

Autismus-Spektrum

Handbuch für Schulen



Autismus-Spektrum

Handbuch für Schulen

Wien, 2024

Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Autorinnen: Sabine Höflich, Christiane Hössl, Claudia Kaluza, Elke Ravelhofer

Die Inhalte des Handbuchs wurden im Rahmen einer Arbeitsgruppe mit Expertinnen und Experten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der Bildungsdirektionen Niederösterreich und Oberösterreich, des Dachverbands Österreichische Autistenhilfe und des Konventhospitals Linz der Barmherzigen Brüder diskutiert und abgestimmt.

Minoritenplatz 5, 1010 Wien

Tel.: +43 1 531 20-0

www.bmbwf.gv.at

Foto: iStock/skynesher

Layout: BKA Design & Grafik

Copyright und Haftung:

Auszugsweiser Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet, alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig.

Es wird darauf verwiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Autorinnen ausgeschlossen ist. Rechtausführungen stellen die unverbindliche Meinung der Autorinnen dar und können der Rechtsprechung der unabhängigen Gerichte keinesfalls vorgreifen.

Wien, September 2024

Inhalt

1 Präambel	5
2 Pädagogische Relevanz	7
2.1 Klassifikation nach ICD-11.....	8
2.2 Symptomatik und Komorbidität.....	9
2.3 Diagnostik und interdisziplinäre Vernetzung.....	12
2.4 Personorientierter Perspektivenwechsel und institutionelle Rahmenbedingungen.....	13
3 Stärken	15
4 Pädagogische Handlungsbereiche	17
4.1 Sensorik.....	18
4.2 Denken und Lernen.....	23
4.3 Bewegung.....	29
4.4 Bedürfnis nach Konstanz und Routine.....	34
4.5 Sprache.....	39
4.6 Interaktionen.....	43
4.7 Emotionen.....	48
4.8 Verhalten.....	53
5 Zusammenfassung weiterer relevanter Punkte	59
5.1 Zusammenarbeit.....	59
5.2 Anlaufstellen/Ansprechpersonen.....	60
5.3 Grundlagen.....	62

1 Präambel

Dieses Handbuch wendet sich an Primarstufen- und Sekundarstufenlehrpersonen, Lehrerinnen und Lehrer für Inklusiv- und Sonderpädagogik sowie Schulleitungen.

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum (AS) ergibt sich mit Blick auf die gestiegene Anzahl der diagnostizierten Personen in den letzten Jahren (Kamp-Becker & Bölte, 2021). So stellt eine durchschnittlich angenommene Prävalenz von rund 1% der Bevölkerung in Mitteleuropa (d. h. mehr als 80.000 Menschen in Österreich) (Haider et al., 2023a) einen pädagogischen Handlungsauftrag dar. Die Weiterentwicklung diagnostischer Verfahren sowie die höhere Aufmerksamkeit auf AS bringen Möglichkeiten mit sich (Kamp-Becker & Bölte, 2021), betroffene Kinder bereits im Kindergartenalter zu diagnostizieren. Diagnosen sind dann schon früh bekannt und können sowohl im elementarpädagogischen Bereich als auch bei Schuleintritt beachtet werden. Bei Kindern mit weniger ausgeprägten Symptomen treten autismusspezifische Auffälligkeiten eventuell erst während der Schulzeit auf. Aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeit, dass es in jeder Bildungseinrichtung Kinder und Jugendliche mit einer solchen Diagnose gibt, lässt sich in jedem Fall die pädagogische Relevanz ableiten (Haider et al., 2023a).

Um den pädagogischen Fokus auf AS lenken zu können, ist in einem ersten Schritt Wissen erforderlich, welches pädagogische Orientierung für den Umgang ermöglicht. Dies ist auch deshalb wesentlich, da Pädagoginnen und Pädagogen vielleicht die ersten Personen im Leben eines Kindes sind, die Eltern/Erziehungsberechtigten eine diagnostische Abklärung empfehlen. Beobachtungen können mit den Eltern/Erziehungsberechtigten fokussierter ausgetauscht werden, wenn Kenntnisse über AS, insbesondere auch zur Symptomatik, vorliegen. Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen bezieht sich dabei ausschließlich auf die Empfehlung zur diagnostischen Abklärung. Die Erstellung von Diagnosen fällt in den Kompetenzbereich von Klinischen Psychologinnen bzw. Psychologen und somit nicht in den Wirkungsbereich von Pädagoginnen und Pädagogen.

Dem Ziel der uneingeschränkten Partizipation von Kindern und Jugendlichen im AS im Bildungsbereich und in der Gesellschaft folgend, ist es erforderlich, potenziellen Bildungsrisiken präventiv entgegenzuwirken und durch förderliche pädagogische Gestaltung der Umweltbedingungen, maximale Potenzialentfaltung zu ermöglichen. Dies gelingt dann besonders gut, wenn alle im Umfeld der Schülerin/des Schülers im AS relevanten Personen zusammenarbeiten und pädagogische Interventionen bestmöglich auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im AS abgestimmt werden. Dies setzt u. a. auch voraus, dass Eltern/Erziehungsberechtigte, Pädagoginnen/Pädagogen, Therapeutinnen/Therapeuten, etc. in Bezug auf gemeinsame Zielvorstellungen in wertschätzendem kommunikativem

Austausch stehen und sich ihrer jeweiligen Rolle bzw. Expertise entsprechend im Sinne von Schülerinnen und Schülern im AS optimal einbringen. Entwicklungsvoraussetzungen und daraus resultierenden institutionellen Anforderungen kann dadurch gemeinsam konstruktiv, d. h. förderlich im Sinne des Erziehungs- und Bildungsauftrages, entsprochen werden. In diesem Handbuch werden daher sowohl die pädagogische Relevanz als auch förderliche Rahmenbedingungen zur Gestaltung des pädagogischen Alltags adressiert.



Gut zu wissen

Das Handbuch ist so verfasst, dass sich Leserinnen und Leser unabhängig vom ganzen Text anlassbezogen jenen Kapiteln widmen können, denen sie situationsgebunden die größte pädagogische Priorität zuschreiben. Dies ermöglicht es, auch bei knappen Zeitressourcen, spezifische Einblicke in thematische Schwerpunkte zu erlangen.



Literatur

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

Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.

2 Pädagogische Relevanz

Als Verstehensgrundlage pädagogischer Handlungsoptionen wird in diesem Kapitel das Phänomen „Autismus-Spektrum“ entlang der in der Internationalen Klassifikation für psychische Störungen (ICD-11) festgelegten Kernsymptomatik und diagnostischen Kriterien beschrieben (Kamp-Becker & Bölte, 2021).

Um auch die in der Literatur dargestellten Innensichten von Menschen im AS zu beachten, wird der Ansatz der Neurodiversität einbezogen, der vermutlich auf die Australierin Judy Singer zurückgeht, die im AS und zugleich Mutter eines Kindes im AS ist. Dieser wendet sich gegen Pathologisierung, Diskriminierung sowie gesellschaftliche Stigmatisierung bzw. Ausgrenzung und setzt den Fokus auf „ein autistisches Sein mit spezifischen Ausdrucksformen, Besonderheiten und Fähigkeiten“ (Theunissen, 2020, S. 55).

Unter Berücksichtigung der verschiedenen Funktionsniveaus von Kindern und Jugendlichen im AS wird auch die unterschiedlich stark beeinträchtigte Teilhabe am Leben (Teufel & Soll, 2021) aufgegriffen und als pädagogischer Gestaltungsauftrag zur Förderung verstanden.

Die Umsetzung von Inklusion für Menschen im AS erfordert ein Bewusstsein dafür, wo Barrieren sein können. Daraus soll abgeleitet werden, in welchen Bereichen Änderungen bzw. Umwelthanpassungen erforderlich sind, um Partizipation und Bildungserfolg zu realisieren (Schuster & Schuster 2022). Alle Ausführungen werden, dem allgemeinen fachwissenschaftlichen Konsens folgend, in dem Bewusstsein formuliert, dass „Autismus [...] nicht gleich Autismus“ (Heilmann, 2015, S. 127) ist. Der Begriff „Autismus-Spektrum“ verdeutlicht dies, indem er auf die große Heterogenität im Erscheinungsbild hinweist, sowohl hinsichtlich der Ausprägung der Symptomatik als auch hinsichtlich der unterschiedlichen komorbiden Störungen (Kamp-Becker & Bölte, 2021), die vorliegen können.

Ziel dieses Kapitels ist es, über eine Darstellung der Klassifikation nach ICD-11 sowie der Beschreibung der Symptomatik hinaus, die Bedeutung interdisziplinärer Vernetzung im diagnostischen Abklärungsprozess sowie die Relevanz von Früherkennung darzulegen.

Letztlich wird auf den pädagogisch relevanten personorientierten Perspektivenwechsel eingegangen, denn dieser kann für Pädagoginnen und Pädagogen unterstützend sein, um professionell handlungsfähig zu bleiben.



Literatur

Heilmann, J. (2015). Autismus ist nicht gleich Autismus. Vom frühkindlichen Autismus zur Autismus-Spektrum-Störung (ASS). In J. Heilmann, A. Eggert-Schmid Noerr, & U. Pforr (Hrsg.), *Neue Störungsbilder – Mythos oder Realität? Psychoanalytisch-pädagogische Diskussionen zu ADHS, Asperger-Autismus und anderen Diagnosen* (S. 127–145). Psychosozial-Verlag.

Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.

Schuster, N., & Schuster, U. (2022). *Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Auflage). Kohlhammer.

Teufel, K. & Soll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.

Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

2.1 Klassifikation nach ICD-11

Die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) wird im derzeit aktuellen internationalen Klassifikationssystem der WHO, dem ICD-11, zu den neuronalen Entwicklungsstörungen gezählt. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass die Person durch eine klinisch bedeutsame Störung der Kognition, der Emotionsregulation oder des Verhaltens derart beeinträchtigt sein kann, sodass sich die Auffälligkeiten in psychologischen, biologischen oder entwicklungsbedingten Bereichen zeigen. Dadurch kann es zu Benachteiligungen der Person sowohl in persönlichen, familiären, gesellschaftlichen, bildungsinstitutionellen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen kommen. Unter den neuronalen Entwicklungsstörungen sind unter anderem auch allgemeine Störungen der Intelligenzentwicklung, Störungen der Sprech- oder Sprachentwicklung, Lernentwicklungsstörungen (z. B. LRS), Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) oder Ticstörungen zu finden (Steinhausen, 2019).

Das ICD-11 führt die Klassifikation des Autismus-Spektrums im Kapitel 6 unter dem Kodierschlüssel 6A02 an. Personen, die dem Spektrum angehören, können sich vor allem hinsichtlich ihrer intellektuellen Funktionen (von deutlicher Störung der Intelligenzentwicklung bis hin zur Hochbegabung) und der Sprachfähigkeiten (von keiner Beeinträchtigung der Fähigkeit der Person über funktionale Sprache, die gesprochen oder gebärdet verwendet werden kann, um beispielsweise persönliche Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken, bis hin zu einem völligen Fehlen der funktionalen Sprache) unterscheiden.

Folgende Formen wurden in das ICD-11 aufgenommen:

- 6A02.0 Autismus-Spektrum-Störung ohne Störung der geistigen Entwicklung und mit leichtgradiger oder fehlender Beeinträchtigung der funktionalen Sprache
- 6A02.1 Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der geistigen Entwicklung und mit leichtgradiger oder fehlender Beeinträchtigung der funktionalen Sprache
- 6A02.2 Autismus-Spektrum-Störung ohne Störung der geistigen Entwicklung und mit Beeinträchtigung der funktionalen Sprache
- 6A02.3 Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der geistigen Entwicklung und mit Beeinträchtigung der funktionalen Sprache
- 6A02.4 Autismus-Spektrum-Störung ohne Störung der geistigen Entwicklung und mit fehlender funktionaler Sprache
- 6A02.5 Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der geistigen Entwicklung und mit fehlender funktionaler Sprache
- 6A02.Y Andere spezifizierte Autismus-Spektrum-Störung
- 6A02.Z Autismus-Spektrum-Störung, unspezifiziert

(Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2024)



Literatur

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2024, 16. Mai). *ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung*. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html

Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Elsevier.

2.2 Symptomatik und Komorbidität

“If you’ve met one person with autism, you’ve met one person with autism.” (Shore, 2006, S. 5)

Die Besonderheiten im Verhalten und in der Entwicklung von Personen im AS sind nicht durch ein einzelnes besonderes Merkmal gekennzeichnet, sondern zeigen sich in vielerlei Symptomen, die in ihren Ausprägungsgraden stark variieren können (Teufel & Soll, 2021).

Die charakteristischen Besonderheiten lassen sich in drei Symptombereiche zusammenfassen:



Drei Symptombereiche

- Beeinträchtigung der sozialen Interaktion und zwischenmenschlichen Beziehungen
- Beeinträchtigung der (verbalen) Kommunikation
- Eingeschränkte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (Teufel & Soll, 2021)

Auch das ICD-11 zeigt diese Symptom-Trias: Die Auffälligkeiten von Menschen aus dem AS sind „gekennzeichnet durch anhaltende Defizite in der Fähigkeit, wechselseitige soziale Interaktionen und soziale Kommunikation zu initiieren und aufrechtzuerhalten, sowie durch eine Reihe von eingeschränkten, sich wiederholenden und unflexiblen Verhaltensmustern, Interessen oder Aktivitäten, die für das Alter und den soziokulturellen Kontext der Person eindeutig untypisch oder exzessiv sind“ (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2024).

Beeinträchtigung der (verbalen) Kommunikation

Die Sprachentwicklung von Kindern im AS kann unterschiedlich, oft verlangsamt, verlaufen. Das Ausmaß der sprachlichen Kompetenzen kann sich von keiner beziehungsweise nur eingeschränkt gesprochenen Sprache bis hin zu einem sehr guten sprachlichen Niveau erstrecken. Häufig zeigen sich kommunikative Schwierigkeiten, die sich in einer fehlenden oder monotonen Sprachmelodie, einer mangelnden Wechselseitigkeit in der Kommunikation und einer fehlenden Mimik oder Gestik zeigen können. Ein sprachlicher Austausch mit Gesprächspartnerinnen und -partnern kann schwerfallen und ein Erzählen oft nur in Form eines Monologs über beispielsweise die eigenen Spezialinteressen stattfinden. Schülerinnen und Schüler im AS mit stark verzögerter oder gänzlich fehlender Sprachentwicklung weisen oft Defizite im Sprachverständnis und dem eigenen sprachlichen Ausdruck auf. Überdies kann auch eine verzögerte oder unmittelbare Echolalie, ein stereotyp wirkendes Nachsprechen des bereits Gesagten oder des Gehörten, auftreten (Steinhausen, 2019; Teufel & Soll, 2021; Theunissen, 2020).

Beeinträchtigung der sozialen Interaktionen und zwischenmenschlichen Beziehungen

Auffälligkeiten in der Interaktion können sich in der Schwierigkeit zeigen, die kommunikativen Signale von anderen Personen, wie beispielsweise Mimik, Gestik, Blickverhalten, verbale Anspielungen oder Gefühlslagen des Gegenübers zu erkennen und adäquat zu deuten. Durch dieses Defizit sind Kinder und Jugendliche im AS teilweise nicht in der Lage, ihr eigenes Verhalten auf die Signale der Gesprächspartnerinnen und -partner hin

anzupassen bzw. zu regulieren. Es tritt eine eingeschränkte oder fehlende sozial-emotionale Wechselseitigkeit auf. Dies kann wiederum die Aufnahme oder das Aufrechterhalten von Kontakten im sozialen Kontext beeinträchtigen. Daher benötigen Schülerinnen und Schüler im AS in der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen, aber auch mit Erwachsenen, oftmals Unterstützung (Teufel & Soll, 2021; Theunissen, 2020).

Eingeschränkte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten

Eine Fokussierung auf bestimmte Themen, Interessen und Aktivitäten wird häufig beobachtet. Spezifische Bindungen an ungewöhnliche Objekte in der frühen Kindheit (z. B. an ein spezielles Spielzeug, an ein spezifisches Kleidungsstück oder das Beharren darauf, nur aus einem bestimmten Gefäß essen zu können) oder das Ausführen wiederkehrender, ungewöhnlicher, motorischer Bewegungen (z. B. ein Flattern der Hände) sowie auch stark ausgeprägte sensorische Interessen (z. B. Geruch, Geschmack, Oberflächenbeschaffenheit, intensive Beschäftigung mit Lichtreizen) können auftreten. Viele Schülerinnen und Schüler im AS halten an starren routinierten und zwanghaften Ritualen fest. Wenn die gewohnten Abläufe unterbrochen werden, kann es zu auto- oder fremdaggressiven Verhaltensweisen kommen (Steinhausen, 2019; Teufel & Soll, 2021).

Die unterschiedliche Ausprägung der Symptomatik sowie die Heterogenität der Personen im AS ist sowohl bei der klinisch-psychologischen Diagnostik, in der Prognose, in der Förderung und auch im pädagogischen Alltag zu beachten. Kinder und Jugendliche im AS weisen unterschiedliche allgemeine Funktionsniveaus auf und versuchen auf verschiedenste Weise, mit Herausforderungen des Alltags umzugehen und möglicherweise fehlende Kompetenzen auszugleichen. Daher gilt es, jede Schülerin bzw. jeden Schüler im AS individuell zu betrachten und das Ausmaß bzw. die Notwendigkeit der Unterstützung eigens anzupassen (Teufel & Soll, 2021).

Im Verlauf der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im AS können zusätzliche Auffälligkeiten, sogenannte komorbide Störungen auftreten, die sich auf psychischer, psychosomatischer oder körperlicher Ebene zeigen. Hierzu zählen beispielsweise Epilepsien, Asthma, Allergien oder chronische Schmerzzustände (Magen-Darm-Beschwerden, Kopfschmerzen, etc.), Essstörungen, Schlafstörungen oder weitere psychische Störungen wie unter anderem Angststörungen, ADHS, Ticstörungen, Zwangsstörungen, motorische Entwicklungsstörungen, Störung der geistigen Entwicklung, Affektstörungen (z. B. Depression), elektiver Mutismus oder Lernstörungen. Neuere Studien zeigen, dass etwa 2/3 aller betroffenen Menschen im AS komorbide Störungen aufweisen (Kamp-Becker & Bölte, 2021).



Literatur

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2024, 16. Mai). *ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung*. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html

Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.

Shore, S. M. (2006). *Understanding Autism for Dummies: A Reference for the Rest of Us!* Wiley.

Sinzig, J., & Schmidt, M. H. (2013). Tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 137–164). Hogrefe.

Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Elsevier.

Teufel, K. & Soll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.

2.3 Diagnostik und interdisziplinäre Vernetzung



Diagnostischer Prozess

- Hohe Relevanz der Früherkennung
- Diagnostik durch Klinische Psychologinnen und Psychologen
- Kooperation als bedeutsame Grundlage

Der Ausprägungsgrad der Symptome und die Art der Beeinträchtigung von Kindern und Jugendlichen im AS sind sehr unterschiedlich, daher bedarf es einer genauen psychologischen Diagnostik und es ist stets eine Betrachtung des Einzelfalls notwendig (Teufel & Soll, 2021). Die Diagnose wird in Österreich von Klinischen Psychologinnen und Psychologen mit einschlägiger Erfahrung in diesem Bereich durchgeführt. In der umfangreichen Diagnostik kommt eine Vielzahl an Verfahren zum Einsatz. Neben einer ausführlichen Anamnese werden Screening-Verfahren oder klinische, strukturierte Interviews mit dem Kind oder Jugendlichen und/oder ihren Erziehungsberechtigten durchgeführt. Darüber hinaus werden überwiegend Selbst- und Fremdbeurteilungsfragebögen (z. B. auch durch die begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen) sowie standardisierte Verhaltensbeobachtungen vorgegeben. Zusätzlich zur Erfassung der autistischen Symptomatik wird auch eine Entwicklungs- oder Leistungsdiagnostik der kognitiven Fähigkeiten (z. B. durch einen Intelligenztest) oder, sollte dies aufgrund der Symptomatik des Kindes nicht möglich sein, zumindest eine Einschätzung des Funktionsniveaus oder des Entwicklungsstandes durch spezifische Entwicklungstests sowie eine körperliche Untersuchung empfohlen (z. B. Hör- und Sehdiagnostik, neurologische Abklärungen, eine internistisch-neurologische

Untersuchung [EEG zur Diagnostik einer Epilepsie], genetische Untersuchungen, etc.) (Sinzig & Schmidt, 2013).

Bedeutsam in der klinisch-psychologischen Diagnostik ist auch eine genaue differentialdiagnostische Abgrenzung zu anderen psychischen Störungsbereichen, da die Symptomatik in ähnlicher Form zum Teil bei anderen psychischen Störungen auftreten kann (z. B. Bindungsstörungen, Angststörungen, schizoide Persönlichkeitsstörungen im Jugendalter oder Zwangsstörungen) (Kamp-Becker & Bölte, 2021).

Einen wichtigen Aspekt stellt die Früherkennung der Kinder im AS dar. Eine frühe, zielgerichtete Förderung in jungem Alter kann beispielsweise die Sprache sowie auch das Sozialverhalten eines Kindes im AS deutlich verbessern (Sinzig & Schmidt, 2013).



Literatur

Sinzig, J., & Schmidt, M. H. (2013). Tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 137–164). Hogrefe.

Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Elsevier.

Teufel, K. & Soll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.

2.4 Personorientierter Perspektivenwechsel und institutionelle Rahmenbedingungen

Die Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen setzt einen personorientierten Perspektivenwechsel voraus. Es bedarf daher „einer verstehenden Sicht autistischer Merkmale. Diese ist mit Respekt vor dem personalen So-Sein unmittelbar verknüpft“ (Theunissen 2020, S. 21).

Grundlage für einen solchen Perspektivenwechsel ist ein Handlungswissen über Denk- und Lernweisen, die viele Kinder im AS zeigen und der Einbezug dieses Wissens in die methodisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten sowie in die Gestaltung von inklusiven Rahmenbedingungen (Haider et al., 2023a).

Daher werden im vorliegenden Handbuch exemplarische Gestaltungsmöglichkeiten von Rahmenbedingungen beschrieben und unter Einbezug eines personorientierten Perspektivenwechsels in den jeweiligen Kontext des Handlungswissens gesetzt. Dafür ist im Rahmen der Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen ein stärken- bzw. ressourcenorientierter Zugang sowie ein Verständnis für die individuell unterschiedliche Ausprägung von Stärken notwendig (Husen & Edel, 2018).

Darüber hinaus sind institutionelle Rahmen- bzw. Umgebungsbedingungen in der Schule bedeutsam, damit es Schülerinnen und Schüler im AS möglich wird, am Unterricht bzw. am Schulleben zu partizipieren, Selbstwirksamkeit zu erfahren und sich positiv zu entwickeln (Vero, 2023).

Das Zusammenspiel eines personorientierten Perspektivenwechsels mit der Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen kann wie folgt zusammengefasst werden: „Das Wissen, dass eine Funktionsbeeinträchtigung aus dem Autismus mit seiner deutlichen Wechselwirkung mit den [...] Umweltfaktoren entsteht und sich unterschiedlich und vielseitig auf das Lernen und das Leistungsvermögen auswirken kann, lässt den Blick auf die förderlichen [...] Umgebungsbedingungen“ (Haider et al., 2023a, S. 8) von pädagogischen Umwelten für die Funktionsfähigkeit von Schülerinnen und Schüler richten. Diese Wechselwirkung wird in der Darstellung der folgenden pädagogischen Handlungsbereiche näher ausgeführt.



Literatur

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

Husen, C., & Edel, K. (2018). „Ich hab' die doch gar nicht gemacht!“ – Stärken autistischer Kinder erkennen und im Unterricht nutzen. *Praxis-Sprache* (2), 102–106.

Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

3 Stärken

Um einen möglichst umfassenden Perspektivenwechsel vollziehen zu können, ist der Fokus auf die Stärken von Kindern im AS als eine Grundlage der Gestaltung des pädagogischen Alltags von Bedeutung.

Stärkenorientiertes Lernen ist langfristig die erfolgreichere Strategie, im Gegensatz zu einer hochgradig defizitkompensierenden, die nur auf Anpassung seitens des Individuums basiert (Kulig & Leuchte, 2015). Defizitorientierte Sichtweisen können die Selbstwahrnehmung von Menschen im AS prägen, wenn sie stark im Kontrasterleben mit dem überwiegend neurotypischen (= nicht autistisch ausgerichteten) Umfeld stehen und hier unter erschwerten Bedingungen dazulernen sollen.

Es ist also relevant, den Blick darauf zu lenken, dass in spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen Stärken und Schwächen gleichermaßen repräsentiert sein können, z. B. wenig Flexibilität vs. hohe Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Treue (Meer-Walter, 2021). Als weitere positive Eigenschaften werden von Schuster (2013) folgende genannt:

- Aufrichtigkeit, Loyalität und Zuverlässigkeit
- ein ausgeprägter Gerechtigkeitssinn
- Ehrlichkeit und Offenheit
- Sorgfältigkeit und Gewissenhaftigkeit
- große Leistungsbereitschaft, insbesondere, wenn es um Spezialinteressen geht

Diese Leistungsfähigkeit und das umfangreiche Wissen über das Spezialthema sind oft mit ausgeprägter Merkfähigkeit verbunden. Außerdem entdecken Kinder und Jugendliche auch Details, die andere übersehen bzw. nicht beachten. Sie können so neue Zugänge und Perspektiven aufzeigen (Husen & Edel, 2018).

Meer-Walter (2021) beschreibt zudem weitere Stärken, die unter anderem auf ungewöhnliche neuartige Lösungswege hinweisen, sowie auf die Fähigkeit, sich nicht ablenken zu lassen und beharrlich ein Ziel zu verfolgen.

Viele Menschen im AS ...

- denken "outside the box"
- sind beharrlich
- können sich gut allein beschäftigen
- erkennen schnell Strukturen und Muster
- erkennen Zusammenhänge (Meer-Walter, 2021)

Manche Kinder und Jugendliche im AS können Stress durch mentales oder physisches Stimming kompensieren. Dazu bringen sie enorme Kraft auf, um die vielfältigen Herausforderungen in einer neurotypischen, reizintensiven Welt zu bewältigen und für sie passende Strategien finden (Husen & Edel, 2018).



Literatur

Husen, C., & Edel, K. (2018). „*Ich hab' die doch gar nicht gemacht!*“ – Stärken autistischer Kinder erkennen und im Unterricht nutzen. *Praxis-Sprache* (2), 102–106.

Kulig, W., & Leuchte, V. (2015). Stärkenperspektive, Stärken. In G. Theunissen, W. Kulig, V. Leuchte, & Paetz H. (Hrsg.), *Entwicklungsstörungen Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenenansicht* (S. 356–358). Kohlhammer.

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

Schuster, N. (2013). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (3. Auflage). Kohlhammer.

4 Pädagogische Handlungsbereiche

Dieses Handbuch orientiert sich an den grundlegenden Merkmalen des Autismus-Spektrums, die Theunissen (2020) im Buch „Autismus verstehen – Außen- und Innensichten“ anführt und wird um den Bereich Verhalten erweitert, da dieses oft anders als erwartet erscheint und anderen meist rasch auffällt (Schuster & Schuster, 2022).



Merkmale Autismus-Spektrum im Handbuch

- Sensorik
- Denken und Lernen
- Bewegung
- Bedürfnis nach Konstanz und Routine
- Sprache
- Interaktion
- Emotion
- Verhalten

Das Handbuch setzt sich zum Ziel, Wissen zu AS entlang pädagogisch relevanter Handlungsbereiche zu beschreiben. Pädagoginnen und Pädagogen soll durch diese Darstellung ein Verständnis für das Erleben der Kinder und Jugendlichen im AS aufgrund theoretischer Grundlagen ermöglicht werden.

Adressiert werden weiters pädagogische Handlungsoptionen entlang der Merkmale mit dem Ziel, durch die Option des Rückgriffs auf diese Möglichkeiten, pädagogische Handlungskompetenzen zu erweitern. Die angeführten Hinweise zu möglichen hilfreichen Handlungserfordernissen sind eher allgemein formuliert und müssen institutions- und situationsabhängig an den individuellen Entwicklungsstand angepasst werden.

Auch wenn die Merkmale einander im Alltag teilweise bedingen sowie zusammenwirken, werden diese im Handbuch aufgrund der unterschiedlichen Handlungserfordernisse innerhalb der Merkmale getrennt beschrieben. Im Handbuch beziehen sich Möglichkeiten des pädagogischen Handelns auf die einzelnen Merkmale, weshalb sich auch Überschneidungen bei den Handlungsoptionen ergeben können.



Literatur

Schuster, N., & Schuster, U. (2022). *Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Auflage). Kohlhammer.

Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

4.1 Sensorik

Pädagogische Handlungserfordernisse

Der Prozess der Sinneswahrnehmung und -verarbeitung ist für Kinder und Jugendliche im AS oft mit großen Herausforderungen verbunden, da Filterung und Einordnung von Sinneseindrücken häufig nicht gut gelingen. Dies gilt für Reize von außen, für die Wahrnehmung des eigenen Körpers/einer Bewegung oder für die Verknüpfung verschiedener Sinnesmodalitäten (sensorische Integration). Resultat von veränderten sensorischen Prozessen kann ein abweichendes – oft für das Umfeld wenig erklärliches – Verhalten sein. Missdeutungen oder Missverständnisse können entstehen. (Haider et al., 2023a; Schuster, 2016; Theunissen, 2020; Vero, 2020a, 2020b, 2023)



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Sensorische Über- und Unterempfindlichkeiten
- Filterschwäche, Stimmung, Overload und Folgen
- Input-, Verarbeitungs- und Outputsysteme

Sensorische Über- und Unterempfindlichkeiten

Häufig werden Reize sehr intensiv wahrgenommen. Diese Überempfindlichkeit (Hypersensibilität) kann Ablenkung, Abwehrreaktionen, Konzentrationsprobleme oder auch körperliche Schmerzen zur Folge haben. Die Auslöser hierzu können vielfältig sein: etwa Blendung durch Lichtquelle, Surren einer Lüftung, Konsistenz und Geschmack eines bestimmten Nahrungsmittels, Verkehrslärm, Kratzen eines Pullovers, Beschaffenheit der Tischoberfläche, Geruch bei gemeinsamer Jausensituation etc. (Theunissen, 2020).

Es können auch Unterempfindlichkeiten (Hyposensibilität) auftreten. Werden Reize nicht oder nicht in der nötigen Intensität wahrgenommen, kann dies möglicherweise zu Verletzungen (z. B. unerklärlichen blauen Flecken) führen, deren Verursachung gar nicht bemerkt wurde. Auch unpassende Kleidung (T-Shirt bei Minustemperaturen, geschlossene

Jacke bei Sommerhitze) kann ein Hinweis auf Hyposensibilität sein. Um das Zuwenig an Reizinformation zu kompensieren, kann es vorkommen, dass Schülerinnen und Schüler im AS Strategien wie intensives Riechen, Betrachten oder orales Erkunden bei einem Objekt oder einer Person anwenden (Vero, 2020a; 2023).

Filterschwäche, Stimming, Overload und Folgen

Aus der Vielzahl der gleichzeitig einwirkenden Reize können oft die gerade relevanten nicht herausgefiltert oder auch vielfältige Reizinformationen nicht miteinander verknüpft werden (z. B. HÜ-Angaben an einer vollbeschriebenen Tafel, mündliche Erklärungen im Klassenkontext mit den üblichen Nebengeräuschen, ...). Nicht selten werden nur Details, aber nicht der zusammenhängende Gesamteindruck wahrgenommen. Zusätzlich zu den vielfältigen sensorischen Informationen wirken auch nicht leicht deutbare sozial-kommunikative Signale auf die Schülerinnen und Schüler im AS ein (Arens-Wiebel, 2023).

Schon vor dem Eintreffen in der Klasse sind die Kinder und Jugendlichen mit zahlreichen Reizen konfrontiert. Im Laufe des Tages kommt es zu zunehmender Belastung und zum kontinuierlichen Aufbau eines sich immer weiter erhöhenden Stresslevels. Viele Schülerinnen und Schüler im AS versuchen zunächst durch Stimming eine innere Balance wiederherzustellen und die Belastung auszugleichen. Unter Stimming versteht man selbststimulierende Bewegungen oder Handlungen, die verschiedene sensorische Prägung haben können, wie das Drücken eines Stressballs, Malen, Berühren einer bestimmten Oberfläche, Summen, Schaukeln, "Flattern" mit den Händen etc. (Vero, 2020a)

Gelingt der Ausgleich nicht und wird im Stresslevel ein kritischer Punkt überschritten, bricht das gesamte System durch Überlastung (Overload) zusammen. Die Folge ist der Zustand des Meltdowns, in dem die gesamte Person heftig auf die Überbeanspruchung reagiert. Dann "schmilzt" das System (oft dramatisch) in sich zusammen. Hier ist es angeraten, möglichst ruhig eine Trennung von der triggernden (= Reiz auslösenden) Situation herbeizuführen und eine Möglichkeit zur Auszeit zu geben. Tadeln, körperliche Konfrontationen oder Einfördern des Blickkontakts sind nicht zielführend. Meist folgt dem Meltdown eine Phase des totalen Rückzugs (Shutdown; oft kein Sprechen oder Bewegen möglich), bei dem sich der Mentalstatus langsam stabilisiert. Häufig ist dieser Prozess von Erschöpfungszuständen begleitet. Störungsfreie Raumbereiche bzw. Auszeitoptionen sind hilfreiche Bedingungen für die Regeneration. Das System muss erst wieder "hochfahren". Das braucht Zeit (Meer-Walter, 2021).

Günstig ist es, schon Vorzeichen solcher Phasen zu erkennen (Kommunikation mit Erziehungsberechtigten hierbei höchst relevant) und prophylaktisch zu agieren, um diese Krisensituationen gar nicht erst entstehen zu lassen.

Input-, Verarbeitungs- und Outputsysteme

Unter Input-, Verarbeitungs- und Outputsystemen wird die Art und Weise verstanden, wie Menschen im AS Informationen aufnehmen (Sinneswahrnehmung und sensorische Integration), diese Informationen verarbeiten und dann in Form von Kommunikation oder Verhalten ausdrücken. Viele Kinder und Jugendliche im AS haben Probleme bei der Verknüpfung von Informationen aus mehreren Sinneskanälen, was auch im Zusammenhang mit den schon beschriebenen Herausforderungen in Reizfilterung und -verarbeitung steht. Man spricht auch von einer intermodalen Verarbeitungsproblematik. Es kann vorkommen, dass ein Sinneskanal dominiert und Input aus mehreren Sinneskanälen nicht gleichzeitig verarbeitet werden kann (Gespräch bei Umgebungsgeräusch), dass es Schwierigkeiten gibt, Informationen zu koordinieren oder dass mehrere Sinneskanäle unterschiedliche Informationen zu einer Situation liefern (z. B. etwas ist weit weg und doch sehr laut) (Theunissen, 2020).

Bei pädagogischen Anforderungen wie Zuhören, Mitlesen, Mitagieren, Abschreiben oder Abzeichnen entstehen hier mitunter große Probleme. Es kann auch zu verzögerten Antworten oder vermeintlichen Nichtreaktionen kommen. Eine Missdeutung als fehlende Aufmerksamkeits- und Mitarbeitersleistung kann die Folge sein (Haider et al., 2023a; 2023b; Vero 2020b).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Mit dem Wissen über die Besonderheiten der Sinneswahrnehmung und der sensorischen Verarbeitungsvorgänge können prophylaktisch wirksame und individuell abgestimmte Angebote gesetzt werden, die helfen, Anforderungen besser zu bewältigen.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Prophylaktisches
- Visuelle Wahrnehmung
- Auditiv Wahrnehmung
- Taktile Wahrnehmung/Körperwahrnehmung
- Olfaktorische/Gustatorische Wahrnehmung

Prophylaktisches

Ein Überprüfen im Hinblick auf mögliche Stressoren im Vorfeld (in Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten/Schülerin bzw. Schüler) hilft prophylaktisch zu agieren. Es bietet sich an, Aufzeichnungen über einzelne sensorische Vorlieben und Herausforderungen (Was ist ok? Was nicht? Wie wird adaptiert?) und das gleichzeitige Eintreffen mehrerer Reizeindrücke auf die Person mitzubedenken. Bei heftigen Reizeinwirkungen oder -veränderungen sollte vorgewarnt werden. Im pädagogischen Alltag hat sich der Einsatz eines Frühwarnsystems für den Schüler/die Schülerin, etwa durch Bewertungs-

skalen oder Farbkarten, bewährt. So kann von Pädagoginnen und Pädagogen auf einen Erregungszustand, der noch nicht in eine kritische Phase übergegangen ist, kalmierend eingewirkt werden. Besonders hilfreich ist das Bereitstellen eines Behältnisses mit individuell bedeutsamen Beruhigungsmaterialien (Calm-Down-Box). Das Zulassen von Stimming und das Etablieren eines verlässlichen Rückzugsplatzes zählen ebenfalls zu wirkungsvollen Prophylaxe-Tools für Kinder und Jugendliche im AS (Haider et al., 2023a; Vero 2020b, 2023).

Strukturhilfen wie gleichbleibende Darbietungsformen und gleichbleibende räumliche Verortungen (Form für HÜ-Angaben, Hefteinträge, Darstellung des Tagesablaufs, Platz in der Garderobe ...), sowie der Aufbau von relevantem Vorwissen über Prozesse (z. B. Ablauf einer Hörverständnisübung) können helfen, Irritationen in der Reizaufnahme und -verarbeitung zu verringern (Haider et al., 2023b; Theunissen, 2020; Vero, 2020b,2023).

Visuelle Wahrnehmung

Im visuellen Bereich sollte auf reizarme Raumgestaltung mit klaren Strukturen geachtet werden. Sichtschutz verschiedenster Art, strukturierte Funktionsbereiche und geschlossene Kästen und Boxen kommen Schülerinnen und Schüler im AS entgegen. Kappen und Sonnenbrillen – auch in Räumen und bei jedem Wetter – können, neben Rollos und Vorhängen, eine wichtige sensorische Pufferfunktion erfüllen. (Haider et al., 2023a; Theunissen, 2020; Vero, 2020b; 2023).

Auditive Wahrnehmung

Eine schalldämmende Ausstattung der Räumlichkeiten (z. B. Akustikwürfel an der Decke) ist als förderliche Rahmenbedingung von großer Bedeutung. Gehörschutz, wie Noise-Cancelling-Kopfhörer oder Ohrstöpsel helfen im pädagogischen Alltag, vor allem in Konzentrationsphasen oder bei Veranstaltungen und Festen. Der Einsatz einer Lärmampel kann die gesamte Klasse auf das Überschreiten einer Lautstärkengrenze hinweisen. Im sozialen pädagogischen Kontext helfen Faktoren wie das Einhalten von Gesprächs- und Interaktionsregeln, bzw. die Einführung von Stillarbeitsphasen dabei, die Ressourcen von Kindern und Jugendlichen im AS zu schonen (Schuster, 2016; Vero, 2020b).

Da auditive Reize flüchtig erscheinen, ist es meist hilfreich, Informationen schriftlich/bildlich/symbolisch oder durch Referenzobjekte als Unterstützung anzubieten. Ausschlaggebend ist hierbei das Abstraktionsniveau, auf welchem Kinder und Jugendliche Informationen verarbeiten (Häußler, 2022).

Taktile Wahrnehmung/Körperwahrnehmung

Aufgrund der veränderten eigenen Körperwahrnehmung brauchen viele Schülerinnen und Schüler im AS eine wiederkehrende sensorische Selbstversicherung, da sie ein großes Bedürfnis haben, sich zu spüren. Kleine sensomotorische Angebote (z. B. Stressball) können hier Unruhezuständen entgegenwirken. Gewichtsdecken oder -westen geben

intensive Reize auf das entsprechende Sinnessystem und unterstützen ebenso in der Stressreduktion. In der Interaktion von Schülerinnen und Schülern sowie Pädagoginnen und Pädagogen ist es zudem wichtig, dass Körper- und Materialkontakt angekündigt und behutsam initiiert wird (Haider et al., 2023b; Schuster, 2016; Vero, 2023).

Olfaktorisch/Gustatorische Wahrnehmung

Bei Überempfindlichkeiten auf diesem Gebiet sollte auf den Einsatz von intensiven Duftstoffen (Parfum, Kerzen ...) verzichtet werden. Zudem hilft es, gemeinsame Essenssituationen im Hinblick auf ihre etwaige Triggerwirkungen zu reflektieren, um diese Zeiten im positiven Sinn zu gestalten. Für nicht wenige Schülerinnen und Schüler im AS ist es beruhigend einen Teller bzw. eine Jausenbox mit Unterteilungen zu haben, sodass es keine Vermischungen der Nahrungsmittel kommt. Die Fixierung auf bestimmte Speisen bezüglich Konsistenz oder Farbe ist häufiges Faktum, auf das nur sehr behutsam eingewirkt werden kann (Vero, 2020b).



Literatur

- Arens-Wiebel, C. (2023). *Autismus: Was Eltern und Pädagogen wissen müssen*. (2. Auflage) Kohlhammer.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023b). *Autismus und Schule. Inklusive Unterrichtsorganisation, Nachteilsausgleich und Wissenserwerb*. Springer.
- Häußler, A. (2022). *Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis* (6. Auflage). Verlag modernes Lernen.
- Meer-Walter, S. (2021). *Schüler/innen im Autismusspektrum verstehen – Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Beltz.
- Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.
- Schuster, N. (2016). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (4. Auflage). Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.
- Vero, G. (2020a). *Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus*. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (2. Auflage). (S. 117–125). Kohlhammer.
- Vero, G. (2020b). *Das andere Kind in der Schule – Autismus im Klassenzimmer*. Kohlhammer.
- Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

4.2 Denken und Lernen

Pädagogische Handlungserfordernisse

Viele Schülerinnen und Schüler im AS denken und lernen anders. Es gibt drei neuropsychologische Theorien, die Auswirkungen auf das Denken, Wahrnehmen und Empfinden sowie Vorstellen begründen wollen, und sich dabei auf Theory of Mind, exekutive Funktionen und zentrale Kohärenz beziehen.



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Theory of Mind
- Exekutive Funktionen
- Zentrale Kohärenz
- Inhomogenes Begabungsprofil
- Besondere Interessen

Theory of Mind

Theory of Mind (ToM) beschreibt die Fähigkeit, zu vermuten, was der andere denken oder wissen könnte. Ein Mangel an ToM verweist auf Probleme, mentale Zustände in sich und anderen zu erkennen bzw. sich in andere hineinversetzen zu können (Schirmer, 2015).

Vielen Schülerinnen und Schülern im AS fällt es schwer, sich vorzustellen, was andere wissen bzw. nicht wissen, oder welche Pläne, Gedanken oder Gefühle diese haben. Diese Mentalisierungsschwäche führt dazu, dass ein Perspektivenwechsel oder sozial aktives empathisches Verhalten nicht, oder nur reduziert, möglich ist. Eine Verständnisschwäche für Witz und Ironie sowie für soziale Situationen lässt sich auch dadurch erklären (Markowetz, 2020).

Exekutive Funktionen

Oft sind exekutive Funktionen eingeschränkt. Darunter versteht man jene Kompetenzen, die man braucht, um ein langfristiges Handlungsziel zu verfolgen: Zimmer aufräumen, Hausübung erledigen, Schultasche packen oder den Arbeitsplatz so einrichten, dass man arbeitsbereit ist. Auch Pläne zu machen und vor auszuplanen, Reihenfolgen einzuhalten, Handlungen zu automatisieren, Aufmerksamkeit zu steuern, störende Einflüsse auszublenden oder Zusammenhänge herzustellen, kann schwerfallen. Eine realistische Zeitplanung zu entwickeln oder flexibel zu sein und Prioritäten zu setzen (Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden; was muss ich weglassen, wenn ich es eilig habe; was mache ich zuerst) bedarf oft an Unterstützung. Initiierungsschwäche und Probleme bei Anpassung und Veränderung aufgrund starrer und unflexibler Verhaltensweisen können komplexe Handlungsabläufe erschweren (Attwood, 2008; Markowetz, 2020).

Zentrale Kohärenz

Ist die zentrale Kohärenz schwach ausgeprägt, sieht man den „Wald vor lauter Bäumen“ nicht. Manche fokussieren nur eine Einzelheit, andere fühlen sich mit einer Fülle von Details konfrontiert. So kann es schwerfallen, das große Ganze, den Sinn, den Zusammenhang bzw. den Kontext zu erkennen.

Wenn es darum geht, Details, Muster, Fehler, Unterschiede und Abweichungen finden zu finden, gelingt dies oft gut. Aber bei Betrachtung von komplexen Dingen werden oft nur einige wenige Bruchstücke beachtet und in Details zergliedert, in welche sich die Schülerinnen und Schüler im AS vertiefen. Wenn die Gesamtheit nicht erkannt wird, kann es schwerfallen, Handlungen in einem Film zu folgen oder eine Geschichte nachzuerzählen, da die Kinder und Jugendlichen im AS den Handlungsstrang verlieren. Auch das Verstehen sozialer Situationen erscheint bei schwacher zentraler Kohärenz oft schwierig (Markowetz, 2020; Schirmer, 2016).

Inhomogenes Begabungsprofil

Manche Schülerinnen und Schüler im AS zeigen in verschiedenen Bereichen ein stark unterschiedliches Leistungs- und Fähigkeitsprofil. In manchen Teilbereichen können sich Leistungsspitzen ergeben, in anderen große Defizite. Inselbegabungen bzw. Savant-Fähigkeiten, sehr spezielle außergewöhnliche Leistungen in kleinen Teilbereichen („Inseln“), zeigen sich selten (Habermann & Kißler, 2022).

Besonderes Interesse

Kinder und Jugendliche haben oft begrenzte Interessen, die sich in ihrer Intensität oder ihrem Inhalt von jenen gleichaltriger, neurotypischer Mitschülerinnen und Mitschüler unterscheiden. Oft fixieren sie sich stark auf diese Spezialthemen. Diese können sich vom Sammeln außergewöhnlicher, sensorisch reizvoller, subjektiv bedeutsamer Dinge bis hin zu Spezialthemen in Bereichen der Mathematik, Informatik, Musik, Kunst oder Sprache erstrecken. Die Vertiefung in das Thema kann Entwicklung fördern, da die Beschäftigung mit dem Thema lustvoll ist, nicht anstrengt und das Kind/der Jugendliche sich den Input selbst sucht. Aufgrund der intensiven Beschäftigung erlangt die Schülerin/der Schüler umfangreiches und fundiertes Wissen. Dieses ist oft nicht mit praktischer Umsetzung bzw. Alltagsbezug verbunden und es handelt sich meist nicht um eine (Hoch-)Begabung. Es kann zu einem Verharren und zu einer Fixierung auf das Thema kommen (Habermann & Kißler, 2022; Schirmer, 2019).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Um Fähigkeiten im Bereich Denken und Lernen im schulischen Rahmen zeigen zu können, bedarf es in manchen Fällen gewisser Adaptionen, welche Handlungsspielräume eröffnen und schulische Barrieren mindern können.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Didaktische Grundsätze
- Unterstützung der Handlungsplanung und Problemlösung
- Einbeziehen von besonderen Interessen
- Strukturierung
- Aufgaben

Didaktische Grundsätze

Das Aufgreifen von Lerngelegenheiten, das Arrangieren von Lernsituationen und das Organisieren von Lernprozessen orientiert sich an den Schülerinnen und Schülern und deren Lernmöglichkeiten. Die Kooperation aller an der Unterrichtsorganisation beteiligten Personen ist bedeutsam. Das Einsetzen innovativer Lernformate in einer kompetenzfördernden, respektvollen Umgebung kann neben formativer Rückmeldung und kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung den Lern- und Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen. Schriftliche oder mündliche Leistungsanforderungen können je nach Lernvoraussetzung der Schülerinnen und Schüler adaptiert werden, sodass eine gleichwertige, aber nicht zwingend eine gleiche Leistung die Zielerreichung dokumentiert (Lehrplan Volks-, Sonder- und Mittelschule sowie AHS).

Unterstützung der Handlungsplanung und Problemlösung

Kompetenzerwerb findet in konkreten Situationen statt. Innerhalb einer Alltagssituation werden Fertigkeiten und Kompetenzen eingeübt. Handlungen werden dabei in kleine Einzelhandlungen gegliedert.

Lernen findet oft über das Verstehen statt, nicht über intuitives Nachmachen. Um Beobachtungslernen entwickeln zu können, sollte Imitation erlernt werden. Es braucht Zeit, um Inhalte zu analysieren, Teilschritte zu erfassen, diese zu verbalisieren und zu erklären sowie Handlungsoptionen zu erarbeiten. Die Arbeitsanweisung wird dabei präzise benannt und das Verhalten vorgezeigt. Der Schüler/die Schülerin führt die Tätigkeit aus und wird dabei verbal begleitet. Visualisierungen unterstützen den Prozess ebenso wie körperliches bzw. verbales Anbieten von Lernhinweisen. Wenn die Abläufe oft wiederholt und gut verinnerlicht sind, beginnt ein allmähliches Abschwächen von Lernhilfen.

Um zu üben, das Ganze wahrzunehmen und Zusammenhänge zu erklären, kann anhand von Bildgeschichten nacherzählt werden. Dabei wird Wesentliches benannt, werden Zusammenhänge erklärt und Kategorien gebildet. Verschiedene Lösungswege aufzuzeigen, kann kognitive Flexibilität anbahnen (Haider et al., 2023a; Vero, 2023).

Einbeziehen von besonderen Interessen

Die leidenschaftliche Hingabe für bestimmten Themen, die mit hoher Ausdauer und Konzentration verfolgt werden, kann – bei Vorliegen eines sozial erwünschten Spezialinteresses – zur Motivation genutzt werden. Das ausgeprägte Interesse oder Bedürfnis, über Spezialthemen zu berichten, kann in Lern- bzw. Spielphasen oder in der Beziehungsgestaltung einbezogen werden. Von Spezialinteressen ausgehend können zudem Wissensbereiche erweitert werden. Die Möglichkeit des Weiterbeschäftigens mit der geliebten Tätigkeit kann auch als Belohnung nach Absolvierung eines anderen Auftrages wirken. Weiters ist zu beachten, dass die Auseinandersetzung mit dem Spezialinteresse auch stressreduzierend wirken kann. Außerdem gilt das Erleben, etwas zu gut können, als Schutzfaktor, der positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben wirkt (Haider et al., 2023a; Hejlskov Elvén, 2015; Schirmer, 2019).

Strukturierung

Durch individuelle Strukturierung des Lern- und Sozialumfelds sollen die Orientierung in Zeit und Raum erleichtert, Zusammenhänge von Arbeitsaufgaben und Abläufen durchschaut, eigenes und fremdes Verhalten besser verstanden und Autonomie gefördert werden (Häußler, 2022).

Visuell

Verbal mitgeteilte Informationen sind oft schwieriger zu verarbeiten als visuelle. Daher ist es sinnvoll, visuelle Strategien zu erarbeiten und Hilfsmittel wie Stunden- und Tagespläne, Bildfolgen, visuelle Vorankündigungen, Bedingungsverträge (wenn – dann) zu benutzen und mit deutlichen, kongruenten Gesten, Gesichtsausdrücken bzw. Körpersprache zu unterstützen. Eine Zuteilung von Farben und Symbolen zu bestimmten Aufgabenstellungen oder Tätigkeiten erleichtert das Verständnis (Häußler, 2022).

Räumlich

Eine klare, übersichtliche Umgebung schafft Orientierung. Ablenkungen (wie zahlreiche Zeichnungen und unterschiedliche Plakatformate, die bei Luftzug neben optischen Reizen sensorisch auch durch die leichten Bewegungen und leisen Geräusche herausfordern) werden reduziert und Ordnung wie Vorhersehbarkeit sollen geschaffen werden. Raumteiler und definierte Arbeitsbereiche unterstützen dabei die Orientierung. Markierungen, Beschriftungen oder mit Fotos oder Bildern versehene Bereiche (z. B. Regale mit Arbeitsmaterial; Sitzplatz und Haken für Turnsackerl in Garderobe; Markierung am Boden für Platz der Schultasche) signalisieren, was an welchen Ort gehört. Besteht die Möglichkeit, einen reizarmen Nebenraum zu nutzen, kann dieser als Rückzugsort verwendet werden, um neue Kraft zu schöpfen. Beim Arbeitsplatz in der Klasse ist auf eine stabile Sitzordnung und Respektierung der Bedürfnisse nach Abstand und Gleichförmigkeit der räumlichen Abläufe (Arbeitsmaterial von links nehmen, am Platz bearbeiten, nach rechts wegräumen) zu achten (Häußler, 2022; Höflich, 2022; Tuckermann et al., 2023).

Zeitlich

Zeitpläne, Ablaufpläne und Routinen unterstützen bei der Zeitwahrnehmung. Timer oder Sanduhren helfen zu visualisieren, wie viel Zeit für eine Aktivität noch zur Verfügung steht. Auch Wecker oder Handy-Apps, die ankündigen, dass eine bestimmte Zeitspanne demnächst zu Ende gehen wird, geben Orientierung. Da es längere Verarbeitungszeit braucht, bis Inhalte verstanden und gespeichert werden können, sind kleine Teilschritte und zahlreiche Pausen hilfreich. Steht diese Zeit nicht zur Verfügung, kann die Bedeutung verloren gehen, wenn Teile von Informationen fehlen (Häußler, 2022; Vero, 2023; Tuckermann et al., 2023).

Aufgaben

Bilder und andere Verzierungen auf Arbeitsblättern, die nicht zur Themenstellung selbst gehören, können ablenkend bis irritierend wirken. Auch Symbolsprache wie etwa "Bienen-Aufgaben" für freiwillige Fleißaufgaben kann nur mit Erklärung decodiert werden. Je übersichtlicher und themenfokussierter die Aufgabenstellungen präsentiert werden, umso mehr Kapazitäten bleiben für den eigentlichen Lernprozess.

Aufgaben werden in kleine, überschaubare Schritte geteilt. Auswahlmöglichkeiten (z. B. zwischen zwei Materialien) helfen jenen, die eine große Auswahl überfordert. Arbeitsschritte durch Zusatzfragen zu präzisieren und zu verdeutlichen, oder Arbeitsanweisungen sukzessive vorzulegen, unterstützt den strukturierten Problemlöseprozess.

Aufgabenstellungen so zu strukturieren, dass klar wird, (1) was zu tun ist, (2) wie viel zu tun ist, (3) in welcher Reihenfolge dies zu erledigen ist, (4) wann die Arbeit fertig ist und (5) was danach kommt, gibt Sicherheit.

Sollen Aufgaben in Partner- oder Kleingruppenarbeit gelöst werden, hilft es, eine genaue Rollenbeschreibung samt konkreter Anweisungen zu verbalisieren und Kooperationspartnerinnen und -partner mit gutem Einfühlungsvermögen und wohlwollender Haltung zu wählen (Habermann & Kißler, 2022; Häußler, 2022; Markowetz, 2020; Tuckermann et al., 2023).

Herausforderungen in verschiedenen Fächern kann individuell begegnet werden. So können im sprachlichen Bereich sachbezogene Kontexte oft besser als personbezogene Inhalte bewältigt werden. Ablaufbeschreibungen zu verfassen, fällt meist leichter als Fantasiegeschichten oder Interpretationen. Das Anbieten von Lückentexten oder die Arbeit mit Textbausteinen können den Prozess, eine Bildgeschichte zu verfassen, unterstützen.

In Mathematik können Textaufgaben mit sozialen Inhalten und impliziten Bezügen Verwirrung stiften, weshalb auch hier sachliche und klare Beschreibungen helfen. Motorisch herausfordernd kann der Umgang mit Zirkel oder Lineal im Fachbereich Geometrie sein. Auch in den Bereichen Sport, Werken bzw. Technik und Design oder beim Verfassen

leserlicher Texte können Schwierigkeiten auftreten, denen durch Computerprogramme und die Möglichkeit des Tastaturschreibens begegnet werden kann. In Sportstätten können differenzierte Aufgabenstellungen stressmindernd wirken, manchmal bedarf es der Befreiung von bestimmten Aktivitäten. Bei kreativen Aufgabenstellungen können klare Strukturvorgaben unterstützen, zu einem Produkt zu gelangen (Markowetz, 2020).

Für Prüfungssituationen können Checklisten bei der Kontrolle helfen, ob Abläufe eingehalten werden (Schirmer, 2016).

Ein Ablaufplan kann folgende Elemente enthalten:

- Vorbereitung: zwei schwarz oder blau schreibende, lichtechten Stifte; Bleistift und Radiergummi; Lineal; Textmarker; ...
- Strategien bei Aufgabenbearbeitung: mit Namen beschriften; Anweisung durchlesen; Signalwörter markieren; sehr schwierige Aufgabe zunächst überspringen und markieren, damit diese zuletzt – wenn Zeit bleibt – bearbeitet wird; Lösungen unterstreichen ...
- Aufgabenblatt vor Abgabe kontrollieren: Name notiert; Kontrolle, ob alle (x) Aufgaben erledigt wurden; Falsches oder Dinge, die nicht bewertet werden sollen, durchstreichen; Bleistiftstriche nachziehen; Speichern, wenn am Laptop gearbeitet wird ...



Literatur

Attwood, T. (2008). *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom*. Trias.

Habermann, L., & Kißler, C. (2022). *Das autistische Spektrum aus wissenschaftlicher, therapeutischer und autistischer Perspektive*. Springer.

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

Häußler, A. (2022). *Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis* (6. Auflage). Verlag modernes Lernen.

Hejlskov Elvén, B. (2015). *Herausforderndes Verhalten vermeiden*. Dgvt-Verlag.

Höflich, S. (2022). Eine sichere Lernumgebung: Berücksichtigung von räumlichen Aspekten bei der Betreuung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum. *R&E-SOURCE. Open Online Journal for Research and Education*. (17). <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1067>

Lehrpläne nach Schularten. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/lehrpl%C3%A4ne-nach-schularten.html>

Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht*. Reinhardt.

Schirmer, B. (2019). *Nur dabei zu sein reicht nicht. Lernen im inklusiven schulischen Setting*. Kohlhammer.

Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. (4. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Schirmer, B. (2015). *Herausforderndes Verhalten in der KiTa. Zappelphilipp, Trotzkopf & Co.*. V & R.

Tuckermann, A., Häußler, A. & Lausmann, E. (2023). *Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht* (4. Auflage). Verlag modernes Lernen.

Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; StF: BGBl. Nr. 88/1985. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungV>

Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen. StF: BGBl. Nr. 134/1963 idF BGBl. Nr. 267/1963 (DFB), <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275>

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen StF: BGBl. II Nr. 185/2012, <https://www.ris.bka.gv.at>. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>

4.3 Bewegung

Pädagogische Handlungserfordernisse

Um sich geschickt zu bewegen, braucht es ein gutes Körperempfinden sowie eine passende motorische Handlungsplanung und -steuerung. Hier kann es bei Menschen im AS zu Funktionsproblemen kommen (Haider et al., 2023a). Dies betrifft auch das Aneinanderreihen von Einzelbewegungen oder das Verbinden zu einer (komplexen) fließenden Bewegung (Zöllner, 2020). Häufig gibt es zudem Probleme beim automatisierten Abrufen von Bewegungen. Neue Bewegungsabläufe zu erlernen und auch zu verinnerlichen, bedeutet in diesem Kontext, dass ein sicherheitsgebender Bereich vertrauter motorischer Muster verlassen werden muss (Arens-Wiebel 2023; Haider et al., 2023a; Zöllner, 2020)



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Probleme in der Graphomotorik
- Schwierigkeiten in der Fein- bzw. Graphomotorik
- Erhöhte oder reduzierte Körperspannung

Probleme in der Grobmotorik

Nicht wenige Menschen im AS fallen durch wenig dynamische Bewegungsmuster auf. Zudem können individuelle Ausgleichsbewegungen wie z. B. Flattern der Hände oder Wippbewegungen für das Umfeld irritierende Wirkung haben (Theunissen, 2018; Zöller, 2020). Eingeschränkte Raumwahrnehmung, Probleme in der Handlungsplanung, aber auch kurze Konzentrationsspannen, die sich auf nur eine Handlungskomponente richten, können Erschwernisfaktoren für das Erlernen komplexer Bewegungsabfolgen sein (Haider et al., 2023a; Zöller, 2020).

Im Bereich der Grobmotorik muss oft zeitnah auf Anforderungen in einem aktiven und dynamischen Umfeld (Sport, Spiel) (re)agiert werden. Es gilt Regelnwendungen (z. B. nur bis zu Linie laufen) bzw. Folgen von Regelverstößen (z. B. aus dem Spiel ausscheiden) zu beachten. Zusätzlich ist man dem bewertenden Feedback der Gruppe in bewegungs-erzieherischen (kompetitiven) Kontexten ausgesetzt (Arens-Wiebel, 2023; Schuster, 2016; Theunissen, 2018; Zöller, 2020). Einzelsport kann eine individuell vereinbarte, erfolgversprechende Alternative zu Team sportarten sein (Schuster, 2016).

Schwierigkeiten in der Fein- bzw. Graphomotorik

Mögliche Hürden bei Anforderungen im Bereich der Fein- und Graphomotorik dürfen den Blick auf die kognitive Leistungsfähigkeit und das Denkvermögen nicht verstellen. Ein hoher Perfektionsanspruch kann für Kinder und Jugendliche im AS im Bereich Feinmotorik ein Grund dafür sein, dass Aufgaben längere Bearbeitungszeit benötigen (Genauigkeit, Ausbesserungen, langsames Arbeitstempo) (Haider et al., 2023; Zöller, 2020).

Beim Erbringen schriftlicher Arbeiten sollte auch das Schreibgerät und die Schreibunterlage als relevanter Gelingensfaktor in Überlegungen miteinbezogen werden. Es kann hilfreich sein, Tasterschreiben als Ersatz für handschriftliches Schreiben zu implementieren. (Haider et al., 2023b; Schuster, 2016). In Unterrichtsgegenständen wie Technik und Design, Kunst und Gestalten oder Ernährung und Haushalt etc. kann neben feinmotorischen Anforderungen auch noch Arbeitsorganisation (wie etwa die Platzierung von Material, Werkzeugen, Abfällen ...) zum Thema werden (Haider et al., 2023a; Schuster, 2016).

Erhöhte oder reduzierte Körperspannung

Bei Menschen im AS kann übermäßige oder reduzierte Körperspannung (Hypertonie bzw. Hypotonie) permanenter Status quo sein. Es ist aber auch möglich, dass ein Wechsel zwischen intensiven Körperzuständen stattfindet. Die damit verbundenen veränderten Wahrnehmungen und Reaktionen auf Bewegungen im Raum können zu großen Unsicherheiten im Agieren führen. Motorische Aktionen können demnach von ein und derselben Person zu heftig/zu sanft oder zu nah/zu weit entfernt ausgeführt werden. Gewichtsdecken oder -westen können als Unterstützung im Vorfeld und als punktuelle Hilfen Supportimpulse im Agieren setzen (Vero, 2023).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Adaptierungen, die auf die motorischen Fähigkeiten Bezug nehmen und Bewegungsaktivität fördern, stärken das körperliche Selbstkonzept. Zudem können individuelle Kompetenzen ungehinderter gezeigt werden. Ein unaufgeregtes Thematisieren der Verschiedenheit von individuellen Bewegungscharakteristika in der Gruppe schafft dazu eine wesentliche Grundlage.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Adaptionen in Alltagshandlungen/pädagogischer Förderung
- Adaptionen in Bewegungseinheiten
- Adaptionen im künstlerischen Gestalten
- Adaptionen im Bereich der Graphomotorik
- Aufgabenmenge/Zeit

Adaptionen in Alltagshandlungen/pädagogischer Förderung

Alltagshandlungen beinhalten vielfältige grob- und feinmotorischen Komponenten. Sie bieten ein Feld der täglichen sinnhaften Übung, wie etwa umziehen, Jause zubereiten, Stiegen steigen, Sessel stellen. Um diese lebensbedeutsamen Aktionsfelder gut zu integrieren, kann es hilfreich sein, gewisse Adaptionen vorzunehmen, die das Hantieren in diesem Kontext erleichtern (Griffadaptionen, rutschfeste Unterlagen, durchsichtige Gefäße beim Einschenken von Flüssigkeiten, etc.) (Vero, 2023). Visualisierung und Strukturierung nach dem TEACCH-Ansatz hat sich als handlungsbegünstigend erwiesen (Haider et al., 2023b; Häußler, 2022; Solzbacher, 2019).

Adaptionen in Bewegungseinheiten

Motorikübungen werden leichter absolviert, wenn ein agierendes Vorbild (Person/Video) oder eine visualisierte Schritt-für-Schritt Anleitung bereitstehen. So können Schülerinnen und Schüler im AS sich auf den Bewegungsablauf einstellen und stressfreier agieren. Es erweist sich als günstig, sie z. B. aus obigem Grund auch nicht als erste Position in einem Staffellauf o.Ä. zu besetzen. Weitere mögliche (proaktive) Supportideen sind kürzere Einsatzzeiten bei Teamspielen, die Ermöglichung von Auszeiten, Anbieten von (Einzel-sport-)Alternativen bei zu komplexen Spiel- und Übungsanforderungen oder spielaktive Funktionsaufgaben (Zeit messen, Ball holen, Linien bewachen ...). So können vielfältig Erfolgserlebnisse in Bewegung und Sport generiert werden (Haider et al., 2023a; Schuster, 2016; Schuster & Schuster, 2022).

Adaptionen im künstlerischen Gestalten

Eine Reihe von kleinen Adaptionen bei Werkzeug und Material bringt unter Umständen schon einen großen Zuwachs an Selbstwirksamkeit im feinmotorischen Bereich, da Handhabung und Ergebniszufriedenheit für Schülerinnen und Schüler im AS verbessert werden. Beispiele für Adaptionen betreffen etwa Griffbeschaffenheit, Pinselbreite, Papierdicke oder Breite von Form- und Randlinien. Die entsprechende Auswahl des Materials (z. B. Farbe mit höherem Deckungsgrad, wenig ausfransender Faden, ...) oder klare Abgrenzungen auf Blatt/Arbeitsfläche helfen, den Arbeitsprozess passend zu gestalten (Haider et al., 2023b; Meer-Walter, 2021).

Adaptionen im Bereich der Graphomotorik

Beim Arbeiten mit dem Stift auf Papier können unter anderem Probleme bei der Kraftdosierung oder bei gezielten Bewegungen auftreten. Durch eine passende Adaption bei Schreibgerät, Zusatzwerkzeugen (Geodreieck, Zirkel), Arbeitsblattgestaltung und Schreibunterlage können hier viele Erschwernisfaktoren abgeschwächt oder beseitigt werden. (Insbesondere sei hier auf die Graphik in Haider et al., 2023b, S. 138 verwiesen.) Der Einsatz stärkerer Hilfslinien, Schablonen oder Platzhalter für Zwischenräume (Punkte, Kästchenbreite ...) hilft bei der Raumorientierung, etwa auf Zeilen. Nicht zu dünne Stifte und größenangepasste Arbeitsblätter erleichtern ebenso eine adäquate Ausführung von Aufgaben (Haider et al., 2023 b). Linien mit dem Finger in die Luft zu zeichnen, irritiert manche Schülerinnen und Schüler im AS sehr, da es keine Orientierungshilfe im Raum und keinen Widerstand in der formengebenden Bewegung gibt. Dieselbe Übung auf einem Arbeitsblatt, am Tisch oder in Sand ausgeführt, gibt Orientierung und verbessert die Bewusstmachung der Ausführung (Vero, 2020b). Eine Blancotabelle bei Mathematikbeispielen (Gerüst zur Eintragung von Werten) oder eine vorgegebene Skizze zur Beschriftung (Flächenberechnung) können gegebenenfalls als Hilfen für Schülerinnen und Schüler im AS eingesetzt werden (Haider et al., 2023b; Vero, 2020b).

Aufgabenmenge/Zeit

Individuelle quantitative (Menge der Aufgaben) und zeitliche (verkürzte Dauer, Zeitzugaben) Anpassungen und damit Differenzierungen innerhalb der Gruppe/Klasse unterstützen Schülerinnen und Schüler im AS dabei, sich auch schwierigen motorischen Anforderungen zu stellen. Ebenso kann eine begrenzte Auswahl von bestimmten Übungen oder eine klare Strukturierung von Aufgabenstellungen (Konstruktionsschritte im Bereich der Geometrie; Buchstabenmusterzeile mit vorgezogener Endlinie; so oft Runden laufen, bis Zeitmesser zu Ende ist ...) helfen die Aktivität besser in das eigene Handlungsrepertoire zu integrieren und Erfolgserlebnisse zu schaffen (Haider et al., 2023b; Schuster, 2016).



Literatur

Arens-Wiebel, C. (2023). *Autismus. Was Eltern und Pädagogen wissen müssen*. (2. Auflage) Kohlhammer.

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

Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023b). *Autismus und Schule. Inklusive Unterrichtsorganisation, Nachteilsausgleich und Wissenserwerb*. Springer.

Häußler, A. (2022). *Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis* (6. Auflage). Verlag modernes Lernen.

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

Schuster, N. (2016). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (4. Auflage). Kohlhammer.

Schuster, N. (2022). *Vielfalte leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Auflage). Kohlhammer.

Solzbacher, H. (2019). *Von der Dose zur Arbeitsmappe. Ideen und Anregungen für strukturierte Beschäftigungen in Anlehnung an den TEACCH-Ansatz*. Borgmann Media.

Vero, G. (2020a). Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (2. Auflage). (S.117–125). Kohlhammer.

Vero, G. (2020b). *Das andere Kind in der Schule – Autismus im Klassenzimmer*. Kohlhammer.

Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

Zöller, D. (2020). Ungewöhnliche, sich wiederholende Bewegungsmuster und motorische Behinderungen mit Auswirkungen auf die Handlungsfähigkeit. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Inneneinsichten* (2. Auflage). (S. 153–162). Kohlhammer.

4.4 Bedürfnis nach Konstanz und Routine

Pädagogische Handlungserfordernisse

Ein personenorientierter Perspektivenwechsel erfordert ein Verständnis für das meist hohe Bedürfnis nach Beständigkeit bzw. Konstanz und Routine von Kindern und Jugendlichen im AS (Theunissen, 2020).



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Beharren auf Gleichförmigkeit, Festhalten an Routinen und Ordnungen
- Übergänge und unstrukturierte Situationen
- Umgang mit Regeln
- Transition

Beharren auf Gleichförmigkeit, Festhalten an Routinen und Ordnungen

Das Beharren auf Gleichförmigkeit kann sich durch ein ausgeprägtes Festhalten an Gleichbleibendem bzw. ein unflexibles Beharren auf Routinen oder ritualisierten Mustern zeigen. Dies kann mit einem starken (auch zwanghaften) Bedürfnis einhergehen, dass sich nichts in der Umgebung ändern darf (z. B. fremde Räume, Tagesablaufänderungen). Rituale können folglich ein beträchtliches Ausmaß annehmen, sodass Schülerinnen und Schüler im AS auf ein möglichst gleichbleibendes Umfeld und einen stereotypen Tagesablauf und -rhythmus angewiesen sind (Kamp-Becker & Bölte, 2021).

Routinen, wie bspw. ritualisierte Handlungen, können Halt geben und ein Gefühl von Sicherheit vermitteln. Der pädagogische Alltag ist jedoch komplex, weshalb es nicht immer möglich ist, Routinen einzuhalten. Besonders, wenn Routinen mit starken (auch zwanghaften) Forderungen nach Einhaltung verbunden sind, kann dies im pädagogischen Alltag zu Herausforderungen führen (Schuster & Schuster, 2022).

Auch Ordnungen, die sich manche Kinder und Jugendliche im AS selbst schaffen (z. B. durch Klassifizierung und durch Sortierung), können für andere Menschen befremdlich wirken und damit auf wenig Akzeptanz oder Verständnis stoßen (Schmidt, 2020).

Übergänge und unstrukturiertere Situationen

Der pädagogische Alltag ist auch geprägt von Übergängen wie Raumwechsel, Personalwechsel bis hin zu Übergängen zu Aktivitäten wie Lehrausgängen. Übergänge können für Schülerinnen und Schüler im AS mit starkem Stress verbunden sein und ggf. mit Widerständen und Ängsten bis hin zu Panikzuständen einhergehen (Kamp-Becker & Bölte, 2021; Theunissen, 2020). Räumliche, situative oder personelle Änderungen erfordern daher eine flexible Anwendung von Verhaltensstrategien, die nicht immer gut ausgeprägt vorhanden sind (Teufel & Soll, 2021). Besonders unstrukturiert scheinende

Phasen, wie Pausen, können für Schülerinnen und Schüler im AS eine große Belastung darstellen und zu Stress sowie Ermüdung führen (Schuster & Schuster, 2022).

Umgang mit Regeln

Manche Schülerinnen und Schüler im AS verfügen über einen rigiden und unflexiblen Regelgebrauch, da Regeln meist, unabhängig von der Situation, entsprechend ihres konkreten Wortlautes angewandt werden (Schirmer, 2016). Eine flexible Anwendung von Regeln, wie es vor allem soziale Situationen manchmal erfordern würden, kann demnach schwerfallen (Teufel & Soll, 2021), da Kindern und Jugendlichen im AS bei zunehmender Komplexität nicht immer klar ist, welche konkreten Handlungen notwendig sind, um Regeln einzuhalten (Haider et al., 2023a).

Transition

Übergänge im Bildungsverlauf sind aufgrund der bildungssystemimmanenten Schnittstellen nicht zu vermeiden. Für manche Schülerinnen und Schüler im AS können diese Übergänge oft sehr herausfordernd sein, weshalb der pädagogischen Gestaltung von Übergängen vom Kindergarten in die Volksschule, von dieser in den Sekundarstufenbereich sowie in die Berufsbildung eine hohe Bedeutung zukommt. Dabei ist zu beachten, dass Veränderungen mitunter viel Energie kosten, weil mehr Aufmerksamkeit auf die Umgebungsreize gerichtet werden muss, um sich zu orientieren und somit zum Overload führen können (Schirmer, 2016).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Für die Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen bedeuten die vorangegangenen Ausführungen, dass Routinen, Gewohnheiten oder vorab festgelegte Abläufe Schülerinnen und Schülern im AS Halt geben und damit ein Gefühl von Vertrautheit, Vorhersehbarkeit und Sicherheit bieten (Theunissen, 2020). Diese Kenntnisse eröffnen zahlreiche pädagogische Ansatzmöglichkeiten, die unterstützend wirken können.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Umgang mit Gleichförmigkeit und Festhalten an Routinen und Ordnungen
- Strukturierungshilfen für Übergänge und unstrukturierte Situationen
- Umgang mit Regeln
- Gestaltung von Transition

Umgang mit Gleichförmigkeit und Festhalten an Routinen und Ordnungen

Routinen können für Schülerinnen und Schüler im AS lebenserleichternd sein (Schmidt, 2020). Hinsichtlich dieses Festhaltens an Routinen kann es notwendig sein, Kompromisse einzugehen und das Ausführen von gewissen Routinen zu erlauben (z. B. in Pausen darf

einem kleinen Ritual nachgegangen werden), sofern andere Kinder nicht beeinträchtigt werden. Es kann auch wesentlich sein, Kinder und Jugendliche im AS pädagogisch und in kleinen Schritten dabei zu begleiten, von manchen Regeln und Routinen, Abstand zu nehmen. Eine geduldige Begleitung solcher Prozesse ist dabei wesentlich (Schuster, 2013; Schuster & Schuster, 2016). Besonders wichtig erscheint aber, nach Lösungen zu suchen und bei starken Reaktionen, die ein Nichteinhalten von Routinen und Ordnungen mit sich bringen kann, das Stresslevel für Schülerinnen und Schüler im AS niedrig zu halten sowie die Verzweiflung ernst zu nehmen und situationsbezogen darauf einzugehen. Da das Leben aber voller Veränderungen ist, ist es notwendig, mit den Kindern und Jugendlichen im langfristig an Strategien zu arbeiten, das Bedürfnis nach Routinen situativ zu überwinden und die Unbeständigkeit beherrschbar zu machen (Schmidt, 2020).

Ritualisierung und Rhythmisierung von Phasen im Unterrichtsgeschehen können notwendige Sicherheit bieten und zur Verringerung des Energieaufwandes beitragen. Hilfreich ist dabei, Informationen zum Ablauf in visualisierter Form darzustellen. Rituale, wie, z. B. Anfangsrituale beim Morgenkreis oder Rituale zur Beendigung des Tages, können als Zentrierungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler im AS zur Orientierung beitragen und darüber hinaus dem Bedürfnis nach Gleichförmigkeit und Routinen entgegenkommen. Beispiele sind ein Spruch als Anfangsritual, eine Handpuppe als Überleitung zum nächsten Punkt, Sanduhren als zeitliche Signale, dass eine Arbeitsphase zu Ende geht, ein Stimmungsbarometer als Übergang zur nächsten Phase, eine Klangschale oder Pausen-Musik sowie ein Kalender-Ritual bzw. ein Frage-Antwort-Ritual (Haider et al., 2023b).

Strukturierungshilfen für Übergänge und unstrukturierte Situationen

Rechtzeitiges Ankündigen von Übergängen bzw. Veränderungen stellt eine Basis dar, um Schülerinnen und Schülern im AS frühzeitiges Einstellen darauf zu ermöglichen. Strukturierungshilfen können, u. a. aufgrund der visualisierten Form und der damit zeitlich sowie personell ungebundenen Verarbeitungszeit der Information, Halt und Sicherheit geben, da sie eine Vorbereitung auf Veränderungen (Übergang zur nächsten Aktivität) ermöglichen (Häußler, 2018). Sie schaffen (visuelle und damit beständige sowie personen-unabhängige) Transparenz für Unvorhersehbares bzw. Übergänge, wenn sie so gestaltet sind, dass sie klare Information über die Aspekte „was“, „wo“ und „wann“ nachvollziehbar beinhalten (Bernard-Opitz & Häußler, 2013).

Tages- oder Ablaufpläne können für die organisatorische Orientierung im pädagogischen Alltag hilfreich sein. Tagespläne sind im Wesentlichen als „visualisierte Ablaufankündigung und -planung“ (Haider et al., 2023a) zu verstehen. Sie können in Form von austauschbaren Kärtchen am Tisch von Kindern und Jugendlichen im AS gelegt werden. Besonders geeignet sind flexible Systeme (z. B. mit Klettunkten), da sie durch die wiederholbare und einfach adaptierbare Handhabung den pädagogischen Alltag erleichtern.

Es kann empfehlenswert sein, in Tagespläne auch bestimmte Symbole, wie einen Stern oder ein Fragezeichen zu integrieren. Diese Symbole werden als Vorbereitung für ein nicht vorhersehbares Ereignis, wie z. B. in den Garten gehen, eingesetzt, um von vornherein auch visuell auf Veränderungen vorzubereiten (Schirmer, 2016). Darüber hinaus kann ein kommunizierter Austausch, wie das Wegstreichen oder Wegnehmen eines Symbols im Tagesplan, als weitere Möglichkeit, Änderungen transparent und visuell nachvollziehbar zu machen, hilfreich sein (Haider et al., 2023a).

Dabei ist auch zu beachten, dass Pläne nicht immer starr und fremdbestimmt sein müssen. So können am Tagesplan Visualisierungen, wie z. B. weiße Rahmen bei bestimmten Tagesordnungspunkten, die Möglichkeit darstellen, diesen Zeitraum von Schülerinnen und Schülern im AS mitbestimmen zu lassen. Eine weitere Möglichkeit, die Abfolge einer unmittelbar anstehenden Aktivität zu visualisieren, stellen „Erst-Dann-Karten“ dar. Hier wird visualisiert, was zuerst und was dann getan wird (z. B. erst schreiben, dann in den Turnsaal gehen), um wieder die Vorhersehbarkeit und die Übergangssituationen zu erleichtern (Bernard-Opitz & Häußler, 2013).

In unstrukturierten Phasen, wie Pausen, sollten bei Auftreten von Belastungsempfinden, die damit verbunden sein kann, Rückzugsmöglichkeiten angeboten werden. Dies könnte z. B. ein ruhiger Ort, an dem auch die Aufsichtspflicht gewährleistet werden kann, sein (Schuster & Schuster, 2022). Pausenpläne mit konkreten Beschäftigungsoptionen können in visualisierter Form stärkere Orientierung in unstrukturierten Phasen bieten. Eine weitere Möglichkeit ist eine „Pausenbox“ mit bevorzugten Beschäftigungen (z. B. Buch, Lieblingsspielzeug, ...) (Haider et al., 2023a).

Umgang mit Regeln

Um das Einhalten von Regeln gut zu unterstützen, müssen diese manchen Schülerinnen und Schüler im AS ausdrücklich vermittelt werden. Soziale Regeln sollten daher besonders verantwortungsbewusst vermittelt werden. Beim Formulieren dieser ist darauf zu achten, dass in anderen Situationen keine Schwierigkeiten oder Widersprüche auftreten können (Schirmer, 2016).

Es kann notwendig sein, das selbstständige Einhalten von Regeln schrittweise aufzubauen und zu begleiten. Auch für das Verstehen von Regeln in ihrer Bedeutung hinsichtlich der Regelkompetenz (Regelverständnis, Regelverhalten, flexible Regelanwendung, ...) können Visualisierungen unterstützend sein. Diese reichen von visualisierten Verhaltensanleitungen wie z. B. „Ich möchte ...“ à „Ich muss fragen“ bis hin zur visualisierten Darstellung von Verhaltensänderung z. B. „Was soll ich nicht tun?“ à „Was soll ich stattdessen tun?“. Hilfreich ist darüber hinaus, den Nutzen einer Regel so zu konkretisieren, dass die Ebene der Gemeinschaft und die individuellen Ziele nachvollziehbar (z. B. schriftlich oder mit Bildern) dargestellt werden (Haider et al., 2023a).

Gestaltung der Transition

Wie ausgeführt, sollten Übergänge so vorbereitet werden, dass der Energieaufwand von Schülerinnen und Schülern im AS für andere Aktivitäten und auch in anderen Lebensbereichen möglichst geringgehalten wird, um ausreichende Energiereserven für kognitive Verarbeitungsprozesse der Veränderung zu Verfügung zu haben. Es ist daher empfehlenswert, die Tage oder Phasen, in denen Veränderungen wie Transitionsprozesse anstehen, so stressarm wie möglich zu gestalten. Die Begleitung von Schülerinnen und Schülern im AS mit einer vertrauten Person in die neue Umgebung (ohne Anwesenheit anderer Schülerinnen und Schüler) hat sich als sinnvoll erwiesen, um den Raum ansehen und erkunden zu können. Neben dem Kennenlernen zukünftiger Lehrpersonen bzw. Pädagoginnen und Pädagogen, kann es unterstützend sein, zusätzlich Fotos von ihnen anzufertigen, die immer wieder angeschaut werden können (Schirmer, 2016).



Literatur

- Bernhard-Opitz, V., & Häußler, A. (2013). *Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Fördermaterialien für visuell Lernende* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.
- Haider S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023b). *Autismus und Schule. Inklusive Unterrichtsorganisation, Nachteilsausgleich und Wissenserwerb*. Springer.
- Häußler, A. (2018). *Sehen und Verstehen – Visuelle Strategien in der Förderung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen*. Kohlhammer.
- Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.
- Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. Ernst Reinhardt.
- Schmidt, P. (2020). Bedürfnis nach Beständigkeit, Routine und Ordnung. (2. Auflage). In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 163–172). Kohlhammer.
- Schuster, N. (2013). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (3. Auflage). Kohlhammer.
- Schuster, N., & Schuster, U. (2022). *Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Teufel, K. & Soll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.
- Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

4.5 Sprache

Pädagogische Handlungserfordernisse

Die sprachliche Entwicklung ist ein bedeutsamer Aspekt für die Gesamtentwicklung von Kindern und Jugendlichen im AS. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen im AS spricht nicht, bei anderen zeigt sich eine sprachliche Entwicklungsverzögerung, wobei die Verwendung der Sprache als Kommunikationsmittel das größte Problem darstellt (Freitag et al., 2017; Klicpera et al., 2001). Dies kann sich bereits ab der Säuglingsphase zeigen, noch vor dem Einsetzen der eigentlichen Sprache. Das Hervorbringen von Lauten oder das Sprachverständnis unterscheidet sich von jenem neurotypischer Kinder und die Sprechabsicht ist schwerer zu erkennen (Steinhausen, 2019).



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten
- Übertragene Bedeutungen (Redewendungen und Ironie)
- Wortbetonung und Sprachmelodie
- Dialog
- Echolalie
- Nonverbale Kommunikation
- Sprachverständnis, Kontexterfassung

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten

Die zentralen Besonderheiten der Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen im AS zeigen sich im Bereich der Semantik (Bedeutung und Inhalt eines Wortes, Satzes oder Textes) und der Pragmatik (Beherrschen von Kommunikationsregeln) (Klicpera et al., 2001). Oftmals erfinden Schülerinnen und Schüler im AS Wortneuschöpfungen, sogenannte „Neologismen“, wodurch ihre sprachlichen Mitteilungen schwerer verständlich sein können (Teufel & Soll, 2021). Auch lassen sich Auffälligkeiten im Vertauschen von Fürwörtern erkennen, sodass sie von sich selbst in der 2. oder 3. Person (verwenden „du“, „er“ oder „sie“ anstatt „ich“) sprechen und vom Gegenüber in der 1. Person (Schütz, 2023).

Übertragene Bedeutungen (Redewendungen und Ironie)

Viele Kinder und Jugendliche im AS können Redewendungen sowie bildhafte Sprache, wie zum Beispiel Metaphern, in Bezug auf die inhaltliche Interpretation nicht richtig verstehen und dadurch auch nicht einordnen. Auch werden ironische oder sarkastische Äußerungen teilweise wörtlich genommen, da sie nicht als solche erkannt werden (Schütz, 2023).

Wortbetonung und Sprachmelodie

Oftmals wird die Sprachmelodie von Kindern und Jugendlichen im AS als „monoton“ und „flach“ oder „papageienhaft“ wahrgenommen. Der Tonfall ist meist nicht an den Inhalt,

die Aussage sowie die Satzform angepasst und kann daher von Gesprächspartnerinnen und -partnern als unpassend oder irritierend empfunden werden (Klicpera et al., 2001).

Dialog

Viele Kinder und Jugendliche im AS haben, unabhängig von ihrer sprachlichen Entwicklung, ein Problem, Sprache zum dialogischen Austausch zu nutzen (Teufel & Soll, 2021). „Small Talk“ erscheint ihnen nicht wichtig beziehungsweise sinnvoll oder es fehlt ihnen der Gesprächsinhalt. Im Dialog kann ein Ausbleiben von mimischen oder gestischen Äußerungen durch Zustimmung, Nicken oder Blickkontakt beim Gegenüber den Anschein erwecken, das Kind/der Jugendliche im AS hätte entweder kein Interesse am Gespräch oder scheint nicht zuzuhören (Schütz, 2023). Manche drücken sich sehr gewählt aus und wirken dadurch möglicherweise für Gleichaltrige als Gesprächspartnerinnen bzw. -partner eher seltsam (Freitag et al., 2017).

Kommt es zum Monologisieren über die eigenen Spezialinteressen („Einreden“ auf das Gegenüber), fehlt die Wechselseitigkeit in der Kommunikation („Turn-Taking“), also das Einstellen auf Gesprächspartnerinnen bzw. -partner, der Sprecherwechsel oder Frage-Antwort-Sequenzen (Steinhausen, 2019).

Echolalie

Bei Kindern und Jugendlichen im AS zeigt sich häufig ein, unaufgefordertes, teilweise auch oftmaliges, Wiederholen des Gehörten. Man spricht von Echolalien. Diese (manchmal auch zeitlich verzögerte) Wiederholung eines Wortes oder einer ganzen Phrase kann entweder nicht funktional sein oder aber auch ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen (beispielsweise Selbstregulation und Selbststimulation; Aussagewiederholung, um besser zu verstehen; Zustimmung; Wunschäußerung; wechselseitige Kommunikation; Durchsetzung eigener Interessen) (Cholemkery et al., 2017; Klicpera et al., 2001; Snippe, 2022).

Nonverbale Kommunikation

Viele Schülerinnen und Schüler im AS finden es schwierig, Gestik und Mimik ihres Gegenübers richtig zu deuten oder diese überhaupt wahrzunehmen. Gleichzeitig setzen sie selbst kaum Mimik und Gestik (Gesten in Form von Kopfschütteln/Nicken, Zeigegesten, etc.) ein, um ihre sprachlichen Informationen zu begleiten. Es kann sich mitunter ein reduzierter Blickkontakt zeigen, der nicht an die jeweilige Situation angepasst ist (z. B. fehlende flexible Blickwechsel bei mehreren Gesprächspartnerinnen/-partnern) (Schütz, 2023; Teufel & Soll, 2021).

Sprachverständnis, Kontexterfassung

Im pädagogischen Alltag kann auch ein reduziertes Sprachverständnis eine Rolle spielen und sich ganz unterschiedlich zeigen. Bei der Kontexterfassung sowie auch beim Sprachverständnis ist die zentrale Kohärenz von Bedeutung, die bei Kindern und Jugendlichen im AS meist nur schwach ausgeprägt ist (Teufel & Soll, 2021).

Ein geringer passiver Wortschatz kann das Verstehen von Sprache beeinträchtigen, was in der Kommunikation zu Missverständnissen führen und den Austausch erschweren kann. Nicht mitteilen zu können, dass man etwas benötigt, etwas zu viel oder zu schwierig ist oder wobei man gerade Hilfe braucht, beeinträchtigt die Selbstbestimmung (Schütz, 2023).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Um sprachlichen Input den Kompetenzen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen anzupassen und die Funktion von Sprache erleben zu lassen, können vielfältige Anpassungen vorgenommen werden.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Konkrete sprachliche Anweisungen
- Kontexte miterklären, Redewendungen verstehen, eindeutige Erklärungen
- Dialoge unterstützen
- Zeit geben
- Modellhafte Beispiele (Comic-Strip-Methode)
- Visualisierte/Unterstützte Kommunikation

Konkrete sprachliche Anweisungen

Bei Anforderungen müsste klar benannt werden, was genau getan werden soll. Kleinschrittig und konkret Abläufe anzuleiten, schafft Orientierung. Dabei sollte die Sprechgeschwindigkeit reduziert und Sprechpausen eingebaut werden. Erklärungen anzubieten kann Verstehen ermöglichen. Den Zusammenhang explizit zu erklären, in dem etwas gesagt oder getan wird, hilft die Bedeutung einer Äußerung zu erkennen und Missverständnisse zu vermeiden (Schütz, 2023).

Kontexte miterklären, Redewendungen verstehen, eindeutige Erklärungen

Um das Erfassen des Kontextes einer Situation zu erkennen und Missverständnisse, Frustration und soziale Probleme zu vermeiden, sollten Situationen, Konventionen und soziale Regeln explizit verbalisiert werden.

Ein Verzicht auf den Einsatz von Redewendungen und bildhafter Sprache macht Gesprochenes besser verständlich. Sarkastische oder ironische Äußerungen sollten im Alltag vermieden werden. Verwendet man Sprichwörter, Metaphern oder Redensarten (wie eine Schnecke = langsam; auf die Palme bringen = ärgern), sollen diese erklärt werden. Grundsätzlich wäre es bedeutend, dem Kind oder Jugendlichen im AS bewusst zu machen, dass bzw. warum/wie Menschen diese sprachlichen Stilmittel einsetzen (Matzies-Köhler, 2015; Schütz, 2023).

Dialoge unterstützen

Das Führen von Dialogen sollte in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern im AS regelmäßig in verschiedenen Situationen angeregt und geübt werden, auch wenn diese Förderung ohne therapeutische Begleitung im pädagogischen Kontext oftmals schwierig ist (Matzies-Köhler, 2015). Wenn das Kind oder der Jugendliche monologisiert, kann man durch Einsetzen von vorher abgemachten Zeichen verabreden, dass nun einmal eine Sprechpause gemacht und dem Gegenüber Sprechzeit eingeräumt werden sollte. Obwohl Blickkontakt Stress auslösen und sensorisch überwältigend wirken kann, gelingt es manchen, mit Hilfe individueller Strategien (an der Oberkante des Ohres vorbeiblicken; bei zwei Gesprächspartnerinnen bzw. -partnern alle drei Sekunden den Kopf von einer zur anderen drehen ...) dieser Konvention entsprechen zu können (Schütz, 2023).

Zeit geben

Nach dem Stellen einer Frage Zeit zu geben, gewährt die Möglichkeit zur Verarbeitung und zum Formulieren einer Antwort. Wenn beim Singen von bereits bekannten und beliebten Liedern oder beim Aufsagen erlernter Reimverse die letzten Wörter oder die letzten Verse weggelassen werden, kann das Kind oder der Jugendliche zum Ergänzen und dadurch zum Spracheinsatz motiviert werden (Eberhardt-Juchem, 2023).

Modellhafte Beispiele (Comic Strip Methode)

Die von Carol Gray entwickelte sogenannte „Comic-Strip-Methode“ dient dazu, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in der Interaktion zu erklären, die die meisten Mitschülerinnen und Mitschüler intuitiv verstehen. Der Comicstrip-Methode folgend werden im Gespräch Strichfiguren mit Sprechblasen aufgezeichnet, die wichtige Situations- oder Gesprächsinhalte enthalten und mit visuellen Elementen und strukturierten Abläufen Verständigung erleichtert. Der Schülerin bzw. dem Schüler im AS kann damit in Ruhe veranschaulicht werden, was sie bzw. er selbst oder die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner in einer bereits erlebten Situation gedacht oder gefühlt haben könnte (Schütz, 2023).

Visualisierte/Unterstützte Kommunikation

Je mehr Struktur, Vorhersehbarkeit und Visualisierung in den Alltag eingebracht werden, umso leichter kann dieser bewältigt werden (Matzies-Köhler, 2015; Schütz, 2023).

Wenn Verbalsprache wenig oder nicht vorhanden ist, gilt es, Wege zu finden, um sich besser verständlich zu machen (Senderin/Sender) sowie besser zu verstehen (Empfängerin/Empfänger). Unterstützte Kommunikation (UK) kann als Ausdrucksmittel, Unterstützung zum Spracherwerb und Ersatzsprache dienen. Durch den Einsatz von Gebärden, Bildkarten und -tafeln, Fotos, Symbolen, Piktogrammen oder auch Sprachausgabegeräten (SAGE) können Informationen, Wünsche, Interessen, etc. kommuniziert und Bedürfnisse geäußert werden. Auch wenn Schülerinnen und Schülern im AS die Lautsprache fehlt, wird ihnen etwa durch Zeigen oder Drücken auf die jeweiligen Karten/Felder ermöglicht, sich auszudrücken (Castañeda et al., 2020; Musenberg, 2020).

Bei bereits schreibenden und lesenden Schülerinnen und Schülern im AS empfiehlt sich die Interaktion über Textnachrichten, da man sich hierbei auf die Konversation entsprechend vorbereiten kann und eine Antwort nicht spontan erwartet wird, wie beispielsweise in einem persönlichen Gespräch. Auch bietet sich die Verwendung von "Emojis" an, da diese eindeutigen, klar definierten Gesichter von Kindern und Jugendlichen im AS einfacher verstanden werden und sie auch ihre Emotionen besser ausdrücken können (Schütz, 2023).



Literatur

Castañeda, C., Fröhlich, N., & Waigand M. (2020). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Interessierte*. ukcouch.

Cholemky, H., Kitzerow, J., Soll, S., & Freitag, M. (2017). *Ratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Hogrefe.

Eberhardt-Juchem, M. (2023). Sprach- und Kommunikationsentwicklung bei Autismus einschließlich Besonderheiten der Sprache und Kommunikation bei Autismus. In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg, (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 19–34). Kohlhammer.

Freitag, M., Kitzerow, J., Medda, J., Soll, S., & Cholemky, H. (2017). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.

Klicpera, C., Bormann-Kischkel, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2001). Autismus. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Entwicklungsstörungen im Kindes- und Jugendalter. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 197–215). Kohlhammer.

Matzies-Köhler, M. (2015). *Sozialtraining für Menschen im Autismus-Spektrum (AS). Ein Praxisbuch*. Kohlhammer.

Musenberg, O. (2020). Unterstützte Kommunikation. In C. Maaß, & I. Rink (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation* (S. 361–380). Frank & Timme.

Schütz, L. (2023). *Autismus-Spektrum-Störung in der Schule. Hintergrundinformationen, Praxisbeispiele, Handlungsempfehlungen*. Verlag an der Ruhr.

Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Elsevier.

Teufel, K. & Soll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.

4.6 Interaktionen

Pädagogische Handlungserfordernisse

Viele Kinder und Jugendliche im AS achten, hören oder reagieren wenig auf die sie umgebenden Menschen und es scheint, dass sie von sich aus wenig Interesse an Interaktion mit anderen hätten. Oftmals wird auch berichtet, dass der Kontakt zu Erwachsenen präferiert wird oder sie das Alleinsein bevorzugen. Innerhalb einer sozialen Gemeinschaft können soziale Kompetenzen am einfachsten erlernt und geübt werden (Matzies-Köhler, 2015).



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Erschwerte wechselseitige Interaktion und Kontaktaufnahme
- Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen
- Stressreaktionen bei Gruppenaktivitäten
- Schwierigkeiten beim Einstellen auf das Gegenüber bzw. auf das gemeinsame Tun

Erschwerte wechselseitige Interaktion und Kontaktaufnahme

Herausforderungen in der sozialen Interaktion können aufgrund unerwarteter Annäherung, eines erschwerten sprachlichen Austauschs, geringer gemeinsamer Interessen, unerwarteter emotionaler Reaktionen bis zum völligen Ausbleiben von Kontaktaufnahme reichen. Verstehen Kinder und Jugendliche im AS einfache soziale Hinweise, wie ein freundliches Kopfnicken zur Begrüßung, ein Lächeln oder hochgezogene Augenbrauen nicht, oder nehmen dies nicht wahr, kann es vorkommen, dass die Interaktion wieder abgebrochen wird, bevor sie richtig begonnen hat (Sinzig & Schmidt, 2013).

Manche Schülerinnen und Schüler verhalten sich bei weniger vertrauten Menschen oder Unbekannten distanziert, andere wirken Fremden gegenüber distanzlos und suchen selbst zu unbekanntem Menschen Körperkontakt (Theunissen, 2020).

Das Fehlen nicht-sprachlicher Kommunikationsmittel wie Körpersprache, Blickkontakt oder Mimik und Gestik kann irritieren, ebenso wenn Mimik oder Gestik nicht zum Gesagten zu passen scheint (Matzies-Köhler, 2015; Theunissen, 2020).

Lügen, Manipulation oder Täuschung sind dagegen bei Kindern und Jugendlichen im AS durch das verminderte Verständnis für Perspektivenwechsel (Theory of Mind) selten. Jedoch fällt es ihnen selbst wiederum schwer, eine negative Absicht bei anderen Personen zu erkennen. Daher können Menschen im AS häufiger Opfer von Hänseleien und Mobbing sein oder fallen eher auf Täuschungen und Lügen Anderer herein (Teufel & Soll, 2021).

Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen

Kindern und Jugendlichen im AS fällt der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Freundschaftsbeziehungen häufig schwer, weil das Anpassen ihres Verhaltens auf verschiedene soziale Kontexte, das Vorgehen beim Schließen von Freundschaften, Interaktionsgestaltung, Konfliktlösung sowie gemeinsames Spielen (Als-ob-Spiele oder Phantasiespiele, bei denen auf die Aktion des Gegenübers angemessen reagiert werden muss) herausfordernd ist. Dennoch gibt es Freundschaftsbeziehungen, die unter anderem durch Verlässlichkeit und Loyalität gekennzeichnet sein können (Teufel & Soll, 2021).

Stressreaktionen bei Gruppenaktivitäten

Mit Stress umzugehen und diesen zu bewältigen, fällt vielen Schülerinnen und Schülern im AS schwer. Die häufigsten Stressursachen sind Reizüberflutung (z.B. durch Lärm, Menschenmengen, grelles Licht), Überforderung in Konfliktsituationen, Aktivitäten in größeren Gruppen, unvorhergesehene Veränderungen im Tagesablauf und subjektives Erleben von Ungerechtigkeit. Die Reaktionen auf Stresssituationen sind sehr unterschiedlich. Manche Kinder und Jugendliche im AS zeigen hyperaktives oder aggressives Verhalten, andere reagieren mit stereotypen Verhaltensweisen, weitere antworten mit Rückzugs- oder Fluchtreaktionen (Matzies-Köhler, 2015; Meer-Walter, 2021).

Schwierigkeiten beim Einstellen auf das Gegenüber bzw. auf das gemeinsame Tun

Kinder und Jugendliche im AS zeigen mitunter nach außen eine verminderte Empathie und es wirkt, als hätten sie ein mangelndes Interesse an den Gefühlen des Gegenübers oder eine Gleichgültigkeit am Teilen bestimmter Ereignisse, Interessen oder eigener Empfindungen. Die wahrgenommene gefühlsbezogene Emotion kann aber eher kognitiv nicht richtig eingeordnet werden, wodurch die Schülerin/der Schüler im AS beispielsweise mit Abwendung, Überforderung, Angst oder inadäquatem Verhalten reagieren kann (Freitag et al., 2017; Teufel & Soll, 2021).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Die Förderung im Bereich der Interaktionen zielt auf die Verbesserung der sozialen Gegenseitigkeit im Sinne der verbalen und nonverbalen Besonderheiten in der Interaktion ab, wie beispielsweise Blickkontakt zum Gegenüber herzustellen, Gefühlsausdrücke einordnen können, Gespräche beginnen, Nachfragen im Gespräch zu stellen oder sozial reaktiver zu sein (Freitag et al., 2017).



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Förderung wechselseitiger Interaktionen
- Unterstützung beim Aufbau von Beziehungen mit Peers und Bezugspersonen
- Modelllernen
- Social Stories
- Angemessene Nähe und Distanz

Förderung wechselseitiger Interaktionen

Fähigkeiten zur Initiierung wechselseitiger Kommunikation wie Blickkontakt, Richten der Aufmerksamkeit auf das Gegenüber sowie Verständnis für mimische Reaktionen werden oft zunächst von der Lehrperson oder der Assistenz in der Kleingruppe begleitet. In einer

sicheren Atmosphäre wird ermutigt, gegenseitiges Verstehen gefördert und gegebenenfalls Hilfestellungen angeboten, um Sprecherwechsel, Zuhören und angemessenes Reagieren zu fördern. Später soll in realen Situationen geübt und Gelerntes umgesetzt werden (Matzies-Köhler, 2015). Die Schülerinnen und Schüler werden damit befähigt, Interaktion und Kommunikation anzuwenden und zu erleben (Sinzig & Schmidt, 2013).

Unterstützung beim Aufbau von Beziehungen mit Peers und Bezugspersonen

Der Kontakt zu Gleichaltrigen ist für die Förderung der Interaktion und Kommunikation bedeutsam. Andere wahrzunehmen, ihnen zuzuhören, deren Bedürfnisse festzustellen und sich selbst gegebenenfalls zurücknehmen zu können, kann zunächst bei Kleingruppenaktivitäten und -spielen geplant werden, die möglichst allen Beteiligten Freude bereiten und bei denen auch ein Parallelspiel möglich ist. Später werden schrittweise und gut strukturiert ausdauerndere, interaktive Spielvarianten angeboten und angeleitet. Bei Kindern und Jugendlichen im AS ohne erhöhtem Förderbedarf erweisen sich autismspezifische soziale Kompetenztrainings als sinnvoll (Baker, 2014; Cholemkery et al., 2017; Sinzig & Schmidt, 2013).

Orientierungshilfen geben

Durch eine klare Strukturierung im alltäglichen pädagogischen Geschehen sowie auch im häuslichen Umfeld können verschiedene Orientierungshilfen angeboten werden, wodurch die Selbstständigkeit automatisch erhöht und das Stresslevel reduziert wird. Dies sind beispielsweise visuelle Strukturierungen des Tages oder Handlungsrouninen (z. B. das morgendliche Ankleiden), die detailliert durchbesprochen, schriftlich festgehalten oder visuell durch Symbole unterstützt werden. Gerade in unstrukturierten Situationen (in den Pausen, in der Garderobe, auf der Toilette, im offenen Unterricht, ...) sollte eine Strukturierung geboten werden (z. B. mit Hilfe eines Stundenplanes, eines Tagesplans, ...) (Cholemkery et al., 2017; Haider et al., 2023a; Teufel & Soll, 2021). Auch Veränderungen im Alltag, wie beispielsweise Ausflüge, pädagogische Vertretungen, Klassenumstellungen oder Sitzplatzveränderungen sollten so früh möglich mit Kindern oder Jugendlichen im AS besprochen werden. Dies vermittelt auch in einer neuen, unbekanntem Situation Sicherheit und gibt den Betroffenen die Möglichkeit, sich meist durch Hilfe von außen auf die neue Situation im Vorfeld einzustellen (Cholemkery et al., 2017; Haider et al., 2023a; Teufel & Soll, 2021).

Modelllernen

Neue Dinge (auch von Anderen) werden oft mittels Nachahmung erlernt. Beim Nachmachen von Bewegungen (z. B. Sequenzen im Bewegungseinheiten, Schritte einer Werktechnik, Klatsch- und Tanzspiele) kann es helfen, Kontakt herzustellen, präzise zu benennen, was zu tun ist und dies vorzuzeigen, Schritt für Schritt anzuleiten, Gelingendes sichtbar zu machen und zu bestätigen. Rollenspiele eignen sich gut zur Übung von bereits erlernten Verhaltensweisen in der Interaktion. Schülerinnen und Schüler im AS

können dadurch flexibel in „die Welt des Anderen“ eintauchen und Dinge ausprobieren (Teufel & Soll, 2021).

Da manche Kinder und Jugendliche im AS mit einem größeren Gruppengeschehen schnell überfordert sein können, ist es ratsam, die Arbeitsgruppen klein zu halten und als Gruppenmitglieder bekannte Mitschülerinnen und Mitschüler zuzuteilen (Cholemkey et al., 2017).

Social Stores

Soziale Geschichten (Social Stories nach Carol Gray) sollen Kinder im AS beim Verständnis und der Bewältigung von Alltagssituationen oder sozial herausfordernden Situationen unterstützen (z. B. Begrüßung/Verabschiedung, sich anstellen, beim Spielen verlieren, Umgang mit einem Abwenden einer Spielpartnerin/eines Spielpartners, Mitarbeit im Unterricht, ...) und dienen der Verbesserung sozialer Kompetenzen bzw. dem Abbau von Ängsten und Unsicherheiten in sozialen Situationen. Die gemeinsam erstellten und an die Lebenswelt der Kinder angepassten Geschichten bieten eine kurze Anleitung mit Regeln, Ablauf und Anforderung an das Verhalten, um einzuüben, wie sie sich in sozial schwierigen Situationen verhalten sollen (Baker, 2014; Schütz, 2023; Sinzig & Schmidt, 2013).

Angemessene Nähe und Distanz

Ein Bewusstmachen eines angemessenen Nähe- und Distanzverhältnisses ist von Bedeutung. Manchen Kindern und Jugendlichen im AS kann eine Berührung, ein Handschlag, eine Umarmung oder auch selbst nur eine räumliche Nähe unangenehm sein. Wenn sich Auffälligkeiten im physischen Nähe- und Distanz-Verhalten zeigen, wird erarbeitet, was Menschen als „zu nah“ oder „zu distanziert“ empfinden können. Dabei geht es einerseits um das Erlernen einer adäquaten Reaktion bei Grenzüberschreitungen durch andere Personen sowie auch um eine eigene Erkenntnis, wie man die Grenzen anderer wahrnimmt, akzeptiert und wahrt (Teufel & Soll, 2021).

Literatur

Baker, J. (2014). *Soziale Foto-Geschichten für Kinder mit Autismus. Visuelle Hilfen zur Vermittlung von Spiel, Emotion und Kommunikation*. Kohlhammer.

Cholemkey, H., Kitzerow, J., Soll, S., & Freitag, M. (2017). *Ratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Hogrefe.

Freitag, M., Kitzerow, J., Medda, J., Soll, S., & Cholemkey, H. (2017). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.

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

Matzies-Köhler, M. (2015). *Sozialtraining für Menschen im Autismus-Spektrum (AS). Ein Praxisbuch*. Kohlhammer.



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

Schütz, L. (2023). *Autismus-Spektrum-Störung in der Schule. Hintergrundinformationen, Praxisbeispiele, Handlungsempfehlungen*. Verlag an der Ruhr.

Sinzig, J., & Schmidt, M. H. (2013). *Tiefgreifende Entwicklungsstörungen*. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 137–164). Hogrefe.

Teufel, K. & Soll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.

Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

4.7 Emotionen

Pädagogische Handlungserfordernisse

Emotionale Kompetenzen entwickeln sich in den Bereichen des eigenen mimischen sowie des sprachlichen Ausdrucks, im Erkennen der Emotion anderer, beim Emotionswissen und -verständnis und bei den Strategien der Emotionsregulation (Petermann et al., 2016). Alle Menschen nehmen Emotionen wahr, nicht alle erleben und zeigen diese in derselben Intensität. So beschreiben manche Kinder und Jugendliche im AS sehr intensive Gefühle in manchen Situationen, in anderen kaum (Hartl, 2010; Sommerauer & Eisner, 2020).

Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Erkennen der Emotionen Anderer
- Ausdruck von Emotionen
- Emotionale Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation
- Ängste

Erkennen der Emotionen Anderer

Kindern und Jugendlichen im AS kann es schwerfallen, den emotionalen Ausdruck anderer zu erkennen, zu beachten und zu verstehen. Da sich dieser aus vielen nonverbalen Details wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zusammensetzt und auch von paraverbalen Informationen wie Tonfall oder Sprechtempo begleitet wird, bietet dieser eine große Menge an Details. Können diese zahlreichen Reize nicht zusammengesetzt werden, werden sie auch nicht beachtet (Markowitz, 2020).

Ausdruck von Emotionen

Viele Schülerinnen und Schüler im AS zeigen ihre Emotionen oft nicht in derselben Weise wie nicht-autistische Menschen. Es kann bei neurotypischen Menschen Irritation auslösen,

wenn die Emotion ("Ich freue mich sehr") und die nonverbalen Signale (ausdruckslos wirkendes Gesicht) nicht übereinstimmen.

Emotionale Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation

Fehlt das Interesse an anderen Gesichtern und gibt es keine Motivation, diese zu erkennen, benennen und zu lesen, findet dieser intuitive Lernprozess nicht statt. Da körperliche Nähe oder Blickkontakt sensorisch herausfordernd sein können, vermeiden manche Schülerinnen und Schüler im AS diese. Ist körperliche Wahrnehmung eher diffus und entwickelt sich das Ich-Gefühls nicht oder nur wenig, nehmen sich manche kaum bis gar nicht von ihrer Umwelt getrennt wahr. Emotionale Zustände dem eigenen Erleben zuzuordnen, gelingt dann nicht (Ayres, 2016).

Ängste

Angst ist ein häufig benanntes Gefühl. Zu starke Sinneseindrücke, die durch Lärm oder Lichtreize ausgelöst werden, oder überfüllt erscheinende Orte, können diese Emotion auslösen. Auch Versagensängste treten oft auf. Müssen Abläufe unterbrochen bzw. können Aufgaben nicht beendet werden, kann dies ebenfalls stark beunruhigen. Erwartungen des Umfelds oder selbst wahrgenommenen Defizite im Bereich der sozialen Fähigkeiten können ebenfalls Ängste auslösen (Schirmer, 2016).

Angst, Stress und Widerstand verschlechtern das Abspeichern und Erinnern von Informationen. Aktives Nachdenken ist stark erschwert bis unmöglich. Inhalte, welche mit der Angst verbunden waren – das können Personen wie auch Situationen sein – können in Folge immer wieder Stress auslösen. Es kann vorkommen, dass eine Emotion lang und intensiv anhält. Es kommt auch vor, dass Stimmungswechsel auftreten, die für Außenstehende nicht immer nachvollziehbar erscheinen. Es braucht Zeit und Empathie, um zu erkennen, welche Emotion oder welches Bedürfnis hinter dem Verhalten liegt. Zudem bedarf es an Unterstützung und Erklärung, was von neurotypischen Personen emotional und intuitiv zum Ausdruck gebracht wird (Markowetz, 2020).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Viele Kinder und Jugendliche im AS müssen den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen erst erlernen. Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz ist auch wichtig für den Erwerb sprachlicher, sozialer und kognitiver Kompetenzen. Da Emotionserkennung oft kognitiv verarbeitet und erlernt werden muss, bedarf es an Denkentwicklung und Zeit. Zunächst wird die Selbstwahrnehmung in den Fokus genommen, danach folgt die Auseinandersetzung mit anderen Personen.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Eigene Emotionen erkennen
- Emotionstraining
- Emotionsregulation
- Emotionskontrolle unterstützen
- Unterstützung beim Umgang mit unterschiedlichen Ängsten

Eigene Emotionen erkennen

Erwachsene sind meist die ersten Partnerinnen/Partner, mit denen Gefühl abgestimmt werden. Gefühle sehr klar und anfangs auch übertrieben auszudrücken sowie mit deutlicher Körpersprache zu unterstützen, kann das Erkennen einer Emotion verdeutlichen (Schirmer, 2015; 2016).

Über Bewegung und körperlichen Kontakt kann Zugang zum "Ich" und dem Körpergefühl gestärkt und das Sprechen über Emotionen durch Musik und Tanz sowie durch Entspannungs- oder Achtsamkeitsübungen begleitet werden (Sommerauer & Eisner, 2020).

Sich selbst und seine Bedürfnisse wahrzunehmen, ist ein wichtiger Schritt. Nach der Unterscheidung "Das fühlt sich gut an" von "Das fühlt sich nicht gut an", kann an den Emotionen Freude, Wut und Angst gearbeitet werden. Laut Ekman (2007, zitiert nach Reichertz, 2022) sind Freude, Zorn, Angst und Trauer, aber auch Überraschung, Ekel und Verachtung Basisemotionen. Darunter werden angeborene Reaktionsmuster verstanden, die bei allen Menschen ähnlich ausgedrückt werden. Sekundäre Emotionen wie Stolz setzen kognitive Leistungen voraus und schließen Erfahrungen und Traditionen sowie andere rationale Faktoren mit ein. Diese sind komplexer und werden, bei guter kognitiver Entwicklung, erst später erlernt (Markowetz, 2020).

Leitfragen wie "Wie geht es mir?" und "Wie stark ist die Emotion?" unterstützen verbal den Reflexionsprozess. Visuelle Hilfsmittel wie eine Ampel, die die Einschätzung der Emotion von angenehm über neutral zu unangenehm farblich unterstützt, oder mehrstufige Skalen sind hilfreich. Mit verbaler Unterstützung ("Ich glaube, du bist wütend, weil du deine Aufgabe jetzt beenden musst.") und Benennung von Emotion und Auslöser, erarbeitet das Kind/der Jugendliche an vielen verschiedenen Alltagssituationen die Gefühle (Schirmer 2015; 2016).

Emotionstraining

Es braucht oft persönliche Unterstützung, um die Aufmerksamkeit auf den Emotionsausdruck zu lenken. Um zu üben, das Ganze wahrzunehmen und Zusammenhänge zu erklären, eignen sich Emotionsbilder, um Gesichter „lesen“ zu lernen. Viele verschiedene Gesichter mit den Basisemotionen zu sehen, die Bedeutung zu erfassen bzw. zu interpretieren, ist

eine wichtige Übung, um die Emotionen anderer zu erkennen. "Wie fühlt sich das Kind auf dem Bild? Warum könnte es sich so fühlen? Woran erkennst du, dass es sich so fühlt? Schau auf das Gesicht, achte auf Augen und Mund! Schau auf die Körperhaltung!" Mit Rollenspielen, Hörbeispielen, Kurzgeschichten und Gruppenarbeiten oder Zeichnen/Malen von Gefühlen können sich Schülerinnen und Schüler der Emotionserkennung und -differenzierung widmen und Emotionsregulationsfähigkeiten, Empathie und soziale Kompetenzen sowie ein verbessertes Emotionsverständnis entwickeln (Petermann et al., 2016; Petermann & Wiedebusch, 2016).

Emotionsregulation

Um die Intensität der Gefühle einschätzen zu lernen, können die Lichtzeichen der Ampel (grün, gelb und rot) unterstützen. In der grünen Zone ist alles in Ordnung und es besteht eigentlich kein Handlungsbedarf. In diesem "offenen Lernfenster" Emotionsregulationsstrategien kennenzulernen, auszuprobieren und zu üben, ist sinnvoll. Die gelbe Zone, in der die Erregung steigt, aber Handlungskontrolle noch möglich ist, ist jener Bereich, in dem Strategien angewendet werden können. Um Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten, bedarf es anfangs der Anleitung und Begleitung. Ziel ist es, dass die Schülerin/der Schüler selbst zu geeigneten Maßnahmen greifen kann, wenn diese/dieser eine Anspannung bzw. Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit spürt. So sollen Momente, in denen das Kind/der Jugendliche in die rote Zone kommt, in der Impulskontrolle nicht mehr möglich ist und unerwünschte Verhaltensweisen auftreten, verringert werden (Petermann & Wiedebusch, 2016; Schirmer 2016).

Leitsätze wie „Alle Gefühle sind erlaubt. Ich bin meinen Emotionen nicht ausgeliefert. Ich kenne Strategien, um mit meinen Gefühlen gut umzugehen.“ unterstützen die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder und Jugendlichen, die handlungsfähig bleiben sollen. Regulationsstrategien wie Kontaktaufnahme zu Bezugspersonen, um Unterstützung zu erhalten, oder aktiv Unterstützung durch Eltern oder Gleichaltrige zu suchen, sind interaktive Maßnahmen des Emotionsmanagements. Durch Aufmerksamkeitslenkung kann der Fokus von der Erregungsquelle abgewendet und vom Emotionsauslöser abgelenkt werden. Saugen, Schaukeln, Summen, Singen, Stimming oder andere selbstberuhigende Rituale sind ebenso wie Gespräche Selbstberuhigungsstrategien. Auch der Rückzug aus emotionsauslösenden Situationen oder Manipulation der emotionsauslösenden Situation, z.B. durch spielerische Aktivität, oder kognitive Regulationsstrategien wie positive Selbstgespräche, unterstützen die Selbstkontrolle. Externale Regulationsstrategien werden gewählt, um sich körperlich auszuagieren (Petermann et al., 2016; Petermann & Wiedebusch, 2016). Bei Mädchen häufiger angewendet wird die Einhaltung von Darbietungsregeln beim Emotionsausdruck durch Maskieren von Emotionen („Masking“) (Preißmann, 2020; Vero, 2020b).

Emotionskontrolle unterstützen

Gelingt es nicht, die eigenen Emotionen von denen anderer zu unterscheiden, kommt es zur Emotionsansteckung. Oft sind sich Menschen im AS nicht bewusst, wie stark sie auf Emotionen anderer reagieren. Sich aus konflikthafter, emotionaler Situationen, die die Schülerinnen/die Schüler gar nicht betreffen, zu entfernen, kann Konflikte und Emotionsausbrüche verhindern. Meist brauchen die Kinder und Jugendlichen im AS dabei Unterstützung, diese Strategie anzuwenden (Vero, 2023).

Da sich konfrontatives, emotionales Verhalten der Bezugsperson leicht überträgt, ist es von Bedeutung, dass diese mit neutraler Körpersprache und ruhiger Stimme Aufregung vermeidet und Strategien zur Selbstbeherrschung und Deeskalation kennt bzw. anwendet. Direkten Blickkontakt zu vermeiden und diesen auch nicht einzufordern sowie genügend Abstand zu halten und Berührungen zu vermeiden, kann hilfreich sein. Sich niederzusetzen, ohne sich selbst in Gefahr zu bringen, abzulenken und etwas positiv Besseres anzubieten, gegebenenfalls auch nachzugeben bzw. die Anforderung anzupassen und Zeit zu geben, um sich zu beruhigen, kann Erregung senken. Mit jemand anderem über ein ganz anderes Thema zu sprechen oder mit einer weiteren Betreuungsperson, die emotional nicht in den Konflikt involviert ist, die Rolle zu tauschen, entspannt die Situation (Hejlskov Elvén, 2015).

Unterstützung beim Umgang mit unterschiedlichen Ängsten

Wenn ähnliche Situationen nicht als bereits bekannt und bewältigbar eingeschätzt werden, werden diese rasch als bedrohlich wahrgenommen (Vero, 2020b). Um das Gefühl der Angst zu reduzieren, bedarf es der Herstellung von Sicherheit. Ängste ernst zu nehmen, Erklärungsmodelle zu liefern, überschaubare Situationen zu schaffen, Rückzugsorte zur Entspannung anzubieten und an Strategien zu arbeiten, ist hilfreich. Da wahrgenommene Reize bzw. Ereignisse hinsichtlich ihrer Nützlichkeit oder Schädlichkeit bewertet werden, können Erwachsene in der angsteinflößenden Situation unterstützend begleiten, später können Selbstinstruktionen helfen: Zunächst gibt es ein visuelles und/oder auditives Stopp-Signal. Danach wird durch Situationserklärung, Umdeutung oder Aufzählen von Dingen, die sich nicht verändert haben (Fokus auf Konstanz statt auf Veränderung), und mit einem Spruch ("Stopp, stopp, stopp ... ist/sind ungefährlich. Stopp, stopp, stopp."), der mit positiver Mimik begleitet wird, die Situation bewältigbar gemacht. Im Anschluss wird das Erlebnis so präsentiert, wie es ablaufen sollte, damit die Situation positiv im Gedächtnis abgespeichert wird (Vero, 2023).



Literatur

- Ayres, A. J. (2016). *Bausteine kindlicher Entwicklung* (6. Auflage). Springer.
- Hartl, M. (2010). *Emotionen und affektives Erleben bei Menschen mit Autismus. Eine Untersuchung unter analytischer Betrachtung autobiographischer Texte*. Springer VS Research.
- Hejlskov Elvén, B. (2015). *Herausforderndes Verhalten vermeiden*. Dgvt-Verlag.
- Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht*. Ernst Reinhardt.
- Petermann, F., Petermann, U., & Nitkowski, D. (2016). *Emotionstraining in der Schule*. Hogrefe.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe.
- Preißmann, C. (2020). *Überraschend anders. Mädchen und Frauen mit Asperger* (2. Auflage). Trias.
- Reichertz, J. (2022). Paul Ekman: Gefühle lesen. In K. Senge, R. Schützeichel, & V. Zink (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Emotionssoziologie*. Springer VS.
- Schirmer, B. (2015). *Herausforderndes Verhalten in der KiTa. Zappelphilipp, Trotzkopf & Co.* V & R.
- Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. Ernst Reinhardt.
- Sommerauer, M., & Eisner, M. (2020). Emotionserleben und Training emotionaler Kompetenz bei Menschen im Autismus-Spektrum. *R&ESource. Open Online Journal for Research and Education*. 1(1). (S. 1–5). <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/946>
- Vero, G. (2020b). *Das andere Kind in der Schule – Autismus im Klassenzimmer*. Kohlhammer.
- Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

4.8 Verhalten

Pädagogische Handlungserfordernisse

Ein personenorientierter Perspektivenwechsel setzt ein Verständnis für das breite Spektrum möglicher Herausforderungen im Bereich Verhalten von Kindern im AS voraus. Dieses kann von Zurückgezogenheit bis hin zu Überaktivität und Neigung zur Aggressivität reichen (Schuster, 2013).



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Repetitive, stereotype Verhaltensweise sowie Problemlöseverhalten (Impulskontrollschwierigkeiten, Rückzugsverhalten)
- Verhalten verstehen
- Spielverhalten

Repetitive, stereotype Verhaltensweisen sowie Problemlöseverhalten (Impulskontrollschwierigkeiten, Rückzugsverhalten)

Wie im Kapitel Diagnostik beschrieben, können bei Kindern und Jugendlichen im AS eingeschränkte, repetitive und unflexible Verhaltensweisen, Interessen oder Aktivitäten auftreten, die u. a. mit Stereotypen, wie dem repetitiven Gebrauch von Objekten, einhergehen können. Manche Verhaltensweisen (z. B. Hand- oder Fingermanierismen, Hin- und Herpendeln des Kopfes, Schläge mit den Händen auf die Ohren, ...) können als Selbststimulation von Sinnesbereichen gedeutet werden (Kamp-Becker & Bölte, 2021). Auch Spezialinteressen im Sinne einer ungewöhnlichen Faszination (z. B. für die Umdrehungen von Waschmaschinen) können einerseits zu Rückzugsverhalten und andererseits zu Irritationen (z. B. in der Kontaktaufnahme) führen (Bernard-Opitz, 2015; Matzies-Köhler, 2015). Darüber hinaus und teilweise auch aus Verhaltensweisen, die bei Kindern und Jugendlichen im AS auftreten können, heraus (z. B. sozialer Rückzug, Beharren auf bestimmte Ordnungen oder Abläufe, Zwängen usw.), können zusätzlich herausfordernde Verhaltensweisen vorliegen (Bernard-Opitz, 2015; Theunissen, 2017). Manche Kinder und Jugendliche im AS zeigen sehr starke Reaktionen auf Veränderungen im Tagesablauf, die von Wutausbrüchen, Aggressionen bis hin zu Angst und Panik reichen (Schuster & Schuster, 2013). Auch Formen von Autoaggressionen, Schreien, Wegrennen sowie starke Erregung bzw. mangelnde Impulskontrolle werden im Kontext von herausforderndem Verhalten beschrieben (Theunissen, 2017).

Verhalten verstehen

Es ist notwendig, die Funktion von Verhalten zu verstehen, um diesem pädagogisch adäquat und wirksam begegnen zu können. Der Wunsch nach Aufmerksamkeit, sensorisch begründete Verhaltensweisen und das Vermeiden unangenehmer Situationen zählen u. a. zu den Gründen für herausforderndes Verhalten (Bernard-Opitz, 2015). Auch wenn das externalisierende (z. B. Wutausbrüche) oder internalisierende Problemlöseverhalten (z. B. Rückzugsverhalten) von Kindern und Jugendlichen im AS im Sinne eines Bewältigungsversuches bedeutsam ist, wird es von Pädagoginnen/Pädagogen sowie Lehrpersonen als herausfordernd wahrgenommen (Theunissen, 2019). Die Reduktion des Verhaltens auf das Individuum als „Träger“ (wie zum Beispiel die Zuschreibung „das aggressive Kind“), leistet aber nur bedingt bzw. keinen Beitrag zum Verstehen. Die notwendige Beachtung des Person-Umwelt-Bezuges lenkt den Blick auf die Umweltbedingungen und eröffnet damit die Möglichkeit zu analysieren, welche Reize bzw. Situationen dem Verhalten

von Schülerinnen und Schülern im AS vorangegangen sind. Diese Analyse eröffnet pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten. So können Personen, Objekte und Situationen Ausgangspunkt pädagogischer Interventionen sein (Theunissen, 2017).

Spielverhalten

Spielen stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe und -möglichkeit dar. Kinder und Jugendliche im AS zeigen deutliche Besonderheiten im Spielverhalten, das durch Schwierigkeiten im fließenden, flexiblen und kreativen Symbolspiel gekennzeichnet ist (Kamp-Becker & Bölte, 2021). Schon jüngere Kinder im AS können durch ein eher monotones Spiel auffallen, das oft auch aus dem immer gleichen Manipulieren bestimmter Gegenstände (z. B. Kreisel) besteht. Schülerinnen und Schüler im AS beteiligen sich kaum an Fantasie- und Rollenspielen (Schuster, 2013; Schuster & Schuster, 2022). Im Spielverhalten kann eine Präferenz für das Spiel mit Gegenständen, im Vergleich zu jenem mit anderen Menschen, beobachtet werden. Eine weitere Herausforderung kann das Verstehen von Spielregeln sein und in weiterer Folge entsprechend danach zu handeln (Cornago, 2020). Auch das Spielverhalten kann durch herausforderndes Verhalten, wie dem Entwenden von Objekten oder Konfliktsituationen geprägt sein, weshalb Schülerinnen und Schüler im AS beim Aufbau von Spielfähigkeiten unterstützt werden müssen (Theunissen, 2017).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Da die (Problemlöse-)Verhaltensweisen sehr vielfältig sein können, bedarf es verschiedener pädagogischer Ansatzmöglichkeiten hinsichtlich der Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Reaktionsauslöser für Problemlöseverhalten (herausforderndes Verhalten) finden
- Vereinbarung von Signalen
- Erarbeitung von Handlungsalternativen
- Positive Verhaltensunterstützung durch Belohnungssysteme (Tokensysteme)
- Notfallpläne und Notfallmaßnahmen
- Unterstützung beim gemeinsamen Spiel

Reaktionsauslöser für Problemlöseverhalten (herausforderndes Verhalten) finden

Um herauszufinden, warum manche Schülerinnen und Schüler im AS starke Reaktionen zeigen, ist eine Verhaltensanalyse hilfreich. In dieser wird das herausfordernde Verhalten hinsichtlich seiner Begleitumstände systematisch erfasst (z. B. durch genaue Dokumen-

tation der Beobachtungen bzw. Situation usw.), um daraus pädagogische Interventionen entlang einer Zielbestimmung abzuleiten (Schirmer, 2016). Die Verhaltensanalyse eröffnet somit die Chance, die Ursachen möglicher Probleme sowie ihre Funktion zu verstehen. Das Verständnis für die Funktion kann wesentlich sein, um Schülerinnen und Schüler im AS dabei zu unterstützen, diese Probleme im Bereich Verhalten erfolgreich abzubauen. Hauptfunktionen können z. B. der Wunsch nach Aufmerksamkeit, die Vermeidung von Anforderungen sowie der Wunsch nach sensorischer Stimulation sein. Besonders bedeutsam ist es, auch organische Befindlichkeiten, emotionale oder kognitive Ursachen zu berücksichtigen (Bernard-Opitz, 2015). Zur Identifikation der Funktion ist eine systematische und damit möglichst objektive Beobachtung des Verhaltens notwendig, um dann Arbeitshypothesen aufzustellen (z. B. Auslöser wie sensorische Überempfindlichkeit) und eine Zielbestimmung (erwünschtes Verhalten) vorzunehmen. Letztlich ist für einen erfolgreichen Umgang bedeutsam, eine gewählte Intervention hinsichtlich ihrer Wirkungen zu evaluieren (Schirmer, 2016).

Vereinbarung von Signalen

Visuelle Signale können das Verhaltensmanagement unterstützen. Zur Prävention können Signale, wie bspw. ein Warte-Schild oder ein visueller Timer, der die verstreichende Zeit abbildet, das Warten erleichtern. Auch vereinbarte Stopp-Signale (z. B. Ampel-Symbole, Stopp-Schild) können präventiv bei der Bewältigung von potenziell schwierigen Situationen hilfreich sein. Weiters können Farbkarten als Hinweise für angemessenes Verhalten („Bleibe grün“) beim Verhaltensmanagement unterstützend wirken (Bernard-Opitz & Häußler, 2013).

Erarbeitung von Handlungsalternativen

Jene Schülerinnen und Schüler im AS, die z. B. aggressives Verhalten oder starkes Rückzugsverhalten zeigen, benötigen oft Unterstützung dabei, andere Wege zu finden, um sich auszudrücken, durchzusetzen oder auf Konflikte bzw. Überforderung (z. B. sensorische Überforderung) zu reagieren (Schuster, 2013). Es kann daher bedeutsam sein, dass sie auf Handlungsalternativen zurückgreifen können. Für die Erarbeitung von Handlungsalternativen können Alternativpläne erstellt und eingesetzt werden. Diese ermöglichen, vor allem in visualisierter Form, Ursache-Wirkungs-Prozesse des eigenen Verhaltens sowie Reaktionen anderer und daraus resultierende Konsequenzen aufzuzeigen. Alternativpläne stellen als im besten Fall visualisierte Anleitung zur Verhaltensänderung konkrete Lösungswege dar, auf welche Verhaltensweisen, mit welchem (erwünschten) Verhalten reagiert werden kann (z. B. einen Wutball kneten statt schlagen). Damit wird auch die Verhaltenssteuerung und Selbstkontrolle unterstützt. Vor allem, wenn die Einsichtsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im AS noch gering ausgeprägt und spontane Reflexion noch nicht möglich ist, können Visualisierungen nützlich sein, um einen Verstehensprozess des eigenen Verhaltens zu unterstützen. Visuelle Darstellungen können Kinder und Jugendliche im AS dabei unterstützen, einen Perspektivenwechsel vollziehen zu können. Dazu kann bspw. eine Situation, die schwer fällt, wie warten, mit

einem Stress-Barometer verbunden werden. Besonders hilfreich kann es für Schülerinnen und Schüler im AS sein, wenn bei den visualisierten Handlungsalternativen auch eingebaut wird, wie es ihnen z. B. in der Wartesituation besser gehen kann (Haider et al., 2023a).

Positive Verhaltensunterstützung durch Belohnungssysteme (Tokensysteme)

Belohnungssysteme können positives Verhalten insofern unterstützen, als dadurch besser entschieden werden kann, was getan werden soll. Sie sind als Übergangssysteme zu verstehen. Als solche helfen sie vor allem in Verbindung mit sozialen Belohnungen, auch für Kinder und Jugendliche im AS langfristig soziale Belohnungen wirksam werden zu lassen. Tokensysteme arbeiten mit Token, also Zeichen wie bspw. Punkten, die gegen eine Belohnung, die für Kinder und Jugendliche im AS stark motivierend sein kann, wie z. B. Spielzeug, Beschäftigung mit Spezialinteressen, eingetauscht werden können. Das vereinbarte Zielverhalten wird mit einem Token belohnt, d. h. positiv verstärkt. Token sollten immer mit Lob verbunden werden. Anfangs sollten Belohnungen (Einsatz von Token) in einer natürlichen Beziehung zum erwünschten Verhalten stehen (rascher Einsatz eines Tokens bei erwünschtem Verhalten). Wenn dies gut funktioniert, können die Intervalle der Token in einem immer größeren Abstand erfolgen (Schirmer, 2016).

Viele Kinder und Jugendliche im AS reagieren z. B. auf einen Gegenstand als Verstärker angemessenen Verhaltens, d. h. auf Belohnung, zunächst oft besser als auf soziales Lob (Matzies-Köhler, 2015). Dennoch ist es besonders wesentlich, Belohnungssysteme nur als Überbrückung noch unzureichender Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen einzusetzen, da sie Abhängigkeit von materiellen Verstärkern mit sich bringen und somit keine langfristige Lösung darstellen (Haider et al., 2023a).

Notfallpläne und Notfallmaßnahmen

Der Entwurf eines Planes für ein individuelles Krisenmanagement im Team unterstützt einen souveränen Umgang mit dem Verhalten und hilft damit allen Beteiligten. In erster Linie gilt es, in schwierigen Situationen Ruhe zu bewahren und ggf. das Bedürfnis nach Freiraum zu akzeptieren. Die Sprache sollte prägnant, sachlich und leicht verständlich sein (Markowetz, 2020). Notfallpläne können allen Beteiligten Sicherheit geben, da sie festlegen, welche Notfallmaßnahmen getroffen werden können, um schnell Deeskalation in die Situation zu bringen. Sie sollten daher detailliert und für alle nachvollziehbar sein.

Unterstützung im gemeinsamen Spiel

Eine pädagogische Begleitung von Spielverhalten bedeutet, Gelingensbedingungen für gemeinsame Spielsituationen zu schaffen und diese auch entsprechend zu unterstützen.

Die Förderung von Interaktions- und Spielfähigkeiten kann als zentrales Thema adressiert werden, bei dem es in einem ersten Schritt darum geht, gemeinsame Interessen zu finden. Dazu braucht es eine bewusste Zusammenführung und Transparenz von gemeinsamen Interessen, mit dem Ziel dadurch den weiteren Aufbau von Kompetenzen im sozialen

Bereich zu unterstützen (Haider et al., 2023a). Manche Schülerinnen und Schüler im AS benötigen am Anfang Motivation, Anleitung und Struktur (klarer Ablauf und Ziel), um mit anderen Schülerinnen und Schülern wechselseitig zu spielen. Für Kinder und Jugendliche im AS kann es wesentlich sein, auf Spielsituationen gut vorbereitet zu werden, um das Spiel mit anderen auch genießen zu können. Unterstützung kann bereits bei der Kontaktaufnahme zu Spielpartnerinnen und Spielpartnern wichtig sein. Ein Angebot verschiedener Spiele (offen wie Ballspiel und strukturiert wie Puzzle oder Brettspiele) kann sich eignen, um Schülerinnen und Schülern im AS eine Auswahl zu ermöglichen (Cornago, 2020). Spiele mit festen Regeln können sich aufgrund des geringeren Überraschungspotentials (im Sinne von Unvorhersehbarem) besser eignen (Schuster, 2013). Bei Fantasie- und Regelspielen können Skripts in Form von Bildabfolgen oder kurzen Beschreibungen hilfreich sein. Auch Konfliktsituationen, die im Spiel entstehen können, sollten hinsichtlich des Findens von Lösungsstrategien, den Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen im AS entsprechend, begleitet werden (Cornago, 2020).



Literatur

- Bernhard-Opitz, V. & Häußler, A. (2013). *Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Fördermaterialien für visuell Lernende* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Bernard-Opitz, V. (2015). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxisbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer*. (3. Auflage). Kohlhammer.
- Cornago, A. (2020). *Praxis Frühförderung Autismus. Strategien – Aktivitäten – Materialien. 03_ Interaktion und Spiel*. Autismus Hamburg e.V.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.
- Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.
- Matzies-Köhler, M. (2015). *Sozialtraining für Menschen im Autismus-Spektrum (AS). Ein Praxisbuch*. Kohlhammer.
- Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht*. Ernst Reinhardt.
- Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. Ernst Reinhardt.
- Schuster, N. (2013). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (3. Auflage). Kohlhammer.
- Schuster, N., & Schuster, U. (2022). *Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2017). *Autismus und herausforderndes Verhalten: Praxisleitfaden für Positive Verhaltensunterstützung*. Lambertus.
- Theunissen, G. (2019). *Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung*. Kohlhammer.

5 Zusammenfassung weiterer relevanter Punkte

Abschließend werden weitere relevante Punkte angeführt, die für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im AS bedeutsam sind.

5.1 Zusammenarbeit

Eltern/Erziehungsberechtigte sind aufgrund der schon gemachten Beziehungserfahrungen Expertinnen/Experten in Sachen ihres Kindes im AS. Sie haben oft einen intensiven Verarbeitungsprozess hinter sich gebracht oder stehen in einem solchen. Pädagogisches Personal weist ebenso spezifische professionelle Expertise auf. Informationsaustausch und Kooperation zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Akteurinnen/Akteuren der Bildungseinrichtung, aber auch allen Professionistinnen/Professionisten des Supportumfelds des Kindes bzw. des Jugendlichen (Pädagoginnen und Pädagogen, Leitung, Assistenz, Therapeutinnen/Therapeuten, etc.) sind essenziell, um die Schülerin/den Schüler in ihrer/seiner Gesamtheit besser verstehen zu können (Freizeitbeschäftigung, Rituale zu Hause, Verhalten am Wochenende, ...). Oft werden mit dem Eintritt in neue pädagogische Settings von vielen Seiten große Erwartungen an die weitere Entwicklung geknüpft. Hier gilt es achtsam, transparent und klar miteinander zu agieren, um Verunsicherung, Überforderung oder Konkurrenzdenken entgegenzuwirken. Dadurch kann proaktiv eine Basis für den Entwurf weiterer Entwicklungsziele geschaffen oder wirkungsvoll Krisenprophylaxe etabliert werden. Durch das Zusammenwirken der genannten Faktoren kann eine gelingende Bildungspartnerschaft im Sinne des Kindes bzw. des Jugendlichen entstehen. Die inklusive Gesamtorientierung einer Einrichtung prägt hier den Habitus der in ihr Beschäftigten mit. In der Literatur können hierbei auch wertvolle Hinweise in Bezug auf Konzeptinhalte gefunden werden (Haider et al., 2023a; Meer-Walter, 2021; Schirmer, 2016; Vero, 2023). An dieser Stelle sei auch auf die Checkliste zur schulischen Förderung, die auf dem Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen von Eckert und Sempert (2013) basiert, verwiesen.

Ein Gelingensfaktor in der Zusammenarbeit von Eltern/Erziehungsberechtigten und Pädagoginnen und Pädagogen ist das Festlegen von Zielen. Dies passiert im Idealfall vor einem Gespräch und ist bedeutsam, um Erwartungen an Eltern/Erziehungsberechtigte eindeutig beschreiben zu können. Während des Gespräches ist ein ressourcenorientierter Zugang förderlich, um die Kooperation zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Pädagoginnen und Pädagogen zu stärken. Folglich sind an Eltern/Erziehungsberechtigte

positive Rückmeldungen über den Entwicklungsfortschritt zu geben und gleichzeitig Bildungs- und Erziehungsziele transparent zu kommunizieren. Ein enges Unterstützungssystem im Sinne einer konstruktiven Zusammenarbeit ist für Schülerinnen und Schüler im AS hinsichtlich gemeinsamer Ziele für die bestmögliche Erziehung und Bildung des Kindes oder Jugendlichen im AS von hoher Bedeutung (Schirmer, 2016).



Literatur

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

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

Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. Ernst Reinhardt.

Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

5.2 Anlaufstellen/Ansprechpersonen

Folgende Anlaufstellen können bei Fragen oder Anliegen hilfreich sein:

Bildungsdirektionen

Die Bildungsdirektionen haben die Aufgabe eines Kompetenzzentrums auf dem gesamten Gebiet des Schul- und Erziehungswesens wahrzunehmen (vgl. dazu Bundesgesetz über die Einrichtung von Bildungsdirektionen in den Ländern – Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz – BD-EG). Zum Pädagogischen Dienst der Bildungsdirektionen zählt auch die Abteilung des Fachbereichs für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (BMBWF, o.J.). Unter folgendem Link finden Sie eine Übersicht der einzelnen Bildungsdirektionen in Österreich: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/bdir.html>

Diversitätsmanagement

Das Diversitätsmanagement ist wesentlicher Teil des Fachbereichs Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS), welcher in jeder Bildungsregion Österreichs im Pädagogischen Dienst verankert ist. Nach dem Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz §19 (BD-EG) stellen die Diversitätsmanager/innen (DM) pädagogische Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem und anderem Förderbedarf bereit und koordinieren diese. In Ihren Zuständigkeitsbereich fallen auch die im obigen Kontext eingesetzten Lehrer/innen. Zu den Aufgaben des Diversitätsmanagements zählen unter anderem ebenso Beratung, Gutachtenerstellung, Feststellung von Förderbedarfen und Steuerung von inklusiven Entwicklungen im Schulbereich. Eine Verlinkung zu den ein-

zelenen Bildungsdirektionen finden Sie hier: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/bdir/bildungsdirektionen.html>

Schulqualitätsmanagement

Schulqualitätsmanager und Schulqualitätsmanagerinnen (SQM) gehören zum Bereich Pädagogischer Dienst in den Bildungsdirektionen. Sie arbeiten bildungsregional in der Schulaufsicht oder sind dem Fachstab zugeordnet. Zu den Aufgaben der SQM gehören unter anderem: Implementierung von Reformen und Entwicklungsvorgaben, evidenzorientierte Steuerung der Bildungsplanung, Qualitätscontrolling und Bereitstellung pädagogischer Expertise. Eine genaue Tätigkeitsbeschreibung finden Sie hier: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/qum/schulaufsicht.html>

Eine Verlinkung zu den einzelnen Bildungsdirektionen finden Sie hier: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/bdir/bildungsdirektionen.html>

Schulpsychologie

Jede Bildungsdirektion hat auch einen eigenen schulpsychologischen Dienst, der für psychologische Fragen sowie bei Bedarf zur Unterstützung von Schulen, Schülerinnen und Schüler und Eltern kostenfrei und auf Wunsch auch vertraulich zur Verfügung steht. Aufgrund der umfangreichen Diagnostik des AS wird von der Schulpsychologie meist nur ein Screening im Sinne einer Ausschlussdiagnose durchgeführt, um dann, gegebenenfalls, an eine außerschulische Stelle zu einer weiterführenden Diagnostik weiterzuleiten. Die Schulpsychologie kann jedoch zur Beratung im pädagogischen sowie erzieherischen Kontext hinzugezogen werden.

Weiterführende Informationen finden Sie unter folgendem Link: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/psych.html>

Österreichische Autistenhilfe

Der Dachverband Österreichische Autistenhilfe ist ein Kompetenzzentrum für Beratung, Diagnostik, Therapie und Fachassistenz für Menschen im AS. Dieser fungiert auch als Schnittstelle für eine bundesweite Vernetzung mit der öffentlichen Verwaltung sowie allen relevanten Anlaufstellen. Bei der Österreichischen Autistenhilfe können diagnostische Abklärungen zu AS durchgeführt werden. Auch Informationen zu weiteren Anlaufstellen in ganz Österreich können hier eingeholt werden. Weitere Informationen finden Sie unter folgendem Link: <https://www.autistenhilfe.at/>

Pro Mente

Pro Mente ist koordinierende Stelle bezüglich der Schulassistenz Autismus in Bundes-schulen AHS und BHS (außer Steiermark). Nähere Informationen finden Sie unter: <https://www.promente-autismus.at/>

5.3 Grundlagen

Abschließend werden Quellen als Grundlage für pädagogische Rahmenbedingungen aufgelistet:

Didaktische Grundsätze in den Lehrplänen

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>

<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/lehrpl%C3%A4ne-nach-schularten.html>

Erlass betr. Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung in Bildungseinrichtungen des Bundes

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlaesse/unt_beh.html

Leistungsbeurteilungsverordnung

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lb_vo_2.html <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>

Rundschreiben 11/2021 – Prüfungskandidatinnen und Prüfungskandidaten mit Behinderungen, chronischen Krankheiten etc. Angemessene Vorkehrungen für Prüfungskandidatinnen und Prüfungskandidaten im Rahmen abschließender Prüfungen

https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2021_11.pdf

Sonderpädagogischer Förderbedarf

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576&FassungVom=2018-06-28&Artikel=&Paragraf=8&Anlage=&Uebergangsrecht=>

