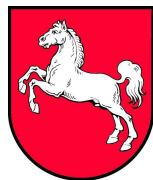


**Schüler und Schülerinnen
mit Autismus-Spektrum-Störung
im gemeinsamen Unterricht**



Niedersachsen

Inhaltsverzeichnis

- Vorwort

- 1 Was ist Autismus-Spektrum-Störung?
 - 1.1 Kommunikation und Interaktion
 - 1.2 Soziale Beziehungen
 - 1.3 Soziale Regeln
 - 1.4 Wahrnehmung
 - 1.5 Handlungsplanung
 - 1.6 Motorik
 - 1.7 Spezialinteressen

- 2 Unterricht und Erziehung
 - 2.1 Förderliche Bedingungen in der Schule
 - 2.2 Förderliche Bedingungen im Unterricht
 - 2.3. Verhaltensweisen und Fördermaßnahmen
 - 2.4 Nachteilsausgleich
 - 2.5 Zeugnisse und Bewertungen
 - 2.6 Beratung und Unterstützung
 - 2.7. Schulbegleitung

- 3 Weitere schulische Aspekte
 - 3.1 Information der Mitschüler und der Klassenelternschaft
 - 3.2 Schullaufbahnberatung
 - 3.3 Eskalationen
 - 3.4 Mobbing

Anhang:

Rechtliche Grundlagen

Weiterführende Literatur

Kontakt

Vorwort

Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung befinden sich in allen Schulformen. Davon gehen auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten aus. Schulen in Niedersachsen haben unterschiedliche Wege gefunden, mit dieser Aufgabe umzugehen. Ziel dieser Broschüre ist es - neben allgemeinen Informationen über das Syndrom - förderliche Bedingungen auf pädagogischer und systemischer Ebene für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im gemeinsamen Unterricht zu beschreiben.

Die Erscheinungsformen der Autismus-Spektrum-Störung sind sehr vielfältig und erfordern individuelle Förderansätze; diese werden im System der allgemeinen Schule mit oder ohne Beratung durch Mobile Dienste umgesetzt. Mit einer Autismus-Spektrum-Störung kann indes auch ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung verbunden sein.

1. Was ist Autismus-Spektrum-Störung?

Autistische Verhaltensweisen

Autismus zählt nach der International Classification of Diseases (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation WHO zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen. Unter der Begrifflichkeit der Autismus-Spektrum-Störung werden vielfältige und sehr unterschiedliche Verhaltensweisen subsummiert. Der Begriff „Spektrum“ soll dabei die Vielfalt und Variabilität der Symptomatik widerspiegeln.

Die nachfolgenden Beschreibungen sollen Orientierungen ermöglichen. Die Ausprägungen einer Störung können sehr unterschiedlich sein. Es ist nicht beabsichtigt, einen „Negativkatalog“ aufzustellen.

Besonders die Wahrnehmungsverarbeitung, die Kommunikation und die sozialen Beziehungen sind beeinträchtigt und das Repertoire eigener Aktivitäten und

Interessen ist eingeschränkt. Hinzu können Verhaltensweisen kommen, die für die Familien und die Lehrkräfte im täglichen Umgang eine große Herausforderung darstellen (zwanhaftes Verhalten, Aggressivität, selbstverletzendes Verhalten, fehlende Angst vor gefährlichen Situationen usw.). Besonders belastet werden die Familien zudem durch Schlafstörungen ihrer Kinder, sehr eingeschränkte Nahrungsauswahl und sozial nicht angemessenes Verhalten.

Die autistische Symptomatik variiert im Verlauf der Entwicklung und ist je nach Entwicklungsstand des Individuums und dessen kognitiven Niveau unterschiedlich ausgeprägt. Insbesondere der gelingende Einsatz individueller Kompensationsmöglichkeiten und Lösungsstrategien ist hochgradig abhängig von verschiedenen Kontextvariablen, so z.B. von:

- den familiären und sozio-ökonomischen Bedingungen,
- den schulischen Bedingungen,
- der Zusammenarbeit aller Beteiligten,
- der individuellen Entwicklungsphase
- und aktuellen Belastungsfaktoren.

1.1 Kommunikation und Interaktion

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung sind in der Regel in ihrer Kommunikation und Interaktion stark beeinträchtigt. Einige sind in der Lage, zu ihren Spezialthemen hervorragende Referate zu halten. Manche vermeiden jeden Kontakt zu ihren Mitmenschen, andere sprechen gerne und viel mit anderen, achten dabei aber kaum auf die Bedürfnisse des Gegenübers.

Das Verständnis von Sprache erfolgt häufig ausschließlich wortwörtlich. Auf die Frage „Kannst du mir sagen, wie spät es ist?“ ist „Ja“ eine korrekte, aber nicht gerade erwartete Antwort. Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung fehlt das Verständnis für die nonverbalen Signale beim Sprechen, nur wenige erkennen unterstützende Gestik und Mimik. Das führt dazu, dass Ironie, Sarkasmus oder Witz nicht verstanden werden. Auch Redewendungen oder Sprichwörter können

nicht als bekannt vorausgesetzt werden. Dies kann zu Missverständnissen und Irritationen im alltäglichen Zusammensein führen.

Die Sprachmelodie von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung kann sehr monoton sein, die Lautstärke ist oft zu leise oder zu laut und der Situation nicht angemessen. Gehäufte verbale Instruktionen führen zu Verwirrung und Überforderung.

Unter dem kommunikativen Aspekt von Sprache fehlt Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung die Fähigkeit, überhaupt ein Gespräch mit anderen zu beginnen (small talk), sich angemessen in ein Gespräch einzubringen und es zu einem richtigen Zeitpunkt zu beenden.

1.2 Soziale Beziehungen

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung haben Schwierigkeiten beim Eingehen und Halten von sozialen Beziehungen. Mit den fehlenden kommunikativen Möglichkeiten geht oft ein Mangel an Empathie einher, also die Fähigkeit, Gefühle anderer zu verstehen. Aufgrund der fehlenden Deutungsspannbreite von Verhaltensweisen anderer können sie Verhalten gar nicht oder falsch deuten, z. B. warum jemand gerade in diesem Moment sehr ärgerlich wird. Sie haben Schwierigkeiten, Freundschaften zu schließen und gehen größeren Menschengruppen aus dem Weg, die bei ihnen Unruhe, Ängstlichkeit oder Nervosität bewirken können.

1.3 Soziale Regeln

Im Zusammenleben gibt es viele unausgesprochene Regeln, kulturelle Werte und Normen, die schon kleine Kinder in ihrer Entwicklung mehr oder weniger intuitiv aufnehmen. Es bedarf hierfür keinerlei Erklärung oder Anleitung.

Beispiele sind:

- Mitleid haben, wenn jemand sich in den Finger schneidet,
- wissen, wie und wann ich mich in ein Gespräch einbringen kann,
- einschätzen können, ob der Schlag auf die Schulter eine aggressive Tätlichkeit ist oder zum Spiel dazu gehört,
- Verhalten gegenüber Gleichaltrigen bzw. Erwachsenen anpassen können,
- die Lautstärke der Situation anpassen können,
- wissen, an welchen Körperteilen ich meine Mitmenschen berühren darf und an welchen nicht.

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung sind oft nicht in der Lage, die ungeschriebenen Gesetze des sozialen Miteinanders zu verstehen und sich dementsprechend zu verhalten. Sie können auf keinen Erfahrungsschatz zurückgreifen. Dies kann im Alltag zu Missverständnissen und Konflikten führen. Dinge oder Verhaltensweisen, die für viele selbstverständlich sind, müssen für den Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung noch lange keine Selbstverständlichkeit sein, wenn es keine entsprechende bekannte Regel dafür gibt. Sie müssen diese unausgesprochenen Regeln wie eine Fremdsprache lernen und benötigen Erklärungen und Hilfen von ihnen vertrauten Personen.

1.4. Wahrnehmung

Bei Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung ist die Fähigkeit beeinträchtigt, ganzheitlich, kontextbezogen und gestaltsmäßig denken und wahrnehmen zu können. Es liegt also ein lokal- und detailgebundener Informationsverarbeitungsstil vor.

Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung leben z. T. in ihrer eigenen Welt und können sich von dem, was in und außerhalb von ihnen vor sich geht, kein schlüssiges Bild machen. Sie sehen die Einzelheiten häufig sehr scharf, können aber sinnvolle Zusammenhänge oder Strukturen nur schwer erfassen und /oder Handlungsabläufe zielgerichtet steuern. Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind nur schwer in der Lage, sich in die Situation anderer Menschen

hineinzusetzen, deren Körperhaltung, Mimik, Gestik zu deuten und daraus resultierend Handlungen vorherzusehen, diese situationsangemessen einzuordnen oder flexibel darauf zu reagieren.

Dies erklärt nicht nur die Wahrnehmungsprobleme, sondern auch viele der besonderen Fähigkeiten.

Daneben kommt es häufig durch eine Störung der einzelnen Sinnesreize zu einer veränderten Wahrnehmung, zu Hypersensibilitäten. Diese äußern sich zum Beispiel in taktilem Über- und Unterempfindlichkeit (z. B. neue Kleidung, Berührungen), Lichtempfindlichkeit, Geräuschempfindlichkeit (ein Raum, der hallt, Fernseher im Standby-Modus) oder Geruchsempfindlichkeit (Waschmittel, Parfüm).

„Im Gehirn entsteht so keine normale Koordination sinnlicher Wahrnehmung, sondern eine Desorientierung und Panik auslösendes Chaos von Eindrücken, die nicht gegliedert werden können. Der Betroffene versucht, sich dagegen zu schützen, und entwickelt dabei Verhaltensweisen, die auch für seine Umgebung beunruhigend und belastend sind. Diese Verhaltensweisen verstärken sich zu Stereotypen (Wiederholen von sprachlichen Äußerungen oder motorischen Abläufen), zu Ticks, an denen Insider Autisten erkennen.“ (Rhode, Katja: Ich Igelkind - Botschaften aus einer autistischen Welt, München, 1999, S.12)

1.5 Handlungsplanung

Bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen kann die Handlungsplanung beeinträchtigt sein. Dies hat Auswirkungen auf das Erlernen von Handlungen und bringt Schwierigkeiten in der Organisation des Alltags, besonders in der Verrichtung von komplexeren Handlungen und Handlungsfolgen, mit sich. Viele Abläufe sind nicht oder nur unzureichend automatisiert.

Eine beeinträchtigte Handlungsplanung hat zur Folge, dass manche Voraussetzungen zum Lernen nicht gegeben sind. Die Aufteilung einer Aufgabe in eine Abfolge von Handlungsschritten überfordert, das flexible Umgehen mit Vorgaben (Anpassung an neue Bedingungen) ist erschwert.

Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung benötigen viel Kraft und Energie, um die alltäglichen und kleinen Dinge des Lebens zu organisieren. Das gilt im Unterricht beispielsweise für die Vorbereitung auf eine Unterrichtsstunde: ein Buch herausnehmen, es aufschlagen, Stifte aussuchen und bereit legen oder die Entscheidung, ob zuerst die Socke oder erst ein Schuh angezogen wird.

Schwierigkeiten in der Handlungsplanung werden ebenfalls bei der Bewältigung von Klassenarbeiten deutlich. Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung haben Schwierigkeiten, sich die Zeit für bestimmte Teilaufgaben entsprechend einzuplanen. Häufig halten sie sich an einzelnen Teilaufgaben sehr lange auf, ohne die Zeit für die ganze Arbeit im Blick zu haben. Hier ist Unterstützung im Rahmen eines Zeitmanagements sinnvoll.

1.6 Motorik

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung haben häufig zugleich motorische Beeinträchtigungen. Diese können sich besonders in der Fein- und Grobmotorik, in der Körperkoordination, dem statischen und dynamischen Gleichgewicht, in der fehlenden Automatisierung von Bewegungsabläufen und in der Handlungsplanung zeigen.

Auswirkungen sind auch besonders in den Fächern Sport, Werken, Kunst, Textiles Gestalten zu beobachten, aber auch bei anderen motorischen Aktivitäten, zum Beispiel beim Schreiben und Zeichnen.

Da die Bewegungsabläufe häufig unflüssig und unbeholfen wirken, reagieren die Mitschüler unangemessen oder grenzen sie aus diesem Grunde aus. Die Folge kann ein Vermeidungsverhalten bezüglich der jeweiligen motorischen Aktivität sein.

1.7 Spezialinteressen

Ein markantes Kriterium für die Autismus-Spektrum-Störung ist bei vielen Schülern ein Spezialinteresse in einem Fachgebiet. Hierfür wird eine ausgeprägte Leidenschaft in der Beschäftigung, dem Sammeln von Informationen und Gegenständen entwickelt, die oft über Jahre das gesamte Denken und die Kommunikation mit anderen dominiert.

Besonders fallen die Auswahl des Interessengebiets und der stereotype Umgang mit dem Spezialthema auf. Ihre Fokussierung auf das Spezialthema erschwert das Sich-Einlassen auf andere altersentsprechende Aktivitäten. Spezialthemen lassen sich aber auch als Verstärker einsetzen.

2. Unterricht und Erziehung

Die Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung ist grundsätzlich Aufgabe aller Schulformen. Da die Unterschiedlichkeit der Ausprägung der autistischen Verhaltensweisen eine individuelle Ausrichtung der pädagogischen Maßnahmen erfordert und Erziehungsziele, unterrichtliche Inhalte und Methoden an der Individualität und an den pädagogischen Bedürfnissen des einzelnen Schülers und seines Umfelds anknüpfen müssen, stellen sich den Lehrkräften besondere pädagogische Herausforderungen. Diese können oft nur in Vernetzung mit anderen Diensten bewältigt werden.

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung zu unterrichten und zu erziehen ist eine gemeinsame Aufgabe von Eltern, Lehrkräften, Pädagogischen Mitarbeitern, Therapeuten sowie weiteren beteiligten Personen. Wenn die Unterrichts- und Förderplanung in einem pädagogisch-vernetzten System in Offenheit und Transparenz gelingt, kann für den Schüler, die Klasse sowie das System Schule eine tragfähige und hilfreiche Struktur geschaffen werden. Zu bedenken bleibt, dass sich die Autismus-Spektrum-Störung nicht behandeln und aufheben, wohl aber prozessual beeinflussen lässt. Ziele müssen daher in enger Übereinstimmung und in kürzeren Zeitabschnitten überprüft und ggf. angepasst werden, außerschulische Hilfesysteme können erforderlich sein.

2.1. Förderliche Bedingungen in Schule

Aufgrund der eingeschränkten sozialen und kommunikativen Grundkompetenzen sowie der Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung und den daraus zum Teil resultierenden herausfordernden Verhaltensweisen benötigen Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung in besonderer Weise eine spezifische, an ihre Individualität und an ihren pädagogischen Bedürfnissen ausgerichtete Dokumentation der individuellen Lernentwicklung.

Ziel aller Bemühungen ist immer, die Schüler in ihrer Selbstständigkeit zu fördern, sie in ihrem Selbstvertrauen und in ihrem Selbstwertgefühl unter Anerkennung ihrer individuellen Leistungsmöglichkeiten und Lerngrenzen zu stärken und

Handlungsangebote auszuschöpfen und zu erweitern (vgl. KMK-Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000, S. 4). Voraussetzungen für ein Gelingen sind die Aufgeschlossenheit der Lehrkraft und die Annahme dieser Aufgabe als besondere Herausforderung.

Raumgestaltung

Der Klassenraum sollte möglichst klar strukturiert sein. Dem Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung hilft ein fester Sitzplatz, an dem er sich wohl fühlt. Häufig bietet sich dazu ein Sitzplatz in der Nähe der Wand mit Blickrichtung zur Lehrkraft an. Für Schüler, die blendempfindlich sind, ist auf eine blendungsarme Gesamtausleuchtung des Arbeitsplatzes zu achten. Für geräuschempfindliche Schüler empfehlen sich Holzschränke statt Metallschränke und ein Teppichboden oder Teppich sowie Vorhänge.

Ebenso hilft es, wenn sich der Klassenraum an einem eher ruhigeren Ort im Schulgebäude befindet. Wenn die Gegebenheiten es zulassen, ist eine Rückzugsmöglichkeit zur Erholung von Reizüberflutung hilfreich.

Information des Kollegiums

Eine allgemeine Information über die besonderen Bedingungen von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung für das gesamte Kollegium ist sinnvoll, um in allen Situationen (Pausen, Vertretungsstunden) angemessen reagieren zu können. Eine Beratung durch einen Mobilen Dienst (siehe Kap. 2.6) kann für diese Aufgabe genutzt werden.

Darüber hinaus kann der Mobile Dienst in Absprache mit den Eltern und Therapeuten oder unter Beteiligung der Eltern und Therapeuten über die Besonderheiten des Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung aufklären, damit in einer vertrauensvollen Zusammenarbeit ein erfolgreicher Schulbesuch möglich ist.

Kontinuität

Da Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung große Probleme mit Veränderungen jeglicher Art haben, ist es hilfreich, sowohl die Klassenzusammensetzung als auch die Zusammensetzung des Lehrpersonals, das in der Klasse unterrichtet, möglichst lange stabil zu halten.

Wenn es organisatorisch möglich ist, ist es sinnvoll, dass viele Fächer von einer Lehrkraft unterrichtet werden. Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung können sich leichter auf feste Bezugspersonen einstellen, die sie in ihren individuellen Ausdrucksformen annehmen, sie verstehen und ihnen so Lernmöglichkeiten auf der Basis einer verlässlichen Beziehung und wechselseitiger Vertrauensbildung eröffnen.

Unvermeidbare Veränderungen wie Stundenplanänderungen, Lehrerwechsel oder Raumwechsel sollten möglichst früh angekündigt und transparent gemacht werden.

2.2 Förderliche Bedingungen im Unterricht

Ausgangspunkt schulischer Förderung und Unterstützung sind die individuellen Ressourcen des Schülers und seines Umfelds. Wie bei allen Schülern orientiert sich die Förderung an ihren Stärken. Die Autismus-Spektrum-Störung macht nur einen Teil der Persönlichkeit aus. Eine Fokussierung auf syndromspezifische Defizite reduziert pädagogische Flexibilität und Freude am Unterricht. Denn wer sich auf die Annahme origineller Denk- und Verhaltensweisen mit Humor und Gelassenheit einlässt, wird diese möglicherweise als eine Bereicherung erleben.

Strukturierungshilfen

Jegliche Form von Struktur bietet dem Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung Sicherheit und einen verlässlichen Rahmen. Visualisierte Wochen-, Tages-, Stundenpläne (Piktogramme an Tafel, Klettpläne, visualisierte Zeitnehmer) sind eine Hilfe. Ebenso ist es hilfreich, Arbeitsphasen oder Sozialformen durch

Piktogramme zu visualisieren. Manche Veränderung kann so leichter akzeptiert werden.

Klare Sprache und Anweisungen

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung sind häufig auf direkte Ansprache angewiesen - möglichst mit Blickkontakt und Nennung des Vornamens. Sie reagieren nicht unbedingt auf allgemeine Anweisungen wie: „Kommt jetzt bitte in den Sitzkreis“. Sie können mit klaren, deutlichen Anweisungen am besten umgehen. Höfliche Formulierungen wie z. B.: „Würdest du bitte deine Sachen jetzt vom Tisch packen!“, werden häufig nicht verstanden. „Peter, pack' dein Buch in deine Tasche!“, lässt hingegen keine Alternativen zu.

Sie können auch gebräuchliche Redewendungen oder Metaphern („Ein Brett vor dem Kopf haben“, „Jemandem nicht das Wasser reichen können“) nur verstehen, wenn sie ihnen erklärt worden sind.

Da ihnen häufig das Sprachverständnis für Ironie und Sarkasmus fehlt („Du bist aber wieder besonders freundlich!“), müssen solche Bemerkungen vermieden oder erklärt werden.

Rituale

Rituale bieten ebenso wie Strukturierungshilfen wiederkehrende Elemente im Tagesablauf, die Sicherheit bieten und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung sozusagen einen Moment des Entspannens bieten.

Beispiele können sein:

- Morgenkreis
- Studententransparenz
- Abschlussritual
- Begrüßungsritual
- Klassenrat

Klassenregeln

Vielen Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung erschwert eine fehlende sachliche und soziale Orientierungsmöglichkeit den Zugang zu Absprachen und Regeln in der Klasse. Einerseits brauchen sie die Regeln, die ihnen Halt und Sicherheit bieten, andererseits legen sie die Regeln zwanghaft aus, indem sie sich auf die Befolgung des Wortlautes fokussieren und nicht die Bedeutung und Funktion der Regel erfassen. Zudem können implizite oder parallele Regeln kaum integriert werden.

So wird die Vielschichtigkeit des Meldens im Unterricht in seiner Gesamtheit und Parallelität nicht verstanden:

Ein Schüler meldet sich und wird dran genommen.

Ein Schüler meldet sich nicht und wird dran genommen.

Ein Schüler meldet sich nicht und ruft rein.

Ein Schüler meldet sich und wird nicht dran genommen.

Der Lehrer spricht, ohne sich zu melden.

Die Regel heißt häufig: Wer etwas sagen will, meldet sich.

Das unangemessene Zurechtweisen von Lehrkräften und Mitschülern kann eine Folge dieses eingeschränkten Verständnisses sein und zu manifesten Problemen in der Lerngruppe führen. Aber auch wenn Regeln so klar formuliert werden, dass ihr Adressatenkreis deutlich wird und eine gewisse Offenheit in der Formulierung verbleibt, ist zu bedenken, dass der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung stets eine Unterstützung im Verständnis brauchen wird.

Visualisierung

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung können sich eher an visuellen Reizen als an akustischen orientieren. Aber auch die visuelle Wahrnehmungsverarbeitung ist beeinträchtigt: Meist wird nicht das Ganze, sondern werden nur dessen Teile nebeneinander wahrgenommen. Dabei folgt die Aufmerksamkeit den subjektiv empfundenen dominanten Reizen.

Deshalb sollten wichtige Lerninhalte und Handlungsabläufe visualisiert werden, zunächst bildlich, später in Schriftform. Die Darstellung sollte in Form einer klaren und wiederkehrenden Struktur geschehen. Hilfreich sind zudem Hervorhebungen und Nummerierungen, um eine Wahrnehmungslenkung zu gewährleisten. Diese Strukturierungshilfen erfolgen vor der inhaltlichen Bearbeitung - zunächst durch die Lehrkraft, dann angeleitet und später selbstständig, wenn dies möglich ist.

Mündliche Mitarbeit

Mündliche Mitarbeit ist ein schwer zu fassendes Konglomerat von sozialen, gruppenprozessorientierten und bewertungsbezogenen Regelsystemen. Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung scheitern dabei häufig an diesem Grundverständnis. Aufgrund einer perfektionistischen Grundhaltung und eines wortwörtlichen Regelverständnisses fällt es ihnen beispielsweise schwer, hypothetische Aussagen mitzuteilen. Dadurch kann es zu einer stark reduzierten Mitarbeit kommen.

Durch individuelle Absprachen und Strukturen können Schüler ggf. so zur Mitarbeit motiviert werden. Besonders hier wird eine Beratung von außen empfohlen.

Schriftliche Mitarbeit

Bei schriftlichen Arbeiten im Unterricht haben einige Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung erhebliche Schwierigkeiten. Die Aufträge auf Arbeitsblättern erschließen sich ihnen oft nicht oder sie empfinden diese als unübersichtlich. Einige wissen nicht, wo sie anfangen sollen oder haben Schwierigkeiten im Verlauf der schriftlichen Ausarbeitung. Häufig benötigen sie deutlich mehr Zeit oder mehr Platz als ihre Mitschüler.

Als förderlich erweist sich:

- Arbeitsphasen klar strukturieren (evtl. Zeitvorgaben für einzelne Aufgabenteile);
- Aufgabenstellungen in kleinere Arbeitsschritte unterteilen, dabei klar, einfach und prägnant formulieren;

- sich vergewissern, ob die Aufgabenstellung verstanden wurde;
- Aufgabenstellungen übersichtlich darstellen und ggf. auf mehrere Arbeitsblätter verteilen;
- Aufgabenstellungen visualisieren;
- separate Räume für die Dauer der schriftlichen Ausarbeitung anbieten.

Sozialformen

Partner- und Gruppenarbeit wird von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung eher selten angenommen, weil ihnen die kommunikativen und sozialen Kompetenzen sowie die Strategien zur Handlungsplanung fehlen. Um das Ziel eines kooperativen Lernens trotzdem aufrecht zu erhalten, benötigen die Schüler verständnisvolle Arbeitspartner, klare Aufgabenstellungen, handhabbare Strategien und Ziele. Gegebenenfalls sollte die Einzelarbeit zugelassen werden.

Pausen

Pausenzeiten können für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung belastend und Stress auslösend sein, da sie kaum Struktur bieten und hilflos machen. Hierzu können zunächst räumliche Alternativen zum Entspannen angeboten werden (Verbleib in der Klasse, Bücherei, Ruhezone, Gruppenräume).

Jedoch sollte versucht werden, eine teilhabende Pausengestaltung anzubahnen, indem zum Beispiel sinnvolle Aufgaben und Spiele angeboten werden.

Hausaufgaben

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung zeigen sehr häufig Schwierigkeiten, schulische Aufgaben ins häusliche Umfeld mitzunehmen. Ursächlich liegt dies zum einen an der Vermischung der verschiedenen Realitäten Schule - Zuhause, die die Schüler nicht nachvollziehen können. Zum anderen werden Eltern als nicht befugte Autoritäten für schulische Aufgaben wahrgenommen. Dies belastet besonders Eltern, die aus Sorge um die schulischen Leistungen ihres Kindes ein besonderes Augenmerk auf häusliches Vor- und Nachbereiten legen.

Aus diesem Grund ist es erforderlich, die Notwendigkeit von Hausaufgaben im Rahmen der schulischen Gesamtbelastung des Schülers und seiner Familie zu betrachten. Folglich ist abzuwägen, ob überhaupt (und wenn, in welchem zeitlichen und inhaltlichen Umfang) Hausaufgaben notwendig sind, um den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Hierfür bedarf es einer guten Absprache zwischen Erziehungsberechtigten und Schule. Die Hinzuziehung externer Beratung ist hier besonders sinnvoll.

Flexibilität

Alle Veränderungen im Schulalltag, die nicht im Wochenstundenplan vorgesehen sind, zum Beispiel Platzwechsel, Raumwechsel, Stundentausch und Vertretungsunterricht erhöhen den Stress der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung extrem. Auch wenn es zunächst nicht sichtbar ist, ist es möglich, dass sich diese Anspannung später entlädt.

Abweichungen vom Plan sind als Teil des Schullebens jedoch nicht vermeidbar. Der Schüler ist durch rechtzeitige Information auf die jeweiligen Veränderungen vorzubereiten und Möglichkeiten zur Stressreduktion sind anzubieten. Bei starken Angstreaktionen und nicht auflösbaren Verwirrungen muss über Alternativen und Nichtteilnahme ein Ausweg gefunden werden.

Außerschulische Lernorte

Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte oder die Durchführung von Klassenfahrten sind eine besondere Belastung für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung. Insbesondere das Herausgerissensein aus vertrauter Umgebung, das Fehlen von Rückzugsmöglichkeiten, das fremde Essen sowie das Übernachten in Mehrbettzimmern usw. stellen zumeist eine Überforderung dar. Zudem können die unstrukturierten Phasen einer Schulfahrt die Bewältigungsressourcen deutlich überschreiten.

Ist es das Ziel des Schülers, an der Schulfahrt teilzunehmen, muss er über die besonderen Belastungen, die aus dieser Veranstaltung für ihn resultieren, informiert werden. Unter Umständen muss eine vertraute Person als Einzel-

begleitung unterstützen. Sind die entstehenden Belastungen für alle Beteiligten dennoch zu groß, sollte von einer Teilnahme abgesehen werden.

2.3 Arbeits- und Sozialverhalten

In dem folgenden Kapitel werden unterschiedliche Verhaltensweisen aus dem Kriterienkatalog für Arbeits- und Sozialverhalten beschrieben, die bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung zu beobachten sind. Die Erscheinungsformen sind sehr verschieden. Auch die Ausprägung kann bei jedem Schüler sehr unterschiedlich sein. Ein Schüler fällt eher durch häufige Monologe auf, ein anderer durch besonders aggressive Ausbrüche. Die Variationen sind vielfältig. Unter diesem Gesichtspunkt kann es keine für alle förderlichen Unterstützungsmöglichkeiten geben.

Die hier vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Abhängig vom Kontext müssen für den Schüler individuelle Maßnahmen angepasst und in die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung übernommen werden. Die Umsetzung sollte in Zusammenarbeit mit allen Personen im Umfeld des Schülers erfolgen.

Emotionalität

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
Schwierigkeiten beim Wahrnehmen und Äußern eigener Gefühle	<ul style="list-style-type: none"> • Trainieren, Anzeichen für Gefühle wie z. B. Angst, Stress oder Aufregung zu erkennen • immer wieder Gefühle benennen, ihnen einen Namen (oder Farben) geben
Einschätzen und Akzeptieren des Verhaltens anderer fällt schwer	<ul style="list-style-type: none"> • durch verbale Erklärungen Situationen verdeutlichen
Verunsicherung durch unstrukturierte	<ul style="list-style-type: none"> • ritualisierte Abläufe, Visualisierung

Beobachtetes Verhalten	Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen
Situationen	
Verunsicherung durch unbekannte Situationen / Menschen	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen ankündigen, in Abstufungen längerfristig, kurzfristig
Pausen werden nicht ausgehalten	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativen zum Schulhof bieten, geschützte Räume, vertraute Person (Coach) an die Seite stellen, Pausenkiste
plötzlich auftretende Stimmungsschwankungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ergründen des Auslösers (ausgelöst durch Gedanken, Verhaltensweisen anderer oder durch äußere sensorische Reize wie z. B. Licht, Geräusche) • Vermeidung von Auslösern • langfristig Desensibilisierung
wenig allgemeine Motivation - starkes Interesse für ein „enges“ Themengebiet, nichts anderes	<ul style="list-style-type: none"> • kleine erreichbare Ziele setzen, • Spezialgebiet als Belohnung nutzen • Verstärker im außerschulischen Rahmen suchen und einbeziehen (z. B. Computerzeiten zu Hause)
aggressive Verhaltensweisen	<ul style="list-style-type: none"> • Auszeit, kein Versuch der Klärung in der akuten Situation (siehe auch Kapitel 3.3)

Kommunikation

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
kaum Verständnis für nonverbale Signale beim Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • eindeutige, ruhige Sprache • Handlungsanweisung ohne Gestik und Mimik
wortwörtliches Verständnis von Sprache kein/wenig Verständnis für Witz/Ironie	<ul style="list-style-type: none"> • in einfachen und kurzen Sätzen sprechen • Aussagesätze statt Fragesätze • Metaphern und Ironie vermeiden • verschiedene Deutungsmöglichkeiten einer Situation verbalisieren
<p>zwanghafte Gesprächsthemen / Kommunikationsmuster, die immer wieder eingebracht werden</p> <p>Monologisieren</p> <p>auffallend lautes, leises oder schnelles Sprechen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (begrenzte) Zeiten vereinbaren, in denen über das Thema gesprochen wird • Lieblingsthemen als Verstärker / Belohnung einsetzen • Vereinbaren eines Signals, durch das der Redebeitrag beendet wird (Geste, Signalwort) • Lautstärke / Geschwindigkeit visualisieren in Form einer Skala

Beobachtetes Verhalten	Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen
fehlende Reaktion auf Aufforderung, die an Gruppe gerichtet ist	<ul style="list-style-type: none"> • direkte Ansprache unter Nennung des Namens • Arbeitsaufträge an der Tafel / am Whiteboard verschriftlichen / visualisieren • Vereinbaren eines visuellen Signals, das die Aufmerksamkeit fokussiert • Nachfragen, ob Arbeitsauftrag verstanden ist („Was musst du tun?“, „Was machen die Mitschüler?“)
Fehlende mündliche Mitarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Meldeliste (Anzahl von inhaltlich relevanten Meldungen festlegen) • Zur Mitarbeit auffordern • Rednerliste zur emotionalen Vorbereitung eines mündlichen Beitrags („Nach Peter rufe ich dich auf“) • Ggf. ist es nötig und möglich, mündliche durch schriftliche Leistungen zu ersetzen (Nachteilsausgleich) • Lob für jede mündliche Beteiligung
Schwierigkeiten beim Herstellen und Halten von Blickkontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz des Verhaltens als Teil des Störungsbilds

Kontaktfähigkeit und soziale Beziehungen

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
fehlendes Verständnis für nonverbale Signale	<ul style="list-style-type: none"> • Übersetzen von nonverbalen Signalen in Sprache
Unbeholfene Kontaktaufnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Formen der Kontaktaufnahme einüben, z. B. sich begrüßen, ein Gespräch beginnen, sich in ein Gespräch einbringen
fehlendes Verständnis für Beziehungen in Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Information der Mitschülerinnen und Mitschüler über wiederkehrende Verhaltensweisen und Erarbeitung von Handlungsstrategien für alle Beteiligten • Trainieren von Verhaltensweisen • Einhalten des persönlichen Sicherheitsabstands
Schwierigkeit, den richtigen Grad an Vertraulichkeit zu treffen (von sehr formell bis kumpelhaft)	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung des als störend empfundenen Verhaltens, Alternative benennen
Wunsch nach freundschaftlichen Kontakten	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktmöglichkeiten über gemeinsame Interessen fördern • Handlungsstrategien anbieten

Selbstkontrolle

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
<p>Schwierigkeiten, Grundbedürfnisse aufzuschieben</p> <p>wenig Geduld, anderen zuzuhören und auf eigenen Einsatz zu warten</p> <p>häufiges Dazwischenreden</p> <p>unerwartete aggressive Ausbrüche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grundbedürfnis zulassen • Feste Zeiten und Orte vereinbaren • Selbstinstruktion (Bildkarten oder Satz auf dem Tisch befestigten) • Redestein, visuelle Unterstützung der Reihenfolge, nicht unbedingt als Letzten aufrufen • Häufigkeit des Verhaltens verdeutlichen und sukzessive reduzieren • Redestein oder ähnliches als Ritual einführen, Redezeiten anbieten • Versuchen, auslösende Faktoren zu ergründen • beruhigende Maßnahmen absprechen (Auszeit nehmen, Rückzugsraum)

Umgang mit Regeln

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
<p>Regeln werden nicht befolgt</p> <p>Regeln werden zu eng ausgelegt (Sheriff-Verhalten)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regeln klar formulieren, positiv formulierte Ich-Botschaften („Ich spreche leise“) • Darauf hinweisen, warum Regeln kontextabhängig verändert werden können

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
Schwierigkeiten beim flexiblen Umgang mit Regeln	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Erklärung • Ausnahmen als Teil des Alltags zulassen
wenig Flexibilität beim Umgang mit Ausnahmen/Veränderungen im Alltag	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen – wenn möglich – ankündigen, auf jeden Fall begründen und begrenzen („Für heute gilt ...“)

Grob- und Feinmotorik

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
<p>Auffälligkeiten in der Körperkoordination, Grobmotorik und Gleichgewicht</p> <p>Schwierigkeiten im Sportunterricht beim Umgang mit dem Ball oder anderen Klein- und Großgeräten, Angst vor Höhe, Geschwindigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Information der Mitschüler, Formulierung von Erwartungen an deren Verhaltensweisen • Hilfen anbieten (z. B. durch Mitschüler) • alternative Aufgabenstellungen • in kleinen Schritten ermutigen, sich auszuprobieren • zieldifferente Anforderungen im Sportunterricht (siehe Nachteilsausgleich)

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
Auffälligkeiten in der Feinmotorik z. B. Auge-Hand-Koordination beispielsweise Schwierigkeiten beim Schreiben (Form, Geschwindigkeit, Abschriften); Schwierigkeiten beim Umgang mit Werkzeugen, Schere, Geodreieck und Zirkel	<ul style="list-style-type: none"> • mehr Zeit geben • verkürzte Texte schreiben • größere Lineatur zulassen • Alternativen ermöglichen, z.B. Laptop • Exaktheitstoleranz vergrößern • Ersatzaufgaben

Sensorische Auffälligkeiten

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
ggf. übersteigerte oder verminderte Reaktionen auf taktile, visuelle, auditive, motorische, olfaktorische, gustatorische Reize	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen über störungsbedingte Abweichungen einholen • Entwicklung eines individuellen Maßnahmenkataloges, Schaffung eines „Wohlfühlplatzes“ im Klassenraum
Beispiele: Überempfindlichkeit bezogen auf Geräusche – Empfinden von Geräuschen als Schmerz (summende Neonröhren oder Computer, laute Arbeitsphasen) Überempfindlichkeit auf visuelle Reize – Lichtarten können als Schmerz erlebt werden	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschalten/Verringern der Geräuschquellen • Schaffung eines alternativen Arbeitsplatzes • geeigneten Arbeitsplatz finden mit wenig visuellen Reizen
Reaktion auf Berührungen (nur selbst ausgelöster Körperkontakt wird zugelassen)	<ul style="list-style-type: none"> • Berührungen sprachlich begleiten, z. B. Abklatschen einüben, Kontakte vorbereiten

Arbeitsverhalten

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
<p>Schwierigkeiten beim Einrichten des Arbeitsplatzes</p> <p>Unordnung im Arbeitsmaterial und am Arbeitsplatz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liste mit Material, das für die Stunde benötigt wird • durch äußere klare Strukturen Hilfen bereit stellen (Ordner mit farbigen Trennblättern statt einzelner Mappen) • Zeit für die Aufrechterhaltung der Ordnungsstrukturen einplanen
<p>hohe Ablenkbarkeit durch äußere Reize</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reizarmen Arbeitsplatz herrichten
<p>verzögerter oder kein Beginn der Arbeit, vorzeitige Beendigung, Rückzug, Verweigerungshaltung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gründe erkennen (keine Fehlertoleranz, uneindeutige Aufgabenstellungen, schlechter Tag, keine Einsicht in Notwendigkeiten, Reizüberflutung) • Eindeutigkeit von Aufgabenstellungen, Zusatzerklärung anbieten • Zulassen von Alternativen zur Leistungserbringung • alternativer Zeitrahmen • Arbeitsblätter vergrößern oder strukturieren (markieren, aufteilen, ggf. in mehrere Teile zerschneiden) • erreichbare Ziele setzen

Kooperationsfähigkeit

<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Handlungsmöglichkeiten Organisatorische Rahmenbedingungen</i>
Schwierigkeiten bei kooperativen Aufgabenstellungen und Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • nicht auf Teilnahme bestehen • bei Gruppen- und Partnerarbeit klare Aufgabendefinitionen erteilen • Einzelarbeit zulassen (Nachteilsausgleich) • Verständnis bei Mitschülern bewirken • Kooperation nur in strukturierten Zusammenhängen anbahnen und erwarten, z. B. mit klar abgegrenzten Aufgaben
Schwierigkeiten, eigene Meinung / eigene Wünsche zu äußern	<ul style="list-style-type: none"> • in kleinen Schritten erarbeiten, zunächst Entscheidung zwischen zwei Möglichkeiten / Wünschen anbieten • Zeit geben, Unterstützung durch einen Coach/Mitschüler
Eingehen von Kompromissen nur bedingt möglich	<ul style="list-style-type: none"> • begleitete Erarbeitung von Lösungen • Ausnahmen zulassen

und: Loben, loben, loben

2.4 Nachteilsausgleich

Der Anspruch auf einen Nachteilsausgleich leitet sich aus Artikel 3 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzes und aus §48 des Schwerbehindertengesetzes ab. Er erfordert die Fürsorge der Schule im täglichen Schulleben in und außerhalb von Unterricht. Er gilt für alle Schulformen. Seine grundsätzliche Gewährung ist weder an einen festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gebunden noch an eine spezifische medizinische Begutachtung. Die Gewährung setzt jedoch voraus, dass eine offensichtliche oder nachprüfbare Beeinträchtigung vorliegt, die zu Einschränkungen in der Leistungserbringung führen kann.

Der Nachteilsausgleich ermöglicht den Zugang zur Aufgabenstellung und damit deren Bearbeitung. Es gibt für den schulischen Nachteilsausgleich keine verbindlichen Verfahren. Den Schulen ist es somit freigestellt, transparente und nachvollziehbare Verfahren zur Festlegung dieser zu wählen. Art und Umfang des Nachteilsausgleichs müssen auf die tatsächliche Beeinträchtigung oder Behinderung bezogen sein (vgl. Wachtel 2008).

Eine Festlegung des Nachteilsausgleichs erfolgt in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung (Förderplanung), die durch die Klassenkonferenz abgestimmt und den Eltern mitgeteilt wird. Es muss sichergestellt sein, dass alle Lehrkräfte über die Festlegung eines Nachteilsausgleichs informiert sind und diesen gewähren. Der Anspruch auf einen schulischen Nachteilsausgleich muss regelmäßig geprüft werden, weil sich die Voraussetzungen dafür verändern können.

Der Nachteilsausgleich darf weder zu einer Abwertung der Leistung noch zu einer Reduktion des Anspruchsniveaus oder zu einer Benachteiligung der übrigen Schüler führen.

Der Nachteilsausgleich darf nicht in Zeugnissen dokumentiert werden.

Entsprechend des Erlasses des Nds. Kultusministeriums über Sonderpädagogische Förderung (SVBl 2/2005, S. 57 ff) können die äußeren Bedingungen für mündliche, schriftliche und praktische Leistungsanforderungen verändert werden.

Bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen sind zudem, wie im Erlass des Nds. Kultusministeriums über schriftliche Arbeiten (SVBl 2/2005, S. 75 ff) ausgeführt, die äußeren Bedingungen so zu gestalten, dass Nachteile aufgrund der Behinderung ausgeglichen werden.

Wenn ein Nachteilsausgleich gewährt wird, sollte dieser innerhalb der Klasse offen dargelegt und begründet werden, damit das Gerechtigkeitsempfinden aller Schüler nicht verletzt wird. Das Gefühl einer vermeintlichen Verletzung der Gleichbehandlung könnte für den betroffenen Schüler negative soziale Auswirkungen haben. Ein klärendes Gespräch mit der Klasse setzt voraus, dass der Schüler selbst dem Gespräch zustimmt.

Beispiele zur Umsetzung von Nachteilsausgleichen

Unterrichtsorganisation

- alternative Aufgabenstellungen bei Gruppenarbeiten
- Strukturierungshilfen bei Gruppenarbeiten
- Reduzierung der Aufgabenstellungen
- Alternative Aufgabenstellungen
- Aufschlüsselung von Anforderungen bei Prüfungssituationen
- Anpassung der Hausaufgaben
- Maßstäbe zur Leistungsfeststellung offen legen

Mündliche Mitarbeit

- Ermutigung zur Äußerung von Hypothesen
- Führen einer Rednerliste
- Führen eines Meldeprotokolls
- Meldekarten
- Schriftliche Ersatzleistungen (schriftliche Referate, Unterrichtsprotokolle)
- Anteil der Bewertung anpassen (Verhältnis mündlich / schriftlich)
- Erbringen von speziellen mündlichen Leistungen in Einzelsituationen

Schriftliche Mitarbeit

- Alternativen zur Tafelabschrift
- Zulassen von technischen Hilfsmitteln
- Einsatz von geeigneter Lineatur (vergrößert)
- Anteil der Bewertung anpassen (Verhältnis schriftlich / mündlich)
- Unterstützung beim Notieren der Hausaufgaben

Zeitliche Vorgaben

- Verlängerte Arbeitszeiten
- verkürzte Aufgabenstellungen
- Individuelle Unterbrechungen
- Visualisierung der Restzeit

Räumliche Bedingungen

- individuelle Arbeitsplatzorganisation (Reizreduzierung)
- Einzelplatz
- separater Raum bei Klassenarbeiten
- Lärmreduktion

Unterrichtsinhalte

Deutsch/Sprachen

- Strukturierungshilfen für das Erstellen von Texten
- Nutzen von Wörterbüchern
- Klare Aufgabenstellungen, Ermöglichen von Rückfragen
- Textverständnis klären
- Vermeidung von Metaphern, Redewendungen - ansonsten zusätzliche Hilfen
- Themen auf ihren emotionalen und sozialen Gehalt überprüfen, Sachtexte bevorzugen

Mathematik

- Nutzung von Anschauungsmaterial
- Nutzen einer Einmaleinstabelle
- Strukturierungshilfen bei verschiedenen Aufgabentypen
- Textaufgaben mit angepassten Sachinhalten an die Spezialinteressen der Schüler
- Textaufgaben vorlesen
- Alternativen zu Textaufgaben oder zusätzliche (visuelle) Informationen
- Exaktheitstoleranz in Geometrie erweitern
- Alternative Rechenwege akzeptieren

Naturwissenschaftlicher / Gesellschaftskundlicher Bereich

- Alternative Themenangebote bei problematischen Texten mit Schwerpunkt auf sozialem Kontext
- Themen auf ihren emotionalen und sozialen Gehalt überprüfen, Sachtexte bevorzugen
- Erweiterung der Exaktheitstoleranz

Musischer Bereich

- Musik: alternative Formen für die Leistungsfeststellung
- Sport: vorrangig Individualsportarten gegenüber Mannschaftssportarten
- Kunst: eher Zeichnen als Malen, Erweiterung der Exaktheitstoleranz

2.5 Zeugnisse und Bewertungen

Die Gewährung des Nachteilsausgleichs darf nicht in den Bemerkungen in den Zeugnissen erwähnt werden.

Auch bei der Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens muss die Behinderung des Schülers mit einer Autismus-Spektrum-Störung angemessen berücksichtigt werden. Die Bewertung erfolgt auf der Grundlage dessen, was der einzelne Schüler leisten kann. Dabei sollen die Fortschritte vor dem Hintergrund der individuellen Ausgangslage festgehalten werden.

Rechtliche Grundlagen

- Sonderpädagogische Förderung
RdErl. d. MK v. 1.2.2005 - 32 - 81027 VORIS 22410
(SVBl. 2005 Nr. 2, S. 49; ber. Nr. 3, S. 135, Ziffer 1.17 Nachteilsausgleich)
- Erlass zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen
RdErl. d. MK v. 4.10.2005 - 26 - 81631 - 05 VORIS 22410
(SVBl. 2005 Nr. 11, S. 560)

Ergänzend dazu:

- o Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen, Aufsatz von Ulrike Behrens im SVBl. 5/2006 S. 188, sehr wichtig als Kommentar zur Durchführung, auch für Ziffer 1.17 Nachteilsausgleich)

2.6. Beratung und Unterstützung

Alle allgemeinbildenden Schulen organisieren und gestalten Unterricht und Erziehung von Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung. Die Schüler, ihre Erziehungsberechtigten sowie die zuständige Schule erhalten auf Anfrage Beratung durch Mitarbeiter der Mobilen Dienste der Förderzentren. Dabei kann die Arbeit in der Beratung an seinem institutionellen oder familiären Bezugssystem ansetzen. Sie erfolgt sowohl präventiv als auch begleitend. Der Einsatz des Mobilen Dienstes ist nicht an die Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung gebunden.

Zu den Angeboten des Mobilen Dienstes gehören:

- Informationen über die Aspekte der Autismus-Spektrum-Störung
- Beratung bei der Schaffung förderlicher Bedingungen
- Unterstützung bei der Förderplanung

- Beratung bei der Festlegung der Nachteilsausgleiche
- Teilnahme an Runden Tischen / Förderkommissionen

Darüber hinaus ist es Aufgabe von Schule und Mobilen Diensten, eine Vernetzung zwischen schulischer, häuslicher und medizinisch-therapeutischer Förderung anzubahnen und produktiv zu gestalten (vgl. Erlass Sonderpädagogische Förderung, 2005, I.13).

2.7. Schulbegleitung

Für einzelne Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung kann eine Schulbegleitung im Rahmen von Eingliederungshilfe zur Ermöglichung der Teilhabe am Schulbesuch erforderlich sein. Bei Bedarf wenden sich die Eltern mit einem Antrag an die zuständigen Behörden.

3. Weitere schulische Aspekte

3.1. Information der Mitschüler und der Klassenelternschaft

Informationen der Mitschüler sowie der Klassenelternschaft über die Autismus-Spektrum-Störung stellen eine wichtige, aber auch problematische Aufgabe im sozialen Miteinander dar. Art und Umfang hängen vom Ausmaß der Beeinträchtigung, dem Alter des Schülers sowie den sozialen Bedingungen in der Klasse ab.

Unbedingt erforderlich ist eine Einbeziehung der betroffenen Erziehungsberechtigten - aber auch des Schülers - vor Durchführung der Information. Erklärende Informationen erleichtern den gemeinsamen Unterricht und vermeiden Missverständnisse.

Die Information kann durch Mitarbeiter des Mobilen Dienstes in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften durchgeführt werden.

3.2. Schullaufbahnberatung - Gestaltung von Übergängen

Der Wechsel zwischen vorschulischen und schulischen Einrichtungen stellt für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung eine große Herausforderung dar. Die gesammelten Erfahrungen der Erziehungsberechtigten und der abgebenden Einrichtungen können für die aufnehmenden Einrichtungen wertvoll sein. Dazu gehören zum Beispiel Informationen über die sozialen und emotionalen Fähigkeiten, kommunikativen Fertigkeiten, besonderen Stärken, spezifischen Interessen oder Hypersensibilitäten.

Beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bedarf es bei einem Informationsaustausch der Zustimmung der Erziehungsberechtigten. Bereits zu diesem Zeitpunkt ist eine Beratung durch den Mobilen Dienst sinnvoll.

Die Schullaufbahnberatung der Grundschule zum Wechsel in eine weiterführende Schule stellt eine wichtige Schlüsselentscheidung für den weiteren Bildungsweg

von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung dar. Sie bedarf einer besonders intensiven Beachtung und Zusammenarbeit der beteiligten Personen.

Im Sinne einer Zukunftsplanungskonferenz ist es sinnvoll, mit allen Beteiligten (Schüler, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, weitere Fachleute, Mobiler Dienst, Schulleitung) Perspektiven zu entwerfen und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Die Weitergabe und Fortführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist von besonderer Bedeutung für die weitere Schullaufbahn. Positive Erfahrungen können auf diese Weise genutzt werden. Eine Vermittlung eines Schulplatzes ist nicht Aufgabe der Beratung, sondern liegt in der Verantwortung der Schulen. Bei fehlender Kooperation aufnehmender Schulen liegt die Weisungsbefugnis bei der Schulbehörde.

Der Mobile Dienst begleitet und berät Schüler an der Schwelle zur Berufstätigkeit im Rahmen der schulischen Aufgabenstellung.

3.3 Eskalationen

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung stehen den ganzen Tag über unter höchster Anspannung. Die Menschen, die vielen Reize, die Konzentration – das alles bedeutet erhöhten Stress. Damit kann die individuelle Belastungsgrenze bald erreicht sein und schon leichte zusätzliche Reize (Zeitdruck, Missverständnisse, Durcheinander, Veränderungen, Isolation und sensorische Überempfindlichkeiten) können zu deutlichen Eskalationen führen. Von außen ist diese Situation häufig nicht vorhersehbar. Die Belastung aber ist real und entlädt sich unter Umständen auch zeitverzögert.

Unter den Bedingungen einer ständigen Reizüberflutung kann aggressives Verhalten ein Ausdruck von „Es ist mir jetzt zu viel - ich brauche meine Ruhe“ sein. Sie kann aber auch aus Traurigkeit, Resignation und Angst resultieren. Weil es Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung selten gelingt wahrzunehmen, wann und

wie ihre emotionale Belastung ansteigt, schaffen sie es nur bedingt, ihr Verhalten selbst zu regulieren.

Daher ist es hilfreich, Auslösefaktoren für Krisensituationen zu (er-)kennen und zu vermeiden, die zu einer weiteren Eskalation führen können. Schulische Lösungsmöglichkeiten bestehen in der Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten. Diese müssen häufig von außen angeboten oder sogar gesetzt und ihre Nutzung eingeübt werden.

In einer bereits angespannten Situation ist es entscheidend, selber ruhig zu bleiben und jegliche Form von Konfrontation (z. B. Anheben der Stimme, Sarkasmus, Berührungen) zu vermeiden. Es können lediglich deeskalierend wirkende Maßnahmen zur Beruhigung versucht werden. Eine unmittelbare Verbalisierung ist nicht sinnvoll. Erst wenn der Schüler wieder ansprechbar ist, kann an einer Lösung gearbeitet werden.

Ein Schutz der Mitschüler - aber auch des Schülers - ist ggf. notwendig. Hilfreiche Reaktionen der Lehrkraft können sein:

- mit einer ruhigen und festen Stimme sprechen,
- klar formulieren,
- für eine reizarme, ruhige Situation sorgen,
- von der aktuellen Situation ablenken, z. B. durch Zurückgreifen auf Spezialinteressen,
- konstruktive Möglichkeiten evtl. körperliche Aktivität anbieten, um die emotionale Energie herauszulassen.

Nach einer Beruhigungsphase ist es möglich, die Situation zu reflektieren, z. B. mit Hilfe von Gefühls-Skalen, um so alternative Handlungsstrategien zu vermitteln.

3.4. Mobbing

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung sind oft „perfekte Opfer“, da sie eine Reihe von Angriffspunkten bieten. Sie sind häufig Außenseiter, zeigen wenig soziales Verständnis, nehmen alles wörtlich, sind sozial nicht angebunden, haben keinen Schutz und wehren sich nicht oder wehren sich zu stark. Demzufolge kann Mobbing ein Auslöser von Aggressionen sein, wobei das eigentliche Opfer zum vermeintlichen Täter wird und es zu einer Opfer-Täter-Konfusion kommt.

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung kommen gar nicht auf die Idee, das Verhalten der Mitschüler sei nicht normal. Lehrkräfte haben hier deshalb eine besondere präventive Aufgabe: Sie müssen die Interaktionsprozesse genau beobachten und sensibel für physische und psychosomatische Anzeichen von Mobbing sein.

Wird Mobbing beobachtet, muss umgehend schulisch durch ein eindeutiges System von Regeln gehandelt werden.

Anhang

Rechtliche Grundlagen:

KMK-Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000

Sonderpädagogische Förderung RdErl. d. MK v. 1.2.2005 – 32 – 81027 VORIS 22410 (SVBl. 2005 Nr. 2, S. 49)

Schriftliche Arbeiten in den allgemeinbildenden Schulen RdErl. d. MK v. 16.12.2004 - 33-83 201 - VORIS 22410 (SVBl. 2005 Nr. 2, S. 75)

Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung an allgemein bildenden Schulen RdErl. d. MK v. 09.02.2004 (SVBl 2004 Nr. 3, S. 128)

Kleine Anfrage an den Landtag mit Antwort: Kinder und Jugendliche mit diagnostiziertem Autismus und deren Beschulung: Drucksache 16/576

§ 126 SGB IX Der Nachteilsausgleich dient der Kompensation der durch die Behinderung entstehenden Nachteile und stellt keine Bevorzugung der behinderten Schüler gegenüber den Mitschülern dar.

§ 35a Abs. 1, 3, 91 SGB VIII Eingliederungshilfe (Jugendhilfe, anzuwenden für Menschen mit seelischen Behinderung, u. a. bei Menschen mit Asperger-Syndrom)

§§ 53, 54 SGB XII Eingliederungshilfe (Sozialhilfe, anzuwenden für Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung, hier vorwiegend bei frühkindlichem Autismus und Atypischem Autismus)

Weiterführende Literatur:

Asperger-Syndrom – Strategien und Tipps für den Unterricht, Eine Handreichung für Lehrer, Hrsg.: autismus Deutschland e.V., Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus, Hamburg 2005, 1. Auflage

Attwood, Tony, Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom, Stuttgart 2007

Bishop, Beverly: Mein Freund mit Autismus (Bilderbuch)

Bölte, Sven: Autismus - Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven, Huber-Verlag, 2009

Brauns, Axel: Buntschatten und Fledermäuse; Hamburg 2007

Matzies, Melanie / Schuster, Nicole: Colines Welt hat tausend Rätsel, Alltags- und Lerngeschichten für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom, Stuttgart 2009

Preißmann, Christine: ... und das jeden Tag Weihnachten wär – Wünsche und Gedanken einer jungen Frau mit Asperger-Syndrom; Berlin 2005

Rhode, Katja: Ich Igelkind - Botschaften aus einer autistischen Welt, München, 1999, S.12

Schirmer, Brita: Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen: Ein Leitfaden für LehrerInnen 2010

Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom, Hrsg.: autismus Deutschland e.V., Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus, Hamburg 2007

Schuster, Nicole: Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen, Stuttgart 2010

Schuster, Nicole: Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing – Das Asperger-Syndrom aus der Sicht einer Betroffenen; Berlin 2007

Wachtel, Peter; Behrens, Ulrike: Nachteilsausgleich in der Schule, SVBI 5/2008

Weber, Erika; Bülow, Iris: Mit Autismus muss gerechnet werden, Norderstedt 2009

Kontakte:

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in der Niedersächsischen Landesschulbehörde

Regionalabteilung Braunschweig

Frau Annegret Heumann

0531 484-3842

Annegret.Heumann@nlschb.niedersachsen.de

Regionalabteilung Hannover

Frau Petra Rieke

0511 106-2425

Petra.Rieke@nlschb.niedersachsen.de

Regionalabteilung Lüneburg

Frau Petra Röpken (vertretungsweise)

04261 8406-41

Petra.Roepken@nlschb.niedersachsen.de

Regionalabteilung Osnabrück

Herr Matthias Krömer

04941 13-1009

Matthias.Kroemer@nlschb.niedersachsen.de

Mitgearbeitet haben:

Ursula Delventhal

Wolfgang Kannenberg

Maria Schult

Carl-Martin Wilken

Marion Witte

Hille Wittenberg

Cornelia Wittig