LAND BRANDENBURG

BERLIN

Sonderpädagogischer Förderbedarf bei autistischem Verhalten: Stärkung sprachlicher Kompetenzen

Empfehlungen KOMPAKT Nr. 5

Bildungsregion Berlin-Brandenburg

LISUM
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Diese Publikation gehört zu einer Reihe zum Thema **Sonderpädagogischer Förderbedarf bei autistischem Verhalten** und ist die fünfte von insgesamt sieben Publikationen. Sie ist verfügbar auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg im Themenbereich Sonderpädagogik unter: https://i.bsbb.eu/autismuskompakt

Empfehlungen KOMPAKT

Nr. 1: Sonderpädagogischer Förderbedarf bei autistischem Verhalten: Klassen- / Jahrgangskonferenz, Nachteilsausgleich

Nr. 2: Sonderpädagogischer Förderbedarf bei autistischem Verhalten: Gelingende Elternarbeit

Nr. 3: Sonderpädagogischer Förderbedarf bei autistischem Verhalten: Herausforderndes Verhalten

Nr. 4: Sonderpädagogischer Förderbedarf bei autistischem Verhalten: Stärkung mathematischer Kompetenzen

Nr. 5: Sonderpädagogischer Förderbedarf bei autistischem Verhalten: Stärkung sprachlicher Kompetenzen

Nr. 6: Sonderpädagogischer Förderbedarf bei autistischem Verhalten: Digitale Medien und Autismus

Impressum

Herausgeber:
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209-0
Fax: 03378 209-149
www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorin: Ilona Nakos

Redaktion: Larissa Botzet, Sarah Müller-Endres, Daniel Meile, Karin Wittram

Gestaltung: LISUM, Damar Grube

Titelbild: Dr. Katja Friedrich, 2022. CC BY-NC-ND 4.0 zu finden unter: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2024

Genderdisclaimer
Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter: männlich, weiblich und divers (m/w/d).

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative Commons Lizenz CC BY-SA 4.0 zu finden unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de

Alle Internetquellen, die in der Handreichung genannt werden, wurden am 04.02.2024 zuletzt geprüft.

Inhalt

Vorwort 4

1. Sprachliche Kompetenzen 5

2. Mögliche Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen 6

3. Beispiele 10

4. Zusammenfassung 14

5. Literatur 15

Vorwort

Die Empfehlungen KOMPAKT Nr. 5 sollen Lehrkräfte bei der Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit einer fachärztlichen Diagnose aus dem autistischen Formenkreis unterstützen. Für diese Lernenden wird in der Regel ein sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten diagnostiziert. In dieser Publikation wird von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten gesprochen.

Bei Autismus fällt es den Betroffenen oft schwer, sich spontan und situativ in die Situation anderer Menschen hineinzuversetzen. Dies wiederum beeinträchtigt die Fähigkeit, sich im jeweiligen sozialen Kontext zurechtzufinden sowie kontextbezogen und erfolgreich sprachlich zu interagieren. In Kombination mit den diagnoserelevanten Schwierigkeiten in der Handlungsplanung haben Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten häufig Schwierigkeiten, Texte zu schreiben bzw. diese zu analysieren oder zu interpretieren.

Die Unterschiedlichkeit in der Ausprägung der autismusspezifischen Schwierigkeiten, aber auch der Stärken wirken sich ebenso unterschiedlich auf die sprachlichen Kompetenzen aus. Gleichermaßen heterogen können sich Lernstrategien darstellen. Deshalb sind allgemeingültige Empfehlungen zur Stärkung sprachlicher Kompetenzen kaum möglich. Möglich ist jedoch ein Einblick in die Herausforderungen, mit denen die Autorin im Rahmen ihrer Tätigkeit im Diagnostischen Team „Autismus“ der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen bei Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten täglich konfrontiert ist. Dieser Einblick soll es ermöglichen, die besonderen Schwierigkeiten dieser Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer diagnosebedingten Lernausgangslage einzuordnen und sie entsprechend differenziert zu fördern. Wichtig dabei ist, wie bei allen anderen Schülerinnen und Schülern auch, den Blick auf die individuellen Stärken und Schwächen zu richten.

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) hat einen Selbstlernkurs zum Thema „Schule und Autismus“ herausgegeben, der regelmäßig aktualisiert wird. Der Kurs bietet Interessierten in vier Modulen grundlegende Informationen, Besonderheiten sowie Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die ein autistisches Verhalten zeigen. Der Kurs umfasst neben Videos auch Anwendungsaufgaben und ein umfangreiches Angebot an Zusatzmaterialien sowie Hinweise auf weiterführende Literatur. Bei Interesse können Sie sich gerne anmelden. Den Link zum Selbstlernkurs finden Sie im Literaturverzeichnis am Ende dieser Empfehlung.

Das Team der Autorin und Redaktion

1. Sprachliche Kompetenzen

Der Begriff Sprachkompetenz wird unterschiedlich verwendet und ist bisher nicht einheitlich definiert (Jude/Klieme 2007). In der vorliegenden Empfehlung wird Sprachkompetenz definiert als die Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich über Sachverhalte zu verständigen. Sprache dient sowohl der Kommunikation als auch der Kognition und tritt in gesprochener und geschriebener Form auf:

- Gesprächskompetenz (Zuhören und Sprechen) und
- Textkompetenz (Lesen und Schreiben)

ermöglichen den Erwerb, die Erweiterung und die Weitergabe von sprachbasiertem Wissen. Die Beherrschung von …

- Phonetik (Lautbestand der Sprache),
- Lexik (Wortschatz),
- Grammatik (Wortbildung und Satzbau) und
- Pragmatik (kommunikative Regeln)

sind dabei von zentraler Bedeutung. Sprachkompetenz ist ein Grundpfeiler des Bildungserwerbs, da die Wissensvermittlung und das Lernen in der Regel fächerübergreifend sprachbasiert erfolgen. „Sprache ist Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung. Sie hat zentrale Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.“ (KMK 2022, S. 6)

Der Rahmenlehrplan 1–10 für Berlin und Brandenburg trägt der Bedeutung der Entwicklung von Sprachkompetenz Rechnung, indem er in dem Basiscurriculum Sprachbildung, das für alle Fächer gilt, folgende Kompetenzen festlegt :[1]

Abbildung 1 Kompetenzmodell des Basiscurriculums Sprachbildung im Rahmenlehrplan 1–10

Entsprechend diesem Modell entwickelt sich bildungssprachliche Handlungskompetenz in allen Fächern durch …

- die aktive Teilnahme an Diskussionen (Interaktion),
- das Erschließen mündlicher und schriftlicher Texte (Rezeption),
- Sprechen und Schreiben zusammenhängender und in sich schlüssiger Texte (Produktion),
- die Wahrnehmung unterschiedlicher sprachlicher Phänomene und Register (Sprachbewusstheit)

[1] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.), 2015. Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Berlin und Brandenburg (RLP). Berlin, Potsdam, Teil B, Basiscurriculum Sprachbildung. Verfügbar unter: Teil B - Fachübergreifende Kompetenzentwicklung (berlin-brandenburg.de), S. 5. Verfügbar unter: https://i.bsbb.eu/56.

Sie wächst in allen Bereichen mit …

- dem Aufbau eines differenzierten und reichhaltigen Wortschatzes,
- der Verfügbarkeit vielfältiger Satzbaumuster sowie
- einer breiten Kenntnis von Text- und Gesprächssorten.[2]

Eine Aufzählung überfachlich nutzbarer Operatoren für Lehrkräfte ergänzt das Basiscurriculum Sprachbildung und ermöglicht es, verständliche und eindeutige Formulierungen für Schülerinnen und Schüler zu verwenden.

Im folgenden Abschnitt werden Herausforderungen beschrieben, die mehrere Kompetenzbereiche zugleich betreffen. Im dritten Abschnitt werden die Fallbeispiele den Kompetenzbereichen des Basiscurriculums Sprachbildung zugeordnet.

2. Mögliche Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen

Zu den Diagnosekriterien und Symptombereichen der Autismus-Spektrum-Störung gehören Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung und in den kommunikativen Kompetenzen. Dabei beeinträchtigen Kommunikationsbesonderheiten häufig nicht nur die soziale Interaktion, sondern auch den schulischen Kompetenzerwerb bzw. die mündliche und schriftliche Wiedergabe von Lerninhalten. Die Stärkung sprachlicher Kompetenzen ist daher für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten von zentraler Bedeutung.

In der *International Classification of Diseases, 11th Revision* (ICD-11)[3] wird die Autismus-Spektrum-Störung den Neuroentwicklungsstörungen zugeordnet. Dabei werden die autismusspezifischen Symptombereiche anhand auffälliger Verhaltensmerkmale definiert. Es müssen dauerhafte Einschränkungen in sozialen Interaktionen und der Kommunikation erkennbar, sowie restriktive, repetitive und unflexible Verhaltensweisen und Interessen beobachtbar sein (Freitag, 2021). Neben diesen diagnoserelevanten Symptombereichen zählen auch motorische Besonderheiten bis hin zu Bewegungsstörungen zu den Auffälligkeiten.

Die Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten beim Erwerb und bei der Erweiterung sprachlicher Kompetenzen können so unterschiedlich sein wie die dimensionale Ausprägung der zugrundeliegenden Autismus-Spektrum-Störung. Auch Komorbiditäten, z. B. Entwicklungsstörungen beim Erwerb von Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, eine verzögerte Sprachentwicklung, Mutismus, Dyspraxie etc. spielen dabei eine Rolle.

Frühes Lesen: Einige Kinder mit autistischem Verhalten können bereits vor dem Schuleintritt lesen, weil sie früh von Buchstaben fasziniert sind. Die Sinnentnahme von Texten fällt vielen jedoch schwer.

Wortschatz: Einige Schülerinnen und Schüler fallen in der ersten Jahrgangsstufe bereits durch einen sehr elaborierten Wortschatz auf und können sich sehr exakt ausdrücken, sprachliche Anforderungen jedoch weniger gut umsetzen.

Schreiben: Einige Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten haben eine sehr gut entwickelte Handschrift, benötigen aber viel Zeit für die grafomotorische Ausführung. Die meisten Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten entwickeln jedoch eine eher unleserliche Handschrift und sind durch Schreibanforderungen sehr schnell erschöpft.

---

[2] RLP 1–10, Teil B, Basiscurriculum Sprachbildung, S. 5

[3] Die ICD-11 (International Classification of Diseases 11th Revision) ist ein weltweiter Standard für die Klassifizierung von Krankheiten und Gesundheitsinformationen, der von der WHO (Weltgesundheitsorganisation) entwickelt wurde und am 1. Januar 2022 in Kraft trat.

Fremdsprachen: Viele Schulanfängerinnen und Schulanfänger weisen Kompetenzen in der englischen Sprache auf, die auffallend von den Kompetenzen in der Erstsprache abweichen. So lesen und schreiben einige kleine Texte auf Deutsch, können sich aber sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch mündlich sehr gut verständigen bzw. nutzen einen differenzierteren englischen als deutschen Wortschatz. Dies ist häufig auf ein größeres Interesse z. B. an englischsprachigen Filmen oder Videospielen zurückzuführen. Zudem ist die englische Sprache grammatikalisch weniger komplex als die deutsche.

Im Folgenden wird eine Auswahl möglicher Herausforderungen bei der Stärkung sprachlicher Kompetenzen (Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich über Sachverhalte zu verständigen) dargestellt, wie sie in dieser Empfehlung definiert sind. Nochmals soll an dieser Stelle erwähnt sein, dass nicht alle diese Herausforderungen bei allen Lernenden zutreffen müssen.

Kommunikation und Sprache

Wortwörtliches Sprachverständnis kann das Aufgaben- und Handlungsverständnis erschweren. Beispiel:

- „Ihr könnt heute am Schnupperkurs 1. Hilfe teilnehmen."
- „Diese Aufgabe ist ein Kinderspiel."

Mögliche Unterstützung: wortwörtlich zu verstehende Sätze, z. B.:

- „Ihr könnt heute am 1. Hilfekurs teilnehmen und dann entscheiden, ob ihr diesen Kurs wählen möchtet."
- „Diese Aufgabe wird für dich einfach sein."

Wahrnehmung indirekter Botschaften bzw. Entschlüsselung von Ironie, Sarkasmus kann abweichend sein. Die Botschaft

- „Großartig! Die Hälfte der Klasse hat kein Sportzeug dabei!"

könnte missverständlich sein, wenn die Fähigkeit, den Tonfall und den situativen Kontext einzubeziehen, beeinträchtigt ist. Die Frage

- „Kannst du deinen Text vorlesen?"

wird zwar korrekt mit *Ja* beantwortet, aber die implizite Botschaft wird nicht erfasst, so dass der Text nicht vorgelesen wird.

Mögliche Unterstützung: direkte Botschaften, z. B.:

- „Dass die Hälfte der Klasse kein Sportzeug dabeihat, ist ärgerlich. Bitte achtet in Zukunft zuverlässig darauf, eure Sportsachen mitzubringen." Oder:
- „Lies' bitte deinen Text vor."

Verlangsamtes inhaltliches Verstehen sprachlicher Inhalte kann dazu führen, dass mehr Zeit benötigt wird, um Anweisungen zu verarbeiten, zu verstehen und umzusetzen. Beispiel:

- „Nehmt das Arbeitsheft, Seite 15, und lest den Abschnitt über das Thema Pflanzenwachstum".

Während die Mitschülerinnen und Mitschüler den Arbeitsauftrag beginnen umzusetzen, könnte es sein, dass die Schülerin oder der Schüler mit autistischem Verhalten mehr Zeit benötigt, um jeden Schritt anweisungsbezogen zu verstehen, zu erinnern und auszuführen.

Mögliche Unterstützung:

- Zeitzugaben
- den Arbeitsauftrag visualisieren
- ggf. die konkreten Anweisungen hervorheben und
- überprüfen, ob die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler in die Handlung findet
- Operatoren festigen, übend verwenden
- Arbeitsanweisungen so formulieren, dass sie wortwörtlich verstehbar sind
- ggf. Textvereinfachung und/oder
- kleinschrittige Arbeitsanweisungen nutzen

Wenig bis keine soziale Modulation der Stimmführung: Beim Rezitieren von Gedichten …

- nimmt die Schülerin oder der Schüler mit autistischem Verhalten ggf. keinen Blickkontakt auf,
- verwendet wenig bzw. überzogen anmutende Gestik und
- spricht mit monotoner oder aber überzogen theatralischer Stimmlage.

Mögliche Unterstützung: Diese Besonderheiten bei der Leistungsbewertung im Rahmen des Nachteilsausgleichs, z. B. beachten:

- angepasste Bewertung der Stimmführung, Gestik, Mimik und des Blickkontakts orientiert an geübten Kriterien

Schriftsprache

Schwierigkeiten in der Grafomotorik zeigen sich besonders häufig. Diese ist oftmals wenig belastbar, was zu einer verlangsamten und/oder schwer lesbaren Handschrift führen kann. Das normgetreue Schreiben ist oftmals erschwert, da die Auge-Hand-Koordination insbesondere beim Schreiben, bei der gleichzeitigen grafomotorischen Ausführung und dem Erbringen kognitiver Leistungen viel Konzentration abfordert und dadurch zu schneller Ermüdung führt. Dies wirkt sich aus auf …

- das Schreibtempo,
- die Schreibausführung und
- oft auch auf die Orthografie.

Mögliche Unterstützung:

- Zeitzugabe bei schriftlichen Anforderungen
- quantitative Kürzung schriftsprachlicher Anforderungen
- Akzeptanz von Druckschrift anstatt einer verbundenen Schrift
- digitale Geräte zur Schriftproduktion zulassen

Störungen der Rechtschreibung: Infolge der grafomotorischen Schwierigkeiten zeigen sich häufig auch Störungen der Rechtschreibung, die nicht selten fachärztlich komorbid festgestellt werden. In der Einzelsituation kann die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler orthographische Regeln oft noch sicher erläutern. In der praktischen Schreibumsetzung fällt jedoch auf, dass …

- Buchstaben vertauscht,
- Buchstaben im Wort fehlerhaft gestellt,
- Buchstaben gespiegelt sind, etc.

Grafomotorische Anforderungen lassen selten Ressourcen übrig, um orthografische Kompetenzen abzurufen. Es zeigen sich Schwierigkeiten in der Automatisierung von Bewegungsabläufen und/oder Motorik, die das physische Schreiben, aber auch Tastaturen zu bedienen erschweren können. In den Schreibproben zeigt sich, dass Abstände einzuhalten, nicht einfach ist. Die Stifthaltung erfolgt häufig mit zu hoher oder auch zu geringer Kraftdosierung bei verkrampfter Stifthaltung. Die Handlungsausführung erfolgt verlangsamt, so dass Schreibanforderungen auch zeitlichen Stress auslösen.

Mögliche Unterstützung:

- Entlastung der Grafomotorik durch Verzicht auf längere Tafelabschriften
- die Möglichkeit Texte zu diktieren / auf ein Diktiergerät aufsprechen zu lassen
- Fotografien bzw. Kopien von Tafeltexten zur Verfügung stellen, etc.

Besondere Herausforderungen bei schriftsprachlichen Anforderungen ergeben sich z. B. daraus, dass Planung und Organisation erschwert sind. Problematisch kann es sein, die vielen auftretenden Gedanken und Ideen zu sortieren und in eine logische und für Dritte nachvollziehbare Reihenfolge zu bringen. Es wird z. B. …

- die Thematik beim Verfassen eines Textes verfehlt oder
- die Nacherzählung gestaltet sich als reine Faktenwiedergabe.

Mögliche Unterstützung: klare Anleitungen und Vorgaben, z. B.:

- erwarteter Textumfang
- Handlungsfahrpläne
- Beispiele als Übungsvorlagen oder
- Unterstützung bei der Ideenfindung im Falle freier Inhaltsanforderungen, z. B. mittels *Mind Map* etc.

Besondere Stärken in den sprachlichen Kompetenzen

Insgesamt können die sprachlichen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten (wie bei allen anderen auch) stark variieren. Die vielfältigen Herausforderungen beim Sprachkompetenzerwerb müssen bei der Förderung und bei Leistungsanforderungen entsprechend zu beachtet werden. Gleichermaßen bedeutend und für die Förderung zu nutzen sind auch mögliche Stärken von Schülerinnen und Schülern mit autistischem hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen. Die nachfolgende Auflistung stellt diese beispielhaft dar. Dabei handelt es sich um Erfahrungswerte aus der praktischen Beratungstätigkeit.

Präzision und Detailgenauigkeit: Die Fähigkeit, Informationen präzise und detailliert zu verarbeiten und auszudrücken, kann besonders stark ausgeprägt sein. Einige Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, komplexe sprachliche Strukturen zu analysieren und sprachlich präzise darauf zu reagieren.

Fachspezifisches Interesse und Fachwissen: Einige Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten entwickeln ein intensives Interesse an bestimmten Themen oder Fachgebieten. Dadurch können sie ein umfassendes Fachwissen aufbauen und sich sprachlich präzise und detailreich zu diesen Themen äußern. So sammeln sie zum Teil ein tiefgründiges Fachwissen an und können sich bereits im Vorschulalter unter Verwendung von Fachtermini z. B. zur Geschichte der Dinosaurier oder zur Urknall-Theorie äußern.

Kreative Ausdrucksweise: Obwohl Autismus oft mit Schwierigkeiten einhergeht, bildhafte Sprache zu verwenden, können einige Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten eine kreative und einzigartige Ausdrucksweise entwickeln. Sie können ungewöhnliche Metaphern oder Analogien verwenden, die ihre sprachlichen Äußerungen bereichern, so etwa folgende Feststellung: „Lernen gleicht dem Sammeln von Pflastersteinen. Immer, wenn ich etwas Neues verstehe, fügt sich ein weiterer Pflasterstein in meine Wissensstraße, so dass ich nach und nach weiterlaufen kann.“

Ehrliches und direktes Feedback: Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten äußern sich häufig ehrlich und direkt. Dies kann in bestimmten Situationen von Vorteil sein, da sie konstruktives Feedback geben können, das frei von sozialen Konventionen oder Höflichkeitsformeln ist.

Spezifische Sprachinteressen und Talente: Einige Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten entwickeln spezifische Interessen und sprachliche Talente, beispielsweise eine ausgeprägte Fähigkeit zum Reimen, ein Talent, Fremdsprachen zu erlernen oder eine Vorliebe, Geschichten oder Gedichte zu verfassen (z. B. Daniela Gonschorek. In der Nacht ganz leise: Gedichte über ein Leben mit Autismus).

3. Beispiele

Nachfolgend sind mögliche Unterrichtssituationen und beispielhafte Lösungsansätzen aufgelistet. Diese können sowohl Lern- als auch Leistungssituationen betreffen. Die Lösungsansätze beziehen sich zunächst grundsätzlich auf Unterstützungsmöglichkeiten in Lernsituationen. Unterstützende Instrumente in Leistungssituationen sind Nachteilsausgleiche. Sollen die angebotenen Lösungsansätze auch als Nachteilsausgleich genutzt werden, darf der Leistungsmaßstab nicht angepasst werden. Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten werden zielgleich unterrichtet. Der Rahmenlehrplan 1–10 gilt für sie entsprechend dem angestrebten Schulabschluss. Weitere Informationen finden sich in den Empfehlungen KOMPAKT Nr. 1 und in der Broschüre „Gleiche Chancen für alle – Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg“. Links zum Material befinden sich im Literaturverzeichnis am Ende dieser Empfehlungen.

Die Beispielliste ist nicht als vollständig zu betrachten, soll aber für die Unterrichtsarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten sensibilisieren. Bei vielen der beschriebenen Maßnahmen kann künstliche Intelligenz unterstützen. So lassen sich KI-gestützte Textgeneratoren dazu verwenden, Texte zu optimieren, Schrittfolgen zu generieren oder anwendungsbezogene Beispiele zu finden. Alle Beispiele sind mit den Kompetenzbereichen im Basiscurriculum Sprachbildung im Rahmenlehrplan 1–10 verknüpft (in der jeweils ersten Zeile).

Fallbeispiel 1: Wortwörtliches Verständnis – Kompetenzbereich Rezeption/Hörverstehen

Situation: X. besucht die 5. Jahrgangsstufe und gerät in Panik, als seine Lehrerin ihn mit den Worten „Du kannst da einfach mal reinschnuppern.“ motivieren möchte, an der Schach-AG teilzunehmen. X. versteht die Metapher wortwörtlich und kann sie nicht mit der Situation verbinden.

Möglicher Lösungsansatz:

- auf metaphorische Sprache verzichten
- ein Glossar für Metaphern, Redewendungen etc. anfertigen

Fallbeispiel 2: Keine mündliche Mitarbeit – Kompetenzbereiche Interaktion und Sprechen

Situation: X. besucht die 9. Jahrgangsstufe und beteiligt sich mündlich nicht am Unterricht. Auf Ansprache der Lehrkräfte zeigt X. keinerlei Reaktionen. Mit Mitschülerinnen und Mitschülern spricht X. in den Pausen völlig unbefangen und heiter. Ursächlich für dieses Verhalten könnte als mögliche Komorbidität ein selektiver Mutismus sein (Unfähigkeit, in bestimmten Situationen und/oder mit bestimmten Personen zu sprechen).

Möglicher Lösungsansatz:

- Elterngespräch und Empfehlung zur fachärztlichen Abklärung eines selektiven Mutismus: Dieser kann sich spontan entwickeln.
- Anwendung des Nachteilsausgleichs: So können Leistungsanforderungen schriftlich statt mündlich erbracht werden. Ebenso wäre es möglich, dass X. mündliche Leistungsfeststellungen nur in der Einzelsituation erbringt, wenn ihm dabei das Sprechen möglich ist oder er mündlichen Leistungsanforderungen mittels Tonaufnahme begegnet.

Fallbeispiel 3: Schwierigkeiten in der verbalen Bedürfnismitteilung – Kompetenzbereiche Interaktion und Sprechen

Situation: X. besucht die 1. Jahrgangsstufe. Sie gerät schnell in Konflikte, weil sie ihren Wunsch nicht verbalisiert, mit anderen Kindern zu spielen, sondern diese unvermittelt anfasst oder deren Spielzeuge an sich nimmt. Die Kinder wenden sich irritiert bis verängstigt von ihr ab.

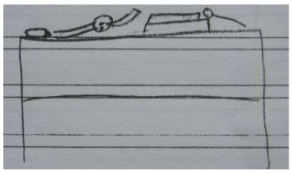
Möglicher Lösungsansatz:

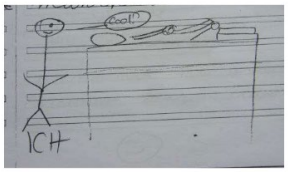
- Vorbereitung und/oder Nachbereitung sozialer Situationen durch *Comic-Strip*-Gespräche, *Social Stories*, Bilder, Erklärfilme etc., um Strukturen in sozialen Situationen zu verdeutlichen und diese zu verstehen
- Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten durch Förderung und Anbieten von Auswahl- und Verständigungshilfen
- Einsatz technischer Kommunikationsmittel (*Talker*) zum Lautspracheersatz bzw. ergänzender Kommunikationssysteme der unterstützten Kommunikation (weitere Informationen dazu auf diesem Board: https://opbb.bildung-brandenburg.de/a/lsreufz7d499)

Beispiel *Social Story*:

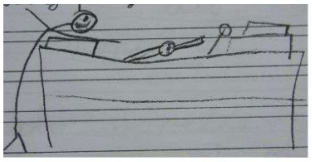
Ungefragt darf ich nichts nehmen!

Frau J. und Frau D. haben tolle Sachen auf ihrem Tisch. Ich möchte das manchmal haben!





Ich nahm dann ungefragt die Uhr und den Kompass. Das darf man nicht!



Frau J. hat dann mit mir geschimpft. So geht das richtig: Immer fragen, bevor ich das Ding nehme!

Wenn mich jemand fragt, ob er /sie z.B. eine Erdbeere von mir kriegen darf, gebe ich eine ihr/ihm gerne.

© Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz (2011): Geschichten zur Bewältigung von Alltagssituationen, entwickelt mit einem Schüler mit Asperger-Syndrom, 4. Klasse Grundschule. Der Schüler hat den Text selbst notiert und illustriert.

Fallbeispiel 4: Verlangsamte Lesegeschwindigkeit – Kompetenzbereich Rezeption/Leseverstehen

Situation: X. besucht die 5. Jahrgangsstufe und benötigt zum Lesen von Texten doppelt so viel Zeit wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, da sie den Text visuell nicht schnell genug erfassen kann. Mit zunehmendem Textumfang versucht sie das Lesen zu vermeiden.

Möglicher Lösungsansatz:

- Einsatz einer Farbfolie. Die Schülerin/der Schüler soll selbst die Farbe auswählen. In 79% der Fälle verbessert sich die Lesegeschwindigkeit bei autistischen Kindern, wenn eine Farbfolie eingesetzt wird (Ludlow et al. 2006, in: Snippe 2022)

Fallbeispiel 5: Keine Entschlüsselung metaphorischen Ausdrucks, bildhaftes Textverständnis, das die sensorische Reizverarbeitung überstimuliert – Kompetenzbereich Rezeption/Leseverstehen

Situation: X. besucht die 11. Jahrgangsstufe und zeigt große Schwierigkeiten bei der Analyse von Texten mit sozialen Implikationen. So kann er in dem Textauszug aus *Die Verwandlung* von Franz Kafka einen möglichen metaphorischen Ausdruck nicht vermuten: „Als Gregor eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt". X. geht auf die soziale Komponente, dass sich Gregor in etwas Unangenehmes oder Verfremdetes verwandelt haben könnte, nicht ein. Zudem werden durch die Beschreibung der Verwandlung sensorische Reize wie Übelwerden bei X. ausgelöst, so dass es ihm nicht möglich ist, sich ausreichend auf den Text zu konzentrieren.

Möglicher Lösungsansatz:

- einen alternativen Text anbieten, der weniger soziale Implikationen enthält, z. B. Sachtext, biografische Texte und Briefe
- einzelne Schwerpunkte analysieren
- Verknüpfung mit Fachwissen ermöglichen
- X. könnte als Alternativaufgabe auch selbst Texte für eine Textanalyse auswählen und die Auswahl fachlich begründen.

In der Praxis hat sich bewährt, Aufgabenformate für Analysen, Interpretationen etc. in der Einzelsituation zu üben und dabei für das Übersetzen von Metaphern, indirekten Ausdrücken etc. z. B. ein individuelles Glossar mit der Schülerin oder dem Schüler zu entwickeln.

Fallbeispiel 6: Verlangsamte Schreibausführung – Kompetenzbereich Produktion/Schreiben

Situation: X. besucht die 7. Jahrgangsstufe und fertigt keine Mitschriften an. Sie begründet dies damit, dass sie diese nicht benötige. Sie habe die Informationen bereits abgespeichert. In den Leistungskontrollen zeigt sie sehr gute Ergebnisse und schreibt diese auch handschriftlich mit. Sie arbeitet jedoch deutlich verlangsamt bei der Ausführung der Buchstaben. Zunehmend zeigt sie sich frustriert, da es ihr nicht gelingt, alle Aufgaben zu bearbeiten und ihr daher in der Bewertung Punkte abgezogen werden.

Möglicher Lösungsansatz:

- den Schreibumfang reduzieren
- einen Laptop zulassen
- das Tafelbild abfotografieren,
- Kopie von Mitschülerinnen oder Mitschülern zulassen
- Stichpunkten, *Mindmaps*, Diagramme akzeptieren

Fuentes et al. Empfehlen, möglichst früh Computer anzuwenden, da so die oft erlebte Frustration über die ungelenke Handschrift gemildert werde und so Ressourcen, die für die Konzentration auf die Feinmotorik gebraucht werden, für die Laut-Graphem-Zuordnung und Rechtschreibung genutzt werden können (Fuentes et al. 2009, in: Snippe 2022).

Fallbeispiel 7: Schwierigkeiten, einen freien Text zu schreiben – Kompetenzbereich Produktion/Schreiben

Situation: X. besucht die 12. Jahrgangsstufe. X. soll einen Essay verfassen und dazu eine eigene Schreibidee entwickeln. X. gibt am Ende der Arbeitszeit ein leeres Blatt ab und erklärt, trotz Nachdenkens keine Idee für einen freien Text entwickelt zu haben. X. könnte es schwerfallen in die Handlung zu starten, weil X. unsicher ist, was für andere als interessant bewertet wird und welche Prioritäten gesetzt werden sollten. Eventuell hat X. eine extreme Gedankenflut zum Thema im Kopf, kann diese aber nicht ohne Hilfe strukturieren.

Möglicher Lösungsansatz:

Eine Checkliste verwenden:

Was gehört …

- in die Einleitung (Thema und Kontext, Hauptthese und Fragestellung, Hintergrundinformationen, Zielsetzung),
- in den Hauptteil (strukturierte Argumentation, Beispiele, Gegenargumente, Überprüfen der Logik),
- in den Schluss (Zusammenfassung der wichtigsten Argumente und Ergebnisse, Beantwortung der Frage aus dem Einleitungsteil, Ausblick auf mögliche Entwicklung oder Konsequenzen des Themas, abschließende Gedanken oder persönliche Reflexion)?

Wie viele Wörter sollten pro Abschnitt verwendet werden?

Texten schreiben kann z. B. durch …

- Bildergeschichten,
- Rezepte,
- Anleitungen, in denen die Reihenfolge der Handlungsschritte vorgegeben sind,

trainiert werden.

Als sehr hilfreich erweist sich in der Praxis zudem, eine Beispielvorlage zur Orientierung auszugeben. Auch der Einsatz digitaler Technologien kann ein Lösungsansatz sein. So könnte der Schüler den Text z. B. mithilfe KI-gestützter Textgeneratoren in ein Diagramm umsetzen lassen, um den Text nun zu verstehen.

Die folgende Darstellung basiert auf Informationen von *ChatGPT*, einem künstlichen Intelligenz-Modell, entwickelt von OpenAI.

lua Copy code

```lua
+---------------------+
| Wirkliche Erkenntnis|
|                     |
| Sprachliche Ausdruck|
|                     |
| +-----------------+ |
| | Empirische      | |
| | Erfahrung       | |
| |                 | |
| +-----------------+ |
|     |               |
|     |               |
|     v               |
| +-----------------+ |
| | Kausale Ereign. | |
| | / Empir. Daten  | |
| +-----------------+ |
|                     |
| Annahme: Emp. Erf. |
| ist nicht = Erkennt|
+---------------------+
```

In diesem Diagramm wird die zentrale Idee dargestellt, dass wirkliche Erkenntnis eng mit sprachlicher Ausdrucksweise verbunden ist. Gleichzeitig wird betont, dass empirische Erfahrung lediglich das Ergebnis kausaler Ereignisse ist. Die Annahme, dass empirische Erfahrung nicht gleich wirkliche Erkenntnis ist, wird ebenfalls berücksichtigt. Zu beachten ist, dass dies eine vereinfachte Darstellung ist und möglicherweise nicht alle Nuancen des Textes erfasst.

Fallbeispiel 8: Schwierigkeiten beim Textverständnis – Kompetenzbereiche Rezeption/Leseverstehen und Produktion/Schreiben

Situation: Arbeitstext: Alexander Grau (2006) „Das Denken braucht den Raum". Arbeitsauftrag: „Geben Sie den Text in Ihren eigenen Worten wieder. Gehen Sie dabei auf den neuen Ansatz zum Zusammenhang von Sprache, Denken und Realität ein." X. (Jahrgangsstufe 11) beginnt nicht zu arbeiten, sondern starrt verzweifelt auf den Text. Auf Nachfrage erklärt X., dass er die Anforderung mithilfe des Textes nicht korrekt beantwortet kann. Die Aufgabe erfordert das Verständnis komplexer, abstrakter Konzepte wie Sprache, Denken und Wirklichkeit sowie deren Zusammenhänge. Der Text ist angereichert mit angedeuteten Bedeutungen und Nuancen, die zunächst im Kontext erfasst werden müssen, um diesen dann in eigene Worte fassen zu können.

Möglicher Lösungsansatz:

- Textverständnis durch Übertragen/Umformulieren von Texten in eigene, individuelle Denkmuster trainieren
- zunächst in klar strukturierte Absätze unterteilen
- Text durch die Schülerin oder den Schüler grafisch in eine *Mindmap*, ein Diagramm oder eine Grafik etc. übertragen lassen, um dann einen Zugang zum Textinhalt zu finden
- Schwerpunkt auf klare Faktenvermittlung legen

4. Zusammenfassung

„Sprache zu verstehen ist mehr als nur Sprache verstehen. Es ist Sprache verstehen plus Kontextbezug" (Vermeulen 2016, S. 174).

Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten zu stärken kann nur im Kontext ihrer individuellen Stärken und diagnoserelevanten Schwächen erfolgen. Da diese individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, ist – wie bei nicht autistischen Schülerinnen und Schülern auch – eine genaue Analyse und Beobachtung der vorliegenden sprachlichen Kompetenzen, von elementarer Bedeutung, um die sprachlichen Kompetenzen zu stärken und zu erweitern. Schlüsselaspekte sind dabei, von denen auch die nicht autistischen Schülerinnen und Schüler profitieren:

- Hintergrundwissen zu diagnosebedingten Lernvoraussetzungen
- ein möglichst breites Repertoire unterschiedlicher Methoden wie visuelle Hilfsmittel, strukturierte Gesprächsformate und Aufgabenstellungen
- die Anwendung des Nachteilsausgleichs
- der Mut, pädagogisch neue Wege zu gehen, die sich auch durch digitale Technologien und *Tools* (siehe z. B. https://p.bsbb.eu/6r) eröffnen

5. Literatur

Bernard-Opitz, Vera / Häußler, Anne, 2010. Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)-Fördermaterialien für visuell Lernende. Stuttgart

Cook, Jennifer, 2023. Der Guide für Jugendliche mit Asperger-Syndrom. Die gemeinen sozialen Regeln verstehen und mit anderen besser klarkommen. Stuttgart

Coseriu, Eugenio, 1988. Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens. München

Freitag, Christine M., 2021. Von den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen in ICD-10 zur Autismus-Spektrum-Störung in ICD-11. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 49 (6), 437-441

Funke, Ulrike, 2020. Interaktion und Kommunikation bei Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart

Gonschorek, Daniela, 2017. In der Nacht ganz leise: Gedichte über ein Leben mit Autismus.

Gray, Carol, 2014. Das neue Social Story Buch. Ast. Gallen

Grimm, Hannelore (Hrsg.), 2000. Sprachentwicklung (Bd. 3). Göttingen

Häußler, Anne, 2018. Sehen und Verstehen. Visuelle Strategien in der Förderung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. Stuttgart

Jude, Nina / Klieme, Eckhard, 2007. Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Klieme, Eckhard / Beck, Bärbel. (Hrsg.). Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim, S. 9-22

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). (Hrsg.), 2021. Gleiche Chancen für alle – Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg. Verfügbar unter: https://i.bsbb.eu/g

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). (Hrsg.), 2022. Selbstlernkurs Schule und Autismus. Verfügbar unter: https://i.bsbb.eu/38

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin- Brandenburg (LISUM). (Hrsg.), 2022. Sonderpädagogischer Förderbedarf bei autistischem Verhalten: Empfehlungen KOMPAKT. Verfügbar unter: https://i.bsbb.eu/autismuskompakt

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz. (Hrsg.), 2011. Social Story. Verfügbar unter: https://p.bsbb.eu/6o

Müller, Linus, 2024. Komorbiditäten: Autismus plus weitere Diagnosen. In: Autismus-Kultur. Verfügbar unter: https://autismus-kultur.de/autismus-weitere-diagnosen

Reichenstein, Petra, 2019. Autismus: Förderideen für Deutsch und Mathematik. Hamburg

Rieß, A., 2020. Selektiver Mutismus. Verfügbar unter: https://p.bsbb.eu/6p

Rix, Achim, 2016. Visuelle Wahrnehmung und Grafomotorik. Praktische Materialien zur Diagnose und Förderung im Anfangsunterricht. Hamburg

Schirmer, Brita, 2013. Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. München

Schuster, Nicole, 2013. Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart

Schuster, Nicole / Schuster, Ute, 2013. Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart

Schütz, Leni, 2023. Konflikte lösen mit Social Stories. Mülheim an der Ruhr

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2022. Bildungsstandards für den Fachbereich Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 in der Fassung vom 23.06.2022. Verfügbar unter: https://p.bsbb.eu/6q

Snippe, Kristin, 2022. Autismus. Wege in die Sprache. Idstein

Szagun, Gisela, 2013. Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim

Vermeulen, Peter, 2016. Autismus als Kontextblindheit. Göttingen

www.lisum.berlin-brandenburg.de