

UNTERRICHTSENTWICKLUNG



Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen

Teil 6: Autismus

Folgende Handreichungen sind bereits erschienen:

- Teil 1: Diagnostik – Überprüfung grundlegender Kompetenzen in den Bereichen Wahrnehmung und Motorik am Schulbeginn
- Teil 2: Förderplanung
- Teil 3: Temporäre Lerngruppen in der Schulanfangsphase
- Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung
- Teil 5: Förderung im Förderschwerpunkt „Sprache“

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-200

Fax: 03378 209-232

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren:

Iris Finck und Swantje Ohder, Ambulanzlehrkräfte für den Förderschwerpunkt „Autismus“ der Comenius Schule, Berlin-Charlottenburg

Redaktionelle Bearbeitung: Tanja Hülscher, LISUM

Ansprechpartnerin:

Christiane Winter-Witschurke, Referentin Sonderpädagogische Förderung, LISUM

E-Mail: christiane.winter-witschurke@lisum.berlin-brandenburg.de

Layout: Christa Penserot

Foto: Comenius-Schule

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Juni 2009
ISBN 978-3-940987-40-2

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

INHALT

Vorwort	5
1 Was bedeutet sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich „Autismus“	7
1.1 Gesetzliche Grundlagen	7
1.2 Wie wird sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich „Autismus“ festgestellt?	8
1.3 Autistische Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Unterricht	9
2 Was man über Autismus wissen sollte	11
2.1 Was bedeutet „Autismus“?	11
2.2 Diagnostik	13
2.3 Ursachen.....	15
2.4 Welches sind die zentralen Beeinträchtigungen bei Menschen mit Autismus?.....	17
3 Besonderheiten im Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit Autismus	19
3.1 Besonderheiten im Zusammenhang mit Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen	20
3.2 Besonderheiten durch Mängel in der „theory of mind“	27
3.3 Die besondere Bedeutung von Regeln und Strukturen	31
3.4 Aggressivität und impulsive Ausbrüche	32
3.5 Sprachliche Besonderheiten.....	33
3.6 Ungewöhnliche Kenntnisse und Fähigkeiten	34
4 Praktische Hinweise zum Umgang mit autistischen Kindern und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht	35
4.1 Welche persönliche Einstellung hilft mir im Umgang mit autistischen Kindern und Jugendlichen?	35
4.2 Welche Voraussetzungen wirken sich günstig auf die Integration des Kindes bzw. Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht aus?	38
4.3 Welche Voraussetzungen sind auf Seiten der Schule wichtig?	39
4.4. Antworten auf häufig gestellte Fragen	43
5 Unterstützende Maßnahmen	47
5.1 Beratung.....	47
5.2 Begleitung im Unterricht durch einen Schulhelfer oder eine Schulhelferin.....	49
6 Literaturverzeichnis	50

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

für einen förderlichen und fördernden Umgang mit autistischen Kindern und Jugendlichen ist ein Grundverständnis der hinter dem Erscheinungsbild verborgenen Störung, ihrer Ursachenzusammenhänge und Auswirkungen von entscheidender Bedeutung. Auch wenn diese Entwicklungsstörung noch nicht allumfassend erforscht ist, kann der in dieser Handreichung zusammengefasste Erkenntnisstand sicher einen Beitrag dazu leisten, durch Verstehen der Problematik mehr Verständnis im Umgang mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern, aber auch mit ihren Bezugspersonen, zu entwickeln.

Kinder und Jugendliche mit Autismus werden in Berlin an zwei Schulstandorten – den sogenannten Auftragsschulen – und im gemeinsamen Unterricht unterrichtet. Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Schule, ihre Eltern und Lehrkräfte werden dabei durch die Ambulanzlehrkräfte dieser beiden Schulen beraten und unterstützt. Diese Handreichung entstand in Abstimmung dieser Berliner Ambulanzlehrkräfte für den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Autismus“. Sie richtet sich an alle pädagogischen Fachkräfte, die im schulischen Rahmen mit autistischen Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Als sechster Teil ergänzt diese Handreichung den Ordner „Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen“, der über die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Rahmen der regionalen Fortbildung ausgegeben wurde. Mit der fortlaufenden Ergänzung dieses Ordners leistet das LISUM einen Beitrag zur Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule.

Im ersten Teil dieser Handreichung werden theoretische Hintergründe dargestellt, sofern sie für den täglichen Umgang und die Förderung im pädagogischen Feld von Bedeutung sind. Mit zahlreichen Beispielen aus ihrer langjährigen Beratungspraxis schildern die Autorinnen im zweiten Teil anschaulich, welche Schwierigkeiten Schülerinnen und Schüler mit Autismus im Schulalltag zu bewältigen haben. Sie geben Hinweise, wie sich der tägliche Umgang mit Betroffenen für beide Seiten erleichtern lässt und zeigen dadurch auf, dass auch autistischen Menschen mit Hilfe geeigneter Unterstützung und Förderung eine umfassende Teilhabe am Schulleben ermöglicht werden kann.

Die Gliederung der Beispiele entsprechend der unterschiedlichen im Zusammenhang mit der Störung auftretenden Phänomene verleiht der Handreichung den Charakter eines Nachschlagewerkes und soll es Ihnen erleichtern, ganz gezielte Hilfen für einzelne Situationen zu finden.

Die vorliegende Handreichung kann – im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe – nur begrenzt Aussagen über die individuell sehr unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen mit Autismus treffen. Das Anknüpfen an Erfahrungen aus der Praxis macht es jedoch möglich, einen Orientierungsrahmen für den

Umgang mit Betroffenen zu geben, ohne das Kind oder den Jugendlichen in seiner gesamten Persönlichkeit aus dem Auge zu verlieren.

Über die in dieser Publikation enthaltenen Informationen und Hinweise hinaus kann eine persönliche Beratung durch erfahrene Ambulanzlehrkräfte frühzeitig die Entwicklungschancen der betroffenen Schülerinnen und Schüler verbessern.

Ich danke den Autorinnen für die engagierte Arbeit an dieser Handreichung und hoffe, dass die Publikation einen Beitrag zum verständigen Miteinander in der verantwortungsvollen Arbeit mit autistischen Kindern und Jugendlichen leistet.

Dr. Roswitha Röpke

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung Grundschule, Sonderpädagogische Förderung und Medien

1 Was bedeutet sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich „Autismus“

1.1 Gesetzliche Grundlagen

Die Kultusministerkonferenz beschloss am 16. Juni 2000 erstmalig „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“. Diese Empfehlungen beschreiben sehr allgemein eine ideale, jeweils an den individuellen Erfordernissen des autistischen Kindes und Jugendlichen orientierte schulische Förderung, z. B.:

KMK-
Empfehlung

„Die Förderung ist Aufgabe aller Schulformen. Die Unterschiedlichkeit der Ausprägung der autistischen Verhaltensweisen erfordert eine individuelle Ausrichtung der pädagogischen Maßnahmen. Erziehungsziele, unterrichtliche Inhalte und Methoden müssen an der Individualität und den pädagogischen Bedürfnissen des einzelnen Kindes oder Jugendlichen anknüpfen.“¹ *

In der Berliner „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (VO Sonderpädagogik) vom 19.1.2005 “ werden vergleichbare Ziele und Aufgaben sonderpädagogischer Förderung bindend vorgegeben:

Das Berliner
Schulrecht/die
SopädVO

Unter dem Förderschwerpunkt „Autistische Behinderung“ (§ 14) werden diese Punkte konkretisiert:

1. „Sonderpädagogisch gefördert werden Schüler, die wegen einer erheblichen Entwicklungs- und Kommunikationsstörung ihre Fähigkeiten in der Schule ohne diese Förderung auch unter Einsatz von Hilfsmitteln nicht angemessen entwickeln können (...)
2. Ziel der Förderung ist die Weiterentwicklung kommunikativer Fähigkeiten und das Erlernen von individuellen Kommunikationswegen. Insgesamt soll die sozial-emotionale Kompetenz erweitert werden.“²

In Berlin gibt es zwei Auftragsschulen für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Autismus“. Sie stellen u. a. die Ambulanzlehrkräfte, die für die Beratung in diesem Förderschwerpunkt zuständig sind und mit der Begutachtung im Rahmen von Feststellungsverfahren beauftragt werden.³

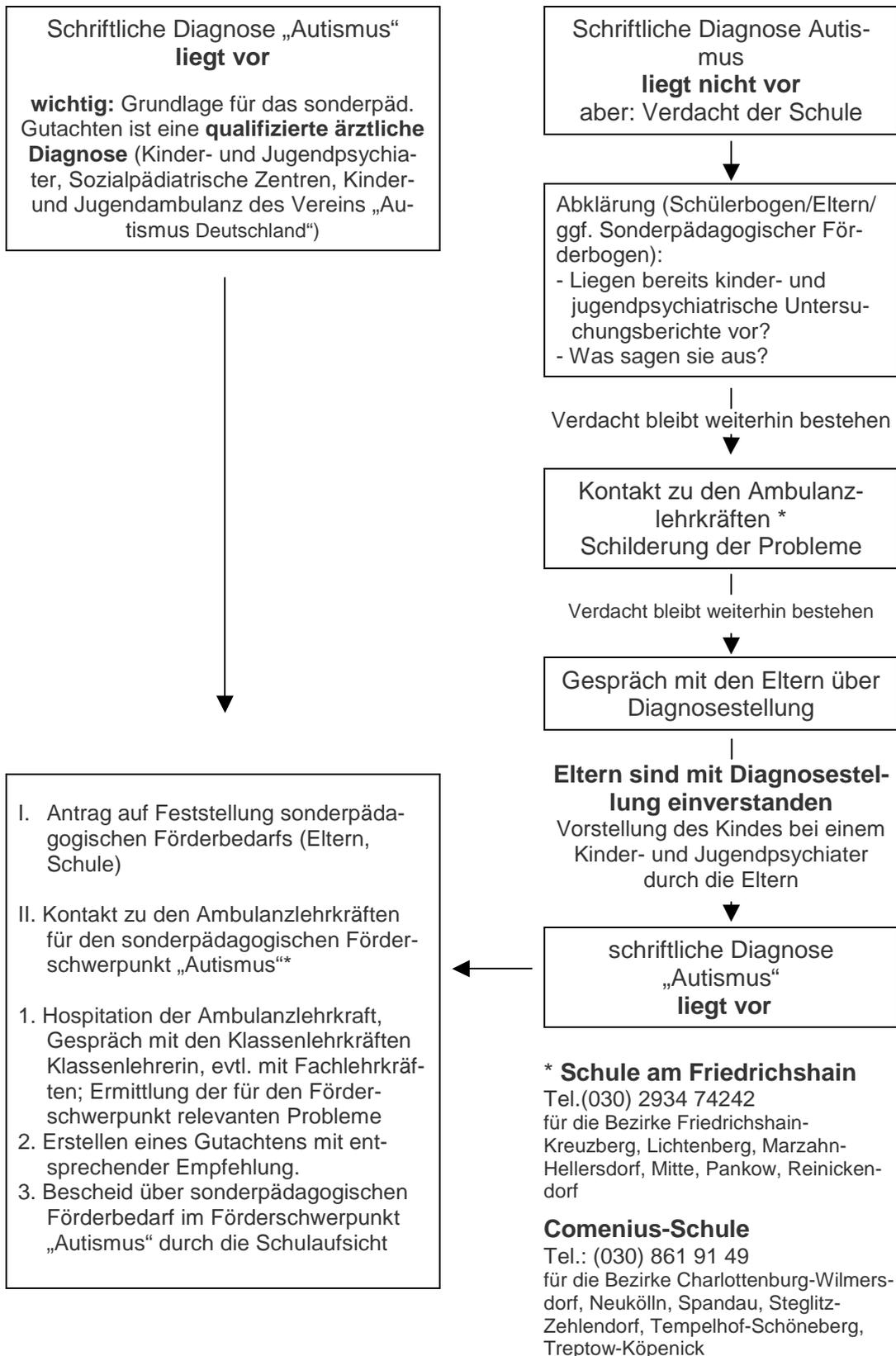
* Auf Grund der besseren Lesbarkeit befinden sich die Quellen- und Literaturverweise in den Fußnoten. Die Literaturliste finden Sie am Ende dieser Handreichung.

¹ KMK-Empfehlungen 2000, 4

² VO Sonderpädagogik, Teil II, §14

³ siehe auch Anlage 1

1.2 Wie wird sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich „Autismus“ festgestellt?



1.3 Autistische Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Unterricht

Sowohl in der Grundschule als auch der Sekundarstufe I wird neben der zielgleichen auch die zieldifferente Integration autistischer Kinder und Jugendlicher durchgeführt. Die notwendige Beschulungsform wird dabei in der Regel im Rahmen des Feststellungsverfahrens empfohlen.⁴

Über die Aufnahme in eine Grundschul- oder Klasse der Sekundarstufe I entscheidet die zuständige Schulaufsicht dann vor dem Hintergrund des vorgegebenen Haushaltsrahmens.

In der zielgleichen Integration wird die Integrationsschülerin oder der Integrationsschüler genau wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler nach dem Rahmenlehrplan des betreffenden Schultyps unterrichtet und bewertet, ggf. unter Berücksichtigung eines Nachteilsausgleichs.⁵ Solche Nachteilsausgleichsmaßnahmen könnten z. B. sein:

**Zielgleiche
Integration mit
Nachteilsaus-
gleich**

- strukturierte Anordnung von Materialien (z. B. TEACCH-Methode),
- verschiedene Methoden unterstützter Kommunikation,
- Visualisierung lautsprachlicher Inhalte,
- modifizierte Bearbeitung der Aufgaben (mündliche statt schriftliche Bearbeitung der Aufgabe und umgekehrt, Ergänzung mündlicher Prüfungsteile durch schriftliche Notizen),
- Zulassung technischer Hilfen (Computer, Diktiergeräte usw.),
- Einsatz von unterstützendem Personal (z. B. Schulhelfer),
- auf die Behinderung abgestimmte räumliche Voraussetzungen (z. B. angemessene Raumakustik, günstige Lichtverhältnisse, ablenkungsarme Umgebung),
- individuell abgestimmte Gewährung von Zeitzugaben (z. B. Verlängerung der Bearbeitungszeit, Gewährung von Sonderterminen, Gewährung individueller zusätzlicher Pausen).

Bei zielgleicher Integration muss im Einzelfall durch die unterrichtende Lehrerin oder durch den unterrichtenden Lehrer gemeinsam mit den Ambulanzlehrkräften geprüft werden, ob die im Nachteilsausgleich festgelegte Abweichung von der Regelbeschulung mit dem Rahmenplan und der Stundentafel der jeweiligen Schulform vereinbar ist. Bei größeren Abweichungen (z. B. Befreiung vom Sportunterricht) ist mit der Schulleitung oder gegebenenfalls mit der Schulaufsicht zu klären, ob die Versetzung oder mögliche Abschlüsse dadurch in Frage gestellt werden.

Zieldifferente Integration bedeutet, dass die Integrationsschülerin/der Integrationsschüler nach dem ihm oder ihr entsprechenden Rahmenlehrplan⁶ unterrichtet und bewertet wird.

**Zieldifferente
Integration**

Bei zieldifferenter Integration sind (quantitative und/oder qualitative) Abweichungen im Leistungsbereich möglich

⁴ zieldifferente Integration wird am Gymnasium nicht angeboten

⁵ siehe SopädVO §§ 38-40

⁶ je nach sonderpädagogischem Förderschwerpunkt wäre dies entweder der Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen oder für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

- von der Studentafel,
- bei Klassenarbeiten und Tests,
- bei Zensuren und Zeugnisnoten.

Abweichungen im Verhaltensbereich werden toleriert, soweit sie die Belange der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht unvertretbar einschränken. Die abweichenden Regelungen für den Leistungs- und Verhaltensbereich werden von der Klassenkonferenz in Absprache mit den Ambulanzlehrkräften der Auftragsschulen festgelegt.

Zensuren und Zeugnisse

Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Autistische Behinderung“ ist, soweit es sich nicht aus der Bezeichnung der Schule ergibt, auf dem Zeugnis der Förderschwerpunkt zu benennen. Die Zeugnisnoten der Unterrichtsfächer, in denen die Schülerinnen und Schüler nach dem Rahmenlehrplan Lernen unterrichtet werden, sind kenntlich zu machen (Sternchennoten). Unter Bemerkung ist dies auf dem Zeugnis zu erläutern. Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ werden grundsätzlich verbal beurteilt. Im Übrigen gelten für die Zeugnisse alle Vorgaben der einschlägigen Regelungen (Schulgesetz, schulartbezogene Verordnungen, AV Zeugnisse).

Sonderpädagogische Förderung

Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Autismus“ in der Allgemeinen Schule erhalten sonderpädagogische Förderung. Der Umfang der Stunden, die der Schule dafür zur Verfügung gestellt wird, wird in den Organisationsrichtlinien für das jeweils kommende Schuljahr festgelegt. Bei der Erstellung eines individuellen Förderplans können die Ambulanzlehrkräfte beratend unterstützen.⁷

Förderplanung

Schulhelferinnen und -helfer

Es gibt einen gesonderten Etat für die Beschäftigung von Schulhelferinnen und Schulhelfern für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Autismus“, der von „Autismus Deutschland, Landesverband Berlin“ als Trägerverein verwaltet wird.

Die Auftragsschulen haben die Aufgabe, über ihre Ambulanzlehrkräfte die Notwendigkeit eines Schulhelfereinsatzes zu ermitteln (in der Regel im Rahmen eines Feststellungsverfahrens) und die zur Verfügung stehenden Schulhelferstunden bedarfsorientiert zu verteilen. Im Rahmen des Feststellungsverfahrens werden ebenfalls Empfehlungen dazu abgegeben, welche speziellen Aufgabenschwerpunkte die Schulhelferin bzw. der Schulhelfer hinsichtlich des von ihr oder ihm zu betreuenden autistischen Kindes oder Jugendlichen hat.

Schulweg

Schülerinnen und Schülern, die wegen ihrer durch den Autismus verursachten Beeinträchtigungen nicht in der Lage sind, die Schule auf dem üblichen Wege zu besuchen, können auf Antrag für den Schulweg besondere Beförderungsmittel zur Verfügung gestellt werden. Ein Rechtsanspruch auf Beförderung besteht jedoch nicht. Ein Antrag auf Schulwegbeförderung muss von den Eltern über das Sekretariat der entsprechenden Schule gestellt werden.

⁷ siehe hierzu auch die Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung „Förderplanung“

2 Was man über Autismus wissen sollte

2.1 Was bedeutet „Autismus“?

Autismus leitet sich von dem griechischen Wort *autos* (selbst) ab. Ganz allgemein wird der Begriff „autistisch“ als Bezeichnung für auf sich selbst bezogenes Verhalten verwendet. Inzwischen hat er sogar Einzug in die Alltagssprache gehalten: Menschen, die egozentrisch und unzugänglich erscheinen, werden in Unkenntnis der zugrunde liegenden medizinischen Bedeutung des Begriffs als „autistisch“ charakterisiert. Tatsächlich ist Autismus aber eine umfassende Beeinträchtigung mit weit reichenden Folgen für die Betroffenen. Autismus wird den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen zugeordnet, die nach ICD-10⁸ folgendermaßen definiert sind:

**Autismus:
Begriffs-
klärung**

„Eine Gruppe von Störungen, die durch die *qualitative Beeinträchtigung in gegenseitiger Interaktion und Kommunikationsmustern* sowie durch ein *eingeschränktes Repertoire von Interessen und Aktivitäten* charakterisiert sind. Diese qualitativen Abweichungen sind in allen Situationen ein grundlegendes Funktionsmerkmal der betroffenen Person, variieren jedoch im Ausprägungsgrad. In den meisten Fällen besteht von frühester Kindheit an eine auffällige Entwicklung. Mit nur wenigen Ausnahmen sind die Störungen seit den ersten fünf Lebensjahren manifest. Meist besteht eine gewisse kognitive Beeinträchtigung, die Störungen sind jedoch durch das Verhalten definiert, das nicht dem Intelligenzniveau des Individuums entspricht, sei dies nun altersentsprechend oder nicht.“⁹

**Autismus ist
eine tief-
greifende
Entwicklungs-
störung**

Die Krankheitsbilder, die heute unter den Begriff Autismus fallen, wurden erstmals in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts dargestellt: Leo Kanner (1943 in den USA) und Hans Asperger (1944 in Österreich) beschrieben unabhängig voneinander Störungen bei Kindern und Jugendlichen, in deren Mittelpunkt die deutlich eingeschränkte Fähigkeit der Betroffenen steht, soziale Kontakte zu entwickeln.

**Asperger und
Kanner**

Kanner bezeichnete die von ihm beschriebene Störung als *frühkindlichen Autismus*, Asperger verwendete für seine Beobachtungen den Begriff *autistische Psychopathie*. Bei gleicher Kernsymptomatik unterschieden sich der Kanner- und der Asperger-Autismus hinsichtlich des ersten Auftretens der Symptome bei den Betroffenen, des Ausprägungsgrades der Störung und einiger zusätzlicher Symptome, so dass auch heute zwischen *frühkindlichem Autismus* (auch: *infantiler Autismus*, *Kanner-Syndrom*) und *autistischer Psychopathie* (auch: *Asperger-Syndrom*, *autistische Persönlichkeitsstörung*) unterschieden wird.

**frühkindlicher
Autismus/
Kanner-
Syndrom**

**Asperger-
Syndrom/
Asperger-
Autismus**

Obwohl im ICD-10 Asperger- und Kanner-Syndrom als eigenständige Störungen aufgeführt werden, gibt es Autorinnen und Autoren, die von *einer* Grundstörung mit unterschiedlichen Ausprägungsformen ausgehen.¹⁰ Wing spricht von einem „autistischen Kontinuum“¹¹, dessen unteres Ende der *früh-*

⁸, 10. Revision der Internationalen statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme“ (ICD-10), herausgegeben von der Welt-Gesundheits-Organisation, (WHO). In der aktuellen Fassung verfügbar unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/>

⁹ zitiert nach Remschmidt 2008,14

¹⁰ Frith 1992

¹¹ Wing 1992, 111

high-functioning-Autismus

kindliche Autismus in starker Ausprägungsform und z. T. in Verbindung mit intellektuellen Beeinträchtigungen ist und dessen oberes Ende eine so gering ausgeprägte Form des *Asperger-Syndroms* darstellt, dass sie keine klinische Bedeutung hat. Innerhalb dieses Spektrums liegt auch der *High-functioning-Autismus*, eine Variante des *frühkindlichen Autismus* mit hohem Funktionsniveau. Unter diesem Begriff werden „Störungen von Kindern mit frühkindlichem Autismus (Kanner-Syndrom) zusammengefasst, die über eine gute intellektuelle Begabung verfügen, aber gleichwohl die charakteristischen Symptome des frühkindlichen Autismus aufweisen.“¹²

das autistische Kontinuum

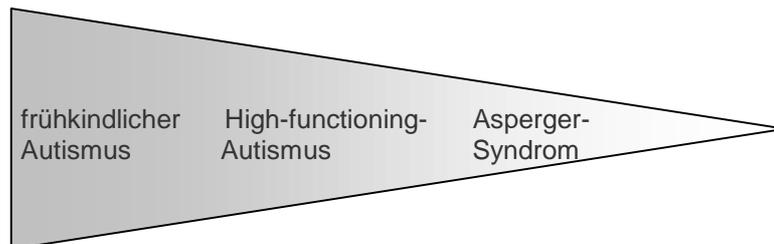


Abb. 1: Das autistische Kontinuum

Für den pädagogischen Bereich eignet sich das Modell des autistischen Kontinuums. In der Regel werden diejenigen autistischen Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht beschult, die einer milden Form des *frühkindlichen Autismus* bzw. dessen Variante des *High-functioning-Autismus* oder aber dem *Asperger-Syndrom* zugeordnet werden können. Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist es wenig hilfreich, zwischen diesen beiden Störungsbildern grundsätzlich zu differenzieren, da die Probleme, die für Schule und Unterricht relevant sind, in der Regel bei beiden gleichermaßen vorkommen.

atypischer Autismus und autistische Züge

Mittlerweile hat eine Erweiterung des Autismusbegriffs stattgefunden. In Diagnosen findet man auch Bezeichnungen wie *atypischer Autismus* (im ICD-10 ebenfalls als tiefgreifende Entwicklungsstörung aufgeführt) und *autistische Züge*. Nach Remschmidt unterscheidet sich der *atypische Autismus* vom *frühkindlichen Autismus* dadurch, dass seine Symptome nicht in allen Bereichen den diagnostischen Kriterien des *frühkindlichen Autismus* entsprechen. Der atypische Autismus ist mit einer erheblichen Intelligenzminderung verbunden. Man spricht dann auch von *Intelligenzminderung mit autistischen Zügen*.¹³ Es ist mittlerweile zunehmend zu beobachten, dass der Begriff atypischer Autismus aber auch in Fällen verwendet wird, bei denen keine gravierende kognitive Beeinträchtigung vorliegt; dasselbe trifft für die Bezeichnungen autistische Züge bzw. autistische Verhaltensweisen zu.

Autismus-Spektrum-Störung (ASS)

Seit einigen Jahren wird in der Diagnostik zunehmend der Begriff *Autismus-Spektrum-Störung (ASS)* verwendet, unter den sowohl autistische Störungen im engeren Sinne als auch Störungsbilder subsumiert werden, die nur Teilaspekte aufweisen.

¹² Remschmidt 2008, 52

¹³ ebenda, 67f.

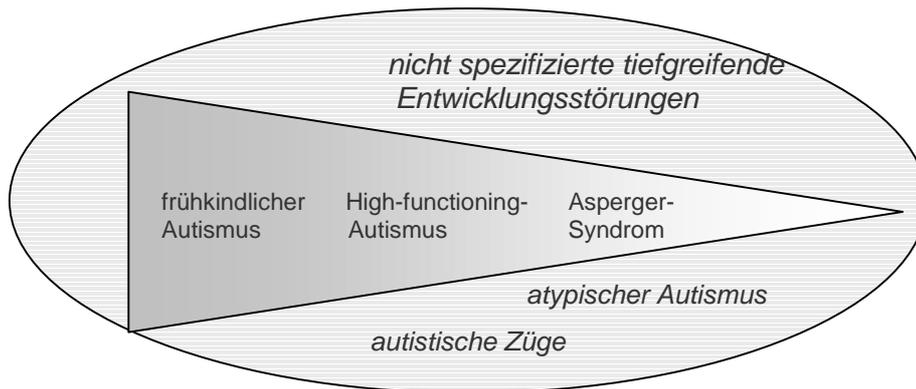


Abb. 2: Autismus-Spektrum-Störung (ASS)

2.2 Diagnostik

Die Erfahrung zeigt, dass das Unspezifische dieses Begriffs die Gefahr birgt, dass auch Auffälligkeiten, die zwar autistisch anmuten, jedoch nicht mit einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung im Zusammenhang stehen, dem autistischen Formenkreis zugeordnet werden, z. B. Kommunikationsstörungen, Persönlichkeitsstörungen oder auch Sprachentwicklungsstörungen, besonders Sprachverständnisstörungen.

In all den Fällen, bei denen die Diagnostiker eine Störung nicht klar einem der autistischen Krankheitsbilder im engeren Sinne zuordnen, liegt es in der Verantwortung der Ambulanzlehrkraft unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten eine Empfehlung abzugeben, ob eine autismus-spezifische Förderung für die betreffenden Schülerinnen und Schüler angemessen und erforderlich ist und ob die Zuweisung zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Autismus“ erfolgen kann.

Förderung bei unklarer Diagnose

Für *frühkindlichen Autismus* und *Asperger-Syndrom* gilt die Bezeichnung Syndrom, d. h. es müssen jeweils mehrere charakteristische Symptome der Kernmerkmale in Kombination auftreten, damit von einer autistischen Störung im engeren Sinne gesprochen werden kann. Einzelne Symptome für sich genommen können auch auf andere Entwicklungsstörungen und Behinderungen zutreffen und sogar vorübergehend bei Kindern ohne gestörte Entwicklung auftreten.

Mehrere charakteristische Symptome müssen zutreffen

Auf Grund ihrer Kompliziertheit ist die Diagnostik autistischer Störungen Kinder- und Jugendpsychiatern, sozialpädiatrischen Zentren und kinder- und jugendpsychiatrischen Abteilungen der Krankenhäuser vorbehalten. Unterstützend bei der Diagnostik wirkt in vielen Fällen die Ambulanz des Vereins „Autismus Deutschland“. Erst auf der Grundlage einer solchen von Spezialisten erstellten Diagnose kann die zuständige sonderpädagogische Lehrkraft den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Autistische Behinderung“ empfehlen.

Diagnostische Schritte

Die Diagnostik erfolgt in der Regel - über mehrere Termine - ambulant. Grundlage für die Diagnostik ist zum einen die Anamnese (Vorgeschichte), zum anderen die Verhaltensbeobachtung des Kindes durch die diagnostizierende Fachärztin/den diagnostizierenden Facharzt, möglichst in unterschiedlichen Situationen. Als zusätzliche Hilfsmittel haben sich mittlerweile standardisierte Interviews mit Eltern oder Bezugspersonen etabliert sowie Beobachtungsskalen, mit denen Verhaltensmerkmale genauer und quantitativ erfasst werden können.¹⁴ Um einen Anfangsverdacht zu entkräften bzw. zu erhärten, gibt es verschiedene diagnostische Verfahren. z. B. ADOS Diagnostische Beobachtungsskala für autistische Störungen¹⁵ sowie ADI-R, Diagnostisches Interview für Autismus – Revidiert.¹⁶ Der Diagnose zu Grunde gelegt werden in Deutschland die Kriterien der beiden international gebräuchlichen Klassifikationssysteme psychischer Störungen und Erkrankungen ICD-10 (WHO, 1992) und DSM-IV (APA, 1994).

Diagnostische Kriterien nach ICD 10

Frühkindlicher Autismus	Asperger-Syndrom
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualitative Beeinträchtigungen wechselseitiger sozialer Aktionen (z. B. unangemessene Einschätzung sozialer und emotionaler Signale; geringer Gebrauch sozialer Signale) 2. Qualitative Beeinträchtigungen der Kommunikation (z. B. Fehlen eines sozialen Gebrauchs sprachlicher Fertigkeiten; Mangel an emotionaler Resonanz auf verbale und nonverbale Annäherungen durch andere Menschen; Veränderungen der Sprachmelodie) 3. Eingeschränkte Interessen und stereotype Verhaltensmuster (z. B. Starre und Routine hinsichtlich alltäglicher Beschäftigungen; Widerstand gegen Veränderungen) 4. Unspezifische Probleme wie Befürchtungen, Phobien, Schlaf- und Essstörungen, Wutausbrüche, Aggressionen, Selbstverletzungen 5. Manifestation vor dem 3. Lebensjahr 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fehlen einer Sprachentwicklungsverzögerung oder einer Verzögerung der kognitiven Entwicklung. Die Diagnose erfordert, dass einzelne Worte im 2. Lebensjahr oder früher benutzt werden. 2. Qualitative Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktionen (entsprechend den Kriterien für frühkindlichen Autismus) 3. Ungewöhnliche und ausgeprägte umschriebene Interessen (ausgestanzte Sonderinteressen) und stereotype Verhaltensmuster 4. Störung ist nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung zuzuordnen.

Tab. 1: Diagnostische Kriterien nach ICD-10 (gekürzt und sinngemäß)¹⁷

¹⁴ vgl. Remschmidt 2008, 20

¹⁵ Rühl et al. 2004

¹⁶ Bölte et al. 2006

¹⁷ Remschmidt 2008, 17;48

Frühkindlicher Autismus ist eine relativ selten vorkommende Beeinträchtigung. Von 10.000 Menschen leiden 20 bis 35 darunter, dabei sind Jungen drei- bis viermal häufiger betroffen als Mädchen.¹⁸

Frühkindlicher Autismus:
0,2 – 0,35%

Die Häufigkeitsrate beim *Asperger-Syndrom* liegt wesentlich höher. Bei den vergleichsweise wenigen bisher durchgeführten epidemiologischen Studien bewegen sich die Angaben - je nachdem wie eng die diagnostischen Kriterien gefasst wurden – in Größenordnungen von ca. 30 bis ca. 70 Betroffene auf 10.000 Geburten.¹⁹ Letztere Angabe basiert auf sehr weit gefassten Kriterien im Sinne von Autismus-Spektrum-Störungen.

Asperger-Syndrom:
0,3%

Im Gegensatz zum *frühkindlichen Autismus* sind beim *Asperger-Syndrom* die Übergänge zu klinisch nicht relevanter Ausprägung der Störung fließend, was sich offensichtlich in der Schwierigkeit der Diagnoseerstellung widerspiegelt. Etliche Asperger-Kinder erhalten erst in ihrer späten Grundschulzeit eine entsprechende Diagnose. Bis dahin wurden sie als eigenbrötlerisch bis hin zu verhaltensgestört bezeichnet. Folgt man den o. g. Prävalenzen und nimmt eine durchschnittliche Häufigkeit von 50 auf 10.000 an, so ergibt sich – grob gerechnet – für Berlin eine Zahl von 1700 Betroffenen im schulpflichtigen Alter.

ASS:
0,7%

Autismus ist eine Beeinträchtigung, die ein Leben lang bestehen bleibt; die zu Grunde liegende Störung kann weder medikamentös, noch durch Therapie geheilt werden. Durch therapeutische Maßnahmen und eine spezifische pädagogische Förderung können jedoch manche Symptome abgemildert oder sogar zum Abklingen gebracht werden. So gehen z. B. bei Betroffenen Stereotypien und Zwangshandlungen im Verlauf der Schulzeit zurück und Flexibilität und Offenheit gegenüber der Umgebung nehmen zu. Die Kinder und Jugendlichen können soziale Verhaltensweisen erlernen, die ihnen die Interaktion mit anderen erleichtern.

Autismus ist eine lebenslange Beeinträchtigung

Bei autistischen Störungen tritt häufig die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung als komorbide (d. h. als eine neben der Grunderkrankung vorliegende) Störung auf. Hier, wie auch bei anderen Begleitscheinungen, z. B. bei erhöhter Unruhe, Ängsten, Zwangshandlungen, kann sich eine symptombezogene Behandlung mit Medikamenten unter Umständen als hilfreich erweisen.

2.3 Ursachen

Noch bis in die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts hinein herrschten Meinungen vor, die die Entstehung von Autismus mit psychosozialen Ursachen in Verbindung brachten. Alle neueren Untersuchungen im Rahmen der Ursachenforschung weisen jedoch eindeutig darauf hin, dass Autismus biologische Ursachen hat und auf einer Funktionsstörung des zentralen Nervensystems (ZNS) beruht.

Autismus als Folge von Funktionsstörungen des ZNS

¹⁸ vgl. Arvidsson, T. et al. 1997

¹⁹ Remschmidt 2008, 50; Atwood 2000, 26

So leidvoll die Erfahrungen betroffener Eltern auch heute noch sein mögen, zumindest wird ihnen nicht mehr zur Last gelegt, ihr Verhalten sei ursächlich verantwortlich für die Behinderung ihrer autistischen Kinder.

Auf die Frage, an welcher Stelle und auf welche Art die Funktion des ZNS gestört ist, gibt es allerdings keine eindeutigen Antworten:

**Hirn-
organische
Anomalien**

- Die Tatsache, dass bei ca. einem Drittel der vom *frühkindlichen Autismus* betroffenen Menschen in der Pubertät epileptische Anfälle auftreten, ist ein starker Hinweis darauf, dass hirnorganische Schädigungen ursächlich an der Entstehung autistischer Störungen beteiligt sein können. Ergebnisse moderner Untersuchungsverfahren unterstützen diese Vermutung. Kann mit ihrer Hilfe doch gezeigt werden, dass bei manchen Menschen mit Autismus Veränderungen der Hirnstruktur vorliegen.

**Abweichende
Stoffwechsel-
prozesse im
Gehirn**

- Befunde aus dem Bereich der Biochemie deuten darauf hin, dass die Funktionsstörung des ZNS auch mit abweichenden Stoffwechselprozessen im Gehirn in Verbindung stehen kann. Untersuchungen bei Menschen mit Autismus haben z. B. Auffälligkeiten in der Konzentration verschiedener Neurotransmitter (Nervenbotenstoffe) wie Dopamin, Serotonin, Endorphinen festgestellt.

Die Untersuchungsergebnisse, die als Ursache von autistischen Störungen Veränderungen in der anatomischen Struktur des ZNS und/oder Abweichungen in der Neurophysiologie nahe legen, ergeben kein einheitliches Bild und lassen deshalb keine allgemeingültigen Aussagen zu. Zum einen gelten die einzelnen Befunde nicht für alle Betroffenen, zum anderen findet man ähnliche Abweichungen auch bei Menschen mit anderen Beeinträchtigungen.

Die Frage nach dem Auslöser der zu Grunde liegenden Funktionsstörung kann ebenfalls nicht eindeutig beantwortet werden:

**genetische
Faktoren**

- In letzter Zeit konzentriert sich die Ursachenforschung auf genetische Faktoren, die bei der Entstehung autistischer Störung eine Rolle spielen. Hatte die Familien- und v. a. die Zwillingsforschung schon eindeutige Anhaltspunkte für diese Vermutung gegeben, so ist es neueren molekulargenetischen Untersuchungen mittlerweile gelungen, Abschnitte einzelner Chromosomen zu identifizieren, auf denen sich wahrscheinlich die für die Störung verantwortlichen Gene befinden.

**Autismus als
multi-
faktorielle
Störung**

Die uneinheitlichen Ergebnisse hinsichtlich der vermuteten Auslöser von Autismus lassen den Schluss zu, dass es sich um eine multifaktorielle Störung handelt. Es ist vorstellbar, dass mehrere Risiken (z. B. genetische Defekte, Sauerstoffmangel perinataler Probleme, Virusinfektion) zusammenfallen und in Form einer Kausalkette eine spezifische Schädigung des ZNS verursachen. Es wäre aber auch denkbar, dass unterschiedliche Faktoren zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten das Nervensystem in gleicher Art und Weise schädigen und so die gleiche Störung hervorrufen.

2.4 Welches sind die zentralen Beeinträchtigungen bei Menschen mit Autismus?

Störungen der Wahrnehmungsverarbeitung

Bei aller Uneinheitlichkeit hinsichtlich der vermuteten Ursachen und Auslöser von Autismus ist unbestritten, dass eine zentrale Beeinträchtigung autistischer Menschen in ihrer gestörten Wahrnehmungsverarbeitung liegt.

Wahrnehmung beruht auf komplexen Verarbeitungsprozessen von Reizen, die über unterschiedliche Sinne aufgenommen werden. Reize gelangen über alle Sinne - Hören, Sehen, Schmecken/Riechen, taktilen Empfinden – zunächst nur als isolierte Einzeleindrücke in das Gehirn des Individuums. Damit sich ein sinnvolles Abbild der Realität herstellt, müssen die Reize einer Verarbeitung im ZNS unterzogen werden. Erst durch vielschichtige Vorgänge wie z. B. Hierarchisierung von Reizen (Unterscheidung nach wichtig und unwichtig), Reizselektion (Ausfiltern der wichtigen Reize, Ausblenden der übrigen), Verknüpfung von Reizen (aus einer oder verschiedenen Sinnesmodalitäten) können Einzeleindrücke, die durch die peripheren Sinnesorgane in das Zentrale Nervensystem (ZNS) gelangen, zu einem bedeutungshaften Ganzen zusammengesetzt werden.

Bei Menschen mit Autismus sind die Prozesse der Wahrnehmungsverarbeitung in mannigfaltiger Weise gestört. Neben der Reizfilterschwäche und Problemen bei der Integration von Reizen können bei Menschen mit Autismus Übersensibilitäten oder Untersensibilitäten in Bezug auf Reize vorliegen. Ebenso kommt es vor, dass Reize verzerrt wahrgenommen werden. Dabei sind einzelne oder mehrere Sinnesbereiche betroffen und der Ausprägungsgrad der Störung in der Wahrnehmungsverarbeitung ist individuell sehr unterschiedlich.

Abweichungen in der Verarbeitung von Reizen

Defizite in der „theory of mind“

Die gestörte Wahrnehmungsverarbeitung bietet eine Begründung für viele Verhaltensauffälligkeiten, die bei autistischen Menschen zu beobachten sind. Allerdings lässt sich mit ihr nicht umfassend erklären, warum Betroffene in der Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen immer wieder scheitern, auch wenn der Wunsch nach Kontakt durchaus vorhanden ist.

Hier bietet das Konzept der „theory of mind“²⁰ einen Ansatz zum Verständnis. Der Begriff beschreibt die Fähigkeit, sich und anderen Menschen psychische Zustände zuzuschreiben. Mit Hilfe einer so genannten intuitiven Psychologie können schon junge Kinder Vermutungen über Gefühle, Wünsche, Erwartungen, Absichten des Interaktionspartners anstellen und vor diesem Hintergrund dessen Äußerungen und Handlungen interpretieren sowie das eigene Verhalten darauf einstellen.

Autistische Menschen vermögen nicht, sich intuitiv in andere Menschen hineinzuversetzen und aus deren Perspektive das Geschehen wahrzunehmen, um darüber auf deren Gefühlszustände und Motive rückzuschließen. Durch

Fehlen einer intuitiven Einschätzung

²⁰ vgl. Frith 1991, 1992

dieses Defizit in der „theory of mind“ bleiben autistischen Menschen wesentliche Aspekte der menschlichen Kommunikation und Interaktion verschlossen.

Das Konzept der Defizite in der „theory of mind“ ist in den vergangenen Jahren durch Ergebnisse in der Erforschung so genannter Spiegelneuronen untermauert worden. Spiegelneuronen sind Nervenzellen, die bei Bewegungen des eigenen Körpers aktiv sind, jedoch auch „feuern“, wenn entsprechende Bewegungen beim Gegenüber wahrgenommen werden. Dies trifft auch auf die subtilen Bewegungen in Zusammenhang mit mimischen und gestischen Äußerungen zu. Beim passiven Betrachter zeigen die Spiegelneuronen die gleiche Aktivität, als wenn er selbst handeln würde. Dieser Vorgang wird als Grundlage für die Fähigkeit interpretiert, sich in andere Menschen hineinzuversetzen. Durch bildgebende Verfahren weiß man, dass bei Menschen mit Autismus die Aktivität der Spiegelneuronen deutlich herabgesetzt ist und folgert aus diesem Umstand, dass es für die Betroffenen physiologisch gar nicht möglich ist, eine „theory of mind“ zu bilden.

3 Besonderheiten im Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit Autismus

Erfahrungen, die Lehrkräfte in der Begegnung mit einem autistischen Kind oder Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht machen, werden sich vermutlich grundlegend von ihren Erlebnissen mit Schülerinnen und Schülern anderer Förderschwerpunkte unterscheiden. Bei der ersten Begegnung werden sie vielleicht überrascht sein, dass das Kind – entgegen der üblichen Vorstellungen – sehr wohl an Kontakt zu interessiert ist. Es verhält sich zunächst abwartend, antwortet aber dann auf die Fragen der Lehrkraft und schaut sie dabei sogar an. Vielleicht geht es aber auch direkt auf den Erwachsenen zu, fasst ihn am Arm, überhäuft ihn mit einer Aneinanderreihung von Fragen oder einer Fülle von Informationen, die es loswerden möchte. Sein Gesicht ist dicht vor dem Gesicht der Lehrkraft und diese empfindet den Blick in ihre Augen als sehr intensiv. Nach kurzer Zeit ist die Lehrkraft jedoch irritiert: Der Blickkontakt des Kindes bricht unvermutet ab, es scheint den Antworten gar nicht richtig zuzuhören. Die Dinge, über die es berichtet, haben eine ungewöhnliche Thematik (z. B. Heizungsthermostate, Brillen, Gullys, militärische Dienstgrade, Fahrpläne), und es ist sehr schwer, das Kind auf ein anderes Thema zu lenken.

Möglicherweise fällt auf, dass Mimik und Stimmmodulation des Kindes seltsam starr sind und es seine Äußerungen wenig oder kaum gestisch begleitet. Der Verlauf des Gesprächs vermittelt vielleicht den Eindruck, die Lehrkraft sei als Gesprächspartner gar nicht wichtig; sie fungiert eher als Zuhörer und Stichwortgeber. Im Unterschied zu Gesprächen mit anderen Kindern entsteht zwischen dem autistischen Kind und seinem Gegenüber nur mühsam eine wechselseitige Kommunikation.

Täglich beobachten Lehrkräfte ungewöhnliche Verhaltensweisen und Reaktionen des Kindes. Oft werden sie die Erfahrung machen, dass ihre bewährten pädagogischen Impulse und Interventionen bei diesem Kind nicht wirksam sind. Es stellt sie vor Rätsel, denn sie spüren, dass es besonders schwierig ist, sich in sein Erleben einzufühlen und seine daraus resultierenden Strategien nachzuvollziehen. Um das Kind sinnvoll fördern zu können, sind Lehrkräfte deshalb auf Informationen angewiesen, die ihnen den Hintergrund des beobachteten Verhaltens erklären.

Im Folgenden werden typische Situationen in der Schule beschrieben die Besonderheiten des Verhaltens autistischer Kinder und Jugendlicher besonders verdeutlichen sollen. Die Auswahl umfasst überwiegend Beispiele von Schülerinnen und Schülern mit Asperger-Syndrom oder High-functioning-Autismus. Sie stammen aus der praktischen Erfahrung der Ambulanzlehrkräfte. Einige der beschriebenen Verhaltensweisen können in abgemilderter Form und vorübergehend auch bei Kindern ohne gestörte Entwicklung auftreten. Wenn Sie bei einem Schüler einzelne der im Folgenden beschriebenen Verhaltensweisen beobachten, so deutet dies noch nicht zwangsläufig darauf hin, dass bei ihm eine autistische Störung zugrunde liegt. Autismus ist dadurch gekennzeichnet, dass mehrere charakteristische Symptome gleichzeitig und dauerhaft auftreten. Alle in den Beispielen beschriebenen Schülerinnen und Schüler haben neben den beschriebenen Auffälligkeiten noch eine Reihe weiterer autismusspezifischer Verhaltensweisen.

3.1 Besonderheiten im Zusammenhang mit Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen

Besonderheiten im Zusammenhang mit Störungen im Bereich der Wahrnehmungsverarbeitung

Abweichungen in der Reizverarbeitung können in allen Wahrnehmungsbereichen auftreten, sowohl bei den Fernsinnen (Sehen/Hören) als auch bei den Nahsinnen (Schmecken/Riechen/taktilen Empfinden). Jeder autistische Mensch ist von diesen Phänomenen in unterschiedlicher Weise betroffen. Nur durch Beobachtung erschließt sich uns, in welchem Sinnesbereich die Reizverarbeitung abweicht, in welcher Weise und in welchem Umfang sich die Abweichung äußert. Sind möglicherweise mehrere Bereiche betroffen? Handelt es sich um Über- oder Unterempfindlichkeiten, werden Reize verzögert und/ oder verzerrt wahrgenommen? Welche Probleme entstehen durch die mangelnde Selektion, Hierarchisierung und Verknüpfung von Reizen?

Hypersensibilitäten (Überempfindlichkeiten)

- Leichte Berührungen werden als unangenehm oder schmerzhaft empfunden; es besteht eine Überempfindlichkeit in der Oberflächensensibilität.

Oberflächensensibilität

Andreas hat sein Arbeitsblatt richtig ausgefüllt und sich sehr viel Mühe gegeben, sauber zu schreiben. Seine Lehrerin freut sich und lobt ihn. Spontan streicht sie ihm dabei sanft über den Kopf. Andreas weicht sofort der Berührung aus. Ihre Absicht, die Anerkennung positiv durch Körperkontakt zu verstärken, löst bei ihm eher das Gegenteil aus: Die unangenehme Körperempfindung überlagert das Lob, über das er sich eigentlich freut.

- Akustische Reize - abhängig von Frequenz oder Lautstärke – werden überdeutlich wahrgenommen und können unangenehme bis schmerzhaft empfindungen auslösen.

Akustische Überempfindlichkeit

Cornelia nimmt wie die anderen Kinder täglich am Morgenkreis in der ersten Stunde teil. Inzwischen bringt sie sich mit kleinen Beiträgen in das Gespräch ein. Beim abschließenden Singspiel singt sie leise mit, fasst die anderen an der Hand und hüpf mit ihnen im Kreis. Es ist eine Freude, sie zu beobachten. Ganz anders sieht es aus, wenn der Refrain eines Liedes durch Klatschen begleitet wird. Dann erschreckt sie, hält sich blitzschnell die Ohren zu und flüchtet in den hinteren Teil des Klassenzimmers. Mit zugehaltenen Ohren beobachtet sie das Geschehen aus der Ferne und ist nicht zu bewegen, wieder zurück zu kommen, bis alles vorbei ist.

Hyposensibilitäten (Unterempfindlichkeiten)

Hyposensibilitäten treten v. a. in Bereichen auf, die die eigene Körperwahrnehmung betreffen.

- Das Empfinden von Kälte und Schmerz kann deutlich herab gesetzt sein.

Kälte- und Schmerzempfinden

Es ist kalt und vom Himmel fällt Schneeregen. Auf dem morgendlichen Schulweg trifft Marc seine Lehrerin. Sie ist bestürzt: Marc steht vor ihr in Hose und T-Shirt, ohne Socken in Turnschuhen. Er ist gut gelaunt und nichts deutet darauf hin, dass er friert. Ihre besorgte Nachfrage, ob ihm denn nicht zu kalt sei, stößt bei ihm auf Unverständnis.

Sean ist seit einigen Tagen anders als sonst. Seine Stirn ist heiß und er wirkt matt. Erkältet scheint er nicht zu sein, und die Frage, ob und wo ihm etwas weh tue, bringt keine Klärung. Da sein Zustand sich nicht bessert, geht sein Vater nach einigen Tagen mit ihm zum Arzt. Dieser stellt eine schwere Nierenbeckenentzündung fest und ist erstaunt darüber, dass Sean sich die starken Schmerzen nicht hat anmerken lassen.

- Feste Berührungen werden als angenehm empfunden. Durch den ausgeübten Druck wird die Tiefensensibilität stimuliert; manche Menschen mit Autismus berichten, dass sie nur in diesen Momenten auf wohltuende Weise ihren Körper spüren und als Ganzheit erfahren.

feste Berührungen

Andreas, der dem anerkennenden Streicheln seiner Lehrerin ausweicht, liebt es, fest angefasst zu werden und Druck auf seinem Körper zu spüren. Wenn sich die Gelegenheit im Sportunterricht ergibt, dass die Turnmatten übereinander gelegt werden, schlüpft er blitzschnell unter die obersten zwei Matten, so dass nur noch sein Kopf hervorschaut. Er strahlt und ist entspannt, wenn sich andere Kinder noch oben drauf setzen und dadurch den Druck erhöhen.

Eingeschränkte Eigenwahrnehmung

Das Problem der eingeschränkten Eigenwahrnehmung wird in folgendem Zusammenhang auch deutlich: Wenn autistische Kinder die Aufgabe erhalten, aus vorgefertigtem Bildmaterial die wichtigen Körperteile zu einem vollständigen Menschen zusammenzufügen, zeigt sich häufig, dass sie über ein unvollständiges Körperschema verfügen: Das fertige Bild zeigt dann z. B. Arme und Beine, die keinen Kontakt zum Rumpf haben, Hände und Füße sind oft ohne Verbindung zu Arm bzw. Bein und seitenverkehrt platziert. Dies gibt einen deutlichen Hinweis darauf, dass die Gliedmaßen nicht vollständig als zum Körper gehörend erlebt werden und sich deshalb der Kontrolle des Betroffenen entziehen. Dies veranschaulicht das folgende Beispiel:

Körperempfinden

- Die Intensität der eingesetzten Körperkraft entspricht nicht der zugrunde liegenden Absicht.

Kraftdosierung

David besucht seit einem halben Jahr als Integrationskind die 1. Klasse. Er ist ein kleiner, zarter Junge mit einer recht lebendigen Ausstrahlung. In den ersten Monaten war es mit ihm nicht einfach: Er konnte nie abwarten, rief dazwischen und drängelte sich vor, er nahm anderen Kindern ohne zu fragen etwas weg und mischte sich in deren Spiele ein, so dass es nicht weiterging.

Inzwischen ist er sehr viel ansprechbarer. Seine Klassenlehrerin „darf“ ihm jetzt sagen, worauf es ankommt, und er gibt sich viel Mühe, sich daran zu halten. Er weiß auch, was es bedeutet, wenn sie sagt: „Jetzt musst du dich bei Marie entschuldigen!“. Er hat beobachtet, wie das manche der anderen Kinder tun: Hingehen, das Kind kurz in den Arm nehmen und „Entschuldigung“ sagen. Das tut er nun auch, aber Marie windet sich, denn seine Umarmung fällt viel zu derb aus. Seine Entschuldigung kommt bei Marie nicht so recht an.

**Tonus-
regulierung**

Die eingeschränkte Wahrnehmung in Bezug auf den eigenen Körper kann zur Folge haben, dass autistische Menschen, wenn sie andere Menschen berühren und mit Gegenständen umgehen, aus unserer Sicht rücksichtslos bzw. grob handeln. Der Rückkoppelungsmechanismus, z. B. beim Greifen den Krafteinsatz über das eigene Druckempfinden der Hand zu regulieren, findet nur ungenügend statt.

Karin ist im 2. Schuljahr. Sie ist eine gute Schülerin, kann lesen und rechnen wie die anderen Kinder, sie beherrscht die Rechtschreibregeln schon erstaunlich sicher. Wenn sie allerdings ihr Arbeitsblatt ausfüllt, wird ein Problem deutlich: Sie hält den Stift verkrampft und drückt so stark auf, dass die Bleistiftspitze immer wieder abbricht. Sie radier so lange und mit soviel Druck, dass das Papier zerknickt und manchmal sogar zerreißt. Offensichtlich muss Karin den Stift sehr fest anfassen, damit sie ihn genügend spürt, um ihn zielgerichtet zu bewegen. Die Stärke des Drucks auf das Papier kann sie nicht regulieren. Sie begreift die erhaltenen Aufgaben zwar sehr schnell, bekommt sie aber oft in reduziertem Umfang, da sie durch ihre schwerfällige Graphomotorik mehr Zeit benötigt. Als zusätzliche Hilfe sind die Abstände der Linien in ihrem Schreibheft und auf den Arbeitsbögen vergrößert.

Verzerrte Wahrnehmung von Reizen

**Visuelle Wahr-
nehmung**

Bei den autistischen Kindern beobachten Lehrerinnen und Lehrer häufig ein Verhalten, dessen Ursache offenbar in einer verzerrten Wahrnehmung im visuellen Bereich liegt. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler z. B. bei der Aufgabe, ein Gemälde zu beschreiben, über die Aufzählung der Farben nicht hinauskommt oder nur ein unwichtiges Detail benennen kann, ist davon auszugehen, dass sich in seiner visuellen Wahrnehmung Vorder- und Hintergrund mit den dargestellten Personen und Objekten nicht zu einer Gestalt fügen. Zu einem anderen Zeitpunkt ist zu beobachten, dass derselbe Junge unsicher die Treppe hinuntergeht und sich dabei angespannt am Treppengeländer festhält. Beide Beobachtungen deuten darauf hin, dass er womöglich nur zweidimensional wahrnimmt. Wie einige andere autistische Menschen berichtete Donna Williams über dieses Problem in einem Fernsehinterview. Sie hatte zuvor eine Brille erhalten, die durch das Ausfiltern bestimmter Farbanteile (Irlen-Linsen), diese Einschränkung kompensierte.

„Auf einmal war da die ganze Tiefe, die ich vorher nie gesehen hatte. Vorher war die Welt wie ein Gemälde, wo die Dinge einfach nur übereinander lagen, und dann, plötzlich war es eine Welt mit Abstand zwischen mir und allem anderen. Ich konnte mich im Raum bewegen, den ich tatsächlich sah und fühlte.“²¹

Verzögerte Reaktion auf Reize

Im Unterricht und in der Interaktion mit autistischen Kindern und Jugendlichen fällt häufig auf, dass sie auf Aufforderungen mit einer zeitlichen Verzögerung reagieren. Auf die Bitte am Beginn der Stunde, bestimmte Arbeitsmaterialien auf den Tisch zu legen, erfolgt keine Reaktion; die Pausenklingel läutet zur Hofpause, alle stehen auf, aber das autistische Kind bleibt sitzen; die Aufforderung, an die Tafel zu kommen, scheint der Jugendliche zu verstehen, er kommt ihr aber nicht nach. Die gewohnte Erfahrung bei Lehrkräften ist, dass der Betreffende nicht aufgepasst hat oder eine Weigerung die Ursache ist. Das beschriebene Verhalten hat bei autistischen Schülerinnen und Schülern meist einen anderen Hintergrund: Durch die Probleme bei der Reizverarbeitung benötigen sie eine gewisse Zeitspanne, um zu reagieren.

Verzögerte Reaktionen

In einem Fernsehinterview wird Donna Williams mit genau dieser Schwierigkeit konfrontiert und erklärt sie folgendermaßen:

„Wenn Sie mich etwas fragen, was ich noch nicht schon oft von anderen (...) gefragt worden bin, würde es einige Zeit dauern, bis ich den Sinn Ihrer Frage auch verstehe. Eben sind Sie z. B. aufgestanden und haben zu ihm (eine dritte Person, d. Verf.) gesagt: ‚Willst Du, dass ich das Fenster schließe?‘ Ich habe jeden Ton gehört, und ich habe jedes Wort gehört. Und hier drin (zeigt auf ihren Kopf, d. Verf.) ist auch die Bedeutung jedes einzelnen Wortes gespeichert. Aber in dem Moment, wo Sie es aussprechen, sind es für mich nur irgendwelche Geräusche, bis Sie dann tatsächlich das Fenster geschlossen haben... Ungefähr sieben Sekunden, nachdem Sie es gesagt haben, habe ich erst die Worte verarbeitet. (...) Sie sagen normalerweise: ‚Möchtest du, dass ich das Fenster schließe, oder soll ich dieses und jenes tun? Und wann gehen wir in den Park? Und, und, und...‘ Wenn ich also sieben Sekunden hinter jedem Satz bin, höre ich, wenn ich beim fünften Satz ankomme, noch: Bblblblblbl. Ein großes Durcheinander von sich überschlagenden Geräuschen, durch die ich noch durch muss, und am Ende hänge ich möglicherweise nicht nur sieben Sekunden hinterher, sondern 30 Sekunden oder gar eine Minute.“²²

Probleme bei der Hierarchisierung und Selektion von Reizen

Das oben genannte Beispiel verdeutlicht ein weiteres Problem in der Wahrnehmung: die Reizüberflutung. Durchschnittlich 70.000 Reize treffen pro Sekunde auf unsere Sinneskanäle. Etwa 70 von ihnen werden bewusst wahrgenommen, nur auf einige wenige reagieren wir auch bewusst; eine intakte Wahrnehmungsverarbeitung bewältigt innerhalb von Sekundenbruchteilen

Reizselektion

²¹ Ausschnitt aus einem Interview; VOX, 25.1.97

²² ebenda

len über den automatischen Mechanismus der Hierarchisierung und Selektion die Aufgabe, unwichtige Reize auszusortieren.

Bei autistischen Menschen funktioniert dieser automatische Mechanismus in der Regel nur unvollkommen. Sie müssen oft ein hohes Maß an Anstrengung aufbringen, um wichtige und unwichtige Informationen zu trennen und die Aufmerksamkeit auf Relevantes zu fokussieren. Auf eine Lernsituation übertragen bedeutet dies:

Sorgen Sie für möglichst wenige Umgebungsreize! Je geringer die Umgebungsreize sind (z. B. Lautstärke-Pegel, motorische Unruhe in der Gruppe) und je eindeutiger und klarer die für den Unterricht relevanten Impulse durch die Lehrkraft sind, desto besser kann sich ein Kind mit Autismus konzentrieren und beteiligen.

Überlastung des ZNS

Durch ein Übermaß an Reizen, die womöglich noch verschiedene Sinnesmodalitäten gleichzeitig beanspruchen, wird das zentrale Nervensystem überlastet. Dies hat bestimmte Kompensationsstrategien zur Folge:

Betroffene richten ihre Aufmerksamkeit auf ein einzelnes Signal, unabhängig von dessen Relevanz für das Geschehen (z. B. das symmetrische Muster auf dem Pullover des Tischnachbarn). Sie führen sich selbst taktile, visuelle oder akustische Reize zu, um Störendes zu überlagern und auszublenden.

Sind die Versuche, sich über solche Strategien Entlastung zu verschaffen, nicht ausreichend, kann es zu einem inneren und in Folge zu einem äußeren Zusammenbruch kommen. Ein für uns „normales“ Gespräch endet dann bei einem autistischen Menschen in einem Desaster. Donna Williams schildert anschaulich, wie ihr während eines Gesprächs mit einem befreundeten Ehepaar die „Sicherungen durchbrennen“:

„Gesprächsfetzen regneten auf meine Ohren herab. Aus dem Fernsehen kam Blabla. Auf dem Teppich lag ein unordentliches Muster aus Flusen. Die Papiere auf dem Tisch mussten aufgeräumt werden. Die Maserung der Holzvertäfelung war nicht symmetrisch. Unter dem Sofa lag ein Strumpf. ‚Ein Strumpf unter dem Sofa? Ein Strumpf unter dem Sofa? Ein Strumpf unter dem Sofa? Verdammt! Was ist denn bloß ein Sofa?‘ Ich betrachtete den beigefarbenen, rechteckigen Klecks vor mir. Die Bedeutung war abgeschaltet, nicht nur für das, was ich durch die Ohren, sondern jetzt für das, was ich durch die Augen wahrnahm. Ich konnte sehen, aber ich hatte absolut keine Ahnung mehr, wozu es gut war. (...) Ich zerfiel zu einem heulenden Häufchen Elend.“²³

Selbststimulierendes Verhalten, Stereotypien und Rituale

Entlastung durch Stereo- typien und Rituale

Anhand der beschriebenen Abweichungen in der Wahrnehmungsverarbeitung lässt sich nachvollziehen, dass bei der Konfrontation mit den Signalen der Umwelt eine Fülle von Problemen entsteht. Autistische Menschen sind nicht in der Lage, diese Eindrücke in Bezug auf sich selbst und das Umfeld nach Wichtigkeit zu ordnen. Manche Reize werden gar nicht wahrgenommen, andere zu stark und dies häufig verzerrt und zeitlich verzögert. Diese

²³ Williams 1994, 154

Art von Wahrnehmung führt zu einem chaotischen Abbild der Umwelt, in der die Orientierung außerordentlich erschwert ist.

Um diesem schwer zu ertragenden Zustand nicht ununterbrochen ausgeliefert zu sein, entwickeln autistische Kinder eine Fülle von Kompensationshandlungen, so genannte Stereotypen und Rituale. Stereotypen werden auch eingesetzt, um sich selbst akustisch, taktil oder visuell zu stimulieren. Diese können die Funktion haben, irritierende Umweltreize zu überlagern, sie dadurch auszublenden und damit für innere Stabilität zu sorgen.

Kompensationsstrategie bei Menschen mit Asperger-Syndrom ist häufig die stereotype Beschäftigung mit speziellen Themen. Neben der überschaubaren und damit Sicherheit schaffenden Auseinandersetzung mit einem Gegenstand bietet ein solches Thema ein „sicheres Terrain“ in der Kommunikation mit anderen. Ein Gespräch immer wieder auf dasselbe Thema zu bringen, ist der Versuch, sich vor unerwarteten Gesprächsinhalten zu schützen, denen diese Menschen nicht gewachsen sind.

Spezial-Themen

Insgesamt dienen stereotyp wiederholte Kompensationshandlungen und -strategien einem Menschen mit Autismus dazu, sich ‚Ordnungsinself‘ in mitten des erlebten Chaos‘ zu schaffen, die er selbst gestalten und kontrollieren kann. Auf die Mitmenschen kann dies häufig im täglichen Umgang belastend wirken. Bei autistischen Kindern und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht lassen sich z. B. folgende Verhaltensweisen beobachten:

Jan besucht die 3. Klasse einer Grundschule. Wenn die Kinder in offener Unterrichtsform ihre Wochenplan-Aufgaben bearbeiten, dürfen sie auch von ihrem Platz aufstehen und sich mit anderen beraten. Jan bleibt auf seinem Stuhl und beginnt seine Arbeit. Nach kurzer Zeit spricht er beim Schreiben laut vor sich hin. Seine Lehrerin bittet ihn dann, seine Lautstärke zu kontrollieren, da es zu störend wird. Nach kurzer Zeit beginnt er jedoch wieder damit. Als mit fortschreitender Zeit der Geräuschpegel in der Klasse etwas ansteigt, schaukelt Jan zusätzlich mit dem Oberkörper vor und zurück, wobei er weiterarbeitet. Die durch die anderen Kinder verursachten Geräusche kann Jan in der akustischen Wahrnehmung nicht genügend ausfiltern, um sich zu konzentrieren. Damit er ihnen nicht ausgeliefert ist, spricht er laut: Das Ziel ist die Überlagerung von störenden Reizen. Bei zunehmender Geräuschüberflutung setzt er die Bewegung seines Oberkörpers als Selbststimulation zur Unterstützung der Konzentration ein.

Überlagerung störender Reize

David hat lediglich ein Thema, das ihn interessiert: Wasserrohre und Regenrinnen und deren vielfältige Verbindungen. In den ersten Wochen hat er den Pausenhof und das gesamte Schulhaus auf Rinnen, Zu- und Abflussrohre abgesucht. Er muss immer wieder überprüfen, ob sie noch da sind. Mit Fantasie und Ausdauer stellt sich David aus vielfältigen Materialien Rohre her und wenn es ans Malen geht, bringt er ausschließlich komplizierte Rohrsysteme aufs Papier. Unterschiedlichste Gegenstände aus seiner direkten Umgebung definiert er zu Rohren um: der Handlauf des Treppengeländers, abgebrochene Zweige, das Sprungseil, ein Stück Kreide. Er verbindet Seile miteinander und beschreibt, wie das Wasser durch sie ‚hindurchläuft‘. Wenn er morgens die Schultreppe hinaufgeht, braucht er Zeit, um den Handlauf des Geländers hingebungsvoll zu streicheln und freudig festzustellen, dass es als sein „Lieblingsrohr“ noch vorhanden ist. David nimmt rege Kontakt auf zu anderen, und auch

Strukturierung der Außenwelt nach eigenen Kriterien

das geschieht immer über sein Lieblingsthema. Da die Lehrkräfte den Hintergrund und die Funktion dieser Stereotypie kennen, nehmen sie sein Thema auf und variieren es. Seine Mitschülerinnen und Mitschüler wenden sich in Gesprächen dagegen nach kurzer Zeit anderen Dingen zu, da das Interesse erlischt. Davids Strategie, dem Chaos seiner Umgebung zu begegnen, besteht offensichtlich darin, die Welt unter dem Aspekt „Rohre“ zu strukturieren: Bekanntes wird wiedergefunden, Neues eignet er sich unter diesem Blickwinkel an, er kann innerhalb eines sicheren Rahmens agieren und verfügt über eine Plattform, von der aus er Kontakt aufnimmt. Seit sich David in der Schule heimisch fühlt, lässt er sich phasenweise auch auf Angebote ein, die nichts mit dem Thema „Rohre“ zu tun haben.

Lassen Sie so weit wie möglich die stereotypen Verhaltensweisen zu! Stereotypen und zwanghafte Handlungen rigide unterbinden zu wollen, wäre wegen ihrer offensichtlichen Funktion, vor Überlastung zu schützen, nicht nur äußerst fragwürdig, sondern würde auch übermenschliche Kraft kosten und zu fortwährenden schweren Konflikten mit dem autistischen Menschen führen. Es muss erprobt und mit dem Betroffenen „ausgehandelt“ werden, wann er sich begrenzen kann und muss.

Zwanghaftes Verhalten

Zwangs-
handlungen
als Selbsthilfe

Stereotypen und Rituale können zwanghaften Charakter annehmen. Die oben beschriebene Funktion der Entlastung und Selbstregulierung wird dann überlagert durch das Phänomen, dass der Betroffene diese Handlungen nicht mehr unter Kontrolle hat und ihnen damit ausgeliefert ist.

Manuel besucht die 8. Klasse. Die Fülle des Unterrichtstoffes bewältigt er mühelos, allerdings bereiten ihm die häufigen Raumwechsel (Fachunterricht) Probleme: Vor der geöffneten Tür des Chemieraums z. B. verharrt er, als ob eine unsichtbare Schranke ihn am Eintreten hindert. Er führt sich endlos wiederholende Schrittkombinationen aus und schaut abwechselnd auf den Boden und in den Raum. Seine Mitschülerinnen und Mitschüler kennen das bereits und ignorieren Manuels seltsam anmutendes Verhalten. Erst als der Lehrer kommt und sagt: „Komm bitte mit rein und mach die Tür zu“, schafft er es, die Schwelle zu überschreiten und sich seinen Platz zu suchen. Bei Manuel hat eine stereotype Eigenart extrem zwanghaften Charakter angenommen. Sein Verhalten drückt Angst aus, sich aus einer Umgebung in eine andere zu begeben, weil vermutlich Unsicherheit darüber herrscht, was ihn jetzt erwartet. Er verfällt in ein stereotypes Handlungsritual, das ihm zunächst ein Gefühl von Sicherheit gibt, jedoch nach einiger Zeit auch etwas Qualvolles bekommt: Er kann die Schrittkombinationen nicht willentlich beenden, obwohl er weiß, dass er doch den Raum eigentlich betreten möchte. Nur das eingespielte „Ritual“ der stets gleichen ruhigen Ansprache durch seinen Lehrer hilft ihm, seine Zwangshandlung zu beenden.

Betroffene beschreiben häufig, welche starke Einschränkung sie durch ihre zwanghaften Handlungen erfahren: Ihnen ist bewusst, dass sie trotz gleichzeitig zu erwartender Irritationen etwas Bestimmtes tun wollen oder sollen. Die gewissermaßen „vorgeschaltete“ stereotype Handlung, die über die Irrita-

tion hinweghelfen soll, entwickelt eine Eigendynamik, die sich der Steuerung entzieht. Sie kann z. B. nicht willentlich beendet werden und erweist sich dadurch als Blockade, den eigentlich beabsichtigten Schritt zu tun.

Das Bestehen auf Gleicherhaltung der dinglichen Umwelt sowie zeitlicher und räumlicher Strukturen

Die vielfältigen Irritationen, die durch die Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung hervorgerufen werden, sind die Ursache dafür, dass viele autistische Menschen auf Abweichungen vom Gewohnten empfindlich reagieren. Wenn die Sitzordnung in der Klasse verändert wird, wenn Unterrichtsstunden ausfallen oder vertauscht werden, wenn der angekündigte Ausflug nicht stattfinden kann oder das Ausflugsziel kurzfristig verändert wird, wenn der Klassenraum neu gestaltet wird, kann das Verunsicherung oder auch Angst auslösen. Durch die überraschende Veränderung eines strukturgebenden Parameters kann eine Irritation in solch großem Umfang ausgelöst werden, dass jede Orientierung verloren geht.

Wunsch nach Stabilität der Außenwelt

Marvin, ein Erstklässler, wird von seiner Lehrerin gebeten, seinen Schreibhefter aus der gewohnten Schublade im Regal zu nehmen. Zielsicher steuert er darauf zu, wühlt zwischen den Heftern und findet nicht, was er sucht. Er nimmt die ganze Schublade heraus, kippt den Inhalt auf den Fußboden und durchsucht noch einmal alles. Der Schreibhefter ist nicht da. Mit immer verzweifelterer Stimme ruft er: „Ich kann ihn aber nicht finden! Ich kann ihn aber nicht finden! Er ist doch immer hier drin!“ Rasch beginnt er zu weinen und wird wütend. Die Schublade fliegt in die Ecke, und den Heftern auf dem Fußboden versetzt er Tritte. In seiner Verzweiflung ist er kaum ansprechbar und der Vorschlag, in seiner Mappe nachzuschauen, erreicht ihn nicht. In einer ruhigen Situation ist es für ihn kein Problem, einen Alternativvorschlag anzunehmen und ihn umzusetzen. Hier ist jedoch Erwartetes nicht eingetroffen und hat zur Folge, dass er blockiert und vollkommen aufgelöst ist.

Um sich in einem lebendigen Schulalltag mit vielfältigen Reizen zu orientieren, sind autistische Schülerinnen und Schüler individuell unterschiedlich stark darauf angewiesen, vertraute Strukturen verlässlich wieder zu finden, die ihnen Halt im „Chaos“ geben.

3.2 Besonderheiten durch Mängel in der „theory of mind“

Folgt man der unter 2.4 erwähnten „theory of mind“, so ist davon auszugehen, dass bei autistischen Menschen ein Defizit hinsichtlich ihrer Fähigkeit besteht, Vorstellungen und Bewusstseinslagen anderer Menschen wahrzunehmen. Dieser Mangel wird deutlich, wenn es um den affektiven Bereich geht.

Besonderheiten vor dem Hintergrund des Mangels in der „theory of mind“:

Eingeschränktes Erfassen von Bedeutungen oder fehlende bzw. mangelhafte Konzepte von Begriffen mit sozial-emotionalem Gehalt

Im Umgang mit autistischen Menschen wird häufig deutlich, dass sie abstrakte Begriffe mit sozial-emotionalem Inhalt in ihrer komplexen Bedeutung oft nicht verstehen. Sätze wie „Ich bin *enttäuscht*“, „Das ist *peinlich*“, „Das tut man nicht unter *Freunden*“, „Sei doch ruhig *großzügig*“, „Jessica *flirtet* gern“ können für den Betroffenen rätselhaft bleiben. Er hat kein intuitives Gespür für die qualitative Bandbreite, die solche Äußerungen implizieren. Gesunde Kinder eignen sich diese Fähigkeiten in der lebendigen Auseinandersetzung mit der Umwelt beiläufig an. Dies gelingt einem autistischen Kind nicht. Es macht allerdings Versuche, sich zumindest an den Begriffen zu orientieren, die in ihrer Eindeutigkeit keiner Interpretation bedürfen. So werden gefühlsmäßige Äußerungen anderer entsprechend eingeordnet und auch selbst angewandt.

Schematischer Umgang mit Beziehungsmustern

Jakob besucht die 8. Klasse einer Realschule. Er ist ein aufmerksamer und leistungsfähiger Schüler mit guten Zensuren. Als er eines Tages in der Pause mit seinem Stuhl zurückrutscht, klemmt er hinter sich die Finger einer Mitschülerin Johanna zwischen Stuhllehne und Tischkante heftig ein und merkt dies nicht gleich. Johanna schreit auf und schimpft auf ihn ein: „Aua, pass doch auf, du Blödmann!“ Jakob ist erschrocken und zutiefst verwirrt, so dass er sich kaum beruhigen kann. Er mag Johanna, und auch sie ist ihm immer freundlich begegnet. Bisher hatte er die Beziehung zu Johanna immer mit „lieb haben“ verbunden, was er jetzt erlebt hat, kann er nur in die Kategorie „Sie hasst mich! Wir sind keine Freunde mehr!“ einordnen.

Solche eindimensionalen kategorischen Zuordnungen erweisen sich für die Deutung eines Geschehens als unbrauchbar. Sie lassen z. B. die Tatsache, dass „Freundschaft“ auch Konflikte beinhalten darf, außen vor. Jakob versteht und verwendet Begriffe wie Liebe und Hass, Freundschaft und Feindschaft schematisch und er orientiert sich dabei lediglich an sichtbaren Ereignissen. Eine Erweiterung seiner Interpretationsmöglichkeiten gelingt am ehesten, wenn man sie mit ihm zunächst an Hand einer ebenfalls schematischen Methode regelrecht erarbeitet:

Hilfestellung

Nach dem Ende des Unterrichts setzt sich Jakobs Lehrerin noch einmal mit ihm und Johanna zusammen. Er ist sich immer noch im Unklaren darüber, ob ihn nun Freundschaft oder Feindschaft mit Johanna verbindet. Die Lehrerin nimmt ein Blatt Papier und zeichnet eine senkrechte Skala, auf der sie die Zahlen 1 bis 10 markiert. Neben die 1 schreibt sie „Freundschaft“, neben die 10 „Feindschaft“. Sie bittet Johanna, mit einem roten Filzstift die Zahl zu markieren, die ihrem momentanen Gefühl Jakob gegenüber entspricht. Johanna macht einen Kreis um die 3 und sagt, dass sie sich am folgenden Tag wahrscheinlich so weit beruhigt hat, dass sie dann die 2 markieren kann. An Hand dieser schematischen Visualisierung kann Jakob jetzt nachvollziehen, dass es zwischen den Extremen von Freundschaft und Feindschaft Abstufungen gibt, für die er bisher keine Konzepte hatte.

Am nächsten Tag kommt er mit der Skala und dem Filzstift noch einmal zu Johanna, um zu erfahren, ob sich bei ihr etwas verändert hat. Er freut sich: Sie macht einen dicken Kreis um die 2. Die Skala hat er seitdem immer in seiner Schultasche und nimmt sie zu Hilfe, wenn er in ähnliche Schwierigkeiten gerät.

Das wortwörtliche Verstehen

Wenn wir kommunizieren, verstehen wir verbale Botschaften anderer vor dem Hintergrund der jeweiligen Situation, der vermuteten emotionalen Verfassung des Gegenübers sowie in Zusammenhang mit seiner Stimmlage, Mimik und Gestik. Wir wissen, „zwischen den Zeilen zu lesen“ und können meist die hinter dem gesprochenen Wort liegende Absicht des Gesprächspartners entschlüsseln. Autistischen Menschen gelingt das in der Regel nicht. Die Frage „Weißt du, wie spät es ist?“, die mit der Absicht gestellt wird, Auskunft über die Uhrzeit zu bekommen, beantwortet ein autistisches Kind in aller Wahrscheinlichkeit mit „ja“ oder „nein“. Dieses Phänomen des wortwörtlichen Verstehens trifft auch auf Metaphern und Redewendungen zu.

Sprache wird eins-zu-eins verstanden und benutzt

Charly besucht eine 6. Grundschulklasse. Da er aus einem englischsprachigen Elternhaus kommt, fällt ihm der Englischunterricht leicht. Bei einem Büchereibesuch haben sich alle Kinder englische Bilderbücher ausgeliehen, die sie nun im Unterricht vorstellen und in Ausschnitten vorlesen. Als Nina aus ihrem Buch, in dem auch das englische Wetter beschrieben wird, vorliest und zu dem Satz kommt: „It's raining cats and dogs“, meldet sich Charly und sagt: „Das werden die Katzen eher überleben als die Hunde, denn sie landen immer auf ihren vier Beinen!“

Unsere Sprache ist mit einer Fülle von Redewendungen durchsetzt, was uns häufig gar nicht so bewusst ist. Aussagen wie: „Bleib am Ball“, „Du nimmst mich wohl auf den Arm“, „Ich lach' mich tot“, „Reiß dich mal zusammen“ oder „Rutsch mir den Buckel runter“ können einen autistischen Menschen zutiefst verwirren. Verhängnisvoll kann sich das wortwörtliche Verstehen auswirken, wenn es um Ironie geht, wo häufig genau das Gegenteil dessen gemeint ist, was gesagt wird.

Ironie

Als die Lehrerin durch die Klasse geht und die Hausaufgaben kontrolliert, schaut sie auf Charlys zerknickten, unvollständig ausgefüllten Arbeitsbogen und sagt: „Na, das ist dir ja mal wieder prima gelungen!“ Charly lehnt sich entspannt zurück und sonnt sich in dem vermeintlichen Lob.

Mangelnde Feinabstimmung in der Interaktion

Forschungsergebnisse der kognitiven Psychologie belegen, dass die Besonderheiten autistischer Menschen im interpersonalen Kontext auf ihre spezifischen Defizite in der sozialen Wahrnehmung zurückgehen.²⁴ Eindrücke, die auf verschiedenen Sinnesmodalitäten gleichzeitig eintreffen, werden nicht zu einem sinnvollen Ganzen verknüpft. Bei der Deutung emotionaler Befindlichkeiten anderer kommt es jedoch z. B. darauf an, das Gesprochene des Interaktionspartners in Verbindung zu setzen mit dessen Stimmlage und der eingesetzten Lautstärke (akustischer Kanal) sowie mit dessen Gestik und Mimik (visueller Kanal). Erst wenn die Gesamtheit der ausgesendeten Signale aufgenommen wird, ist es möglich, den emotionalen Hintergrund des Gesagten zu verstehen und damit dessen Bedeutung zu erfassen. In der

Kommunikation ist ein komplexer Wahrnehmungs- und Reaktionsprozess

²⁴ Remschmidt 2008, 39 ff

Begegnung mit autistischen Menschen wird deutlich, dass sie sich häufig hinsichtlich der Gefühlsausdrücke anderer unsicher sind.

Sobald Anton von seiner Lehrerin etwas lauter als gewohnt angesprochen wird, fragt er: „Bist du jetzt wütend auf mich?“ Er kann nicht unterscheiden zwischen Wut, Nervosität, Ungeduld, Aufgeregtheit und ähnlichen Gefühlszuständen, in denen man die Stimme erhebt. Seine Lehrerin erklärt ihm kurz, dass sie in diesem Moment nur etwas ungeduldig gewesen sei. Das Ausmaß seiner grundsätzlichen Unsicherheit äußert sich darin, dass er sich im Verlauf der Stunde noch mehrmals bei ihr rückversichert, dass sie tatsächlich nicht wütend auf ihn ist.

Zu der Schwierigkeit, Gefühlsausdrücke anderer zu deuten, kommt ein weiteres Problem: Das Fehlen einer „theory of mind“ bei autistischen Menschen hat weitreichende Konsequenzen. Es fällt den Betroffenen schwer, implizite Absichten in den Äußerungen und Handlungen anderer Menschen zu erkennen – eine wesentliche Voraussetzung, um Missverständnisse in der Kommunikation und Interaktion weitgehend zu vermeiden.

Ebenso wenig wie autistische Menschen einen intuitiven Zugang zu den indirekt geäußerten Intentionen von Personen haben, erschließen sich ihnen die diffizileren, unausgesprochenen Konventionen des sozialen Umgangs. Ihnen ist in vielen Situationen unklar, „wie man sich verhält“. Damit irritieren sie andere Menschen und deren Reaktionen darauf verunsichern wiederum sie.

**Intensionen
von Handlungen
anderer
Menschen
werden nicht
erfasst**

Roy ist Schüler einer sechsten Klasse. Am Schuljahresbeginn findet die Wahl der Klassensprecher statt. Auch Roy meldet sich als Kandidat, allerdings erhält er bei der Wahl nur zwei Stimmen; er wird nicht Klassensprecher. Im anschließenden Gespräch meldet sich Roy und äußert seine Empörung: Er kann nicht verstehen, dass er nicht gewählt worden ist, obwohl er doch von sich die Meinung hat, dass er sich für diese Aufgabe besonders gut eigne. Deshalb möchte er jetzt von jeder Schülerin und jedem Schüler wissen, wen er gewählt habe und warum die Wahl nicht auf ihn gefallen sei. Die anderen Kinder sind konsterniert: Sie wissen, dass eine Wahl deshalb geheim durchgeführt wird, weil so Wähler und „Nichtgewählte“ davor geschützt werden, einen Gesichtsverlust zu erleiden, der sich anschließend negativ auf ihren Kontakt oder ihren Stand in der Gruppe auswirken könnte.

Diese Episode zeigt Folgendes:

- Roy kann vom Verhalten anderer nicht auf deren Einstellungen rückschließen. Die Tatsache, dass ihn niemand vorgeschlagen hat, hätte ihm signalisieren können, dass er vermutlich kein erfolgreicher Kandidat sein wird. Ein anderes Kind hätte sich in einer vergleichbaren Situation vermutlich nicht zur Wahl gestellt.
- Roys Mitschülerinnen und Mitschüler haben gelernt, dass man bei einer Wahl ein „guter Verlierer“ sein können muss. Es gehört gewissermaßen zum guten Stil, eine Niederlage zu akzeptieren. Roys Protest widerspricht dieser Verhaltensnorm. Dies ist ihm nicht einmal bewusst.
- Roy hat kein Gespür dafür, wann er sich und andere in eine peinliche Situation bringt. Er kann sich nicht vorstellen, dass es für diese unangenehm sein könnte, ihm negative Rückmeldungen zu geben und er überblickt nicht, dass es schwierig für ihn sein könnte, das auszuhalten.

3.3 Die besondere Bedeutung von Regeln und Strukturen

Alle Menschen sind darauf angewiesen, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt auf Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten zurückgreifen zu können, um eine Orientierung für ihr Handeln und Verhalten zu haben. Die gestörte Wahrnehmungsverarbeitung der autistischen Menschen führt jedoch zu einem verzerrten Abbild der Umwelt. Allgemein gültige Bedeutungen vermitteln sich ihnen nicht ohne weiteres bzw. unvollkommen. In ihrem Versuch, sich zu orientieren und teilzuhaben, greifen sie bruchstückartig diejenigen Regelmäßigkeiten auf, die sich ihnen erschließen und verleihen ihnen einen Sinn, der wiederum von anderen Menschen nur schwer nachvollzogen werden kann.

Hendrik, ein 16-jähriger Schüler, ist Experte darin, an Hand des Kursbuches der Deutschen Bahn jede Zugverbindung in Deutschland mit passenden Anschlüssen herauszufinden. Er hat eine Fülle von Abfahrts- und Ankunftszeiten auf bestimmten Berliner Bahnhöfen im Gedächtnis gespeichert. In seiner Freizeit hält er sich dort oft stundenlang auf, um zu überprüfen, ob die Vorgaben des Kursbuchs eingehalten werden. Eine Fahrt mit der Eisenbahn interessiert ihn nicht. Der allgemein gültige Verwendungszweck des Kursbuches (Wann und wie komme ich von A nach B?) hat für ihn keine Bedeutung. Hendrik verleiht der Regelmäßigkeit des Kursbuches einen eigenen, sehr individuellen Sinn: Die Fahrpläne sind offensichtlich ein Mittel, auf eine sehr formale Weise Orientierung in einer ihn umgebenden Welt zu schaffen, die ansonsten voller unvorhersehbarer Ereignisse ist.

Strukturen geben Orientierung

Vor dem Hintergrund dieses Beispiels wird die Vorliebe autistischer Menschen für ungewöhnliche Themen erklärlich. Wenn man genauer hinschaut, stehen sie meist im Zusammenhang mit Statistiken, Ordnungen und Symmetrie. „Routinen in Zeitabläufen, bestimmten Strecken und Rituale helfen, Ordnung in ein unerträglich chaotisches Leben zu bringen“²⁵

Wenn autistische Schülerinnen und Schüler Aufgaben bearbeiten sollen, zu deren sozial-emotionalen Aspekten ihnen der spontane Zugang erschwert ist, lässt sich häufig gut beobachten, wie sie unter Zuhilfenahme der oben genannten Kategorien das Thema auf ihre Art und Weise gestalten.

Nico besucht die zweite Klasse. Seine große Vorliebe sind Zahlen und Mathematik. Die Lehrerin heftet in der Deutschstunde ein großes Bild an die Tafel, auf dem spielende Kinder in einer Schneelandschaft zu sehen sind. Die Klasse erhält die Aufgabe, sich eine kleine Geschichte auszudenken und sie aufzuschreiben. Nico, dessen Rechtschreibkenntnisse weit über sein Alter hinausgehen, schreibt:

„Die Skifahrt

Ein Junge namens Bruno, machte ein Wettrennen mit Maximilian und Vanessa. Es war eine 7 m lange Strecke. Als Maximilian und Vanessa 3 m und 56 cm weit weg waren, war Bruno nur 2 m weg. Das heißt sie hatten 1 m und 56 cm Abstand. Bruno hatte dann 1 m aufgeholt. Aber ... Maximilian und Vanessa hatten doch gewonnen. Sie wechselten die Strecke. Diese war 70 m lang. Da waren die Personen Klaus und Nico. Nico war in 1 min 69 m und 99 cm weit weg! Klaus war dabei nur 9 m weg. Damit hatte Nico das Rennen gewonnen. Es war für alle ein schöner Tag gewesen.“

²⁵ Jolliffe 1992, 12-19

Für autistische Menschen haben nicht nur die Regelhaftigkeiten eine Bedeutung, zu denen eine spontane Affinität besteht, sie greifen auch solche auf, mit denen das Umfeld sie konfrontiert. Es zeigt sich häufig, dass sie Regeln des sozialen Umgangs mit anderen Menschen akzeptieren und sich bemühen, sie in ihrem Handeln zu berücksichtigen. Auch solche Regeln erfassen sie nicht immer in ihrer komplexen Bedeutung, so dass ihre Anwendung dann schematisch ausfällt.

Regeln werden
schematisch
angewendet

Bert hat gelernt, seinem Gegenüber bei der Begrüßung die Hand zu geben. Beim Wechsel auf die Oberschule hat der neue Klassenlehrer allen Jugendlichen die Regel mitgeteilt, dass Schülerinnen und Schüler die Lehrkräfte grüßen und umgekehrt, wenn man sich im Schulhaus begegnet. Daran will sich auch Bert halten, nur fällt dies anders aus als erwartet: Jedes Mal wenn er einen Lehrer sieht, stürzt er mit ausgestreckter Hand auf ihn zu, um ihn zu begrüßen. Dies geht so weit, dass er seinen Klassenlehrer, der mehrere Fächer unterrichtet, am gleichen Tag mehrmals, nämlich zu Beginn jeder Stunde, mit Handschlag begrüßt.

Bert hat die Regel des Grüßens auf einer sehr formalen Ebene verstanden und wendet sie entsprechend unflexibel an. Der Hinweis, dass er nicht jedes Mal grüßen muss, löst bei ihm Irritation aus.

3.4 Aggressivität und impulsive Ausbrüche

Viele autistische Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Unterricht zeigen selten aggressives Verhalten. Dennoch muss man sich grundsätzlich darauf einstellen, dass bei einem solchen Kind Überlastungen auftreten können, die es in große Irritation, Angst oder Verzweiflung versetzen, was sich anschließend in einer aggressiven Handlung entladen kann. Nach unseren Beobachtungen lassen sich die Anlässe, die jeweils einen Orientierungsverlust nach sich ziehen, wie folgt aufgliedern:

Überlastung/
Stress

- Es tritt eine übermäßige Reizüberflutung ein (akustisch, visuell, taktil), was dazu führt, dass für den Betroffenen keine brauchbaren Informationen mehr übrig bleiben; extremes Unwohlsein ist die Folge. Versagen die bereits beschriebenen Kompensationsstrategien, entsteht das Gefühl, dem Chaos hilflos ausgeliefert zu sein. In so einem Moment kann der Stress in einen Ausbruch münden.

Blockaden

- Eine Aufgabe oder auch ein eigenes Vorhaben kann nicht umgesetzt werden, obwohl die konkrete Absicht vorhanden ist. Blockierungen, die z. B. durch störende Reize erzeugt werden, behindern den Handlungsbeginn oder stoppen Begonnenes. Die begrenzte Fähigkeit, alternative Strategien zu entwickeln oder sich Hilfe zu holen, verhindert ein Weiterkommen. Der innere Druck steigt, da das angestrebte Ziel offensichtlich nicht erreicht werden kann. Die Verzweiflung darüber kann in einem Wutausbruch enden.

Die Bedeutung
der Handlungen
anderer
wird fehlinterpretiert

Die Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen stellt hohe Anforderungen und bietet ständig Anlässe für Missverständnisse und Ratlosigkeit. Signale aus der Umwelt werden nicht in ihrer Bedeutung erkannt, die Reaktion des autistischen Menschen darauf fällt unangemessen aus und zieht unerwartete Gegenreaktionen nach sich. Die Betroffenen machen die Erfah-

rung, dass sie das Geschehen nicht in ihrem Sinne beeinflussen können. Ihre Versuche schlagen fehl, und es entsteht das Gefühl einer massiven Frustration.

Charly und seine Mitschülerinnen und Mitschüler bleiben in der großen Pause im Klassenzimmer, weil es regnet; der Klassenlehrer ist nicht da. Nach einiger Zeit geht es recht lebhaft zu: zwei Jungen frotzeln sich an, nehmen sich gegenseitig die Federtaschen weg und werfen sie sich zu. Immer mehr Kinder lassen sich davon anstecken und machen lachend und ausgelassen mit.

Plötzlich fliegt Charlys Federtasche auch durch die Luft, sein Protest: „Lasst das! Das ist mein Eigentum!“, geht in der allgemeinen Heiterkeit unter. Plötzlich stürzt er auf Paul, der die Tasche gerade gefangen hat, wutentbrannt los und schreit: „Das ist Diebstahl! Du stiehlst meine Federtasche. Ich verlange sie sofort zurück!“ Charlys Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen, sind damit erschöpft. Unbesonnen beginnt er, auf Paul einzuprügeln. Es nützt Paul nichts zu rufen: „Das war doch nur Spaß, du kriegst sie ja gleich wieder, ey!“ Es bleibt Paul nichts anderes übrig als sich zu wehren, und die beiden verwickeln sich in eine wilde Prügelei. Die anderen sind erschrocken und können nicht verstehen, warum die ausgelassene Stimmung so negativ umgeschlagen ist.

Charly hat von Beginn an den spaßhaften Kontext des Geschehens nicht verstanden und er kann folglich das Wegnehmen seiner Federtasche nicht als Teil eines Spiels deuten. Sein Versuch, sich verbal gegen den vermeintlich aggressiven Akt zu wehren, erreicht Paul nicht, da für alle anderen „Diebstahl“ überhaupt kein Aspekt des Geschehens ist. Auch ist es für sie nicht nachvollziehbar, dass Charly in einer solchen allgemein heiteren Stimmung seinen Vorwurf ernst gemeint haben könnte. Charly merkt, dass ihm auf seiner „Diebstahl“-Ebene nicht begegnet wird. Er besitzt keine Alternative zu dieser Deutung. Seine Frustration darüber, dass er das Geschehen nicht in seinem Sinne beeinflussen kann, macht ihn aggressiv.

3.5 Sprachliche Besonderheiten

Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom, die im allgemeinen über eine gut entwickelte Sprache verfügen, fallen häufig dadurch auf, dass sie einen gehobenen, nicht altersentsprechenden Sprachstil verwenden. Manche setzen einen umfangreichen Wortschatz ein und drücken sich äußerst elaboriert aus. Die Sprache bei anderen kann gekennzeichnet sein durch sachliche Nüchternheit, die an die behördliche Amtssprache erinnert. Auf die Frage, wie es ihm in seiner neuen Klasse gefalle, antwortet der 13-jährige Steffen: „Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann ich das noch nicht umfassend beurteilen. Ich werde in nächster Zukunft genauer darüber Auskunft geben können, wenn ich mich genügend orientiert habe.“

Eloborierter Sprachstil bei Asperger-Autismus

Bei älteren Mitschülerinnen und Mitschülern erzeugt diese Art zu sprechen zunächst erstaunten Respekt („Steffen redet wie ein Professor!“) und die Erwachsenen vermuten eine außerordentliche Begabung im sprachlichen Bereich. Nach einiger Zeit können die Gleichaltrigen diese Äußerungen als „eingebildet“ und altklug empfinden, da er sich kaum auf ihre umgangssprachliche Ebene begibt. Auch für den Erwachsenen relativiert sich die ursprüngliche Einschätzung hinsichtlich einer überdurchschnittlichen

Starrer Umgang mit Sprachmustern

Sprachbegabung: Das autistische Kind hält starr an seinem Sprachmuster fest; es gelingt ihm nur selten, die Form seiner sprachlichen Äußerungen auf den jeweiligen situativen Kontext und auf den jeweiligen Gesprächspartner abzustimmen.

3.6 Ungewöhnliche Kenntnisse und Fähigkeiten

Insel-
begabungen

Oft zeigen autistische Schülerinnen und Schüler in Teilbereichen gute, manchmal auch überdurchschnittliche Kenntnisse und Fähigkeiten. So verfügen z. B. bereits junge Kinder über erstaunliche Lese-, Rechtschreib- oder Rechenleistungen oder sie verblüffen mit einem für dieses Alter ungewöhnlichen Faktenwissen zu einem speziellen Thema. Die Einschätzung, dass diese Leistungen das wahre Potential des Kindes repräsentieren, muss meist nach einiger Zeit revidiert werden: Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass es sich um „Inselbegabungen“ handelt – die erstaunlichen lexikalischen und numerischen Fähigkeiten sind „isolierte, mechanische Gedächtnisleistungen“²⁶.

Befragt man ein solches Kind nach dem Inhalt des fehlerfrei vorgelesenen Textes, wird deutlich, dass die Sinnentnahme vergleichsweise schwächer oder lückenhaft ist. Beim Verfassen eines Textes mag die Rechtschreibung fehlerfrei sein, die inhaltliche Gestaltung – vor allem, wenn Kreativität gefragt ist – ist häufig eindimensional und beschränkt sich auf eine Aneinanderreihung von Fakten. Mathematische Fähigkeiten können nicht ohne weiteres in einem veränderten Kontext angewandt werden.

Caroline ist 10 Jahre alt, und ihre mathematischen Fähigkeiten sind bemerkenswert. Sie beherrscht nicht nur die Grundrechenarten sicher, sie entwirft und löst selbständig Rechenoperationen, die die anderen Kinder überfordern würden. Wenn es allerdings um Textaufgaben geht, gerät sie in Schwierigkeiten. Ihr gelingt es nicht, in einer veränderten Aufgabenform die für sie einfachen Rechenoperationen zu erkennen und anzuwenden. Sie gerät in Stress, fängt an verzweifelt zu weinen und wirft ihr Heft auf den Boden.

Beim Einbringen von speziellem Faktenwissen gelingen autistischen Kindern und Jugendlichen meist nur geringe Variationen und sie haben deutliche Schwierigkeiten, ihr Wissen in andere Teilzusammenhänge zu transferieren oder sie in einen größeren Zusammenhang einzuordnen.

²⁶ Frith 1992, 184

4 Praktische Hinweise zum Umgang mit autistischen Kindern und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht

Im vorangegangenen Abschnitt haben Sie an Hand verschiedener typischer Beispiele das Verhalten autistischer Kinder und Jugendlicher kennengelernt und erfahren, welche Phänomene diesem zu Grunde liegen.

Im Folgenden soll es darum gehen, wie Sie sich und Ihrem autistischen Schüler oder Ihrer autistischen Schülerin den Umgang miteinander erleichtern können. Zunächst wollen wir den wichtigen Aspekt der persönlichen Einstellung und Erwartungshaltung der Lehrkraft thematisieren, ehe wir im anschließenden Abschnitt konkrete Hinweise zur Arbeit mit autistischen Kindern und Jugendlichen geben.

4.1 Welche persönliche Einstellung hilft mir im Umgang mit autistischen Kindern und Jugendlichen?

Es kommt nicht selten vor, dass die zuweilen eigentümlichen und bizarr anmutenden Verhaltensweisen autistischer Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrkräften als gezielte Provokationen interpretiert werden, die sie auch als gegen sich selbst gerichtet erleben. Dies ist nachvollziehbar, denn einzelne Verhaltensweisen zeigen auch andere Schüler: Verzögerungstaktiken, Verweigerungen, taktlose Äußerungen können Strategien sein, um sich vor anderen zu profilieren, um ein konkretes Ziel zu erreichen, um Anforderungen aus dem Weg zu gehen oder um Lehrkräfte bzw. Mitschülerinnen und Mitschüler herauszufordern.

Wenn man diese landläufigen Interpretationsschemata auf autistische Kinder und Jugendliche anwendet, läuft man große Gefahr, ihnen nicht gerecht zu werden. Natürlich kann es auch passieren, dass ein autistisches Kind andere zu provozieren versucht; die Mittel, die es dazu einsetzt, sind jedoch eher begrenzt, wenig variationsreich und sie wiederholen sich. Für subtile Provokation, die sich dadurch auszeichnet, dass sie erfindungsreich der jeweiligen Gegebenheit angepasst wird, fehlt autistischen Menschen grundsätzlich die „Raffinesse“: Ihre Defizite in der „theory of mind“ machen es ihnen nahezu unmöglich, die ‚Schwachpunkte‘ anderer Menschen zu erkennen und zu erspüren, in welcher Situation eine provozierende Äußerung oder Handlung möglichst wirksam platziert werden kann.

Das Verhalten des Kindes richtet sich in der Regel nicht gegen die Lehrkraft

Gehen Sie grundsätzlich davon aus, dass autistische Schülerinnen und Schüler Sie nicht absichtlich kränken oder beleidigen wollen. Wenn Sie sich bewusst machen, welchen Hintergrund ihr Verhalten hat, gelingt es Ihnen mit Sicherheit eher, ruhig und angemessen zu reagieren. Dazu gehört auch, dem Kind bzw. Jugendlichen klar und nachdrücklich zu vermitteln, welches Verhalten akzeptabel ist und welches nicht.

Als Lehrkraft ist man es gewohnt, den Schülerinnen und Schülern im Schulalltag mit Lebendigkeit und Spontanität zu begegnen. Auf beiden Seiten gibt es ein recht umfangreiches Repertoire an Verhaltens- und Ausdrucksweisen, das entsprechend der Stimmungslage, dem situativen Kontext und dem jeweiligen Interaktionspartner flexibel eingesetzt wird. Ein autistisches Kind hat in der Regel große Probleme, sich in dieser Vielfalt von Äußerungen und

Verhaltensweisen zurecht zu finden, sie in ihren Nuancen richtig zu deuten und sein eigenes Handeln angemessen darauf einzustellen.

Autistische Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Unterricht kann man vor solchen Situationen nicht bewahren, hieße das doch letztlich, sie vom lebendigen Miteinander auszuschließen. Vielmehr geht es darum, dass Sie sich als Erwachsener im direkten Kontakt auf dieses Problem einstellen.

**Tipps zum
täglichen
Umgang**

Sie helfen Ihrer Schülerin bzw. Ihrem Schüler, wenn Sie sich an folgenden Grundsätzen orientieren:

- Achten Sie darauf, dass die Aufmerksamkeit des Kindes auf Sie gerichtet ist, wenn Sie ihm etwas mitteilen wollen, bestehen Sie aber nicht unbedingt auf Blickkontakt.
- Ihre Botschaften sollten klar und eindeutig sein; vermeiden sie Ironie und Redewendungen, die, wortwörtlich interpretiert, zu Missverständnissen führen könnten. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Ihre Mimik mit dem Inhalt Ihrer Botschaft übereinstimmt.
- Seien Sie berechenbar für Ihre Schülerin/Ihren Schüler; v. a. im Bereich des sozialen Lernens ist er darauf angewiesen, dass Sie ruhig auf ihn reagieren. Ihre emotionalen Reaktionen auf bestimmte Verhaltensweisen sollten in einer für den Schüler jeweils wiedererkennbaren, verlässlichen Weise erfolgen. Auch wenn Ihnen das zuweilen rigide vorkommen mag: Scheuen Sie sich nicht davor, einfache Verhaltensregeln aufzustellen, sie immer wieder dem Schüler zu vergegenwärtigen und auf ihre Einhaltung zu achten.

Der Rat, Ihr Verhalten in der beschriebenen Weise zu kontrollieren, mag die Befürchtung auslösen, dass die Interaktion von vornherein eingeengt und damit verarmt ist. Sie werden jedoch die Erfahrung machen, dass die Beachtung dieser Grundsätze Ihren Schülerinnen und Schülern einen Zuwachs an Orientierung und Verständnis bringt. Es wird ihm damit womöglich auch erleichtert, aktiv an Kommunikation teilzunehmen.

**Lassen Sie
sich nicht
entmutigen
und suchen
Sie Aus-
tausch!**

Autistische Kinder und Jugendliche unterscheiden sich sehr darin, wann, wie und in welchem Umfang sie sich auf Lernprozesse einlassen. Es kann vorkommen, dass ein autistisches Kind nur wenig oder gar nicht auf Ihre bewährten Methoden und Unterrichtsmaterialien anspricht. Um ihm dennoch einen Lernweg zu eröffnen, dürfen und müssen Sie experimentieren. Häufig sind es unkonventionelle Wege, über die sich ein Fortschritt erreichen lässt. Ein solches Vorgehen birgt natürlich auch Erfahrungen, die Sie anschließend als Misserfolg einstufen werden. Lassen Sie sich dadurch nicht entmutigen! Die Reflexion darüber bringt Ihnen nützliche Erkenntnisse für eine nächste Idee, die zu mehr Erfolg führen könnte. Ein großer Vorteil kann sein, wenn Sie sich mit Kolleginnen und Kollegen über Ihre Erfahrungen austauschen.

Auch wenn Sie pädagogisch umsichtig handeln, werden Sie immer wieder irritiert und erstaunt über das Verhalten oder bestimmte Reaktionen Ihrer autistischen Schülerin oder Ihres autistischen Schülers sein. Sie/Er kann Sie womöglich auch in Ratlosigkeit versetzen. Das muss noch kein Grund sein, dass Sie an Ihrer Professionalität zweifeln. Selbst mit Autismus erfahrene „Profis“ erleben dies ständig. Gelassenheit gegenüber dem Geschehen und

eine gute Portion Humor ist unerlässlich im Umgang mit autistischen Menschen.

Autistische Kinder und Jugendliche zeigen häufig ungleichzeitige Fortschritte im sozialen Bereich und in ihren schulischen Leistungen. Erfolge in einem der Bereiche können mit Stagnation oder sogar Rückschritten im anderen einher gehen. Wenn Sie sich vergegenwärtigen, dass dies ein „normaler“ Prozess bei einem autistischen Kind ist und dass die Bereiche, in denen die Entwicklung stillsteht, wieder wechseln werden, können Sie entspannter mit diesem Phänomen umgehen. Die Erfahrung zeigt, dass man autistische Kinder überfordern kann, wenn man versucht, Lernfortschritte in allen Bereichen gleichermaßen zu erreichen bzw. aufrecht zu erhalten. Durch die entstehenden Blockierungen kann jegliches Lernen erschwert werden. Im Übrigen zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass beobachtete Rückschritte oft nicht so weitgehend sind, wie der erste Eindruck hat vermuten lassen.

Inhomogene Lernentwicklungen sind normal

In der Beratung äußern Lehrkräfte immer wieder, dass sie im Verhaltensbereich keine oder kaum sichtbare Fortschritte entdecken. Wenn die Beratungslehrkraft, die das Kind in größeren zeitlichen Abständen im Unterricht beobachtet, nach dem Unterrichtsbesuch gezielt nachfragt, entsteht häufig ein differenzierteres Bild. Bei allen weiterhin zu beobachtenden Schwierigkeiten des Kindes werden doch kleine Fortschritte sichtbar. Die Schwierigkeit, solche kleinen Veränderungen wahrzunehmen, ist verständlich: Lehrkräfte sind immer für eine Gruppe zuständig und müssen ihre Aufmerksamkeit auf die Entwicklung aller Kinder lenken. Zudem entgehen einem häufig minimale Entwicklungsfortschritte, wenn man das autistische Kind jeden Tag um sich hat. Pädagogische Arbeit mit autistischen Kindern und Jugendlichen ist eine langfristige Arbeit in kleinen Schritten. Die Erwartung, dass – wenn die Erwachsenen nur gut genug fördern – eines Tages der berühmte „Knoten platzt“, ist nicht realistisch und kann daher nur zu Enttäuschung führen. Wenn Sie hingegen kleine positive Veränderungen erkennen und als Fortschritt des Kindes und Ergebnis Ihrer Arbeit werten, beeinflusst das Ihre Einstellung positiv – eine gute Voraussetzung, damit sich weitere Erfolge einstellen.

Langfristige Arbeit in kleinen Schritten

Autistische Kinder und Jugendliche lösen bei den Erwachsenen in der Regel eine besonders fürsorgliche Haltung aus. Die Anfälligkeit dieser Kinder für Irritationen und ihre Unbeholfenheit im sozialen Miteinander appellieren an den Beschützerinstinkt, ihre speziellen Lernvoraussetzungen erfordern für eine gute Förderung unter Umständen viel Mühe und Phantasie. Oft entsteht auf Seiten des Erwachsenen durch sein besonderes Engagement verständlicherweise die Erwartung, für seinen – auch emotionalen – Einsatz vom Kind auf einer emotionalen Ebene „belohnt“ zu werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig sich zu vergegenwärtigen, dass autistische Menschen kaum in der Lage sind, dieses Engagement zu spüren und als persönliche Zuwendung wert zu schätzen. Darüber hinaus verfügen sie nur über ein sehr begrenztes Repertoire, erfahrene Zuwendung emotional widerzuspiegeln.

Eingeschränkte Gegenseitigkeit in der Beziehung

Wichtig und hilfreich ist es, wenn Sie sich als Lehrkraft in Ihren Erwartungen hinsichtlich positiver Rückmeldungen umstellen. Verändern Sie Ihren Blickwinkel: Die Tatsache, dass das Kind auf dem von Ihnen eingeschlagenen Weg mitgeht und sich auf Ihre Angebote und Herausforderungen einlässt, zeigt, dass es Ihnen vertraut und Sie es motivieren können. Dies hat eine durchaus emotionale Qualität.

In der Regel ist die schulische Integration aller autistischen Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Anpassungsleistung verbunden. Auch wenn die aufnehmende Schule sich weitestgehend organisatorisch auf ihre Besonderheiten einstellt und die unterrichtenden Lehrkräfte bei ihrem Vorgehen ihre speziellen Bedürfnisse berücksichtigen, werden sich Schwierigkeiten nicht vermeiden lassen. Das Bestreben, die Belange des autistischen Kindes und die aller anderen Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichermaßen zu berücksichtigen, wird immer wieder mit Herausforderungen verbunden sein. Die – zuweilen auch wechselnde – Stressanfälligkeit eines solchen Kindes führt zu Situationen, denen im Schulalltag nicht immer optimal begegnet werden kann. Pädagogische Kompromisse in diesem Sinne bewusst zu gestalten und hinsichtlich ihrer Begleiterscheinungen professionelle Gelassenheit zu bewahren, erleichtert die integrative Arbeit.

4.2 Welche Voraussetzungen wirken sich günstig auf die Integration des Kindes bzw. Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht aus?

Hauptkriterium für eine erfolgreiche Teilnahme am gemeinsamen Unterricht: Soziale Kompetenz und Belastbarkeit

Die grundlegende Frage bei der Aufnahme eines Kindes oder Jugendlichen mit Autismus in den gemeinsamen Unterricht ist: Wird das autistische Kind dazu in der Lage sein, sich in diesem Rahmen gut zu entwickeln und zu lernen? In einer solchen Phase der Diskussion müssen die Ambulanzlehrkräfte – auch mit den Eltern – zu einer gemeinsamen Einschätzung über das Kind bzw. den Jugendlichen gelangen, was seinen Gesamtentwicklungsstand im Sinne einer so genannten „Schulreife für Integration“²⁷ anbelangt. Zwar spielt der körperliche, kognitive und psychomotorische Entwicklungsstand eine wichtige Rolle, von entscheidender Bedeutung für die Integration eines autistischen Kindes sind jedoch auch dessen soziale Kompetenzen und seine emotionale Belastbarkeit. Es zeigt sich immer wieder, dass Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht für eine erfolgreiche Arbeit auf eine gewisse Grundausstattung des autistischen Kindes oder Jugendlichen in diesem Bereich angewiesen sind. Er oder sie sollte

- selbst den Wunsch haben nach Begegnung und Lernen mit nicht behinderten Gleichaltrigen. Bei zukünftigen Schulanfängern gibt die Hospitation im Kindergarten darüber Aufschluss, ältere Schülerinnen und Schüler können dazu befragt werden.
- ansprechbar sein, d. h. er muss auf verbales Initiieren bzw. Begrenzen von Verhaltensweisen reagieren können.

²⁷ vgl. Finck/Wohlleben 1995

- nicht mehr durch Veränderung von räumlichen Bedingungen, Personen oder durch unstrukturierte Situationen (z. B. Unruhe in der Klasse) in extrem panische Ängste geraten.
- keine massiv selbststimulierenden oder fremdaggressiven Verhaltensweisen zeigen, die nicht vertretbare Ängste und Überforderung bei den Mitschülerinnen und Mitschülern hervorrufen.
- bereits gelernt haben, lautliche Äußerungen und motorische Unruhe bzw. stereotype Verhaltensweisen über einen gewissen Zeitraum zu kontrollieren, um den Lernprozess der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht extrem negativ zu beeinflussen.
- eine gewisse Toleranz entwickelt haben, an Lernangeboten teilzunehmen, die nicht nur seinen fixierten Interessen entsprechen.
- eine generelle Bereitschaft mitbringen, wichtige Regeln im Miteinander des Schulalltags – mit Unterstützung – zu lernen und einzuhalten.

Bei den Überlegungen sollte darüber hinaus berücksichtigt werden, ob neben den durch den Autismus bedingten Beeinträchtigungen noch andere Entwicklungsrückstände vorhanden sind, z. B. eine gravierende Lernbehinderung.

Es gibt autistische Schülerinnen und Schüler, die überfordert sind, im Alltag einer „normalen“ Schule mit zwei Handicaps gleichzeitig zurecht zu kommen. Da sie sich auf Grund ihrer autistischen Defizite nur begrenzt sozial integrieren können, erleben sie es häufig als sehr frustrierend, wenn sie zusätzlich im Lern- und Leistungsbereich ihren Mitschülern gegenüber eine Sonderrolle einnehmen.

Pädagoginnen und Pädagogen im gemeinsamen Unterricht haben oft gute Möglichkeiten, das autistische Kind über gemeinsamen Lernstoff in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Für viele dieser Kinder und Jugendlichen lässt sich Gemeinsamkeit über das Einbringen ihrer Kenntnisse in der strukturierten Unterrichtssituation herstellen. Dadurch gewinnen sie die Anerkennung ihrer Mitschüler, für die es dann u. U. auch attraktiv ist, mit diesem Kind in Partner- oder Gruppensituationen zu arbeiten. Die soziale Integration findet häufig auf dieser Ebene statt.

4.3 Welche Voraussetzungen sind auf Seiten der Schule wichtig?

Beim gesamten Kollegium sollte die Bereitschaft bestehen, sich auf die Besonderheiten des autistischen Schülers einzustellen. Alle Kolleginnen und Kollegen sind letztlich auf irgendeine Art und Weise mit der Zugehörigkeit dieses Kindes bzw. Jugendlichen zu dieser Schule konfrontiert. Das ist z. B. im Fach- und Vertretungsunterricht sowie in den Pausensituationen der Fall. Anderen Lehrkräften kommt zuweilen auch die wichtige Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler ihrer Klassen positiv in Bezug auf das autistische Kind oder den autistischen Jugendlichen zu beeinflussen.

Sowohl Schulleitung als auch Lehrerinnen und Lehrer sollten bereit sein, im organisatorischen Bereich flexibel zu handeln. Vielleicht müssen für das autistische Kind (zeitweise) Sonderregelungen getroffen werden. Für das Klima an der Schule ist es wichtig, dass andere Kolleginnen und Kollegen, Schü-

lerinnen und Schüler die Notwendigkeit solcher Maßnahmen akzeptieren und unterstützen und nicht als „Extrawurst“ einstufen.

Sonderregelungen nur temporär

Probieren Sie zwischenzeitlich mit der Schülerin oder dem Schüler wiederholt aus, ob sich ihre, bzw. seine Belastbarkeit vergrößert hat. Sonderregelungen sollten immer mit dem Ziel verbunden sein, langfristig abgebaut zu werden.

Beispiele für Sonderregelungen

Dies sollte in kleinen, überschaubaren Schritten erfolgen, und das Kind bzw. der Jugendliche sollte über das Vorhaben informiert und in die Planung einbezogen werden. Solche Sonderregelungen können z. B. sein:

- Befreiung von einzelnen Unterrichtsstunden oder schulischen Veranstaltungen, die die Schülerin oder den Schüler erfahrungsgemäß in zu großen Stress versetzen, z. B. Sportunterricht in einer Halle mit anstrengender Akustik, Klassenausflüge, Schulfeste,
- Erlaubnis, beim Unterricht in einer noch schwer auszuhaltenden Sozialform (z. B. Morgenkreis im Anfangsunterricht) das Geschehen etwas entfernt im Sinne einer Teilhabe zu beobachten,
- Verkürzung der Arbeitsphasen, wenn die Konzentrationsfähigkeit der Schülerin oder des Schülers nicht ausreicht und sie/er deshalb in Stress geraten könnte,
- Möglichkeiten für den räumlichen Rückzug als Schutz vor Reizüberflutung,
- das Gewähren einer kurzzeitigen motorischen Entlastungsphase,
- abweichende Pausenregelung; es kann für die Schülerin oder den Schüler eine Hilfe sein, für einen längeren oder vorübergehenden Zeitraum nicht in die Hofpause gehen zu müssen, sondern diese im dann reizarmen Klassenraum zu verbringen.

Flexibilität in der Didaktik und Methodik

Autistische Kinder und Jugendliche haben, unabhängig von ihren intellektuellen Fähigkeiten, spezielle Probleme beim schulischen Lernen. Die mehr oder weniger stark ausgeprägte Angst vor Unbekanntem und das damit einhergehende eingeschränkte Neugierverhalten erschweren häufig einen spontanen Zugang zu neuen Unterrichtsinhalten und -methoden. Die Probleme im sozialen Bereich bewirken, dass sie die Interaktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern nur begrenzt für Lernen nutzen können; autistische Schülerinnen und Schüler benötigen in größerem Umfang als andere den direkten Kontakt und die Rückmeldung des Erwachsenen.

Die vielfältigen Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung machen Schülerinnen und Schüler mit Autismus anfällig für Irritationen. Sie sind auf strukturierte Situationen und Arbeitsvorgaben stärker als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler angewiesen. (Eine wirksame Unterstützung bietet die TEACCH-Methodik der individuellen Strukturierung und Visualisierung an).²⁸

Lernzugänge individuelle ermöglichen

Autistische Kinder und Jugendliche sind nicht nur in ihrer Persönlichkeit, in ihren Begabungen und Defiziten außerordentlich unterschiedlich, sondern auch in ihrer Art und Weise zu lernen. So kann ein didaktisch-methodisches

²⁸ Häußler 2002

Prinzip bei einem Kind zu erfolgreichem Lernen führen, ein anderes spricht darauf nur wenig an. Einige autistische Kinder können weitgehend nach denselben Prinzipien gefördert werden wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, andere benötigen individuelle Abweichungen. Es gibt keine allgemeingültigen didaktisch-methodischen Verfahren, nach denen Schülerinnen und Schüler mit Autismus zu unterrichten sind. In jedem Einzelfall müssen wir als Lehrkraft zunächst die Reaktionen des Kindes oder Jugendlichen auf unsere Angebote beobachten und uns an folgenden Fragen orientieren:

- Welche Materialien werden bevorzugt? Welche eignen sich nicht, weil das Kind aversiv auf sie reagiert?
- Spricht das Kind auf die herkömmlichen Medien und methodischen Vorgehensweisen (z. B. Lese- und Schreiblehrgang) an?
- Welche stereotypen Themen oder Vorlieben eignen sich, um darüber einen individuellen Zugang zum Lernen zu schaffen?
- Wo liegen besondere Fähigkeiten und Kenntnisse? In welcher Weise lassen sie sich in das Unterrichtsvorhaben – auch in abgewandelter Form - einbeziehen, um das Kind leichter zur Mitarbeit zu bewegen?

An Hand einiger Beispiele soll im Folgenden veranschaulicht werden, wie ein solches, eng am Kind orientiertes Vorgehen aussehen kann.

Cornelia ist in der 1. Klasse. Wie viele andere autistische Kinder sträubt sie sich, wenn es darum geht, mit Wasser- oder Fingerfarben zu malen. Sie hat eine offensichtliche Abscheu, ihre Hände mit feuchten Materialien in Kontakt zu bringen. Es nützt nichts, sie zu überreden oder ausprobieren zu lassen; sie bleibt bei ihrer Ablehnung und macht nicht mit. Ihr Lehrer hat beobachtet, dass sie durchaus malt, sich dann aber immer für Buntstifte entscheidet. Ihm ist es wichtig, dass Cornelia nicht ihre Freude am Malen verliert; deshalb macht er bei ihr eine Ausnahme, und es bleibt ihr freigestellt, welche Malutensilien sie verwenden möchte.

Materialangebot

Darüber hinaus ist es auch durchaus möglich, solche beliebten Gegenstände als motivierende Unterrichtsmaterialien einzusetzen:

Sergios Vorliebe sind Schrauben für unterschiedlichste Zwecke. Er kann jedem Auskunft geben über ihre jeweilige Verwendungsweise. Eine Auswahl hat er immer in seiner Hosentasche, und häufig schaut er sie sich an oder ordnet sie auf dem Tisch. Er achtet immer darauf, dass die mitgebrachte Anzahl vollständig bleibt. Die Möglichkeit, stets auf diese Objekte zurückgreifen zu können, gibt ihm Sicherheit – eine wichtige Voraussetzung dafür, dass er sich auf Neues einlassen kann. Auch bei einfachen Rechenoperationen benötigt Sergio Anschauungsmaterial, da seine Mengenvorstellung unsicher ist. Das Üben mit dem vorhandenen Material interessiert ihn aber nur kurzzeitig. Seine Lehrerin greift deshalb auf seine Lieblingsobjekte zurück: Sergio rechnet mit Schrauben und ist mit viel größerer Ausdauer dabei. Nach einiger Zeit rechnet er mit Kärtchen, auf denen Schrauben abgebildet sind. Später reicht es als Anreiz aus, wenn auf seinem Arbeitsblatt neben seinem Namen eine Schraube als Motiv abgebildet ist, das er vor Beginn seiner Arbeit farbig ausmalt.

Stereotype Lieblingsobjekte als Anschauungshilfe

Tanja ist in der 1. Klasse. Ihrer Lehrerin fällt auf, dass ihr die Arbeitsbögen des Lese- und Schreiblehrgangs kaum zu Lernfortschritten verhelfen. Die anderen Kinder wiederholen mit Begeisterung Wörter wie ULI, ALI oder LILO und freuen sich, wenn sie diese Wörter in unterschiedlichen Zusammenhängen erkennen und einsetzen können. Mit den ersten kurzen Sätzen aus diesen Wörtern bilden sie kleine Geschichten; ULI, ALI und LILO wachsen ihnen gewissermaßen ans Herz. Tanjas Beteiligung hat dagegen eine eher mechanische Qualität; sie kann zwar diese Wörter schreiben, für inhaltliche Variationen fehlt ihr aber anscheinend das Verständnis und damit auch die Experimentierfreude. Ihr ist es einerlei, ob da steht ULI MAG ALI oder ALI MAG LILO. Offensichtlich hat dies nichts mit ihrer Welt zu tun und es motiviert sie nicht, auf dieser Ebene ihre Lese- und Schreibkompetenz zu erweitern.

Tanja hat allerdings ein sehr spezielles, stereotypes Interessengebiet: Putz- und Waschmittel sowie Seifen unterschiedlichster Art. Sie kennt die Namen vieler Produkte und entdeckt sie überall, wo sie ihr begegnen. Ihre Klassenlehrerin greift diese Vorliebe auf und macht ihr darüber Angebote, die Tanja sehr viel mehr ansprechen. Aus Werbung in Zeitschriften und Prospekten stellt sie ihr eine Bilderkartei zusammen, aus der sich Tanja Motive auswählt. In jeder Deutschstunde gestaltet Tanja eine Seite: Sie klebt das Bild auf und schreibt den Produktnamen darunter. Ihr Thema wird nach einiger Zeit auf vielfältige Weise erweitert, wozu sie selbst Ideen entwickelt. Mit Hilfe einer vorbereiteten Wortliste (WÄSCHE, BAD, KÜCHE, KÖRPER etc.) schreibt sie zusätzlich zu dem Produkt den dazugehörigen Anwendungsbereich auf. Im weiteren Verlauf entstehen auch in Tanjas Heft kleine Sätze: LILO WÄSCHT MIT ..., MAMA PUTZT MIT ..., ALI DUSCHT MIT ...

Diese Vorgehensweise weicht natürlich von der Systematik eines Lehrganges ab, und Tanja wird mit einer Fülle von Rechtschreibregeln konfrontiert, die nicht aufeinander aufbauen. Dennoch zeigt sie gute Fortschritte. Für Tanja stellt sich am ehesten über ihr Lieblingsthema ein emotionaler Bezug zum Lesen und Schreiben her, der bei jedem Menschen in diesem ersten Lernprozess ein entscheidender Motivationsfaktor ist. Bei Kindern wie Tanja bietet ein solch unkonventioneller Weg oft eine gute Chance, ihr Potential zu zeigen.

Max ist Schüler einer 7. Klasse. Sein einseitiges Interesse gilt Fakten und Daten. Bei Aufgabenstellungen, in denen es auf ein solches Wissen ankommt, ist er der „Experte“ der Klasse. Liegt der Schwerpunkt jedoch darin, Zusammenhänge zwischen Fakten herzustellen, eigene bzw. fremde Meinungen darzustellen und zu erörtern oder emotionale Aspekte zu verstehen und wiederzugeben, hat Max deutliche Schwierigkeiten.

Seine Lehrkräfte haben einen Weg gefunden, Max' Fähigkeiten so aufzugreifen, dass er sich trotz seiner beschriebenen Schwächen zum Gewinn aller in den Unterricht einbringt. Wenn es darum geht, in Gruppen ein Thema zu bearbeiten, ist er der Hauptverantwortliche für die Faktenrecherche.

4.4. Antworten auf häufig gestellte Fragen

Im Folgenden geben wir eine kleine Auswahl von Fragen wieder, die oft von Kolleginnen und Kollegen gestellt werden, die autistische Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Unterricht unterrichten.

Andreas lässt sich nicht gerne berühren. Wir haben uns darauf eingestellt und sind zurückhaltend. Wie lässt sich seine Abneigung verändern?

Abwehr von Berührung

Probieren Sie aus, ob eventuell feste Berührungen für Andreas angenehm sind – lässt er sich z. B. gern mal fest „drücken“? Wenn er körperliche Zuwendung in dieser Form schätzt und bekommt, lässt er im Laufe der Zeit vielleicht auch andere Formen der Berührung eher zu.

Orhan trägt immer dieselbe Kleidung und macht daher oft einen ungepflegten Eindruck. Seine Mitschülerinnen und Mitschüler registrieren das negativ und das erschwert seine soziale Integration.

ungepflegtes Äußeres

Orhan hat offensichtlich nur eine kleine Anzahl von Kleidungsstücken, die er gern anzieht. Vermutlich sind ihm auf Grund seiner Besonderheiten in der taktilen Wahrnehmung bestimmte Stoffe nicht erträglich. Es kann auch sein, dass ihm der Geruch neuer Kleidungsstücke unangenehm ist, und er deshalb darauf besteht, immer wieder seine gewohnte, alte Kleidung anzuziehen. Halten Sie Rücksprache mit den Eltern und geben Sie eventuell den Rat, ein neues Kleidungsstück vor dem ersten Tragen zu waschen. Wenn Orhan es dann gern anzieht, wäre z. B. eine Möglichkeit, das gleiche Sweatshirt noch einmal zu kaufen. So können Orhans Sachen problemlos zwischendurch gewaschen werden.

Bei Kreis- und Bewegungsspielen in Musik und Sport ist es z. B. schade, wenn Andreas von anderen Kindern nicht an der Hand gehalten werden will. Er möchte mitmachen, aber die Reihe ist bei ihm dann immer unterbrochen und damit auch der Fluss des Spiels.

Angst vor sozialer Berührung

Es könnte vielleicht helfen, wenn beim Anfassen ein Gegenstand zwischen seine Hand und die seiner Mitschülerin oder seines Mitschülers „zwischen-geschaltet“ wird, z. B. ein Ring aus Vollgummi oder ein kurzer, dicker Holzstab, den beide Kinder anfassen (feste Gegenstände eignen sich meist besser). Nach einiger Zeit lässt Andreas es vielleicht zu, dass seine Hand am Gegenstand immer mehr zu der des anderen Kindes platziert wird, so dass sich die Hände berühren. Probieren Sie nach längerer Zeit aus, ob sich das Objekt „ausschleichen“ lässt.

Jonas sträubt sich jedes Mal, zum Sport in die Turnhalle mitzugehen. Er wirkt gestresst und ist nicht zum Mitmachen zu überreden.

Reizüberflutung in der Sporthalle

Vermutlich ist Jonas' größtes Problem die visuelle und akustische Reizüberflutung, die bei ihm durch das Ausmaß an Bewegung und Lautstärke beim Hallensport einsetzt. Zusätzlich wird er das Problem haben, bei Mannschaftsspielen die Regeln im Zusammenhang mit den schnellen Bewegungsabläufen zu überschauen und sich entsprechend einzubringen.

- Zunächst kann es helfen, wenn Jonas im Sinne einer Teilhabe zuschaut.

- Beziehen Sie ihn allmählich ein, indem er helfende Aufgaben übernimmt (Zeit stoppen, Geräte auf- und abbauen, Punkte/Tore/Treffer in eine Liste eintragen etc.).
- Gelingen Sie mit ihm allmählich zu der Vereinbarung, einmal in jeder Stunde etwas Sportliches mitzumachen oder zu zeigen. Vielleicht muss es dazu für einen Moment etwas ruhiger in der Gruppe sein.
- Steigern Sie diese Anforderung nach und nach hinsichtlich der Häufigkeit

Es gibt einzelne autistische Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht, denen es nicht gelingt, eine größere Belastbarkeit zu entwickeln; die Versuche bleiben – besonders wegen der unerträglichen Akustik – qualvoll, und es entwickelt sich von ihrer Seite keine sinnvolle Teilnahme. In so einem Fall ist es berechtigt, darüber nachzudenken, ob die Betroffenen auf Grund ihrer Beeinträchtigung im Wahrnehmungsbereich vom Sportunterricht befreit werden.

**„Abschalten“
im Unterricht**

Lara beteiligt sich fast nie am Unterrichtsgespräch. Sie wirkt häufig, als sei sie innerlich abwesend. Dann stelle ich etwas später fest, dass sie doch wesentliche Dinge aufgenommen hat und sie anwendet. Wie kann ich erreichen, dass sich ihre mündliche Beteiligung verbessert?

Lara benötigt dafür – stärker als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler – eine ruhige, strukturierte Atmosphäre. Wenn jeder in Ruhe ausspricht, hat sie genügend Zeit, das Gehörte zu verstehen und zu verarbeiten. Diese Ruhe lässt sich natürlich nicht immer herstellen. Aber wenn sie allein schon die Erfahrung macht, dass Fragen an sie eventuell noch einmal ruhig wiederholt werden und sie für ihre Antworten ein wenig mehr Zeit erhält und es in diesem Moment ruhig ist, wird sie sich öfter als bisher beteiligen.

**Handlungs-
störungen**

Wie richte ich Bitten und Aufforderungen an Ines so, dass ihr das entsprechende Handeln erleichtert wird?

Formulieren Sie Ihr Anliegen eindeutig und klar, vermeiden sie möglichst serielle Handlungsaufforderungen in einer Mitteilung (mach' dieses jetzt fertig, dann hol jenes, ordne es ein und leg es ins ...). Viele Aufforderungen richten sich an die ganze Klasse. Ines wird als autistisches Kind womöglich die Schwierigkeit haben, dass sie dies wegen ihrer gestörten Wahrnehmungsverarbeitung nicht persönlich auf sich bezieht. Kündigen Sie vorher gesondert an, dass sie jetzt gut zuhören muss. Wenn die anderen mit der Arbeit beginnen, und Ines nicht anfängt, benötigt sie wahrscheinlich noch einmal den Auftrag. Hat sie eine Schulhelferin bzw. einen Schulhelfer, können diese das übernehmen. Aber auch mit Ines' Tischnachbarin lassen sich vielleicht Vereinbarungen für solche kleinen Hilfen treffen.

**mangelnder
Blickkontakt**

Wenn wir mit Florian sprechen, hört er zu, schaut uns aber kaum an. Es findet zwar Kommunikation statt, aber so wenig Blickkontakt zu haben ist befremdlich. Sollten wir es zur festen Regel machen, dass Florian uns anschaut? Schließlich hat das für eine soziale Integration einen wichtigen Stellenwert.

Sehen Sie Florians Verhalten als Strategie, ein Wahrnehmungsproblem zu kompensieren:

Viele autistische Menschen beschreiben, dass es sie überfordert, die Mitteilung eines anderen zu verstehen (akustischer Kanal), wenn sie gleichzeitig dessen wechselndes Mienenspiel verfolgen müssen (visueller Kanal). Das Gehörte kann oft besser aufgenommen werden, wenn der Blick auf einen ruhigen Punkt gelenkt wird. Es gelingt dem autistischen Menschen dann eher, adäquat zu antworten.

Tun Sie für sich so, als ob Florian Sie anschaut, um ihm im Gespräch möglichst selbstverständlich und natürlich zu begegnen. Probieren Sie dann allmählich aus, ob Florian auf ihren Wunsch, sie anzuschauen, etwas öfter eingehen kann; beobachten Sie, ob die Kommunikation auf seiner Seite darunter leidet. Wenn nicht, gehen Sie diesen Weg behutsam weiter und befragen Sie ihn dabei hin und wieder nach seiner Befindlichkeit. Auf diese Weise wird sich Florian mit seinem speziellen Problem ernst genommen fühlen; ein solch vertrauensvoller Umgang kann helfen, den Blickkontakt in Ihrem Sinne quantitativ zu verändern.

Wenn Urs im Unterricht drankommt, versucht er immer wieder, seinen Beitrag nach kurzer Zeit auf sein Lieblingsthema zu lenken. Die anderen Jugendlichen sind schon richtig genervt. Ich will ihm aus diesen sich wiederholenden Situationen heraushelfen.

stereotype
Themen

Für Urs ist sein stereotypes Thema ein ihm Sicherheit gebendes Terrain, von dem aus er sich in Kommunikation einbringt. Da er in der Interaktion über wenig Flexibilität verfügt, ist dieses Verhalten bei ihm so hartnäckig. Dennoch ist es wichtig für ihn zu lernen, mehr sein Umfeld zu berücksichtigen, um nicht so häufig in schwierige Situationen zu kommen („Genervtsein“ anderer). In solchen Situationen sollten Sie

- ihm ruhig und deutlich erklären, warum sein Thema hier und jetzt nicht passend ist,
- evtl. gleichzeitig ankündigen, wann dafür Raum sein wird,
- einen Zeitrahmen verabreden/vorgeben, in dem er etwas zu seinem Lieblingsthema sagen kann („Bevor wir etwas Neues anfangen, darfst du jetzt drei Minuten darüber reden, wir hören auch zu.“).

Carla reagiert verwirrt, wenn sich Abweichungen vom Gewohnten ereignen. Sie ist aufgeregt und desorientiert, wenn z. B. der Stundenplan plötzlich umgestellt wird, bei Vertretungsunterricht, veränderter Sitzordnung, umgeräumtem Klassenzimmer oder Baumaßnahmen im Schulhaus. Wie lassen sich diese Ängste abbauen?

Desorientierung
bei Veränderungen

Wenn es möglich ist, kündigen Sie Carla Veränderungen rechtzeitig vorher an und besprechen Sie mit ihr kurz, auf was sie sich einstellen muss; die Information gibt ihr Sicherheit, sie wird mit weniger Angst reagieren. Ist dies vorab nicht möglich, sollten Sie sich in der veränderten Situation bewusst darauf einstellen, Ansprechpartner für Carla zu sein, ihr die eingetretene Veränderung zu erläutern und auf ihre Nachfragen zu antworten.

Simon verhält sich in Gesprächen oft unsensibel; als z. B. eine Mitschülerin Tina traurig erzählt, ihr Hund sei gestorben, interessiert er sich lediglich dafür, ob der Hund sich jetzt in einer Tierkörperbeseitigungsanstalt befindet und will erzählen, was er darüber in einem Fernsehfilm gesehen hat.

taktlos wirkendes Verhalten

Simons Defizite in der „theory of mind“ bewirken, dass er die emotionale Dimension des Erzählten nicht erfasst; er kann sich kaum in die Lage seiner Mitschülerin versetzen, das Gefühl der Trauer nachempfinden und darauf eingehen. Er nimmt das Gehörte im Sinne einer sachlichen Information auf und reagiert entsprechend. Mit Sicherheit will er das Mädchen nicht verletzen, auch wenn sich dieser Effekt einstellen mag. Simon und auch die anderen sind in diesem Moment auf Ihre Hilfe angewiesen:

Er muss über ihren Gesprächsimpuls oder durch ihre direkte Information erfahren,

- dass und warum Tina traurig ist und woran man dies erkennt
- dass und warum sein Beitrag in diesem Moment nicht „passt“ und deshalb begrenzt wird.

Den Mitschülerinnen und Mitschülern sollten Sie in solchen Situationen vermitteln, dass Simon das Problem hat, Gefühle bei anderen zu erkennen und dass er Tina nicht absichtlich vor den Kopf stoßen will.

mangelndes
Schamgefühl

Valentin hat die Angewohnheit, in der Nase zu bohren und nimmt dabei keine Rücksicht darauf, wann das störend und für die anderen abstoßend ist. Besonders, wenn er erkältet ist, wird das problematisch. Wir erklären ihm immer wieder, warum wir das nicht mögen, aber er scheint kein Schamgefühl zu entwickeln, um sein Verhalten selbst zu kontrollieren.

Appelle an das Schamgefühl bleiben oft erfolglos, weil das autistische Kind trotz aller Hinweise die soziale Komponente seines Verhaltens nicht erfasst und ihr deshalb keine Bedeutung beimisst. Das unerwünschte Verhalten kann dann langfristig nur über die Vorgabe klarer Regeln abgebaut werden, auf deren Einhaltung man konsequent bestehen sollte. In Valentins Fall lässt sich das Nasebohren sicher nicht unterdrücken, es kann aber weniger befremdlich ausfallen, wenn er die Regel bekommt, dabei immer ein Taschentuch zu benutzen. Wenn Sie die Befürchtung haben, dass sein Verhalten in zwanghafter Weise überhand nehmen könnte, versuchen Sie mit ihm Phasen zu vereinbaren, in denen er es grundsätzlich unterlässt.

wort-
wörtliches
verstehen

Immer wieder passiert es, dass Saskia Aufforderungen wörtlich versteht, z. B. kürzlich im Sport: „Los jetzt alle zusammen, nehmt mal ein bisschen die Beine in die Hand!“ Sie ist dann verwirrt und weiß nicht, was sie tun soll. Oder sie fragt ständig nach, ob ihre Vermutung, was zu tun sei, auch richtig ist.

Gehen Sie bewusst mit Sprache um; Redensarten und sprachlicher Humor können natürlich nicht wegen eines autistischen Kindes in der Gruppe „abgeschafft“ werden. Aber Saskia wird jeweils eine kurze Erklärung brauchen, um zu verstehen, was gemeint ist. Wenn sie von sich aus häufig nachfragt, ist es vielleicht möglich, mit ihr im Laufe der Zeit eine Liste mit Redewendungen anzufertigen und zu ergänzen, die jeweils eine Übersetzung im eigentlichen Sinn enthält.

5 Unterstützende Maßnahmen

5.1 Beratung

Die Arbeit mit autistischen Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht stellt besondere Anforderungen an die Lehrkräfte. Sie sehen sich mit Problemen konfrontiert, bei deren Lösung gewohnte pädagogische Konzepte manchmal nur begrenzt weiter helfen. Um besondere, manchmal ungewöhnliche Wege zu finden, kann es schon eine wichtige Hilfe sein, mit anderen Kolleginnen und Kollegen der Schule im Gespräch zu sein, Beobachtungen auszutauschen und gemeinsam Ideen zu entwickeln und auszuprobieren. Oft kann auch ein kleiner Hinweis oder die Sichtweise eines anderen einen neuen Weg aufzeigen.

Austausch im
Kollegium kann
helfen

Es gibt eine Fülle interessanter Literatur zum Thema Autismus und mittlerweile auch vielfältige Informationsmöglichkeiten über das Internet. Wenn es jedoch um das einzelne autistische Kind mit seinen Besonderheiten geht, ist es häufig hilfreich, Beratung vor Ort zu erhalten. Die Ambulanzlehrkräfte der Comenius-Schule und der Schule am Friedrichshain bieten Beratung für alle Schulen Berlins an.²⁹

Die Schule sollte aufgeschlossen gegenüber Hospitationen sein, damit sich die Beraterin oder der Berater einen persönlichen Eindruck von dem betreffenden Kind oder Jugendlichen und seinem schulischen Umfeld machen kann. Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und als Außenstehende bringt er/sie eventuell neue Sichtweisen in die gemeinsame Reflexion ein, die auch zu neuen Ideen anregen. Es wird dann miteinander besprochen, was aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer davon umgesetzt werden kann.

Die Ambulanzlehrkräfte bieten ihre Hilfe an, wenn es darum geht, ein Gespräch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu führen. Zunehmend ab der 4. Jahrgangsstufe äußern Kinder gezielte Fragen zum Verhalten ihrer autistischen Mitschülerin, bzw. ihres autistischen Mitschülers. In solchen Gesprächen wird deutlich, wie genau sie sein Anderssein wahrnehmen und dass sie oft verunsichert sind. Sie wollen Erklärungen haben zum besonderen Verhalten und zu Reaktionsweisen, die ihnen Rätsel aufgeben; ebenso möchten sie wissen, wie sie selbst reagieren sollten. Selbst viele Schülerinnen und Schüler, bei denen man es erst einmal nicht vermutet, sind ehrlich betroffen, wenn sie sich vorstellen, sie selbst müssten mit solch einer Störung zurecht kommen. Grundsätzlich verbessern solche Gespräche mit der Klasse die Akzeptanz gegenüber dem autistischen Kind bzw. Jugendlichen in der Klasse. Besonders die Hinweise des Erwachsenen in einem solchen Klassengespräch, wann Hilfe und Rücksichtnahme angebracht sind, und wann es durchaus in Ordnung ist, mit dem autistischen Kind „normal“ umzugehen, bewirken eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit ihm.

Informationen
für die
Mitschülerinnen
und Mitschüler

Die meisten autistischen Kinder wissen nicht, welche Störung sie haben. Mit zunehmendem Alter spüren viele, dass sie „anders“ sind; selbst Jugendliche, die den Begriff „Autismus“ mit sich in Verbindung bringen, sind sich der Bedeutung und Tragweite ihrer Störung nicht bewusst.

²⁹ vgl. Übersicht zum Berliner Unterstützungssystem in Anhang

Im Zusammenhang mit einem grundsätzlichen Informationsgespräch für die Mitschülerinnen und Mitschüler stellt sich daher die Frage: Soll das betroffene Kind oder der betroffene Jugendliche dabei anwesend sein?

Wenn ja, wie offen kann ich als Lehrkraft, als Beraterin oder Berater mit den anderen sprechen? Muss ich wichtige Informationen aus Rücksicht auf den Betroffenen zurück halten, damit er sich nicht in einem Klassengespräch in unververtretbarer Weise belastet fühlt?

Wenn wir das Gespräch ohne ihn führen: Verstößt dies nicht eklatant gegen den Grundsatz, dass man Wichtiges *über* jemanden in seiner Anwesenheit besprechen sollte?

Wir haben uns als Ambulanzlehrkräfte bisher immer dafür entschieden, ein erstes Gespräch allein mit der Klasse zu führen. Dies sollte dann stattfinden, wenn sich alle bereits seit einiger Zeit kennen (wichtig für konkrete Fragen und Beispiele der Schülerinnen und Schüler) und wenn die Lehrkräfte im Verhalten der Gruppe einen Klärungsbedarf zum Thema Autismus erkennen.

Informieren der Eltern ist wichtig!

Wichtig: Informieren Sie die Eltern des autistischen Kindes oder Jugendlichen über ein geplantes Gespräch mit der Klasse, warum Sie es für wichtig halten und es in der beabsichtigten Form stattfinden soll.

Da die Thematik „Autismus“ kompliziert und Schülerinnen und Schülern nicht leicht zu vermitteln ist, sind viele Kolleginnen und Kollegen dankbar, wenn sie sich Unterstützung für ein Informationsgespräch einladen können. Hierfür stehen die Ambulanzlehrkräfte der beiden Auftragsschulen zur Verfügung

Entscheidend für den Erfolg eines solchen Klassengesprächs ist, den Mitschülerinnen und Mitschülern Folgendes zu vermitteln:

- Die Entscheidung, „allein“ miteinander zu sprechen, ist Ihnen aus o. g. Gründen nicht leicht gefallen und es ist eine Ausnahme.
- Erklären Sie, dass und warum ein solches Gespräch kränkend und belastend für das autistische Kind sein könnte.
- Betonen Sie, dass das Gespräch wichtige Informationen für alle bieten soll, damit ein besseres Verständnis erreicht wird.
- Treffen sie eine Vereinbarung mit den Kindern bzw. Jugendlichen, ihrer autistischen Mitschülerin oder ihrem autistischen Mitschüler gegenüber diskret damit umzugehen, dass Sie heute in dieser Form und über das Thema Autismus miteinander gesprochen haben.
- Kündigen Sie an, dass im Schulalltag wieder alle miteinander – auch die autistische Schülerin, bzw. der autistische Schüler - darüber sprechen werden, wenn z. B. Missverständnisse zu klären oder Konflikte zu regeln sind.

Wir haben in unserer Arbeit sehr positive Erfahrungen mit beratenden Klassengesprächen in der beschriebenen Weise gemacht. Ältere Grundschulkin-der wie auch Schülerinnen und Schüler an Oberschulen nutzen den Frei-raum, „alles fragen zu dürfen“. Im Anschluss sollten Sie die Eltern des autistischen Kindes oder Jugendlichen darüber informieren, welche Informationen sie der Klasse gegeben haben.

5.2 Begleitung im Unterricht durch einen Schulhelfer oder eine Schulhelferin

Die beschriebenen Probleme autistischer Kinder und Jugendlicher im Schulalltag und im Unterricht machen es nachvollziehbar, dass Kolleginnen und Kollegen eine personelle Unterstützung in der täglichen Arbeit als notwendig ansehen. Die zusätzlichen Stunden, die sich aus dem sonderpädagogischen Förderbedarf des betreffenden Kindes ergeben, reichen teilweise nicht aus, um eine optimale Förderung und Betreuung im gemeinsamen Unterricht bereitzustellen.

Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung stellt daher die Finanzierung des Einsatzes von Schulhelferinnen und Schulhelfern für autistische Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Grundlage für die Gewährung dieser Maßnahme ist der festgestellte sonderpädagogische Förderbedarf und die Zuordnung des Kindes bzw. Jugendlichen zum Personenkreis nach §53 oder §35a SGB VIII.

Die Schulhelfer-Stunden werden von der jeweiligen Schulleitung – über die Ambulanzlehrkräfte mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Autismus“ – bei der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung beantragt. Die Anstellung der Schulhelfer übernimmt als Träger der Maßnahme der Verein „Autismus Deutschland“; die personelle Koordination sowie die fachliche Betreuung ist Aufgabe der Ambulanzlehrkräfte der Comenius-Schule bzw. der Schule am Friedrichshain.

6. Literaturverzeichnis

Verwendete Literatur

- Arvidsson, T. et.al 1997, National Society for Autism in England
- Böddeling, H.: Aktuelle Rechtsfragen bei der Beschulung autistischer Kinder.
In: Kaminski, M. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Tagungsbericht, Würzburg 2000.
- Kaminski, M., u.a. (Hrsg.): Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, Tagungsbericht, Würzburg 2000
- Finck, I./ Wohlleben, B.: Schulreife – Schulform. Die Konsequenzen aus den neuen Kommunikationsmöglichkeiten. In: Bundesverband Hilfe für das autistische Kind, Vereinigung zur Förderung autistischer Menschen e.V. (Hrsg.): Autismus und Familie. Tagungsbericht 8. Bundestagung, Bonn 1995, 116-127.
- Frith, U.: Asperger and his Syndrom. In: Frith, U. (Hrsg.):
Autism and Asperger Syndrom. Cambridge 1992.
- Frith, U.: Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg 1992.
- Grandin, T.: Teaching tips from a recovered autistic.
In: Focus on Autistic behaviour 3 (1988) 1-8.
- Janetzke, H.: Stichwort Autismus. München 1993.
- Jolliffe, T. u.a.: Autism. A personal account. In: Communication Journal of the National Autistic Society 26 (1992) 12-19.
- Remschmidt, H.: Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. München 2008.
- Williams, D.: Wenn du mich liebst, bleibst du mir fern. Eine Autistin überwindet ihre Angst. Hamburg 1994.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000.
- Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung – SopädVO) vom 19. Januar 2005
- Wing, L.: Asperger's Syndrom and Kanner's Autism. In.: Frith, U. (Hrsg.): Autism and Asperger Syndrom. Cambridge 1992.

Literaturempfehlungen

Ratgeber

- Aarons, M./Gittens, T.: Das Handbuch des Autismus. Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute. Weinheim 1994.
- Attwood, T.: Das Asperger-Syndrom: Ein Ratgeber für Eltern. Stuttgart 2000.
- Attwood, T.: Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom: Alle Fragen alle Antworten: Von Kindheit bis Erwachsensein: Was Menschen mit Asperger-Syndrom weiterhilft, Stuttgart 2009.
- Dodd, S.: Autismus - Was Betreuer und Eltern wissen müssen. München 2007.

- Rollett, B./Kastner-Koller, U.: Autismus. Ein Leitfadens für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. Stuttgart 2001.
- Schor, B./Schweigert, A.: Autismus – ein häufig verkanntes Problem. Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen in allen Schularten. Donauwörth 1999.
- Häußler, A.: TEACCH – ein kommunikationsorientierter Ansatz zur ganzheitlichen Förderung von Menschen mit Autismus. In: Wilken, E. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation – Eine Einführung in Theorie und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer, 2002, 131-152.

Darstellungen zum Thema Autismus

- Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V. (Hrsg.): Denkschrift zur Situation autistischer Menschen in der Bundesrepublik Deutschland, erstellt in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat, Hamburg 1993.
- Bundesverband Hilfe für das autistische Kind. Vereinigung zur Förderung autistischer Menschen e. V. (Hrsg.): Steindal, K.: Das Asperger-Syndrom. Wie man Personen mit Asperger-Syndrom und autistische Personen mit hohem Entwicklungsniveau („high-function autism“) versteht und wie man ihnen hilft. Hamburg 1997.
- Frith, U.: Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg 1992.
- Janetzke, H.: Stichwort Autismus. München 1993.
- Remschmidt, H.: Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. München 2008.

Literatur von Betroffenen

- Brauns, A.: Buntschatten und Fledermäuse Leben in einer anderen Welt, Hamburg 2002.
- Grandin, T.: „Ich bin eine Anthropologin auf dem Mars“. Mein Leben als Autistin. München 1997.
- Grandin, T.: Durch die gläserne Tür. Lebensbericht einer Autistin. München 1994.
- Mukhopadhyay, T.: Der Tag, an dem ich meine Stimme fand: Ein autistischer Junge erzählt, Berlin 2005
- Schäfer, S.: Sterne, Äpfel und rundes Glas – Mein Leben mit Autismus. Stuttgart 1997.
- Schuster, N.: Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing. Das Asperger-Syndrom aus der Sicht einer Betroffenen, Berlin 2007.
- Wiley, L.H.: Ich bin Autistin – aber ich zeige es nicht. Leben mit dem Asperger-Syndrom, Freiburg 2003.
- Williams, D.: Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst. Hamburg 1992.
- Williams, D.: Wenn du mich liebst, bleibst du mir fern. Eine Autistin überwindet ihre Angst. Hamburg 1994.

Literatur für Kinder und Jugendliche

- Janssen, K.: Mein Bruder ist ein Orkan, Weinheim 1997.

Anlage: Angebotsstruktur der Berliner Auftragsschulen für autistische Schülerinnen und Schüler

