

A 4

Infobriefe Autismus

Individuelle Unterstützungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis

Die **neuropsychologischen Besonderheiten** bei Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum haben **Auswirkungen** auf den Schulalltag. Mithilfe einer **Stärken- und Schwächenanalyse** lassen sich die Voraussetzungen für eine adäquate und fachlich begründete **Förderung** feststellen. Dafür werden sowohl bewährte pädagogische Konzepte und Methoden als auch Anregungen für die **Praxis in Unterricht und Schule** vorgestellt.

1. Auswirkungen neuropsychologischer Besonderheiten auf den Schulalltag

Ergebnisse der Hirnforschung belegen eine veränderte neuronale Architektur im Gehirn von Personen mit Autismus (vgl. THEUNISSEN 2019, 60).

„Dieses andere, dem eigenen so fremde neurologische ‚Betriebssystem‘ im Hinterkopf zu haben, ist im Umgang mit autistischen Schülerinnen und Schülern bedeutsam, um ihr Verhalten richtig deuten zu können.“ (MEER-WALTER 2021, 26)

Autistische Schülerinnen und Schüler haben aufgrund ihrer neuropsychologischen Besonderheiten (siehe [Infobrief A 1](#)) Herausforderungen zu bewältigen, die sich ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gar nicht als solche stellen oder ihnen sogar Erholung verschaffen (z.B. Gruppenaktivitäten und Spiele oder Arbeitsformen zur Rhythmisierung des Unterrichts). Dafür benötigen sie zusätzliche Ressourcen und sind z.B. schneller erschöpft. Typische Einschränkungen treten nicht zwingend bei allen Betroffenen auf. In ihrer Ausprägung können sie sich individuell qualitativ stark unterscheiden. Häufig werden auch Abhängigkeiten von personellen und räumlichen Kontexten beobachtet. So kann in einer bekannten Umgebung mit vertrauten Personen etwas gelingen, was in einer veränderten Situation oder komplexen Settings nicht bewältigt wird. Beispielsweise berichten Eltern eines autistischen Jungen, dass ihr Kind Oma und Opa freundlich begrüßt, wenn sie zu Besuch kommen. Die Lehrerin in der Schule beklagt jedoch, dass sich dasselbe Kind dem morgendlichen Begrüßungsritual in der Schule verweigert.

Typische Merkmale von Autismus zeigen sich in den Bereichen Wahrnehmung, Sprache und Kommunikation, Interaktion und Verhalten sowie Lernen und Handeln (s. Praxisdokument „Individuelle Unterstützung und Förderung“).

2. Stärken- und Schwächenanalyse

„Die besondere pädagogische Herausforderung besteht bei Schülern mit ASS oftmals darin, dass ihr Leistungsprofil sehr unausgewogen ist. Es stehen den Leistungseln große Förderbedürfnisse in anderen Bereichen gegenüber. Ein Schüler kann möglicherweise mit sechs Jahren bereits fließend lesen, aber die Toilette noch nicht alleine benutzen. Tatsächlich müssen wir von einem spezifischen, ganz inkohärenten, weil zumeist sich nicht systematisch aufeinander aufbauenden und sich entwickelnden Niveau im kognitiven und praktischen Bereich ausgehen und dies zum Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen und Konzepte nehmen.“ (SCHIRMER 2010, 78)

Daher ist es notwendig, die autismspezifischen Lernvoraussetzungen festzustellen, die als Grundlage für die individuelle Förderung sowie eine adäquate Unterrichtsgestaltung dienen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, nicht nur die spezifischen Schwächen, sondern vielmehr auch die besonderen Stärken der Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum zu analysieren und im Unterricht Gelegenheiten zu schaffen, in denen sie diese Stärken zeigen und darauf aufbauen können.

Für eine bestmögliche Förderung der Schülerin bzw. des Schülers mit Autismus gilt es vorab wichtige Fragen nach den individuellen Voraussetzungen zu klären.

Zum Beispiel:

- Welche individuellen Lernvoraussetzungen bringt sie bzw. er mit?
- Welche Stärken zeigt sie bzw. er?
- Unter welchen Bedingungen kann sie bzw. er diese Stärken nutzen?
- In welchen Bereichen benötigt sie bzw. er Unterstützung?
- Von welchen Unterstützungsmaßnahmen konnte sie bzw. er bereits in der Vergangenheit profitieren?

Zur Feststellung der Stärken und Schwächen kann neben explorativen Gesprächen mit den Bezugspersonen, den Betroffenen und den Fachdiensten unter Einhaltung der Datenschutzbestimmungen auch auf informelle Fragebögen (s. [Praxis Dokumentationsbogen](#)) sowie schulische Unterlagen und Beobachtungen zurückgegriffen werden.

Das Verhalten und die Bedürfnisse eines Menschen werden maßgeblich von seinem emotionalen Entwicklungsstand beeinflusst (vgl. SAPPOK & ZEPPELITZ 2019). Bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus ist in der Regel auch die emotional-soziale Entwicklung betroffen. Eine große Diskrepanz zwischen dem Stand in der kognitiven Entwicklung auf der einen und der emotional-sozialen Entwicklung auf der anderen Seite beeinträchtigt häufig die adaptiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum und kann zu funktionalen Lösungs-ideen führen, die von ihrer Umgebung mitunter als Verhaltensstörungen wahrgenommen werden.

„Vor allem Kinder versuchen sich spontan häufig durch repetitive schaukelnde Bewegungen zu beruhigen, was oft auch sehr gut funktioniert. Im späteren Kindesalter werden solche Verhaltensweisen von Eltern, Erziehern oder auch Altersgenossen dann oft als sozial unangemessen kritisiert, weshalb viele autistische Menschen im weiteren Verlauf dieses Schaukeln vollkommen unterdrücken. Dies ist dann nachteilig, wenn damit eine einfache, gut funktionierende und nebenwirkungsfreie Methode der Anspannungsregulierung wegfällt.“ (TEBARTZ VAN ELST 2016, 85)

Derartige Verhaltensauffälligkeiten (siehe [Infobrief A1](#), 9) sind in der Regel aber weniger mit kognitiven Defiziten in Verbindung zu bringen, sondern hängen vielmehr eng mit dem emotionalen Entwicklungsniveau zusammen (vgl. SAPPOK & ZEPPELITZ 2019). Für eine adäquate Beschulung und Förderung ist es daher unerlässlich, neben dem kognitiven auch den emotionalen Entwicklungsstand zu kennen.

Zu dessen Einschätzung können Verfahren aus dem Bereich der allgemeinen Verhaltensdiagnostik eingesetzt werden:

Der **Entwicklungstherapeutische/entwicklungspädagogische Lernziel-Diagnosebogen (ELDIB)** ist in der Praxis als verhaltensdiagnostisches Instrument verbreitet, um den Ist-Stand, d.h. das jeweilige aktuelle Fähigkeitsprofil im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen im Verlauf der (insgesamt fünf) Entwicklungsstufen zu beschreiben. Darüber hinaus definiert er die Förderziele für die nächsten Wochen und dient dazu, den Fortschritt des Kindes oder des Jugendlichen zu überprüfen. (vgl. ETEP EUROPE 2001)

Die **Skala der emotionalen Entwicklung – Diagnostik (SEED)** zur Ermittlung des emotionalen Entwicklungsstands bei Menschen mit intellektueller Entwicklungsstörung (geistige Behinderung) enthält einen standardisierten Beobachtungsbogen. Mit dessen Hilfe wird das Verhalten der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen analysiert, die emotionale Entwicklung in acht Entwicklungsbereichen erhoben und zu einer (der insgesamt fünf) Entwicklungsphasen zugeordnet. Die fünf Entwicklungsphasen entsprechen jeweils einem Referenzalter in der kindlichen Entwicklung.

3. Pädagogische Modelle und Methoden für Unterricht und Schule

Autistische Schülerinnen und Schüler benötigen aufgrund ihrer neuropsychologischen Besonderheiten eine ihren individuellen Bedürfnissen angepasste Lernumgebung sowie unterstützende unterrichtliche Maßnahmen.

„Dabei kommt es weniger auf die Klassenzusammensetzung an als darauf, den pädagogischen Umgang und die eigene Kommunikation auf die Besonderheiten abzustimmen (...)“ (TUCKERMANN ET AL. 2017, 7).

Die im Folgenden aufgeführten Modelle und Methoden finden sowohl in der Pädagogik als auch teilweise in der Therapie ihren Einsatz. Sie bieten eine Auswahl bewährter, hilfreicher Unterstützungsmöglichkeiten für den Unterricht. Abgestimmt auf den individuellen Förderbedarf stellen sie die notwendige Basis für erfolgreiches Lernen von Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum dar.

3.1 Der TEACCH®-Ansatz (Treatment and Education of Autistic and related communication handicapped children)

TEACCH® wurde Anfang der 70er Jahre aus einem Forschungsprojekt von Dr. Eric Schopler (Kinderpsychologe an der psychiatrischen Abteilung der Universität von North Carolina) zur Förderung von Menschen mit Autismus entwickelt.

Ziel des Ansatzes ist das Erlernen funktionaler Verhaltensweisen, die eine Entwicklung von selbstständigen Handlungskompetenzen ermöglichen und somit die Lebensqualität für Menschen mit Autismus verbessern.

Grundlegende Strategien für den TEACCH®-Ansatz sind

- die Anpassung und visuelle Unterstützung der Kommunikation,
- das Angebot von Instruktionen in jeweils geeigneter Form
- die Bereitstellung zeitlicher und räumlicher Orientierungs- und Organisationshilfen,
- das Einüben von Routinen und Systematiken, die Bereitstellung von Regeln und Entscheidungshilfen,

- die Förderung von Flexibilität sowie
- das Verdeutlichen und Verständlichmachen von Zusammenhängen

(vgl. TUCKERMANN ET AL. 2017, 12).

Der TEACCH®-Ansatz ist mehr als eine bloße Anwendung von Techniken. Auf der Grundlage der jeweils individuellen Lernvoraussetzungen müssen Informationen so vermittelt werden, „dass der Andere sie gut verarbeiten und auf ihrer Basis effektiv handeln kann“ (TUCKERMANN ET AL. 2017, 13). Indem er Schwierigkeiten auffängt und Problemen vorbeugt, hat der Ansatz gleichermaßen eine präventive und intervenierende Wirkung. Visualisierung und Strukturierung sind in TEACCH® grundlegende methodische Elemente.

Visuelle Informationen werden von Betroffenen meist besser aufgenommen, verarbeitet und in Handlung umgesetzt als akustische Informationen. Die Visualisierung ermöglicht durch die Beständigkeit und Eindeutigkeit der Information längere Bearbeitungszeiten und gibt Sicherheit. Die Konzentration auf einen Sinneskanal wird dadurch möglich, gleichzeitig entfällt die sonst zusätzlich nötige Interpretation von Mimik und Tonfall. Visualisierung kann beispielsweise durch den Einsatz von Bildkarten stattfinden (s. [INFOBRIEF A 2, 2/7](#)).

Das strukturierte Unterrichten und Lernen (Structured Teaching) stellt einen wesentlichen Bestandteil des TEACCH®-Ansatzes dar. Dabei werden verschiedene Strukturierungsebenen unterschieden:

- Strukturierung des Raumes
- Strukturierung von Zeit und Tagesablauf
- Strukturierung der Arbeitsorganisation
- Strukturierung von Material und Aufgaben
- Routinen als Strukturierungshilfen

Die Festlegung der notwendigen Strukturierungsmaßnahmen ist abhängig von den individuellen Bedürfnissen der autistischen Schülerinnen und Schüler und kann sich daher in Form und Ausmaß stark unterscheiden.

Folgende Leitfragen sind grundlegend für eine passgenaue Auswahl:

- „Weiß der Betreffende, wo sich die Dinge befinden bzw. wo er sich selbst befindet oder aufhalten soll?“
- Ist ihm klar, was auf ihn zukommt und wann etwas passiert?“
- Weiß er, welche Aufgaben er tun soll und in welcher Reihenfolge?“
- Besteht Klarheit darüber, wie mit dem Material umzugehen ist und wie die Aufgabe erledigt werden soll?“
- Hat der Betreffende eine Strategie, mit bestimmten wiederkehrenden (problematischen) Situationen umzugehen, wie z.B. dem Beenden einer Tätigkeit, dem systematischen Beginn einer Aktivität oder der selbständigen [sic] Nutzung von Hilfen?“

(HÄUSLER o.J., Strukturierung als Hilfe)

Räumliche Strukturierung

Markierungen können mit einem Kreppklebeband spontan sichtbar gemacht werden. Ebenso schnell können diese auch wieder entfernt werden. (vgl. TUCKERMANN ET AL. 2017, 15)



Abbildung 1: Ein Kreuz aus Klebeband auf dem Boden gibt einen Hinweis, an welcher Stelle auf den Einlass in den Fachraum gewartet werden soll.

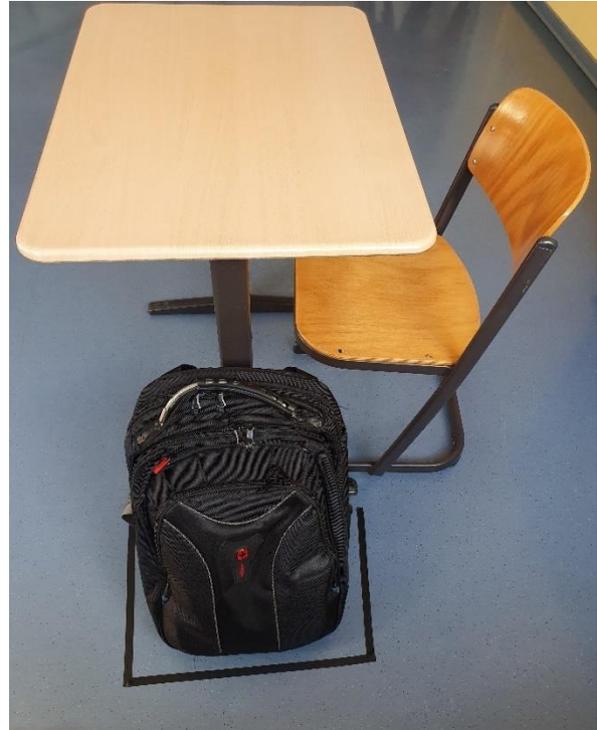


Abbildung 1: Eine Markierung kennzeichnet die Stelle, an der der Schulranzen abgestellt werden soll.

Strukturierung der Arbeitsorganisation



Abbildung 3: Eine Kennzeichnung des Stuhls weist die Schülerin bzw. den Schüler auf seinen Sitzplatz hin.

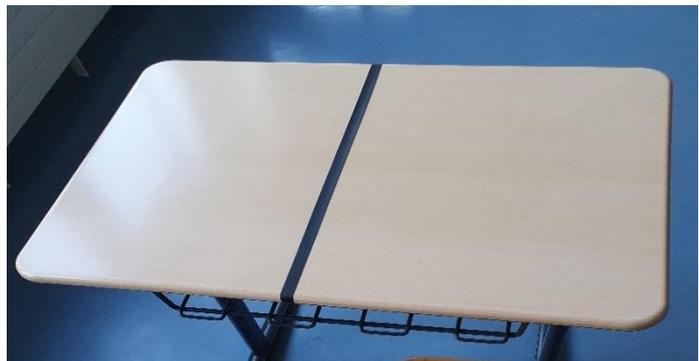


Abbildung 4: Eine Markierung kennzeichnet auf dem (Gruppen-)Tisch, wo der Bereich der Schülerin bzw. des Schülers endet.
(vgl. TUCKERMANN ET AL. 2017, 17)

Zeitliche Strukturierung



Abbildung 5: Der Schüler findet in diesem gegenständlichen Arbeitssystem alle unbearbeiteten Materialien in der linken Ablage zusammengestellt. Fertig bearbeitete Materialien werden nach rechts abgelegt. Als unterstes findet sich in der Ablage ein Hinweis auf "Was danach?". Dieser wird sichtbar, wenn alle Aufgaben bearbeitet sind und fordert z.B. dazu auf, sich an die Lehrkraft zu wenden. (vgl. TUCKERMANN ET AL. 2017, 23)



Abbildung 6: Vor Beginn jeder Schulstunde sollen hier die entsprechenden Lernmaterialien auf den Tisch gelegt werden. Die beschriftete Markierung erinnert daran. Ist die Markierung bedeckt, ist der Auftrag erledigt. (vgl. TUCKERMANN ET AL., 2017, 38)

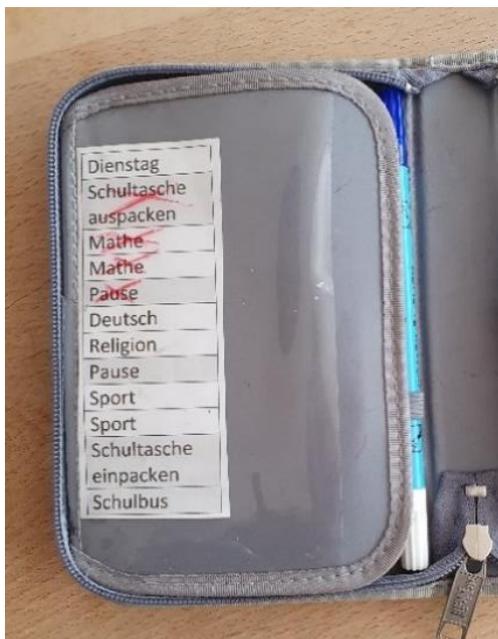


Abbildung 7: Im Mäppchen findet die Schülerin bzw. der Schüler die Information, wie der heutige Schultag ablaufen wird. Das Verstreichen der Zeit wird durch Durchstreichen mit einem Folienstift verdeutlicht. (TUCKERMANN ET AL. 2017, 20)

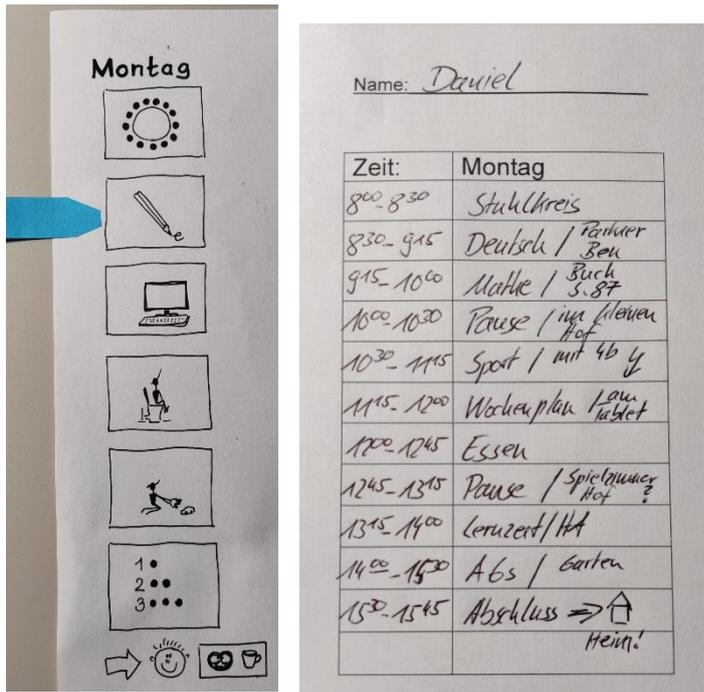


Abbildung 8: Beispiele für die Gestaltung von Tagesabläufen mittels einer Checkliste auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus (vgl. WAGNER, R. in Noterdaeme et al. 2017, 286)



Abbildung 9: Sanduhren als Beispiel für die Visualisierung von Zeiträumen

Strukturierung von Material und Aufgaben

Bei der Erstellung von Materialien muss darauf geachtet werden, dass sich nur die notwendigsten Bilder, Texte und Informationen auf einem Arbeitsblatt befinden, Ausschmückungen und Kommentare lenken zu sehr ab. Auch sollten Aufgaben nicht nebeneinander geschrieben werden, wie z.B. "Türmchenaufgaben" im Mathematikunterricht. Schülerinnen und Schüler mit Autismus übersehen häufig nebeneinanderstehende Aufgabenteile wie in diesem Beispiel die Türme.

Bitte schreiben Sie Aufgaben so:

$$\begin{array}{r}
 368 \\
 + 5896 \\
 + 679 \\
 \hline
 = \underline{\hspace{2cm}}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 5946 \\
 + 3256 \\
 + 257 \\
 \hline
 = \underline{\hspace{2cm}}
 \end{array}$$

So bitte NICHT!

$ \begin{array}{r} 368 \\ + 5896 \\ + 679 \\ \hline = \underline{\hspace{2cm}} \end{array} $	$ \begin{array}{r} 5946 \\ + 3256 \\ + 257 \\ \hline = \underline{\hspace{2cm}} \end{array} $
--	---

Abbildung 10: Gestaltung von Material und Aufgaben; eigene Darstellung nach ALBERS 2021, 53 - 56

Routinen als Strukturierungshilfe

Routinen sind eine geeignete Hilfe zur Bewältigung von Standardsituationen. Sie geben Sicherheit im Tagesablauf und Orientierungspunkte, wie z.B. ein Begrüßungsritual.

Zudem ist das Einüben sog. "funktionaler Routinen" eine grundlegende Strategie für effektives Handeln. Eine hilfreiche Routine ist es etwa, auf den Tagesplan zu schauen, wenn nicht klar ist, welche nächste Handlung auf eine abgeschlossene Aufgabe/Situation folgt. Auch regelmäßige Abfolgen wie "erst Arbeit, dann Pause" geben Sicherheit und tragen wesentlich zu Motivation und Anstrengungsbereitschaft bei. (vgl. HÄUBLER 2016b, 62f)

3.2 Variantenpläne

Visuelle Variantenpläne sind eine Methode der Verhaltensmodifikation. Ziel ist die Zunahme erwünschter Verhaltensweisen und die Abnahme von Problemverhalten.

Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum haben oft ein eingeschränktes Repertoire an Handlungsmustern zur Problemlösung. Zudem fällt es ihnen häufig schwer, Lösungsstrategien situationsangemessen auszuwählen und anzuwenden.

Anhand von Bildern oder in schriftlicher Form werden Folgen bestimmter Handlungsweisen vorhersehbar gemacht und so kausale Zusammenhänge vermittelt. In einem Variantenplan wird eine bestimmte Situation aufgezeigt, der zwei Verhaltensvarianten und deren logische Konsequenzen gegenübergestellt werden: die bisherige Handlungsweise (mit negativer Konsequenz) und die erwünschte Strategie, mit der sich das jeweilige Ziel besser erreichen lässt (mit positiver Konsequenz). Nach Fröhlich ist bei der Wahl der positiven Konsequenz darauf zu achten, dass die Alternative die gleiche Funktion erfüllt wie das ursprüngliche Verhalten. Beispiel: "Wer gerne in Pfützen springen möchte, für den wird es keine Alternative sein, es sein zu lassen. Die Alternative muss daher eher sein: Ich ziehe meine Gummistiefel an und springe dann in die Pfütze." (FRÖHLICH 2019, 97)

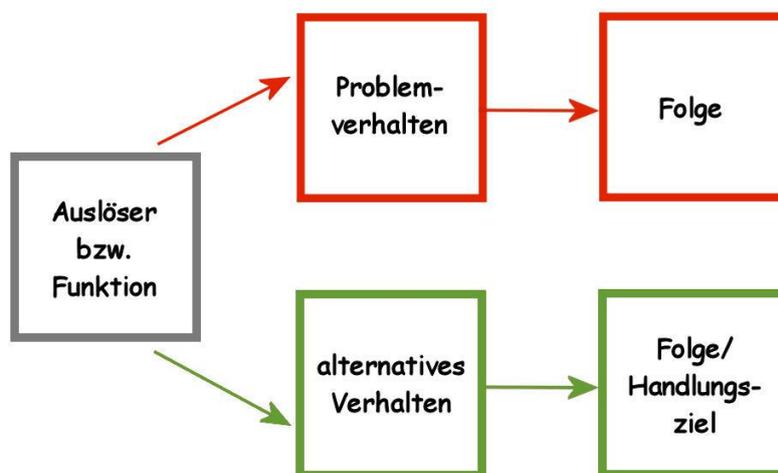


Abbildung 11: Eigene Darstellung nach Fröhlich/Castaneda, 2019/UK Kiste

Negative Konsequenzen sind im besten Fall natürliche Folgen oder zeigen die Wirkung des eigenen Verhaltens auf Andere auf. Eine natürliche negative Konsequenz in diesem Beispiel wäre, dass das Kind mit Turnschuhen in die Pfütze springt und in der Folge nasse Füße bekommt und friert. In manchen Situationen können sich jedoch auch Konsequenzen wie Auszeit oder Spielverbot als wirksam erweisen.

Variantenpläne sind für autistische Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Hilfsmittel, um problematisches Verhalten abzubauen, sondern auch ein Leitfaden und Anhaltspunkt, um soziale Abläufe und alltägliche Zusammenhänge zu verstehen und nachhaltig neue Verhaltensweisen zu erlernen.



Abbildung 12: Alternativenübersicht mit natürlicher Konsequenz in zwei Schritten; eigene Darstellung

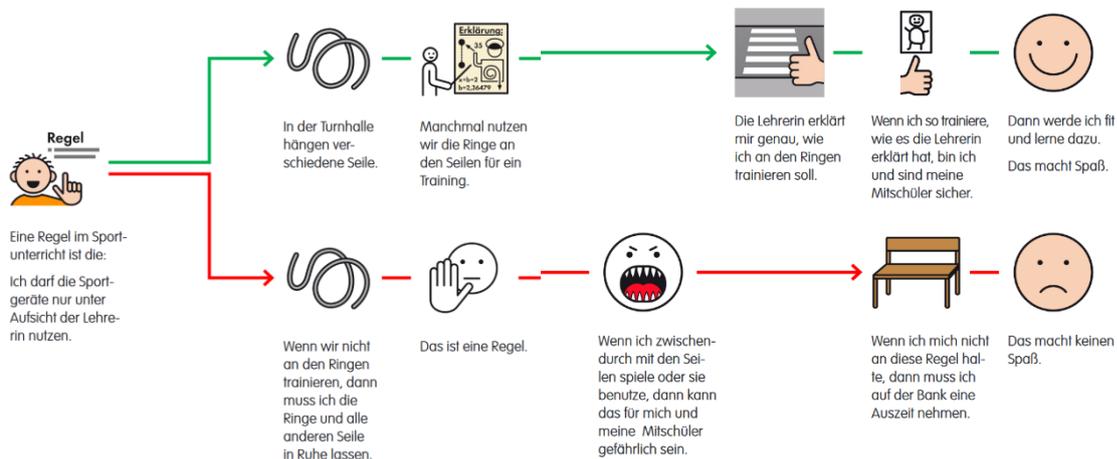


Abbildung 13: Variantenplan „Geräte im Sportunterricht“ Carl, B., Sander, A. 2020, 24 f.

3.3 Social Stories™

Menschen im Autismus-Spektrum fällt es oftmals schwer, die Verhaltensweisen anderer Menschen richtig einzuschätzen sowie wesentliche Merkmale einer sozialen Situation adäquat zu erfassen. Angemessenes Verhalten wird häufig nicht intuitiv erlernt. Betroffene brauchen daher Unterstützung, um soziale Verhaltensweisen bewusst zu erlernen und ihre Bedeutung zu verstehen. Eine Möglichkeit zur Förderung der sozialen Kompetenz sind Social Stories™. Dabei handelt es sich um Geschichten in Bild- oder Textform, die eine Situation erklären. Sie können als pädagogisches Handwerkszeug dazu beitragen, Menschen mit Autismus zu adäquaten sozialen Interaktionen zu befähigen. Dadurch können Unsicherheiten abgebaut und Situationen stressfreier erlebt werden. Entwickelt wurden diese Social Stories™ 1991 von Carol Gray (vgl. GRAY 2014).

Inhalte von Social Stories™:

Soziale Situationen werden in Form einer kurzen Geschichte so beschrieben, dass deren Regeln, der Ablauf und die Anforderungen an das Verhalten der handelnden Personen verständlich werden. Dabei müssen nicht offensichtliche Aspekte wie z.B. Gefühle, Stimmungen und Gedanken explizit erklärt werden. In den Fokus werden die sozial adäquaten Handlungsalternativen gerückt und weniger die Fehler benannt. Dabei muss sowohl die

Situation als auch die Person berücksichtigt werden. Grundsätzlich sind alle Themen denkbar, in denen schwierige soziale Situationen eine Rolle spielen.

Aufbau von Social Stories™:

Die Social Story™ folgt dem Prinzip der kleinen Schritte und wird aus der Perspektive der Schülerin und des Schülers erzählt, bei dem/der eine Verhaltensänderung erreicht werden soll. Dabei kommen verschiedene Satztypen zum Einsatz:

Deskriptive Sätze	Situation wird ohne bewertende Aussagen beschrieben
Perspektivische Sätze	Neurotypische Perspektive steht im Mittelpunkt; Gedanken, Wissen, Gefühle oder Meinungen werden aufgegriffen
Direktive Sätze	Bezug auf Verhalten der autistischen Schülerinnen und Schüler; Vorgaben für sozial angemessenes Verhalten werden gegeben; möglichst weiche Formulierungen, z.B. „ich werde versuchen...“
Affirmative Sätze	Bestehende Meinungen und Werte werden bejaht und akzentuiert.
Kooperative Sätze	Formulierung, wer helfen kann die erstrebte Verhaltensänderung zu erreichen
Kontrollierende Sätze	Verfassung von den autistischen Schülerinnen und Schülern selbst; Möglichkeit, persönliche Strategien zu entwickeln

Einsatz von Social Stories™:

Bevor eine Social Story™ zum Einsatz kommt, sollte das Problemverhalten, das geändert werden soll, genau eruiert werden. Dann kann sie gemeinsam mit der Schülerin und dem Schüler im Autismus-Spektrum aufgeschrieben oder aufgemalt werden. Zur inhaltlichen Gestaltung können folgende Fragen hilfreich sein:

- “Welche Situation soll verändert werden?”
- Wie fühlen sich die anderen Personen in der Geschichte? Was denken sie?
- Wie sollte ich mich verhalten bzw. was sollte ich tun? (Hier auch: Wer kann mir helfen?)
- Warum sollte ich mich so verhalten?”

(vgl. ALBERS 2021, 75)

Es müssen die individuellen Gegebenheiten (z.B. Aufmerksamkeit, Lesefähigkeit, Interessen) berücksichtigt werden, evtl. kann der Text auch durch Fotos, Bilder und Symbole ergänzt werden. Die Geschichte selbst kann natürlich nicht in der thematisierten Problemsituation selbst, sondern nur in ruhigen, konfliktarmen Zeiten besprochen werden. Einmal erarbeitet, kann sie immer wieder herangezogen werden und zum Einsatz kommen. (vgl. Gray 2014)

Beispielanlässe für Social Stories:

„Bescheid sagen – wie geht das?“

Ich habe in der Schule gelernt, dass es wichtig ist, anderen Menschen Bescheid zu sagen.

Es gibt verschiedene Gründe, warum ich Bescheid sage.

Es ist wichtig, dass ich dem Lehrer Bescheid sage. Ich rufe seinen Namen oder gehe zu ihm, schaue ihn an und berühre ihn kurz am Arm.

Wenn der Lehrer mich ansieht, sage ich ihm, was los ist. Mein Lehrer weiß dann Bescheid. Er versteht mich.

Er sagt mir dann, was ich tun soll.

Ich bin zufrieden, wenn andere mich verstehen.“

(Nach CASTAÑEDA, 2007)

„Durch Fehler lernen und verstehen

Ich gehe gerne in die Schule.

In der Schule lerne ich viele Sachen. Lernen macht Spaß!
 Meine Lehrer finden, dass ich ein sehr kluger Junge bin.
 Manchmal gibt es aber auch Aufgaben, die schwierig sind.
 Dann muss ich erst üben.
 Meine Mitschüler müssen auch viele Sachen erst üben und lernen.
 Beim Üben und Lernen machen alle Menschen manchmal Fehler.
 Das ist normal.

Fehler machen gehört zu Üben und Lernen dazu.
 Ich möchte gerne alles genau verstehen.
 Nur wenn ich auch Fehler mache, wissen meine Lehrer und Schulbegleiter,
 was sie mir noch genauer erklären müssen.

Es ist wichtig, dass ich auch schwere Aufgaben ausprobiere.
 Nur dann kann ich gut lernen.

Wenn ich dann merke, dass ich einen Fehler mache, kann ich den Fehler verbessern
 oder einen Erwachsenen nach Hilfe fragen. Alle helfen mir gerne.
 Meine Lehrer und Schulbegleiter finden es toll, wenn ich neue Aufgaben ausprobiere.
 Ich versuche mich beim Üben daran zu erinnern: Fehler machen ist normal!
 So macht mir Lernen richtig Spaß!“
 (Nach CASTAÑEDA/HALLBAUER 2013, 73)

3.4 Comic Strip Gespräche

Comic Strip Gespräche sind „illustrierte Konversationen“ (vgl. GRAY 2013), eine weitere, von Carol Gray entwickelte Methode. Sie haben das Ziel, Menschen im Autismus-Spektrum beim Aufbau ihrer Konversationsfähigkeit zu unterstützen. Dabei wird ein Gespräch zwischen zwei oder mehreren Personen in Form eines gezeichneten Comics dargestellt. Diese Form der Vermittlung macht ein Gespräch für Menschen im Autismus-Spektrum oftmals leichter nachvollziehbar und kommt dem visuellen Denken der Betroffenen sehr entgegen. In sozialen Situationen erfolgt der Informationsaustausch häufig sehr schnell, verschiedene Ebenen der Kommunikation kommen zum Tragen. Durch die Zeichnung als Comic kann es zum einen gelingen, eine laufende Kommunikation zu veranschaulichen. Zum anderen trägt dies dazu bei, soziale Situationen vorausplanbarer und nachvollziehbarer zu machen.

Abbildung 11: „Ihr fragt mit ja ein Loch in den Bauch...“
 Comic Strip zur Erklärung von Redewendungen, A. Brenninger



3.5 PECS®

(Picture Exchange Communication System, BONDY/FROST 1998)

Bei Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum, die keine oder nur in sehr geringem Umfang expressive und/oder rezepptive Sprache entwickeln, können unterschiedliche Verfahren der Unterstützten Kommunikation angewendet werden. Neben dem Einsatz von Gebärden zur Verbesserung der Kommunikation oder dem unter 3.1 vorgestelltem TEACCH®-Ansatz kann als weitere Möglichkeit PECS® eingesetzt werden. PECS® ist ein schrittweise angelegtes Programm, bei dem über den Austausch von Bildkarten Mitteilungs- und Interaktionsmöglichkeiten einer kaum oder nicht-sprechenden Person systematisch angebahnt und gefördert werden können. Ziel ist die selbstständige Nutzung von Bildkarten als kommunikativem Mittel zur (möglichst auch sprachlichen) Äußerung von Wünschen (vgl. THEUNISSEN/SAGRAUSKE 2019, 98).

Studien zur Effektivität zeigen die generelle Schwierigkeit auf, die in der Trainingssituation gelernten Fähigkeiten auf neue Interaktionspartnerinnen und -partner und -situationen zu übertragen (vgl. AMOROSA 2017, 299f).

Weiterführende Informationen finden sich in der ISB-Publikation "[Unterstützte Kommunikation](#)".

3.6 Soziales Kompetenztraining als außerschulisches therapeutisches Angebot

Sich situationsangemessen mitzuteilen, zwischenmenschliche Schwingungen zu verstehen, Kontakt zu anderen aufzunehmen und auf Kontaktangebote der Situation entsprechend zu reagieren, ist für Menschen im Autismus-Spektrum oft mit hohem Stresserleben verbunden. Vor allem die Schwäche im Rahmen der Theory of Mind (vgl. [INFOBRIEF A1](#), 5) hat zur Folge, dass es ihnen schwerfällt, Gefühle und Befindlichkeiten ihrer Mitmenschen zu erkennen und darauf sozial erwünscht zu reagieren. Oft sind sie nicht in der Lage, die Wirkung ihres eigenen Verhaltens auf andere zu erkennen und es entsprechend anzupassen.

Förderprogramme zum Erlernen und zum Aufbau sozialer Kompetenzen für autistische Kinder und Jugendliche sollten folgende Ziele verfolgen (vgl. HÄUBLER 2016a, 19f.):

- Förderung der sozialen Interaktion: Aufnahme von Kontakt und Reagieren auf Kontaktangebote; Aufrechterhalten von interaktiven Situationen; Wiederherstellen von sozialen Interaktionen
- Verständnis von sozialen Regeln: Visuelle Hilfsmittel für das Miteinander; Einüben sozial gewünschter Verhaltensweisen; Erhöhen der Flexibilität, mit der auf soziale Reize reagiert wird
- Förderung der Aufmerksamkeit: Bewusstmachen von sozialen Reizen; Strukturierung der Reizfülle; Verlängerung der Aufmerksamkeitsspanne
- Förderung der Kommunikation: Finden individueller Kommunikationsmöglichkeiten (verbal oder non-verbal; Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation); Aufrechterhalten begonnener Kommunikationssituationen (Beachten der Bedürfnisse des Gesprächs-/Kommunikationspartners); Verstehen von stilistischen Mitteln (Metaphern, Witze, Sprichwörter ...)

Dabei müssen die einzelnen Programme auf die individuellen Kommunikationsmöglichkeiten und die unterschiedlichen autistischen Erscheinungsformen angepasst werden.

Beispiel für ein Programm zur Förderung der sozialen Kompetenz in der Schule:

- Sozialziele-Katalog (SoZiKa) nach WEIDNER 2011: Lehrgang zur systematischen Steigerung sozialer Kompetenzen mit einer Gruppe oder einer ganzen Klasse, bei dem klar, verständlich und übersichtlich gemeinsame Sozialziele formuliert, visualisiert und umgesetzt werden.

Beispiele für Trainingsprogramme der sozialen Kompetenz im Rahmen außerschulischer Gruppentherapie, welche in Elterngesprächen genannt und deren Anbieter über die regionalen Beratungszentren erfragt werden können, sind:

- SOKO Autismus (nach HÄUSLER 2016a): Dieses "gruppenpädagogische Angebot zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit AUTISMUS" auf der Basis des TEACCH®-Ansatzes enthält viele Anregungen zur Gestaltung von Gruppenangeboten in Form einer Ideen- und Materialsammlung. Es richtet sich auf positive soziale Erfahrungen in klar strukturierten Gruppensituationen. Der Fokus liegt dabei auf dem Erlernen von neuen Strategien und Verhaltensweisen.
- KOMPASS (JENNY ET AL. 2012): Das "Zürcher KOMPetenztraining für Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen" richtet sich vor allem an Jugendliche mit durchschnittlicher Intelligenz. Es bietet zahlreiche Ideen und Materialien zur Vermittlung sozialer Kompetenzen, der Trainingsverlauf ist dabei nicht festgelegt.
- TOMTASS (PASCHKE-MÜLLER ET AL. 2013): Das "Theory-of-Mind-Training bei Autismus-Spektrum-Störungen" basiert auf dem Theory-of-Mind-Konzept und wird zur Verbesserung interaktiver Fertigkeiten in klar strukturierten Sitzungen durchgeführt.
- SOSTA-FRA (CHOLEMKERY, FREITAG 2014): Das "Soziale Kompetenztraining für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen" ist ein klar strukturiertes, manualisiertes und verhaltenstherapeutisches Gruppentraining für Kinder und Jugendliche von 9 bis 18 Jahren. Fokussiert wird insbesondere der Aufbau sozialer Kompetenzen sowie das Erlernen von Selbststeuerungsfähigkeiten. Begleitet werden die Sitzungen von Elternabenden.

4. Anregungen für die Praxis in Unterricht und Schule

Die Bayerische Schulordnung (BaySchO) unterstreicht in §§ 31 ff den Auftrag der Schule zur bestmöglichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen. In § 32 wird die individuelle Unterstützung neben Nachteilsausgleich und Notenschutz (s. INFOBRIEF A6) ausdrücklich aufgenommen.

Im Praxisdokument „Individuelle Unterstützung und Förderung“ werden detailliert Merkmale des Autismus, ihre Auswirkungen auf das Lernen, Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schule sowie spezifische unterstützende Maßnahmen dargestellt.

Die Auswahl geeigneter Maßnahmen im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum sollte gezielt und bedarfsorientiert nach dem Prinzip erfolgen: "So viel Hilfe wie nötig, so wenig wie möglich". Sowohl für Lehrkräfte als auch für Eltern ist es eine besondere Herausforderung, ein Gleichgewicht zwischen Schutz und Unterstützung sowie der Durchsetzung von Anforderungen zu finden. Der interdisziplinäre Austausch spielt hierbei eine wichtige Rolle.

Exkurs: Aspekte zum Einsatz digitaler Tools im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum

Viele Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum profitieren von dem Einsatz digitaler Tools im Unterricht. Diese ermöglichen die Lehr- und Lernprozesse differenziert und individualisiert auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerin und des Schülers abzustimmen. Zudem bieten sie den Vorteil, dass Lerninhalte immer wieder abrufbar und überprüfbar bleiben.

Beispiele für digitale Tools:

- Digitale Geräte wie z.B. Tablet, Handy, Laptop, digitale Tafel
- Digitale Pinwand
- Lernvideos
- Apps zur Zeitplanung
- Digitale Plattformen (z.B. Mebis)
- Videokonferenzen
- Diktiergerät (App am Tablet)
- Spracherkennungssoftware
- Nutzen der Vorlesefunktion

Digitale Tools beinhalten jedoch gerade auch für Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum Herausforderungen.

Wie im analogen Bereich benötigen sie auch bei digitalen Angeboten Strukturierungshilfen (z.B. beim Anlegen von Ordnerstrukturen, bei der Verwaltung von Dokumenten).

Zudem müssen die Einstellungen im Betriebssystem auf die individuellen Bedürfnisse und Erfordernisse der autistischen Schülerinnen und Schüler, gerade in Bezug auf die Gefahr einer Reizüberflutung, abgestimmt werden:

- Reduktion der Animationen
- Schriftgröße
- Unterdrückung von Benachrichtigungen
- Leseansicht
- Farbfilter und Kontraste
- Anpassung von Eingabegeräten (Mausgeschwindigkeit, Anschlaggeschwindigkeit)

Die Schulung der Medienkompetenz und die Reflexion der eingesetzten Medien müssen besonders in den Blick genommen werden. Um einseitiger Fokussierung auf die digitalen Medien, zunehmender Isolierung und Realitätsentfremdung vorzubeugen, sollte der Einsatz digitaler Tools gut dosiert sein.

Literatur:

- ALBERS, F.: Autismus-Spektrum-Störung in der Grundschule. AOL 2021
- AMOROSA, H.: Aufbau von Kommunikation und Sprache. In: Noterdaeme et al.: Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Stuttgart 2017
- CARL, B., SANDER, A.: Sport mit Autismus, Würzburg 2020. https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/43060000/03_Lehrerbildung_an_der_PSE/Inkl_SiKri/2003_Sport_Autismus.pdf Aufgerufen am 25.10.2023
- CASTAÑEDA, C.: Mein Buch der sozialen Geschichten. 2007
- CASTAÑEDA, C., Hallbauer, A.: Einander verstehen lernen: ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus. Kiel 2013
- CHOLEMKERY, H., FREITAG, C.M.: Soziales Kompetenztraining für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Weinheim 2014
- FRÖHLICH, N., CASTAÑEDA, C., WAIGAND, M.: (K)eine Alternative haben zu herausforderndem Verhalten?!. Heigenbrücken 2019
- GRAY, C.: Comic Strip Gespräche. 2. Auflage 2013
- GRAY, C.: Das neue Social Story Buch. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe zum 10 Geburtstag. St. Gallen 2014
- HÄUßLER, A.: SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus. Erfahrungsbericht und Praxishilfen. 2016a
- HÄUßLER, A.: Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. 2016 b
- HÄUßLER, A.: Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes. <http://www.autismus-in-berlin.de/Teacch-AnneHaeussler.pdf> Aufgerufen am 25.10.23.
- INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSTHERAPIE/ ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK (ETEP Europe): Diagnose-Bogen (ELDiB). Düsseldorf 2018
- MEER-WALTER, S.: Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen. Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht. Weinheim-Basel 2021
- NOTERDAEME, M., ULLRICH, K., ENDERS, A. (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Auflage Stuttgart 2017
- SAPPOK, T., ZEPPERITZ, S.: Das Alter der Gefühle. Bern 2019
- SAPPOK, T., ZEPPERITZ, S., BARRETT, B., DOSEN, A.: Skala der Emotionalen Entwicklung SEED. Hogrefe 2018
- SCHIRMER, B.: Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen. München 2010
- TEBARTZ VAN ELST, L.: Autismus und ADHS. Zwischen Normvariante, Persönlichkeitsstörung und neuropsychiatrischer Krankheit. Stuttgart 2016
- THEUNISSEN, G., SAGRAUSKE, M.: Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung. Stuttgart 2019
- TUCKERMANN, A., HÄUßLER, A., LAUSMANN, E.: Herausforderung Regelschule. 3. Auflage Borgmann 2017
- WAGNER, R.: Das TEACCH-Programm. In: Noterdaeme et al.: Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Stuttgart 2017
- WEIDNER, M.: Sozial-Ziele-Katalog. Seelze-Weber 2011

Herausgeber: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Schellingstraße 155, 80979 München, www.isb.bayern.de

Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, München 2023

Arbeitskreis Autismus – Leitung und Redaktion: Dominik Fürhofer

Mitglieder des Arbeitskreises: Margareta Bayrhof, Marktobendorf – Sophie Galata, München - Christoph Eberle, Bayreuth - Christoph König, Nittenau - Katja Kraus, Marktheidenfeld - Christine Rittmaier-Matzick, Erlangen - Sibylle Sporkert, Regen

Verfasserinnen des Beitrags: Margareta Bayrhof, Sophie Galata, Katja Kraus, Sibylle Sporkert