

MANUAL ZUR ERSTELLUNG EINES SCHULISCHEN KONZEPTS:

2. THEMENHEFT

GRUNDLAGEN UND HINWEISE FÜR DIE FÖRDERUNG VON
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT AUTISMUS-SPEKTRUM-
STÖRUNGEN (ASS) AN ALLGEMEINEN SCHULEN

INKLUSION

MÄRZ 2015

Vorbemerkung

Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen werden zunehmend in allgemeinen Schulen unterrichtet und stellen Lehrkräfte und Mitschüler häufig durch ihre scheinbar unerklärlichen und nicht einzuordnenden Verhaltensweisen vor große Herausforderungen.

Die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) ist eine schwerwiegende, unheilbare psychische Erkrankung mit vielschichtigen Phänomenen und unterschiedlichen Ausprägungsgraden. Erscheinungsformen und dadurch bedingte Verhaltensweisen sind höchst heterogen.

Seit vielen Jahren gibt es deshalb den Arbeitskreis „Autismusberatung an Schulen“ der Bezirksregierung. Hier treffen sich Lehrkräfte mit fundierten Kenntnissen im Bereich der ASS zum fachlichen Austausch und zur Erarbeitung von Beratungskonzepten. Der Arbeitskreis ist in fünf Regionalgruppen organisiert, in denen diese Lehrkräfte für alle Fragen und individuellen Beratungen zum Thema ASS Schulen, Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern zur Verfügung stehen. Ihre Kontaktdaten finden Sie im Anhang des vorliegenden Themenheftes.

Das vorliegende zweite Themenheft soll Lehrkräften zum einen Basiskenntnisse über Autismus-Spektrum-Störungen und damit auch ein Verständnis für die auftretenden Verhaltensweisen vermitteln. Zum anderen werden grundlegende Prinzipien der Unterrichtsgestaltung mit vielen praktischen Hinweisen und Beispielen aus der Praxis vorgestellt, die das notwendige Handlungsrepertoire der beteiligten Lehrkräfte erweitern und festigen.

Hinweise auf die Bedeutung von Netzwerken und die rechtlichen Rahmenbedingungen einschließlich der Nachteilsausgleiche schließen dieses Themenheft ab.

Das Themenheft ist als Nachschlagewerk und Ideensammlung für die tägliche Unterrichtspraxis konzipiert.

Mein Dank gilt an dieser Stelle den Mitgliedern des Arbeitskreises Autismus (Irmy Schwarzer, Stephanie Bruder, Birger Weindel, Cornelia Reinecke, Susanne Rockel, Maria Schiebener, Heinrich Davidts, Maria Franzke-Zöllner), die dieses Themenheft im Auftrag der Bezirksregierung Düsseldorf erstellt haben. Dabei sind viele Konzepte und Beispiele aus der praktischen Arbeit der Autismusberatung mit eingeflossen.

Wir wünschen uns

1. eine rege Nutzung dieses Themenheftes damit Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen mit dem notwendigen Verständnis und der erforderlichen Handlungskompetenz gefördert werden können,
2. Ihre Anregungen für die Entwicklung weiterer Materialien.

Düsseldorf, im März 2015

Angelika Frücht

Inhaltsverzeichnis

1.	Einführung - Was ist Autismus?	07
1.1	Symptomatik und Klassifikation	08
1.2	Prävalenz	09
1.3	Diagnostik	10
1.4	Ätiologie	11
1.5	Verlauf	12
1.6	Unterstützungsmaßnahmen	12
2.	Grundlagen der Unterrichtsgestaltung	14
2.1	Grundlegende Prinzipien der Unterrichtsgestaltung	14
2.2	Autismus und Schule	15
2.2.1	Beispiele	16
2.2.2	Merkmalsbereiche in schulischen Handlungsfeldern	19
2.3	Gute Rahmenbedingungen schaffen	23
2.3.1	Gute Rollenverteilung	23
2.3.2	Guter Beginn	25
2.3.3	Verlässliche Beziehungen	26
2.3.4	Vorhersehbarkeit	26
2.3.5	Strukturierung und Visualisierung	28
2.3.5.1	Strukturierung und Visualisierung der Tätigkeiten	28
2.3.5.2	Strukturierung und Visualisierung der Zeit	28
2.3.5.3	Strukturierung und Visualisierung des Raumes	33
2.3.6	Transparenz	34
2.3.7	Unterstützte Kommunikation	34
2.3.8	Räumlichkeiten/Raumgestaltung	35
2.4	Stolpersteine – Wege ebnen – Unterricht erleichtern	36
2.4.1	Partner – und Gruppenarbeiten	36
2.4.2	Mobbing	38
2.4.3	Regelgebrauch	39
2.4.4	Sprache	40
2.4.5	Offene Unterrichtsformen	42
2.4.6	Hausaufgaben	43
2.4.7	Schriftbild	43
2.4.8	Pausen/Auszeiten/Feste und Feiern	44
2.4.9	Soziales Verhalten	46

2.4.9.1	Soziale Lerngeschichten	49
2.4.9.2	Verträge/Alternativübersichten	51
2.4.10	Spezialinteressen	54
2.4.11	Stereotype Verhaltensweisen	54
2.5	Die individuelle Reflexionsstunde – ein Gewinn für alle Beteiligten	55
2.6	Kurz und knackig – aber kein Rezept! Was (fast) immer hilft!	56
2.7	Exemplarische Unterrichtsstunde	57
3.	Die Bedeutung von Netzwerken für Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung	58
4.	Rechtliche Rahmenbedingungen	60
4.1	Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (AO-SF)	61
4.2	Schulbegleitung im Rahmen von Eingliederungshilfe bei Schülerinnen und Schülern mit ASS	62
4.3	Gewährung von Nachteilsausgleichen (NTA)	63
4.3.1	Wem werden Nachteilsausgleiche gewährt?	63
4.3.2	Wie ist das Genehmigungsverfahren für Anträge auf Nachteilsausgleich in zentralen Prüfungen geregelt?	64
4.3.3	Was leisteten Nachteilsausgleiche?	65
4.3.4	Welche Möglichkeiten von Nachteilsausgleichen gibt es?	65
5.	Aufgaben und Organisation der Autismusberatung an Schulen in NRW	68
5.1	Struktur und Beauftragung	69
5.2	Aufgabenbereiche der Koordination auf der Ebene der Bezirksregierung	70
5.3	Regionale Struktur der Autismusberatung	70
5.4	Aufgabenbereiche der Sprecherinnen und der Sprecher und in den Regionalgruppen	71
5.5	Aufgabenfelder der Autismusberatung in den Schulamtsbereichen	72
Anhang		
A.1	Empfehlungen zu individuellen Nachteilsausgleichen bei Autismus-Spektrum-Störung	73
A.2	Abbildungsverzeichnis	80
A.3	Stichwortverzeichnis	82
A.4	Literaturverzeichnis	84
A.5	Glossar	88
A.6	Kontaktdaten der Autismusberatung der Bezirksregierung Düsseldorf	90



1

Einführung - Was ist Autismus

06|07

Autismus ist eine Störung, bei der Menschen nur eingeschränkt in der Lage sind, eigenes und fremdes Verhalten und Erleben zu erkennen, zu verstehen, zu erklären, vorherzusagen und danach entsprechend zu handeln. (F. Poustka, et al. 2009)

Die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) ist eine schwerwiegende, unheilbare psychische Erkrankung mit vielschichtigen Phänomenen und unterschiedlichen Ausprägungsgraden. Manche Menschen mit ASS haben eine geringe, manche eine hohe Begabung. Manche sind eingeschränkt in ihrer Sprache und ihrem Sprechen. Fast alle zeigen starke Auffälligkeiten in sozialen Kontexten, können sich nicht intuitiv in andere hineindenken und soziale Regeln verstehen, die die meisten Menschen automatisch einhalten. Häufig zeigen sie eine Unter- oder Überempfindlichkeit in der Wahrnehmung. Viele haben Probleme mit der Konzentration und der Aufmerksamkeitsfokussierung. Oft ist dieser Personenkreis durch stereotype Verhaltensweisen stark beeinträchtigt. Manche zeigen spezielles Interesse für ein Thema, selten Inselbegabungen. Die meisten haben erhebliche Schwierigkeiten, sich in sozialen Situationen adäquat zu verhalten, sich im Alltag zu strukturieren und entsprechende Handlungen auszuführen. Häufig werden starke Beeinträchtigungen in der Fein- oder Grobmotorik und Schwächen in der zeitlichen und räumlichen Orientierung ersichtlich. Oft zeigen sich Probleme, Gehörtes direkt zu verstehen und zu verarbeiten. Gemeinsam haben sie eine qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation und Interaktion sowie ein eingeschränktes Repertoire an Interessen.

Damit wird deutlich, dass es DEN typischen Menschen mit ASS nicht gibt. Erscheinungsformen und Ausprägungen sind höchst heterogen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit treten neben ASS auch weitere (komorbide) psychische Störungen auf, die die bereits bestehenden Schwierigkeiten verstärken.

Auch wenn die Störung an sich nicht heilbar ist, so sollte dem Menschen mit ASS nicht mit einer „Schonhaltung“ oder „Entschuldigung“ für unangemessenes Verhalten begegnet, sondern ein individuelles, adäquates Unterstützungssystem aufgebaut werden.

1.1

Symptomatik und Klassifikation

Innerhalb des aktuellen Diagnoseklassifikationssystems der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10) wird die ASS dem Komplex der Tiefgreifenden Entwicklungsstörung zugeordnet. Dieser Komplex fasst eine Gruppe von Störungen zusammen, die höchstwahrscheinlich biologische Ursachen haben, von Geburt an vorliegen oder in den ersten Lebensjahren auftreten und über die gesamte Lebensspanne persistieren.

In der aktuellen ICD-10 wird Autismus in drei Arten unterschieden

- ❑ Frühkindlicher Autismus (F84.0)
- ❑ Asperger Syndrom (F84.5)
- ❑ Atypischer Autismus (F84.1)

Der **frühkindliche Autismus** kann bereits vor dem dritten Lebensjahr diagnostiziert werden. Häufig ist die Sprachentwicklung deutlich verzögert oder bleibt aus. Die Intelligenz ist deutlich eingeschränkt. Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten sind stark reduziert und werden meist auffällig stereotyp wiederholt.

Die Bezeichnung „**Klassischer Autismus**“ und „**Kanner-Autismus**“ werden mit dem frühkindlichen Autismus synonym gebraucht.

High-Functioning-Autismus ist ein Begriff für Menschen mit einem frühkindlichen Autismus, die nicht geistig behindert (IQ<70) oder mindestens durchschnittlich begabt (IQ>85) sind. Bei ihnen liegen trotz anfänglicher Sprachentwicklungsverzögerungen gute verbale Fähigkeiten vor.

Menschen mit einem **Low-Functioning-Autismus** zeigen Intelligenzminderung und geringe sprachliche Fähigkeiten.

Die Diagnose **Asperger-Autismus** wird meist später – oft nach Schuleintritt oder sogar erst beim Besuch einer weiterführenden Schule - gestellt. Schülerinnen und Schüler mit Asperger – Syndrom fallen in der Regel durch eine ungewöhnliche und durch fehlendes Einfühlungsvermögen geprägte Kommunikation und Interaktion auf.

Auch zeigen sie fast immer ein besonderes Interesse und herausragende Kenntnisse für ein begrenztes Spezialgebiet (z.B. für ein Thema wie „die Feuerwehr“ oder ein historisches Thema, wie „die Römer“). Die sprachliche und kognitive Entwicklung weist keine Auffälligkeiten auf, allerdings finden sich häufiger Probleme bei der Koordination

von Bewegungen und beim manuellen Schreiben. Die Intelligenz ist durchschnittlich bis hoch (herausragend meist in Teilbereichen) entwickelt.

Atypischer Autismus unterscheidet sich vom frühkindlichen Autismus entweder durch das Alter bei Krankheitsbeginn (also nach dem dritten Lebensjahr) oder dadurch dass die diagnostischen Kriterien nicht für alle Merkmalsbereiche vorliegen.

In der ICD-11, die 2015 veröffentlicht werden soll, wird es diese Einteilung in verschiedene Arten des Autismus nicht mehr geben. Sie werden in ein Spektrum (Autismus-Spektrum-Störung) überführt. Deswegen benutzen wir in diesem Themenheft schon den neuen Terminus Autismus-Spektrum-Störung (ASS).

1.2

Prävalenz

Im Laufe der letzten Jahre ist ein enormer Anstieg der Prävalenzzahlen zu verzeichnen. Während 1986 die Prävalenzrate noch 1,9/10.000 betrug, stieg sie 1999 auf 5/10.000, 2001 auf 25/10.000 und 2006 auf 38,9/10.000. (F. Poustka, et al. 2008) Zurzeit schwankt die Prävalenzrate im europäischen Raum zwischen 30-116/10.000. Elsabbagh et al. gehen mittlerweile von 1-2% aus. (Elsabbagh, et al. 2012)

Vermutlich ist nicht die Zahl der Erkrankungen angestiegen, sondern die Zahl der diagnostizierten Fälle. Gründe für den Anstieg können die Ausweitung der diagnostischen Kriterien, die schlechtere Abgrenzung von anderen Störungen, der größere Bekanntheitsgrad der Diagnose und das damit verbundene positive Bild, der sozioökonomischen Status sowie die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Unterstützungssystemen sein.

Einigkeit herrscht bezüglich der Geschlechterverteilung. Jungen haben 3 bis 4-mal häufiger eine ASS als Mädchen, wobei die betroffenen Mädchen meist deutlich stärker hinsichtlich ihrer kognitiven Beeinträchtigung und Ausprägung von begleitenden Symptomen beeinträchtigt sind.

1.3

Diagnostik

Wünschenswert wäre eine frühzeitig erfolgende Diagnose der Autismus-Spektrum-Störung.

Aus verschiedenen Gründen ist dies leider eher selten. Zum einen können die Symptome bis zum 3./4. Lebensjahr sehr unspezifisch sein. Erst mit voranschreitendem Alter differenzieren sie sich aus. Zum anderen wird die Diagnose ASS erst nach der Durchführung einer breit angelegten Diagnostik gestellt.

In diesem diagnostischen Prozess werden verschiedene Untersuchungen von Spezialisten durchgeführt, um möglichst viele Informationen zusammenzutragen. Es wird überprüft, ob zusätzlich noch andere psychische Störungen (komorbide Störungen) vorliegen und ob nicht andere Diagnosen, die ganz ähnliche Symptome zeigen, auch als Erklärung dienen können (Differenzialdiagnosen, abgekürzt „DD“). Wenn weder Diagnostik noch Differenzialdiagnostik ein sicheres Ergebnis geben, steht hinter der vermuteten Diagnose V. a. (Verdacht auf) und kann zu einem späteren Zeitpunkt nochmals überprüft werden. Da es sich um eine psychische Störung mit chronischem Verlauf handelt, sollte diese Diagnose mit Bedacht gestellt und der diagnostische Prozess nicht vorschnell verkürzt werden. Hinweise auf die Schwere der Erkrankung und auf die Prognose gibt das Funktionsniveau an. Es verdeutlicht, wie gut einer Person trotz Einschränkungen eine selbstständige Lebensführung und soziale Integration gelingt und dient als Indikator für den Bedarf an Therapie und Unterstützung.

Die Diagnose Autismus-Spektrum-Störung darf - wie alle anderen psychischen Störungen auch - von Psychotherapeuten (Ärztinnen und Ärzten, Psychologinnen und Psychologen oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die eine Approbation besitzen) und von Psychiaterinnen und Psychiatern (Fachärztinnen und Fachärzte für Psychiatrie und Psychotherapie mit Approbation) gestellt werden. Die Diagnostik kann in unterschiedlichen Settings erfolgen. Ambulant kann die Diagnostik von niedergelassenen Psychiaterinnen und Psychiatern, Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten in Kooperation mit einer Ärztin und einem Arzt durchgeführt werden. Auch Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) bieten ambulante Diagnostik und Verlaufskontrollen an. In Kinder- und Jugendpsychiatrien (KJP) sind teil- oder vollstationär diagnostische Abklärungen möglich. Es gibt auch Ambulanzen von Kinder- und Jugendpsychiatrien, die sich auf die Abklärung der Diagnose Autismus-Spektrum-Störungen, spezialisiert haben.

Ätiologie

Als Ursache für die Entstehung der ASS wird in erster Linie eine biologische Pathogenese, insbesondere eine genetische Veranlagung gesehen. Auch werden neuropsychologische und -biologische Ursachen zugrunde gelegt für:

- ❑ Besonderheiten der Intelligenzstruktur,
- ❑ Exekutivfunktionen - Oft funktionieren scheinbar einfache Handlungen oder Abläufe nicht, da viele Menschen mit ASS Probleme haben, eine Tätigkeit zu initiieren, bzw. einfach zu beginnen. Genauso schwierig kann es sein, zu erkennen wann diese beendet ist. Der chronologische Ablauf einzelner Teilschritte erschließt sich nicht von selbst und muss häufig vorgegeben werden. Diese fehlende Strukturerkennung wird noch durch die fehlende Flexibilität und die Angst vor Veränderungen erschwert.
- ❑ schwache zentrale Kohärenz - Menschen mit ASS haben häufig Probleme ihre Umgebung als Gesamtheit wahrzunehmen. Oft zeigen sie eine Vorliebe für Details, die sehr genau und intensiv erfasst werden. Dabei gehen die Struktur und der Zusammenhang eines komplexen Hintergrundes verloren und die Bedeutung bzw. die Beziehung der Einzelheiten zueinander wird nicht sinnvoll erfasst.
- ❑ Störungen der Theory of Mind in Verbindung mit dysfunktionalen Spiegelneuronen - Beide Faktoren stellen die Basis für eine sinnvolle Interaktion dar. Nur jemand, der sich in andere hineinversetzen kann, wird auch richtig schlussfolgern, wie sein Gegenüber handeln wird, und kann dann selber wiederum angemessen darauf reagieren.

Der Einfluss erziehungsabhängiger und -unabhängiger Umweltfaktoren an der Entstehung des Krankheitsbildes konnte nicht belegt werden.

1.5

Verlauf

So wie die Erscheinungsformen ist auch der Verlauf von ASS höchst individuell. Oft vermuten Eltern schon früh eine Störung in der Entwicklung ihres Kindes und suchen während des 2. Lebensjahres zum ersten Mal professionelle Hilfe auf. Andere Kinder zeigen erst später, nach dem 3. Lebensjahr, Symptome einer ASS. Diese Diagnose wird in manchen Fällen sogar erst im Erwachsenenalter gestellt. Die Prognose ist abhängig von der Schwere der Erkrankung und dem damit verbundenem Funktionsniveau, der Anzahl und Intensität anderer, gleichzeitig auftretender psychischer Erkrankungen (Komorbidität), der adäquaten Betreuung und therapeutischen Maßnahmen. Die Heilung einer tiefgreifende Entwicklungsstörung ist nicht möglich, wohl aber kann ein Netz von Unterstützungsmaßnahmen dem Menschen mit ASS und seinen engsten Vertrauten helfen, die Erkrankung zu verstehen, zu akzeptieren und Symptome zu lindern. Nach diversen empirischen Studien leben ca. 10% der betroffenen Erwachsenen selbstständig, ca. 40-50% in Institutionen, die anderen im Betreuten Wohnen oder in der Familie.

1.6

Unterstützungsmaßnahmen

Für Menschen mit ASS gibt es keine Standardtherapie. Vielmehr sollte ein Netzwerk aufgebaut werden, deren Elemente dasselbe Ziel verfolgen: die Verbesserung der sozialen Interaktionsfähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit und der Selbstständigkeit sowie die Reduzierung von Ritualen, Zwängen, Auto- und Fremdaggressionen, Unruhe, grob- und feinmotorischen Defiziten sowie Isolierungstendenzen (siehe: Kapitel 2 Grundlagen der Unterrichtsgestaltung, Seite 14).

Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit diagnostizierter ASS stehen unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung. Im therapeutischen Kontext können je nach Bedarf ambulante Therapien oder auch teil- und vollstationäre Behandlungen genutzt werden. Dabei hat sich der verhaltenstherapeutische Ansatz besonders gut bewährt. Als empirisch gut oder moderat abgesicherte Methoden haben sich die frühe, intensive, globale, Autismus spezifische Verhaltenstherapie (nach Lovaas oder ABA-Therapien), Verhaltensmodifikation einzelner Symptome mit Verhaltenstherapie, TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), Training sozialer Kompetenzen, Theory of Mind-Training, PECS (Picture Exchange Communication System) und RDI (Relationship Development Intervention)

herausgestellt. Zur Sprachanbahnung kann die Logopädie oder die Sprachtherapie, für die motorische Entwicklung die Physio- und für die allgemeine Entwicklung die Ergotherapie mit ergänzenden Maßnahmen herangezogen werden, wobei ein frühzeitiger Beginn der Behandlung anzuraten ist. Zur Reduzierung der Begleitsymptome von ASS kann nach medizinischer Abklärung eine medikamentöse Unterstützung hilfreich sein.

Die pädagogische Förderung kann durch therapeutische Begleitung sowohl in vorschulischen Einrichtungen und an den verschiedenen Orten schulischer Förderung unterstützt werden. Schüler mit ASS werden entsprechend ihrer Voraussetzungen an allen Schulformen sowohl mit aber auch ohne sonderpädagogische Unterstützung gefördert. Den Betroffenen können unter besonderen Umständen Integrationshelferin oder Integrationshelfer begleitend zu Verfügung gestellt. Oft helfen Nachteilsausgleiche, Leistungen vergleichbar zu machen. Die Ansprechpartner für Autismusberatung an Schulen beraten bei schulischen Fragen gerne weiter.

Für die Eltern, Familienangehörigen oder auch Freunde von Menschen mit einer ASS gibt es ein vielfältiges Angebot an Selbsthilfegruppen, Beratung und Informationsveranstaltungen. Auch können Eltern in einem Elterntaining „Handwerkzeug“ für den Umgang mit ihrem Kind bekommen.

Grundlagen der Unterrichtsgestaltung

2.1

Grundlegende Prinzipien der Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsgestaltung für Kinder und Jugendliche mit ASS unterscheidet sich von der neurotypischer Schülerinnen und Schüler nur in wenigen Aspekten.

Hilbert MEYER (Was ist guter Unterricht? 2013, S. 8) kommt nach der Auswertung neuerer Studien zu dem Schluss, dass Merkmale wie „klare Strukturierung des Unterrichts“, „Quantität des Unterrichts“ oder „Reibungslosigkeit der Lehrerinterventionen“ den höchsten Einfluss auf den Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler haben.

Nicht nur für Kinder und Jugendliche mit Autismus ist die klare Strukturierung des Unterrichts das Merkmal, das den größten Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hat.

Hilbert MEYER (Was ist guter Unterricht? 2013, S. 30) führt aus:

„Die direkt beobachtbare Klarheit der Strukturierung des Unterrichts zeigt sich z. B.

- ❑ In der verständlichen Lehrer- und Schülersprache;
- ❑ In der klaren Definition der Rollen der Beteiligten;
- ❑ In der Konsequenz, mit der sich die Lehrerin oder der Lehrer an die eigenen Ankündigungen hält;
- ❑ In der deutlichen Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte;
- ❑ In der klaren Unterscheidung von lehreraktiven und schüleraktiven Unterrichtsphasen;
- ❑ In der geschickten Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs und dem Einhalten von Pausen;
- ❑ Am Einhalten von Regeln und dem Einsatz von Ritualen;
- ❑ In einer zum Ziel, zum Inhalt und zu den Methoden passenden Raumregie.“

Manchmal sind die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler gegenläufig: Während eine Schülerin oder ein Schüler mit ASS davon profitiert, dass in einer Unterrichtsstunde wenige Methoden eingesetzt werden und sie/er genügend Zeit erhält, sich

zuorientieren und die Aufgabe zu bearbeiten, benötigen andere Schülerinnen und Schüler häufige Methodenwechsel mit kurzen Arbeitsphasen. Eine Rhythmisierung des Unterrichts zu finden, die nicht nur dem Kind oder Jugendlichen mit Autismus, sondern auch den Bedürfnissen der Mitschülerinnen und Mitschülern entspricht, kann ein Balanceakt sein. Wichtig zu wissen ist, dass in dem Moment, in dem der Unterricht schnelle Wechsel hat, die Schülerin oder der Schüler mit ASS Schwierigkeiten haben wird, dem Unterricht zu folgen. Vielleicht ist es möglich, dass die Schülerin und der Schüler mit Autismus zunächst eine Aufgabe vollständig beendet, eine Unterrichtsphase überspringt und dann wieder in den regulären Unterrichtsverlauf einsteigt.

In den folgenden Kapiteln dieser Handreichung möchten wir Ihnen vielfältige Ideen und Handlungsoptionen näherbringen, wie Sie Ihren Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit ASS erleichtern können.

2.2

Autismus und Schule

Autismus und Schule – das passt nicht unbedingt zusammen. Unser Schulsystem ist nicht für die Menschen mit Autismus gemacht.

Wir denken an einen Rollstuhlfahrer – klar erwarten wir von ihm nicht, die üblichen Anforderungen im Sportunterricht zu erfüllen.

Wir denken an eine blinde Schülerin – natürlich arbeiten wir dann mit der Braille – Schrift.

Wir denken an Menschen mit ASS - wie empfinden sie

- die Akustik im Schulgebäude, in der Turnhalle?
- die vielen Kontakte mit den Mitschülern?
- die Enge in vielen Klassenräumen?
- die ständigen Herausforderungen an Selbstorganisation, an Flexibilität?

So kann es zum Teil auch wirklich Schwerstarbeit sein, nicht nur für die von ASS Betroffenen, sondern auch für Lehrerinnen und Lehrer, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Aber es ist machbar und für alle lohnenswert!

Und vielleicht denken Sie nach dem Lesen der Handreichung: ‚Also, um so einen Schüler in meinem Unterricht so gut zu unterstützen, dafür müsste ich Fachmann sein‘.

Ja, es ist anspruchsvoll eine Schülerin oder ein Schüler mit ASS in der Klasse zu haben. Vielleicht ist es so, wie bei einem Hobbykoch, der wirklich schon viele leckere Sachen gekocht hat. Und jetzt hat ihm seine Frau zwei schöne Rumpsteaks mitgebracht. Die soll er zubereiten. Er hat ja wirklich schon viel gemacht, aber an Steaks hat er sich noch nie herangetraut. Zumal sie ihm immer dann am besten schmecken, wenn sie in der Mitte gerade nicht mehr roh, sondern gerade zartrosa sind. Aber was soll er machen, es ist kein anderer da, der es für ihn tun würde.

Also holt er sich Infos aus einem Buch für Jungköche und googelt die vielversprechendsten Zubereitungsmethoden.

Und dann macht er und stellt fest, dass die Steaks zwar nicht so perfekt sind, wie er sie am allerliebsten mag, aber er kann sich auf die Schulter klopfen: Gut geschmeckt haben sie nicht nur ihm – auch seiner Frau.

2.2.1

Beispiele

Peter Schmidt, promovierter Geophysiker und IT – Experte, selber vom Asperger – Syndrom betroffen und Autor dreier Autobiografien, schreibt:

„Das Zusammenspiel von Intelligenz und Autismus kann zu Lösungswegen führen, die für den Lehrer ungewöhnlich sind.“

Und vielleicht kommt Ihnen Anton bekannt vor:

Fallbeispiel Anton Spargel

(entspricht in dieser Zusammenstellung keinem realen Schüler!)

Beispiel	Problem-/Merkmalsbereich
<p>Anton, 13 Jahre alt, Asperger-Syndrom kommt an einem „normalen“ Dienstagmorgen an seiner Schule an. Da diese nicht in seinem Stadtteil liegt, ist er schon einige Haltestellen mit dem Bus gefahren. Der war schon wieder so voll, dass nicht nur „sein“ Sitzplatz besetzt war, sondern ihn auch eine Frau 3mal angerempelt hat. Deshalb ist Anton, obwohl es noch früh am Morgen ist, schon ziemlich angespannt. Auf dem Weg zu seiner Klasse fällt ihm ein, dass sie heute statt Erdkunde Kunst haben (beides blöde Fächer!). Wenigstens hatte Herr Meier ihm das gestern gesagt und auch aufgeschrieben. – Aber muss er nicht erst seine Jacke aufhängen? Ja, das macht er doch jeden Morgen als Erstes. Also geht er erst mal diesen gewohnten Weg. Schultasche ausziehen, Jacke aus und an einen der übervollen Haken hängen. (Hoffentlich findet er sie auch wieder).</p>	<p>Flexibilität Wahrnehmung</p> <p>Flexibilität Interessen</p> <p>Flexibilität/Rituale</p> <p>Wahrnehmung</p>
<p>Wo ist denn jetzt bloß der Kunst-Raum? Überall laufen Schüler in beiden Richtungen durch den Flur. Ihre Gesichter erscheinen Anton nicht bekannt. Wer davon ist in seiner Klasse? Ah, da ist Herr Meier, den erkennt er an seiner Tasche! Und daher folgt er ihm jetzt.</p>	<p>Wahrnehmung</p> <p>Gesichter-Erkennung</p>
<p>Im Kunstraum ist eine andere Sitzordnung als im Klassenraum. Kevin sitzt hier neben ihm und wie immer ist dessen Tisch ganz dicht an seinen gerückt. Nur einen Moment benötigt Anton, um die 5 cm Abstand wieder genau herzustellen.</p>	<p>Flexibilität, Gestaltung von Übergangssituationen Interessen/Rituale</p>
<p>Im Raum herrscht heftige Unruhe. Alle reden durcheinander, wie soll Anton sich da an einem Gespräch beteiligen. Er versucht es mit einem lauten „Aufbrüller“, doch keiner scheint zu reagieren. Vielleicht hilft es ja, dem vorbeilaufenden Schüler ein Bein zu stellen ... Prompt kommt: „Du Blödmann!“</p>	<p>(Soziale) Wahrnehmung</p> <p>Gestaltung von sozialen Situationen Aggressives (?) Verhalten</p>
<p>Dass Herr Meier inzwischen beginnen will, hat Anton gar nicht mitbekommen. Er lacht immer noch über den „Blödmann“.</p>	<p>Flexibilität, Wahrnehmung</p>
<p>Anton wird ermahnt. Er bemüht sich zur Ruhe zu kommen und aufzupassen, doch vor dem Fenster flattern die Blätter des Baumes so schön im Morgenlicht, dass er sich davon faszinieren lässt.</p>	<p>Visuelle Wahrnehmung Aufmerksamkeitssteuerung</p>
<p>„Anton, jetzt nimm doch endlich die Hausaufgaben heraus! Ich habe das schon zweimal gesagt. Ich rede mir heute noch den Mund fransig!“ spricht Herr Meier Anton mit lauter Stimme an.</p>	<p>Intermodale Wahrnehmung</p> <p>Sprachverständnis</p>
<p>Anton versucht noch, diesem Wortschwall einen Sinn zu entnehmen, als der Lehrer nachsetzt: „Anton! Die Hausaufgaben!“ – Ach so! – Hatte ich etwas auf?</p>	<p>Hausaufgaben</p>
<p>Anton durchkramt die Schultasche. Das Frühstück ist da! Noch 78 Minuten bis zum Frühstück! Ah, da sind die Dino-Karten! Plesiosaurus hat er doppelt. Der wurde 2,5 m lang.</p>	<p>Arbeits-/Materialorganisation, Interessen, Aufmerksamkeitssteuerung</p>
<p>Inzwischen hat Herr Meier etwas an die Tafel geschrieben und fordert seine Schüler auf, die Aufgabe ins Heft abzuschreiben. „Und benutzt die entsprechenden Farben!“ ergänzt er.</p>	<p>Aufgabenverständnis</p>

Anton schaut zur Tafel. Was soll er abschreiben? Da steht so viel! Noch von letzter Woche zum Farbkreis. Ach ja Farben soll er benutzen! Die holt er also schon mal raus – Hallo Dino-Karten - und reiht die Buntstifte schön nebeneinander im Abstand von 1 cm vor sich auf. Jeden Stift lässt er schön auf dem Tisch klacken, dann stört ihn das Geraschel seines Nachbarn Kevin nicht so. Doch jetzt beschwert der sich, dass Anton zu laut wäre. Der hat doch wirklich keine Ahnung!

Noch 67 Minuten bis zum Frühstück! Und danach in der Pause kann er endlich in der Ecke hinter dem Geländer seine Dino-Karten neu sortieren! Hoffentlich lassen ihn die Kinder in Ruhe! Letzten Dienstag haben sie ihm zwei Karten weggenommen, da ist er ausgerastet. Vielleicht sollte er auch mal jemandem was wegnehmen. Der große Dennis wäre dann bestimmt sein Freund! ...

Nach der Pause ist Deutsch. Die Aufgabe lautet: „Personenbeschreibung eines Tischnachbarn“. Na, mal sehen, welchen Nachbarn soll ich denn jetzt nehmen? Ob mit „Tischnachbar“ der Gruppentisch gemeint ist? Den Sven nicht, der stinkt manchmal so nach Knoblauch, die Lisa ist ein Mädchen, die ist ja wohl nicht gemeint, da bleibt ja nur Marcel übrig! Der hat so Flecken und Pocken im Gesicht, wie ein Stegosaurus, aber die Knochenplatten auf dem Rücken hat er nicht! Anton muss lachen, als er sich Marcel als Stegosaurus vorstellt. Die Lehrerin ermahnt ihn und fragt gleichzeitig: „Wo hast Du denn Dein Deutschheft?“ - „In der Tasche!“ lautet seine Antwort. Die Lehrerin bleibt neben ihm stehen. Anton muss immer noch über Stego-Marcel lachen. „Kann ich auch den Stegosaurus beschreiben?“, fragt er und beginnt einige Fakten herunter zu rattern. „Jetzt hol endlich mal Dein Heft raus und fang an zu schreiben; Du brauchst doch sowieso immer so lange!“ Ach so!

Nach Deutsch noch Sport, danach ist Schulschluss, (noch 95 Minuten). Er hasst Sport! Schon in der Umkleide ist es zu voll, zu laut, zu stinkig und das Umziehen ist völlig lästig. Zum Glück hat der Sportlehrer gesagt, dass er seine Sachen an den Haken hängen soll, da findet er sie dann nachher wieder.

In der Turnhalle versteckt er sich erst mal hinter dem Mattenwagen, aber nun soll er bei den anderen sein und blöde Übungen mit dem Seilchen machen, das kriegt er niemals hin! Dinos können auch nicht Seilchen springen!

Aber alles ist besser, als dieses saublöde Brennball (wo brennt der eigentlich?! Das geht alles so schnell und dauernd wird er angeschrien, bekommt den Ball vor den Kopf, macht es irgendwie nicht richtig ... (Noch 25 Minuten bis zum Umziehen – eng, laut, stinkig!).

Er schlüpft noch mal hinter den Mattenwagen. Zum Mittagessen gibt es, wie immer, Nudeln mit Apfelmus und heute Nachmittag muss er bei Dino-Blitz auf dinosaur-games das nächste Level erreichen!

Noch 13 Minuten und 10 Minuten Umziehen, dann hat er die Schule für heute geschafft! Zum Glück sind morgen nur seine Lieblingsfächer dran: Mathe, Biologie und Englisch...

Interessen
Rituale

Akustische Wahrnehmung

Soziale Wahrnehmung

Interessen
Pausen gestalten

Mobbing (?)
Aggressives Verhalten
Soziale Wahrnehmung

Aufgabenverständnis

Wahrnehmung
Sprachverständnis

Detailsicht
Interessen

Sprachverständnis

Interessen, Wahrnehmung,
Kommunikation

Schreibtempo
Sportunterricht
Wahrnehmung

Ordnung

Motorik, Koordination
Interessen

Sprachverständnis

(Soziale) Wahrnehmung,
Teamarbeit

Flexibilität
Interessen

Interessen

Merkmalsbereiche in schulischen Handlungsfeldern

Kein Kind und kein Jugendlicher mit ASS gleicht einem anderen in der Merkmalsausprägung und es gibt Schülerinnen und Schüler mit ASS, die Pausen für sich gut gestalten können oder die niemals Opfer von Mobbing werden oder gekonnt mit Redewendungen jonglieren. Und es gibt jene, für die Pausen Schwerstarbeit sind, die auf der neuen Schule bereits nur noch einen Schritt davon entfernt sind Mobbing-Opfer zu werden und auf die Frage „Soll ich dir auch ‚ne Pommes kaufen?“ antworten: „Eine Pommes?!? Davon werde ich doch gar nicht satt!“.

Die nachstehende Tabelle soll einen Überblick geben, inwieweit sich Autismus bedingte Merkmale auf den eigenen Unterricht und die schulischen Handlungsfelder auswirken können. Weiter unten werden Beispiele dafür gegeben, wie der Unterricht und das Handeln im schulischen Feld mit Schülerinnen und Schülern mit ASS erleichtert werden kann. Das exemplarische Vorgehen (siehe: Kapitel 2.4 Stolpersteine - Wege ebnen – Unterricht erleichtern, Seite 36) dient dazu, selbst kreativ zu werden und für die eigene Schülerin und den eigenen Schüler eine passgenaue Lösung zu erstellen. Alles, was hilft, ist meist auch richtig. Bezogen auf Leistungsüberprüfungen gilt es, den weiten Rahmen der Vorgaben zum Nachteilsausgleich zu berücksichtigen (Bezirksregierung Düsseldorf 2015). Wenn Materialien zur Visualisierung hergestellt werden, kann die Lehrperson dies auch auf die Integrationshilfe übertragen und sie dazu anleiten.

Merkmale von ASS in schulischen Handlungsfeldern

Diagnosebereich	Merkmalsbereich	Mögliche Relevanz im schulischen Feld
Soziale Interaktion	Kontaktaufnahme und -gestaltung Kenntnis und Umsetzung sozialer Regeln „Lesen“ sozialer Situationen Beeinträchtigung nonverbaler Verhaltensweisen Mangelndes Bedürfnis, Interessen zu teilen Mangelnde soziale/emotionale Gegenseitigkeit Theorie-of-Mind-Schwäche Soziale Ängste	Probleme in Übergangs-Situationen/ Pausen; kaum Freundschaften mit Gleichaltrigen (Gleichgestellten) Probleme bei Partner-/Gruppenarbeit Mängel bei Textverständnis/ Interpretation Fehlinterpretationen/ Mangelnde Einsicht bei Verhalten Anderer Erhöhte Konfliktgefährdung bei geringer Lösungsfähigkeit Mobbing (als Opfer oder Mit-Täter) mangelnde Höflichkeit mangelndes Regelverständnis rückziehendes oder aggressives Verhalten

Diagnosebereich	Merkmalsbereich	Mögliche Relevanz im schulischen Feld
Kommunikation	<p>Quantitative Veränderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • nicht-sprechend • selektiv mutistisch • übermäßig sprechend • bei der Verwendung von Mimik, Gestik, Körpersprache) <p>Qualitative Veränderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachstil (Prosodie, Blickkontakt) • Sprachverständnis (Mimik, Gestik, Körpersprache, Deutung von emotionalen, sozialen Inhalten, Sachebene hat Vorrang, Missverständnisse (Bilder, Ironie, Mehrdeutigkeit) • kommunikative Fähigkeiten (Gespräch beginnen, fortführen, beenden; kommunikative Regeln, Perspektivwechsel) 	<p>Keine Beteiligung bis übermäßige, nicht passende Wortbeiträge</p> <p>Probleme bei Vorträgen</p> <p>wörtliches Verständnis</p> <p>Fixierung auf Sachebene</p> <p>Fehlinterpretationen</p> <p>unerwartete Reaktionen, mangelnde Höflichkeit</p> <p>Probleme bei Umsetzung von Arbeitsaufträgen</p> <p>Probleme in sozialen Zusammenhängen</p> <p>Mängel bei Aufgaben-/Textverständnis</p> <p>Probleme wechselseitige Gespräche zu führen</p> <p>Probleme Gespräche zu gestalten (beginnen, führen, beenden)</p>
Verhaltens-/Interessensrepertoire	<p>Stereotypien (Handlung und Sprache)</p> <p>Selbststimulation</p> <p>Tendenz zu Ritualen und Routinen</p> <p>Veränderungsangst</p> <p>Eingeschränkte (Spezial-)Interessen</p>	<p>Wiederholungen, Stereotypien, Floskeln</p> <p>Übermäßigkeit, besonders in belastenden, überfordernden Situationen, beharrend, themenfixiert, weniger Motivation in anderen Bereichen</p> <p>Sicherheit versus Panikreaktionen</p>
Flexibilität	<p>Wechsel der Aufmerksamkeit</p> <p>Schwächen bei Transferleistungen</p> <p>Interessengeleitete Motivation</p> <p>Schwierigkeiten bei zeitl./räuml. Orientierung</p>	<p>Probleme bei Partner-/Gruppenarbeit</p> <p>Probleme bei Selbst-/Arbeits-/Ablauf-/Materialorganisation</p> <p>Irritation durch (geringfügige) Veränderungen</p> <p>Schwierigkeiten, sich auf vorgegebene Inhalte/Aufgaben einzulassen</p> <p>Probleme zur rechten Zeit am rechten Ort zu sein</p> <p>Probleme bei Planänderungen</p>

Diagnosebereich	Merkmalsbereich	Mögliche Relevanz im schulischen Feld
Informationsverarbeitung/ Wahrnehmungsbesonderheiten	Hyposensibilität <ul style="list-style-type: none"> • Taktil/vestibulär • andere Hypersensibilität <ul style="list-style-type: none"> • Auditiv • Visuell • Taktil-/vestibulär • Olfaktorisch/gustatorisch Filterprobleme Reizüberflutung (Overload) Mangelnde Antizipation (Spiegelneuronen) Schwächen bei Selbst-/ Fremdwahrnehmung (Erkennen, Deuten und Ausdrücken eigener Gefühle, Theorie-of-Mind)	Mangelnde Selbstwahrnehmung, eingeschränktes Schmerzempfinden eingeschränktes Temperaturempfinden eingeschränkte Reaktion auf Reize Steigerung der eigenen Lautstärke Abwehr der Reize (Ohren, Augen, Nase zuhalten, Nahrungsverweigerung) Ablenkbarkeit, Irritation, Unruhe, vegetative Reaktionen mangelnde Reaktion auf Teil-Reize (z. B. Eindruck der Taubheit) Probleme bei der Ausführung von multi-sensorischen Aufgaben Fehlinterpretationen Panikreaktionen, Aggressionen, „Abschaltung“ (Veranstaltungen, Fahrten u.a.) Verunsicherung, unangemessene Reaktionen Soziale und emotionale Verunsicherung mangelnde Höflichkeit mangelnde Selbst-/Arbeits-/Materialorganisation
Emotionalität	Tagesformschwankungen Schwächen bei Selbst-/ Fremdwahrnehmung (Erkennen, Deuten und Ausdrücken eigener Gefühle, Theorie-of-Mind-Schwäche) hoher/unangemessener Selbst-/Fremdanspruch mangelnde Frustrationstoleranz Spezifische/teilw. ungewöhnliche Ängste	Leistungs- und Stimmungsschwankungen/Unausgeglichenheit mangelnde, übermäßige oder unangemessene Reaktion in emotionalen Situationen (Lachen, Stereotypien, Rückzug, Aggression u.a.), Ausweich-/ Abwehrverhalten Perfektionismus Vegetative und psychische Probleme
Exekutive Funktionen	Motorische Probleme <ul style="list-style-type: none"> • Feinmotorik • Grobmotorik • Koordination • Tonus, Kraftdosierung und Richtung Schwäche bei Handlungsplanung Schwäche bei Handlungsumsetzung	Probleme beim handschriftl. Schreiben (langsam, schlechte Lesbarkeit) Probleme bei der Durchführung von Bewegungsaufgaben/ Ungeschicklichkeit Schwächen in Partner-/ Gruppenarbeit, beim Spiel Probleme bei Selbst-/Arbeits-/ Materialorganisation

Diagnosebereich	Merkmalsbereich	Mögliche Relevanz im schulischen Feld
Zentrale Kohärenz	Detailsicht vor Ganzheit Visueller Lerntyp	Schwierigkeiten beim Erkennen, Erfassen, Wiedergeben von Zusammenhängen, Ablenkbarkeit, Probleme bei Selbst-/Arbeits-/Materialorganisation
Ressourcen	Genauigkeit, Ordnungsliebe, Sorgfalt, Beharrlichkeit Ehrlichkeit, Direktheit, visuelle Stärke, Blick für Einzelheiten gute Merkfähigkeit, bes. bei Interesse, oft gute Lernfähigkeit, oft gute Reflexionsfähigkeit	gute Einhaltung von akzeptierten Regeln und Organisationsstrukturen bessere Mitarbeit bei Zielorientierung offene Gespräche möglich bei Fokussierung geeignet zur Fehlersuche, Nutzung visueller Hilfen erfolgreich gute Mitarbeit, großes Wissen bei Interesse Kompensation von verpassten Inhalten möglich zielorientiertes Arbeiten an Arbeits- und Sozialverhalten möglich
Komorbide Störungen <ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeitsstörung • Gefühlsblindheit (Alexithymie) • Gesichtsblindheit (Prosopagnosie) • Zwangsstörung • Tic-Störung • Psychische Störungen (Schlafstörung, Depression, Psychose u. a.) • Epilepsien • Genetisch bedingte Syndrome • Stoffwechselerkrankungen • Andere 	Merkmale je nach Ausprägung als Bestandteil des Autismus oder auch als eigenständige Diagnose möglich	Relevanz je nach Ausprägung

Gute Rahmenbedingungen schaffen

An dieser Stelle könnte jetzt eine lange Liste der Dinge stehen, die wünschenswerter Weise in der Schule Berücksichtigung finden - die Realität ist anders. Daher schauen Sie einfach, was für Sie an Ihrer Schule machbar ist. Lassen Sie sich davon anstecken, dass kleine Hilfen Bewegung ins System bringen und Vieles dadurch leichter wird. Sie brauchen nicht die „Autistenschule“ zu werden. Sie müssen auch nicht alles „autistengerecht“ ausstatten. Sie haben auch Schülerinnen und Schüler mit ADHS, mit Depressionen, mit Missbrauchserfahrungen und viele weitere Schülerinnen und Schüler mit ihren „normalen“ Bedürfnissen.

Lassen Sie sich einfach davon leiten, dass alles, was Sie dazu beitragen, damit es der Schülerin und dem Schüler mit Autismus gut geht, Ihren Unterricht erleichtert und alles, was Sie nicht umsetzen können, Sie mit Ihrem Verständnis für die „komische“ Reaktion des Betroffenen auffangen.

2.3.1

Gute Rollenverteilung

Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer tragen gewiss viel Verantwortung für die optimale Integration und Förderung der Schülerin und des Schülers mit ASS in die Klasse und auch in die Schule. Doch die Klassenlehrerin und der Klassenlehrer muss dies niemals alleine stemmen: Sie oder er ist niemals alleine!

Neben den Mitverantwortlichen in der Schule (Kolleginnen und Kollegen im Klassenteam, ggf. sonderpädagogische Lehrkräfte und ggf. einer Integrationshilfe) gibt es durch die Bezirksregierung die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Autismusberatung an Schulen, die auch in Ihrem Schulamt fachkundige sonderpädagogische Lehrkräfte für die Beratung bereithält (siehe: Kapitel 1.6 Unterstützungsmaßnahmen, S. 12).

Ziel für ein erstes Gespräch, bei dem auch die Ansprechpartnerin oder der Ansprechpartner für Autismus in Ihrem Schulamt zugegen sein sollte, könnte sein, gemeinsam die Ressourcen bereitzustellen: ggf. Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu beantragen oder abzuschätzen, ob eine Integrationshilfe für die Beschulung notwendig ist.

Aber auch die freien Hilfen im System können aktiviert werden:

- Die Schulleitung, die ein funktionierendes Klassenteam zusammenstellt, die Hospitationen in der Kindertageseinrichtung oder der abgebenden Schule ermöglicht.

- ❑ Der Hausmeister, der bereit ist, den Einzeltisch aus dem Keller zu holen.
- ❑ Die Sekretärin, die es zulässt, dass die Schülerin oder der Schüler sich in der Pause in der ruhigen Kaffeeküche ausruhen darf.
- ❑ Die Kolleginnen und Kollegen in der Stufe, die bei stufenbezogenen Aufgaben, das Klassenteam mit der Schülerin und dem Schüler mit ASS entlasten.
- ❑ Die Schulsozialarbeit, die zeitweise mit in den Unterricht geht und unterstützt.
- ❑ Mitschülerinnen oder Mitschüler, die als Paten dem Betroffenen bei der räumlichen Orientierung oder als „Übersetzer“ in sozialen Kontexten helfen. So eine dauerhafte Aufgabe könnte in der Notengebung Religion/Ethik o. Ä. honoriert werden.

Denkbare Aufgaben, die im Laufe eines Schuljahres entstehen können und auf so viele Schultern wie möglich verteilt werden sollen, können sein:

Auf der formalen Ebene:

- ❑ Schreiben individueller oder sonderpädagogischer Förderpläne
- ❑ Dokumentation von Nachteilsausgleichen
- ❑ Beantragung einer Integrationshilfe
- ❑ Hilfeplangespräche mit dem Jugendamt
- ❑ Erstellen einer Handlungsanweisung für den Notfall

Auf der Unterrichtsebene:

- ❑ Erstellen von Visualisierungs- und Strukturierungshilfen
- ❑ Anpassung von Aufgaben und Methoden im Unterricht
- ❑ Anpassung von Tests und Klassenarbeiten

Auf der inhaltlichen Ebene:

- ❑ mit den Ansprechpartnerin oder dem Ansprechpartner für Autismusberatung an Schulen oder dem Autismus Therapiezentrum Mitschülerinnen und Mitschüler über Autismus informieren
- ❑ Austausch über die Schülerin oder den Schüler (im Kollegium, mit der Integrationshilfe, mit der Schulsozialarbeit, mit der Ansprechpartnerin oder dem Ansprechpartner für Autismusberatung an Schulen, mit Autismus Therapeutinnen und Autismus Therapeuten, mit den Eltern)

2.3.2

Guter Beginn

Im Gegensatz zu einem Kind, das z. B. im Rollstuhl sitzt, sind die Beeinträchtigungen einer Schülerin oder eines Schüler mit ASS nicht sichtbar und die Fördermaßnahmen und Ausgleiche nicht so offensichtlich. Zudem beinhaltet die Diagnose „Autismus“ eine Merkmalsbreite, die so unterschiedlich ist, dass das, was dem Einen gut tut (z. B. feste Berührungen), dem Anderen unbeschreiblichen Schmerz verursacht.

Ein enorm wichtiger Punkt ist die **Gestaltung guter Übergänge**. Hier sind viele Beteiligte in der Pflicht. Im Wissen um die Schwierigkeiten der Menschen mit ASS, sich auf neue Situationen einzustellen, ist ein eng begleiteter individuell gestalteter Übergang (von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, von der Grundschule in die weiterführende Schule, von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, von der Schule in die berufliche Ausbildung) von richtungsgebender Bedeutung. In dieser Phase bietet sich die rechtzeitige Hinzuziehung (bis zu einem Jahr vorher) der Ansprechpartnerin oder des Ansprechpartners für Autismusberatung an Schulen an.

Es beginnt mit dem Einholen von Informationen: z.B. lädt die Schulleitung Eltern, das Klassenteam der abgebenden Schule, Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner für Autismusberatung an Schulen, ggf. Schulsozialarbeit, ggf. Jugendamt und bisherige Integrationshilfe sowie die Therapeutinnen oder Therapeuten aus dem Autismus Therapiezentrum zu einem Runden Tisch ein. Ziel dieses Gesprächs sollte sein, dass das aufnehmende Klassenteam eine „Gebrauchsanweisung“ für die Schülerin oder den Schüler erhält. Das Klassenteam kann sich bei diesem Treffen bereits mit den Hilfen, die die abgebende Schule erstellt hat, vertraut machen. Vielleicht hat sich die Schülerin oder der Schüler endlich daran gewöhnt, dass der Mathehefter blau und der Deutschhefter grün ist oder der Jugendliche spricht besonders gut auf den Lernvertrag der abgebenden Schule an. Oder die abgebende Schule hat endlich herausgefunden, dass die Schülerin oder der Schüler aggressiv wird, wenn eine Lehrerin Chanel No.5 trägt oder, dass das Kind deswegen in Englisch keine mündliche Beteiligung zeigt, weil es nicht ertragen kann, dass es nicht die Aussprache eines Native Speakers hat.

Bei einem Runden Tisch kann auch vereinbart werden, dass die neue Schülerin oder der neue Schüler bereits vor den Ferien sich seine neue Schule, seinen Klassenraum, seine Klassenlehrerin oder seinen Klassenlehrer „angucken“ kann. Vielleicht haben das Kind oder andere Beteiligte bereits eine Idee, auf welchem Platz im Klassenraum es gute Voraussetzungen zum Lernen hätte.

2.3.3

Verlässliche Beziehungen

Menschen mit ASS profitieren sehr von zuverlässigen sicheren Beziehungen (vgl. (Preißmann, Asperger - Leben in zwei Welten: Betroffene berichten: Das hilft mir in Beruf, Partnerschaft und Alltag 2013), selber vom Autismus betroffen). Auch wenn sie ihre persönlichen Bindungen nicht immer in der von uns gewohnten Weise zeigen, geben Beziehungen ihnen Vorhersehbarkeit und damit Sicherheit.

So wird der Unterricht störungsfreier, wenn die Anzahl der in der Klasse arbeitenden Lehrpersonen so gering wie möglich gehalten wird und Vertretungslehrerinnen und Vertretungslehrer, Vertrauenslehrerinnen und Vertrauenslehrer vertraut sind. Schulorganisatorisch ist dies nicht immer machbar. Die Schülerin oder den Schüler mit ASS könnte diese ungewohnte Situation mit fremden Lehrkräften an diesem Tag stark beschäftigen. Manche tragen dies dann stärker nach außen, reagieren unwirsch, benötigen Auszeiten u.ä..

2.3.4

Vorhersehbarkeit

Wer hat nicht schon mal diese Vertrauensübung gemacht, bei dem man mit verbundenen Augen von einem Partner geführt wird, der im ersten Durchgang nicht mit einem sprechen darf. Und? Auch schon mal über eine Stufe gestolpert oder etwas Ekliges und undefinierbares in die Hand gelegt bekommen?

Oder: Freundlich angesagt bekommen: „Vorsicht, noch ein Schritt, dann kommt eine Stufe!“ „Ich lege dir mal was in die Hand, das ist ein bisschen glitschig und kalt, aber es ist etwas Essbares. Also nicht erschrecken.“

Die Schülerinnen und Schüler mit ASS sind wie diese „Blinden“ in der Vertrauensübung. Sie brauchen jemanden, der ganz verlässlich sagt, was sie erwartet. Sie können es nicht „sehen“ und sie fallen schon mal richtig hin, wenn sie „gestolpert“ sind. Manchmal benötigt man richtig viel Zeit, um die „Wunden“ zu verarzten. Manchmal denkt man als „Sehender“ nicht daran, was der andere nicht sieht. Daher ist es in Bezug auf Vorhersehbarkeit besonders wichtig, sich gut darin einzufühlen, was die Schülerin oder den Schüler aus dem Takt bringen könnte (z. B. anderer Raum als sonst, Stundentausch, Abspielen von Musik, Auflösen des Klassenverbandes, Veggi-Day in der Cafeteria, etc.).

Besondere Bedeutung für Kinder und Jugendliche mit ASS hat, dass Lehrerinnen und Lehrer sich konsequent an ihre eigenen Ankündigungen halten. Dies schafft für die Betroffenen eine Vorhersehbarkeit, die ihnen Orientierung und Sicherheit bietet.

Hilfreich ist es, zu Beginn des Unterrichts die Unterrichtsschritte für alle sichtbar aufzuschreiben; z. B.

- ❑ Hausaufgaben
- ❑ Lesen eines Textes
- ❑ Partnerarbeit
- ❑ Vorstellen der Ergebnisse
- ❑ Erteilen der Hausaufgaben.

Dieses Prinzip der Visualisierung und Strukturierung sollte zudem grundsätzlich die auditiven Anweisungen unterstützen. Solche Visualisierungshilfen, wie sie in den Grundschulen oft auch für den ganzen Tag üblich sind, behalten bei Schülerinnen und Schülern mit ASS auch weiterhin ihren Sinn und sollten daher Bestandteil Ihres Unterrichts sein.

Auch Regeln und Rituale bieten Schülerinnen und Schülern mit ASS einen verlässlichen Verhaltensrahmen.

Veränderungen sind jedoch im schulischen Alltag unvermeidlich. Sinnvoll ist es, diese soweit es eben geht vorher anzukündigen, sodass sich die Schülerin oder der Schüler mit ASS darauf einstellen kann.

Schülerinnen und Schüler, die extrem auf Abweichungen des Tages reagieren und große Schwierigkeiten haben, auch kleine „Überraschungen“ wie 10 Minuten eher in die Pause gehen zu dürfen, angemessen zu verarbeiten, sollten eine Integrationshilfe haben, die die kleinen und großen Unwägbarkeiten des schulischen Alltags vorhersehbar macht oder diese dann individuell begleiten kann.

Wenn das Prinzip der Vorhersehbarkeit berücksichtigt wird, wird der Unterrichtsalltag sehr erleichtert. Es ist das Unterrichtsprinzip, falls man eine Didaktik des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit ASS aufstellen wollte.

2.3.5

Strukturierung und Visualisierung

Sind Sie auch so jemand, der den Einkaufszettel nach dem Laufweg im Supermarkt schreibt, um einen gedanklichen Haken hinter dem eingekauften Lebensmittel machen zu können? Wann hat eigentlich Ihr Lebensmittelladen das letzte Mal umgeräumt?

Ist Ihnen eigentlich schon mal aufgefallen, dass der von den Brüdern Albrecht gegründete Discounter seit geraumer Zeit das Abbild eines Einkaufswagens auf den Boden geklebt hat?

Nur in wenigen Apotheken fehlen die Markierungen, die den Beratungsbereich anzeigen. Mal sind es Schilder, Ketten, Fußabdrücke, Matten oder Ähnliches.

Wie dankbar sind Sie eigentlich, wenn Sie auf einer vielspurigen Autobahn unterwegs sind, eine weitere Autobahn abgeht und die Fahrbahnen mit unübersehbaren Pfeilen markiert sind?

Genauso, wie einige Autofahrer auf Pfeil-Markierungen nicht angewiesen sind, um sich gut zu orientieren, genauso gibt es auch Schülerinnen und Schüler mit ASS, deren Umfeld nicht durchvisualisiert und –strukturiert sein muss. Überprüfen Sie, inwiefern das Kind oder der Jugendliche in Ihrer Klasse, von der einen oder anderen Strukturierungs- oder Visualisierungshilfe profitiert. Benötigt die Schülerin oder der Schüler wirklich die ausführliche Visualisierungshilfe oder reicht vielleicht nicht doch die kurze Übersicht? Entscheidend ist, dass genau das in die Hilfe aufgenommen wird, wo es bei dieser Schülerin oder diesem Schüler hakt.

2.3.5.1

Strukturierung und Visualisierung der Tätigkeiten

Unser Alltag ist visualisiert und strukturiert. Wir schaffen uns unsere Strukturen, weil wir das große Ganze erkennen. Erst abtrocknen, dann anziehen. Erst frühstücken, dann Zähne putzen. Erst den Text lesen, Wichtiges markieren, dann Fragen beantworten.

Schülerinnen und Schüler mit ASS haben eine Schwäche der zentralen Kohärenz. Sie sehen die einzelnen Details und können diese nur schwer als ein Ganzes zusammenfügen und in eine sinnvolle Ordnung bringen.

Individuelle Handlungspläne, die visualisiert sind, helfen genau dabei. Von großem Vorteil ist, dass die Information sichtbar bleibt und die Schülerin oder der Schüler mit ASS jederzeit darauf zurückgreifen kann im Gegensatz zum Gesagten, was eventuell

erst gar nicht aufgenommen wird, je nach Aufmerksamkeitsfähigkeit und eventueller Unruhe in der Klasse, und auch schnell wieder verschwindet.

Visualisierungshilfen, die sich auf Tätigkeiten beziehen, tragen zum selbstständigen, strukturierten Vorgehen bei. Ein Handlungsplan ist dann auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit ASS abgestimmt, wenn das Kind oder der Jugendliche folgende vier Fragen durch den Plan beantwortet weiß:

<p>Was soll ich machen?</p> <p>Wie soll ich es machen?</p> <p>Wann bin ich fertig?</p> <p>Was kommt <i>danach</i>?</p>
--

Abbildung 1 (Handlungsplan)

Nachstehendes Beispiel zeigt eine sehr ausführliche Visualisierungshilfe für eine Textarbeit.

Beantworte die Fragen zum Text

- 1. Lies den ganzen Text.
- 2. Nimm eine Klarsichtfolie und lege sie über den Text.
- 3. Nimm deinen non-permanent Folienstift in die Hand.
- 4. Lies die erste Frage zum Text durch.
- 5. Streiche die Sätze durch, die keine Informationen zur Frage geben.
- 6. Lies die übrig gebliebenen Sätze durch.
- 7. Fasse die Sätze mit eigenen Worten zusammen und trage sie in dein Arbeitsheft ein.
- 8. Wische die Folie mit deinem Wischtuch sauber.
- 9. Lies die zweite Frage durch.
- 10. Streiche die Sätze durch, die keine Informationen zur Frage geben.

- 11. Lies die übrig gebliebenen Sätze durch.
- 12. Fasse die Sätze mit eigenen Worten zusammen und trage sie in dein Arbeitsheft ein.
- 13. Wische die Folie mit deinem Wischtuch sauber.
- 14. Lege Sie in deine Arbeitskiste.
- 15. Du bist fertig mit einer Aufgabe.
- 16. Zeige auf und warte, bis die Lehrperson dich aufruft.
- 17. Sage der Lehrperson, dass du deine Aufgaben erledigt hast. Sie sagt dir, was du als Nächstes tun sollst.

2.3.5.2

Strukturierung und Visualisierung der Zeit

Im schulischen Alltag ist Zeit von Bedeutung. Der Schultag ist in Unterrichtsstunden unterteilt, die Unterrichtsstunden in Arbeitsphasen. Es gibt Arbeiten, die in einer bestimmten Zeit absolviert werden müssen. Unser Sprachgebrauch enthält viele Füllwörter, die sich auf die Zeit beziehen (z. B. gleich, später, ein anderes Mal, etc.).

Vor allem bei umfangreicheren Arbeiten hilft, ein gutes Zeitmanagement die Aufgaben gut und zügig zu lösen. Dies überfordert Schülerinnen und Schüler mit ASS häufig: Sie geraten dadurch unter Zeitdruck. So benötigen sie oft lange, bis die Materialien bereitliegen und sie selbst auch gedanklich so aufgeräumt sind, dass sie sich der Aufgabe zuwenden können. Zudem setzen sie sich oft unter Leistungsdruck und wollen eine Aufgabe besonders gut machen, bzw. befürchten einen Fehler zu machen. Dieser Gedanke hindert sie daran, sofort zu beginnen oder ruhig und konzentriert zu arbeiten. Mangelnde Flexibilität hält sie davon ab, Aufgaben, die sie nicht lösen können, zurückzustellen und sich der nächsten Aufgabe zuzuwenden. Ebenso schwierig kann es sein, unwesentliche Aufgaben zurückzustellen und zunächst die Aufgaben zu lösen, die von größerer Bedeutung sind. Die Kinder und Jugendlichen bleiben so bei der Aufgabe, die sie nicht lösen können, hängen.

Durch Visualisierung und Strukturierung können die Kinder und Jugendlichen unterstützt werden:

Beispiele:

- ❑ Der Schüler erhält z. B. einen Timetimer. Damit kann er die Zeit, die er für eine Aufgabe benötigen sollte, um den gesamten Arbeitsauftrag zu schaffen, einstellen. Auf seinem Aufgabenblatt befindet sich neben jeder Aufgabe eine Zeitangabe. (Der Timetimer ist eine Uhr, bei der die verbleibende Zeit durch eine rote, immer kleiner werdende Fläche verdeutlicht wird. Der Vorteil gegenüber Sanduhren besteht darin, dass diese eine Uhr minutengenau innerhalb einer Zeitstunde einstellbar ist und ein kurzes Piepen signalisiert, dass die Zeit abgelaufen ist.)
- ❑ Auf dem Aufgabenblatt ist die Priorität der Aufgaben vermerkt. Eine soziale Lerngeschichte, die im Vorfeld der Klassenarbeit erarbeitet wurde, führt die Schülerin oder den Schüler dazu, dass sie oder er zunächst Aufgaben von hoher Wichtigkeit lösen soll (wenn sie lösbar sind) und dann erst die Aufgaben mit niedriger Wichtigkeit; als auch, dass es in Ordnung ist, wenn die Aufgaben in der individuellen Reihenfolge gelöst werden. (vgl. Soziale Lerngeschichte/Social Story weiter unten).
- ❑ Die Schülerin oder der Schüler erhält nicht alle Aufgaben auf einem Blatt, sondern das Blatt ist zerschnitten in die einzelnen Aufgaben. Dabei liegen die Aufgaben, die wichtig sind, oben. Das Kind oder der Jugendliche nimmt sich das erste Blatt und schaut dann auf seine Bearbeitungshilfe: Kann ich die Aufgabe lösen? – Ja: Sofort beginnen/Nein: Aufgabe als letztes Blatt unter den Aufgabenstapel legen.
- ❑ Die Aufgaben sind nummeriert und das Kind oder der Jugendliche folgt der Nummerierung.
- ❑ Mit genauer Zeitangabe ankündigen, wenn die Gesamtarbeitszeit sich dem Ende zuneigt.
- ❑ Ist die Schülerin oder der Schüler gut in seiner Arbeit und im Thema, sollte er wenn möglich die Gelegenheit erhalten, daran weiterzuarbeiten.

Kinder und Jugendliche mit ASS möchten Sicherheit und Orientierung haben. Daher ist für sie wichtig zu wissen, wann etwas ganz konkret eintritt. Manche Schülerinnen und Schüler brauchen einen „Adventskalender“ für viele Situationen. Zum Beispiel jeden Tag an einem Wandkalender abstreichen, bis es zur Klassenfahrt geht (dem bunt markierten Datum) oder einen Plan, was das Kind in dieser Unterrichtsstunde erwartet, bis wieder die Pause im Ruheraum beginnt.

Solch eine Unterrichtsstruktur, also den Ablauf einer Stunde mit Stichpunkten auf der Tafel oder dem Whiteboard zu notieren, hilft nicht nur der Schülerin oder dem Schüler mit ASS, sondern auch vielen anderen (vgl. Meyer am Anfang dieses Kapitels).

Wenn Sie eine Schülerin oder einen Schüler haben, die oder der wesentlich mehr umfängliche Hilfe benötigt, dann bekommen Sie auch Unterstützung von einer Integrationshilfe. Ihre Aufgabe ist es dann, die Schulbegleiterin oder den Schulbegleiter über Ihre Unterrichtsschritte kurz vor Unterrichtsbeginn zu informieren und sie oder ihn einmalig dazu anzuleiten, für jede Unterrichtsstunde so eine zeitliche Abfolge zu erstellen. Die Pläne, die jeden Tag anders sind, müssen auch nicht am PC geschrieben werden. Es ist vollkommen ausreichend, wenn das Kind oder der Jugendliche die handschriftlichen Aufzeichnungen lesen kann. Oder es wird ein Raster von Unterrichtsschritten erstellt, die immer vorkommen und das, was variabel ist, wird mit Folienstift auf dem laminierten Blatt schnell eingetragen.

Hier ein Beispiel für die Gestaltung, zunächst ausführlich in einer Art Lerngeschichte, im Anschluss stichpunktartig und einfach umzusetzen:

Lerngeschichte:

Jetzt ist Unterrichtszeit. In der Unterrichtszeit erledige ich meine Aufgaben und mache das, was die Lehrperson mir sagt.

Heute in der Unterrichtszeit sind meine Aufgaben:

- Meine Materialien bereitlegen.
- Meiner Lehrerin und meinem Lehrer zuhören.
- Aufzeigen, wenn ich eine ihrer Fragen beantworten kann.
- Die Aufgaben im Arbeitsheft lösen, die ich gestellt bekomme.
- Wenn der Filmausschnitt gezeigt wird, auf die Stimme des Sprechers achten und merken, was er sagt.
- Die Fragen zum Film in meinem Arbeitsheft beantworten.
- Hausaufgaben ins Hausaufgabenheft schreiben.
- Dann beginnt die Pause. In der Pause darf ich mich ausruhen. Ich darf in den Erste-Hilfe-Raum gehen und mich dort auf die Liege legen.

Kurzform (an der Tafel/auf einem Blatt (auch handgeschrieben ist okay) für die Schülerin oder den Schüler mit ASS:

- Materialien
- Zuhören
- AH (Arbeitsheft) S. X
- Film
- AH, S. X
- HA

2.3.5.3

Strukturierung und Visualisierung des Raumes

Kinder und Jugendliche mit ASS benötigen Unterstützung bei der räumlichen Orientierung. Dabei sind viele individuell abgestimmte Hilfen denkbar:

Beispiele:

- Stundenplan und Klassendienste an einem festen Platz in der Klasse anbringen/aufschreiben.
- Einen Platz an der Tafel auswählen, der immer für Hausaufgaben reserviert ist.
- Einen Punkt am Tisch ausmachen, wo die Schülerin oder der Schüler einen Radiergummi ablegt. Das ist dann das geheime Zeichen zwischen Lehrperson und Schüler, dass er kurz vor der Reizüberflutung steht und eine kurze Auszeit braucht.
- Namen der Schülerin oder des Schülers auf Klebeband schreiben und auf den Stuhl kleben.
- Den Partnertisch mit einem farbigen Klebeband teilen.
- Farbige Markierungen auf dem Tisch als Ordnungshilfe für z. B. Hefte/Bücher/Stifte.
- Verschiedenfarbige Ablagen für bearbeitete/unbearbeitete Aufgaben
- Hefte, Bücher und Ordner eines Faches jeweils in der gleichen Farbe (Zuhause und in der Schule).
- Auf dem Boden mit Kreppband markieren, wo der Wartepunkt an der Tür ist. „Stell dich an den Wartepunkt!“.

2.3.6

Transparenz

Auch wenn dies immer mal wieder auf Widerstände bei den Eltern und/oder den von Autismus Betroffenen stößt, halten wir eine transparente Umgehensweise mit dem Beeinträchtigungsbild für ausgesprochen sinnvoll. Spätestens in der Sekundarstufe spüren die Schülerinnen und Schüler, dass etwas anders ist, und haben hohe Ansprüche an Gerechtigkeit und Gleichbehandlung. Auch Sie als Lehrperson werden wesentlich leichter mit vielen Unterrichtssituationen und der Umsetzung von Nachteilsausgleichen umgehen können, wenn die Mitschülerinnen und Mitschüler über den Autismus informiert sind.

Hierbei empfehlen wir Ihnen auf jeden Fall die Hinzuziehung von fachkompetenten Kolleginnen und Kollegen entweder aus der Autismusberatung an Schulen oder einem Autismus Therapiezentrum, sofern die Schülerin und der Schüler mit ASS dort eine Therapie erhält.

2.3.7

Unterstützte Kommunikation

Die Unterstützte Kommunikation umfasst eine Bandbreite kommunikativer Unterstützungssysteme für Schülerinnen und Schüler, die nicht oder nur unzureichend oder schwer verständlich sprechen. Oft besuchen Kinder und Jugendliche mit ASS und gleichzeitigem Bedarf an Unterstützter Kommunikation eine Förderschule, sodass in der allgemeinen Schule Talker, Kommunikationstagebücher, Kommunikationstafeln, Gebärden u.v.a.m. im Zusammenhang mit Autismus selten eingesetzt werden.

Wenn in Ihrer Klasse eine Schülerin oder ein Schüler nicht oder schwer verständlich spricht, lohnt es sich, sich an die regional zuständigen Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung oder an die Förderschule mit dem Schwerpunkt motorische und körperliche Entwicklung zu wenden. Dort gibt es Ansprechpartnerinnen und -partner, die in diesem Bereich besondere Expertise besitzen.

Räumlichkeiten/Raumgestaltung

Wechselnde Lichtverhältnisse durch die Jahreszeiten (tief stehende Sonne im Winter), ein für normal Hörende nicht wahrnehmbarer Surreton von Neonröhren; die in unregelmäßigen Abständen zu hörende Sirene der Rettungswagen vor dem Klassenraum, Poster an den Wänden im Klassenraum u.v.a.m. können Einfluss auf das Lernen von Schülerinnen und Schüler mit ASS nehmen. Kinder und Jugendliche mit ASS profitieren von einer reizarmen Gestaltung des Klassenraumes und einer klaren, räumlichen Strukturierung (z. B. Lesecke, Lehrerecke, Bastelbereich).

Bezüglich der Sitzplatzgestaltung können nachstehende Fragen zur Optimierung beitragen:

- Reagiert das Kind auf wechselnde Lichtverhältnisse durch die Jahreszeiten? (-> Sitzplatz an der Fenster abgewandten Seite, u. a.)
- Reagiert das Kind auf Nebengeräusche? (-> Raum mit schallschluckenden Elementen ausstatten, wie z. B. Gardinen, Jacken in der Klasse lassen, „leise“ Sitznachbarn wählen, u. a.)
- Kann das Kind auf den Mund der Lehrpersonen gucken, um Fehlhören auszugleichen?
- Berücksichtigt ein Sitzplatz weiter vorne oder eher hinten die Wahrnehmungsbesonderheiten?
- Hat der Tisch Platz, Visualisierungshilfen aufzukleben?
- Ist ein Einzeltisch notwendig?
- Hat das Kind den Blick frei auf eine Uhr oder den TimeTimer?
- Reagiert das Kind auf Gerüche? (-> „geruchsneutrale“ Sitznachbarn auswählen lassen, Abstand vom Mülleimer, Waschbecken, u. a.)
- Kann der Sitznachbar etwaige Selbstgespräche des Kindes aushalten?
- Kann der Sitznachbar leise Gespräche zwischen Schülerin und Schüler und Integrationshilfe aushalten?
- Kann der Sitznachbar gut mit dem Betroffenen zusammenarbeiten?

An manchen Schulen gibt es das Lehrer-Raum-Prinzip, das für die bewegungsfreudigen Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrpersonen Vorteile bietet. Schülerinnen und Schüler mit ASS können dadurch an ihre Grenzen geführt werden:

- ❑ Wo ist der nächste Raum?
- ❑ Wo ist (heute ->Rotationsprinzip) mein Platz in diesem Raum?
- ❑ Wie hört/sieht/riecht es sich in diesem Raum?
- ❑ Wer sitzt hier neben mir?
- ❑ Wo ist die Uhr/die Tür? usw.

Eine Hilfe könnte sein, wenn die Schülerin oder der Schüler in allen Räumen den gleichen Platz hat oder die gleiche Sitzordnung vorfindet.

Auch die Akustik in vielen Räumen der Schule, denken Sie nur mal an die Flure, die Turnhalle, das Schwimmbad, fordert schon uns heraus, wie sehr kann es da bei Menschen mit ASS oft an der Grenze zum Unerträglichen sein.

Daher ist einer guten Raumgestaltung auch ein hoher Stellenwert gegeben. Doch entzieht sich dies oft Ihren Möglichkeiten. Auszeiten können hier der Schüler oder dem Schüler mit ASS große Erleichterungen verschaffen.

2.4

Stolpersteine – Wege ebnen – Unterricht erleichtern

In diesem Kapitel möchten wir Ihnen Ideen und erste Antworten zu immer wiederkehrenden Fragen in der Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit ASS in der Regelschule geben. Dabei liegt es an Ihnen, zu schauen: Was kann helfen? Was trifft auf „meinen“ Schüler zu und könnte helfen?

2.4.1

Partner – und Gruppenarbeiten

Für eine Schülerin oder einen Schüler mit ASS ist eine Partner- oder Gruppenarbeit eine besondere Herausforderung, da eine gelungene Zusammenarbeit an eben die sozialen Interaktionsfähigkeiten geknüpft ist, die Kinder und Jugendliche mit Autismus nicht oder nur unzureichend besitzen.

Ohne ein umfassendes Training und ein Unterstützungssystem kann das Kind oder der Jugendliche nicht produktiv an der Partner- oder Gruppenarbeit teilhaben. Zudem sollten die Lehrpersonen die Partner für die gemeinsame Arbeit gezielt aussuchen.

Um die Schülerin oder den Schüler an die Partner- oder Gruppenarbeit heranzuführen, benötigt sie oder er klare Regeln und Rollenvorgaben.

Zum Beispiel:

- Ich höre zu, wenn andere reden.
- Ich sage nie mehr als 5 Sätze hintereinander. Dann sind andere dran.
- Ich bezeichne andere nicht als minderwertig oder dumm.
- Ich akzeptiere, dass das Ergebnis anders ist, als wenn ich es alleine gemacht hätte. Die Lehrperson weiß, dass es ein Gruppenergebnis und nicht mein persönliches Ergebnis ist.
- Ich übernehme meine Aufgabe.

Eine Hinführung zur Gruppenarbeit könnte wie folgt aussehen:

- Die Schülerin oder der Schüler bleibt an seinem Sitzplatz sitzen und erhält eine Aufgabe, die seiner Gruppe zugeordnet wird.
- Die Schülerin oder der Schüler sitzt am Gruppentisch und erhält eine eigene Aufgabe, die der Gruppe zugeordnet wird.
- Die Schülerin oder der Schüler erhält „nur“ eine durch die Lehrperson festgelegte Funktion für die Gruppe (z. B. TimeTimer einstellen als Zeitwächter oder Rednerlistenführer, u. a.)
- Die Schülerin oder der Schüler erhält eine durch die Lehrperson festgelegte Funktion für die Gruppe (z. B. TimeTimer einstellen als Zeitwächter oder Rednerlistenführer, Befürworter-Rolle, u. a.) und führt eine Aufgabe aus.

2.4.2

Mobbing

Ein Kind wird gemobbt, wenn gleichzeitig – und das ist entscheidend - vier Kennzeichen auf die Auseinandersetzungen zutreffen:

- Kräfteungleichgewicht:** Das Opfer steht einem oder mehreren Tätern und deren Mitläufern alleine gegenüber.
- Häufigkeit:** Die Übergriffe kommen mindestens einmal pro Woche vor.
- Dauer:** Die Übergriffe erfolgen über Wochen oder Monate.
- Konfliktlösung:** Das Opfer ist aus eigener Kraft nicht in der Lage, das Mobbing zu beenden, sondern nur durch Hilfe von außen vgl. (Jannan 2010, Seite 26).

Kinder und Jugendliche mit ASS **benötigen besonderen Schutz**, da Auseinandersetzungen aufgrund der eingeschränkten kommunikativen und sozialen Fähigkeiten in der Regel nicht auf Augenhöhe stattfinden. Wenn die Schülerin oder der Schüler ohnehin eine Außenseiterposition innehat, wird ein Kräfteungleichgewicht besonders schnell erreicht. Konflikte aus eigener Kraft zu lösen, ist bereits bei kleineren Auseinandersetzungen erschwert – ohne Frage benötigen Schülerinnen und Schüler mit ASS Hilfe von außen.

Das eingeschränkte soziale Verständnis kann dazu führen, dass Kinder und Jugendliche mit ASS von ihren Mobbern dazu angestiftet werden, verbotene (z. B. Dinge aus dem Fenster werfen) oder widerliche Dinge (z. B. Wasser aus einer Pfütze zu trinken) zu tun. Wenn die Schülerin oder der Schüler dann gerügt oder bestraft wird, genießen die Anstifter dies.

Es ist ebenso eine Besonderheit, dass Betroffene bewusst provoziert werden, damit sie ihr impulsives, unkontrolliertes Verhalten zeigen und selbst als Täter dastehen.

Manche Mobber nutzen die Unfähigkeit von Betroffenen aus, nicht mit Mehrdeutigkeiten umgehen zu können. Sie täuschen eine freundliche Handlung vor und dahinter verbirgt sich eine Gemeinheit; z. B. die Lieblingssüßigkeit zu schenken und sie zuvor ungenießbar gemacht zu haben vgl. (Attwood 2007, Seite 124f).

Präventiv wirksam könnte sein vgl. (La Brie Norall und Wagner Brust 2012, Seite 148ff):

- ❑ wenn die Schule ihr Anti-Mobbing-Konzept lebt.
- ❑ wenn ein Pate in der Klasse, der clever genug ist und über sozialen Status in der Gruppe verfügt, sich dafür verantwortlich fühlt, der Mitschülerin oder dem Mitschüler bei Auseinandersetzungen zur Seite zu stehen.
- ❑ wenn mit der Schülerin oder dem Schüler eingeübt wird, wie sie oder er Mobbing begegnen kann: z. B.
 - Hilfe durch vertrauenswürdige Erwachsene zu holen;
 - dem Mobber in die Augen zu schauen, eine kurze Bemerkung zu machen, die die Hänselei unterbricht und dann zu gehen: „Das ist gemein!“, oder „Wenn du meinst.“.
 - Es ist wichtig, eine Reaktion zu zeigen und nicht nur die Situation zu verlassen, da der Mobber immer wieder versuchen wird, durch intensivere Übergriffe eine Reaktion zu provozieren.
- ❑ wenn die Schülerin oder der Schüler mit ASS in seiner Wahrnehmung von sozialen Situationen gestärkt wird, z. B. ihm Orientierung bieten: Wenn etwas nach einer schlechten Idee klingt, ist es das auch. Wenn es irgendwie nicht richtig klingt, ist es das wahrscheinlich auch nicht. Wenn du glaubst, du solltest es nicht tun, dann tu es nicht vgl. (La Brie Norall und Wagner Brust 2012, Seite 35).
- ❑ wenn der Schülerin oder dem Schüler sichere Orte in der Schule und auf dem Schulweg gezeigt werden.

2.4.3

Regelgebrauch

Es gibt Regeln, die man niemals brechen darf (z. B. Du sollst nicht töten). Dann gibt es Regeln, die man einhalten sollte (z. B. Bei Rot muss man an der Ampel halten.). Und dann gibt es unausgesprochene Regeln, die andere Regeln unterlaufen, z. B. haben die Mitschüler die unausgesprochene Regel, dass man abschreibt. Die Lehrpersonen haben die Regel (Kategorie 2), dass man nicht abschreiben sollte. Hier kann natürlich der autistische Schüler sehr schnell in einen Konflikt geraten und sich so verhalten, dass es sozial (in Bezug auf die Gruppe) unangemessen ist.

Für Kinder und Jugendliche mit ASS gehören alle Regeln, die für sie sinnstiftend sind, der Kategorie „niemals brechen“ an. Es verleiht ihnen Sicherheit, wenn sie einen Rahmen gefunden haben, an dem sie sich orientieren können. Sich davon zu lösen, dass nicht ausnahmslos alle Regeln der ersten Kategorie angehören, fällt den Kindern und Jugendlichen mit ASS sehr schwer.

Wenn sich Schülerinnen und Schülern mit ASS nicht an Regeln halten, geht es ihnen dabei nicht um Macht. Es ist eine rein intellektuelle Angelegenheit. Wenn sie nicht die Logik hinter einer Regel verstehen, werden sie sie auch nicht befolgen. Wieso sollten zum Beispiel Hausaufgaben gemacht werden? – Viele Mitschüler machen das doch, dann hat die Lehrerin und der Lehrer ja die Aufgaben: Da muss ich sie ja nicht auch noch machen. Oder: Wieso soll ich die Hausaufgaben machen? - Ich kann bereits den Satz des Pythagoras. Ich muss das nicht mehr üben und verfestigen.

Eine Erleichterung in festgefahrenen Regelangelegenheiten kann sein, die Schülerin und den Schüler zu fragen, was sie und ihn darin hindert, die Regel zu befolgen. Oft kann der Hinderungsgrund beseitigt werden. Ansonsten bleibt noch die Möglichkeit, durch verschiedene Erklärungsansätze eine Logik zu finden, die das Kind oder der Jugendliche nachvollziehen kann.

Positiv ist, dass die Neigung zum rigiden Regelgebrauch dazu genutzt werden kann, individuelle Verhaltensregeln aufzustellen und bspw. in einem Lernvertrag (s. weiter unten) festzuhalten. Wenn Betroffene die Einsicht und das Verständnis in die Regeln haben, werden sie sie auch befolgen.

2.4.4

Sprache

Schülerinnen und Schüler mit ASS zeigen meist auch sprachliche Besonderheiten. Bei Schülerinnen und Schülern mit frühkindlichem Autismus ist die Sprachentwicklung in der Regel verzögert, zum Teil sprechen sie auch kaum oder gar nicht. Hier möchten wir Sie auf die Ideen aus der Unterstützten Kommunikation hinweisen (s. Kap. 3.7).

Bei vielen Kindern und Jugendlichen mit ASS im Regelschulbereich - vor allem im Rahmen der zielgleichen Beschulung - ist das Sprachniveau oft sehr hoch, sie werden auch für „kleine Professoren“ gehalten, vor allem wenn es um ihre Interessen und Spezialgebiete geht.

Dies täuscht darüber hinweg, dass sie trotzdem oft Schwierigkeiten haben:

- ❑ Das Wesentliche einer Aussage wird oft nicht erkannt.
- ❑ Oft zeigen sie wenig Verständnis für Ironie.
- ❑ Sie verstehen Vieles wortwörtlich.
- ❑ Sie sind unfähig zum Small Talk.
- ❑ Oft sind Sprachmelodie, Gestik und Mimik ungewöhnlich.

Es ist daher für Schüler mit ASS außerordentlich hilfreich,

- ❑ Sprache sehr bewusst einzusetzen und klar in den Aussagen zu sein.
- ❑ konkrete und schnörkellose Aussagen zu treffen.
- ❑ Ironie zu vermeiden.
- ❑ Sprachwitz und Redewendungen zu erklären.
- ❑ Überflüssiges zu vermeiden.
- ❑ den Schüler mit ASS persönlich anzusprechen.

Beispiele:

- ❑ In einer Textaufgabe für Mathematik ist es sinnvoll, nur die wichtigen Informationen zu geben und schmückendes Beiwerk wegzulassen.
- ❑ Schreibaufgaben konkretisieren und die Menge festlegen (z. B. Schreibe 5 Sätze dazu).
- ❑ Metaphern müssen oft erklärt werden, z. B. ein Metaphernbuch, wie ein Vokabelheft anlegen, das auch bei Klassenarbeiten genutzt werden darf.
- ❑ In der Klasse ist es laut, die Lehrerin oder der Lehrer kommentiert „Geht's noch lauter?“ und prompt zeigt die Schülerin oder der Schüler mit ASS, dass es noch lauter geht.

2.4.5

Offene Unterrichtsformen

Offene Unterrichtsformen sind sehr wichtige und pädagogisch sinnvolle Methoden in allen Schulformen. Sie sind gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Anforderungen an die Strukturierungsfähigkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, oft auch noch verbunden mit der Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Dies ist wichtig und darf auf keinen Fall verloren gehen. Leider kommen diese Formen den Kindern und Jugendlichen mit ASS typischen Lernverhalten oft gar nicht entgegen.

Schwierigkeiten bereitet

- ❑ das Treffen von Entscheidungen (Womit beginne ich? Ggf. mit wem arbeite ich zusammen?)
- ❑ die Arbeitsorganisation (Was brauche ich, um beginnen zu können? Wo sind die Materialien, um beginnen zu können?)
- ❑ die aufgelöste Sitzordnung (möglicherweise auf einen anderem Stuhl zu sitzen, andere Lichtverhältnisse zu haben, ...)
- ❑ ggf. Ängste (z. B. dass ein Mitschüler den eigenen Sitzplatz mit Keimen „verseucht“).

Daher benötigen sie vor allem zu Beginn neuer unbekannter Unterrichtsformen ein hohes Maß an Unterstützung, ganz konkrete Hilfen und eine enge Begleitung.

Diese können sein:

- ❑ Sehr übersichtlich und klar gestaltete Laufzettel z. B. beim Stationenlernen
- ❑ Kleinschrittige Vorgehensweise
- ❑ Begleitung und Hilfen durch die Integrationshelferin oder durch den Integrationshelfer, durch eine fähige Mitschülerin oder einen fähigen Mitschüler als Lernpartner
- ❑ Klare und konkretisierte Aufgabenzuschreibung

2.4.6

Hausaufgaben

Oft erleben wir Probleme beim Erledigen der Hausaufgaben. Grundlegende Voraussetzung ist, dass der Schüler die Hausaufgaben mitbekommen und aufgeschrieben hat. Dabei ist das Führen eines Hausaufgabenheftes auch in späteren Schuljahren sinnvoll. Die Rückmeldung durch die Eltern ist dabei wichtig.

Hilfreich für die Schülerinnen und Schüler mit ASS:

- ❑ Die Hausaufgaben sind am besten an einem festgelegten Platz im Klassenraum (Strukturierung!) angeschrieben.
- ❑ Es bleibt genügend Zeit zum Aufschreiben in ein Aufgaben- oder Mitteilungsheft.
- ❑ Eventuell muss phasenweise kontrolliert werden, ob der Schüler mit ASS die Hausaufgaben richtig aufgeschrieben hat (Abzeichnen durch die Lehrkraft, Aufgabe der Integrationshelferin oder des Integrationshelfers).

Wenn die Hausaufgaben nicht aufgeschrieben (visualisiert) wurden, können wir die Erledigung vom Schüler mit ASS nicht erwarten.

Es kann sein, dass einzelne Schülerinnen und Schüler mit ASS mit dem Umfang der Hausaufgaben überfordert sind oder nicht in der Lage, sich diese zu strukturieren. Dann können die Hausaufgaben reduziert bzw. für den Schüler deutlich gegliedert werden. Auch kann es sein, dass der Schüler nachmittags Therapien erhält, sodass eine Reduzierung des Hausaufgabenumfangs angemessen ist (siehe: Anhang A.1, Empfehlungen zu individuellen Nachteilsausgleichen bei Autismus-Spektrum-Störung, S. 77).

2.4.7

Schriftbild

Viele Schülerinnen und Schüler mit ASS haben feinmotorische Schwierigkeiten und Probleme in der Handlungsplanung und Handlungsausführung. Oft begegnet uns ein kaum lesbares Schriftbild. Teilweise ist den Kindern und Jugendlichen mit ASS gar nicht bewusst, dass ja jemand anderes ihre Schrift lesen muss. Oder sie sind nicht in der Lage, sich auf mehrere Sachen gleichzeitig zu konzentrieren (saubere Schrift, Inhalt ihrer Gedanken, was wird gefordert?). Für viele ist Schreiben daher anstrengend.

Hilfreich kann sein:

- ❑ Der Schüler hat genügend Zeit, kein Druck, kein „Mal eben“.
- ❑ Es ist okay, wenn nur Wesentliches aufgeschrieben wird.
- ❑ Unnötige Abschreibearbeiten vermeiden (Wenn es schon im Buch steht, warum soll er das dann noch ins Heft schreiben? / Wenn er die Vokabeln auch ohne Abschreiben richtig lernt, warum sollte er sie dann ins Vokabelheft eintragen, in das er eh nie schaut).

Auch kann es sinnvoll sein, elektronische Schreibhilfen zu nutzen (Laptop, Computer).

Das Schriftbild sollte grundsätzlich nicht in die Beurteilung mit einfließen (vgl. auch Anhang: A.1, Empfehlungen zu individuellen Nachteilsausgleichen bei Autismus-Spektrum-Störung, S. 75)

2.4.8

Pausen/Auszeiten/Feste und Feiern

Wenn Pausen geplant werden, kann die Tagesform der Schülerin oder des Schülers berücksichtigt und ihm etwas mehr Sicherheit für die unstrukturierte Zeit gegeben werden. Pausen sind insbesondere deswegen eine große Herausforderung, weil zwischen dem Anfangs- und Endgong jede Pause anders verläuft, andere Kinder an der gleichen Stelle sind, eine hohe Geräuschkulisse vorherrscht und der Betroffene sich seiner Außenseiterposition besonders bewusst wird.

Den Schülerinnen und Schülern mit ASS sollte grundsätzlich die Möglichkeit offenstehen, die Pause individuell zu gestalten, z. B.:

- ❑ im ruhigen Klassenraum bleiben, evtl. mit einem ausgewählten Mitschüler.
- ❑ in die Bücherei gehen.
- ❑ in einem bestimmten Teil des Schulgeländes für sich alleine bleiben dürfen
- ❑ oder, oder, je nachdem, welche Möglichkeiten Ihre Schule gerade bietet.

Auch kann man mit der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler eine „Pausenkarte“ nutzen, z. B.:

Pausenkarte

Was werde ich heute in der Pause machen?

unter einen Baum sitzen und die Blätter angucken.

Star-Wars-Karten sortieren.

in die Bücherei gehen.

schaukeln.

Wenn ich mich entschieden habe, zeige ich meinem Lehrer die Pausenkarte.

Abbildung 2 (Pausenkarte)

Auszeiten planen

Unser Schulrhythmus ist nicht unbedingt für Schülerinnen und Schüler mit ASS gemacht. Oft sind sie aufgrund ihrer spezifischen Wahrnehmung, ihres Bedürfnisses nach Rückzug, weiterer eventueller Einschränkungen nicht in der Lage, den schulischen Alltag durchzuhalten und benötigen eine Auszeit. Diese zur rechten Zeit gegeben erspart viele Unterrichtsstörungen.

AUSZEIT-KARTE

_____ benötigt eine Auszeit!

Datum:

Fach:

Während der Auszeit machen wir:

Arbeiten (Flur / anderer Raum)

Bewegen (Schulhof, Schulgebäude)

Sonstiges _____

Vereinbarte Dauer: _____ **Minuten**

Abbildung 3 (Auszeit-Karte)

Einige Schüler nehmen sich auch innerhalb der Unterrichtsstunde ihre individuelle Auszeit durch Kopf auf den Tisch legen, Malen, Abschalten und auf „taub“ stellen. So schützen sie sich vor der Reizüberflutung. Hilfestellungen können hier auch Kopfhörer oder Ohrstöpsel bieten, wenn z. B. während einer Arbeitsphase produktive Unruhe im Klassenraum herrscht, die für die Schülerin oder den Schüler mit ASS ein hohes Ablenkungspotenzial beinhaltet. Auch ein ablenkungsarmer Sitzplatz, ein Raumteiler und Ähnliches können unterstützend sein.

Feste und Feiern

So wichtig Feste und Feiern für eine Schule sind, so können gerade diese besonderen Ereignisse manche Schülerinnen und Schüler mit ASS überfordern, andere wiederum nehmen gerne daran teil. Da dies individuell sehr unterschiedlich ist, ist es wichtig, solche besonderen Ereignisse mit der Schülerin oder dem Schüler mit ASS vorzubesprechen (Vorhersehbarkeit), ihn bei Bedarf sehr eng dabei zu begleiten (Aufgabe der Integrationshelferin oder des Integrationshelfers, einer Schülerpatin oder eines Schülerpaten, auch mal eines Elternteiles), ihm Rückzugsmöglichkeiten zu geben und wenn erforderlich ihn auch von solchen besonderen Aktionen zu befreien.

2.4.9

Soziales Verhalten

Ein wesentliches Merkmal von Schülern mit ASS sind Schwierigkeiten im sozialen und kommunikativen Verhalten. Betroffene schreiben selber dazu:

„Soziale Fähigkeiten sind für mich eine Fremdsprache. Mein Umgang mit Gleichaltrigen ist ungeschickt und keine Intuition. Ich muss raten, ob ein Verhalten angemessen ist oder nicht, während meine Freunde sich scheinbar mühelos auf ihren Instinkt verlassen können. Diese Schwierigkeiten, mich durch die täglichen sozialen Herausforderungen zu manövrieren, bilden den größten Nachteil meiner neurologischen Störung, einer hochfunktionalen Form des Autismus, die es mir schwerer macht ein normales Leben zu führen. Doch auch wenn ich mitunter entmutigt bin, glaube ich nicht, dass Autismus etwas ist, dessen ich mich schämen müsste; es ist einfach eine andere Art und Weise, die Welt zu betrachten. Die meisten Menschen, denen ich begegne, wissen nichts über Autismus und missverstehen daher mein Verhalten.“

Meine Versuche, Freundschaften zu schließen, haben etwa oft Leute abgeschreckt.“

Scott

„Ich habe entdeckt, dass ich über die Gesichtsausdrücke der Menschen nicht erkennen konnte, was sie sagten oder wie sie es sagten. Ich dachte an meine ersten Schuljahre, als ich manchmal lachen musste, wenn jemand weinte, weil ich glaubte, dass der andere lachte. Ich weiß nicht, warum ich diesen Fehler gemacht habe – ich weiß nur, dass mir das ziemlich oft passiert ist.“

Nita Jackson

Ein Hauptmerkmal der Autismus-Spektrums-Störung liegt in der Beeinträchtigung des sozialen und kommunikativen Verhaltens (vgl. Symptomatik und Klassifikation, Seite 8).

Dies beinhaltet:

- ❑ Sie gestalten soziale Kontakte zu Mitschülern, Lehrkräften und weiteren Personen oft unangemessen.
- ❑ Sie können sich nicht in andere hineinversetzen bzw. dies fällt ihnen schwer (Theory of Mind).
- ❑ Sie können die Wirkung ihres Verhaltens auf andere nicht einschätzen.
- ❑ Gefühle, Empathie usw. bereiten ihnen Schwierigkeiten.
- ❑ Sie sind oft emotional unausgeglichen.

Daher ist es sinnvoll, Schülerinnen und Schüler mit ASS:

- ❑ In ihren sozialen Aktionen zu unterstützen.
- ❑ Unangemessenes Verhalten nicht als Provokation aufzufassen.
- ❑ Einzelarbeit zuzulassen.
- ❑ Sie in Partnerarbeit und Gruppenarbeit zu begleiten (s.o.).
- ❑ Auszeiten zuzulassen und Pausen individuell zu gestalten (s.o.).

Unterstützen Sie die Schülerin oder den Schüler mit ASS dabei, angemessene Verhaltensformen und Ausdrucksweisen zu erarbeiten. Dies kann im Rahmen einer individuellen Förderung, mit Unterstützung einer Integrationshelferin oder eines Integrationshelfers, durch Kontaktaufnahme mit zuständigen Therapeutinnen oder Therapeuten usw. geschehen.

Einige Anmerkungen zur Problematik aggressiven Verhaltens:

Wenn es Ihnen in Ihrer Schule gelingt, gute Rahmenbedingungen zu schaffen und wesentliche Stolpersteine für die Schülerinnen und Schüler mit ASS aus dem Weg zu räumen, wird aggressives Verhalten deutlich nachlassen und in der Regel völlig aufhören.

Wenn Sie mit Aggressionen bei den Kindern und Jugendlichen konfrontiert sind, beziehen Sie folgende Punkte in Ihre Überlegungen mit ein:

- ❑ Was war „vorher“ – vielleicht lässt sich das „Vorher“ anders gestalten.
- ❑ Beachten Sie dabei die Wahrnehmungsbesonderheiten und sozialen Besonderheiten der Schülerin oder des Schülers mit ASS.

Nur einige Beispiele:

- So kann es sein, dass der Sitznachbar zu eng sitzt und daher jedes Mal gestoßen wird. Eine klare Markierung kann helfen.
- In bestimmten Räumlichkeiten, in der Pause war es unerträglich laut – es ist dann eventuell dringend eine Auszeit angesagt.
- Mitschüler wollen etwas mit dem autistischen Kind klären und halten es deshalb fest – das autistische Kind macht einen „Befreiungsschlag“. Erklären Sie den Mitschülern die richtige Umgehensweise (nicht festhalten!). Erarbeiten Sie, die sonderpädagogische Lehrkraft, die Integrationshilfe, die Therapeutin, die Eltern mit dem autistischen Kind eine angemessene Reaktion (klar Stopp sagen, weggehen, Erwachsenen zu Hilfe rufen, keine körperliche Gewalt!).
- ❑ Nutzen Sie Unterstützungssysteme an Ihrer Schule (Schulsozialarbeiter, Streitschlichter, vielleicht auch das Sekretariat, Trainingsraum usw.).
- ❑ Setzen Sie nichts mit Druck durch.
- ❑ Auch benötigt die Schülerin oder der Schüler mit ASS Zeit, um wieder „runter zu kommen“. Manchmal hilft es, die Betroffene oder den Betroffenen mit dem Spezialthema abzulenken.
- ❑ Die Aufarbeitung eines Konfliktes benötigt Zeit und Ruhe. Visualisierungen, Alternativübersichten, Lerngeschichten, konkrete Verträge (s. u.) können dabei helfen.
- ❑ Haben Sie für schlechte Tage einen „Notfallplan“. (Vertrauensperson, Auszeitraum, Telefonnummer von Eltern, u. a.)
- ❑ Nutzen Sie weitere Unterstützungssysteme.

Treten bei Ihrer Schülerin oder Ihrem Schüler mit ASS massive aggressive Verhaltensweisen auf, ist eine enge Zusammenarbeit mit allen Beteiligten unerlässlich. Sonderpädagogische Lehrkräfte und Therapeuten leisten dabei oft professionelle Hilfen. Auch längere schulische Auszeiten zum Aufbau eines stabilen sozialen Verhaltens können notwendig werden.

2.4.9.1

Soziale Lerngeschichten

Eine Social Story ist eine soziale Lerngeschichte und hilft, die relevanten sozialen Hinweise, Gedanken und Gefühle und Verhaltensabläufe zu erlernen (vgl. ATTWOOD 2012, Seite 89). Sie gibt genau die Informationen, die dem Kind oder Jugendlichen mit ASS fehlen: Was erwartet wird und aus welchen Gründen. Daher wird jede Geschichte passgenau auf das jeweilige Kind geschrieben. So eine soziale Lerngeschichte folgt einem einfachen Bauprinzip und kann von jedem geschrieben werden, der die Schülerin oder den Schüler und die zu erlernende Situation kennt. Social Stories können jedes beliebige soziale Lernthema zum Gegenstand haben. Eine genaue Beschreibung, wie ein Ideal einer Social Story zusammengestellt werden kann, findet sich in: (M. Matzies 2014, Seite 15ff)

Üblicherweise werden diese Geschichten regelmäßig vor der Situation gelesen, die die Geschichte beschreibt: die untenstehende Social Story kann z. B. morgens vor Unterrichtsbeginn gelesen werden oder in der Individuellen Reflexionsstunde (s. Kapitel 2.5) bearbeitet werden.

Ein Beispiel einer Social Story:

Es gibt Pausenzeiten und Unterrichtszeiten

Alle Kinder und Jugendlichen besuchen eine Schule.

Franz besucht die Gesamtschule.

In der Schule lernt Franz viele Dinge. Diese Dinge helfen Franz später, einen Beruf zu lernen und Geld zu verdienen.

Mit dem verdienten Geld könnte Franz sich zum Beispiel tolle Videospiele kaufen. Wenn Franz sich an die Anweisungen der Lehrerinnen und der Lehrer und der Integrationshelferin und des Integrationshelfers hält, macht Franz einen guten Schulabschluss und kann einen Beruf lernen, der ihm Geld bringt. Franz wird sich freuen, wenn er Geld hat, um sich tolle Videospiele zu kaufen.

An der Gesamtschule gibt es Unterrichtszeiten und Pausenzeiten.

In den Pausenzeiten darf Franz selbst bestimmen, was er machen möchte.

Manchmal geht Franz in die AG. Manchmal geht er zu seinen Schwestern oder macht etwas mit seinen Klassenkameraden. Manchmal ist Franz gerne für sich alleine. Franz darf sich in den Pausenzeiten aussuchen, was er macht. Das gefällt Franz.

In den Unterrichtszeiten bestimmen die Lehrpersonen und die Integrationshilfe, was Franz macht. Franz findet es manchmal blöd, dass Erwachsene darüber bestimmen, was er zu tun hat. Während Unterrichtszeiten ist es so, dass die Lehrpersonen und die Integrationshilfe darüber bestimmen, was Franz macht – auch wenn Franz das blöd findet. Franz kann dann daran denken, dass die Erwachsenen ihm helfen, gute Noten zu bekommen, damit er einen Beruf lernt und Geld verdienen kann.

Verträge/Alternativübersichten

Wie bei der sozialen Lerngeschichte soll der Lernvertrag die Erwartungen, die an die Schülerin oder den Schüler mit ASS gestellt werden, aussprechen und visualisieren.

Ein Beispiel für einen Lernvertrag:

Mein Lernvertrag

In der Schule gibt es Arbeitszeiten, in denen die Erwachsenen bestimmen, was ich mache. Für die Arbeitszeiten gibt es folgende Regeln:

- 1. Ich lese meinen Stundenplan (klebt auf meinem Tisch) und lege selbstständig die erforderlichen Arbeitsmaterialien vor Beginn der Stunde auf den Tisch.*
- 2. Ich höre zu, wenn eine Aufgabe erklärt wird und melde mich, wenn ich etwas nicht verstanden habe.*
- 3. Nachdem eine Aufgabe erklärt worden ist, versuche ich zunächst, sie alleine zu bearbeiten (mind. 5 Minuten). Habe ich dann noch Probleme bitte ich einen Lehrer um Hilfe, nicht meine I-Hilfe).*
- 4. Der Lehrer/ die Lehrerin ist mein Ansprechpartner.*
- 5. Für die Fächer Kunst, Biologie, Erdkunde Geschichte, Religion und Arbeitslehre / Wirtschaft lege ich zusätzlich zu den Arbeitsmaterialien drei Platzhalter auf den Tisch. Für jede mündliche Meldung darf ich dann einen Platzhalter in meine Hosentasche stecken. Mit Hilfe der Platzhalter kann ich so selber sehen, ob ich mich wirklich mündlich am Unterricht beteiligt habe. Für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch brauche ich diese Platzhalter nicht, weil ich dort sowieso gut mündlich mitarbeite. Für die anderen Fächer gilt aber noch, dass ich mich natürlich auch immer öfter als 3x melden darf!*

Unterschrift: _____

Vor den nächsten Ferien bespreche ich mit Frau Sonderpädagogin und meiner I-Hilfe wie gut ich mit dem Lernvertrag arbeiten konnte! Falls nötig, werden wir dann einzelne Punkte ändern oder ergänzen!

Abbildung 4 (Mein Lernvertrag)

Ein Beispiel für einen Schulvertrag:

Schulvertrag für _____, Schule, Klasse

Inhalt: Allgemeine Regeln, individuelle Absprachen und Regeln, persönliche und vereinbarte Ziele

Übergeordnetes persönlich gewähltes Ziel:

Ich, _____, möchte an der _____ einen möglichst guten Schulabschluss machen!

Leitsatz

Es ist nicht ausreichend, intelligent zu sein,
Du musst auch lernen,
mit vorgegebenen Aufgaben,
anderen Menschen und
sonstigen schwierigen Situationen zu Recht zu kommen!

Ich bin bereit an meinem Ober-Ziel und ihm dienlichen Unterzielen zu arbeiten!

Wir sind bereit, dich bei der Festlegung und Erreichung Deiner Ziele zu unterstützen!

Unterschrift (Schülerin/Schüler)

Wir sind bereit, dich bei der Festlegung und Erreichung Deiner Ziele zu unterstützen!

Unterschriften der Lehrerinnen und Lehrer

Zeitraum: _____

Regeln/Ziele	Daran arbeite ich noch!	Das kann ich schon!
1. Meine aktuellen Unterziele		
2. dazu passende Schul- und Klassenregeln		
3. Meine Vereinbarungen		

Abbildung 5 (Schulvertrag)

Eine Alternativenübersicht visualisiert für Schülerinnen und Schüler mit ASS, was von ihnen erwartet wird und was passiert, wenn sie sich (nicht) daran halten. In Verbindung mit einer sozialen Lerngeschichte (s. u.). Ist dies eine hilfreiche Methode um angemessenes Verhalten aufzubauen.

„Bauplan“ einer Alternativenübersicht:

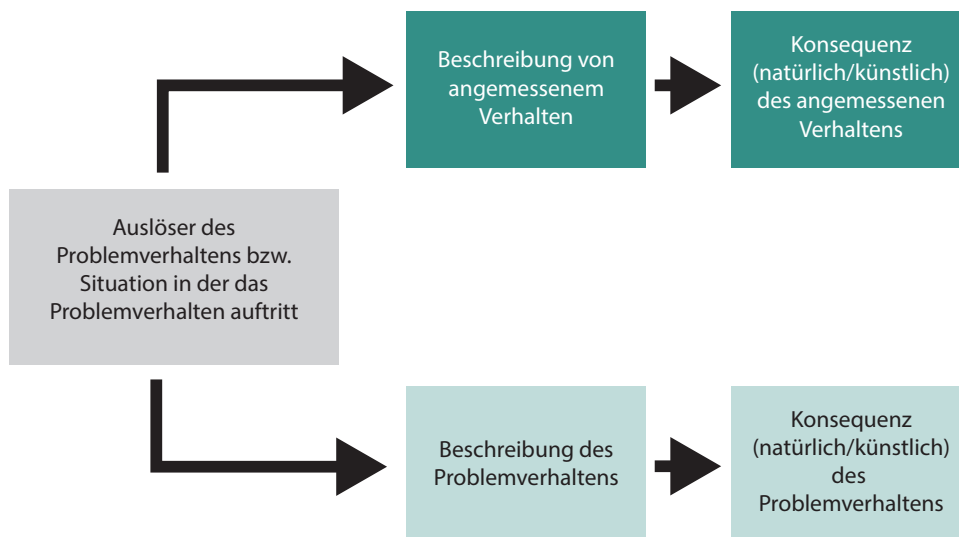


Abbildung 6 (Bauplan Alternativenübersicht)

Beispiel einer Alternativenübersicht:

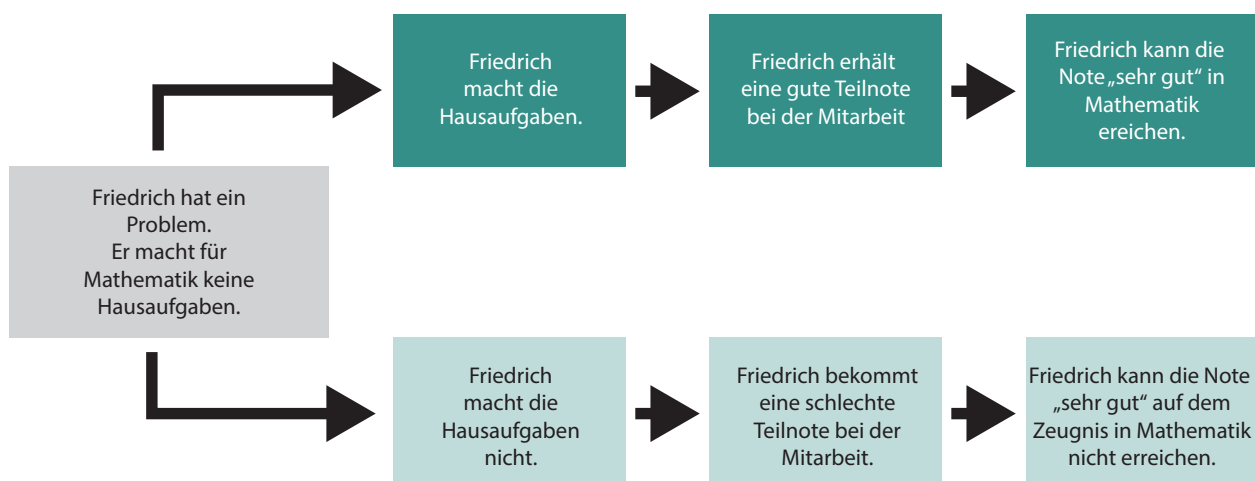


Abbildung 7 (Beispiel Alternativenübersicht)

2.4.10

Spezialinteressen

Fast alle Menschen mit ASS haben Spezialinteressen und sind zum Teil auf ihren Gebieten die absoluten Spezialisten. Wenn möglich, sollte man diese nicht unterbinden. So kann man z. B. auch mit Zügen, Murmeln oder Legosteinen rechnen, auch Erdkunde und Fahrpläne könnten überein passen.

Interessiert sich z. B. eine Schülerin oder ein Schüler mit ASS für die Eisenbahnlinie auf einer englischen Insel, so kann er doch auch darüber sein erstes Referat auf Englisch halten.

Oder ist ein Schüler auf Dino-Karten fixiert (siehe: Beispiel Anton), lässt sich das Spielen damit gut als Belohnung nach getaner Arbeit einsetzen.

Bei der Fächerwahl und der Wahl von Arbeitsgemeinschaften auch im Bereich der weiterführenden Schule sollten diese Spezialgebiete durchaus berücksichtigt werden.

2.4.11

Stereotype Verhaltensweisen

Auf dem Pausenhof eines Gymnasiums steht ein Schüler, der den Kopf sanft im Kreise dreht und seinen Körper hinterher zieht.

Im Unterricht springt ein Schüler plötzlich auf, flattert mit den Armen und setzt sich nach einiger Zeit wieder hin.

Aus einer Ecke des Klassenraumes hören Sie plötzlich ein beständiges und rhythmisches Klack Klack.

Solche und ähnliche Verhaltensweisen können Ihnen bei Schülern mit ASS begegnen. Wenn möglich und wenn sie nicht störend sind, lassen Sie sie zu. Erklärungen auch den Mitschülern gegenüber, dass diese Verhaltensformen helfen können, Anspannungen abzubauen, Freude zu zeigen, sich wieder zu beruhigen und Sicherheit zu geben sind natürlich sinnvoll. Wichtig ist, dass die Schüler wegen ihrer manchmal eigentümlich erscheinenden Verhaltensweisen nicht gehänselt und geärgert werden.

Die individuelle Reflexionsstunde – ein Gewinn für alle Beteiligten

Die Durchführung einer regelmäßigen (wöchentlichen) individuellen Reflexionsstunde mit der Schülerin oder dem Schüler mit ASS erweist sich als sehr gewinnbringend für alle Beteiligten. Diese kann idealerweise die in der Klasse tätige sonderpädagogische Lehrkraft durchführen, aber auch eine Sozialpädagogin oder ein Sozialpädagoge, eine Beratungslehrerin oder ein Beratungslehrer, bei eingespielter Zusammenarbeit die Integrationshelferin oder der Integrationshelfer.

Hier ist der zuverlässige Rahmen für:

- ❑ Individuelle nahe Reflexion des Unterrichtsalltags
- ❑ Individuelle Hilfestellungen bei der Strukturierung der Arbeitsmaterialien, der Ordner, des Hausaufgabenheftes usw.
- ❑ Zeit für persönliche Gespräche
- ❑ Zeit für individuelle Abmachungen, Lernverträge, Lerngeschichten, Vorbereitung auf Besonderes
- ❑ Zeit für individuelle Förderung vor allem im Bereich des Sozialverhaltens

Ein ritualisierter Ablauf kann z. B. folgendermaßen aussehen:



1. Wie geht es dir heute?										
 										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
(Einschätzung der Befindlichkeit auf einer Skala von 1 – 10)										
2. Alles in Ordnung?										
(Schultasche, HA – Heft, Ordner ...)										
3. Thema										
(aktuelles Thema: Gefühle, Small Talk, Aufarbeitung eines Konfliktes, Vorbereitung auf einen Ausflug usw., Reihe zum Sozialverhalten, Aufmerksamkeitstraining, Vorbereitung einer Klassenarbeit usw.)										
4. Spiel										
(hier kann man gut auf besondere Vorlieben zurückgreifen: Malen, etwas Bauen, Kartenspiel, Musik hören, eine Runde laufen, usw.)										

Abbildung 8 (Beispiel: Ritualisierter Ablauf)

2.6

Kurz und knackig – aber kein Rezept! Was (fast) immer hilft!

...bei Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung (obwohl alle völlig unterschiedlich sind)

1. Ruhe bewahren! (Kennen wir schon vom Erste-Hilfe-Kurs)
2. Visualisieren, optische Hilfen (weil der auditive Kanal und die Verarbeitung von flüchtigen Sinneseindrücken oft nicht „funktionieren“)
3. Struktur, Struktur, Struktur (bietet Vorhersehbarkeit und Sicherheit und unterstützt Handlungsabläufe und, und, und...)
4. Entspannte Pausen ermöglichen (mit Lieblingsbeschäftigungen, reizarmen Orten, wenig bis keine Sozialkontakte)
5. Reize reduzieren (reduziert störendes Verhalten)
6. An Interessen anknüpfen (auch Aliens haben soziale Probleme; Mathe kann man gut mit Fahrplänen verbinden u. a.)
7. Konkrete, eindeutige Sprache (Sachlichkeit vor Ironie und nicht fragen, was man anweisen möchte!)
8. Rechtzeitig deeskalierend wirken (vorbereiten, ablenken, Auszeit gewähren u. a.)
9. Konflikte später besprechen (wenn Ruhe eingekehrt ist analysieren: Was war? Wie kann ich beim nächsten Mal reagieren?)
10. Den Schüler in Problemlösungen mit einbeziehen (erhöht die Motivation bei der Umsetzung)
11. Klare Vereinbarungen treffen (auf die man den Schüler verweisen kann)
12. Ruhe bewahren (Nix persönlich nehmen!)

Exemplarische Unterrichtsstunde

Exemplarische Unterrichtsstunde eines Englischunterrichts und Beispiele mit Erleichterungen

Unterrichtsphase und Unterrichtsgeschehen	Erleichterungen für den Unterricht	Zweck und Kommentar
Einstieg Begrüßung und Nennung des Themas und des Ziels und der Unterrichtsschritte.	Tafelanschrieb mit den Unterrichtsschritten	Vorhersehbarkeit
Leistungsüberprüfung Vokabeltest	ritualisierte Vorgehensweise für Leistungsüberprüfungen anwenden Dauer des Tests an die Tafel schreiben; TimeTimer stellen lassen. ggf. Test in Streifen schneiden und durch I.-Hilfe immer nur eine Vokabel präsentieren.	Vorhersehbarkeit Zeitliche Orientierung ermöglichen Wahrnehmungsbesonderheiten berücksichtigen
Erarbeitung Aufgabenstellung nennen Hörverstehen trainieren: Ein Profisportler berichtet vom Versuch zu dopen. Arbeit mit dem Buch.	Aufgabenstellung an die Tafel schreiben. Schüler erhält während der Hörprobe den Text zum Mitlesen. Seitenzahl und Aufgaben-Nr. an die Tafel schreiben.	Es ist möglich, dass der Schüler noch damit beschäftigt ist, ob er alle Vokabeln richtig übersetzt hat oder damit, dass er nicht alle gewusst hat; ggf. Auflösung der Vokabeln geben. Wahrnehmungsbesonderheiten berücksichtigen. Wahrnehmungsbesonderheiten berücksichtigen
Abschluss Kontrolle der Aufgaben durch Tausch des Heftes mit dem Sitzpartner Hausaufgaben erteilen	Hausaufgaben am reservierten Platz an der Tafel notieren.	Neutrales Fehleranstreichen einfordern – keine abwertende Bemerkungen erlauben. Berücksichtigen, dass Ängste (z. B. vor „Verkeimung“ oder „Benutzen der ‚falschen‘ Farbe“ im eigenen Heft durch den Sitznachbarn das Verhalten beeinflussen können. räumliche Orientierung erleichtern

Die Bedeutung von Netzwerken für Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung

Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben sind Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) zwar unterschiedlich ausgeprägt, zeigen aber immer einen chronischen Verlauf vom Kindes- bis ins Erwachsenenalter. Aufgrund dieser Stabilität brauchen Menschen mit ASS eine dauerhafte, intensive und an ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten orientierte Unterstützung, Förderung und Begleitung. Am besten lässt sich dies durch den Aufbau eines individuellen Netzwerks realisieren, das sich um den Menschen mit ASS im Mittelpunkt herum gruppiert. In dessen unmittelbarer Nähe befinden sich die Eltern oder Sorgeberechtigten, die einerseits eine wesentliche Unterstützung darstellen und andererseits diese auch benötigen. Um diese beiden Knotenpunkte herum sollte es weitere Knotenpunkte geben. Knotenpunkte können sowohl einzelne Personen (Verwandte, Freunde, Nachbarn, Freizeitbegleiter, etc.) als auch Institutionen mit unterschiedlichen Professionen (SPZ, Jugendamt, Kindergarten, Schule, etc.) sein. Dabei ist zu beachten, dass die Ausprägung der Autismus-Spektrum-Störung bei jedem Menschen individuell ist. Daher wird auch jedes Netzwerk einzigartig sein.

Für Edgar, 9 Jahre alt, ist dieses Netzwerk zum jetzigen Zeitpunkt optimal:

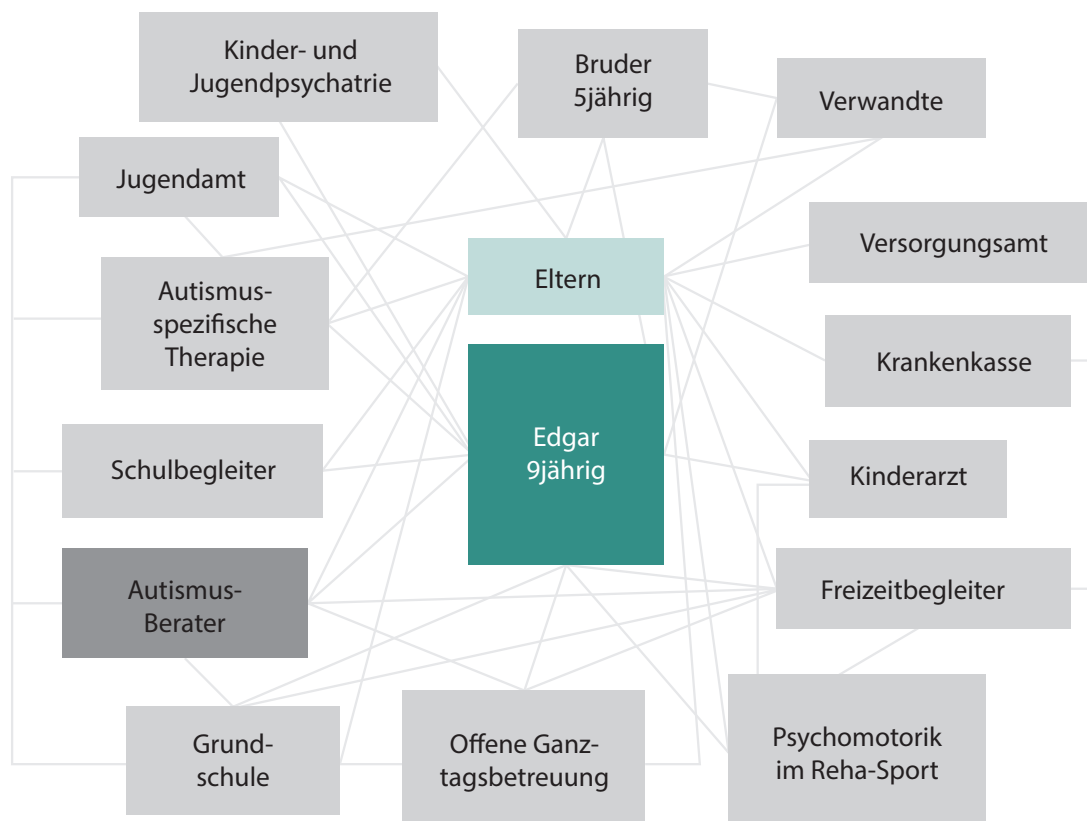


Abbildung 9 (Beispiel: Netzwerk)

Je nach Lebensalter und aktuellen Bedürfnissen kommen Knotenpunkte hinzu oder fallen weg. Die Anzahl der Knotenpunkte ist weniger relevant als die Verbindungen der einzelnen Knotenpunkte untereinander. Regelmäßige Absprachen, Wissens- und Informationsaustausch machen ein Netzwerk erst tragfähig. Je engmaschiger das Netzwerk durch die verschiedenen Institutionen mit unterschiedlichen Professionen aufgebaut ist, desto tragfähiger wird es.

Ein Knotenpunkt sollte auf jeden Fall - zumindest für eine bestimmte Zeit - Bestandteil eines jeden Netzwerks sein: die autismusspezifische Therapie, in der sich auch die Eltern/Erziehungsberechtigten Unterstützung im alltäglichen Umgang holen können.

Auch Schule wird bei jedem Schüler mit ASS einen Knotenpunkt darstellen. Den Lehrpersonen eines Schülers mit ASS wird für eine gute schulische Unterstützung eine engere Verbindung zu den Eltern und auch anderen Professionen empfohlen. Konkrete Hilfen erhalten sie im schulischen Kontext durch die Ansprechpartner für Autismusberatung an Schulen. Diese unterstützen Lehrpersonen bei den Übergängen ihrer Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten zur Schule und ins Arbeitsleben und helfen bei der Umsetzung der komplexen schulischen Möglichkeiten. Sie können, wie auch die Eltern oder Personen anderer Institutionen, ebenfalls zum Aufbau und der Pflege eines individuellen Netzwerks beitragen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass ein optimales Netzwerk, in dem verschiedene Professionen zusammenarbeiten, eine grundlegende Ressource für den Menschen mit ASS bedeutet. Sie dient der Erhöhung seiner Lebensqualität, seiner Selbstständigkeit und seiner Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Schule stellt ein unabdingbares Teilstück eines jeden Netzwerks dar und kann daher als wesentliches Element für die Entwicklung eines Schülers mit ASS verstanden werden.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Bereits im Jahr 2000 erklären die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz 2000) Unterricht und Förderungen von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) zur Aufgabe aller Schulformen. Schülerinnen und Schüler mit ASS werden zielgleich oder zieldifferent unterrichtet.

Welche Unterstützung sie benötigen, kann individuell sehr unterschiedlich sein. Wichtige gesetzlich geregelte Grundlagen sind:

- ❑ Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung AO-SF)
- ❑ Schulbegleitung (Integrationshilfe/Unterrichtsassistenz) im Rahmen von Eingliederungshilfe bei Schülerinnen und Schülern mit ASS
- ❑ Gewährung von Nachteilsausgleichen (NTA)

4.1

Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (AO-SF)

Die Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit ASS wird im § 42, AO-SF geregelt.

§ 42 Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen

- (1) Autismus-Spektrum-Störungen als tief greifende Entwicklungsstörungen liegen vor, wenn die Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit schwer beeinträchtigt und das Repertoire von Verhaltensmustern, Aktivitäten und Interessen deutlich eingeschränkt und verändert ist.
- (2) Ein Antrag auf Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung setzt voraus, dass eine Autismus-Spektrum-Störung vorher in einem Gutachten der unteren Gesundheitsbehörde (§ 13 Absatz 3) medizinisch festgestellt worden ist.

- (3) Wird ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung festgestellt, ordnet die Schulaufsichtsbehörde die Schülerin oder den Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung einem Förderschwerpunkt (§ 2 Absatz 2) zu. Der Unterricht führt zu den Abschlüssen
1. der allgemeinen Schulen,
 2. im zieldifferenten Bildungsgang Lernen und
 3. im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung.

ASS stellen demnach keinen eigenständigen Förderschwerpunkt dar. Vielmehr sind die Voraussetzungen für eine sonderpädagogische Unterstützung gegeben, wenn ein Förderschwerpunkt nach § 2 zugewiesen wird.

§ 2 Orte und Schwerpunkte sonderpädagogischer Förderung

- (1) Orte der sonderpädagogischen Förderung sind
1. die allgemeinen Schulen (allgemeinbildende Schulen und Berufskollegs),
 2. die Förderschulen,
 3. die Schulen für Kranke.
- (2) Schwerpunkte der sonderpädagogischen Förderung sind
1. Lernen (§ 4 Absatz 2)
 2. Sprache (§ 4 Absatz 3)
 3. Emotionale und soziale Entwicklung (§ 4 Absatz 4)
 4. Hören und Kommunikation (§ 7)
 5. Sehen (§ 8)
 6. Geistige Entwicklung (§ 5),
 7. Körperliche und motorische Entwicklung (§ 6)

Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe, aber auch die Gewährung von Nachteilsausgleichen, sind nicht an einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gebunden, sondern davon unabhängig zu bewerten.

4.2

Schulbegleitung im Rahmen von Eingliederungshilfe bei Schülerinnen und Schülern mit ASS

Kostenträger für Maßnahmen von Eingliederungshilfe während der Schulzeit ist in der Regel das Jugendamt, geregelt durch das 8. Sozialgesetzbuch (SGB VIII):

§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche

(1) Kinder oder Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn

1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und
2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.

Lediglich bei Förderbedarf Geistige bzw. Körperliche und Motorische Entwicklung ist das Sozialamt Kostenträger, geregelt durch das 12. Sozialgesetzbuch (SGB XII):

§ 54 Leistungen der Eingliederungshilfe

(1) Leistungen der Eingliederungshilfe sind neben den Leistungen nach den §§ 26, 33, 41 und 55 des Neunten Buches insbesondere

1. Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt.

Die Diagnose ASS bedingt aber nicht automatisch einen Bedarf an Schulbegleitung. Dieser ist im Einzelfall festzustellen. Die Eltern stellen den Antrag bei der kostenträgenden Stelle, also dem Jugendamt oder dem Sozialamt. Diese fordert in der Regel einen Bericht der Schule und eine ärztliche Stellungnahme ein.

Schulbegleiter und Schulbegleiterinnen sind meistens bei örtlich ansässigen Trägern angestellt. Eltern können diese aber auch selbst einstellen und die Kosten über das persönliche Budget des Kindes abrechnen.

Für weitergehende Informationen haben der Landschaftsverband Rheinland und der Landschaftsverband Westfalen eine Arbeitshilfe zum einheitlichen Umgang mit dem § 35a SGB VIII herausgegeben (Landschaftsverband, Rheinland und Westfalen 2014).

Gewährung von Nachteilsausgleichen (NTA)

Störungen aus dem Autismus-Spektrum gehören zu den Diagnosen, die mögliche NTA begründen. Sobald der Schule eine ärztliche Diagnose vorliegt, ist diese zu den Akten zu nehmen und über die Klassenkonferenz die Gewährung von NTA zu prüfen. Eine gesonderte Beantragung durch die Eltern ist nicht erforderlich. Beschlüsse über NTA bedürfen der Genehmigung durch die Schulleitung und sind fortlaufend in der Schülerakte zu dokumentieren. Nach einem festgelegten Überprüfungszeitraum tritt die Klassenkonferenz erneut zusammen, um über eine Fortschreibung, Modifizierung oder Aufhebung zu entscheiden. Die Eltern werden jeweils zeitnah und schriftlich über die gewährten NTA informiert, ggf. auch bei deren Erarbeitung und Evaluierung mit einbezogen.

Wesentliche Aspekte zur Gewährung von NTA sind auf der Seite der Bezirksregierung Düsseldorf zusammengefasst:

- Wem werden Nachteilsausgleiche gewährt?
- Wie ist das Genehmigungsverfahren für Anträge auf Nachteilsausgleich in zentralen Prüfungen geregelt?
- Was leisten Nachteilsausgleiche?
- Welche Möglichkeiten von Nachteilsausgleichen gibt es?

4.3.1

Wem werden Nachteilsausgleiche gewährt?

Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sowie Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die mit zielgleicher Förderung die Abschlüsse der Bildungsgänge der allgemeinbildenden Schule anstreben, kann ein NTA gewährt werden – sowohl im Unterricht und bei Klassenarbeiten oder Klausuren als auch in den zentralen Abschlussprüfungen nach der 10. Klasse und im Abitur. Die Rechtsgrundlage für diesen Anspruch ist in Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des GG, im § 2 SchulG für das Land Nordrhein-Westfalen, im Sozialgesetzbuch IX - § 126, sowie in den Ausbildungsordnungen der allgemeinbildenden Schulen dokumentiert. Die Schule prüft in Kontakt mit den Erziehungsberechtigten die Voraussetzungen, entscheidet und sichert die Umsetzung während des gesamten Schulbesuchs. Für zentrale Prüfungsphasen vor Abschlüssen gelten besondere Regelungen.

4.3.2

Wie ist das Genehmigungsverfahren für Anträge auf Nachteilsausgleich in zentralen Prüfungen geregelt?

Für die Berücksichtigung der individuellen Bedingung und zur Gewährung von NTA in den Zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 gilt ab dem Schuljahr 2013/2014:

Nach der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I (APO S I, § 6 Abs. 9) entscheidet die Schulleitung über die Gewährung von NTA einschließlich der zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 unter Beachtung der entsprechenden Verwaltungsvorschriften. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung hat zur übergeordneten Information hierzu eine Handreichung erstellt. Die spezifische Form des NTA muss für die jeweilige Schülerin oder den Schüler auch im vorausgegangenen Schulbesuchsjahr und insbesondere in den Leistungsüberprüfungen von der Schule bewilligt und dokumentiert worden sein. Eine Empfehlung zur fortlaufenden Dokumentation der Nachteilsausgleiche ist auf der Seite der Bezirksregierung erhältlich. Für Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird der NTA im individuellen Förderplan dokumentiert. NTA werden nicht im Zeugnis vermerkt.

Für die Gewährung des individuellen NTA im Abitur ist die Bezirksregierung als obere Schulaufsichtsbehörde zuständig. Die Schulen haben hier keine Entscheidungskompetenz. Es gelten die Regelungen der APO GOST § 13.7. Die Bezirksregierungen prüfen und entscheiden auf der Basis anonymisierter, begründeter Anträge. Die Bezirksregierung Düsseldorf stellt den Schulen ein Antragsformular zur Verfügung.

Auch hier gilt: für das Abitur werden Nachteilsausgleiche gewährt, wenn die Schule dokumentiert hat, dass für die Schülerin oder den Schüler auch bereits vorab diese individuellen Nachteilsausgleiche gewährt und dokumentiert wurden. Für Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung werden Nachteilsausgleiche im individuellen Förderplan dokumentiert.

Eine einvernehmliche Abstimmung zwischen allen Beteiligten sichert Umsetzung, Reflexion und eventuelle Anpassung individueller Nachteilsausgleiche.

4.3.3

Was leisteten Nachteilsausgleiche?

Art und Umfang von Nachteilsausgleichen sind stets so auszurichten, dass die in der Behinderung, dem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder in einer chronischen Erkrankung begründete Benachteiligung ausgeglichen und dem Grundsatz der Chancengleichheit möglichst vollständig entsprochen wird. Es geht daher nicht um eine Bevorzugung durch geringere Leistungsanforderungen, sondern um eine andere – aber inhaltlich gleichwertige – äußere Gestaltung der Leistungsanforderungen. Art und Bemessung der Ausgleichsmaßnahmen sind danach auszurichten, dass dem Grundsatz der Chancengleichheit möglichst vollständig entsprochen wird. Für Schülerinnen oder Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung werden die individuell spezifischen sonderpädagogischen Erfordernisse berücksichtigt. Dazu beraten sich die Schulen gegebenenfalls mit der Bezirksregierung.

4.3.4

Welche Möglichkeiten von Nachteilsausgleichen gibt es?

NTA können prinzipiell sowohl für die Leistungsüberprüfung als auch für die Leistungsbeurteilung gewährt werden. Die folgenden Möglichkeiten für NTA können nicht abschließend sein und stellen ebenfalls keine vollständige Liste einzulösender Forderungen dar. Sie zeigen vielmehr Möglichkeiten, über die angesichts der individuellen Voraussetzungen, der zu überprüfenden Leistungen und des Auftrags, das inhaltliche Anforderungsprofil des zielgleichen Lernens zu wahren, beraten und entschieden werden muss:

1. **Zeitzugaben**, etwa bei [...] körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen, die mit verzögerter Arbeitsweise oder besonderen Pausenbedürfnissen einhergehen.
2. **Modifizierte Aufgabenstellungen** für zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, Sehen oder Sprache können – wie bisher – angefordert werden. Die Schulen werden hierzu per zentraler Schulmail durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung informiert. So werden z.B. im Fach Englisch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation anstelle von Hörverstehensaufgaben vergleichbare Aufgaben bereitgestellt.

3. Eine auf die Behinderung abgestimmte **Präsentation von Aufgaben und Ergebnissen** durch die Verwendung speziell angepasster Medien (z. B. Textoptimierung von Aufgaben bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Hören, Adaption von Texten und vergrößerten Grafiken für sehbehinderte oder blinde Schülerinnen und Schüler).
4. **Einsatz technischer, elektronischer oder sonstiger apparativer Hilfen** (Nutzung eines Laptops, Lesegerätes, Kassettenrekorders, angepasster Zeichen- oder Schreibgeräte, einer Lupe etc.).
5. **Personelle Unterstützung** in besonderen Einzelfällen (zum Beispiel für motorische Hilfestellungen)
6. Unterstützung durch **Verständnishilfen und zusätzliche Erläuterungen** (z. B. Worterklärungen für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation).
7. **Unterrichtsorganisatorische Veränderungen** (z. B. individuell gestaltete Pausenregelungen).
8. **Veränderung der Arbeitsplatzorganisation** (z. B. Möglichkeiten zur Entspannung und Entlastung der Wirbelsäule bei Schülerinnen und Schülern mit motorischen Beeinträchtigungen und Strukturierung des Arbeitsplatzes durch Markierungen z. B. bei Schülerinnen und Schülern mit ASS).
9. **Veränderungen der räumlichen Voraussetzungen** (indem z. B. für eine Prüfung eine blendungsarme oder ablenkungsarme Umgebung geschaffen wird)
10. **Individuelle Leistungsfeststellung in Einzelsituationen** (z. B. bei Schülerinnen und Schülern mit selektivem Mutismus)
11. Eine **Veränderung der Aufgabenstellung** (z. B. für Schülerinnen und Schüler mit ASS; vgl. Arbeitshilfe für Zentrale Prüfungen am Ende der Klasse 10, MSW, 2013)

12. Angepasste Sportübungen
13. Die einzelfallbezogene Berücksichtigung der Behinderung bei der **Bewertung der äußeren Form** (z. B. indem eindeutige Tippfehler bei Vorliegen motorischer Beeinträchtigungen nicht als Rechtschreibfehler bewertet werden oder durch größere Exaktheitstoleranz bei sehbehinderten oder motorisch beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern).

Ansprechpartner: Martin Jakobs (Tel. 0211 475-4483)
Dezernat 41: Grundschulen - Primarstufe - und Förderschulen

Weitere Empfehlungen zur Ausgestaltung des NTA bei ASS finden sich im Anhang dieses Heftes.

Aufgaben und Organisation der Autismusberatung an Schulen in NRW

In NRW sind Lehrkräfte der Sonderpädagogik aus allen Schulamtsbereichen stundenweise für die Autismusberatung abgeordnet. Sie stehen für die Beratung von Schülerinnen und Schüler aller Schulformen zur Verfügung. Die Arbeit wird im Auftrag des Ministeriums durch eine Landeskoordinatorin und auf den Ebenen der Bezirksregierungen durch Koordinatoren und Koordinatorinnen begleitet und organisiert.

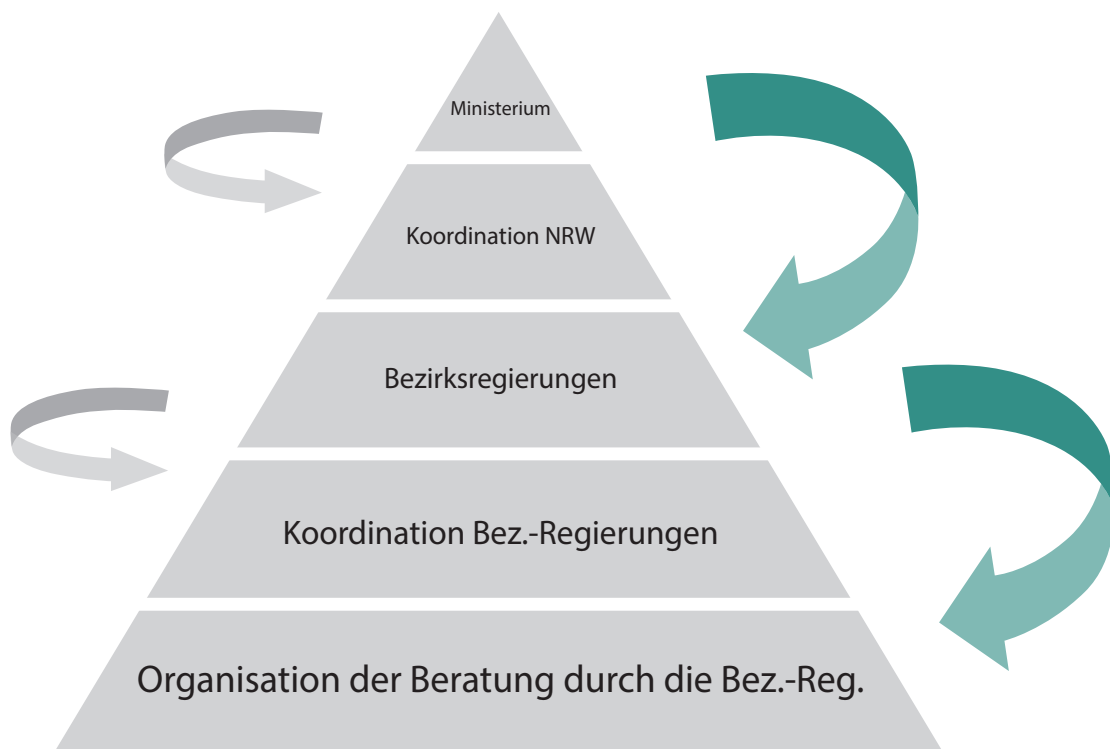


Abbildung 10 (Beauftragung Autismusbeauftragung 1)

Auf den folgenden Seiten wird die Organisation und das Beratungskonzept der Bezirksregierung Düsseldorf dargestellt:

Struktur und Beauftragung

Die Zusammenarbeit und Organisation im Arbeitskreis Autismusberatung im Regierungsbezirk Düsseldorf erfolgt auf verschiedenen Ebenen und ist wie folgt aufgebaut:

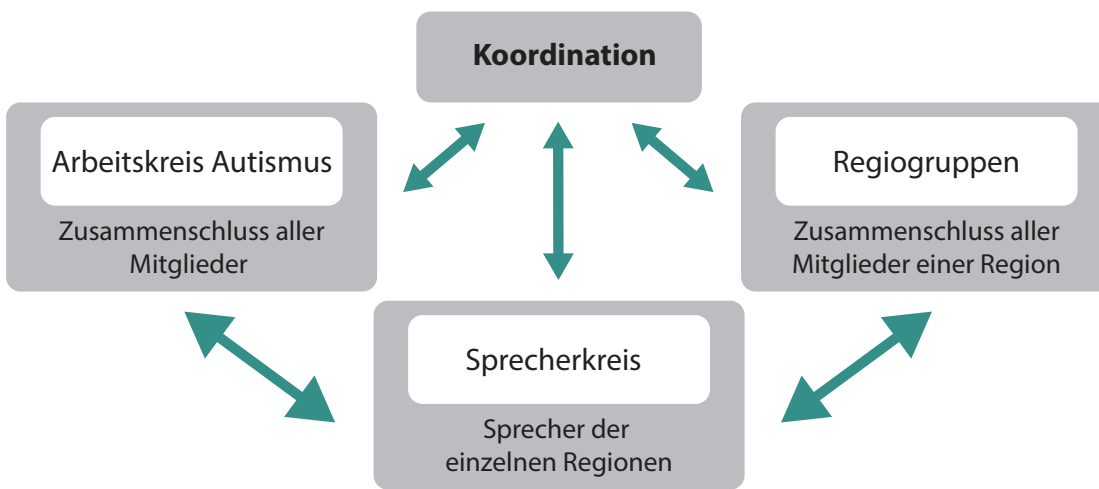


Abbildung 11 (Struktur Autismusberatung)

Dazu werden auf verschiedenen Ebenen Beauftragungen ausgesprochen:

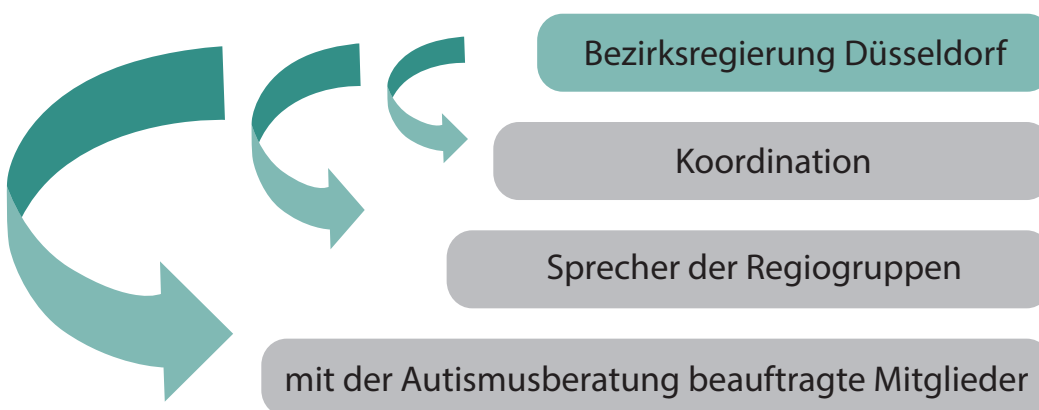


Abbildung 12 (Beauftragung Autismusberatung 2)

Die für die Autismusberatung in den Schulamtsbereichen abgeordneten Lehrkräfte organisieren und vernetzen sich in einem Arbeitskreis, der regelmäßig mindestens drei bis viermal jährlich tagt. Im Austausch werden hier aktuelle und spezifische Themen für die Beratungsaufgaben erarbeitet, entwickelt und evaluiert.

5.2

Aufgabenbereiche der Koordination auf der Ebene der Bezirksregierung

- ❑ Mitarbeit im Arbeitskreis der Koordinatoren der verschiedenen Regierungsbezirke unter Leitung der Landeskoordination;
- ❑ Informationsweitergabe und Transfer zwischen dem Arbeitskreis Autismusberatung im Regierungsbezirk Düsseldorf und der Landeskoordination;
- ❑ Vermittlung und Weiterleitung von Informationen und Fragestellungen zwischen den Mitgliedern des Arbeitskreises Autismusberatung und der Bezirksregierung Düsseldorf;
- ❑ Mitarbeit im Arbeitskreis der Sprecher und Sprecherinnen der regionalen Arbeitskreise ANUK, UK GG, Autismus und Rasch auf der Ebene der Bezirksregierung;
 - Koordination und Organisation von Tagungen des gesamten Arbeitskreises;
 - Fortbildungen für den AK;
 - Tagungen der Sprecher;
 - Sprechertreffen;
 - Arbeitsgruppen zu spezifischen Themen;
 - Arbeitsaufträge der Bezirksregierung (z. B.: „Themenheft Autismus“, „Handreichung zum Nachteilsausgleich“);
 - Zusammenarbeit der Regiogruppen;
- ❑ Informationsbeschaffung zu aktuellen Fragestellungen und Problemen;
- ❑ Information interessierter Kolleginnen und Kollegen über die Arbeit der Autismusberatung;
- ❑ Gewinnung neuer Mitglieder für den Arbeitskreis über die Schulämter;
- ❑ Erste Information und Einarbeitung neuer Mitglieder des Arbeitskreises;
- ❑ Informationsweitergabe in Schulleiterdienstbesprechungen;

5.3

Regionale Struktur der Autismusberatung

Im Regierungsbezirk Düsseldorf arbeiten die beauftragten Lehrkräfte flächendeckend auf der Ebene der verschiedenen Schulämter und organisieren sich in fünf verschiedenen Regiogruppen, für die es jeweils einen Sprecher oder eine Sprecherin gibt:



Abbildung 13 (Regionale Struktur Autismusberatung)

Die Mitglieder der Regiogruppen treffen sich regelmäßig mindestens drei bis viermal jährlich. Sie erarbeiten aktuelle und regionale Themen und Projekte.

5.4

Aufgabenbereiche der Sprecherinnen und der Sprecher und in den Regionalgruppen

Aufgabenbereiche der Sprecherinnen und Sprecher sind:

- ❑ Organisation und Einladung zu den regelmäßigen Regiotreffen
- ❑ Mitarbeit im Arbeitskreis der Sprecher und Sprecherinnen;
- ❑ Weitergabe von Informationen, Fragestellungen und Arbeitsergebnissen zwischen der Regiogruppe und dem Sprecherkreis sowie der Koordinatorin;
- ❑ Organisation der Einarbeitung neuer Mitglieder der Regiogruppen
- ❑ Mithilfe bei der Vor- und Nachbereitung der
 - Tagungen des gesamten Arbeitskreises;
 - Fortbildungen für den Arbeitskreis;

5.5

Aufgabenfelder der Autismusberatung in den Schulamtsbereichen

Auf der Schulamtsebene sind Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen zur Beratung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen aus dem autistischen Spektrum für die Arbeit beauftragt.

Sie stehen verschiedenen Personenkreisen und Institutionen zur Verfügung:

- Eltern und Erziehungsberechtigten;
- Lehrkräften;
- Ärztinnen und Ärzten;
- Therapeutinnen und Therapeuten,
- Betroffenen

Ämter, Schulen aller Schulformen, Institutionen und weitere Interessierte haben die Möglichkeit, mit unterschiedlichen Anliegen und Fragestellungen Kontakt zur Autismusberatung aufzunehmen. Grundsätzlich ist eine Kooperation mit allen Schulen und außerschulischen Partnern vorgesehen und beabsichtigt.

Arbeitsschwerpunkte der Autismusberatung sind die Hilfestellung, Begleitung und Beratung bei folgenden Fragestellungen der Förderung:

- Schullaufbahn;
- Förderplanung;
- rechtliche Grundlagen;
- methodische und didaktische Fragen;
- Unterstützungsangebote;
- Gutachtenerstellung im Rahmen der AO-SF;
- Nachteilsausgleiche;
- Schulbegleitung;
- Übergänge vom Kindergarten bis zum Beruf;
- Planung und Moderation von Beratungsprozessen.

Anhang

A.1

72|73

Empfehlungen zu individuellen

Nachteilsausgleichen bei Autismus-Spektrum-Störung

Die Rechtsgrundlage für die Gewährung von individuellen Nachteilsausgleichen ist in Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des GG, in § 1 und 2 SchulG für das Land Nordrhein-Westfalen, im Sozialgesetzbuch IX - § 126, sowie in den **Ausbildungsordnungen der allgemeinen Schulen** dokumentiert.

Grundlage jeder Leistungsbewertung sind im zielgleichen Lernen die für die Schulformen und für die Schulstufen gültigen Richtlinien und Lehrpläne mit den verbindlichen fachlichen Kompetenzerwartungen.

Die nachfolgende Tabelle soll eine individuelle, jedoch mit den schulischen Gegebenheiten und fachlichen Anforderungen abzugleichende Nachteilsausgleichsgewährung unterstützen. So gelten die Empfehlungen für die zentralen Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I und die Leistungsbewertungen in der gymnasialen Oberstufe nur sehr eingeschränkt. Zuständig für die Beratung im Einzelfall ist die Schulleitung. Die Genehmigung von Nachteilsausgleichen im Abitur liegt bei der oberen Schulaufsicht.

Nach einer Übersicht wesentlicher autistischer Lernvoraussetzungen werden allgemeine schulische Handlungsbereiche aufgegriffen sowie Anhaltspunkte für Nachteilsausgleiche bei Autismus-Spektrum-Störung im Fachunterricht gegeben. Auch im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung sind Nachteilsausgleiche dynamisch, d. h. änderbar und wenn möglich, sukzessive abzubauen.

Generell gilt: „Unabhängig von der besuchten Schulform ist für die Erziehung und den Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit Autismus die wechselseitige Anbahnung und Gestaltung einer Beziehung zu den Lehrkräften und den Mitschülerinnen und Mitschülern von besonderer Bedeutung. Aufgrund ihres besonderen Förderbedarfs benötigen die Schülerinnen und Schüler eine Lernumgebung, die ihnen ein hohes Maß an Vorhersehbarkeit, Verlässlichkeit, Eindeutigkeit und Konstanz hinsichtlich personeller, räumlicher und zeitlicher Bedingungen ermöglicht. Hierzu gehören ein eindeutiges Erziehungsverhalten, ein vertrauter Lernplatz in möglichst reizarmer Umgebung, verlässliche Rückzugsmöglichkeit in Unterrichts- und Pausenzeiten sowie bei Bedarf Hilfen zur Orientierung im Schulgebäude. Die Sicherstellung eines überschaubaren und vorhersehbaren Ablaufes des Schulalltages ist von besonderer Bedeutung.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2015).

Persönlichkeitsbereiche	Besonderheiten/„Nachteile“	Anhaltspunkte für die Ausgleichserörterung
<p>Soziale Interaktion</p>	<p>Autismustypische Lernvoraussetzungen</p> <p>Schwierigkeiten in der angemessenen Gestaltung sozialer Kontakte</p> <p>Schwierigkeiten bei Partner- und Gruppenarbeiten</p> <p>Vermehrte Konflikte, mitunter auch aggressives Verhalten</p> <p>mangelnde empathische Fähigkeiten</p>	<p>Strukturelle Nachteilsausgleiche und individuelle Fördermaßnahmen ergänzen einander und sind stets dynamisch anzupassen.</p> <p>Individuelle Hilfestellungen Einzelarbeit zulassen</p> <p>Verzicht, Reduzierung sozialer Arbeitsformen (Partner- und Gruppenarbeiten)</p> <p>Klare Regeln und Rollen orientierend vorgeben</p> <p>Individuelle Begleitung</p> <p>Time Out und Rückzug ermöglichen</p> <p>Förderung der sozialen Kompetenz als wichtige Ergänzung des Regelunterrichts</p> <p>Trainings zur kognitiven Kompensation</p> <p>Eindeutige Rückmeldungen und Erklärungen geben</p> <p>Soziale Situationen „übersetzen“</p>
<p>Kommunikation</p>	<p>Schwierigkeiten in der sprachlichen Kommunikation</p> <p>Schwierigkeit beim Sprechen, bei Vorträgen</p> <p>Einschränkungen beim nonverbalen und verbalen Sprachverständnis</p> <p>Direkte Sprache, unangemessene Äußerungen („Unhöflichkeit“)</p>	<p>Klare, eindeutige sprachliche Formen nutzen, Ironie vermeiden</p> <p>Persönliche Ansprache bevorzugen</p> <p>Unterstützung durch Visualisierung</p> <p>Ersatzmöglichkeit von mündlichen durch schriftliche Leistungen prüfen</p> <p>Vortrag verschriftlicht akzeptieren oder mündlicher Vortrag vor „reduziertem Publikum“, so weit möglich</p> <p>Metaphern und körpersprachliche Anteile erklären, übersetzen, kognitiv decodieren</p> <p>Nicht-sachliche (emotionale) Informationen ergänzen, erläutern, Trainings zur kognitiven Kompensation, Trainings zur Identifikation sozial-kommunikativer Situationen</p> <p>Individuelle Toleranz entgegen bringen</p> <p>Sprachliches Kompetenztraining, kognitives Training</p>

Persönlichkeitsbereiche	Besonderheiten/„Nachteile“	Anhaltspunkte für die Ausgleichserörterung
Verhaltens-/Interessensprofile	Bewältigung gefühlsbeladener Situationen durch „unangemessene“ bzw. ungewöhnliche Verhaltensweisen (Rückzug, Aggressionen, Stereotypen, Manierismen u.ä.)	Individuelle pädagogische Interventionen Tolerierbare Eigenheiten zulassen
Flexibilität,	Mangelnde Flexibilität Umsetzen von Aufgabenstellungen Schwierigkeiten in der zeitlichen Orientierung Schwierigkeiten in der räumlichen Orientierung	Veränderungen ankündigen, Zeit geben, sich darauf einzustellen Transparenz herstellen Eindeutige und konkrete Aufgabenstellungen Äußere Strukturierungshilfen ausschöpfen Individuelle Orientierungshilfen (Uhr, Time Timer) Stundenplan/Stundenstruktur sichtbar machen Veränderungen ankündigen und sichtbar machen Sichtbare Markierungen anbringen Individuellen festen Sitzplatz ermöglichen
Informationsverarbeitung/Wahrnehmungsbesonderheiten	Überempfindsamkeit gegenüber bestimmten Geräuschen (z. B. Akustik in bestimmten Räumlichkeiten, Nebengeräusche), visuellen Reizen (z. B. Overheadprojektor), Berührung, Körperkontakt, Gerüchen usw. Hohe Ablenkbarkeit Mangelnde Aufmerksamkeit	Reizreduzierung durch individuelle Arbeitsplatzgestaltung (angemessene Raumakustik, günstige Lichtverhältnisse) Möglichkeiten für Auszeiten vom Gruppengeschehen prüfen Rückzugsmöglichkeiten Arbeiten in einem reizarmen Raum Kopfhörereinsatz Befreiung von Übungen mit Körperkontakt Schaffung eines separaten Arbeitsplatzes, abgeschirmten Sitzplatzes Arbeiten in einem separatem Raum ermöglichen, v. a. bei Tests und Klassenarbeiten, Pausen einbauen, mehr Zeit geben Individuelle Begleitung/Ansprache Deutliche (visuelle/akustische) Hinweise geben Verstärkerpläne einsetzen

Persönlichkeitsbereiche	Besonderheiten / „Nachteile“	Anhaltspunkte für die Ausgleichserörterung
Emotionalität	<p>Unausgeglichenheit, hohe Abhängigkeit von der Tagesverfassung, Mangelnde Empathie Schwierigkeiten bei dem Erkennen und dem Einordnen der eigenen Gefühle</p>	<p>Möglichkeit, Arbeiten an einem anderen Tag zu wiederholen, so weit möglich Individuelle Unterstützung zur Verarbeitung der emotionalen Situation geben Rückzug ermöglichen Zeitversetzte Reflexion ermöglichen</p>
<p>Exekutive Funktionen/ Zentrale Kohärenz</p>	<p>Schwierigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen, Handlungsplanung</p> <p>Mangelnde zentrale Kohärenz</p> <p>Unstrukturierte Arbeitsweise</p> <p>Schwierigkeiten in der Organisation des Arbeitsmaterials</p> <p>Schwierigkeiten in der Einteilung der Arbeit</p> <p>Feinmotorische Ungeschicklichkeit</p> <p>Schwierigkeiten beim Schreiben</p> <p>Grobmotorische Ungeschicklichkeit</p>	<p>Zeitzugaben</p> <p>Persönliche Ansprache (mit Namen)</p> <p>Klare Strukturierungshilfen geben</p> <p>Visuelle Hilfen anbieten, z. B.: Bilder, Symbole, Fotos, Graphiken</p> <p>Strukturierungshilfen geben, Abschnitte deutlich einteilen, genau untergliederte Fragestellungen geben</p> <p>Visuelle Hilfen z. B. auf Arbeitsblättern geben, Inhalte evtl. auf mehrere Seiten verteilen</p> <p>Arbeitsblätter/Arbeitsaufträge auf das Wesentliche reduzieren</p> <p>Klar strukturierte Ordner einrichten</p> <p>Eigenes Regalsystem</p> <p>Visualisierungshilfen geben</p> <p>Klare Kennzeichnung und Abarbeiten der Arbeitsaufträge</p> <p>Größere Exaktheitstoleranz, z. B. bei geometrischen Zeichnungen</p> <p>Keine Bewertung des Schriftbildes</p> <p>Benutzung elektronischer Hilfsmittel (Laptop, Abfotografieren von Tafelanschriften u. ä., Kopie anstelle von Mitschriften)</p> <p>Erprobung unterschiedlicher Schreibhilfen (z. B. Stift mit dicker Mine, mit Griffmulden, Druckschrift erlauben, große Kästchen, breiter Linienabstand)</p> <p>Berücksichtigung v. a. im Sportunterricht</p>

Persönlichkeitsbereiche	Besonderheiten / „Nachteile“	Anhaltspunkte für die Ausgleichserörterung
Ressourcen	<p>Genauigkeit, Ordnungsliebe, Sorgfalt, Beharrlichkeit</p> <p>Visuelle Stärke, Blick für Einzelheiten</p> <p>Gute Merkfähigkeit, bes. bei Interesse, gute Lernfähigkeit</p> <p>Ehrlichkeit, Direktheit oft gute Reflexionsfähigkeit</p>	<p>Einführung und Einhaltung von Regeln und Organisationsstrukturen</p> <p>Zielorientierung erarbeiten</p> <p>Nutzung visueller Hilfen und Strukturen</p> <p>Ausgleich von verpassten Inhalten, Leistungsnachweisen anbieten</p> <p>Offene Gespräche und zielorientiertes Arbeiten an Arbeits- und Sozialverhalten</p>
Allgemeine schulische Handlungsfelder		
Hausaufgaben	<p>Offt fehlende Aufmerksamkeit zum Notieren der Hausaufgaben</p> <p>Offt große Schwierigkeiten, HA zu strukturieren, fehlender Überblick</p> <p>Außerschulische Belastung durch außerschulische Termine (z. B. autismspezifische Therapie)</p>	<p>HA visualisieren, genügend Zeit zum Aufschreiben geben</p> <p>HA – Heft führen</p> <p>Mit Abkürzungen und Symbolen arbeiten lassen</p> <p>Individuelle Unterstützung geben</p> <p>Menge reduzieren, so weit möglich, auf das Wesentliche fokussieren, modifizieren, strukturieren</p> <p>HA Betreuung in der Schule</p> <p>Reduzierung</p> <p>Terminliche Verschiebung ermöglichen</p>
Tests und Klassenarbeiten	<p>Schwierigkeiten in der Handlungsplanung, Strukturierung</p> <p>Offt erhebliche Störungen in der Aufmerksamkeitsfokussierung</p>	<p>Generell: zielgleiche Leistungsanforderung</p> <p>Vorstrukturierung von Arbeiten (z. B. durch Nummerierung, Markierung) im Vorfeld trainieren, anwenden und sukzessive reduzieren</p> <p>Zeitangaben zur Aufmerksamkeitsfokussierung</p> <p>Separater Raum, so weit möglich (wichtig: Aufsichtsführung durch Lehrkraft sichern)</p> <p>Pausen, Auszeiten, Unterbrechungen einplanen</p>
Leistungssituationen/ Sonstige Mitarbeit	<p>Bevorzugung schriftlicher oder mündlicher Arbeitsformen</p>	<p>Individuelle Gewichtung gezeigter Leistungen, soweit möglich</p> <p>Schriftliche anstelle mündlicher Leistung –oder umgekehrt, so weit möglich</p> <p>Entwickeln individueller Möglichkeiten, die erwartete Kompetenz/ Leistung zu präsentieren, so weit möglich</p>

Persönlichkeitsbereiche	Besonderheiten / „Nachteile“	Anhaltspunkte für die Ausgleichserörterung
Einsatz technischer und elektronischer Hilfsmittel	Feinmotorische Schwierigkeiten Ausdauerproblematik	Laptop, Diktiergerät u. ä. zulassen Abfotografieren ermöglichen
Pausen	Wahrnehmungsproblematik Erhebliche Reizüberflutung und Reizverarbeitungsstörung Häufige Schwierigkeiten in der sozialen Kommunikation	Individuelle Pausenregelung, z. B.: im Klassenraum bleiben, Ruheraum aufsuchen können (z. B. Bücherei, Sekretariat), Pausen außerhalb der offiziellen Pausenzeiten ermöglichen Pause strukturieren Pause begleiten (Integrationshelfer, Pausenpate)
Besondere Schulveranstaltungen	Reizüberflutung Ängste	Erkennen und Nutzen von Alternativen zur Beteiligung Gegebenenfalls gezielte Einschränkung oder Befreiung von Schulveranstaltungen mit hoher Reizdichte
Studenten- und Lehrertafel	Reizüberflutung Überforderung in Wahrnehmungsbereichen oder/und sozialen und kommunikativen Bereichen Erschöpfung aufgrund langer Schultage oder extremer Anforderungen	Individuelle Abweichungen von der Studententafel, so weit möglich Zeitweilige Befreiung von Klassensituationen abwägen Alternative Lernsituationen abwägen
Fächerkanon/Fachwechsel/Fachlehrerwechsel	Reizüberflutung Überforderung in Wahrnehmungsbereichen, sozialen und motorischen Bereichen	Möglichkeit der Wahl alternativer Fächer/Kurse, so weit möglich Unterstützung in der Wahl von geeigneten AGs usw. Langfristige Unterstützung und Beratung in der Wahl von Leistungs- und Grundkursen
Unterrichtsfächer		Zielgleichheit beachten und sichern
Deutsch, Fremdsprachen	Schwierigkeiten bei Interpretationen, Lyrik, Texten mit sozialen Implikationen, personenbezogenen Kontexten Schwierigkeiten mit Metaphern Schwierigkeiten bei der Erfassung wesentlicher Inhalte	Themen aus dem persönlichen Erfahrungsbereich wählen, so weit möglich Sachbezogene Inhalte wählen Alternativaufgaben, so weit möglich Individuelle Hilfestellungen und Erklärungen bereitstellen, deren Regelmäßigkeit trainieren Bedeutungswörterbuch anlegen und bereitstellen Metaphern erklären, vermeiden, kognitives Decodieren trainieren

Persönlichkeitsbereiche	Besonderheiten / „Nachteile“	Anhaltspunkte für die Ausgleichserörterung
Mathematik	<p>Erschwernis in der Erfassung sozialer Kontexte und sozialer Komponenten</p> <p>Mangelnde Flexibilität</p> <p>Schwierigkeiten bei der Lösung von Textaufgaben</p> <p>Kreative individuelle Denkweisen</p>	<p>Gezielte Fragen in der Aufgabenstellung ergänzen Texte in einfacher Sprache, soweit mit der fachlichen Kompetenzerwartung übereinstimmend</p> <p>Textaufgaben aufbereiten, so weit im fachlichen Kompetenzbereich möglich, kurz und konkret fassen, Überflüssiges weglassen</p> <p>Änderung der Rechenart ankündigen, durch bekannte Strukturierungshinweise auf Änderungen hinweisen</p> <p>Strukturierungshilfen, klares Raster geben</p> <p>Textaufgaben in Grafikform übersetzen</p> <p>Individuelle Lösungswege ermöglichen, sofern sie zum richtigen Ergebnis führen</p>
Naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Fächer	<p>Themen mit emotionalen und sozialen Perspektiven können Schwierigkeiten (Aufnahme, Verstehen, Deutungen, Bearbeitung) bereiten</p>	<p>Faktenwissen, Sachtexte fokussieren</p> <p>Berücksichtigung bei der Wahl der Materialien, der Arbeitsform usw.</p>
Sport	<p>motorische Unsicherheiten</p> <p>Überforderung bei Mannschaftssportarten</p> <p>Überforderung bei schnellen Sportspielen</p> <p>Autistische Schülerinnen und Schüler sind in ihrer motorischen Entwicklung oft nicht altersentsprechend, zeigen unkontrollierte Bewegungsmuster, haben Angst, sich zu blamieren</p>	<p>Individuelle angepasste Aufgabenstellungen</p> <p>Zuschauerrolle, Schiedsrichter, Protokollführung als Ersatzleistung</p> <p>Aufgaben modifizieren, so weit möglich</p> <p>Konkrete Unterstützungen geben</p> <p>Individuelle Bewertung, so weit möglich (z. B. Einsatz, Beobachtungsrollen)</p>

Persönlichkeitsbereiche	Besonderheiten / „Nachteile“	Anhaltspunkte für die Ausgleichserörterung
Kunst	Aufgrund sensorischer Besonderheiten werden bestimmte Materialien oft abgelehnt Erfassen bestimmte Themenstellungen nicht	Anderes Material auswählen, zulassen Konkretisieren, individuelle Unterstützung geben Alternative Aufgabenstellungen entwickeln, so weit möglich
Musik	Akustische Überempfindlichkeit	Alternative Themen bearbeiten lassen Auszeiten zulassen (z. B. beim Singen, bei bestimmte Instrumenten)
Soziale Fächer (z. B. Soziales Lernen, Lions Quest u.ä.)	Autismusspezifische Besonderheiten (s. o.) können hier durchgehend auftreten	Bewertung individualisieren Nichtteilnahme bei bestimmten Übungen zulassen Beobachterrollen usw. anbieten
Projekte	Erschwerte Flexibilität, Probleme, andere Orte, andere Settings zu verarbeiten, Anpassungsproblematik	Spezialinteressen berücksichtigen, soweit möglich Individuelle Passung besonders beachten Individuelle Begleitung sicher stellen; Ortswechsel vermeiden

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	(Handlungsplan)	28
Abbildung 2	(Pausenkarte)	44
Abbildung 3	(Auszeitkarte)	44
Abbildung 4	(Mein Lernvertrag)	50
Abbildung 5	(Schulvertrag)	52
Abbildung 6	(Bauplan Alternativenübersicht)	53
Abbildung 7	(Beispiel: Alternativenübersicht)	53
Abbildung 8	(Beispiel: Ritualisierter Ablauf)	55
Abbildung 9	(Beispiel: Netzwerk)	58
Abbildung 10	(Beauftragung Autismusbeauftragung 1)	68
Abbildung 11	(Struktur Autismusberatung)	69
Abbildung 12	(Beauftragung Autismusberatung 2)	69
Abbildung 13	(Regionale Struktur Autismusberatung)	71

A.3

Stichwortverzeichnis

A

ABA 12
ADHS 23, 88
Aggression 21
Asperger-Autismus 8
Asperger Syndrom 8
Atypischer Autismus 8, 9
Aufmerksamkeitsstörung 22
Autismusberatung an Schulen 2, 5, 13, 23, 24, 25, 34, 59, 68
Autismus-Spektrum-Störung 2, 5, 7, 9, 10, 56, 58, 60, 73, 84, 88
Autismus Therapeuten 24

D

Depressionen 23
Detailsicht 18, 22
Diagnose 8, 9, 10, 12, 22, 25, 62, 63
Differenzialdiagnostik 10

E

Emotionalität 21, 76
Erscheinungsformen 2, 7, 12
Exekutive Funktionen 21, 76
Exekutivfunktionen 11

F

Fallbeispiel 16
Flexibilität 11, 15, 17, 18, 20, 30, 75, 79, 80
Fokussierung 22
Förderpläne 24
Freundschaften 19, 47
Frühkindlicher Autismus 8
Frustrationstoleranz 21

G

Gebärden 34
Gesichter-Erkennung 17
Gesichtsblindheit 22

H

Handlungsplan 29, 81
Handlungsplanung 21, 43, 76, 77

Hausaufgaben 4, 17, 27, 32, 33, 40, 43, 57, 77
High-Functioning-Autismus 8
Hilfeplangespräche 24, 88
Hyposensibilität 21

I

Informationsverarbeitung 21, 75
Integrationshilfe 19, 23, 24, 25, 27, 32, 35, 48, 50, 60
Intelligenzstruktur 11
Intermodale Wahrnehmung 17
Interpretation 19

K

Kanner-Autismus 8
KJP 10, 88
Klassischer Autismus 8
Kommunikation 4, 7, 8, 18, 20, 34, 40, 61, 65, 66, 74, 78, 85, 87, 88
Kommunikationstafeln 34
Kommunikationstagebücher 34
kommunikative Fähigkeiten 20
komorbide Störungen 10
Komorbide Störungen 22
Konfliktgefährdung 19

L

Leistungsdruck 30
Lerngeschichte 31, 32, 49, 51, 53
Low-Functioning-Autismus 8

M

Mobbing 4, 18, 19, 38, 39, 84, 87
Motivation 20, 56

N

Nachteilsausgleiche 2, 5, 13, 63, 64, 65, 72, 73, 74, 84
Netzwerk 12, 58, 59, 81

O

Organisationsstrukturen 22, 77
Orientierung 7, 20, 24, 27, 31, 33, 39, 57, 73, 75

P

Partnerarbeit 27, 47
 Pathogenese 11, 88
 Pausen 4, 14, 18, 19, 44, 47, 56, 75, 77, 78
 PECS 12
 Prävalenz 4, 9, 88
 Prinzipien der Unterrichtsgestaltung 2, 4, 14

R

RDI 12
 Regeln 7, 14, 19, 20, 22, 27, 37, 39, 40, 74, 77
 Regelverständnis 19
 Regionalgruppen 2, 5, 71
 Ressourcen 22, 23, 77
 Rituale 17, 18, 27
 Rollenverteilung 4, 23
 Routinen 20

S

Schulbegleiter 32, 62
 Schulsozialarbeit 24, 25
 schwache zentrale Kohärenz 11
 Sekundarstufe I 25, 64, 73
 Selbstwahrnehmung 21
 Sicherheit 20, 26, 27, 31, 40, 44, 54, 56
 Sitzplatzgestaltung 35
 Social Story 31, 49
 Soziale Interaktion 19, 74
 Soziale Lerngeschichte 31
 Soziale Wahrnehmung 18
 Spiegelneuronen 11, 21
 SPZ 10, 58, 89
 Stereotypen 20, 21, 75
 Strukturierung 4, 14, 27, 28, 30, 33, 35, 43, 55, 66, 77
 Strukturierungshilfen 24, 75, 76, 79

T

Talker 34
 TEACCH 12, 84
 Textverständnis 19, 20

Theorie-of-Mind 19, 21, 89
 Theory of Mind 11, 12, 47
 TimeTimer 35, 37, 57
 Transparenz 4, 34, 75

U

Unterricht 4, 14, 15, 19, 23, 24, 26, 36, 54, 57, 60, 61, 63, 73, 85, 87
 Unterrichtsgestaltung 2, 4, 12, 14
 Unterstützungsmaßnahmen 4, 12, 23
 Ursache 11

V

Verhaltens-/Interessensrepertoire 20
 verhaltenstherapeutische Ansatz 12
 Verhaltenstherapie 12
 Vertrauenslehrer 26
 Vertrauensübung 26
 Vertretungslehrer 26
 Visualisierung 4, 19, 27, 28, 30, 33, 74
 Visualisierungshilfe 28, 29
 Visualisierungshilfen 27, 29, 35, 76
 Visueller Lerntyp 22
 Vorhersehbarkeit 4, 26, 27, 46, 56, 57, 73

W

Wahrnehmungsbesonderheiten 48, 57, 75
 wörtliches Verständnis 20

Z

Zentrale Kohärenz 22, 76

A.4

Literaturverzeichnis

- ❑ T. Attwood
Ein ganzes Leben mit Asperger-Syndrom. Alle Fragen - alle Antworten.
Stuttgart: Trias, 2007.

- ❑ B. Bishop und U. Hames Elvert
Mein Freund mit Autismus.
Leer: Sollermand Verlag, 2005.

- ❑ Bezirksregierung Düsseldorf
Individueller Nachteilsausgleich an Schulen. 2015
http://www.brd.nrw.de/schule/grundschule_foerderschule/Nachteilsausgleich_an_Schulen.html

- ❑ C. Castañeda und A. Hallbauer
Einander verstehen lernen: Ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus.
1. Auflage. Kiel: Holtenauer Verlag, 2013.

- ❑ M. Elsabbagh und andere
Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. 11.04.2012
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.239/full>

- ❑ Ch. M. Freitag
Autismus-Spektrum-Störung.
München: Reinhardt, Ernst, 2008.

- ❑ A. Häußler
**Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus.
Einführung in Theorie und Praxis.**
Dormund: borgmann media, 2015.

- ❑ M. Jannan
Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln.
Weinheim und Basel: Belz-Verlag, 2010.

- ❑ **Kultusministerkonferenz am 16.06.2000**
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_06_16-Empfehlung-autistisches-Verhalten.pdf

- C. La Brie Norall und B. Wagner Brust
**Kinder mit Asperger einfühlsam erziehen.
Wie Sie Sozialverhalten und Kommunikation ihres Kindes fördern.**
Stuttgart: Trias, 2012.

- LVR-Landesjugendamt Rheinland, LWL-Landesjugendamt Westfalen
Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche gemäß § 35a SGB VIII - Eine Arbeitshilfe für Jugendämter. November 2014
Bezug über den Landschaftsverband:
http://www.lvr.de/de/nav_main/metanavigation_5/nav_meta/service/publikationen_4/publikationen_cp_698.jsp
Bezug über das Landesjugendamt:
<https://www.lwl.org/lwl-landesjugendamt-shop/?page=product&info=240>

- M. Matzies und N. Schuster
Carolines Welt hat tausend Rätsel.
Stuttgart: Kohlhammer, 2011.

- M. Matzies
Soziales Kompetenztraining bei Menschen mit Autismus, insb. High-Functioning-Autismus und Asperger-Syndrom. 29.08.2014
<https://www.yumpu.com/de/document/view/13360334/soziales-kompetenztraining-bei-menschen-mit-autismus-insb-high->

- M. Matzies-Köhler
Adlerblick Tunnelsicht. Tipps für Kids.
CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.

- H. Meyer
Was ist guter Unterricht?
Berlin: Cornelsen Scriptor, 2013.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, des Landes Nordrhein-Westfalen
Kinder und Jugendliche mit Autismus, 2015.
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Foerderschule/Autismus/index.html>

□ M. Noterdaeme und A. Enders
Autismus-Spektrums-Störungen (ASS): Ein integratives Lehrbuch für die Praxis.
Stuttgart: Kohlhammer, 2010.

□ F. Poustka, S. Bölte, S. Feineis-Mathews, und G. Schmötzer
Autistische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie.
2. Bd. 5. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2008.

**Ratgeber Autistische Störungen:
Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher.**
Göttingen: Hogrefe Verlag, 2009.

□ Ch. Preißmann
**Asperger - Leben in zwei Welten: Betroffene berichten:
Das hilft mir in Beruf, Partnerschaft und Alltag.**
Stuttgart: Trias, 2013.

**Asperger - Leben in zwei Welten: Betroffene berichten:
Das hilft mir in Beruf, Partnerschaft und Alltag.**
Stuttgart: Trias, 2012.

Überraschend anders: Mädchen & Frauen mit Asperger.
Stuttgart: Trias, 2013.

□ B. Schirmer
**Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen,
Ein Leitfaden für LehrerInnen.**
München: Reihardt, Ernst, 2013.

□ D. Schreiter
Schattenspringer: Wie es ist, anders zu sein.
Stuttgart: Panini, 2014.

□ N. Schuster
**Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen.
Eine Innen- und Außensicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern.**
München: Reinhardt, Ernst, 2013.

- A. Tuckermann, A. Häußler, E. Lausmann
Herausforderung Regelschule, Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgelichen Unterricht.
Dortmund: borgmann media, 2012.
- P. Vermeulen
Über das autistische Denken
Gent, 2009.

Verwendete Literatur:

- T. Attwood
Ein ganzes Leben mit Asperger-Syndrom. Alle Fragen - alle Antworten.
Stuttgart: Trias, 2007.
- M. Jannan
Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln.
Weinheim und Basel: Belz-Verlag, 2010.
- H. Meyer
Was ist guter Unterricht?
Berlin: Cornelsen Scriptor, 2013.
- C. La Brie Norall und B. Wagner Brust
**Kinder mit Asperger einfühlsam erziehen.
Wie Sie Sozialverhalten und Kommunikation ihres Kindes fördern.**
Stuttgart: Trias, 2012.
- F. Poustka, S. Bölte, S. Feineis-Mathews, und G. Schmötzer
Autistische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie.
2. Bd. 5. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2008.
- M. Elsabbagh und andere
**Global Prevalence of Autism and
Other Pervasive Developmental Disorders.** 11.04 2012
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.239/full>

A.5

Glossar

Begriff	Bedeutung	Seite
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung	23
ANUK	Arbeitsgruppe Nützliche Technologien und Unterstützte Kommunikation an KM-Schulen	70
Arbeitskreis UK	Arbeitskreis UK der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	70
ASS	Autismus-Spektrum-Störung, Zusammenfassung aller Formen (Kategorien) des Autismus im Sinne einer einheitlichen Begrifflichkeit mit dimensionalen Charakter	6
Ätiologie	Zugrunde liegender ursächlicher Zusammenhang einer Erkrankung	11
Ergotherapie	Therapeutische Unterstützung von Menschen mit eingeschränkt oder von Einschränkung bedrohter Handlungsfähigkeit in den Bereichen Selbstversorgung, Produktivität und Freizeit in ihrer persönlichen Umwelt	13
Intermodale Wahrnehmung	Integration zweier oder mehrerer Sinnesbereiche wie z. B. taktiler, visueller, auditiver und kinästhetischer oder vestibulärer Wahrnehmung (nach Affolter)	17
gustatorisch	Wahrnehmungen über den Geschmackssinn	21
Hilfeplangespräche	Im Rahmen des Hilfeplanverfahrens nach § 36 des Kinder- und Jugendhilfegesetz festgelegte und regelmäßig stattfindende Gespräche in der Kinder- und Jugendhilfe zur Festlegung von Zielen und Rahmenbedingungen und deren Überprüfung.	24
KJP	Kinder- und Jugendpsychiatrie	10
neurotypisch	Charakterisiert einen normalen neurologischen Entwicklungsstand bezüglich sprachlicher Fähigkeiten und Sozialkompetenzen.	14
olfaktorisch	Wahrnehmungen über den Geruchssinn	21
Pathogenese	Beschreibt die Entstehung und Entwicklung einer Krankheit.	11
RASCH	Regionaler Arbeitskreis zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit schwerster Behinderung	70
Prävalenz	Rate des Auftretens oder Vorkommens einer Erkrankung	9
Rhythmisierung	Meint im pädagogischen Bereich z. B. den regelmäßigem Wechsel von Konzentrations- und Entspannungsphasen um dem natürlichen Bewegungsbedürfnis Rechnung zu tragen, für emotionale Entlastung zu sorgen und kognitive Ausgleichsangebote bereitzustellen.	14
selektiv mutistisch	Bezeichnet ein Verhalten, das durch selektives Sprechen mit bestimmten Personen oder in definierten Situationen gekennzeichnet und psychisch bedingt ist.	20

Begriff	Bedeutung	Seite
SPZ	Sozialpädiatrischen Zentren der ambulanten Krankenversorgung für Kinder und Jugendliche	10
Theorie-of-Mind	Meint die Fähigkeit, sich in die Gefühlswelt oder das Befinden eines Mitmenschen einzufühlen (Empathie).	19
vegetative Reaktionen	Unbewusst verlaufende Reaktionen des Organismus, die sich zum Beispiel im Schwitzen, im Puls und in der Verdauung zeigen.	21
vestibulär	Wahrnehmungen über den Gleichgewichtssinn	21

A.6

Kontaktdaten der Autismusberatung der Bezirksregierung Düsseldorf

Regionalgruppe 1			
Sprecher: Heinrich Davids			
Heinrich Davids FöS GG Schulamt: Wesel	R 1	heinrich.davids@ak-autismus.de Schule: 02802-808300 Fax: 02802 80830111	Bönninghardt-Schule Bönninghardter-Str. 86 46519 Alpen
Maike Zimmermann FöS GG Schulamt: Wesel	R 1	maike.zimmermann@ak-autismus.de Schule: 0281-16452104	Schule am Ring Rheinbabenstraße 2 46483 Wesel
Viola Anten-Schröder Schulamt: Kleve	R 1	viola.anten-schroeder@ak-autismus.de Schule: 02822-754000	Förderzentrum Grunewald Hinter dem Kapauenberg 3 46446 Emmerich am Rhein
Irmy Schwarzer FöS KM Schulamt: Kleve	R 1	irmy.schwarzer@ak-autismus.de Schule: 02821-899370	Dietrich-Bonhoeffer-Schule, LVR-Förderschule für Körperlich und motorische Entwicklung Schmelenheide 43 47551 Bedburg-Hau
Tanja Nobis KsF Schulamt: Kleve	R 1	tanja.nobis@ak-autismus.de Schule: 02822-754900	Willibrord Gymnasium Hansastr. 3 46446 Emmerich
Thomas Hegmann FöS ES Schulamt: Wesel	R 1	thomas.hegmann@ak-autismus.de Schule: 02845-9419967	Neukirchener Erziehungsverein, Sonneck-Schule, Abt.IV Ludwig-Doll-Str. 6 47506 Neukirchen-Vluyn
Marietta Meinert FöS ES/LE Schulamt: Wesel	R 1	marietta.meinert@ak-autismus.de Schule: 02855-2762 Fax: 02855-932793	Janusz-Korczak-Schule Peerdsbuschweg 54 46562 Voerde

Olaf Peters FöS GG Schulamt: Wesel	R 1	olaf.peters@ak-autismus.de Schule: 02841-99946-0	Hilda-Heinemann-Schule Repelener Straße 73 47441 Moers
---	-----	--	--

Regionalgruppe 2

Sprecherin: Maria Franzke-Zöllner

Maria Franzke-Zöllner FöS KM Schulamt: Wuppertal	R 2	maria.franzke-zoellner@ak-autismus.de Tel. dienstlich: 02332-662039	LVR-Förderschule für Körperlich und motorische Entwicklung Melanchthonstr. 11 42881 Wuppertal
--	-----	---	---

Birgit Götzen FöS GG Schulamt: Solingen	R 2	birgit.goetzen@ak-autismus.de Schule: 0212-232420	Wilhelm-Hartschen-Schule Liebigstr. 21a 42719 Solingen
---	-----	---	--

Stephanie Bruder FöS ES Schulamt: Remscheid	R 2	stephanie.bruder@ak-autismus.de Schule: 02191-469669-0	Heinrich-Neumann-Schule Engelbertstr. 1 42859 Remscheid
---	-----	--	---

Christiane Rustemeier FöS GG Velbert Schulamt: Mettmann	R 2	christiane.rustemeier@ak-autismus.de Schule: 02051-41950 (Dienstags)	Schule am Thekbusch Am Thekbusch 2a 42549 Velbert
---	-----	--	---

Silke Heeren FöS ES Schulamt: Mettmann	R 2	silke.heeren@ak-autismus.de Schule: 02173 207386202	Paul-Maar-Schule Geschwister-Scholl-Str.-69 40789 Monheim
--	-----	---	---

<p>Tanja Schneberger-Ecker</p> <p>FöSGG Schulamt: Mettmann</p>	R 2	<p>tanja.schneberger@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 02173-109590</p>	<p>Schule an der Virneburg</p> <p>Virneburgstr. 17 40764 Langenfeld</p>
---	-----	--	---

<p>Regionalgruppe 3 Sprecherin: Britta Berentzen</p>			
---	--	--	--

<p>Britta Berentzen</p> <p>FöS ES Schulamt: Mönchengladbach</p>	R 3	<p>bita.berentzen@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 0172 2462950</p>	<p>Karl-Barthold-Schule</p> <p>Heinz-Jakszt-Weg 4 41065 Mönchengladbach</p>
--	-----	---	---

<p>Konstantin Rettig</p> <p>FöS LE Schulamt: Rhein-Kreis-Neuss</p>	R 3	<p>konstantin.rettig@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 02131-532284</p>	<p>Martinus-Schule Kaarst</p> <p>Halestraße 7 41564 Kaarst</p>
---	-----	--	--

<p>Marianne Gröters</p> <p>GS Schulamt: Rhein-Kreis-Neuss</p>	R 3	<p>marianne.groeters@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 02159-6169</p>	<p>Martinus-Schule</p> <p>Fouesnantplatz 2 40670 Meerbusch</p>
--	-----	--	--

<p>Katrin Schmidt</p> <p>FöS KM (als Stammschule) Schulamt: Düsseldorf</p>	R 3	<p>katrin.schmidt@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 0211-3020606</p>	<p>LVR-Schule-am-Volksgarten</p> <p>Brinkmannstraße 8-10 40225 Düsseldorf</p>
---	-----	---	---

<p>Katrin Ueberall</p> <p>FöS LE Schulamt: Rhein-Kreis-Neuss</p>	R 3	<p>katrin.ueberall@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 02132-99640</p>	<p>Paul-Maar-Schule</p> <p>Geschwister-Scholl-Str-.69 40789 Monheim</p>
---	-----	---	---

Dietmar Große-Beckmann FöS GG Schulamt: Düsseldorf	R 3	dietmar.grossebeckmann@ak-autismus.de Schule: Tel.0211-8996391	Jan-Daniel-Georgens-Schule Oberbilker Allee 244 40227 Düsseldorf
Matthias Blum FöS GG Schulamt: Mönchengladbach	R 3	matthias.blum@ak-autismus.de Schule: 02161-2461450	Karl-Barthold-Schule Heinz-Jakszt-Weg 4 41065 Mönchengladbach
Insa Fehr FöS ES Schulamt: Mönchengladbach	R 3	insa.fehr@ak-autismus.de Schule: 0172-2941965	Karl-Barthold-Schule Heinz-Jakszt-Weg 4 41065 Mönchengladbach
Birger Weindel FöS GG Schulamt: Düsseldorf	R 3	birger.weindel@ak-autismus.de Schule: 0211-8997772	Franz-Marc-Schule Lohbachweg 18 40625 Düsseldorf

Regionalgruppe 4

Sprecherin: Judith Labus

Judith Labus FöS GG Schulamt: Essen	R 4	judith.labus@ak-autismus.de Schule: 0201-5717430 Fax: 0201-5717431	Comeniuschule Auf dem Loh 15s 45289 Essen
Susanne Rockel FöS KM Schulamt: Essen	R 4	susanne.rockel@ak-autismus.de Schule: 0201-831140	Helen-Keller-Schule Helen-Keller-Str. 2 45141 Essen
Angelika Benninghaus FS GG Schulamt: Essen	R 4	angelika.benninghaus@ak-autismus.de Schule: 0201-282071	Pestalozzi-Schule Mathilde-Kaiser-Str. 11 45138 Essen

<p>Elisabeth Keim</p> <p>GGs Schulamts: Essen</p>	<p>R 4</p>	<p>elisabeth.keim@ak-autismus.de</p> <p>Tel. dienstlich: 0201/5368119</p>	<p>Bückmannshof-Schule</p> <p>Bückmannshof 16 45326 Essen</p>
<p>Jana Jäcker</p> <p>GGs Schulamts: Essen</p>	<p>R 4</p>	<p>jana.jaecker@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 0201-621945</p>	<p>Hüttmannschule</p> <p>Hüttmannstr. 86 45143 Essen</p>
<p>Barbara Eidens</p> <p>FöS KM Schulamts: Oberhausen</p>	<p>R 4</p>	<p>barbara.eidens@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 0208-9410430 Fax: 0208-941043119</p>	<p>LVR-Christoph-Schlingensief-Schule</p> <p>Von-Trotha-Str.105 46149 Oberhausen</p>
<p>Cornelia Reinecke</p> <p>FöS GG Schulamts: Oberhausen</p>	<p>R 4</p>	<p>cornelia.reinecke@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 0208-37783-0</p>	<p>Schillerschule</p> <p>Arminstr. 2a 46117 Oberhausen</p>
<p>Irmig Engels-Daniel</p> <p>FöS GG Schulamts: Mülheim a.d.Ruhr</p>	<p>R 4</p>	<p>irmi.engelsdaniel@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 02081-4553900 Fax: 02084-553959</p>	<p>Rembergschule</p> <p>Rembergstr. 7 45470 Mülheim an der Ruhr</p>
<p>Daniela Hegendorf</p> <p>Schulamts: Mülheim a.d.Ruhr</p>	<p>R 4</p>	<p>daniela.hegendorf@ak-autismus.de</p> <p>Schule: 0208-4554000</p>	<p>Wilhelm-Busch-Schule</p> <p>Springweg 21-23 45473 Mülheim an der Ruhr</p>

Notizen

Herausgeber

Bezirksregierung Düsseldorf
Am Bonnehof 35
40474 Düsseldorf

www.brd.nrw.de

