



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
ZENTRUM FÜR PÄDAGOGISCH-PRAKTISCHE STUDIEN

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für Primarstufe

Schule, ein Wohlfühlort für autistische Kinder

vorgelegt von

Katrin Lisa Traxler, BEd

Betreuung

Mag. Dr. (in) Nina Jelinek

(Allgemeine Bildungswissenschaft)

Matrikelnummer

11771340

Wortanzahl

20.215

Wels, Oktober 2024

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Mag. Dr. (in) Nina Jelinek bedanken, die mich auf meinen letzten Weg im Masterstudium begleitet und betreut hat. Besonders ihr umfangreiches wissenschaftliches Fachwissen war für mich beim Schreiben der vorliegenden Masterarbeit eine Hilfestellung.

Seit ich Klassenlehrerin einer Integrationsklasse in einer normalen Schule bin, trete ich täglich mit spannenden und einzigartigen Kindern in Kontakt. Besonders meine autistischen Schüler:innen machen mir, durch ihr einzigartiges Verhalten, den schulischen Alltag etwas spannender. Durch diverse Fortbildungen bin ich auf dieses spannende und sehr interessante Thema gestoßen. Ich möchte aufzeigen, wie autistische Schüler:innen in einer Regelklasse begleitet und unterstützt werden können.

Weiteres möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mir ihre Unterstützung durch ihr Fachwissen, mir beim Schreiben fachlichen Anweisungen und ihre Erfahrungen zugesichert haben.

Ich möchte mich auch bei meiner Mutter und Tante bedanken, die mich bei der Korrektur der Arbeit unterstützt haben.

Zuletzt möchte ich ein großes Dankeschön an meine Familie aussprechen. Meine Familie war während meiner Studienzeit immer an meiner Seite, hat mich unterstützt und hat mir geholfen, meine beruflichen Ziele zu erreichen.

Abstract (deutsche Version)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich damit, wie der Ort Schule für autistische Kinder zu einem Wohlfühlort wird und geht auf die Frage ein, wie der schulische Alltag von autistischen Schüler:innen in einer Regelklasse erleichtert und unterstützt werden kann.

Im ersten Teil der Arbeit wird auf den theoretischen Hintergrund von Autismus und Integration eingegangen. Der Theorieteil hat gezeigt, dass sich der Begriff Autismus durch die ganzen neuartigen wissenschaftlichen Arbeiten von einer selten und klar abgrenzbaren Krankheit zu einem breiten Spektrum an verschiedenen Störungsbildern verändert.

Der zweite Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den Förderkonzepten und der inklusiven Schule. Da die UN-Behindertenrechtskonvention festgelegt hat, dass kein autistisches Kind aufgrund ihrer Beeinträchtigung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden darf.

Der dritte Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit dem empirischen Teil. Die Erhebung der Daten wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) durchgeführt. Hierbei wurden insgesamt 10 Autismus erfahrene Lehrpersonen im Alter zwischen 23 und 62 mittels Leitfadeninterview interviewt.

Die Arbeit und die durchgeführten Interviews verfolgen das Ziel zu zeigen, wie der Unterricht von autistischen Kindern in einer Regelklasse erleichtert und das soziale Verhalten unterstützt werden kann.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass jedes autistische Kind unterschiedlich ist und daher unterschiedliche Stärken, Herausforderungen und Eigenschaften mit sich bringt.

Abstract (englische Version)

The master thesis deals with the topic school, a place of well-being for autistic children and follows the question “How can support and make easier the everyday school life of autistic children in a regular class?”

The first part of the written exam focuses on the theory of autism. And show us that the term autism has changed from a rare and clearly definable diseases to a broad spectrum of different disorders.

The second part deals with the support and with the inclusive school system. Because the UN convention of personal rights with disabilities has stipulated that no autistic child may be excluded from the general education system due to their impairment.

The last and third part acts with the empirical part. The data was collected using qualitative content after Mayring (2022). 10 teachers with experience in autism between the age of 23 and 62 were interviewed with a guided interview.

The aim of the work and the interviews conducted is to show how teaching autistic children in a regular class can be make easier and how their social behavior can be supported.

Finally, the results have shown that every autistic child is different and has different strengths, challenges and characteristics.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
1. Autismus	11
1.1. Konzept Autismus-Spektrum.....	11
1.2. Historische Entwicklung	12
1.3. Symptome	14
1.3.1. Soziale Ebene.....	14
1.3.2. Kommunikative und sprachliche Ebene	15
1.3.3. Wiederholtes und stereotypisches Verhalten	15
1.3.4. Inselbegabungen	15
1.4. Ursachen	16
1.5. Diagnose	16
2. Subgruppen.....	17
2.1. Frühkindlicher Autismus	18
2.2. Asperger-Syndrom	19
2.3. Atypischer Autismus	19
3. Förderkonzepte	20
3.1. TEACCH-Ansatz	21
3.2. PECS-Ansatz	25
3.3. Gegenüberstellung	29
3.4. Kuller-System	30
4. Schulische Integration.....	32
4.1. Barrierefreiheit	34

4.2.	Individueller Unterstützungsplan	35
4.3.	Anpassung des Lehrplans.....	36
4.4.	Subjektzentrierte Maßnahmen.....	37
4.5.	Kontextgestaltung	53
4.6.	Inklusiven Unterricht gestalten.....	56
4.6.1.	Inklusive Klassengemeinschaft	57
4.6.2.	Gemeinsames Lernen.....	59
4.6.3.	Professionalität.....	60
5.	Forschungsmethode.....	63
5.1.	Fragestellung und Zielsetzung.....	63
5.2.	Methodenanalyse.....	63
5.2.1.	Leitfadeninterview	64
5.2.2.	Stichprobe	65
5.2.3.	Analyse der Interviews	66
5.3.	Auswertung.....	66
6.	Ergebnisse	67
6.1.	Arbeit mit autistischen Kindern	68
6.2.	Auswirkung auf den schulischen Alltag.....	78
7.	Diskussion	82
8.	Literaturverzeichnis	91
9.	Anhang	94

Abkürzungsverzeichnis

ASS	Autismus-Spektrum-Störung
BMSGPK	Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz
ca.....	circa, ungefähr
DSM-IV	Diagnostic and Statistica Manual of Mental Disorders
etc.....	et cetera
ICD-10	International Classification of Diseases
PECS.....	Picture Exchange Communication System
TEACCH.....	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children
USA	United State of America
usw.	und so weiter
Z. B.	zum Beispiel
WHO.....	Weltgesundheitsorganisation

Einleitung

Eine exakte Zahl von Autist:innen in Österreich gibt es nicht. Internationale Schätzungen besagen, dass ungefähr 1 Prozent der Gesamtbevölkerung eines Landes von Autismus betroffen ist. Anhand dieser Daten kann gesagt werden, dass ca. 87.000 Menschen in Österreich unter Autismus leiden (sozialministerium.at, 2023). Der Dachverband für Autistenhilfe in Österreich sagt, dass ca. 48.500 Kinder in Österreich die Diagnose Autismus erhalten haben und unter dem frühkindlichen Autismus in Österreich ca. 13.600 Kinder leiden. Sehr spannend ist festzuhalten, dass unter diesen Zahlen mehr Jungs als Mädchen sind. Hier gibt es ein Verhältnis von 4:1 (Dachverband Autistenhilfe, 2015).

Es kann aber festgehalten werden, dass es einen weltweiten Anstieg der Häufigkeitszahlen gibt. Gründe dafür sind die bessere Aufklärung der betroffenen Personen, das Verständnis von Fachleuten, Eltern und auferstehenden Personen, neue und diagnostische Strategien, effektivere Forschungsmethoden und eine frühere und zuverlässigere Diagnostik.

Lange Zeit ist die Fachwelt von zwei Autismus Formen ausgegangen: der Frühkindliche Autismus und das Asperger-Syndrom. Mit der Zeit wurde ein dritter Begriff „Atypischer Autismus“ für all jene geschaffen, die nicht in das Erscheinungsbild der beiden Formen passen. Der Begriff „Frühkindlicher Autismus“ war sehr lange mit dem Begriff „Autismus“ gleichgesetzt. Der heute bekannte Begriff „Autismus-Spektrum“ wurde von der englischen Psychiaterin Lorna Wing das erste Mal benutzt. Sie nahm die Arbeiten von Hans Asperger wieder auf und prägte den Begriff „Asperger-Syndrom“ neu. Sie war auch die jene, die zeigte, dass es mehr Formen von Autismus gibt. Im englischen Sprachraum ist der Begriff „Autismus-Spektrum“ schon länger bekannt als bei uns. Dort gibt es auch die Kurzform. Ein Kind sei „on the spectrum“. Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff „Autismus-Spektrum“ erst seit ein paar Jahren im Umlauf. Der neue Begriff „Autismus-Spektrum“ soll zeigen, dass die Formen nicht

klar voneinander abgrenzbar sind. Somit gibt es fließende Übergänge. Autismus hat sich durch die ganzen neuartigen wissenschaftlichen Arbeiten und die wissenschaftlichen Fortschritte von einer selten und klar abgrenzbaren Krankheit zu einem breiten Spektrum an verschiedene Störungsbilder verändert.

Da viele Kinder mit autistischen Verhaltensweisen eine normale bis hohe Wissensbegabung aufweisen, kann das betroffene Kind eine allgemeine öffentliche Schule besuchen. Die UN-Behindertenrechtskonvention unterstützt dieses Prinzip und schreibt dieses Recht allen Vertragsstaaten vor. Natürlich müssen hier einige wichtige Maßnahmen getroffen werden, um die gelungene Förderung des Kindes mit autistischen Verhaltensweisen zu sichern. Das betroffene Kind muss gut in der Klassengemeinschaft integriert sein. Alle beteiligten Personen profitieren durch den gemeinsamen Umgang von diesem Prinzip.

In der vorliegenden Masterarbeit soll eben aufgezeigt werden, wie der Ort Schule für autistische Schüler:innen zu einem Wohlfühlort wird und dies basiert auf der folgenden Forschungsfrage:

- Wie kann der schulische Alltag von autistischen Schüler:innen in der Regelklasse erleichtert und unterstützt werden?

Diese Masterarbeit wurde in zwei Hauptteilen gegliedert. Den ersten Hauptteil bildet der theoretische Teil. In den ersten vier Kapiteln wird der theoretische Hintergrund des Themas genauer betrachtet. Das erste Kapitel setzt sich mit dem Konzept Autismus-Störung, mit den Grundlagen von Autismus auseinander und geht auf die Geschichte, auf die Symptome, auf die Ursachen und auf die Diagnose ein. Das Unterkapitel Symptome beschäftigt sich genauer mit den Symptomen auf der sozialen Ebene, auf der kommunikativen und sprachlichen Ebene, auf ein wiederholtes und stereotypisches Verhalten und geht kurz auf die

Inselbegabung ein. Das zweite Kapitel handelt von den Subgruppen. Dabei wird auf die drei typischen Autismus-Formen und auf den neuartigen Begriff Autismus-Spektrum-Störung eingegangen. Anschließend werden die zwei Förderkonzepte für die Kommunikation beschrieben. Dabei wird das Augenmerk auf dem TEACCH und PECS-Ansatz liegen. In diesem Kapitel wird auch das Kuller-System vorgestellt. Den Abschluss des Theorieteils bildet das vierte Kapitel. Das vierte Kapitel wird von der schulischen Integration handeln und spezialisiert sich dabei auf den individuellen Unterstützungsplan, auf die Anpassung des Lehrplanes, auf subjektbezogene Maßnahmen, auf die Kontextgestaltung und auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts. Hier wiederum wird auf die inklusive Klassengemeinschaft, auf das gemeinsame Lernen und auf die Professionalität eingegangen. Auf der schulischen Integration wird im Theorie- teil der Schwerpunkt liegen. Denn in diesem Kapitel geht hervor, wie der Ort Schule und der Ort Klassenraum für ein autistisches Kind zu einem Wohlfühlort wird.

Den zweiten Teil bildet der empirische Teil und dieser baut auf dem ersten Teil auf. Ab dem fünften Kapitel wird auf die Forschungsmethode genauer eingegangen. Hier liegt der Fokus auf der empirische Forschung. Es wird die Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit und die Zielsetzung wiederholt und auf die Methodenanalyse eingegangen. Die empirische Forschung wurde zwecks Leitfadenterview durchgeführt. In dem Unterkapitel der Methodenanalyse wird das Leitfadenterview genauer definiert. Im Anschluss werden die interviewten Teilnehmer:innen in dem Unterkapitel Stichprobe dargestellt. Darauf folgen die beiden Unterkapitel Analyse der Interviews und die Auswertung der Interviews. Das sechste Kapitel beschäftigt sich mit den Ergebnissen der empirischen Forschung. Hier wird genauer auf die Arbeit mit autistischen Kindern und auf die Auswirkung auf den schulischen Alltag eingegangen. Den Abschluss der Arbeit bildet die Diskussion. In der Diskussion werden die Ergebnisse der Interviews mit der Theorie verknüpft.

Theoretischer Hintergrund

1. Autismus

Dieses Kapitel setzt sich mit dem neuen Konzept Autismus-Störung, mit der Geschichte, mit den Symptomen, mit den Ursachen und mit der Diagnose von Autismus auseinander. Das Unterkapitel Symptome geht auf die drei wesentlichen Hauptsymptome ein und beschäftigt sich mit dem Thema Inselbegabung.

Der Begriff Autismus setzt sich aus den beiden altgriechischen Wörter autos (zu Deutsch selbst) und ismos (zu Deutsch Zustand, Ort) zusammen. Der Fachbereich „Autismus“ umschreibt eine Vielzahl an unterschiedlichen Fachbegriffen. Zu diesen zählen: Autismus-Spektrum-Störung (kurz ASS), Frühkindlicher Autismus, Kanner-Syndrom, Asperger-Syndrom, Atypischer Autismus, High-Functioning Autismus usw.

Bei all diesen Fachbegriffen handelt es sich um eine tiefgreifende Entwicklungsstörung. Diese hat eine tiefgreifende Auswirkung auf die Entwicklung der Kindheit. Sie beeinflusst betroffene Menschen in der Sprache, der Motorik, in schulischen Fertigkeiten, in der Aufmerksamkeit aber auch in der sozialen und emotionalen Kompetenz. Aus diesem Grund müssen Betroffene unterstützt und begleitet werden. Eine vollständige Heilung von einer Entwicklungsstörung ist nicht möglich. Die Art, Ausprägung und der Schweregrad sind von Person zu Person unterschiedlich und können nicht verallgemeinert werden (Girsberger, 2022).

1.1. Konzept Autismus-Spektrum

Die Fachwelt ging jahrelang von drei Autismus-Formen aus. Nämlichen von dem Frühkindlichen Autismus, von dem Asperger-Syndrom und den

Atypischen Autismus. Diese drei Formen werden im zweiten Kapitel genauer betrachtet.

Der Begriff Autismus-Spektrum wurde im Jahr 1981 das erste Mal von der englischen Psychiaterin Lorena Wing verwendet. Generell lässt sich festhalten, dass das Konzept der Autismus-Störung im englischen Sprachraum bereits länger vertreten ist und führt daher zur Kurzform „on spectrum“. Im deutschsprachigen Raum gewinnt der Begriff langsam an Bedeutung. Das Konzept Autismus-Spektrum macht deutlich, dass eine Autismus Diagnose nicht eindeutig einer Subgruppe zugeordnet werden kann und dass diese nicht von anderen abgrenzbar sind. Das Konzept zeigt auf, dass es fließenden Übergänge der einzelnen Subgruppen gibt (Girsberger, 2022).

Die Autismus-Spektrum-Störung löst den Begriff Autismus ab. Zunächst wurde dieser aus der klinischen Sicht benutzt. Doch durch die neuen Diagnosemittel DSM-5 wurde dieser Begriff und die tiefgreifende Entwicklungsstörung neu definiert. Der Begriff Autismus-Spektrum-Störung kann mit der tiefgreifenden Entwicklungsstörung gleichgesetzt werden. Durch diese Einführung wurden alle anderen Begriff ersetzt (Girsberger, 2022).

1.2. Historische Entwicklung

Aus jedem Zeitalter gibt es Überlieferungen und Berichte über Menschen mit autistischen Zügen. Jedoch wurden diese früher anders genannt als heute. Früher wurden sie als „Wunderkinder“, „Sonderlinge“ und/oder als „idiotische Personen“ bezeichnet. Genetiker:innen gehen sogar davon aus, dass bereits der Homo Sapiens unter Autismus gelitten hat. Eine offizielle Bestätigung darüber gibt es nicht (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Die wichtigsten wissenschaftlichen Betrachtungen und Arbeiten stammen aus dem 20. Jahrhundert. Diese haben das Erscheinungsbild drastische verändert.

Im Jahr 1911 brachte der Schweizer Psychiater Eugen Bleuler den Begriff Autismus in den klinischen und heilpädagogischen Bereich. Dabei wurden jene beschrieben, die sich zurückziehen, selbstbezogen und in sich gekehrt sind (Theunissen & Sagrauske, 2019). Somit bezeichneten Bleuler die Symptome der Schizophrenie (Girsberger, 2022).

Erst 27 Jahre später brachte der Wiener Kinderarzt Hans Asperger den Begriff Autismus mit psychisch auffälligen Kindern in Verbindung. Leo Kanner veröffentlichte zeitgleich in den USA wissenschaftliche Arbeiten und setzte ebenfalls Kinder mit autistischer Symptomatik in den Mittelpunkt. Er diagnostizierte eine „Autistische Störung des affektiven Kontakts“. Die Arbeit von Kanner bildet die Grundlage für den „Frühkindlichen Autismus“. Hans Asperger hat im Jahr 1944 eine Arbeit veröffentlicht und nannte die beschriebenen Kinder „Autistische Psychopathen“. Werden die beiden Arbeiten von Kanner und Asperger verglichen, so wird deutlich, dass das Konzept von Autismus nach Hans Asperger breiter angelegt war als das von Kanner. Während der Wiener Kinderarzt normal begabte Kinder beschrieb, setzte sich der Amerikaner mit schwer beeinträchtigten Kindern auseinander.

Aufgrund des zweiten Weltkrieges dauerte es ungefähr 40 Jahre, bis die Arbeiten von Hans Asperger wieder aufgegriffen wurden. Die englische Psychiaterin Lorna Wing bezog sich im Jahr 1981 auf die wissenschaftlichen Arbeiten von Asperger und hat den Blickwinkel auf das Thema „Autismus“ drastisch verändert. Sie setzte autistische Kinder mit guten verbalen und intellektuellen Fähigkeiten in den Mittelpunkt und bildete für diese die Subgruppe „Asperger-Syndrom“. Aufgrund der Arbeit von Kanner wurde jahrelang Autismus als eine sehr seltene Störung angesehen und betrachtet. Innerhalb von kurzer Zeit, hat sich Autismus grundlegend

verändert (Girsberger, 2022 & Theunissen & Sagrauske, 2019 & Kehrer, 1989).

1.3. Symptome

Die Art und der Schweregrad einer Autismus-Erkrankung sind individuell und je nach Form unterschiedlich. Es kann daher gesagt werden, dass die Symptome beim Asperger-Syndrom schwächer ausgeprägt sind als beim frühkindlichen Autismus. Auch hier variieren die Symptome von leichter bis schwere Beeinträchtigung (Henzinger, o. J.).

Grundsätzlich kann aber gesagt werden, dass betroffene Personen auf der sozialen Ebene und der kommunikativen und sprachlichen Ebene eingeschränkt sind. Weiteres zeigen sie ein wiederholtes und stereotypisches Verhalten und gehen oftmals speziellen Interessen nach.

1.3.1. Soziale Ebene

Dieses Symptom fällt bereits im Säuglingsalter auf. Menschen mit Autismus können nur schwer eine Beziehung zu anderen Menschen aufbauen. Selbst die Beziehung zu den eigenen Eltern kann beeinflusst sein. Auf die Reize in der Umwelt können sie nur schwer reagieren. Aus der klinischen Sicht sind die Symptome der sozialen Ebene Kernmerkmale für eine Autismus Erkrankung.

Die soziale Ebene ist geprägt sich durch körperliche Nähe, Blickkontakte und Reaktionen, wie lachen oder weinen. Viele Autist:innen können all diese Dinge nicht. Sie suchen und bevorzugen eine distanzierte Nähe, meiden Blickkontakt und ahmen das Gegenüber nicht nach. Besonders der Blickkontakt ist für viele sehr schwer. Sie können kaum einen Augenkontakt aufbauen und diesen auch nicht halten.

Zu der sozialen Ebene zählt auch die Gefühlswelt. Autist:innen können die Gefühle der anderen Menschen nicht nachvollziehen und können sich auch nicht in andere Personen hineinversetzen. Selbst ihre eigenen Gefühle können sie nur schwer zeigen (Henzinger, o. J.)

1.3.2. Kommunikative und sprachliche Ebene

Eine Autismus Erkrankung hat auch Auswirkung auf die Sprache. Besonders Kinder, die unter dem frühkindlichen Autismus leiden, können die Sprache nicht ordentlich erlernen. Diese Kinder können zwar sprechen, wiederholen jedoch oft die gleichen Wörter oder bilden sehr einfache Sätze. Ihnen fehlt die Sprachmelodie und somit wirken sie auf andere wie ein Roboter. Bei Personen, die unter dem Asperger-Syndrom leiden, ist die Sprache hoch entwickelt (Henzinger, o. J.)

1.3.3. Wiederholtes und stereotypisches Verhalten

Für viele Autist:innen ist ein immer wiederkehrendes Verhalten wichtig. Betroffene üben bestimmte Handlungen, Rituale und Gewohnheiten regelmäßig aus. Werden sie dabei unterbrochen, so reagieren sie mit Schreie oder Panikattacken. Besonders Kinder, die unter einer Autismus Form leiden, können sich von einfachen Dingen nicht trennen und nehmen diese überall hin mit (Henzinger, o. J.)

1.3.4. Inselbegabungen

Dieses Symptom ist auch unter dem Savant-Syndrom bekannt. Viele Autist:innen haben ein starkes Interesse an bestimmten Themenfelder. Diese besondere Begabung ist auch im Autismus unter dem Begriff Inselbegabung bekannt. In diesem Spezialgebiet sind sie Experten, da sie sich mit großer Ausdauer an dem Erwerb dieses Wissens beschäftigen. Sie erlernen auf diesem Gebiet alles in Rekordzeit. Dieses Wissen kann in jedem Bereich wie Mathematik, Deutsch, Sachunterricht usw.

auftreten. Manchmal weisen Kinder mit einer Inselbegabung außerhalb ihres Spezialgebietes eine verminderte Intelligenz auf (Henzinger, o. J.)

1.4. Ursachen

Bis dato kann keine genaue Ursache für eine Autismus Erkrankung genannt werden. Es gibt die unterschiedlichsten Erklärungsansätze. Die biologischen Faktoren spielen dabei eine wesentliche Rolle und die erblichen Faktoren sind die Hauptursache für eine autistische Störung. Somit kann gesagt werden, dass man von einer Veränderung im Erbgut ausgehen kann (Theunssen & Sagrauske, 2019). Eine Autismus Erkrankung ist eine angeborene Erkrankung. Zahlreiche höhere Gehirnfunktionen entwickeln sich in veränderter Art und Weise. Diese betreffen zahlreiche wichtige Gehirnfunktionen, die für die soziale und kommunikative Fähigkeit zuständig sind. Es können aber auch einige schwangerschaftsbezogene Risikofaktoren und eine Virusinfektion ausschlaggebend für eine Diagnose sein (Cholemkery, Kitzerow, Soll & Freitag, 2017).

1.5. Diagnose

Grundsätzlich ist eine Diagnose vor dem 18. Lebensmonat schwierig, da sich die Kinder auf sprachlicher und motorischer Ebene unterschiedlich entwickeln. Generell ist diese bei intelligenten Kindern schwieriger, da solche Kinder die Symptome leichter überspielen können. Dennoch ist eine frühzeitige Erkennung für die Förderung der Kinder wesentlich. In der Diagnostik gibt es verschiedene Ebenen. Die kategoriale, internationale abgestimmte Diagnostik dient in erster Linie der Forschung. Die dimensionale, klinische Diagnostik dient dem Festlegen der Therapie und die versicherungsrechtliche Diagnostik dient der Festlegung für den Kostenträger (Girsberger, 2022).

Mit der kategorialen Diagnostik werden alle Krankheiten und Störungen klar abgegrenzt und unterschieden. Für die Erkennung gibt es heute

internationale Diagnose-Systeme. Der wichtigste ist der ICD-10 und dieser wird von der WHO für sämtliche medizinische Bereiche benutzt. ICD-10 steht für die internationale Abkürzung „International Classification of Diseases“. Die Zahl 10, für die heute noch gültige Ausgabe. Diese Ausgabe stammt aus dem Jahr 1994. Aufgrund neuer Wissenschaften auf diesem Gebiet, ist der ICD-10 nicht mehr zeitgemäß. Das Asperger-Syndrom wird sowohl im ICD-10 als auch beim DSM-IV als ein Spezialfall von Autismus betrachtet. Bei beiden Diagnosemittel wird vermerkt, dass das Asperger-Syndrom keine Auswirkung auf die sprachliche und intellektuelle Entwicklung hat (Girsberger, 2022)

2. Subgruppen

In diesem Kapitel stehen die wichtigsten Autismus Formen im Mittelpunkt. Dabei handelt es sich um den Frühkindlichen Autismus, Asperger-Syndrom, Atypischer Autismus und die Autismus-Spektrum-Störung.

Früher war in der Fachwelt hauptsächlich zwei Formen von Autismus bekannt. Einmal der Frühkindliche Autismus und das Asperger-Syndrom. Die Subgruppe Atypischer Autismus wurde für jene geschaffen, die sich in beiden Gruppen nicht identifizieren konnten. Doch sowohl das Asperger-Syndrom als auch der Atypische Autismus werden in der letzten Zeit als eher selten betrachtet. Der Frühkindliche Autismus wird mit dem Autismus gleichgesetzt (Girsberger, 2022). Seit es den neuen Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ gibt, werden die drei Subgruppen von ihm abgelöst. Neben den bekanntesten Formen von Autismus, gibt es noch weitere, die ähnlichen Symptome aufweisen, aber die Diagnose nicht erfüllen. Ein sehr bekanntes ist das Rett-Syndrom.

2.1. Frühkindlicher Autismus

Die Arbeiten von Leo Kanner bilden die Grundlage für diese Subgruppe. Aus diesem Grund ist diese auch unter dem „Kanner-Syndrom“ bekannt. Für lange Zeit war der frühkindliche Autismus die einzig allgemeine Form von Autismus und wurde deshalb auch als die klassische Form angesehen.

Betroffene Kinder fallen aufgrund der zunächst fehlenden oder stark verzögerten Sprachentwicklung auf. Im späteren Verlauf kommt ein stereotypes und eingeschränktes Spielverhalten und eine Einschränkung in Kommunikation und Beziehung hinzu. Diese Kinder müssen früh und intensiv gefördert werden, um ihre Entwicklung positiv zu beeinflussen (Girsberger, 2022).

Hier findet eine auffällige Entwicklung vor dem dritten Lebensjahr statt. Es kommt dabei zu Problemen in der Sprachentwicklung, im Spielverhalten und das soziale Verhalten gestaltet sich auffällig. Für den „Frühkindlichen Autismus“ müssen gewisse Kriterien an Symptomen erfüllt werden. Die betroffenen Kinder zeigen auch meist eine umfassende Entwicklungsverzögerung (Cholemkery & Kitzerow & Soll & Freitag, 2017). Auch die Intelligenzminderung ist deutlich sichtbar. Die Therapie spezialisiert sich auf den Blickkontakt, die Nachahmung von Personen, das Sortieren von Gegenständen, an einfacher Kommunikation, am Sozialverhalten und am Spiel (Bernard-Opitz, 2020).

Von dem Frühkindlichen Autismus lässt sich eine noch nicht offizielle weitere Form von Autismus ableiten. Es ist der **High-Functioning Autismus**. Dieser trifft auf Menschen zu, die Symptome des Frühkindlichen Autismus aufweisen in Kombination mit einer relativ hohen Intelligenz oder einer Inselbegabung in einem einzelnen Bereich. Weiteres wird dieser Begriff für all jene benutzt, die die Diagnose Frühkindlicher Autismus

erhalten, sich aber gut entwickelt haben und im Erwachsenenalter selbstständig leben können (Bernard-Opitz, 2020).

2.2. Asperger-Syndrom

Die englische Psychiaterin Lorena Wing benutzte als erstes diese Subgruppe. Die Arbeiten von Hans Asperger bilden die Grundlage. Es wird eine leichte Form von Autismus beschrieben. In den Mittelpunkt werden Kinder gestellt, die eine normale bis überdurchschnittliche Intelligenz aufweisen. Diese weisen eine gute sprachliche Fähigkeit auf (Girsberger, 2022).

Bis zum dritten Lebensjahr kommt es zu keiner Entwicklungsverzögerung. Um das „Asperger-Syndrom“ zu diagnostizieren, müssen die Bereiche sozialer Interaktion und stereotypen Verhalten erfüllt sein. Hier kommt es manchmal zu Ungeschicklichkeiten oder Koordinationsschwierigkeiten, Spezialfertigkeiten und Interessen. Auch hier müssen wieder eine bestimmte Anzahl an Symptomen erreicht sein (Cholemkey & Kitzerow & Soll & Freitag, 2017). Diese Kinder haben meist eine normale bis überdurchschnittliche Intelligenz. Die Therapie legt ihre Schwerpunkte auf die Entwicklung von komplexeren Sozialverhalten, emotionaler Intelligenz, Selbstständigkeit und Selbstkontrolle. Vorhandene Lernschwächen werden in der Therapie ausgeglichen (Bernard-Opitz, 2020).

2.3. Atypischer Autismus

Der „Atypischer Autismus“ hat sich aus dem ICD-10 entwickelt. Zu dem „Atypischer Autismus“ zählen jene Kinder, die nicht alle diagnostischen Kriterien für Autismus erfüllen. Die Symptomatik erfolgt nicht vor dem dritten Lebensjahr. Diese Kinder sind in ihrem Sozialverhalten weniger stark beeinflusst als in den anderen Subgruppen (Girsberger, 2022).

Hier macht sich die Störung erst nach dem dritten Lebensjahr bemerkbar oder die Symptomatik stellt sich anders dar. Dies kann der Fall sein,

wenn nicht alle Störungsbereiche abgedeckt oder weniger Symptome erfüllt sind. Und trotzdem müssen mindestens zwei Bereiche und ein bestimmter Schweregrad der Symptomatik erfüllt sein (Cholemkerly & Kitzerow & Soll & Freitag, 2017).

3. Förderkonzepte

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den Förderkonzepten für Autismus. Der Schwerpunkt liegt auf den beiden amerikanischen TEACCH und PECS-Ansätzen. Es wird auch auf das Kuller-System eingegangen.

Autistische Kinder verfügen über eine höhere Reizwahrnehmung als andere. Daher wirkt die Umgebung für sie eher chaotisch. Deshalb ist eine klare Strukturierung des Schulalltags wesentlich. Situationen werden für sie dargestellt und dadurch erhalten sie Sicherheit. Eines der bekanntesten Förderkonzepte für autistische Kinder ist die zwei Wege Kommunikation.

Im Alltag nimmt das Sprechen eine wesentliche Rolle ein. Doch nicht alle Menschen können sich durch die Sprache nonverbal verständigen. Durch ihre fehlende Lautsprache wird ihr Alltag erheblich erschwert. Aus diesem Grund ist es wesentlich, dass eine andere Kommunikationsform für Betroffene angeboten wird. Das sonderpädagogische Fachgebiet hat es sich zum Ziel gesetzt, mit verschiedenem Hilfsmittel, Techniken und Strategien die Kommunikation für alle erreichbar zu machen. Durch das Konzept von TEACCH und PECS können sich auch Menschen mit einer Beeinträchtigung in der Sprache mitteilen (Kühn & Schneider, 2021).

Für die fehlende Lautsprache gibt es die unterschiedlichsten Ursachen. Bei Menschen mit einer ASS reichen die Symptome von völlig fehlender

Lautsprache bis zu hoch entwickelter Lautsprache. Studien besagen, dass ca. 50 Prozent aller Autist:innen über keine aktive Lautsprache verfügen (Bernhard-Opitz, 1999).

3.1. TEACCH-Ansatz

Der TEACCH-Ansatz ist ein spezielles Förderkonzept für Autist:innen und ist für jede Altersgruppe geeignet. TEACCH ist die englische Kurzform von „Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children“. Die deutsche Übersetzung lautet „Therapie und pädagogische Förderung für autistische und in ähnlicher Weise kommunikationsgestörter Kinder“.

Das Förderkonzept setzt die Selbstständigkeit und die Lebensqualität von Autist:innen in den Vordergrund und möchte diese verbessern. Dabei wird für jede Person ein eigenes Konzept entwickelt. Die Grundlage für das individuelle Konzept bilden die eigenen Stärken und die Interessen. Wie bereits erwähnt, ist eine klare Struktur wesentlich. Nur durch eine klare Strukturierung bekommen autistische Personen Sicherheit und können sich so auf Neues einlassen. Das Augenmerk liegt auf dem strukturierten Unterrichten und der Visualisierung (Kühn & Schneider, 2021).

Die Förderung spezialisiert sich auf die Bereiche der Kommunikation, der sozialen Fähigkeit, der alltagspraktischen Fertigkeiten, der arbeitsbezogene Fertigkeiten, des Verhaltens in der Freizeit und des Verhaltensmanagements. All diese Bereiche sind für ein selbstständiges Leben notwendig. Sie passen sich den Interessen und Bedürfnissen der fördernden Person an. Die Förderung findet vorwiegend in der natürlichen Umgebung statt und die Bezugspersonen sind stark einbezogen. (Kühn & Schneider, 2021).

Folgende Grundsätze bilden die Grundlage für die gesamte Arbeit:

- Berücksichtigung und Integration aktueller Forschungsergebnisse
- Enge Zusammenarbeit mit den Eltern
- Integration und Anpassung des Einzelnen an dessen individueller Lebenswelt
- Präzise Diagnostik
- Nutzung vorhandener Interessen und Stärken
- Prinzip der Strukturierung und Visualisierung
- Berücksichtigung von kognitiven Ansätzen und Verhaltenstheorien
- Betrachtung des Menschen aus ganzheitlicher Sicht
- Paralleler Einsatz mehrerer, individuell sinnvoller Therapieformen
- Lebenslange Unterstützung der Betroffenen und deren Angehörigen

(Kühn & Schneider, 2021, S. 12)

Manche Menschen mit ASS verfügen nicht über die Fähigkeit die einzelnen Wahrnehmungsaspekte zu strukturieren. Somit bleibt die Umwelt für sie unverständlich, chaotisch und einzelne Situationen können nicht bewältigt werden. Durch eine von außen gemachter Strukturierung kann Aufmerksamkeit auf wichtige Dinge in der Umwelt gelegt werden. Nur dadurch können Zusammenhänge verständlich und sinnvollende Handlungen möglich gemacht werden. Denn die Struktur macht die Umwelt verstehbar. Sie dient zur Orientierung, ist verlässlich und bringt Sicherheit. Macht Situationen vorhersehbar, erleichtert die Entscheidungen, macht räumliche und zeitliche Zusammenhänge deutlich und bildet die Grundlage für Selbstständigkeit (Kühn & Schneider, 2021).

Die Ebenen der Strukturierung betreffen folgende Ebenen:

Strukturierung von Raum

Generell können Personen mit einer Behinderung Schwierigkeiten bei der Orientierung im Raum haben. Sie haben keine räumliche Ordnung und können die Ordnung im Raum nicht verstehen. Sie wissen nicht, wo sie sich befinden, haben keine Ahnung, wo Dinge und Materialien verwahrt werden usw. Selbst die einfachsten verbalen Aussagen wie „Setz dich!“ oder „Räum das auf!“ können solche Kinder und Personen verwirren. Die alltägliche Sprache ist für sie oft ungenau und mehrdeutig, da es für sie keine konkrete Anweisung gibt. Eine bessere Strukturierung des Raumes kann für sie eine große Erleichterung darstellen. Denn räumliche Struktur führt zur Sicherheit. Um die Orientierung im Raum zu erleichtern, sollen Bereiche wie lernen, spielen, essen etc. eindeutig voneinander abgetrennt werden. Solche Abgrenzungen können durch Möbel, Regale, Raumteiler, Teppiche etc. erfolgen. Fotos machen deutlich, um welchen Bereich es sich gerade handelt. (Kühn & Schneider, 2021).

Strukturierung von Zeit

Menschen mit einer Behinderung haben ein Zeitproblem. Sie können kein Zeitgefühl entwickeln und nur schwer den Überblick für die verschiedensten Aktivitäten des Tages halten (Kühn & Schneider, 2021).

Tagespläne und zeitliche Pläne, die jederzeit ersichtlich sind, bieten autistischen Kindern einen guten zeitlichen Überblick. Der Ablauf des Tagesplans wird zeitlich festgelegt und eingehalten und ist individuell anpassungsfähig. Tagespläne können nur dort eingesetzt werden, wo sie auch sinnvoll erscheinen. Dennoch sind Pläne für die Strukturierung von Zeit besonders wichtig und notwendig. Die zeitliche Länge der Pläne kann verschieden sein. Sie sollte sich an den Bedürfnissen der Person orientieren. Pläne geben auch Auskunft darüber, wann etwas beginnt,

etwas endet und welche Aktivität als nächstes an der Reihe ist. Die Darstellung kann durch die unterschiedlichsten Symbole (Bilder, Fotos, Zeichnungen, ...) erfolgen und der betroffenen Person bekannt sein (Kühn & Schneider, 2021).

Strukturierung von Arbeitsorganisation

Da autistische Kinder grobe Probleme mit der Struktur von Arbeitsorganisation haben, müssen die jeweiligen Aktivitäten gut strukturiert sein. Ziel ist es, dass die Arbeiten selbstständig durchgeführt werden können. Dies kann durch mehrere Arbeitssysteme erfolgen. Das einfache Arbeitssystem bezieht sich auf die Objektebene. Das Komplexe enthält bereits Informationen über die Aufgaben und das schriftliche Arbeitssystem besteht aus einer Liste mit abgearbeiteten Anweisungen (Kühn & Schneider, 2021).

Strukturierung von Material und Aufgaben

Um Aufgaben möglichst ohne Hilfe durchführen zu können, sollen diese von autistischen Kindern selbst strukturiert werden. Die Erarbeitung dieser wichtigen Strukturierung erfolgt in der Einzelförderung. Dabei werden die vorhandenen Fähigkeiten und Interessen in den Mittelpunkt gestellt (Kühn & Schneider, 2021).

Strukturierung von Routine

Autistische Personen halten sich oft an wichtigen Routinen und Situationen fest. Dadurch gewinnen sie Sicherheit. Durch diese Art von Strukturierung können sie den Tagesablauf besser durchlaufen und verstehen (Kühn & Schneider, 2021).

All diese Strukturierungshilfen werden visuell dargestellt. Die visuelle Darstellung ist für viele Menschen mit Autismus eine Stärke. Durch die Förderung durch TEACCH bemerken sie selbst die kleinsten Veränderungen. Visuelle Darstellungen können sich auf das Wesentliche beschränken und bleiben sichtbar in Erinnerung (Kühn & Schneider, 2021).

Der TEACCH-Ansatz ist kein starres System. Die Individualisierung und Strukturierung stehen immer in Verbindung mit der Flexibilität (Kühn & Schneider, 2021).

Arbeitsmaterialien

Um den TEACCH-Ansatz anwenden zu können, benötigt es Lern- und Arbeitsmaterialien. Da diese viel Geld kosten können, können die benötigten Materialien im Werkunterricht angefertigt werden. Besonders Holztablets und -rahmen bieten sich dafür gut an. Ganz wesentlich ist der flexible Einsatz der Materialien. Die Hilfen beim TEACCH-Ansatz sollen individuell sein und eine Selbstkontrolle, um das selbstständige Arbeiten zu ermöglichen enthalten. Um eine gute visuelle Wahrnehmung zu gewährleisten, bieten sich matte Laminierfolien besonders gut an.

3.2. PECS-Ansatz

Der PECS-Ansatz wurde ebenfalls in den USA von Lori Frost und Andrew Bondy in den 80ern entwickelt und gilt als Fortsetzung für den TEACCH-Ansatz. Er bezieht sich auf nicht sprechende autistische Kinder im Vorschulalltag. PECS ist die englische Übersetzung für „Picture Exchange Communication System“. Heute wird der Ansatz auch bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit einer Kommunikationsschwierigkeit oder Beeinträchtigung angewendet. Es handelt sich hier um ein Programm für die unterstützende Kommunikation mit Bildkarten. Dabei wird die Kommunikation von der Person selbst in die Wege geleitet. Die Grundidee von PECS ist es, dass die Kommunikation auf das jeweilige Bild, die Aktivität oder das Objekt abgestimmt ist. Somit macht der

Kommunikationspartner den Kommunikationswunsch für den anderen spürbar. Vorab muss der Kommunikationspartner für den anderen einen positiven Verstärker suchen. Der positive Verstärker soll die Motivation zur Kommunikation sein. Im Verlauf von PECCS werden Lernerfolge sichtbar und die Motivation kann dadurch gesteigert werden (Kühn & Schneider, 2021).

Die Besonderheit an PECS ist, dass die Suche nach einem positiven Verstärker durch Pädagog:innen erfolgt. Im Trainingsverlauf werden die späteren Lernerfolge gestärkt. Die Kommunikation ist ein komplizierter Vorgang. Deswegen wird diese beim PECS-Ansatz auf das wesentlichste reduziert und für Menschen mit einer non-verbale Sprache verständlich gemacht (Kühn & Schneider, 2021).

Der PECS-Ansatz verläuft in sechs Phasen.

Phase 1: Physischer Austausch

Ein Gegenstand wird von einem Kind optisch wahrgenommen und der Wunsch, es unbedingt in der Hand zu halten, ist groß. Die Bildkarte dieses Gegenstandes wird vom Kind aufgehoben und in die „Offene Hand“ dem Kommunikationspartner übergeben. Der Gegenstand wird von dem Kommunikationspartner benannt. Im Gegenzug erhält das Kind den gewünschten Gegenstand. Für den gelungenen Austausch bekommt das Kind ein Lob. Es kommt erst bei der Übergabe der Bildkarte zu einem Austausch. Da das Kind den Vorgang „Offene Hand“ verstanden hat, wird es öfter zur Bildkarte greifen, da es zum gewünschten Ziel führt. Durch diese Handlung hat das Kind Erfolg. Ziel ist es, die „Offene Hand“ immer mehr zurückzunehmen, bis sie gänzlich weggelassen werden kann (Kühn & Schneider, 2021).

Phase 2: Erhöhung der Spontanität

Hier handelt es sich um ein Kommunikationsbuch. Das Kind nimmt aus diesem eine Bildkarte und übergibt sie dem Übungspartner. Voraussetzung ist es, dass dieses Buch im Vorhinein eingeführt wurde. Der Bucheinband dient als Kommunikationstafel. Auf dieser Tafel darf zu Beginn nur eine Bildkarte befestigt werden. Alle anderen verbleiben im Kommunikationsbuch. Wenn das Kind die Bildkarte selbstständig von der Kommunikationstafel übernimmt und den Gegenstand austauscht, kann die räumliche Distanz der beteiligten Personen überwunden werden. Der Kommunikationspartner befindet sich mit dem Kind nach wie vor in einem Raum. Das Kind nimmt Blickkontakt zum Übungspartner auf. Eine Zuwendung zum Kommunikationspartner ist essentiell. Es muss Aufmerksamkeit erzielen, um an das Ziel zu kommen. Das autistische Kind ist gefordert und muss mehr Eigeninitiative zeigen. Das Kommunikationsbuch kann an verschiedenen Orten aufbewahrt werden. Ein offenes Aufliegen im Klassenraum ist nicht erforderlich, da das autistische Kind sich selbstständig das Kommunikationsbuch aneignet und dem Kommunikationspartner den Wunsch nonverbal mitteilt. Es können neue Bildkarten jederzeit eingeführt und der Kommunikationsbereich erweitert werden. Der spontane Austausch und die initiierte Kommunikation soll angeregt und angestrebt werden (Kühn & Schneider, 2021).

Phase 3: Unterscheiden der Bildkarten

Es werden zwei bis mehrere Bildkarten unterschieden. Das beteiligte Kind geht zu seinem Kommunikationsbuch und wählt die passenden Bilder. Anschließend werden diese dem Kommunikationspartner übergeben. Auch hier erfolgt die Einführung in kleineren Schritten. Zu Beginn wird nur an einem Tisch geübt. Gelingt dies gut, kann der Abstand zwischen den beteiligten Personen erweitert werden. Wichtig ist dabei, dass auf dem Tisch ein beliebter (relevanter) und ein unbeliebter (irrelevanter) Gegenstand aufliegen. Nun befinden sich auf der Kommunikationstafel

zwei Bildkarten. Auch hier gibt es einen beliebten und einen unbeliebten Gegenstand. Das Kind wählt sich die beliebte Bildkarte, geht zum Kommunikationspartner, übergibt diese und wird vom Übungspartner für diese Tat gelobt. Dieser Vorgang wird regelmäßig wiederholt und ständig durch neue Bildkarten erweitert. Der Kommunikationspartner darf nach mehreren misslungenen Versuchen, Hilfestellung anbieten. Am Ende dieser Phase soll das Kind den Prozess möglichst selbstständig durchführen. Zum Schluss wird das Kommunikationsbuch nach Kategorien unterteilt (Kühn & Schneider, 2021).

Phase 4: Bilden einer Satzstruktur

Diese Phase im PECS-Ansatz beschäftigt sich mit der komplexen Satzstruktur. Es wird die „Ich will“ und „Ich möchte“ Satzkarte benutzt und eingeführt. Das Kind soll nun selbst entscheiden, welchen Gegenstand es haben möchte. Der Arbeitsprozess erfolgt wie in den anderen Phasen. Der Abstand der beiden Kommunikationspartner wird mit der Zeit vergrößert und erweitert. Das autistische Kind nimmt aus dem Kommunikationsbuch die entsprechende Bildkarte und spricht den Satz „Ich möchte“ oder „Ich will“. Ziel dieser Phase ist es, dass im jeweiligen Kommunikationsbuch 20 bis 40 Bildkarten bereit liegen und dass das Kind mit den unterschiedlichsten Kommunikationspartnern kommunizieren kann (Kühn & Schneider, 2021).

Phase 5: Antworten auf die Frage „Was möchtest du?“

In dieser Phase soll das Kind die Frage „Was möchtest du?“ mit der gewünschten Bildkarte beantworten. Dabei stehen dem Kind eine Vielzahl an Karten zur Verfügung. Die Phase 5 baut auf der Phase 4 auf. Das Kind soll die Frage mit der Satzkarte „Ich will“ oder „Ich möchte“ beantworten. Der Kommunikationspartner wiederholt die Frage „Was möchtest du?“ und zeigt zeitgleich auf die Bildkarte „Ich möchte“ oder „Ich will“.

Auch hier wird das Ziel angestrebt, diese Kommunikation ohne Hilfe durchzuführen (Kühn & Schneider, 2021).

Phase 6: Kommentieren von Ereignissen und Dingen

In der letzten Phase sollen die unterschiedlichsten Eindrücke aus der Umwelt von dem autistischen Kind kommentiert werden. Zusätzlich werden die Fragestellungen erweitert. „Was siehst du?“ „Was hast du?“ „Was hörst du?“ Hierbei handelt es sich nicht um das Aussprechen der Wünsche. Vielmehr sollen Aussagen zu Gegenständen getroffen und das spontane Kommentieren von Dinge in alltäglichen Situationen, trainiert werden (Kühn & Schneider, 2021).

Die Stärkung der Motivation zur Kommunikation fällt bei diesem Ansatz besonders positiv auf. Dabei wird die Kommunikation Schritt für Schritt trainiert und eingeführt. Besonders autistischen Menschen fällt die Entscheidung zwischen mehreren Dingen schwer. Durch die Auswahl der beiden Bildkarten kann der Wunsch klar sichtbar gemacht werden. Da der PECS-Ansatz sehr kostengünstig ist, ist er überall einsetzbar. Es werden nur einfache Bildkarten, Symbolkarten, Klettmappen etc. benutzt (Kühn & Schneider, 2021).

3.3. Gegenüberstellung

Auch wenn die Konzepte nicht immer identisch sind, beschäftigen sich beide mit Menschen, die eine Kommunikationsbeeinträchtigung aufweisen. Sowohl der TEACCH-Ansatz als auch der PECS-Ansatz basiert auf visuelle Zeichen. Somit ist eine nonverbale Sprache leichter möglich. Für Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung, inklusiver Sprachprobleme, sind sie eine große Hilfestellung. Besonders im Alltag und in der Schule benötigen Betroffene die Möglichkeit, eine bildhafte Mitteilung, einzusetzen. Bilder sind beständig und dauerhaft. Darum werden sie von allen Menschen verstanden. Selbst in anderen Ländern, die eine andere

Muttersprache aufweisen, werden die Fotos erkannt. Außerdem sind sie beständig und können immer wieder betrachtet werden. Während Wörter und Sätze eher schneller vergessen werden, da sie flüchtig und nach einiger Zeit nicht mehr abrufbar sind. Der TEACCH-Ansatz baut auf Kommunikation auf und bietet den Betroffenen eine klare und visuelle Strukturierung. Beim PECS-Ansatz erfolgt die Kommunikation Schritt für Schritt. Die Menschen sollen angeregt werden, dass sie sich mitteilen. Die Lernziele werden mit der Zeit verstärkt. Hier wird auch der komplizierte Kommunikationsweg auf das Minimum reduziert. Bei beide Konzepten soll die Selbstbestimmtheit trainiert und ein hoher Grad der Selbstständigkeit im Leben angestrebt werden. In der Praxis hat sich bereits gezeigt, dass sich beide Konzepte gut ergänzen und miteinander vernetzt werden können (Kühn & Schneider, 2021).

3.4. Kuller-System

Durch das Kuller-System werden die Leistungsfähigkeit und die Aufnahmekapazität beobachtet. Da das System den Energielevel sichtbar macht, kann eine Überforderung vermieden werden. Die Energiereserven bestehen aus insgesamt 16 Kugeln. Diese werden sichtbar auf eine Ablage gelegt. An manchen Tagen wird mehr und schneller Energie verbraucht, als an anderen. Die jeweiligen verbrauchten Kugeln werden von der Ablage in ein Energiefresser-Säckchen gelegt. Für die unterschiedlichsten Aktivitäten benötigt das Kind unterschiedlich viel Energie. Eine Einzelarbeit kann dem Kind zum Beispiel weniger Energie kosten als eine Partnerarbeit. Somit könnte der Austausch mit anderen Kindern schon zwei bis drei Kugeln fordern. Wenn sich das Kind nicht aktiv an einer Partnerarbeit beteiligt, kann es sein, dass keine Kugeln verbraucht werden. Der Verbrauch dieser, wird bei jedem Kind an jedem Tag unterschiedlich sein. Es werden nicht nur Kugeln für die Aktivitäten im Unterricht benötigt, sondern auch in stressigen Situationen im Klassenraum. Der soziale Umgang mit den Mitschüler:innen, die Geräusche, die Gerüche, die Ablenkungen und die Berührungen, haben Einfluss. Viele Reize

und Unsicherheiten bringt der Klassenraum mit sich. Das Kind weiß nicht, wie es sich richtig verhalten muss und was erwartet wird. All diese Dinge kosten dem Kind enorm viel Energie. Allein dafür werden im schulischen Alltag viele Kugeln in das Energiefresser-Säckchen wandern. Der betroffene Schüler/ die betroffene Schülerin, ist am Limit, wenn alle 16 Kugeln im Säckchen eingetütet wurden. Alle Energiereserven sind somit verbraucht.

Das Kuller-System zeigt der Lehrperson gleich auf einen Blick, in welcher Verfassung sich das Kind befindet. Sind nur mehr wenige sichtbar, benötigt das Schulkind eine Ruhepause. Selbst die Mitschüler:innen können das Energielevel erkennen und angemessen darauf reagieren. Auch sie können dann, besser mit der Situation umgehen. Daher sollte ein individuelles System mit dem Kind und den Mitschülern besprochen werden. Was passiert bei dem jeweiligen Energielevel? Wann gibt es Pausen? In welcher Form kann die Pause wahrgenommen werden? Wie sollten sich die anderen Mitschüler:innen verhalten? Wie können die Energiereserven wieder aufgefüllt werden? Welche Bedingungen werden benötigt, um nicht schon in den ersten Stunden alle Kugeln zu verbrauchen? Hier bietet sich ein Kuller-Tagebuch gut an. In diesem Buch werden alle Situationen festgehalten, die dem Kind viel Energie kostet und im Anschluss kann die entsprechende Situation analysiert werden. In der linken Spalte wird die Anzahl der verbrauchten Kugeln notiert und in der Spalte „Situation“ wird in Stichwörtern die Situation beschrieben. Daneben gibt es eine Spalte für Lehrpersonen, Schulbegleiter, Therapeuten, Eltern und Mitschüler:innen. Diese Spalte hilft dem Kind, die Situation besser zu verstehen. In der äußerst rechten Spalte werden alle Kugeln notiert, die das Kind durch Ruhephase, gute Noten, eine Auszeit etc. gewonnen hat. Durch die Auswertung des Tagebuches können die Rahmenbedingungen im Schulalltag für das autistische Kind gestärkt werden. Es soll gemeinsam überlegt werden, wie die Überforderung durch den Verlust der Energie angekündigt wird und wie man dagegen steuern kann.

Das Kuller-System nimmt die Bedürfnisse des Kindes ernst und stärkt, respektiert und achtet die Persönlichkeit. Das betroffene Kind wird dadurch achtsamer und lernt, mit der eigenen Energie ausgewogener umzugehen. Brenzliche Situationen und kritische Auseinandersetzung können dadurch vermieden werden (Kohl, Peinel & Meer-Walter, 2022).

4. Schulische Integration

Das vierte Kapitel bildet den Hauptteil des Theorieteils und behandelt die schulische Integration.

Vorab muss festgehalten werden, dass es bei der schulischen Integration zwei Modelle gibt. Zum einen gibt es die schulische Inklusion. Bei der schulischen Inklusion besuchen Kinder mit und ohne Beeinträchtigung eine allgemeine Schule. Es setzt aber den gemeinsamen Unterricht nicht in den Mittelpunkt. Ein gemeinsames Lernen ist das Ziel. Es werden aber Förderprogramme und der Besuch einer speziellen Klasse zusätzlich angeboten. Und zum anderen gibt es die unterrichtliche Inklusion. Hierbei handelt es sich um eine „volle Inklusion“. Hier wird das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt gestellt. Die Art und der Schweregrad der Beeinträchtigung rücken dabei in den Hintergrund (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Artikel 24

Bildung

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und die Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

(...)

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb dem allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu erleichtern;

(...)

(BMSGPK, 2016)

Im Artikel 24 Bildung § 2 stellt die UN-Behindertenrechtskonvention klar, dass alle Vertragsstaaten autistische Kinder nicht von dem allgemeinen Bildungssystem ausschließen dürfen. Somit muss beim Besuch der Regelklasse eine effektive und individualisierte Unterstützung durch diverses Fachpersonal gesichert werden. Dabei muss von der Lehrperson geeignete Maßnahmen ergriffen und gesetzt werden. Zu diesen geeigneten Maßnahmen zählen die Benutzung von ergänzender und alternativer Kommunikation durch Bilder und Orientierungs- und Mobilitätsfähigkeit (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Girsbergers (2022) Definition von schulischer Integration liegt darin, dass ein autistisches Kind in der Regelklasse, in der Schule am Wohnort,

integriert wird. Der Besuch der Regelklasse ist deshalb so wichtig, da die soziale Ebene von autistischen Kindern gestärkt werden sollte. Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung orientieren sich an den Klassenkameraden und kopieren dessen Verhalten (Girsberger, 2022).

Wenn es um den Bereich Bildung geht, wird jede beteiligte Person, Lehrkraft und Lernender, zur gleichen Zeit. Die Eltern und Lehrpersonen tragen einen wichtigen Teil des Erfolges bei autistischen Kindern bei. Sie sind dafür verantwortlich, wie sich das autistische Kind entfalten kann. Es ist die Aufgabe der Eltern und Lehrpersonen, eine produktive Partnerschaft aufzubauen und diese zu festigen. Bei einer produktiven Partnerschaft übernimmt jedes Teammitglied die jeweilige Verantwortung. Dabei wird die Idee umgesetzt, dass die Teammitglieder von autistischen Teilnehmer:innen lernen, um diese unterrichten zu können (Notbohm & Zysk, 2020).

Paula Kluth, eine Autismuspädagogin sagt, dass autistische Kinder von allen als kompetente und lernwillige Personen mit besonderen Stärken, Begabungen und Fähigkeiten anzusehen sind. Dieser Meinung ist auch D. Biklen. Herr Biklen spricht sich für eine optimistischere Sicht der Stärken aus. Es sollen autistische Kinder als Lernende betrachtet werden. Der Experte und Autist T. Mukhopadhyay bestätigt diese Sichtweisen aus eigener Sache. Er kommuniziert gerne mit allen, die ihm etwas zutrauen. Mit all jenen, die ihm gegenüber skeptisch waren, verweigerte er die Mitarbeit (Theunissen & Sagrauske, 2019).

4.1. Barrierefreiheit

Zur schulischen Integration gehört das Wort Barrierefreiheit eindeutig dazu. Es bedeutet, zum einen, dass alle Schüler:innen den Lernort angemessen und selbständig erreichen können und zum anderen, dass alle Schüler:innen einen Zugang zum Lernen erhalten. Der Klassenraum ermöglicht nicht allen das Lernen in gleicher Form. Durch Barrieren im

Lehr-Lern-Prozess kann das Lernen für bestimmte Kinder eingeschränkt, verhindert und der Zugang versperrt werden. Für die Lehrperson ist es eine große Herausforderung bei einer hohen Klassenanzahl allen Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen, gerecht zu werden. Es muss jedoch das Ziel sein, dass alle am Lernen teilnehmen können und jeder einen Zugang zum Lernen in der Regelklasse erhält. Der Unterricht ist die Hauptaufgabe der Schule. Im Mittelpunkt stehen die Schüler:innen mit ihrem Lernprozess. Der Unterricht muss sich an sie anpassen und so geplant werden, dass er für alle passt (Kohl, Peinel & Meer-Walter, 2022). Kohl, Peinel und Meer-Walter definieren barrierefreies Lernen so: In meinem Ansatz des barrierefreien Lernens geht es um eine Lernlandschaft für die Lernprozesse der Schüler, die in einem festen Rahmen eingebettet ist. Innerhalb dieser Lernlandschaft können die Lernenden sich frei bewegen, so dass Lernwege von standardisiertem Üben, wo es nötig und sinnvoll ist, über die Entwicklung eigener Lösungswege bis hin zu vertiefenden, über den curricularen Rahmen hinausgehenden Zugängen ermöglicht werden (Kohl, Peinel & Meer-Walter, 2022, S. 54).

4.2. Individueller Unterstützungsplan

Die Lehrperson, die Eltern, der schulpsychologische Dienst, die Berater und alle betroffene Personen bilden für Autist:innen einen Unterstützungskreis. Dieser soll autistische Personen durch einen angepassten und individuellen Plan unterstützen und begleiten. Dieses Planinstrument geht über die sonderpädagogische Förderung hinaus. Da die inklusiven Bildungsprozesse, kontextbezogenen Maßnahmen, assistierenden Hilfen und außerschulischen Leistungen stärken beachtet werden. Es wurden jene Aspekte berücksichtigt, die sich an die skizzierte Hilfeplanung zur Ermöglichung von Eingliederungsmaßnahmen entsprechen, von Sibylle Rehm-Haug und Bruno Tieck anpassen.

Die Kooperation der Eltern ist von zentraler Bedeutung:

„Erstens kennen die Eltern die Besonderheiten ihres Kindes am besten und verfügen daher über Informationen, die für die sonderpädagogischen Fachkräfte (bzw. für alle Lehrkräfte, d. A.) von Bedeutung sind; zweitens wenden sie vielfach intuitiv im familiären Alltag effektive Strategien an, die die Entwicklung des Kindes fördern und in die Schule transferiert werden können; drittens nehmen Eltern eine wichtige advokatorische Rolle für ihr Kind ein“ (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 130 zit. nach Eckert & Sempert 2012, 229).

Der individuelle Unterstützungsplan passt sich an das jeweilige Kind an und kann daher auch mehrere Bereiche wie Motorik, Wahrnehmung, Lernverhalten etc. beanspruchen. Zu Beginn der Schulzeit ist das Leistungs- und Lernausmaß noch ungewiss. Besonders bei autistischen Schüler:innen kann die plötzliche Lerndynamik zu einer Überraschung führen. Erst nach einer längeren Beobachtungszeit kann auf die angemessenen Lernanforderungen, Lernformate und Unterstützungsformen eingegangen werden (Theunissen & Sagrauske, 2019).

4.3. Anpassung des Lehrplans

Die UN-Behindertenrechtskonvention geht von dem gültigen Lehrplan für Schüler:innen ohne Beeinträchtigungen aus. Für Kinder mit erhöhten Förderbedarf soll dieser Lehrplan hergenommen und mit individuellen Unterstützungsmaßnahmen ausgebaut werden. Dennoch muss überlegt werden, wie der allgemeine Lehrplan die speziellen Lernziele für jedes einzelne Kind erfüllen kann. Daher sollte der allgemeine Lehrplan für autistische Schüler:innen auf eine mögliche Abänderung der Lernbereiche und Inhalte begutachtet werden. Ist keine Abänderung nötig, findet der Unterricht für alle in einem bekannten didaktisch-methodischen Konzept statt.

Sollten Abänderung dringend nötig sein, sind folgende Schritte notwendig:

- **Unterstützende Technologie:** Um für das autistische Kind die Kommunikation zu ermöglichen oder zu vereinfachen, werden zusätzliche spezielle Hilfen für die Kommunikation angeboten. Dies lässt sich bereits durch einfache Hilfsmittel, wie größere Schrift bei Texten oder elektronische Kommunikationsmittel, durchführen.
- **Adaptionen:** Um für die betroffenen Personen den Unterrichtsstoff begreifbar zu machen, müssen Lerninhalte durch Filme, Videos, Fotos, Spiele, Kunstwerke etc. wiedergegeben werden.
- **Erweiterung des allgemeinen Lehrplans:** Durch die Einbeziehung zusätzlicher Arbeitsmaterialien wie Abbildungen, Skizzen, Bilder usw. kann das allgemeine Curriculum besser angepasst werden. Dadurch wird auf besondere Lernstrategien besser eingegangen.
- **Veränderung des allgemeinen Lehrplans:** Wenn die individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Bedürfnisse des allgemeinen Lehrplans nicht ausreichend gedeckt sind, ist eine Abänderung des Lehrplans notwendig.
- **Methodik:** Im Klassenverband ist ein gemeinsames Lernen erwünscht. Autistische Kinder bringen aber die unterschiedlichsten, individuellen und allgemeine Aspekte mit.
- **Evaluation des Ganzen:** Es sollten regelmäßige prozessbegleitende Austauschgespräche durch den Unterstützungskreis mit betroffenen Eltern und Personen stattfinden

(Theunissen & Sagrauske, 2019).

4.4. Subjektzentrierte Maßnahmen

Hierbei handelt es sich um jene Maßnahmen, die den Besuch der allgemeinen Schule und eine weitestgehende Partizipation am gemeinsamen Unterricht für autistische Schüler:innen ermöglichen. Dabei werden die

assistierenden Hilfestellungen und die individualisierten Lernmethoden, Lernhilfen, Hilfsmittel und Unterstützungsangebote für das schulische und fächerbezogene Lernen in den Mittelpunkt gestellt. Diese Maßnahmen müssen mit den betroffenen Personen gemeinsam getroffen werden. Die assistierenden Hilfemaßnahmen werden dann benötigt, wenn ein autistisches Kind sich weigert das Schulgebäude zu betreten, den Bus oder den Schulgarten/den Pausenhof zu verlassen, sich weigert das Sportgewand oder die Regenjacke anzuziehen, sich im Schulhaus nicht orientieren kann und vieles mehr. Diese Arbeiten werden meistens durch Schulasistent:innen und Helfer:innen durchgeführt (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Die individualisierten Lernmethoden, Lernhilfen und Unterstützungsangeboten bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten an, wie der Unterricht für autistische Kinder in der Regelklasse erleichtert wird (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Umso mehr die Bedürfnisse eines autistischen Kindes in die Klassengemeinschaft und in den -raum miteingebunden werden, umso weniger wirkt das autistische Kind anders als alle anderen (Notbohm & Zysk, 2020).

Kind respektieren

Alle Fachkräfte betonen, wie wichtig es ist, das Kind mit den Stärken und Schwächen zu respektieren. In der schulischen Laufbahn der Kinder treffen diese auf Lehrpersonen, mit denen der Umgang besser und nicht angemessen gut funktioniert. In der Volksschulzeit müssen Eltern, Kinder und Lehrpersonen bis zu vier Jahre miteinander zurechtkommen. Manche Lehrpersonen werden den besonderen Bedürfnissen der Kinder gerecht und manche leider nicht. Betroffene Eltern wünschen sich meistens mehr Mitgefühl und Empathie von der Lehrperson. Dabei sollen die

Pädagogen erkennen, dass jeder Mensch die Welt mit eigenen Augen sieht. Damit Eltern und Lehrpersonen während der Volksschulzeit zu einem Team zusammenwachsen, sollten sich beide Parteien in die jeweils andere Position hineinversetzen. (Notbohm & Zysk, 2020).

Lehrpersonen und Eltern diskutieren über das Verhalten, über die schulischen oder sozialen Schwierigkeiten, vergleichen die Klassenkameraden oder Geschwisterkinder oder erzählen lustige Ereignisse. Hierbei ist aber festzuhalten, dass all diese Gespräche nicht im Beisein des Kindes erfolgen dürfen (Notbohm & Zysk, 2020).

Routine und Ritualien

Menschen mit einer Autismus Erkrankung wollen einen gleichbleibenden Tagesablauf. Auf plötzliche Veränderungen und nicht vorhersehbare Überraschungen, reagieren sie überfordert. Bereits kleine Veränderungen, wie ein unangekündigter Besuch, ein Ortswechsel, Einbringen neuer Gegenstände, Gegenstände auf einem Platz usw. lösen Stress und eine Überreaktion wie Herzklopfen, Schwitzen, Ohnmacht, Mutismus etc. aus. Autist:innen bevorzugen es, wenn alles geregelt und geplant ist und einen Fixplatz hat. Viele Autist:innen zeigen ein stereotypisches Verhalten in Form von selbststimulierendem Verhalten, wie ein Flattern mit den Händen, hüpfen, klatschen, singen etc.. Nur dadurch können sie Spannung abbauen und eine Überreaktion vermeiden. Lehrpersonen sollen daher das selbststimulierende Verhalten im schulischen Alltag nicht unterdrücken. Besonders im schulischen Alltag läuft nicht immer alles nach Plan und bestimmte Veränderungen und Anpassungen müssen stattfinden. Menschen mit Autismus können sich durch genügend Vorbereitungszeit auf neue Situationen besser einlassen.

Rituale, klare Regeln und feste Abläufe geben den betroffenen Kindern Sicherheit und Halt. Besonders ein klarer Tages- und/oder Ablaufplan

unterstützt das Kind bei Veränderungen. Rituale im schulischen Alltag geben dem Kind Sicherheit und Ruhe (Kohl, Peinel & Meer-Walter, 2022).

Bezugspersonen

Befinden sich im Klassenraum mehrere Lehrpersonen, so darf nur eine für das autistische Kind eine Bezugsperson darstellen. Diese sollte alle Anweisungen und Aufgabenstellungen dem Kind übermitteln. Schon am ersten Schultag sollte diese Lehrperson benannt werden. Es ist von großer Wichtigkeit, dass diese Person im Laufe des Schuljahres nicht gewechselt wird, damit eine gute Beziehung aufgebaut und gehalten werden kann. Für autistische Kinder ist eine Routine sehr wesentlich. Zu viele Stimmen und zu viele Anweisungen von unterschiedlichen Lehrpersonen schaffen bei diesen Kindern Missverständnisse und führen zur Überforderung.

Die Bezugspersonen und generell die Lehrpersonen, welche ein autistisches Kind unterrichten, müssen bei den mündlichen Anweisungen auf folgende Dinge achten:

- Es sollten so wenig Wörter wie möglich ausgesprochen werden. Zu viele wortreiche Anweisungen gehen bei der Verarbeitung verloren. Es gehen auch jene Anweisungen verloren, die nicht von der Bezugsperson kommen.
- Versteht das Kind die Anweisungen nicht, sollten diese mit wenigen Wörtern neu umformuliert oder gar auf eine nonverbale Kommunikation umgestiegen werden.
- Anweisungen sollen positiv formuliert sein. Einige autistische Kinder können nur das Verb akustisch aufnehmen. Ein Beispiel wäre: Ein autistisches Kind klettert zu hoch auf den Baum. Bei der Anforderung „Nicht springen!“ Hört das autistische Kind nur das Verb

„springen“. Daher sollte die Anforderung wie folgt „Bitte klettere herunter“ heißen (Notbohm & Zysk, 2020).

Die Bezugspersonen leisten für ein Kind mit einer Autismus Diagnose eine handlungsbezogene Hilfestellung bei Schwierigkeiten und Unsicherheiten auch während des Unterrichts. Die Funktion der Bezugsperson kann die Lehrperson sein, pädagogische Mitarbeiter oder auch nicht beeinträchtigte Mitschüler:innen, die Buddys genannt werden. Wichtig dabei ist, dem Buddy nicht zu viel Verantwortung und zu große Aufgabenbereiche zu übergeben. Der Buddy kann für kleinere Hilfestellungen während des Unterrichts eingesetzt werden (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Visualisierte Zeitplanung

Damit autistische Schüler:innen den allgemeinen Unterricht besser verstehen und nachvollziehen können, soll der Zeitplan des Unterrichtes visualisiert werden. Dadurch kann sich das betroffene Kind besser auf die Arbeitszeiten und Methoden einstellen. Durch diese Strategie und Hilfestellungen kann der Veränderungsstress bei Autist:innen reduziert werden (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Gruppengröße

Aktivitäten in kleineren Gruppen sind besser, da autistische Schüler:innen manchmal Schwierigkeiten mit größeren Gemeinschaftsaktivitäten haben. Diese Kinder können die Arbeiten im Klassenverband als einschüchternd oder überwältigend empfinden. Dadurch kann sich das Kind eingeschüchtert fühlen und nimmt daher nicht mehr aktiv am Unterricht teil. Weiteres können sie auch den Lernstoff in einer kleineren Gruppe besser verarbeiten. Für jedes Kind in der Klasse sollten die Rollen und

Verantwortungen klar festgelegt sein. Von einer gemischten Lerngruppe kann jeder von dem anderen etwas lernen (Notbohm & Zysk, 2020).

Kooperationsfähigkeit

Die Kooperationsfähigkeit in der Schule zu fördern und Kinder zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit führen, ist weitaus mehr als zwei Kinder arbeiten zusammen. Besonders für autistische Personen ist die Kooperationsfähigkeit im schulischen Alltag eine große Herausforderung. Dafür benötigt die gegenseitige Kommunikation die soziale Denkfähigkeit. Um aus den Schüler:innen starke Kommunikationspartner:innen zu machen, muss diese Fähigkeit in einzelne Elemente zerlegt werden. Die einzelnen Bestandteile müssen für Kinder normal werden.

- Lest die Aufgabe zusammen durch!
- Schaut euch an, wenn ihr miteinander spricht!
- Hört euch gegenseitig zu!
- Teilt euch die Ideen mit!
- Denkt an die Ideen!

(Notbohm & Zysk, 2020).

Einführung von neuen Themen

Viele autistische Kinder haben ein beschränktes Interesse auf einem speziellen Interessengebiet. In der Schule müssen jedoch viele neue Unterrichtsthemen erlernt und gefestigt werden. Es muss festgehalten werden, dass Autist:innen ein begrenztes Interesse an Dinge haben, die ihnen auf einer sensorischen, sozialen und sprachlichen Ebene vertraut sind. Hier muss die Lehrkraft das Kind unterstützen und dort abholen, wo es steht.

- Es soll dort begonnen werden, wo die Eigenmotivation hoch ist.
- Beide Bereiche sollen miteinander verbunden werden.
- Beide Bereiche sollen verglichen und unterschieden werden.
- Sprachziele und inhaltliche Ziele sollen für die Einheit entwickelt werden.
- Es soll mehr Konzentration auf dem Verständnis liegen als auf dem Inhalt.
- Die Lehrperson soll Begeisterung für das neue Thema zeigen.

(Notbohm & Zysk, 2020).

Das Klassenzimmer

Reggio Emilia hat einen Bildungsansatz erschaffen, der viele Prinzipien für den Unterricht mit autistischen Kindern beinhaltet. Die wichtigste Philosophie ist es, dass neben den Eltern und der Lehrperson, die Klassenzimmerumgebung die sogenannte „dritte“ Lehrkraft für das Kind ist. Einen angenehmen Klassenraum zu schaffen, ist nicht nur für die Kinder wichtig, sondern auch für die Pädagogen (Notbohm & Zysk, 2020).

Für viele Kinder befinden sich die Lieblingserinnerung in der Natur. Lehrkräfte sollten daher die Natur in den Klassenraum holen. Es sollten natürliche und saisonale Gegenstände für mathematische Aufgaben benutzt werden. Ungiftige Pflanzen verstärken den Raum positiv. Es kann auch ein Jahreszeitentisch im Klassenraum errichtet werden. Die Kinder dürfen für die Jahreszeit passende Naturgegenstände sammeln und auf den Tisch legen (Notbohm & Zysk, 2020).

Wichtig dabei ist aber, dass Unordnung und Durcheinander autistische Kinder visuell ablenken und diese können sich dadurch dann nur schwer konzentrieren. Um diesen Stress zu vermeiden, sollen nur jene Dinge in

der Klasse sein, die täglich oder wöchentlich auch benutzt werden (Notbohm & Zysk, 2020).

Eine auffällige und aussagekräftige Wanddekoration ist für die anderen Kinder etwas besonders, überfordert aber schnell das autistische Kind. Deshalb sollte die Wanddekoration auf das Wesentliche begrenzt werden. Grundsätzlich sollte das Klassenzimmer persönlich und einladend wirken (Notbohm & Zysk, 2020).

Zeit sichtbar machen

Ein autistisches Kind, das in Bildern denkt und fühlt, hat kein Zeitgefühl. Die Lehrkraft muss deshalb das Thema Zeit für das Kind begreifbar machen und es in diesem Punkt unterstützen. Dem Kind soll die Start- und die Endzeit bei Aktivitäten und Aufgaben genannt werden. Die Sanduhren sind ein geeignetes Werkzeug, um die Zeit zu visualisieren (Notbohm & Zysk, 2020).

Konzentrationsfähigkeit

Das Kind muss beim Aufpassen in der Schule eine Reihe von wesentlichen Fähigkeiten erfolgreich anwenden und kombinieren können, um sich Aufgaben zu widmen und diese zu verstehen. Durch Sätze wie „Pass auf!“ oder verbale Gesten zeigt die Lehrperson den Kindern, dass sie sich konzentrieren und Informationen aufnehmen sollen. Doch für viele konkret denkende Kinder kann dieser Satz bedeutungslos sein. Auch Autismus beeinflusst die zentralen Bereiche für die Konzentrationsfähigkeit. Dazu zählt die Sprachverarbeitung. Informationen müssen über das Ohr verarbeitet werden, und bei der Sehverarbeitung müssen die Informationen über die Augen verarbeitet werden. Selbst die Einflüsse aus der Umwelt können die Konzentrationsfähigkeit des Kindes weiter beeinträchtigen. Die Fähigkeit zur Fokussierung und

Konzentration kann ein autistisches Kind erlernen. Pädagog:innen können dem autistischen Kind helfen, die Strategien zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit aufzubauen, wenn die sensorischen Inputs verstanden werden können.

- Die Lehrkraft muss mit dem Kind über den Fokus und über die Konzentration sprechen. Der Satz „Pass auf!“ muss gründlich erklärt werden. Es muss überprüft werden, ob die Anweisung verstanden wurde. Und es soll mit der ganzen Klasse besprochen werden, dass das „Aufpassen“ bei jedem anders ist und nichts mit verminderter Intelligenz des Menschen zu tun hat. Während die einen etwas schneller und leichter lernen, fällt es dem anderen schwerer. Dies betrifft alle Bereiche des Lebens, die wir durch Übung erlernen können. Das betroffene Kind sollte daher beim Prozess „aufmerksam sein“ unterstützt und begleitet werden. Das Kind braucht die Sicherheit, dass es dazu fähig ist, Sachen und Dinge zu erlernen,
- Die richtigen Hilfsmittel sind für jede Aufgabe wesentlich. Das Schulkind darf alle Hilfsmittel benutzen, die es für die Hausaufgabe, Aufgabe und für den Test benötigt. Diese Mittel sollen für das Kind griffbereit sein. Dies beginnt bereits bei einem gespitzten Bleistift, Radiergummi, richtige Bücher usw.
- Das Sehvermögen steht in enger Verbindung mit der Konzentration. Wir sehen, woran wir zuerst denken (Notbohm & Zysk, 2020, S. 227). Für viele Autisten ist das ihr stärkster Sinn und dieser ist daher als erstes überlastet. Durch Reduzierung der visuellen Ablenkung, kann die Konzentrationsfähigkeit von autistischen Kinder gefördert werden. Es sollen Einzelarbeitsräume oder Plätze mit Sichtschutzplatten errichtet werden und alle Materialien, die benötigt werden, einen sichtbaren Fixplatz erhalten.
- Die Nebengeräusche können durch Kopfhörer oder auditive Ablenkung reduziert werden.

- Im Schulalltag und in der Unterrichtsplanung sollten kurze fünf Minuten Konzentrationsübungen mit anschließender Bewegungspause inbegriffen sein. Verbessert sich die Konzentrationsfähigkeit, soll die Fokussierungszeit erhöht werden.
- Dem Kind soll klar gemacht werden, dass die Welt weit mehr als harte Arbeit und Ablenkung ist. Es soll gezeigt werden, dass die Welt voller interessanter neuer Dinge ist, die man sehen, hören, fühlen, riechen und schmecken kann. Mit jedem Tag achten die Menschen auf etwas Neues. Dadurch kann der Mensch lernen, einige von ihnen zu ignorieren und sich nicht ablenken zu lassen.
- Die Lehrkraft soll das Kind mit Sprüchen wie „Du schaffst das!“ ermutigen. Doch der Satz „Ich schaffe das!“ ist für das betroffene Kind noch wesentlicher!
(Notbohm & Zysk, 2020).

Hilfestellung

Die Hilfestellung ist für ein autistisches Kind im Schulalltag besonders wichtig. Hinweise und Aufforderungen sind ein beliebtes Lehrmittel für autistische Kinder. Wenn das soziale Bewusstsein des Kindes wächst und dieses mit der Umgebung freier integriert werden kann, muss es zwischen den beiden Hilfestellungen einen Unterschied geben. Hinweise sind für das Kind Informationen der Reaktion und der Abläufe. Aufforderungen sind Informationen, die eine erwachsene Person ohne zusätzliche Hinweise gibt (Notbohm & Zysk, 2020).

Generell können Hilfestellungen verbal, physisch (per Handzeichen), gestisch, positionell oder lokal sein (Notbohm & Zysk, 2020).

Autistische Kinder müssen die Deutung der Umgebung erst erlernen. Die Lehrkräfte können diesen Prozess durch Anleitungen unterstützen. Besonders Kinder mit einer eingeschränkten sozialen Denkfähigkeit, fällt dieser Prozess schwer (Notbohm & Zysk, 2020).

Die Modalität muss an die Situation angepasst werden. In stressigen Zeiten ist eine verbale Hilfestellung (Vorsage) durch eine physische zu ersetzen, da die Sprachverarbeitungsfähigkeit eingeschränkt ist. Die Kombination von Modalitäten kann effektiv sein. Zum Beispiel kann in diesem Moment die Schulter des Kindes berührt werden und gleichzeitig der Name gesagt werden. Die Kinder dürfen weder unter- noch überfordert werden. Die Lehrkraft muss entscheiden, wie viel Hilfe das autistische Kind benötigt. Bei zu wenig Hilfestellung können die Lernziele nicht erreicht werden und von zu viel Hilfestellung kann das betroffene Kind abhängig werden. Somit können Aufgaben nicht mehr selbstständig erledigt werden. Das Ziel ist die Unabhängigkeit von Hilfsmittel. Darum sollten diese mit der Zeit auslaufen. Die Absetzung der Hilfsmittel erfolgt Schritt für Schritt und physische und visuelle Hilfsmittel sollen durch verbale und indirekte verbalen Hilfen übernommen werden (Notbohm & Zysk, 2020).

Arten der Hilfestellung

- **Gestik:** Nicken, Kopfschütteln, Finger auf den Lippen, Zeigen, Daumen hoch, andere Zeichen- oder Körpersprache (Signale beim Sport)
- **Indirekt physisch:** Vormachen des Zielverhaltens (Reißverschluss zippen, Serviette auf den Schoß legen, laufen/nicht rennen, ein Taschentuch statt des Ärmels verwenden)
- **Direkt physisch:** Körperkontakt, der entweder das Verhalten lenkt (drehen der Schulter nach vorne, Handführung, bewegen des Kindes vor einem Gleichaltrigen) oder das Verhalten anregt (Schulter oder Ellenbogen berühren)
- **Visuell:** Hinweiskarten, Sequenzkarten, Fotos, Geräte wie Timber, Sanduhr, Kalender, Tagesplan
- **Direkt verbal:** „Stell dich für die Pause auf, XY.“ Im Laufe der Zeit kann dieses Vorsagen zu „Ab in die Reihe!“ oder „Aufstellen!“ verkürzt und schließlich vollständig ausgelassen werden, wenn XY die Routine entwickelt, das Verhalten der anderen zu deuten.

- **Indirekt verbal:** Da autistische Kinder dazu neigen, konkret zu denken und oft Schwierigkeiten bei der Schlussfolgerungsfähigkeit haben, ist das indirekt verbale Vorsagen wirksam. Mit der Zeit weiß das Kind, was es tun muss. Sanfte Aufforderung reichen aus. Wie zum Beispiel: „Was kommt als Nächstes?“ oder: „Und der dritte Schritt ist ...“ Indirektes Vorsagen hilft einem Kind zu lernen, die Umgebung zu deuten (Notbohm & Zysk, 2020), S, 229-230).

Pause und Planung

Jim Ball hat in seinem Buch „Early Intervention and Autism: Real-life Questions, Real-life answers“ berichtet, wie wichtig Pause und Planung für den Umgang mit einem autistischen Kind sind. Trotz aller Bemühungen kann die Arbeit mit einem autistischen Kind ohne Plan schnell außer Kontrolle geraten. Beide beteiligten Personen werden dann unruhig und es können Bemerkungen wie „Hör auf damit!“, „Nein!“, „Warum hörst du nicht zu?!“ fallen. In solchen Situationen bemerkt das Kind nur, dass Lernen und Schule keinen Spaß machen.

Der Autor hat einen Erfolgsplan mit folgenden Vorschlägen aufgestellt:

- Unterbrechungen mit Fragen sind erlaubt. Fragen Sie sich, ob der Moment für das Kind erfolgreich gestaltet werden kann. Wenn die Frage mit ja beantwortet werden kann, darf weiter gemacht werden. Wird die Frage mit einem nein beantwortet, wird die Arbeit beendet und es werden keine weiteren Anweisungen gegeben.
- Die Denkweise muss geändert und die Zielsetzung klargestellt werden.
- Das Lernziel darf nur aus einem Ziel konzentrieren.
- Es muss eine Strategie gewählt werden, um das Ziel zu erreichen.
- Die Ausführung muss konsequent durchgeführt werden. Die Übungssequenz darf nicht unterbrochen werden. Veränderungen

mögen zwar kreativ wirken, können aber das autistische Kind verwirren. Die Übung lebt von Wiederholung.

- Das autistische Kind benötigt genauso wie alle anderen viel Lob. Es wird auf die Versuche und Erfolge mit übertriebenen positiven Reaktionen reagiert. Nur so kann das Ausprobieren und Lernen für das Kind zum Vergnügen werden.
(Notbohm & Zysk, 2020).

Sichtschutz und Rückzugsorte

Reize von außen können beeinträchtigte Kinder ablenken. Dies betrifft vor allem das Arbeiten im Klassenraum. Visuelle und auditive Reize von anderen lenken besonders autistische Schüler:innen vom Lernen ab. Für die Betroffenen sollte jederzeit ein Sichtschutz oder sogar ein Rückzugsort geschaffen werden. Hier können sie sich zurückziehen, wenn sie ein bisschen Ruhe benötigen (Notbohm & Zysk, 2020).

Motorische Geschicklichkeit

Für autistische Kinder sind Schwierigkeiten beim Schreiben häufig. Die starke Anstrengung während des Schreibprozesses kann für sie zu einer Ermüdung der Hände führen. Bereits einfache Handübungen, die jederzeit durchgeführt werden können, helfen die motorische Geschicklichkeit zu erhöhen.

Dazu gehört:

- Handflächen und Hände reiben
- Ausschütteln oder flattern der Hände
- Hände ineinandergreifen und loslassen
- Finger weit ausstrecken und zu einer Faust schließen

(Notbohm & Zysk, 2020).

Sitzkreis

Der Sitzkreis bringt Abwechslung in die Unterrichtsstruktur. Doch für autistische Kinder kann der Sitzkreis eine große sensorische und soziale Herausforderung darstellen. Der Boden ist hart, kalt und für ihre Begriffe, schmutzig. Die Klassenkamerad:innen sitzen enger beieinander und es gibt weniger persönliche Grenzen. Die mündlichen Anweisungen können durch die Geräusche der Mitschüler:innen beim autistischen Kind nicht ankommen.

Diese sanften Vorbereitungen helfen im Sitzkreis:

- Das autistische Kind kann in einer ruhigen Aktivität auf einem Platz in der Nähe des Kreises verweilen. Der Sessel sollte dem Kreis zugewandt sein.
- Die Lehrperson sollte im Laufe der Zeit den Sessel Schritt für Schritt vom Tisch zum Kreis annähern. Statt einer ruhigen Aktivität am Platz, kann das Kind einen Stressball erhalten.
- Dem Kind sollte eine klare Begrenzung für den Platz angeboten werden. Dies kann ein Polster, ein Stuhl, eine Bodenmarkierung usw. sein.
- Sensorische Beruhigungselemente wie Stressball usw. reduzieren den Stressfaktor im Sesselkreis.
- Dem Kind sollte eine klare Aufgabe im Sitzkreis zugeteilt sein. Diese Aufgaben bieten Bewegung und Konzentration.

(Notbohm & Zysk, 2020).

Anfänge und Abschlüsse

Durch eine klare Mitteilung der Anfänge und Abschlüsse können Stress und Schwierigkeiten vermindert werden. Genau diese Anweisungen sind für autistische Kinder notwendig. Eine schwammig definierte Ansage, bei

der kein eindeutiger Start und kein eindeutiges Ende in Sicht ist, führt bei ihnen zu Stress und Angst.

Mit den nächsten Vorschlägen können Anfänge und Abschlüsse besser begreifbar gemacht werden:

- Die Aufgaben sollen klar visualisiert werden. Zwei Arbeitskörbe, beschriftet mit „Start“ und „Ende“, können dabei hilfreich sein. Nach Beendigung der Arbeitsanweisung wird die Karteikarte mit der Aufgaben von dem Korb „Start“ in den Korb „Ende“ abgelegt. Das Kind kann sofort erkennen, dass die Arbeit erledigt wurde.
- Größere Aufträge sollen in kleinere aufgeteilt und portioniert werden.
- Bei längeren Projekten ist eine bewegte Pause von Vorteil.
- Bei den Aufgaben soll der Anfang und das Ende klar definiert sein.
- Für das Kind muss die Menge der Aufgaben klar ersichtlich sein.
- Älteren Kindern, die bereits ein Zahlenverständnis entwickelt haben, kann der Beginn und das Ende zeitlich, durch einen Timer, begreifbar gemacht werden.
- Grundsätzlich kann ein visueller Zeitplan, der den Start und das Ende veranschaulicht, von großem Nutzen sein.

(Notbohm & Zysk, 2020)

Selbstständiges Handeln

Eines der wichtigsten Hauptziele im Unterricht ist es, die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern und zu stärken. Dies ist bei autistischen Kindern etwas problematisch. Viele Berichte aus der Praxis zeigen, dass diese eine Begleitperson benötigen. Fällt die Begleitpersonen weg, kommt es häufiger zu einer Überforderung des eigenständigen Tuns und der Bewältigung der Lernaufgaben. Es gibt jedoch Untersuchungen, die zeigen, dass bereits Lob, Ermutigung und Ansporn zu einem positiven

Effekt führen kann. Dieses Prinzip zeigt, dass selbst bei autistischen Kindern mit zusätzlichen Lernschwierigkeiten mehr Unabhängigkeit erreicht werden kann. Ein weiteres Konzept ist das bereits erwähnte TEACCH-Konzept.

Um das selbstständige Handeln zu stärken, müssen die Ziele und das entsprechende Verhalten klar vereinbart werden. Zusätzlich sollte geklärt sein, in welchem Zeitraum diese Dinge erfüllt werden sollten (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Kommunikationshilfen

Zu den Kommunikationshilfen zählen alle Methoden, Konzepte und Ansätze, die zum einen die verbale und zum anderen die non-verbale Kommunikation fördern und verbessern. Hierzu zählt das sprachtherapeutische Verfahren (PECS-Ansatz), Formen der unterstützenden Kommunikation (Gebärdensprache, Symbolkarten, elektronische Hilfsmittel), erleichternde Arbeitsmaterialien (Computer) und die gestützte Kommunikation (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Psychische und physisches Wohlbefinden

Damit der gemeinsame Unterricht erfolgreich stattfinden kann, ist das psychische und physische Wohlbefinden autistische Kinder in der Regelklasse von großer Wichtigkeit.

Daher sollten im schulischen Alltag besondere Unterstützungsmaßnahmen integriert sein:

- Emotionales und soziales Lernen
- Rechtzeitiges Besprechen außergewöhnlicher Veränderungen
- Bewegungsangebote
- Sportliche Aktivitäten

- Entspannungsangebote und Achtsamkeitsübungen
- Aktivitäts- und Lernangebote
- Selbstvertrauen
- Humor
- Verständnissvolle Unterstützung und Hilfestellung
- Rückzugsmöglichkeiten (Nebenräume)
- Kurze Pausen während der Arbeitsprozesse
- Klare Pausenpläne
- Krisenplan

(Theunissen & Sagrauske, 2019).

Geringes Selbstwertgefühl

Autistische Kinder haben oftmals ein geringeres Selbstwertgefühl. Dies wird besonders bei Misserfolgen sichtbar. Ein geringes Selbstwertgefühl kann sich auf psychischen Symptomen wie Ängste, depressive Verstimmungen, Zwänge, selbstverletzendes Verhalten usw. auswirken (Girsberger, 2022).

4.5. Kontextgestaltung

Die Kontextgestaltung ist mit der individuellen Unterstützung verknüpft. Der Ort Schule, inklusive Schulgebäude, Klassenraum, Pausenhof, Schulgarten, Speiseraum, Flure, Werkraum, Turnsaal usw. soll für ein Kind mit besonderen Bedürfnissen passend sein. Die betroffenen Personen sollen sich wohlfühlen, zurechtfinden und mit anderen kommunizieren können. Zu Beginn eines Schuljahres kann der Unterstützungskreis mit der Schulleitung gemeinsam allgemeine und verbindliche Verhaltensregeln aufstellen und einführen. Diese Regeln müssen dann auch von allen Betroffenen eingehalten werden. Nur durch solche Abmachungen kann gegen eine Diskriminierung, Mobbing und Hänselei schon im Vorhinein entgegengewirkt werden. Das Ziel ist es, eine positive Schulkultur und Gemeinschaft zu erlangen. Wünschenswert wäre es, wenn jedes

Kind mit jedem anderen Kind gut zurechtkommen würde und ein gutes Miteinander möglich wäre.

Die Kontextgestaltung hat nicht nur Auswirkung auf das Schulgebäude, sondern auch auf den Klassenraum. Der Klassenraum sollte so gestaltet werden, dass sich alle Kinder in der Klasse wohlfühlen und erfolgreich lernen können. Besonders für autistische Kinder gibt es wesentliche Aspekte, die im Klassenraum erfüllt werden sollten:

- **Räumliche Bedingungen und Hilfsmittel:** Es sollte auf eine angenehme und passende Raumbelichtung geachtet werden, da manche autistischen Kinder Probleme mit grellem Licht, vor allem mit Neonlicht und Sonnenstrahlen, haben. Des Weiteren können Geräusche von Klassenkamerad:innen für das beeinträchtigte Kind im Klassenverband störend sein. Das Anbieten von Kopfhörern kann einen großen Vorteil darstellen. Die Autismuspädagogin Paula Kluth empfiehlt für betroffene Lehrpersonen einen „flüsternden Lehrstil“. Wie bereits erwähnt, bietet sich für autistische Kinder ein Platz allein ohne Ablenkung an. Da manche dieser Schüler:innen ein hypersensibles Geruchsempfinden aufweisen, sollten diese in der Nähe eines Fensters sitzen. Der Arbeitsplatz und eine bequeme Sitzgelegenheit sind von großer Bedeutung. Die Sitzgelegenheiten sollten sich nicht auf den Sessel und den Schreibtisch beschränken. Die Lehrperson sollte diesen Kindern Freiraum beim Arbeitsprozess einräumen. Somit kann das Sitzen auf dem Boden oder das Aufstehen während eines Lernprozesses den individuellen Lernprozess positiv unterstützen. Die Autistin N. Schuster hält es für wichtig, dass Erwachsene das Verhalten und die Bedürfnisse dieser Kinder akzeptieren (Theunissen & Sagrauske, 2019).
- **Strukturierte Lernumgebung:** Viele Kinder mit autistischen Zügen lernen in einem hochgradig organisierten Raum am besten.

Somit wird sehr häufig bei der strukturierten Lernumgebung mit dem TEACCH-Konzept gearbeitet. Dieses Konzept ist aber nicht zwingend anzuwenden, um eine strukturierte Lernumgebung zu schaffen. Es besteht auch die Möglichkeit den durchstrukturierten Klassenraum mit verschiedenen Lern- und Arbeitsecken für die unterschiedlichsten Arbeits- und Lernformate zu gestalten. Der Klassenraum ist für autistische Kinder erst dann geeignet, wenn die Materialien und Medien gut geordnet, übersichtlich, sortiert, vollständig und leicht zugänglich sind. Das betroffene Kind kann in diesen Prozess miteingebunden werden, in dem es verschiedene und entsprechende Aufgaben übernimmt. Durch diese Aufgabe bekommt es mehr Ordnung, Routine und Beständigkeit (Theunissen & Sagrauske, 2019).

- **Ressourcenräume:** Neben dem Klassenraum sollte für diese speziellen Schüler:innen sogenannte Ressourcenräume zur Verfügung stehen. Damit sind, Mehrzweckräume mit unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten gemeint. Es sind jene Räume gemeint, die für die Arbeit in kleineren Lerngruppen oder für den Rückzugsort zum Entspannen oder zur Stressbewältigung, geeignet sind. Hier ist das Zurückziehen leichter möglich und das selbstbestimmte Forschen angemessener zu vollziehen. Besonders in der Anfangszeit dienen diese Räume zur Einzelförderung oder einem längeren Einzelunterricht (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Die Kontextgestaltung hat auch eine Auswirkung auf die Gewährung eines Nachteilsausgleichs. Hierbei handelt es sich um das Schreiben von Schularbeiten in einem reizarmen Nebenraum, längere Bearbeitungszeit, Vermeidung von Zeitdruck, Zulassung von besonderen Hilfsmittel wie PC, Veränderung von Prüfungs- und Arbeitsformen (schriftliche Erarbeitungen statt mündliche Prüfungen), individualisierte Pausenregelungen, flexible Anwendung des Schulrechts, Sport als Wahlfach,

Erlaubnis von Einzel- statt Gruppensportarten und gegeben falls Befreiung von Sport, Klassenausflüge und -reisen (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Damit autistische Schüler:innen besser am schulischen und unterrichtlichen Schulalltag teilnehmen können, können Schulbegleiter, sogenannte Schulasistent:innen, beantragen. Diese sollten keine wesentlichen Aufgaben im Kernbereich von Schule und Unterricht übernehmen. Die Hauptaufgabe einer Schulasistenz liegt darin, in enger Kooperation mit Eltern und Lehrkräften eine unterstützende Hilfe zu leisten. Sie helfen bei der Bewältigung von Lernaufgaben durch Strukturierung der Angebote, unterstützen bei der Anfertigung der Mitschriften, und stehen dem Kind bei der erfolgreichen Kommunikation und dem Einüben der Regeln zur Seite. Bei all diesen unterstützenden Maßnahmen sollte jedoch auf die Selbstständigkeit des Kindes geachtet werden.

Es wäre sehr hilfreich, wenn diese pädagogischen Mitarbeiter:innen, wie in anderen Ländern (z. B. Kanada, USA) üblich, an der Schule fest angestellt wären. Die Lehrpersonen und die Schule selbst hätten damit mehr Gestaltungs- und Handlungsspielräume. Es können kleinere Lerngruppen besser unterstützt und häufiger umgesetzt werden und durch die pädagogische Mitarbeit kann auf Situationen, Erfordernisse und Bedürfnisse besser eingegangen werden. Das positive an diesem Ansatz wäre, dass die pädagogische Schulasistent:innen nicht regelmäßig die Schulen wechseln müssten und so die Gepflogenheiten des Schulstandortes wüssten(Theunissen & Sagrauske, 2019).

4.6. Inklusiven Unterricht gestalten

Die sorgfältige Planung und Gestaltung eines inklusiven Unterrichtes im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention ist genauso wichtig, wie die geeigneten Rahmenbedingungen.

Mara Sapon-Shevin betont den Stellenwert von Beziehung:

„Das Herzstück erfolgreicher Inklusion sind Beziehungen. Daher ist es sinnvoll, ein positives Schulklima und ein Umfeld zu schaffen, in dem diese Beziehung als wesentliche Komponente inklusiver Arbeit gedeihen können.“ (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 142).

Eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber autistische Schüler:innen hat eine positive Auswirkung auf das Beziehungsklima in der Klasse. Dadurch können die Kinder mit Beeinträchtigung besser am integrativen Unterricht teilnehmen. Die positive Beziehung der Lehrperson zu einem autistischen Kind, kann auch die Verhaltensprobleme von diesen reduzieren.

All diese Dinge zeigen auf, dass eine qualitative hochwertige Bildung von Bedeutung ist. Es sollte dabei auf die Bedürfnisse und Potenziale aller Schüler:innen in einer Klasse eingegangen und berücksichtigt werden.

4.6.1. Inklusive Klassengemeinschaft

Die inklusive Klassengemeinschaft bildet die Grundlage für einen tragfähigen, inklusiven Unterricht. Dabei geht es um die Kultur des Miteinanders und der Kommunikation im Klassenraum in der keine Person ausgegrenzt und diskriminiert wird. Besonders Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden aufgrund ihres „anderen Verhaltens“ von den Klassenkamerad:innen manchmal negativ behandelt. Dieses Verhalten trifft eher auf höhere Schulen zu, bei denen Prestige und Beliebtheitswerte besonders viel zählen. Der Umgang mit Verschiedenheiten in der Klasse sollte daher besonders früh thematisiert werden. Um ein gegenseitiges Verständnis und ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln, soll das Thema Autismus früh mit der Klassengemeinschaft kommuniziert werden. Bei diesen Gesprächen ist es wichtig, nicht nur auf Besonderheiten und Schwierigkeiten einzugehen, sondern auch die Stärken und Interessen der besagten Kinder in den Fokus zu setzen. Der Ansatz

„positive Peerkultur“ sollte eine alternative zu Klassengespräche ohne das jeweilige Kind sein. Das problemlösende Beratungsgespräch liegt in der Hand der Kinder und sollte schulalltägliche Probleme (Konflikte, Auseinandersetzungen, Probleme, Sorgen, Nöte, ...) lösen. Auf die gegenseitige verantwortungsbewusste Unterstützung kommt es bei diesem Ansatz an. Diese Sitzungen sollten wöchentlich mit zwei Moderator:innen durchgeführt werden (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Es braucht geleitete Maßnahmen, um ein Kind mit einer Autismus Diagnose in der Regelklasse gut zu integrieren. Das kann einen hohen Aufwand darstellen. Die wichtigste Bedingung ist, dass die Klassenlehrerin die Integration positiv bewertet und zu den besonderen Kindern eine gute Beziehung aufbauen kann. Jedoch wäre es am besten, wenn für die betroffene Klasse eine zusätzliche heilpädagogische Fachkraft zur Verfügung steht. Eine Integration in der Regelklasse ist deshalb von großer Bedeutung, da das autistische Kind sich an den anderen Kindern orientiert und durch das Nachahmen viele neue soziale Verhaltensweisen kennenlernen kann.

Folgende Maßnahmen könnten für eine gute Integration in der Regelklasse beitragen.

- Es wird innerhalb der Schule nach der besten Lösung gesucht. Dazu gehört: ein großer Klassenraum der einen Rückzugsort (Nebenraum) bietet und eine Lehrperson, welche für die Führung der Integrationsklasse bereit und befugt ist. Außerdem ist die Bereitschaft mit anderen Fachkräften zusammen zu arbeiten, wesentlich.
- Die ausgewählte Lehrperson muss sich auf dem Gebiet Autismus weiterbilden. Ein regelmäßiges Coaching mit anderen ist von großer Bedeutung.
- Das Umfeld (Klassengemeinschaft, Eltern, andere Lehrkräfte,...) müssen über die Besonderheiten des Kindes in Kenntnis gesetzt

werden. Es hängt jedoch von den betroffenen Eltern, Kinder und der Lehrperson ab, in welchem Ausmaß die Diagnose mit den anderen kommuniziert wird.

- Zu guter Letzt werden zusätzliche personelle Ressourcen für das Kind bereitgestellt. Das Ausmaß dieser Stunden passt sich an die Bedürfnisse des Kindes an und kann daher von wenigen Begleitstunden bis ganz viele reichen.

(Girsberger, 2022)

4.6.2. Gemeinsames Lernen

Ein guter Unterricht baut auf möglichst vielen verschiedenen Interessen der Schüler:innen auf und lässt eine vielfältige Erarbeitungsmöglichkeit zu. Nur so können individuelle Stärken gestärkt, neue Erkenntnisse gewonnen und erworben und weitere Fähigkeiten angeeignet werden. Die Schüler:innen sollten am besten ein Mitspracherecht bei der Auswahl von Themen und Inhalten erhalten. Autistische Kinder können dadurch ihre Interessen und Hobbies miteinbringen.

Die problemformulierende Methode erleichtert das systematische, aufgebaute und geordnetes Vorgehen mit dem zeitlichen Ablaufplan und den Bedürfnissen von autistischen Schüler:innen mit der aktiven Teilnahme durch die Arbeitsphasen. Diese Methode wird durch ein flexibles Vorgehen in unterschiedlichen Lern- und Sozialformen, wie Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit, Klassengesprächen und Frontalunterricht durchgeführt. Das autistische Kind profitiert durch die Arbeit mit gleichaltrigen. Für die Erarbeitung von neuen Aufgaben sollte der Buddy oder die Bezugsperson eingesetzt werden. Es gibt noch weitere positiv evaluierte Arbeitsformen zur Unterstützung eines gemeinsamen Lernens.

Das soziale Lernen wird im Curriculum wie folgt festgehalten:

„Ein weiterer wichtiger Aspekt des Curriculums, der für eine erfolgreiche Inklusion ausschlaggebend ist, ist die zielgerichtete und gewissenhafte

Vermittlung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten. (...). Schüler:innen in inklusiven Klassen sollten zum Beispiel ein durchdachtes Repertoire über das Konzept der Hilfe lernen. Was bedeutet es, jemanden zu helfen? Was ist der Unterschied zwischen jemanden helfen und es für ihn tun? Wie sieht eine respektvolle Hilfe aus und wie fühlt es sich an?“ (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 147 zit. n. Sapon-Shevi 2007, 209).

Das kooperative Lernen kann die herkömmlichen Formen wie Partner- und Kleingruppenarbeit und das Lernen an verschiedenen Stationen und Ecken in der Klasse besser unterstützen. Selbst die Projektarbeit ist für autistische Schüler:innen eine wesentliche Erleichterung im Schulalltag. Projekte bieten eine ideale Lernaktivität für diese besonderen Kinder, die für die Bearbeitung der Aufgaben mehr Zeit benötigen (Theunissen & Sagrauske, 2019).

4.6.3. Professionalität

Um all diese Dinge umsetzen zu können, benötigt es eine Professionalität der jeweiligen Lehrperson.

Es gibt wesentliche Aspekte, die zur Professionalität führen:

Autismus verstehen

Für eine gute pädagogische Arbeit mit diesen besonderen Kindern ist die verstehende Sicht von Autismus Voraussetzung. Es benötigt eine funktionelle Betrachtung autistischer Merkmale und Verhaltensweisen (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Gebrauch von Labels hinterfragen

Lehrpersonen dürfen sich von Vorurteilen in Bezug auf Autismus und von medizinischen Diagnosen nicht beeinflussen lassen. Denn dies kann die

zeitgemäße Pädagogik hindern. Ein positives Denken, eine aufgeschlossene und unvoreingenommene Haltung sind hilfreich im Umgang (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Individuelle Unterschiede erkennen und betrachten

Die individuellen Unterschiede sollen für alle Schüler:innen in der Klasse beachtet werden. Dies gilt für Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Informationen reflektiert wahrnehmen

Lehrpersonen bekommen ihre Informationen durch diverse Diagnosen von Eltern und Fachleuten. Die Lebensgeschichten und Erfahrungen von betroffenen Kindern sind genauso wesentlich, wie die Informationen der Eltern und dem Fachpersonal. Allein durch Erzählungen von autistischen Kindern, kann die Lehrperson neue Wahrnehmungen, Reflexionen und Korrekturen der bisherigen Sicht gewinnen (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Potenziale von Schüler:innen beachten

Werden die individuellen Ressourcen, Stärken und Potenziale von autistischen Kindern im Speziellen geschätzt und beachtet, so kann die ganze Klasse davon profitieren (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Aktives Zuhören

Das aktive Zuhören ist eine Vermittlungshilfe bei sozialen Kontakten oder bei der psychosozialen Unterstützung von autistischen Personen. Aktives Zuhören kann von konkreten Ideen zu unterstützenden

Lernförderungen führen. Es besteht auch die Möglichkeit, mehr über die besondere Person zu erfahren (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Mit den Eltern kooperieren

Eltern von autistischen Kindern möchten gerne als „Experten in eigener Sache“ angesehen werden. Es sollten daher regelmäßig Elterngespräche stattfinden. Wichtig ist es auch, die Eltern der nicht-beeinträchtigten Kindern aufzuklären und über die Praxis eines inklusiven Unterrichtes zu informieren (Theunissen & Sagrauske, 2019).

Empirische Teil

5. Forschungsmethode

In der vorliegenden Masterarbeit ist es das Hauptziel, die Forschungsfrage zu beantworten und näher zu betrachten. Dafür wurde die qualitative Interviewmethode angewendet. Im nächsten Kapitel werden wichtige Aussagen der Interviewpartner mit der Literatur verknüpft und auf Gemeinsamkeiten überprüft. Weiters wird auf den empirischen Teil der Arbeit eingegangen.

5.1. Fragestellung und Zielsetzung

Die vorliegende Masterarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, anzuführen, wie der Ort Schule für autistische Schüler:innen zu einem Wohlfühlort werden kann. Bei der Recherche der Literatur ergab sich folgende Fragestellung:

„Wie kann der schulische Alltag von autistischen Schüler:innen in einer Regelklasse erleichtert und unterstützt werden?“

Um die obengenannte Forschungsfrage beantworten zu können, werden die durchgeführten Interviews mit der Literatur verknüpft. Wie bereits erwähnt zeigt diese Arbeit auf, wie der Ort Schule für autistische Schüler:innen zu einem Wohlfühlort werden kann. Weiteres wurden die ausgewählten Lehrpersonen gefragt, wie die Arbeit mit autistischen Schüler:innen aussieht und welche Auswirkung die Diagnose Autismus auf den schulischen Alltag hat.

5.2. Methodenanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bildet die Grundlage für die Durchführung des empirischen Teils dieser Masterarbeit. Diese setzt den Schwerpunkt auf die Kommunikation. Bei dem ganzen Prozess wird

systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorgegangen (Mayring, 2022).

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit baut auf den persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen mit autistischen Kindern auf. Aus diesem Grund wurde diese Methode ausgewählt.

Die befragten Personen sind zwischen 20 und 60 Jahren und haben einen direkten Kontakt zu autistischen Kindern in der Regelklasse. Die Interviews wurden anhand eines Interviewleitfaden (siehe Anhang) durchgeführt und ermitteln die Arbeit mit diesen besonderen Kindern in der Regelklasse.

5.2.1. Leitfadeninterview

Für die durchgeführte Studie in dieser Masterarbeit wurde das leitfadengestützte Interview benutzt. Der Interviewpartner wird während des Interviews durch den Interviewleitfaden unterstützt und durch das Interview geführt. Dabei können alle relevanten Fragen nacheinander abgefragt werden, da der Leitfaden von Anfang an die Themen und die Reihenfolge der Fragen vorgibt. Bei einem Leitfadeninterview handelt es sich um ein strukturiertes Interview, da es auf einer konkreten Formulierung und Reihenfolge aufbaut (Helfferich, 2019 & Kleemann & Krähnke & Matuschek, 2013).

Der vorliegenden Interviewleitfaden wurde auf die zwei wesentlichen Themen der Arbeit mit Autismus aufgebaut. Zum einen die Arbeit mit autistischen Kindern (1) und zum anderen die Auswirkung auf den schulischen Alltag (2).

5.2.2. Stichprobe

Es wurden zehn Personen befragt, die bereits Erfahrung mit autistischen Kindern haben. Alle befragten Lehrpersonen sind noch im aktiven Schuldienst und unterrichten in den Schulbezirken Wels-Stadt und Linz-Stadt. Das Alter der befragten Lehrpersonen liegt zwischen 23 und 63 Jahre. Da die Diagnose Autismus in der Schule immer stärker vertreten ist, war das Finden von geeigneten Interviewpartner leicht. Die Interviewteilnahme war freiwillig. Durch das leitfadengestützte Interview konnten sich alle beteiligten Personen bereits vor dem Interview mit den Fragen auseinandersetzen. Des Weiteren wurden die befragten Personen über die Aufzeichnung des Gesprächs und die anonyme Weiterverarbeitung der Daten informiert. Der Zeitraum der durchgeführten Interviews beschränkt sich auf die beiden Monate Mai und Juni 2024. Da es sich bei den Interviews um einen persönlichen Austausch und Erfahrungen handelt, wurden alle Interviews an einem privaten Ort durchgeführt (Mayring, 2022).

Die folgenden Lehrpersonen haben an der empirischen Forschung teilgenommen:

- Interview 1: männlich, Alter 29, Lehrer
- Interview 2: weiblich, Alter 54, Lehrerin
- Interview 3: weiblich, Alter 55, Religionslehrerin
- Interview 4: weiblich, Alter 48, Sonderpädagogin
- Interview 5: weiblich, Alter 24, Lehrerin
- Interview 6: weiblich, Alter 46, Sonderpädagogin
- Interview 7: weiblich, Alter 62, Sonderpädagogin
- Interview 8: weiblich, Alter 45, Lehrerin
- Interview 9: männlich, Alter 38, Lehrer
- Interview 10: männlich, Alter 30, Lehrer

5.2.3. Analyse der Interviews

Die Analyse der Interviews erfolgt durch ein Transkript. Dabei wurde auf eine bessere Verständlichkeit des Gesagten geachtet und somit wurden Aussagen im Dialekt in die Standardsprache transkribiert. Sofern gestotterte und abgebrochene Wörter keine Auswirkung auf den Inhalt des Gesagten hatten, wurde diese beim Transkribieren nicht berücksichtigt. Sämtliche Namen wurden anonymisiert.

Im Transkript wird die Interviewerin mit der Abkürzung „I“ dargestellt. Für die Probandinnen und Probanden wurde bei der Transkription die folgenden Abkürzungen ausgewählt „P1, P2, ... P 9, P 10“.

Zum Schluss wurde die transkribierten Interviews analysiert und ausgewertet. Diese Analyse und Auswertung basierte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).

5.3. Auswertung

Für die Interpretation einer qualitativen Inhaltsanalyse gibt es laut Mayring eine Vielzahl an unterschiedlichsten Interpretationsarten. All diese Ziele verfolgen vergleichbare Abläufe und ähnliche Ziele. Dabei werden Textteile herangezogen und genauer betrachtet, untersucht und in eine bestimmte Richtung ausgewertet.

Mayring definiert drei wesentliche Grundformen für das Interpretieren:

- **Zusammenfassung:** Bei der Analyse der Zusammenfassung, wird das vorhandene Material so reduziert, dass die Idee des Grundmaterials vorhanden ist.

- **Explikation:** Bei der Analyse Explikation, werden zusätzlich zu dem Material diverse Textteile mit Begriffen hinzugezogen. Dadurch kann das Verständnis erweitert werden.
- **Strukturierung:** Bei der Strukturierung werden bestimmte Aspekte und Materialien herausgenommen und gefiltert. Das Material wird aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt und untersucht.

(Mayring, 2022)

Diese drei Grundformen bilden die Analyse für ein zunächst unbekanntes sprachliches Material. Es sind drei voneinander unabhängige Analysetechniken, die nicht nacheinander durchlaufen werden können. Vielmehr muss nach Forschungsfrage und Material die passende Analysetechnik ausgewählt werden.

Diese Forschungsfrage in dieser Masterarbeit wird nach der dritten Grundform „Strukturierung“ analysiert. Hierbei handelt es sich um eine Analyse, in der das Material durch bestimmte Kategorien festgelegt und an das Forschungsmaterial angepasst, untersucht und interpretiert wird (Mayring, 2022).

6. Ergebnisse

Das sechste Kapitel geht auf die Ergebnisse ein, welche mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben werden. Wichtige Aussagen der 10 Interviewpartner:innen werden aufgeschrieben. Auch hier führen die Ergebnisse zu der bereits erwähnten Forschungsfrage: „Wie kann der schulische Alltag von autistischen Schüler:innen in einer Regelklasse erleichtert und unterstützt werden?“.

Bei der Strukturierung handelt es sich um eine deduktive Kategorienanwendung. Im Vorfeld wurden zwei Kategorien anhand der Literatur festgelegt (Mayring, 2022). Dabei handelt es sich um die Arbeit mit autistischen Kindern und welche Auswirkungen diese auf den schulischen Alltag aufzeigen. Beiden Kategorien werden im Folgenden ausführlicher Beschrieben. Dabei wird auf die Textaussagen der Interviewpartner eingegangen.

Zuerst wurde erhoben, wie lange die befragten Lehrpersonen bereits mit autistischen Kindern im Schulalltag in Kontakt treten. Die zeitliche Spannweite reicht von einem Jahr bis 15 Jahre. Hier ist besonders auffallend, dass mehr als die Hälfte (also 6 Befragte) unter 5 Jahren angegeben haben und nur zwei der befragten Lehrpersonen seit über 10 Jahren mit autistischen Kindern zusammenarbeiten.

Im Anschluss wurde festgehalten, ob die Lehrpersonen über eine spezielle Ausbildung im Inklusionsbereich oder im Bereich Autismus verfügen. Vier der befragten Lehrpersonen haben eine Ausbildung zur Sonderpädagogin und vier der befragten Lehrpersonen bilden sich regelmäßig in den unterschiedlichsten Fortbildungen weiter. P1 macht sogar deutlich: *„Es ist sehr wesentlich, sich regelmäßig durch neue Fortbildungen im Bereich Autismus weiterzubilden. Denn nur so kann man diese Kinder besser verstehen und auch besser unterstützen. Mir haben die Fortbildungen in meinem ersten Schuljahr mit einem autistischen Kind sehr geholfen.“*

6.1. Arbeit mit autistischen Kindern

Damit die Schule ein Wohlfühlort werden kann, ist ein positiver Arbeitsansatz von großer Wichtigkeit.

Inwieweit wirkt sich die Diagnose auf den schulischen Alltag und auf die Unterrichtsplanung aus?

Die Diagnose hat eine große Auswirkung auf den schulischen Alltag und auf die Unterrichtsplanung. P1, P2 und P3 sind sich einig, dass die Diagnose eine Auswirkung auf die Alltagssituationen aber auch auf die Lernphasen und auf die Anpassung der Aktivitäten hat. Somit muss es mehrere Entscheidungsmöglichkeiten geben, damit die Diagnose im schulischen Alltag leichter umzusetzen ist. P1 erzählt: *„Ich habe eigentlich zwei autistische Schüler:innen. Bei einem ist die Erkrankung diagnostiziert worden und bei dem anderen leider nicht. Während ich dem diagnostizierten Autisten anders helfen darf und kann, muss ich bei dem anderen Kind immer abwägen wie ich hier jetzt handeln darf. Deshalb sind die bestätigten Diagnosen von Spezialisten sehr wichtig für die schulische Unterstützung.“* P2 macht deutlich, wie wichtig bei der Diagnose die Zusammenarbeit der Eltern und Lehrpersonen ist und sagt: *„Es kommt immer wieder vor, dass Eltern aus Schutz und Sicherheit die Befunde von Psychologen und Spezialisten mit der Lehrperson nicht teilen möchten, da sie ihren Kindern die Schullaufbahn so „normal“ wie möglich gestalten möchten. Dass sie dabei jedoch gegen das Kind handeln und arbeiten, ist ihnen nicht immer bewusst. Dafür benötigt es Elterngespräche um die Situation den Eltern klar zu machen und ihnen erklären, dass eine bestätigte Diagnose das Kind im schulischen Alltag besser unterstützen kann.“* P3 teilt mir mit, dass eine bestätigte Diagnose für die bessere Unterstützung in der Schule sehr wichtig ist, doch dass dieser Prozess in der Realität ein sehr langwieriger ist. *„Bereits gestellte Diagnosen aus dem Kindergarten werden nicht immer übernommen und somit müssen Eltern ihre Kinder in der Volksschulzeit neu diagnostizieren lassen. Generell müssen die vorhandenen Befunde in vorgegebenen Zeiträumen kontrolliert werden. Bis die Lehrperson das betroffene Kind „offiziell“ angemessen unterstützen kann, wird jedoch viel Zeit verloren und ist für die Lehrperson ein enormer zeitlicher und bürokratischer Aufwand.“* So erzählt

P4: *„Man muss auf das Verhalten des Kindes in gewissen Situationen achten und die Unterrichtsplanung dementsprechend anpassen.“*

Weiteres berichtet P5, dass die autistischen Schüler:innen in der Klasse individuelle Aufgaben bekommen und sie bietet diesen einen „Schatzkistenplan“ an. In diesem Plan können die Kinder in einem eigenen Arbeitstempo arbeiten. Die selbstständige Arbeit für autistische Kinder ist nicht möglich, da sie immer wieder Unterstützung benötigen. P6 macht deutlich, dass die Unterrichtsplanung für ein autistisches Kind möglichst gleichbleiben muss, da spontane und unvorhersehbare Änderungen für das Kind oft problematisch sind und zu Stress führen können. Auch P7 erzählt: *„Jedes autistische Kind ist anders, daher muss man sich auf das jeweilige Kind einstellen. Wenn die Kommunikation nicht möglich ist, helfen optische Hinweise wie Bilder und Fotos wie etwas gemacht werden soll.“* P8 stellt klar, dass die Diagnose Autismus für die Unterrichtsplanung und den schulischen Alltag eine Auswirkung hat und sagt: *„Die Diagnose Autismus ist deswegen so wichtig, da unser autistisches Kind eine Individualisierung benötigt und wir verstärkt mit den Eltern kommunizieren müssen.“* Auch für P9 ist eine Auswirkung bemerkbar. Besonders beim gemeinsamen Jausnen wird dies sichtbar. P9 erzählt: *„Mein autistisches Kind ernährt sich bei Gemüse nur von grünen Sachen wie Gurke und grüner Paprika. Wenn wir mit der Klasse eine gesunde Jause mit Gemüse, Brot und Aufstriche veranstalten, darf es für das autistische Kind ein Brot nur mit Gurke und grünem Paprika sein.“* P10 hat mitgeteilt, dass der Unterricht für autistische Kinder eher in Kleingruppen stattfinden soll, da diese Kinder in der großen Gruppe untergehen und sich unwohl fühlen. Der Unterricht in der Kleingruppe muss nicht immer funktionieren und nannte ein Beispiel: *„Mein autistisches Kind kann nicht mit jedem anderen Mitschüler in Kontakt treten und ihn aushalten. Es kann daher vorkommen, wenn die Kinder sich eine Gruppe auswählen müssen oder zugeteilt werden, dass das Kind zu dem anderen sagt: „Mit dir möchte ich aber nicht arbeiten!“*

Benutzen Sie im Schulalltag ein bekanntes Förderkonzept – wie PECS oder TEACCH?

Es sind sich eigentlich fast alle beteiligten Interviewpartner:innen einig, dass die Autismus Form bei ihren Kindern nicht so stark ausgeprägt ist, dass sie ein Förderkonzept im schulischen Alltag benötigen. 8 von 10 befragten Proband:innen benutzen im schulischen Alltag nicht offiziell ein bekanntes Förderkonzept wie PECS und TEACCH. P1 spricht davon, dass der Umgang mit den autistischen Kindern im schulischen Alltag gut auch ohne Fördermaßnahmen funktioniert und untermauert, dass die Fortbildungen über Autismus sehr geholfen haben. P2 erzählt, dass ihr autistische Kind diese Fördermaßnahme ablehnt und P3 kennt diese Förderkonzepte nicht. *„Ich benutze sicherlich indirekt eines dieser Förderkonzepte, da ich mit Bildkarten den Schulalltag für das autistische Kind gestalte. Generell wird bei uns viel mit Bildkarten kommuniziert.“*, sagt P4. P5 sagt: *„Unsere autistischen Kinder haben eine leichte Form von Autismus und können sich im Unterricht, im Klassenraum und im Schulalltag auch ohne Förderkonzepte gut zurechtfinden.“* So ist P6 der Meinung: *„Da unsere Autisten im Schulalltag gut zurechtkommen, konnten wir bis jetzt auf das Förderkonzept verzichten.“* P8 sagt, dass das Förderkonzept TEACCH unbewusst bei Unterstützungsmaßnahmen angewendet wird: *„Wir arbeiten mit Bildkarten.“*

Was benötigen autistische Kinder im schulischen Alltag?

Was autistische Kinder im schulischen Alltag benötigen, beantworten alle 10 Teilnehmer:innen unterschiedlich. Allerdings sind sich alle Interviewpartner:innen einig, dass ihre Kinder eine klare Struktur benötigt. P1 teilt mit: *„Mein autistisches Kind benötigt viel Struktur und somit wird der schulische Alltag auf der Tafel in Bilder und Wörter inklusive Zeit dargestellt. Somit kann sich das Kind immer gut orientieren und kann sich auf die nächste Stunde vorbereiten.“* P2 erzählt: *„Für mein autistisches Kind ist ein Rückzugsort ganz wichtig. Besonders wenn es zu sozialen*

Schwierigkeiten kommt, braucht mein autistisches Schulkind Zeit, um die Situation zu verarbeiten. In einer Pause ist mein Autist mit einem anderen Kind (aus einer anderen Klasse) in der Spielpause zusammengekracht. Für ein anderes Kind ist es eine ganz normale Situation. Beide entschuldigen sich und spielen weiter. Doch für mein Schüler war das eine Katastrophe und so benötigte er Zeit für sich selbst, um das Geschehene zu verarbeiten.“ P4 spricht davon, dass sie eine persönliche Zuwendung benötigen und der Tagesablauf durch zusätzliche Erklärungen geprägt wird. *„Ich spreche das Kind immer persönlich an, bin geduldig und spreche immer in einer positiven Form.“* P3 und P5 sind der Meinung, dass autistische Kinder in der Regelklasse klare Regeln benötigen, die auch eingehalten werden müssen. P6 sagt: *„Das autistische Kind benötigt viel Geduld und Verständnis. Es sollen klare Grenzen, viel Struktur und fixe Rituale im schulischen Alltag eingebaut werden.“* P7 macht deutlich, dass es in der Klasse einen konstanten und ruhigen Sitzplatz geben sollte und sagt: *„Ein autistisches Kind benötigt einen Randplatz, der das Kind möglichst beruhigt und es benötigt im Schulalltag viel Unterstützung.“* P8 weist darauf hin, dass persönliche Ansprachen und Berührungen besser nicht erfolgen sollten und zeigt auf, wie wesentlich eine Vorankündigung von bestimmten Situationen ist.

P9 sagt: *Mein autistisches Kind hat einen Einzelplatz. Dieser ist in meiner Nähe, damit ich direkte Anweisungen geben und schneller helfen kann.“* Und P10 hat mitgeteilt, dass das autistische Schulkind eine To Do Liste hat. *„Die Morgenroutine ist für das autistische Kind extra aufgeschrieben worden. Diese kann abgehakt werden, wenn die einzelnen Schritte erledigt sind. Zum Beispiel: Wurde die alte Hausübungen abgegeben? Wurde die neue Hausübungen aufgeschrieben? Liegt die Federschachtel am Platz? Liegt die Hausübungsmappe im Bankfach? Steht die Schultasche am Schultaschenparkplatz? Erst wenn all diese Aufgaben mit einem Smiley von dem Kind selbst als erledigt markiert worden sind, darf es den Sitzplatz verlassen und die letzten Minuten bis zum Läuten mit anderen genießen.“*

Wie kann eine Lehrperson autistische Kinder in der Regelklasse besser unterstützen?

Darüber hinaus wurden die Teilnehmer:innen befragt, wie eine Lehrperson autistische Kinder in der Regelklasse besser unterstützen kann. 5 von 10 sind der Meinung, dass bereits eine zweite Lehrperson, Stützkraft oder Schulassistentin für die zusätzliche Unterstützung wesentlich beiträgt. P1 erzählt: *„Eine zusätzliche Hilfe erleichtert den schulischen Alltag schon sehr. Ich bin jetzt in einer dritten Klasse. Hin und wieder ist der Unterricht für meinen Autisten zu anstrengend und er kann diesen ohne Hilfe nicht eindeutig folgen. Dies fällt mir besonders bei der Arbeit in Hefen und den unterschiedlichsten Schulbüchern auf. Leider besteht unser Mathe- und Deutschbuch aus mehreren Teilen. Für die Mitschüler:innen reicht die Anforderung: „Nehmt das Buch XY heraus!“. Mein autistisches Kind ist bereits mit dieser Situation überfordert. Ohne eine direkte und zusätzliche Hilfe, kommt er nicht mit. Ich muss daher auf das Buch/Heft XY zeigen.“* Auch wenn P2 die Diagnose Autismus der Klasse noch nicht offiziell mitgeteilt und besprochen hat, macht P2 klar, dass die Diagnose mit der Zeit mit den anderen Kindern besprochen werden muss. P3, P7 und P9 berichten, wie wesentlich eine ruhige Sprache der Lehrperson ist und P3 sagt: *Es ist ganz wichtig, dem Kind mit viele Ruhe und Empathie gegenüberzutreten.“* P4 sprach: *„Die Kommunikation mit der gesamten Klasse erreicht das besondere Schulkind häufig nicht. Es liegt daher in meiner Aufgabe, hier das betroffene Kind zu unterstützen durch einen zusätzlichen, verstärkten und persönlichen Kontakt.“* P5 erklärt, dass alle Gefühle und jedes Verhalten mit dem Betroffenen besprochen und erklärt werden müssen, um den schulischen Alltag in der Regelklasse zu erleichtern und P6 berichtet, dass Rückzugsorte geschaffen werden müssen. *„Rückzugsorte sind für Kinder mit Autismus besonders wichtig, da sie manche Situationen nicht verstehen und begreifen können. Um diese zu überwinden, sind Rückzugsorte besonders wesentlich!“* P7 berichtet: *„Das Kind muss immer wieder in den schulischen Alltag miteingebunden werden. Das fördert nicht nur das Kind selbst, sondern auch die*

Klassengemeinschaft.“ P9 erzählt: „Ich habe das große Glück für eine gewisse Stundenanzahl eine Sonderpädagogin und eine Schulassistentin als Unterstützung im Unterricht zur Verfügung zu haben. Das erleichtert mir die Arbeit schon sehr, da diese auch bei den kleinsten Schwierigkeiten sofort reagieren kann und hilfreich zur Seite steht.“ P10 berichtet „Die Kommunikation mit der gesamten Klasse erreicht das autistische Kind häufig nicht. Somit erfolgt die Unterstützung durch einen zusätzlichen und persönlichen Kontakt durch mich.“

Gibt es eine besondere Hilfestellung und Tipps für die Arbeit mit autistischen Kindern?

Weiteres wurden die Teilnehmer:innen gebeten, besondere Hilfestellungen wie Rituale, Materialien, Spiele etc. zu nennen. P1 sagt: *„Manche Autisten haben Schwierigkeiten mit dem Blick- und Körperkontakt. Den Blickkontakt können sie nur schwer bis gar nicht halten und bevorzugen eine distanzierte Nähe. Wir üben daher gemeinsam den Blickkontakt wenigstens für ein paar Sekunden halten zu können. Wenn wir unsere Namen sagen, dann schauen wir uns an. Unser Ziel ist es, die Zeit des Blickkontaktes zu erhöhen.“* P2 ist der Meinung, dass die speziellen Hilfestellungen an die aktuelle Tagesverfassung des Kindes anzupassen sind. Für P3 ist der Stundenbeginn durch ein gleiches Ritual besonders wichtig und es sollten nur jene Materialien benutzt werden, die dem Kind vertraut sind. P4 und P8 sind ebenfalls der Meinung, dass Strukturierungshilfen, wie den Stundenplan oder den Tagesablauf mit Karten auf der Tafel symbolisch darzustellen, essenziell für die besonderen Kinder sind. P5 sagt: *„Für uns ist es hilfreich, dass wir etwas gefunden haben, was unser autistisches Kind motiviert, wenn das Arbeiten schwieriger ist. Unser Kind liebt Autos. Wenn schwierige Aufgaben positiv erledigt wurden, darf es Autoaufkleber auf das Arbeitsblatt picken.“* P6 macht deutlich: *„Jedes Kind ist anders! Unser ASS-Kind braucht immer eine Beschäftigung und zeichnet nebenbei im Unterricht ständig in ein kreatives*

„Kritzelbuch“ Es bekommt trotzdem vom Unterricht alles mit. Alle anderen Hilfestellung hat es abgelehnt.“ Auch P7 macht bewusst: „Es ist wichtig herauszufinden, was das Kind gerne mag. Das Morgenritual, wie der Morgenkreis, sollte sich regelmäßig wiederholen. Da es jedoch nicht das eindeutige, autistische Kind gibt, kann es auch keine fixen Vorgaben an besonderen Hilfen geben.“ P9 macht deutlich: „Planänderungen müssen rechtzeitig in Ruhe, sowohl mit dem Betroffenen als auch mit dem jeweiligen Elternteil, besprochen und erklärt werden. Nur so kann dem Kind die Ungewissheit und der Stress vor neuen, unbekanntem Situationen genommen werden“. P10 nennt ein Beispiel: „Ich habe ein „Lernbüro“ geschaffen. Das ist eine Sichtschutzumrandung für Arbeiten, die allein durchgeführt werden sollten. Ich habe dies eingeführt, da mein Autist das Abschreiben der anderen gar nicht ertragen kann und auch nicht gestört werden will.“

Können Sie mir auch Dinge nennen, die im Alltag mit autistischen Kindern vermieden werden sollten?

Bei den Dingen, die im Alltag mit autistischen Kindern besser vermieden werden sollten, waren sich auch alle einig. 4 von 10 interviewten Personen sagen, dass sich Hektik, eine laute Umgebung und Stress negativ auf das Kind auswirken. P1 erklärt: *„Viele Kinder mit Autismus bevorzugen eine distanzierte Nähe und vermeiden den Körperkontakt. Die Lehrperson sollte und darf daher keine Grenze überschreiten und darf das Kind nicht mit körperlicher Nähe überfordern! Hier erden schon kleinste Berührungen zum Problem. Ich mache gerne mit meiner Klasse „Körpermassagen zum Entspannen“ und kein Kind darf zu etwas gezwungen werden, was es nicht möchte oder von dem das Kind selbst nicht überzeugt ist. Diese Einstellung ist Tagesabhängig und muss nicht immer gleich sein!“*

P2 erzählt: *„In der Arbeit mit autistischen Kindern muss auf Hektik, Stress und eine laute Umgebung verzichtet werden. Natürlich kann in einer*

Regelklasse mit 20 bis 25 Kinder das nicht immer eingehalten werden. Daher wurde in vielen Schulen einen Gehörschutz eingeführt. Dieser sollte immer für das autistische Kind griffbereit sein.“ P3 erklärte: „Es gibt viele Dinge, die im schulischen Alltag mit autistischen Kindern vermieden werden sollten. Ich bin Religionslehrerin und bin daher in vielen Klassen mit den unterschiedlichsten Kindern in Kontakt. Wesentlich dabei ist jedoch, dass ich die Regeln der Klassenlehrer übernehme. Denn neue Regeln würden die Autist:innen überfordern. Die Klassenlehrerin ist die Bezugsperson und sollte daher mit allen beteiligten Personen Regeln aufstellen, die das Kind einhalten muss. Ich muss hier auch noch festhalten, dass nicht 5 Lehrpersonen gleichzeitig für das Kind mit Autismus da sein müssen und sollen. Ganz wichtig ist, eine Bezugsperson zu benennen, die sowohl für das Kind als auch für die anderen Lehrpersonen eine Ansprechperson ist.“ P4 stellt klar, dass viele Kinder mit dem frühkindlichen Autismus auf Ansprache nicht reagieren und daher wie taub wirken. „Die Lehrperson darf auf dieses Verhalten nicht mit Strenge oder lauter Stimme reagieren.“ P5 und P10 machen deutlich, dass eine Veränderung ohne Ankündigung im Alltag vermieden werden sollte, da diese zu einer absoluten Überforderung und Stress führe kann. P6 erzählt, dass der Turnsaal, Werkraum und Gruppenarbeiten oft eine große Herausforderung für sie sind und P7 sagt: „Autistische Kindern muss man den Zeitstress nehmen. Sollte ein autistisches Kind einen Schreianfall erleiden, kann man nur abwarten, bis dieser vorbei geht. Essentiell ist es, dass die anderen Schüler:innen abgelenkt oder in eine andere Arbeitssituation gebracht werden. Aber man kann nichts tun, um solche Anfälle zu verkürzen, zu unterdrücken oder abzufangen.“ P9 beschreibt: „Es muss beim Sesselkreis besonders aufgepasst werden. Die Kinder sind leicht abgelenkt, können den gewünschten sozialen Abstand zu den anderen nicht wirklichen Einhalten und genau dies kann schnell zu Stress und negativen Situationen führen. Wichtig dabei ist auch, wie schickt man das Kind in den Sesselkreis und neben wem wird es sitzen.“

Hat Ihr autistisches Kind eine Inselbegabung?

Zu guter Letzt wurde bei dieser Kategorie auf die Inselbegabung eingegangen. Bei 8 Befragten verfügt das autistische Kind über keine Inselbegabung. Bei drei der Interviewten stand die Merkfähigkeit besonders im Mittelpunkt. P1 erzählte: *„Mein autistisches Kind liebt Musik über alles und kann sich Musikinstrumente und Musikstücke selbst erlernen. Selbst Noten sind für das Kind kein Problem und erlernt den Ton in kürzester Zeit.“* P2 machte deutlich, dass das autistische Kind über ein großes Sprachverständnis verfügt und bereits Bücher für Erwachsene lesen kann und sich dafür auch interessiert. *„In der vierten Klasse hat das Kind innerhalb von zwei Tagen ein Harry Potter Buch gelesen.“* P3 teilte mit: *„Mein Autist hat eine schnelle Auffassungsgabe und kann Datums von vielen Jahren zuordnen. Er weiß, welcher Tag der 5. Juli 2020 war.“* P4 teilte mit: *„Mein autistische Kind kann erlebte Schulausflüge in chronologische Ausführung und detaillier Wiedergabe erzählen.“* P5 erzählt, dass ihr autistisches Kind ganze Bücher malt und von jedem Land auf der Welt die Hauptstadt benennen kann. *„Ich sage ein Land zum Beispiel die Schweiz und mein besonderes Kind kann in kürzester Zeit die Hauptstadt nennen.“* P6 erklärt, dass das Kind eine Inselbegabung in der Mechanik hat. *„Mein Schüler kennt sich perfekt mit mechanischen Geräten aus. Das autistische Kind kennt sich mit dem White-Board in der Klasse besser aus als wir.“* P7 macht deutlich, dass der Schüler eine gute Merkfähigkeit aufweist und ein besonderes Interesse an Naturwissenschaft äußert. P9 hat folgendes Beispiel genannt: *„Mein autistisches Kind erklärt mir innerhalb kürzester Zeit alles Wissenswerte über Brücken weltweit.“* P8 erzählt *„Ich unterrichte aktuell eine erste Klasse. Mein Autist hat eine Inselbegabung in Mathematik und kann bereits Rechnungen ausrechnen, die wir noch nicht gelernt haben.“* P10 hat erzählt: *„Mein autistisches Kind kann sich die kleinsten Dinge am Stundenplan merken. Einmal hat er mich gefragt, warum sich der Stundenplan bei der sonderpädagogischen Lehrkraft verändert hat. Hierbei hat es sich nicht um eine große*

Stundenplanänderung gehandelt, sondern um eine kleine. Den anderen Kindern ist diese Veränderung gar nicht aufgefallen.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die schulische Arbeit mit einem autistischen Kind die unterschiedlichsten Hilfsmittel, Arbeiten, Unterrichtsplanungen, Besonderheiten usw. mit sich bringt. Es gibt kein „Rezept“ für die Arbeit mit ihnen in der Regelklasse, da jedes Kind ein Individuum darstellt.

6.2. Auswirkung auf den schulischen Alltag

Die zweite Kategorie bildet die Auswirkung auf den schulischen Alltag. Dabei wurde auf die soziale Form von Autist:innen in der Regelklasse besonders eingegangen.

Wissen die Mitschüler:innen über die Diagnose Bescheid?

Nur 5 der befragten Teilnehmer:innen haben die Mitschüler:innen über die Diagnose des autistischen Kindes aufgeklärt und P8 macht sogar deutlich, dass die Mitschüler:innen wissen, dass eine Beeinträchtigung vorhanden ist. P1, P4 und P7 konfrontieren die Klassengemeinschaft nicht mit der Diagnose. P1 erklärt: *„Eigentlich möchte ich die Diagnose ohne die Einverständniserklärung von Eltern und dem Kind nicht mit den anderen Kindern kommunizieren. Doch ich bin jetzt in einer vierten Klasse und bemerke, dass die Kinder immer reifer werden und die anderen Klassenkamerad:innen anders betrachten. Dieses Verhalten fällt besonders bei lustigen Ereignissen auf. Das autistische Kind findet Situationen lustig, die die anderen nicht lustig finden. Ich möchte noch etwas abwarten und die Diagnose nur dann mit den anderen teilen, wenn das soziale Verhalten der Klasse kippt.“* P3 macht deutlich, dass sie diese Frage nicht eindeutig beantworten kann, da sie in verschiedenen Klassen unterrichtet und dies überall unterschiedlich gehandhabt wird. Die

Lehrperson hält sich an die Gepflogenheiten der jeweiligen Klassenlehrer:innen. P4 teilt mit: „Die Klassengemeinschaft weiß über die Diagnose nicht Bescheid, da wir diese Informationen nur anlassbezogen an die anderen weitergeben möchten. Die Kinder haben das Verhalten des Autisten noch nicht hinterfragt.“ Auffallend ist, dass sowohl P2 als auch P6 erzählt haben, dass Kinder ihre Autismus Diagnose den anderen nicht mitteilen möchten. P6 spricht darüber: „Mein autistisches Kind wollte das leider nicht, da sie nicht als „anders“ gelten möchte. Sie möchte auch keine Sonderbehandlung. Ich finde es jedoch wichtig, dass die Klasse aufgeklärt wird, da die Mitschüler auf emotionale Ausbrüche oft mit Unverständnis reagieren und sich fragen: Was hat das Kind? Was ist da los?“ P7 sagt: „Die Kinder werden nicht mit der Diagnose konfrontiert, weil sie ohnehin bemerken, dass das Kind „anders“ ist. Das Wissen um die Diagnose macht keinen Unterschied in der gemeinsamen Begegnung.“ P9 erklärt: „Um die Klassengemeinschaft zu stärken und zu fördern, ist die Aufklärung von Autismus besonders wichtig. Autistische Kinder haben Probleme auf der sozialen Ebene. Mitschüler:innen können sich besser in das Kind hineinversetzen und besser unterstützen, wenn sie die Diagnose kennen und wissen, was Autismus ist.“ P10 macht deutlich: „Die Mitteilung der Diagnose Autismus mit der Klasse ist eine Gratwanderung und muss mit den Erziehungsberechtigten und mit dem betroffenen Kind besprochen werden, da es sein kann, dass das autistische Kind von der Diagnose selbst noch nichts weiß.“

Hat der Kontakt mit anderen Kindern eine Auswirkung auf das soziale Verhalten von Autisten?

Die vorletzte Frage bezieht sich auf das soziale Verhalten mit anderen Kindern aus der Klasse. P1 macht deutlich, dass der Kontakt zu anderen eine wichtige Auswirkung auf das soziale Verhalten von Autist:innen hat. *„Mein autistisches Kind hatte in der ersten und zweiten Klasse starke Probleme mit anderen Kindern. Es gab viele Streitereien, viele*

Gespräche mit den Kindern und auch viele Elterngespräche. Doch in der dritten Klasse hat sich das plötzlich gebessert. Es kann jetzt mit anderen Kindern spielen, lacht und hat Freunde. Es gibt kaum noch Streitereien und keine Beschimpfungen mehr.“ P2 erklärt: „Mir fällt schon auf, dass das Verhalten der anderen eine Auswirkung auf das soziale Verhalten des autistischen Kindes hat. Doch das Kind kann sich nicht immer zu 100 Prozent auf die anderen einlassen. Mein betroffenes Kind besucht die Frühaufsicht. Während alle anderen sich dort austauschen und Spaß haben, fühlt sich es sich nicht wohl. Es sitzt einsam auf einem Platz und wartet bis es läutet. In der Klasse sieht das anders aus. Hier fühlt sich das Kind wohl und kann soziale Bindungen knüpfen.“ P3 stellt fest, dass nicht nur die autistischen Kinder von anderen etwas lernen können, sondern auch die anderen davon profitieren. „Ich bin schon sehr lange Lehrerin und arbeite mit den unterschiedlichsten Klassen und Kinder zusammen. Mir fällt auf, dass besonders in den Klassen mit autistischen Kindern die Klassenkamerad:innen viel sozialer wirken als in anderen, da es ein gemeinsames Lernen von nichtbehinderten und behinderten Kindern gibt. All diese Kinder lernen besonders Rücksicht auf den anderen zunehmen!“ P4 und P5 machen zum einen deutlich, dass die Klasse sehr ruhig und sehr sozial ist und sich auch das autistische Kind ruhig und entspannter fühlt. Zum anderen betonen sie, dass das autistische Kind gut in der Klasse integriert ist.

P6 hat mitgeteilt: „Das autistische Kind ist schnell ungehalten, wenn etwas nicht passt und sagt auch direkt zu den anderen: „Wenn ich arbeite, dann sicher nicht mit dir.“ usw.“ P7 sprach darüber, dass die meisten autistischen Schüler:innen durch direkte Nachahmung von den anderen viel lernen und P8 erzählt genau dasselbe: „Unsere Schüler haben sehr gerne beobachtet, was um sie herum passiert. Teilweise haben sie auch das Verhalten kopiert.“ P10 hat erzählt, dass in manchen Fällen der laute Umgang das soziale Verhalten in der Klasse negativ beeinflusst.

Wie unterscheiden sich autistische Kinder von den anderen?

Die letzte Frage bezieht sich auf den Unterschied eines autistischen Kindes und den nicht Autisten. P1 erklärt: *„Auch wenn es keine sichtbaren Unterschiede wie bei anderen Beeinträchtigungen gibt, unterscheidet sich das betroffene Kind stark von den anderen. Dies fällt bereits beim Blick- und Körperkontakt, beim sozialen Verhalten, bei der Inselbegabung usw. auf. Doch am meisten unterscheiden sie sich durch ihre nicht vorhandene soziale Interaktion mit anderen. Sie können Gefühle, Gedanken und Fantasien nur schwer zum Ausdruck bringen. Somit können sie sich nicht an alle Regeln und Normen halten und finden nur schwer Freunde.“* P2 beschreibt autistische Kinder als Kinder mit besonderen Bedürfnissen. *„Manche autistische Kinder haben eine Inselbegabung und sind auf diesem Gebiet Spezialisten und können sich in kürzester Zeit Wissen aufbauen und auch merken.“* P3 macht deutlich, dass sie sich durch äußere Laute und durch die Zurückgezogenheit von anderem unterscheiden. *„Leider entwickelt sich die Sprache bei manchen autistischen Kindern stark verzögert oder gar nicht und manchmal verfügen sie über einen kleinen und einfachen Wortschatz. Selbst mit Witzen und Sprichwörtern muss die Lehrperson aufpassen, da diese zu wörtlich genommen werden.“* P4 beschreibt den Unterschied folgend: *„Sie verweigern den Blickkontakt, haben ein mangelndes Interesse an der sozialen Interaktion, haben Schwierigkeiten in der nonverbalen Kommunikation und können diese nur schwer verstehen. Sie zeigen ein eingeschränktes Interesse, und Veränderungen in der Routine können zu Stress führen.“* P5 macht deutlich, dass autistische Kinder oft den Pausenlärm nicht aushalten, oft Stur sind und Regeln nur schwer umsetzen können. Selbst die Ausflüge, die von den anderen so geliebt werden, fallen dem autistischen Kind sehr schwer. P6 erzählt, dass einfache Situationen anders wahrgenommen werden. Sie wirken schneller gestresst, können auch hier den Blickkontakt nur wenig halten, finden nur schwer Freundschaften und bevorzugen das Arbeiten allein. P7 hat erklärt: *„Sie integrieren sich gut in der Gruppe. Zeigen aber wenig bis gar keine Interaktion zu*

den Mitschülern.“ „Auffallend ist, dass autistische Kinder besonders wenig mit neuen Situationen umgehen können. Während für andere Kinder neue Situationen spannend sind, sind diese für Autist:innen eine Herausforderung.“, betont P8. P9 teilte mit: „Besonders die einfachsten Dinge, wie ein Zusammenstoß in der Pause, kann ein besonderes Kind für einige Zeit aus dem Konzept werfen. Die Organisation des Lebens ist für manche ein großes Hindernis. Während die anderen Klassenkameraden das Leben im Griff haben, braucht das autistische Kind besonders viel Hilfestellung.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, obwohl die Mitschüler:innen das „anders sein“ des autistischen Kindes bemerken und manche Verhaltensweisen Fragen aufwerfen, wird die Diagnose nicht immer mit den anderen besprochen. Nur in einzelnen Fällen werden die Mitschüler:innen mit der Diagnose Autismus konfrontiert. Den Lehrpersonen fallen besonders auf der sozialen Ebene die Unterschiede auf. Ein autistisches Kind kann nicht direkt durch den Kontakt mit Gleichaltrigen die soziale Ebene verbessern. Vielmehr sind es die Mitschüler:innen, die durch Rücksichtnahme im Kontakt zu anderen gestärkt werden. Ein autistisches Kind lernt dadurch mit Gleichaltrigen umzugehen, da es die Situationen und Gefühle der anderen nachahmt. Natürlich stechen Kinder mit besonderen Bedürfnissen aus der Klassengemeinschaft heraus.

7. Diskussion

Die Grundlage für diese Masterarbeit bildet die Auseinandersetzung damit, wie der Ort Schule für autistische Schüler:innen zu einem Wohlfühlort werden kann. Die Literatur hat gezeigt, dass autistische Kinder sich wohlfühlen müssen, um eine gute schulischen Ausbildung zu

erhalten. Weiteres wird klar dargestellt, dass ein Kind mit Autismus nicht aus einer allgemeinbildenden Schule ausgeschlossen werden darf.

Aufbauend auf diesem Titel der Masterarbeit wurde die vorliegende Arbeit in zwei wesentlichen Bereichen unterteilt. Den Hauptteil bildet der theoretische Hintergrund. In diesem Teil werden wesentliche Informationen mit der Fachliteratur verknüpft. Durch diese Recherche der Fachliteratur ergab sich im Anschluss folgende Forschungsfrage: „Wie kann der schulische Alltag von autistischen Schüler:innen in der Regelklasse erleichtert und unterstützt werden?“

Den zweiten großen Teil der Arbeit bildet der empirische Teil. Der empirische Teil setzt sich mit der qualitativen Forschung nach Mayring auseinander. Für die qualitative Forschungsmethode bildete das leitfadengeführte Interview die Grundlage. Um neue Erkenntnisse über die Forschungsfrage zu bekommen, wurden 10 Lehrpersonen aus dem Volksschulbereich, die bereits zu einem autistischen Kind für einen längeren Zeitraum Kontakt hatten, im Alter zwischen 23 bis 62, befragt.

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Masterarbeit sind, dass es keine Anleitung und kein Rezept für den Umgang mit dem Kind und für den Unterricht gibt. Immerhin ist jedes Kind ein Individuum mit eigener Persönlichkeit. In einer Klasse mit mehreren Autisten, muss sich die Lehrperson und die Stützkraft auf jedes Kind gesondert einstellen. Das wird bereits bei den Symptomen, bei den Subgruppen, bei den Erzählungen und bei den Geschichten der befragten Lehrpersonen sichtbar und spürbar. Kein autistisches Kind kann mit einem anderen verglichen werden. Mehrere interviewte Lehrpersonen haben erzählt, dass ihr Wissen durch die unterschiedlichsten Fortbildungen gestärkt wurde. Erst dadurch wurde ihnen der richtige Umgang bewusst.

Auch Nicole Schuster (2009) macht das in ihrer Aussage noch einem deutlich: *„Das autistische Kind gibt es nicht. Jedes autistische Kind ist anders. Jedes autistische Kind ist eine neue Herausforderung für die Lehrkräfte.“* (Henzinger, o. J.), S.4)

Vorab ist festzuhalten, dass durch die ganzen neuartigen wissenschaftlichen Arbeiten der Begriff Autismus von einer selten und klar abgrenzbaren Krankheiten zu einem breiten Spektrum an verschiedene Störungsbilder verändert wurde. Des Weiteren muss klargestellt werden, dass die Subgruppen wie Frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom usw. von dem Konzept der Autismus-Spektrum-Störung abgelöst werden.

Und somit muss das noch heute gültige Diagnoseinstrument der Weltgesundheitsorganisation, der ICD-10 aus dem Jahr 1994 kritisch hinterfragt werden, da es in den letzten Jahrzehnten durch diverse Experten und wissenschaftliche Forschungen zu vielen neuen Erkenntnisse in diesem Bereich gekommen ist.

Das wird bereits im Umgang mit autistischen Personen sichtbar. Früher wurden sie als „idiotische Personen“ bezeichnet und abgestempelt. Heute werden sie mit ihren Stärken und Schwächen angenommen und unterstützt. Sie werden integriert und durch die unterschiedlichsten Hilfsangebote auf das Leben vorbereitet.

Die beiden Autoren Theunissen und Sagrauske (2019) merken an, dass Hans Asperger mit seiner Definition vom Asperger-Syndrom nicht nur auf einseitige Defizite und Fehlverhalten eingeht, sondern auch die Stärken, die besondere Begabungen und die Fähigkeiten festhält. Er schreibt sogar: *„Dass in jedem Charakter vorzügen zwei Seiten sind, die man nicht ohne weiteres voneinander trennen kann.“* (Asperger, 1944, S. 135) Sowohl die befragten Lehrpersonen als auch die Fachleute in der Fachliteratur machen deutlich, dass es festzuhalten ist, dass die Definition

Autismus-Spektrum sich deutlich von der psychiatrischen Klassifikation der WHO unterscheidet. Es muss daher jedes Verhalten eines autistischen Kindes im Zusammenhang mit der Situation betrachtet werden. Wenn so ein Kind einen Schreianfall bekommt, darf die Lehrperson es nicht in diesem Moment abstempeln, sondern muss die aktuelle Lage mit der Umwelt und der Situation in Verbindung bringen.

„Wir glauben, dass wir die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben sollten wie alle anderen. Menschen mit Behinderungen sollten und sind zu Recht Menschen ohne Behinderungen gleichgestellt (...) Wir weigern uns, uns mit weniger zufrieden zu geben. Wir fordern für uns und unsere Mitmenschen ein Gemeinwesen, das uns in die Lage versetzt unseren Nachbarn gleichgestellt zu sein. Wir lehnen die alten Modelle von >Fürsorge< und >Nächstenliebe< für eine Welt ab, die stattdessen von Rechten, wechselseitigen Beziehungen und einer wahren Gemeinde bestimmt wird.“ (Durbin-Westby, Ne’eman & Topper, 2011, S. 18)

Dieses aussagekräftige Statement von Durbin-Westby, Ne’eman und Topper zeigt auf, wie wesentlich das Recht auf Inklusion und die Gleichstellung von autistischen Menschen ist und gibt einen Hinblick auf eine wünschenswerte Veränderung im Leben. Wir müssen uns aber bewusst machen, dass das Leben aus Höhen und Tiefen und somit auch aus Gewinner und Verlierer besteht. Das Statement trifft auf autistische Menschen zu, die eine hohe bis normale Intelligenz aufweisen und keinen Unterstützungsbedarf benötigen. Diese können in der Umwelt gut integriert werden und gehen als Gewinner in die Lebenswelt. Doch autistische Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf und Kommunikationsschwierigkeiten, können nur schwer ohne Hilfe dieses Statement erfüllen. Somit wird auch hier wieder deutlich, wie wesentlich eine positive Beziehung zu der Lehrperson und wie wichtige eine individuelle Unterrichtsplanung ist. Die Diagnose hat eine Auswirkung auf die individuelle und angepasste Unterrichtsplanung. Die Stärken und Schwächen der

Betroffenen müssen mitbedacht werden. Auch, wenn die besonderen Schüler:innen eine hohe bis normale Intelligenz aufweisen und in der Klasse als Leistungsstark gelten, heißt es noch lange nicht, dass diese in gewissen Situationen keine Hilfe benötigt.

Autistische Kinder sind anders als alle anderen und müssen mit ihren Stärken und Potenzialen wertgeschätzt werden. Denn selbst die, die viel Fördermaßnahmen benötigen, sind auf ihre Art und Weise einzigartig und spannend. Es ist allgemein bekannt, dass sie besondere Interessen und Spezialbegabungen von Wissen aufweisen, die für uns nicht normal sind. Rachel Cohen-Rottenberg (2011) betont, dass die Solidarität und die Zusammenarbeit von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Menschen von großer Wichtigkeit sind.

Girsberger (2022) hält fest, dass in der Volksschulzeit Probleme mit der sozialen Integration zu den Schwierigkeiten im Unterricht mit Lerninhalten für Lehrpersonen hinzukommen. Besondere Kinder mit einer milden Form von Autismus oder mit Asperger-Syndrom, können den Unterricht in einer Regelklasse ganz normal besuchen. In einzelnen Fällen können die Kinder von einzelnen Lernzielen befreit werden und/oder bekommen eine gezielte Unterstützung durch Lehrpersonen oder Schulasisstant:innen. Gleich danach macht er deutlich, dass die Beziehung zu der Lehrperson von großer Bedeutung ist. Harmoniert die Lehrperson mit dem autistischen Kind, so können die unterschiedlichsten Schwierigkeiten ohne große Probleme und zusätzliche Unterstützung gemeistert werden. Stimmt die Chemie der beiden nicht, so können bereits die kleinsten Herausforderungen, wie fehlende Hausübung, unlesbare Schrift, fehlendes Material usw. zu Eskalation, Stress und Unwohlsein führen. Besonders in der Grundschulzeit wird auch deutlich sichtbar, dass diese Kinder keine stabilen und echten Freundschaften aufbauen und schließen können. All diese Theorien werden von den Proband:innen in den Interviews ebenfalls angesprochen.

Die UN-Behindertenrechtskonvention macht deutlich, dass alle allgemeinbildenden Schulen für alle Schüler:innen zugänglich sein müssten. Sie sagt aber nicht, dass ein Unterricht im allgemeinen Bildungssystem immer durch ein gemeinsames Lernen beeinträchtigter und nicht beeinträchtigter Menschen aufbaut. Der Unterricht muss nur an einen inklusiven Unterricht für alle anknüpfen. Ein gemeinsames Lernen kann für die soziale Bildung wesentlich sein. Eine positive Beziehung und Grundhaltung sind für den Unterricht und die Erziehung von autistischen Schüler:innen wesentlich. Um einen qualitativ hochwertigen Unterricht in einer Regelklasse durchzuführen, muss eine individuelle Unterstützungsplanung für das jeweilige Kind erfolgen. Dies ist deshalb so von großer Bedeutung, da genau diese Schüler:innen große Unterschiede bei dem individuellen Lernpotential aufweisen. Dies kann von Hochbegabung bis zu verminderter Intelligenz und zu Kommunikationsschwierigkeiten führen.

In den letzten Jahren wurden die verhaltenstherapeutischen Methoden für die Lernformate durch visuelle und technische Hilfen wie Apps und Förderkonzepte, weiterentwickelt. Für jedes Kind mit einer Autismus-Diagnose gibt es bestimmte und individuelle Fördermaßnahmen und Trainingsprogramme. Durch all diese neuartigen Maßnahmen haben die Kinder eine größere Chance, im Alltag verstanden zu werden und mit Gleichaltrigen kommunizieren zu können. All diese Unterstützungen wirken sich positiver auf das Leben aus. Ohne die speziellen Lernstrategien und Hilfen sind betroffene oft im Handeln und Tun eingeschränkt. Auch die Umwelt passt sich den Bedürfnissen dieser Menschen immer öfter an. Es werden überschaubare Alltag- und Lernsituationen, Rückzugsorte, Kommunikationshilfen und vieles mehr angeboten, um bei Überforderung den Stress zu reduzieren. Bernhard-Opitz (2020) macht deutlich, dass man auf diesen ganzen Fördermaßnahmen nicht stehen bleiben darf. Es muss gemeinsam mit Eltern, Förder- und Therapeutenteams an neuen

passenden und individuellen Fördermaßnahmen gearbeitet werden. Denn nur gemeinsam kann ein gezieltes Lernziel erreicht werden. Für autistische Kinder gibt es keine Wunder und keine Heilung. Allerdings ist es möglich, dass das Kind mit seiner Beeinträchtigung immer besser umgehen kann. Daher müssen die Entwicklungsfortschritte in kleinen funktionalen Aufgaben und motivierende Interaktionen portioniert werden.

Hans Asperger (1944) zitiert:

„Die Leistungen eines Kindes erwachsen aus einer Spannung zwischen den beiden Polen: spontane, eigenständige Produktion und – Nachahmen eines Vorgezeigten, Erlernen von Kenntnissen und Fähigkeiten, welche die Erwachsenen bereits besitzen. (...) Die autistischen Kinder können vor allem spontan produzieren, können nur originell sein, können aber nur in herabgesetztem Maße lernen, nur schwer mechanisiert werden, sind gar nicht darauf eingestellt.“ (Asperger, 1944)

Laut Girsberger (2022) ist die komplette Inklusion in eine Regelklasse aus verschiedenen Gründen nicht immer optimal. Für manche Kinder kann somit eine kurzzeitige Förderung in einer Sonderschule von Vorteil sein. Es kann auch eine weitere Förderung außerhalb der Schule stattfinden. Theoretisch muss auch in einer Sonderschule von schulischer Integration gesprochen werden, da es in jeder Form von Schule integrative Bemühungen braucht, damit sich beeinträchtigte Kinder wohlfühlen können. Der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie sagt explizit aus, dass das Schulsystem dem autodidaktischen Drang solcher Kinder nicht immer gerecht wird. Viele dieser Kinder möchten eigentlich gar nicht die Schule besuchen. Jeder Schulbesuch hat das Ziel, das autistische Kind in die Gruppe oder in die Gemeinschaft zu integrieren. Es gibt dabei jedoch zwei Schwierigkeiten. Die erste Problematik ist in den Eigenschaften des Kindes und die zweite Problematik liegt im Schulsystem, welches sich an dem durchschnittliche Kind orientiert. Alle Kinder, die anders sind, sollten durch bestimmte Fördermaßnahmen, wie den Förderunterricht

und zusätzlichen Lerninhalten, gefördert werden. Das autistische Kind passt daher nicht in das Bild des „normalen“ Schulsystems. Es kann sich auch nicht durch regelmäßige Fördermaßnahmen zu einem durchschnittlichen Kind umfunktionieren lassen.

Kohl, Peinel und Meer-Walter (2022) stellen in ihrem Buch klar, dass es zwar viele gute Beispiele für den schulischen Inklusionsprozess gibt, aber die Inklusion nicht immer funktionieren muss. Die schulische Inklusion basiert auf dem hohen Einsatz und der sensiblen Haltung der Lehrkräfte. Die Inklusion gelingt nur dann, wenn alle beteiligten Personen sich gegenseitig unterstützen, respektieren und wertschätzen. Schulische Integration ist ein Zusammenspiel von Schüler:innen, Lehrer:innen, Sonderpädagog:innen, Eltern, Schulsozialarbeiter:innen und weitere Partner:innen. In der Praxis gibt es nach wie vor Lehrpersonen, die mit autistischen Kindern arbeiten, sich aber für das Thema Autismus nicht interessieren und die Diagnosen nicht akzeptieren. Dann fallen Sprüche wie „Autismus ist das neue ADHS!“ und möchten das Kind am liebsten aussortieren. Dieses Verhalten ist gegen das barrierefreie Lernen und gegen die Bildungs- und Chancengerechtigkeit.

Ein Kind verbringt viel Zeit in der Schule. Für autistische Kinder bringt die Schulzeit eine große Herausforderung mit sich. In der heutigen Zeit nimmt der soziale Kontakt in der Schule an enormer Bedeutung zu. Wie bereits erwähnt, fällt dies gerade unseren beschriebenen Kindern schwer. Auch andere Fähigkeiten, wie Gruppenarbeiten, mit anderen zusammenarbeiten, neue Lernformen kennenlernen, Konflikte und unplanbare Situationen bringen ebenfalls eine Herausforderung mit sich.

Sehr schade ist es, dass die befragten Lehrpersonen mit keinem einzigen Förderkonzept arbeiten. Da sowohl mit dem TEACCH als auch mit dem PECS-Ansatz die Kommunikation und die soziale Ebene von autistischen Kindern verbessert wurde. Besonders der PECS-Ansatz ist eine

sehr kostengünstige Variante, um die Kommunikation durch Bildkarten zu stärken. Kühn und Schneider (2019) machen in ihrem Buch klar, dass es ein wunderbares Gefühl ist, miterleben zu dürfen, wie die Kinder durch das PECS-Training aus sich herauswachsen. Durch den Ansatz wurden diese Kinder motivierter, glücklicher und konnten ihre Wünsche und Bedürfnisse auch durch Bildkarten, also nonverbal mitteilen. Für viele nicht sprechende autistische Kinder ist der Bildkartenaustausch von großer und essenzieller Bedeutung. In jedem Menschen steckt das Bedürfnis nach Kommunikation. Während die einen durch die Sprache ihr geeignetes Kommunikationsmittel bereits gefunden haben und somit mit ihren Mitmenschen verbal kommunizieren können, benötigen ruhigere und nonverbale Kinder, andere Mittel.

Das Schlussresümee dieser Arbeit ist es, dass eine gute Integration in der Regelklasse nicht immer funktionieren kann, da autistische Kinder die unterschiedlichsten Formen, Eigenschaften, Besonderheiten, Stärken und Schwächen mitbringen. Dadurch kann die Zusammensetzung der Klasse ungünstig beeinflusst werden. Durch die große Anzahl der Klassenkamerad:innen, kann dies zu einer Reizüberflutung bei dem autistischen Kind führen. Eine gute Integration in der Regelklasse kann auch an der Lehrperson scheitern. Zeigt die Klassenlehrerin kein Interesse an einer integrativen Lösung, gibt es keine optimalen personellen und/oder räumlichen Ressourcen an der Schule oder ist gar eine Integration nicht möglich, wird eine gute Eingliederung ebenfalls scheitern. Dann liegt es an der Schulleitung einen geeigneten Alternativen zu finden. Festzuhalten ist daher, dass das Verhalten aller Mitschüler:innen in der Regelklasse von der Klassenlehrperson abhängig ist. Unterstützt die Lehrperson die Klasse und achtet auf ein positives Miteinander beim gemeinsamen Lernen, können alle beteiligten Kinder voneinander lernen.

8. Literaturverzeichnis

Asperger, H. (1944). *Die „Autistischen Psychopathien“ im Kindesalter*. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten 117. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 76-136

Bernhard-Opitz, V. & Blesch, G. & Holz, K, (1999). *Sprachlos muss keiner bleiben*. (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag

Bernhard-Opitz, V. (2020). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung*. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer (4. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

BMSGPK (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (17.07.2024)

Cholmkery, H. & Kitzerow, J. & Soll, S. & Freitag, C. M. (2017). *Ratgeber Autismus-Spektrum-Störung*. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Girsberger, T. (2022). *Die vielen Farben des Autismus*. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung (6. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Helferich, C. (2019). *Leitfaden- und Experteninterviews*. In: Baur, N. & Blasius J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 669-686

Henzinger, H. (o. J.). *Orientierungshilfe im Umgang mit Schüler/inne/n mit autistischen Verhaltensweisen*. Schwerpunkt Asperger-Syndrom. LSR für Tirol, Abt. Schulpsychologie-Bildungsberatung. Verfügbar unter: https://bildung-tirol.gv.at/sites/default/files/2020-07/ass_orientierungshilfe_v5.pdf (18.07.2024)

Jacobs, D. S. & Betts, D. E. (2020). *Wie Alltagsaktivitäten autistische Kinder stärken können*. Einfache Übungen, die motorische Fertigkeiten, sensorische Verarbeitung, Koordination und Selbstfürsorge verbessern. Tübingen: dgvt-Verlag

Kehrer, H. E. (1989). *Autismus*. Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte. Heidelberg: Roland Asanger Verlag

Kleemann, F. & Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kohl, L. M. & Meer-Walter, S. & Peinel F. (2022). *Warum verstehen mich meine Lehrer nicht?*. Lehrerratgeber für Kinder im Autismus-Spektrum. (2. Aufl.). Gera: Verlag Daniel Funk

Kühn, G. & Schneider, J. (2021). *Zwei Wege zur Kommunikation*. Praxisleitfaden zu TEACCH und PECS (3. Aufl.). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. (13. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz

Notbohm, E. & Zysk, V. (2020). *1001 Ideen*. Für den Alltag mit autistischen Kindern und Jugendlichen. Praxistipps für Eltern, pädagogische und therapeutische Fachkräfte. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag

Rauch, J. (2023). *14906/AB vom 18.08.2023 zu 15400/J (XXVII.GP)*. BMSGPK. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/AB/14906/imfname_1579832.pdf (23.06.2024)

Rollett, B. & Kastner-Koller, U. (2001). *Autismus*. Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. (2. Aufl.). Jena: Urban & Fischer Verlag

Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019): *Pädagogik bei Autismus*. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

9. Anhang

Interviewleitfaden

Persönlicher Einstieg

Als Lehrperson/Psychologin/Therapeuten haben Sie täglich Kontakt mit den unterschiedlichsten Kindern. Doch ganz einen besonderen Kontakt haben Sie zu autistischen Kindern.

- Frage nach Alter, Beruf (seit wann) und Geschlecht.
- Seit wann arbeiten Sie mit autistischen Kindern?
- Verfügen Sie über eine spezielle Ausbildung im Inklusionsbereich oder im Bereich Autismus? (Fortbildungen/Inklusion/...)

Arbeit mit autistischen Kindern

Ich würde gerne etwas genauer auf den schulischen Alltag mit autistischen Kindern eingehen. Der Ort Schule soll auch für diese besonderen Kinder zu eine Wohlfühlort werden.

- Inwieweit wirkt sich die Diagnose auf die Unterrichtsplanung aus?
- Benutzen Sie im Schulalltag ein bekanntes Förderkonzept – wie PECS oder TEACCH?
*(Wenn ja, wie wird es angewendet und wie oft? Sind diese Konzepte hilfreich?)
(Wenn nein, nachfragen warum?)*
- Was benötigen autistische Kinder im schulischen Alltag?
(Nach Beispielen fragen)
- Wie kann eine Lehrperson autistische Kinder in der Regelklasse besser unterstützen? *(Nach Beispielen fragen)*
- Gibt es eine besondere Hilfestellung und Tipps für die Arbeit mit autistischen Kindern? *(Ritual | Materialien | Spiele | ...)*

- Können Sie mir auch Dinge nennen, die im schulischen Alltag mit autistischen Kindern vermieden werden sollten?
(Wie machen sich diese bemerkbar?)
- Hat Ihr autistisches Kind eine Inselbegabung?
(Nach Beispielen fragen)

Auswirkung auf den schulischen Alltag

In einer Regelklasse werden alle Kinder gemeinsam unterrichtet. Wir wissen, dass autistische Kinder Probleme mit der sozialen Integration haben.

- Wissen die Mitschüler*innen über die Diagnosen Bescheid?
*(Wenn ja, wie wurde die Mitschüler*innen informiert und wann?)*
(Wenn nein, warum noch nicht?)
- Sehen Sie den gemeinsamen Unterricht positiv? *(Warum?)*
- Hat der Kontakt mit anderen Kindern eine Auswirkung auf das soziale Verhalten von Autisten? *(Nach Beispielen fragen)*
- Wie unterscheiden sich autistische Kinder von den anderen? *(Nach Beispielen fragen)*

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Wels, 2024

Katrin Lisa Traxler