

Eine sichere Lernumgebung

*Berücksichtigung von räumlichen Aspekten bei der Betreuung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum*

Sabine Höflich¹

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1067>

Zusammenfassung

Der Raum als „dritter Pädagoge“ (Malaguzzi) beeinflusst Lernen, Orientierung und soziales Miteinander. Da Schüler*innen im Autismus-Spektrum meist ein großes Bedürfnis nach Struktur und Konstanz haben, wirken Raumaspekte sowie strukturierte und bekannte Umgebungen besonders stark auf deren Wohlbefinden (Redl, 2019). Lehrpersonen berücksichtigen daher Aspekte wie Sitzplatz-Wahl, Reizarmut, Rückzugsmöglichkeiten, Raumgröße und Raumnutzung in Pausensituationen, um eine förderliche Lernumgebung zu schaffen (Bock, 2020).

Keywords:

Autismus
Raumgestaltung
innere und äußere sichere Orte
Inklusion

1 Einleitung

Orte sind eng mit Lebensgeschichten und Erfahrungen von Körperlichkeit, Emotion und Kognition verbunden. Am Lernort Schule treffen Personen als aktiv gestaltende und handelnde, von Umweltfaktoren beeinflusste Individuen aufeinander. Räume können Bewegung und Aktion unterdrücken oder zu dieser auffordern bzw. diese strukturieren. Sie können Angst oder Sicherheit auslösen sowie Desorientierung verstärken oder Schutz bieten. All dies beeinflusst das Lernen, das mit Wohlbefinden und Neugierde verbunden ist (Höflich, 2018a, 2018b).

Die Beleuchtung von Aspekten des Raums und deren Bedeutungszuschreibungen aus unterschiedlichen Perspektiven soll dazu führen, Möglichkeitsräume zu identifizieren und Gestaltungsoptionen für ein lernförderliches Umfeld zu schaffen, um die Teilhabe aller Schüler*innen am schulischen Miteinander gestalten zu können.

2 Raum und Autismus

Klassenräume wirken auf das Wohlbefinden und sollen Sicherheit bieten, Lerngelegenheiten bereitstellen bzw. Interesse am Lernen wecken. Sie können Kommunikationsanlässe schaffen und gemeinsamen Austausch über Inhalte sowie soziales Miteinander anregen (Bockschnieder, 2017; Shevchenko, 2020). Dies trifft auf alle Kinder zu, auch wenn nicht alle auf die gleiche Weise wahrnehmen, fühlen, denken, sprechen oder lernen und so individuelle Ansprüche an räumliche Gestaltung entstehen.

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

2.1 Über die Bedeutung des Raums

Der Raum als „dritter Pädagoge“ (Malaguzzi, zit. n. Brüschweiler & Reutlinger, 2014) kann maßgeblich Einfluss auf erfolgreiche Schul- und Unterrichtsgestaltung in einer durch Diversität gekennzeichneten Schule nehmen, wenn er als Ort fungiert, der Orientierung sowie inneren Halt gibt (Höflich, 2021).

Der Zusammenhang von Lernen und Lernraum wird in den Merkmalen von gutem Unterricht berücksichtigt (Meyer, 2019), da Lernumgebungen Lernprozesse anregen können, wenn diese zum selbständigen Arbeiten motivieren und ein eigenverantwortliches Tun ermöglichen, das nicht ausschließlich von der Lehrperson angeleitet und von der Erlaubnis zur Benutzung von Hilfsmitteln abhängig ist. Frei zugängliche Materialien, kindgerechte Möbel und ein räumliches Angebot, welches unterschiedliche Arbeitsplätze und Arbeitsorte bietet und so Lernen in verschiedenen Arbeitsformen und Körperhaltungen zulässt, soll Lernprozesse anstoßen und ein Vertiefen in Dinge erleichtern. Ästhetisch ansprechende, kindgerechte und multifunktionale Klassenräume sollen den Bedürfnissen nach Bewegung, Freiraum und Erholung entsprechen. Das soziale Miteinander kann durch die Gestaltung einer gemütlichen Umgebung zum gemeinsamen Spielen, für Gespräche, zum Feiern und auch zum kooperativen Arbeiten gefördert werden. Lag in der Vergangenheit der Fokus auf anregenden Angeboten und Impulsen, ist gegenwärtig die Fülle an Informationen und Reizen, die auf die Menschen wirken, zu bedenken und daher auch auf Reizreduktion bzw. eine klare Struktur zu achten, um Konzentration auf ein Thema und Vertiefung in Inhalte zu ermöglichen. Aufgrund eines großen Angebots an viele Sinne ansprechenden Spielmaterialien und virtuellen Darbietungen bedarf es realer Begegnung. Diese zielt auf die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf eine Sache ab, die ein selbsttätiges Ausprobieren, sinnliches Erfahren und Be-Greifen ermöglicht. Im Sinne eines autoritativen Erziehens gilt es, die Autonomieentwicklung der Schüler*innen zu begleiten und in einem warmherzigen wie auch Grenzen setzenden bzw. Halt gebenden Rahmen Lernsituationen zu schaffen (Eichelberger et. al, 2008; Hoffmann, 2015; Meyer, 2019; Shevshenko, 2020).

2.2 Autismus

Die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) wird laut DSM-5 (2013) durch die beiden Kernkriterien „Anhaltende Defizite in der sozialen Kommunikation und sozialen Interaktion in verschiedenen Kontexten“ und „Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten“ beschrieben. Stereotype Verhaltensweisen können sich auf verschiedenen Ebenen zeigen. Im motorischen Bereich können ein „Händeflattern“ und andere sich wiederholende Bewegungsformen auftreten. Beim Spielen lässt sich häufig beobachten, dass Spielsachen aufgereiht, Gegenstände gedreht oder Karten ständig gemischt werden. Sprachlich kann es zu Echolalien oder idiosynkratischem Sprachgebrauch kommen. Es werden immer wieder dieselben Fragen gestellt und immer idente Antworten erwartet (APA, 2018; Schirmer, 2016; Snippe, 2015). Werden Routinen nicht eingehalten oder treten – manchmal für neurotypisch denkende Personen geringfügig erscheinende – Veränderungen auf, kann dies heftige Reaktionen wie Wutausbrüche mit sich bringen. Theunissen (2022) kritisiert die Defizitorientierung der Diagnosemanuale bezüglich der Spezialinteressen und des repetitiven Verhaltens, da diese der Beruhigung dienen, Glück und Freude auslösen und zur Motivation eingesetzt werden können (Schirmer, 2016).

In der Definition des DSM-5 wird – erstmals – auch auf die sensorische Wahrnehmung Bezug genommen und „hyper- oder hypo-ausgeprägtes Verhalten im Hinblick auf sensorische Reize“ thematisiert (APA, 2018; Theunissen, 2022). Dieses zeigt sich beispielsweise in Form von starken Reaktionen auf bestimmte sensorische Reize wie Geräusche, Lichter, Gerüche oder Oberflächenbeschaffenheiten, welche sich durch häufiges Riechen an sowie Berühren oder Betrachten von bestimmten Gegenständen äußern können. Sensorische Interessen wie die Faszination für Bewegungen wie beispielsweise jene der Waschmaschine, die mit großer Ausdauer beobachtet werden, oder für die Effekte des Lichts und die Geräusche einer sich bewegenden Jalousie, die immer wieder bedient wird, sind Beispiele hierfür. In anderen Kontexten wird auf manche Reize kaum oder gar nicht reagiert. Schmerz- oder Temperaturreize, die neurotypischen Kindern großes Unbehagen bereiten, werden scheinbar nicht wahrgenommen, da keine erwartete Reaktion oder vermeidende Verhaltensweise bzw. Unmutsäußerung eintritt.

Insgesamt wird bei der Diagnostik nach DSM-5 dimensional vorgegangen und die Spektrums-Perspektive von schwacher zu starker Ausprägung verfolgt. Motorische Auffälligkeiten sowie geschlechtsspezifische Merkmale – so wird ASS bei männlichen Personen viel häufiger diagnostiziert und bei weiblichen Personen aufgrund der Unterschiedlichkeit der gezeigten Verhaltensweisen oft erst später im Lebensverlauf (Preissmann, 2013) festgestellt – werden nicht explizit thematisiert. Als zusätzliche Spezifizierungen („clinical specifiers“) werden intellektuelle Behinderung, Sprachentwicklungsverzögerungen, Assoziationen mit bekannten medizinischen,

genetischen Krankheiten oder Umweltrisikofaktoren, Assoziationen mit entwicklungsneurologischen und psychologischen Störungen oder Verhaltensstörungen und Katatonie angeführt. Eine enge Verschränkung von Autismus und Kognition bzw. Intelligenz steht im DSM-5 nicht im Vordergrund. Dies ist bei psychischen Erkrankungen üblich, wobei im ICD-11, der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme der WHO, dezidiert auf die kognitive Entwicklung eingegangen wird. Hier wurden sechs Kategorisierungskriterien einer möglichen Beeinträchtigung der geistigen sowie der sprachlichen Entwicklung gebildet, *mit/ohne Störung der kognitiven Entwicklung* und *ohne oder mit milder/mit beeinträchtigter/mit Fehlen von funktionaler Sprache*. (APA, 2018; Autism Spectrum Disorder im ICD-11, 2018; Müller, 2020; Theunissen, 2022).

Theunissen (2022, o.S.) fasst im Folgenden sieben Merkmale zusammen, die für Autismus charakteristisch sind: Menschen im Autismus-Spektrum (AS) unterscheiden sich von neurotypischen Menschen „durch

- (1) unterschiedliche sensorische Erfahrungen,
- (2) unübliches Lernverhalten und Problemlösungsverhalten,
- (3) fokussiertes Denken und Spezialinteressen,
- (4) atypische, manchmal repetitive Bewegungsmuster,
- (5) Bedürfnis für Beständigkeit, Routine und Ordnung,
- (6) Schwierigkeiten, Sprache zu verstehen und sich sprachlich auszudrücken, so wie es üblicherweise in Kommunikationssituationen (Gesprächen) erwartet wird, und
- (7) Schwierigkeiten, typische soziale Interaktionen zu verstehen und mit anderen Personen zu interagieren“.

Der inklusive Begriff der Neurodiversität thematisiert Autismus als eine Möglichkeit neurologischer Vielfalt und betont die Gleichwertigkeit psychischer Zustände. Der Störungsaspekt, wie im Begriff der Autismus-Spektrum-Störung, wird hier nicht verwendet. Defizite sind in diesem Verständnis kein spezifisches Merkmal, sondern Ergebnis von Überforderung, wenn Situationen als feindselig bzw. nicht bewältigbar erlebt und daher als belastend gespeichert bzw. erinnert werden. Neuronale Verschiedenheit kann sich in Unterschieden im Bedarf an Vertrautheit, Ruhe und Überschaubarkeit zeigen, welche soziale und auch strukturelle Unterstützung notwendig machen können, damit Teilhabe möglich und Selbstbestimmung gefördert wird (Theunissen & Sagrauske, 2019).

2.3 Perspektiven auf Autismus und Raum

Im Klassenzimmer treffen nun Aspekte von Bewegung, Freiraum und Exploration sowie Aktivitäten bei Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier auf das Bedürfnis mancher Schüler*innen nach Beständigkeit, Routine und Ordnung sowie die Notwendigkeit spezifischer Rahmenbedingungen, die das Denken, Wahrnehmen, Lernen, Interagieren und Kommunizieren erst möglich machen (Höflich, 2021).

Bock (2020) befragte Lehrpersonen bezüglich der Möglichkeiten einer erfolgreichen inklusiven Beschulung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum. Raum Aspekte werden in dieser Studie nach dem Unterricht, der unter anderem Aspekte wie Rituale, Routinen und Struktur, Kommunikation, Visualisierung und Berücksichtigung von Spezialinteressen beinhaltet, genauso häufig als bedeutsame Wirkfaktoren genannt wie die Peergroup. Bei der räumlichen Gestaltung wird die Bedeutung der Sitzplatz-Wahl und der Reizarmut in der Klasse hervorgehoben. Die Möglichkeit eines Rückzugsortes, der Erholung und Beruhigung bietet, und das Treffen von Vereinbarungen, welche Möglichkeiten es gibt, sich aus unstrukturierten, lauten Pausensituationen herauszunehmen, bzw. wo auf kleineren überschaubaren Plätzen gearbeitet werden kann, werden zum Thema gemacht. Auch die Größe des Klassenzimmers nimmt eine wichtige Rolle ein, um ein ertragbares Nähe-Distanz-Verhältnis zu Lehrpersonen und Mitschüler*innen aufrechterhalten zu können. Überdies sollte ausreichend Platz für Schulasistenz vorhanden sein.

Redl (2019) zeigte den Zusammenhang von Raum Aspekten und Wohlbefinden (Hascher, 2004) von Kindern mit Diagnose Frühkindlicher Autismus auf, wobei der Förderschwerpunkt in den Bereichen Kognition und Verhalten lag. Sie untersuchte verschiedene Situationen im schulischen Kontext innerhalb und außerhalb einer Klasse. Diese war zuvor partizipativ aus einer ehemaligen Wohnung gestaltet und den Bedarfen und Bedürfnissen von Schüler*innen im AS angepasst worden. Vor den Renovierungsmaßnahmen wurden von der Lehrperson, die sich mit der Wirkung von Farben und von Lichtquellen, mit Akustik und Oberflächenstrukturen auseinandergesetzt hatte, zur Option stehende Materialien vorausgewählt und den Kindern angeboten. Diese

konnten die verschiedenen Materialien berühren, riechen und betrachten und so ihre Präferenzen zum Ausdruck bringen.

Weitere Besonderheiten dieser Klasse machen die reizarme Gestaltung der Klassenzimmer und die eindeutige Ort-Aktivitäts-Zuordnung aus. So gibt es einen Rückzugsort mit Matratzen, einen Raum für gemeinsame Aktivitäten, in dem die Kinder im Kreis sitzend interagieren können, sowie fixe Arbeitsplätze und Nassräume, die ausschließlich für diese Klasse vorgesehen sind.

Der Forschungsfrage nach den Auswirkungen räumlicher Aspekte auf das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen im Autismus-Spektrum folgend, wurden bei dieser Studie Hypothesen formuliert, die einen Zusammenhang von räumlichen Aspekten und Wohlbefinden herstellen. Um die Wirkung bedürfnis- und bedarfsgerechter Raumgestaltung auf die Entwicklung emotionaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen zu untersuchen, wurde mittels Lektions-Unterbrechungs-Methode (Patry, 2018) die Schüler*innensicht erfasst. Mittels Befragung nach ihrem Befinden mit Hilfe eines dreistufigen Fragebogens, auf welchem farblich differenziert war und Emotionen durch vereinfachte Gesichter dargestellt waren, konnten die Schüler*innen, die größtenteils über keine Sprachkompetenzen verfügten, ihre Emotionen bzw. ihr Wohlbefinden ausdrücken. Mittels Verlaufskurven, die Situation und Emotion darstellten, wurden Entwicklungsprozesse und Verläufe visualisiert. Mittels teilnehmender Beobachtung und Forschungstagebuch (Altrichter et al., 2018) samt Auswertung durch qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) wurde die Lehrer*innenperspektive erfasst (Höflich, 2020). In der Zusammenführung der Ergebnisse konnte Redl (2019) die Bedeutsamkeit von Raumgestaltung in Bezug auf motivations- und leistungsfördernde Unterstützung beim Lernen aufzeigen. In gewohnter Umgebung gelang es besser, soziale Kontakte herzustellen, wobei dies besonders beim Beziehungsaufbau zu den Lehrpersonen deutlich wurde. Bei Auftreten von Aggressionen kam es am sicheren Ort zu einer rascheren Beruhigung. Klassenraumgestaltung kann Klarheit schaffen und somit Sicherheit geben bzw. Wohlbefinden fördern.

2.4 Gestaltung sicherer Räume

Alle Kinder wollen einen sicheren Ort zum Lernen und Begegnen vorfinden. Um Sicherheit herzustellen, wird je nach Lebens- und Entwicklungsalter und nach individuellen Bedarfen und Bedürfnissen versucht, ein unterstützendes räumliches Setting herzustellen. Hierzu bedarf es der kritischen Betrachtung der Möglichkeiten im Schulgebäude, um Ideen zu finden, wie Orientierung im Schulgebäude, im Klassenraum und am Arbeitsplatz stattfinden kann.

2.4.1 Orientierung auf großen Plätzen

Bei der großräumlichen Orientierung im Schulgebäude stellt sich die Frage, welche Räume selbständig erreicht werden sollen und wie Orientierung erleichtert werden kann. Strukturierung und Ritualisierung eröffnen die Möglichkeit, Vorhersehbarkeit zu vermitteln, Zusammenhänge zu erkennen sowie Hilfe beim Verstehen und Handeln und somit bei der Entscheidungsfindung zu bieten.

Schon das morgendliche Ankommen kann Stress bedeuten, da dies meist mit Lärm und wenig Struktur verbunden ist. Ein Platz in der Garderobe, der nicht im Zentrum des Geschehens liegt, kann hier hilfreich sein. Manchen Schüler*innen im AS helfen Maßnahmen nach dem TEACCH-Prinzip, welches individuell angepasste visuelle Strukturierungshilfen für das Lern- und Sozialumfeld anbietet. So werden beispielsweise Kleiderhaken mit einem Bild, einem Foto oder einem Symbol versehen, um Sicherheit zu geben, was dort hingehängt werden soll. Ein Schuhregal mit Bildkarten verdeutlicht den festgelegten, klar begrenzten Platz. Eine Kiste für Haube und Schal hilft zu klären, wo die Kleidungsstücke hingehören. So können diese nicht leicht in fremde Hände gelangen bzw. verloren gehen. Auch ein definierter Ablageort für die Schultasche hilft, Ordnung zu halten. Eine festgelegte Sitzmöglichkeit zum Warten, bis die Schule verlassen werden kann, ist für manche eine besser praktikable Alternative zum Stehen in einer unruhigen Kindergruppe (Häußler, 2016).

Wenn der Lärm in der Schule überfordert und überreizt, soll eine akzeptierte Form des Rückzugs aus der Situation möglich sein, um eine unerwünschte Reaktion wie Weglaufen oder geistiges „Abschalten“ zu vermeiden. Um Überreizung zu vermeiden, gilt es, einen ruhigen Ort zu suchen, an dem sich das Kind erholen kann. An dieser Stelle wird häufig die Frage nach Beaufsichtigung oder Möglichkeiten, sich allein zu beschäftigen, gestellt und dann wird überlegt, ob es eine Sitzcke am Gang oder eine Bank im Schulhof gibt, wo das Kind Arbeiten erledigen kann, oder ob ein abgetrennter Raum, wo die Schulassistentin beim Kind sein kann, zur Verfügung steht. Manche Schüler*innen nutzen Musik, um einen inneren sicheren Ort herzustellen und sich zu entspannen, andere können beim Lesen „abschalten“, viele beruhigen sich bei der Beschäftigung mit einem

bestimmten Spielzeug. Diese Pausen an Entspannung und Beruhigung versprechenden äußeren und inneren Orten sind notwendig, um wieder Energie zu schöpfen und konzentrationsfähig zu werden (Schirmer, 2016). Auch auf sprachlicher Ebene kann es zu Unklarheiten bezüglich räumlicher Bezeichnungen kommen. Oft werden Anweisungen mit einer Selbstverständlichkeit verwendet, da neurotypische Kinder das erwünschte Verhalten anderer imitieren oder es ihnen logisch erscheint, dass beispielsweise „Warte an der Tür!“ den Bereich vor der geschlossenen Türe meint oder „Bleib da!“ eine Aufforderung zum Aufenthalt bei der Gruppe bedeutet. Für manche Schüler*innen ist dies jedoch zu ungenau, missverständlich bzw. interpretationsbedürftig. Eine Markierung des Aufenthaltsortes kann Klarheit schaffen und herausfordernde Situationen vermeiden. Liegt zum Beispiel eine Teppichfliese vor der Türe, verdeutlicht dies, wo man stehen soll, wenn man „an der Tür“ wartet (Häußler, 2016; Schirmer, 2016).

2.4.2 Strukturierung des Klassenraums

Viele Menschen mit Autismus mögen kleine und überschaubare Räume. Durch Unübersichtlichkeit des Raumes kann Desorientierung entstehen. Ist nicht klar erkennbar, wo welcher Bereich beginnt und endet, oder sind räumliche Zuordnungen für Objekte oder Aktivitäten nicht eindeutig, kommt es zu Stresssituationen. Physische Grenzen wie Möbel, Regale oder Raumteiler strukturieren Räume. Auch Markierungen an Fußböden können visuelle Abgrenzungen sein.

Themenecken und die Definition bestimmter Bereiche für Einzelarbeit und Gruppenarbeit unterstützen ein besseres Einlassen-Können auf Aktivitäten, da Ort und Tätigkeit miteinander verknüpft sind. Manche brauchen auch einzelne, durch einen Teppich oder durch ein Klebeband abgetrennte Bereiche für gesonderte Aktivitäten. Diese werden somit eindeutig definiert. Gibt es für bestimmte Arbeitsmaterialien feste Plätze, wird vermittelt, was das Kind erwartet bzw. was erwartet wird. Beispiele hierfür sind Bücher in der Lesecke, Farben und Papier in der Mal-Ecke oder Jonglierbälle und Balance-Boards in einem Bereich am Gang, der für Bewegung vorgesehen ist.

Im Klassenraum helfen Konkretisierungen durch Bilder und Beschriftungen, Ordnungssysteme, Markierungen oder Beschriftungen von Materialien und Funktionsbereichen, sodass die Kinder selbstständig arbeiten können und den richtigen Platz für Materialien kennen. Sich selbständig Materialien, Informationen und Hilfe organisieren zu können, ist für alle ein wichtiger Lernprozess (Häußler, 2016; Schirmer, 2016).

Sämtliche Maßnahmen verfolgen das Ziel, die Entwicklung von Selbstständigkeit zu unterstützen und Verhaltensproblemen vorzubeugen. Hierbei ist es bedeutsam, das Entwicklungsniveau der Schülerin*des Schülers im Fokus zu haben und diese*n weder zu über- noch zu unterfordern. Förderziele im Blick habend gilt es, Fortschritte zu bemerken und nur so lange Fördermaßnahmen und Unterstützung zu bieten, wie dies notwendig ist. Eine Entwicklung von Fördersystemen für Bereiche, die das Kind ohne Hilfe bewältigen kann, ist nicht zielführend (Häußler, 2016; Schirmer, 2016).

2.4.3 Gestaltung des Arbeitsplatzes

Konstanten im räumlichen Umfeld geben Sicherheit. Zur Unterstützung bei der Bewältigung von Tagesabläufen können visuelle Pläne wie Stunden-, Raum-, Vertretungs- und Stundenablaufpläne zur Verfügung gestellt werden. Veränderungen werden zeitgerecht angekündigt und vorbereitet. Auch hier gilt es, der Individualität der Schüler*innen gerecht zu werden. Reagieren manche sehr stark auf kurzfristige Änderungen, beunruhigt andere eine zu frühe Benachrichtigung, was zu wochenlangem Gedankenkreisen aufgrund der drohenden Veränderung führen kann.

Die Sitzordnung in der Klasse soll ebenfalls Selbstständigkeit unterstützen sowie Stress und Ablenkung reduzieren. Ein verbindlich zugeteilter Sitzplatz in möglichst reizarmer Umgebung kann ein Vertiefen in das Lernen erleichtern. Viele Kinder und Jugendliche im AS wählen einen Platz im Randbereich, für manche ist der Blick zur Wand hilfreich, um Lichtreflexionen und Geräuschquellen zu reduzieren. Oft ist ein Sitzplatz im vorderen Bereich des Klassenraumes, in der Nähe des Lehrertisches und der Tafel, sinnvoll.

Manche sitzen lieber allein, andere schätzen ruhige Schulkamerad*innen, die als nicht bedrohlich erlebt werden, an ihrer Seite. Einerseits gibt es Handlungsempfehlungen für neurotypische Kinder, wie Abstand gehalten und Ruhe gegeben werden soll, andererseits sollte kein allzu großer Schonraum geschaffen werden, da soziale Integration wichtig ist und auch Schüler*innen im Autismus-Spektrum das Bedürfnis nach Freundschaft haben (Schirmer, 2016).

3 Fazit

Um Motivation, Leistungsbereitschaft und Wohlbefinden zu fördern bzw. Lernen und sozialen Kontakt zu ermöglichen, können räumliche Parameter wie eine klare Zuordnung von Tätigkeit und Ort, Reizarmut, Struktur und Routinen, Rückzugsmöglichkeiten und genügend Platz in gut strukturierter Umgebung bedeutsame Unterstützung leisten. Damit Klassenräume zum sicheren Ort für alle werden, sich Lerngelegenheiten bieten und gleichzeitig Halt durch Struktur gegeben wird und Interaktion stattfinden kann, ohne zu überfordern, bedarf es der Reflexion der individuellen Bedarfe der Schüler*innen sowie der Berücksichtigung deren momentaner Fähigkeit zur Bewältigung diverser Situationen. So kann Schule ein sicherer Ort, ein Beziehungs- und Entwicklungsraum werden.

Literatur

- APA American Psychiatric Association (2018) (2. korrigierte Auflage). Diagnostische Kriterien DSM-5: Deutsche Ausgabe herausgegeben von Peter Falkai und Hans-Ulrich Wittchen, mitherausgegeben von Manfred Döpfner, Wolfgang Gaebel, Wolfgang Maier, Winfried Rief, Henning Saß und Michael Zaudig. Hogrefe.
- Autism Spectrum Disorder im ICD-11 (2018) – Version for preparing implementation.
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f437815624>
 (20.12.2021)
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. (5. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bock, Ch. (2020). Zu den Möglichkeiten einer erfolgreichen inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum im Regelschulsystem. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <http://media.obvsg.at/AC15672224-2001>
- Brockschnieder, F. J. (2017). Reggio-Pädagogik in der Kita. Herder Verlag.
- Brüschweiler, B. & Reutlinger, C. (2014) Raum als dritter Erzieher. In: U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.) Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, 15. Springer VS.
- Eichelberger, H.; Laner Ch.; Kohlberg W. D.; Sary E. & Sary Ch. (2008). Reformpädagogik goes eLearning : Neue Wege zur Selbstbestimmung von virtuellem Wissenstransfer und individualisiertem Wissenserwerb. De Gruyter Oldenbourg.
- Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule. Waxmann.
- Häußler, A. (2016). (5. erweiterte und verbesserte Auflage) Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus: Einführung in Theorie und Praxis. Verlag modernes lernen.
- Hoffmann, P. (2015). Der Klassenraum als dritter Pädagoge: Gestaltung und Einfluss des Klassenzimmers auf Schüler und Lehrer. Diplomica Verlag.
- Höflich, S. (2021, 7). Schule als sicherer Ort. Vielfältige Zugänge, ein gemeinsames Ziel. Beispielhafte Thematisierung im Kontext von Autismus. [Posterpräsentation.] Grazer Grundschulkongress.
- Höflich, S. (2018a) Zwischen Freiraum und Begrenzung. Von der Bedeutung von sicheren Orten, die Lern- und Entwicklungsräume eröffnen. In R&E-SOURCE. Open Online Journal for Research and Education. 10.
- Höflich, S. (2018b): Zwischen Halt und Freiheit. Schule als sicherer Ort, der Räume zur Entfaltung öffnen kann. In Heilpädagogik 2018, S. 7-14.
- Höflich, S. (2020). Autismus – medizinische Diagnose, pädagogische Fragestellungen. In N. Kraker, A. Forstner-Ebhart & H. Schwetz. Impulse für Forschung und Masterarbeiten. Pädagogischen Handlungsfeldern in Primar-
- Mayring, Ph. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. (11. Auflage). Beltz.
- Meyer, H. (2019) (14. Auflage). Was ist guter Unterricht? Cornelsen
- Müller, L. (2020). Autismus & Asperger: ICD-Diagnosekriterien. <https://autismus-kultur.de/autismus/icd-diagnosekriterien.html#ausblick-auf-das-icd-11>
- Patry, J.-L. (2018). Situationsspezifität. In K. Allabauer, A. Forstner-Ebhart, N. Kraker & H. Schwetz (Hrsg.). Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen. facultas. 99-115.
- Preissmann, Ch. (2013). Überraschend anders: Mädchen & Frauen mit Asperger. Trias Verlag.

- Redl, M. (2019). Bedeutung des Schulraumes für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung: zur Stärkung von schulischem Wohlbefinden durch Partizipation bei der Klassenraumgestaltung am Beispiel einer Kleinklasse mit Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <http://media.obvsg.at/AC15501352-2001>
- Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen. 4. Überarbeitete Auflage, Reinhardt Verlag
- Shevchenko, E. (2020). Der Raum als dritter Pädagoge? Pädagogische und infrastrukturelle Auswirkungen der Raumgestaltung in der Volksschule. Was sind die pädagogischen und infrastrukturellen Herausforderungen einer Praxisvolksschule in Bezug auf das Konzept „Der Raum als dritter Pädagoge?“ <http://media.obvsg.at/AC16129610-2001>
- Snippe, K. (2015)(3. Auflage). Autismus. Wege in die Sprache. Schulz-Kirchner
- Theunissen, G. (2022). Autismus – Sichtwechsel: vom Behandeln zum Unterstützen. <https://www.autismusspektrum.info/post/autismus-sichtwechsel-vom-behandeln-zum-unterst%C3%BCtzen>
- Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019). Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung. Kohlhammer.