinem Geburtstagsfest nicht sehen?

6. Brauchst du deiner Meinung nach einen besonderen Sitzplatz? ja nein

7. Dein größter Wunsch für die Klassengemeinschaft:

8. Deine größte Sorge/Angst zur Klassengemeinschaft:

■ Abb. 3.77 Klassen-Soziogramm – Fragebögen

Die Vorlagen der „Gerechtigkeitswaage“ und der „Streit-Reflexion“ sowie die Fragebögen für das „Klassen-Soziogramm“ und die Kurzanleitung stehen als Materialdownload für das ► Kap. 3 zur Verfügung.

3

Literatur

- Attwood, T. (2012). Ein Leben mit dem Asperger-Syndrom: Von Kindheit bis Erwachsensein – alles was weiterhilft. Stuttgart: Trias.
- DUDEN (2022). Wörterbuch. Ritual. Bedeutung. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ritual>. Zugegriffen: 28. März 2022.
- Gray, C. (1994). Comic Strip Conversations: Illustrated interactions that teach conversation skills to students with autism and related disorders. Arlington: Future Horizons Inc.
- Gray, C. (2001). My Social Stories Book. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Häußler, A. (2015). Der TEACCH® Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. (4. Auflage). Dortmund: Borgmann Media.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Meyer, H (2006). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Neumann, U. & Ramseger, J. (1991). Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze. (3. Auflage). <https://doi.org/10.25656/01:1408>.
- Piaget, J. (1955). Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich: Rascher Verlag.
- Schreder, G., Brömer, B. & Hessisches Kultusministerium Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2009). Lehren und Lernen.
- Schultheis, K. (2009). Rhythmisierung und Ritualisierung im Schulalltag. In Hof, C., Ladenthin, V., Fuhr, T., Plöger, W., Wittenbruch, W., Hellekamps, S., Kaiser, A., Gonon, P. (Hrsg.). Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II: Schule. Erwachsenenbildung, Weiterbildung. (S. 561–568). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_055.
- Sharma, U. & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. In Australian Journal of Teacher Education 41/8. S.117–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Shaul, J. (2020). Your Interests, My Interests: A Visual Guide to Playing and Hanging Out for Children on the Autism Spectrum. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tenoth, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wissing, S. (2004). Das Zeitbewusstsein des Kindes. Eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter. (Dissertation Schulpädagogik). Pädagogischen Hochschule Heidelberg. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5437/1/komplett.pdf>. Zugegriffen: 23. Januar 2022.



Sabrina Haider · Elisabeth Jencio-Stricker
Angelika Schwanda

Autismus und Schule

Inklusive Unterrichtsorganisation,
Nachteilsausgleich und
Wissenserwerb

MOREMEDIA 

 Springer

Jetzt bestellen:

link.springer.com/978-3-662-67955-5

