



Brita Schirmer

Schulratgeber Autismus-Spektrum

Ein Leitfaden für LehrerInnen

4. Auflage

 reinhardt

 reinhardt

Brita Schirmer

Schulratgeber Autismus-Spektrum Ein Leitfaden für LehrerInnen

4., überarbeitete Auflage

Mit 20 Abbildungen und 1 Tabelle

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Dr. *Brita Schirmer* ist Dipl.-Lehrerin an Sonderschulen in Berlin und Fachbuchautorin. Sie hat lange Jahre schwerpunktmäßig mit Schülern im Autismus-Spektrum gearbeitet und begleitet noch immer Familien und Einrichtungen fachlich.

Hinweis: Soweit in diesem Werk eine Dosierung, Applikation oder Behandlungsweise erwähnt wird, darf der Leser zwar darauf vertrauen, dass die Autorin große Sorgfalt darauf verwandt hat, dass diese Angabe dem Wissensstand bei Fertigstellung des Werkes entspricht. Für Angaben über Dosierungsanweisungen und Applikationsformen oder sonstige Behandlungsempfehlungen kann vom Verlag jedoch keine Gewähr übernommen werden. – Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-497-02646-3 (Print)
ISBN 978-3-497-60349-7 (E-Book)
4., überarbeitete Auflage

© 2016 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Cover unter Verwendung eines Fotos von © BirgitH/PIXELIO
Fotos im Innenteil: Reinhard Krüger
Satz: SatzBild, Weisgerber

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorwort | 9 |
| 1 Was ist Autismus? | 11 |
| 1.1 Viele Begriffe: Autismus, Autismus-Spektrum-Störung, Autismus-Spektrum | 11 |
| 1.2 Die Symptome | 12 |
| 1.3 Schüler ohne Diagnose | 13 |
| 2 Ausgewählte rechtliche Grundlagen für die Bildung und Erziehung von Schülern im AS | 14 |
| 2.1 Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. | 14 |
| 2.2 Ausgewählte rechtliche Grundlagen in Deutschland und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) | 14 |
| <i>Aussagen der KMK zum Förderbedarf</i> | 16 |
| <i>Aussagen der KMK zur geeigneten Schule</i> | 16 |
| <i>Aussagen der KMK zur Schulpflicht</i> | 16 |
| <i>Aussagen der KMK zu den räumlichen Bedingungen</i> | 17 |
| <i>Aussagen der KMK zur Unterrichtsmethodik</i> | 17 |
| 2.3 Ausgewählte rechtliche Grundlagen für die Bildung und Erziehung von Schülern im AS in Österreich | 17 |
| 2.4 Ausgewählte rechtliche Grundlagen für die Bildung und Erziehung von Schülern im AS in der Schweiz | 19 |
| 3 Autismusspezifischer Förderbedarf | 21 |
| 3.1 Nachteilsausgleich | 21 |
| 3.2 Übersicht über mögliche Aspekte des autismusspezifischen Förderbedarfs | 22 |

| | | |
|-----|---|----|
| 3.3 | Förderbedarf im Bereich der Kommunikation | 27 |
| | <i>Die verbale Sprache entwickelt sich nicht</i> | 27 |
| | <i>Die beeinträchtigte Körpersprache</i> | 36 |
| | <i>Besonderheiten bei vorhandener verbaler Sprache</i> | 37 |
| | <i>Kommunikationsanregende Umgebung</i> | 45 |
| | <i>Individuelle Kommunikationswege zulassen</i> | 46 |
| 3.4 | Förderbedarf im Bereich des Sozialverhaltens | 46 |
| | <i>Die beeinträchtigte Theory of Mind</i> | 47 |
| | <i>Risiken für eine gute Beziehung zwischen Lehrer und Schüler</i> | 51 |
| | <i>Schwierigkeiten, altersgerechte Beziehungen zu den Mitschülern aufzubauen und zu gestalten</i> | 52 |
| | <i>Ungewöhnlicher Umgang mit Regeln</i> | 62 |
| | <i>Keine Angst vor Gefahren</i> | 64 |
| 3.5 | Der eingeschränkte Handlungs- und Interessensbereich | 64 |
| | <i>Individuelle Motivationssysteme nutzen</i> | 64 |
| | <i>Gut gemachte „Gummibärchenpädagogik“</i> | 65 |
| | <i>Das Tokensystem</i> | 66 |
| | <i>Der Verhaltensvertrag</i> | 68 |
| | <i>Stereotypien, Spezialinteressen und Overload</i> | 68 |
| 3.6 | Besonderheiten beim schulischen Lernen | 72 |
| | <i>Probleme mit dem Nachahmen</i> | 72 |
| | <i>„Die Lehrer hörte ich nur selten“:</i> | |
| | <i>Lernen durch Unterweisung</i> | 74 |
| | <i>Strukturiert Visualisieren</i> | 75 |
| | <i>Das „Frank-Sinatra-Syndrom“</i> | 76 |
| | <i>Den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen:</i> | |
| | <i>Die Theorie der verminderten zentralen Kohärenz</i> | 77 |
| 3.7 | Das unausgewogene Leistungsprofil | 79 |
| 3.8 | Abläufe und Aufgaben organisieren – die beeinträchtigten exekutiven Funktionen | 80 |
| | <i>Aktivitätspläne und Arbeitsstationen</i> | 81 |
| | <i>Handlungsabläufe automatisieren</i> | 84 |
| 3.9 | Die beeinträchtigte räumliche Orientierung | 87 |
| | <i>Die Orientierung im Haus</i> | 88 |
| | <i>Orientierung im Raum</i> | 90 |
| | <i>Der Arbeitsplatz</i> | 92 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.10 | Die beeinträchtigte zeitliche Orientierung | 94 |
| | <i>Größere Zeiträume überblicken</i> | 94 |
| | <i>Die Tagesstruktur verstehen</i> | 94 |
| | <i>Kürzere Zeitabschnitte einschätzen</i> | 99 |
| | <i>Leerzeiten füllen: Pausen und Wartezeiten</i> | 99 |
| 3.11 | Motorische Ungeschicklichkeit | 101 |
| 3.12 | Übergänge und unerwartete Ereignisse meistern, Flexibilität erhöhen | 103 |
| | <i>Veränderungen transparent machen</i> | 103 |
| | <i>Unerwartete Ereignisse und der Energiehaushalt des Gehirns</i> .. | 104 |
| | <i>Übergänge oder Veränderungen gestalten</i> | 106 |
| 3.13 | Allgemeine Grundsätze der pädagogischen Arbeit | 107 |
| | <i>Einzelfallbezogene Hilfen im Unterricht</i> | 108 |
| | <i>Interdisziplinäre Zusammenarbeit</i> | 108 |
| | <i>Strukturierte Lernangebote</i> | 109 |
| | <i>Zeit lassen und Pausen geben</i> | 109 |
| 4 | Die „richtige“ Schule | 111 |
| 4.1 | Schulische Inklusion und Integration | 111 |
| | <i>Argumente für Inklusion und Integration</i> | 111 |
| | <i>Wie Inklusion bzw. Integration gelingen kann</i> | 112 |
| 4.2 | Schulen mit Förderschwerpunkt oder spezielle Klassen | 113 |
| 4.3 | Gastschüler in einer anderen Schule | 113 |
| 4.4 | Fragen, die die Entscheidung erleichtern können | 114 |
| 5 | Besondere Probleme im pädagogischen Alltag | 115 |
| 5.1 | Der Umgang mit Fremd- und Autoaggressionen | 115 |
| | <i>Folgen von Aggressionen bei anderen Personen</i> | 115 |
| | <i>Folgen für den aggressiven Schüler im AS</i> | 115 |
| | <i>Was sind Aggressionen?</i> | 116 |
| | <i>Bewertung von Verhalten</i> | 116 |
| | <i>Erlernt oder angeboren?</i> | 117 |
| | <i>„Normale“ und „besondere“ Aggression</i> | 117 |
| | <i>Aggressivem Verhalten vorbeugen</i> | 118 |

| | | |
|-----|---|-----|
| | <i>Der Umgang mit Aggressionen</i> | 120 |
| | <i>Formen aggressiven Verhaltens und Regeln zum Umgang</i> | 124 |
| | <i>Kontrolle der Ergebnisse</i> | 131 |
| | <i>Notfallmaßnahmen</i> | 133 |
| 5.2 | Die Zusammenarbeit mit den Eltern | 133 |
| | <i>Formen der Elternarbeit</i> | 134 |
| | <i>Besondere Kinder – besondere Eltern?</i> | 134 |
| | <i>Mögliche Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind</i> | 136 |
| | <i>Was bringen Eltern in die Elternarbeit ein?</i> | 138 |
| | <i>Die Pädagogen</i> | 139 |
| | <i>Kompetenzbereiche von Pädagogen und Eltern</i> | 140 |
| | <i>Wie Elternarbeit funktionieren kann</i> | 140 |
| | <i>Typische Probleme in der Zusammenarbeit von Eltern und Pädagogen</i> | 141 |
| | <i>Ein Elterngespräch führen</i> | 145 |
| 5.3 | Pubertierende Schüler im AS | 147 |
| | <i>Alles ist langweilig</i> | 148 |
| | <i>Impulse werden schlecht kontrolliert</i> | 148 |
| | <i>Das Einfühlungsvermögen verschlechtert sich</i> | 150 |
| | <i>Hormonschwankungen</i> | 150 |
| | <i>Körperhygiene</i> | 150 |
| | <i>Der Freundeskreis</i> | 150 |
| | <i>Epilepsie</i> | 151 |
| | <i>Psychische Erkrankungen</i> | 151 |
| 5.4 | Auffälliges Sexualverhalten | 155 |
| | Literatur | 157 |
| | Sachregister | 168 |

Auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlages (www.reinhardt-verlag.de) finden Sie bei der Darstellung dieses Buches eine **Checkliste zur Aufnahme eines Schülers im AS** sowie eine **Checkliste für die Verhaltensbeobachtung** im DIN-A4-Format zum Download.

Vorwort

Es gibt, je nachdem wie eng die Diagnosekriterien gefasst werden, unterschiedliche Angaben zur Häufigkeit von Autismus-Spektrum-Störungen. Sie sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen und werden derzeit mit 1 % der Bevölkerung angegeben (Falkai/Wittchen 2015, 64). Legt man eine durchschnittliche Klassenstärke von 25 Kindern zugrunde, taucht ungefähr in jeder vierten Klasse ein Kind im Autismus-Spektrum auf. Die Wahrscheinlichkeit, als Lehrer im Laufe des Berufslebens einmal ein Kind im Autismus-Spektrum zu unterrichten, ist demnach relativ hoch.

Dennoch sind die meisten Pädagogen auf diese Aufgabe viel zu wenig vorbereitet. Sie beginnen, sich mit dem Phänomen *Autismus* erst dann auseinanderzusetzen, wenn ein Schüler im Autismus-Spektrum in ihrer Klasse auftaucht. Zunächst fallen ihnen bei diesem Schüler eine Reihe ungewöhnlicher Verhaltensweisen auf.

Ohne weitere Kenntnisse über das Autismus-Spektrum empfinden sie das Kind oft als unerzogen. „Bockig“ oder „macht nur, was er will“ sind Beschreibungen, die tatsächlich einige Pädagogen von ihren Schülern im Autismus-Spektrum geben.

Versuchen sie aber, die Welt mit den Augen ihrer Schüler zu sehen und so auch zu verstehen, worin deren Schwierigkeiten, aber auch die besonderen Stärken liegen, können sie erkennen, dass diese keinesfalls „bockiger“ sind als andere Schüler. Um diesen Perspektivwechsel leichter zu vollziehen, werden im Folgenden viele Berichte von Menschen im Autismus-Spektrum präsentiert.

Es fehlt den Lehrern allerdings meist auch ein Repertoire von verschiedenen Methoden und Techniken der Unterrichtung und Förderung von Schülern im Autismus-Spektrum, aus dem sie auswählen können. Dazu gehört bspw. das Arbeiten mit PECS (Kap. 3.3) oder in Anlehnung an das *TEACCH-Programm* (Kap. 3.8). Dieses „pädagogische Handwerkzeug“ soll in dem vorliegenden Buch vorgestellt werden.

Dieses Praxisbuch ist auf der Grundlage jahrelanger intensiver theoretischer Auseinandersetzung und zugleich praktischer Erfahrung in der pädagogischen Arbeit mit Menschen im Autismus-Spektrum, sowie engen Kontakten zu Pädagogen und Eltern entstanden.

Angesichts der derzeitigen Bemühungen um die Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen und insbesondere der Schule kann man sich die Frage stellen, inwiefern das vorliegende Buch seine Berechtigung hat. Inklusion bedeutet ja, die Gegenüberstellung in der Beschreibung und Unterrichtung von Schülern aufzuheben. Es werden also nicht mehr Schüler im Autismus-Spektrum denen außerhalb des Spektrums gegenüber gestellt, sondern vielmehr die individuellen Lernbarrieren und Möglichkeiten zu deren Überwindung gesucht. Dazu wird die Pädagogik sich

zukünftig in einem Spannungsfeld von systemischer und individuumszentrierter Betrachtung von Lern- und Lehrprozessen bewegen müssen. Verschiedene Unterstützungssysteme und ein Mehr-Pädagogensystem werden notwendig werden (Hinz 2009). Dies ist noch pädagogische Zukunftsmusik im deutschsprachigen Raum. In der derzeitigen Diskussion gibt es zudem die Auffassung, dass eine Inklusion den Bedürfnissen aller Schüler im Autismus-Spektrum nicht gerecht werden kann.

Ungeachtet des Ausgangs der derzeitigen und zukünftigen theoretischen Diskussionen in der Pädagogik und ihrer Umsetzungen bleibt zumindest anteilig die Notwendigkeit einer individuumszentrierten Pädagogik bestehen, denn spezifische Probleme der Schüler im Autismus-Spektrum sind unabhängig von ihrer Beschreibung Sachverhalte, die im pädagogischen Alltag berücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus benötigt man Spezialisten für spezifische Aspekte des Lernens von Menschen im Autismus-Spektrum, wie den Schriftspracherwerb, sowie die Bewältigung sozialer Probleme, wie Mobbing oder Gewalt (Hinz 2009, 176). Sie können von den folgenden Darstellungen profitieren, weil diese aufzeigen, welche Barrieren grundsätzlich bestehen können und wie man sie abbauen kann. So lange die schulische Inklusion noch eine Vision ist und weiterhin mit dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs operiert wird, füllt der vorliegende Schulratgeber zweifellos eine Leerstelle in der Fachliteratur.

Danksagung: Um auch die schulrechtliche Situation in Österreich und der Schweiz richtig wiederzugeben, haben Judith Stender und Brigitte Mörwald aus Wien und Inge Reuter aus Zürich Unterstützung gegeben, für die ihnen an dieser Stelle ausdrücklicher Dank gebührt. Ebenso sei Susanne Rabe dafür gedankt, dass für dieses Buch in der von ihr geleiteten Burgdorf-Schule in Fürstenwalde Fotos gemacht werden durften. Es ist ihr großes Verdienst, dass in dieser Schule besonders gute Lernbedingungen für viele Schüler im Autismus-Spektrum geschaffen wurden. Auch die sehr erfahrene polnische Autismustherapeutin Dr. Beata Urbaniak hat einige ihrer Arbeitsmaterialien dankenswerter Weise für dieses Buch zugänglich gemacht.

Hinweise zur Schreibweise: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei Personenbezeichnungen die männliche Form gewählt, auch wenn beide Geschlechter gemeint sind. Darüber hinaus sollten sich in diesem Buch mit den Bezeichnungen „Pädagoge“ oder „Lehrer“ all jene Personen angesprochen fühlen, die in den Kontexten von schulischer und vorschulischer Bildung tätig sind.

1 Was ist Autismus?

1.1 Viele Begriffe: Autismus, Autismus-Spektrum-Störung, Autismus-Spektrum ...

Viele unterschiedliche Termini findet man in den Schülerunterlagen: Autismus, Frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom, Atypischer Autismus, Autismus-Spektrum-Störung, autistische Züge ... Die Reihe ließe sich fortsetzen. Diese begriffliche Vielfalt kann verunsichern und verwirren. Sie wirft Fragen auf: Was bedeuten diese Termini? Gibt es Unterschiede zwischen ihnen?

Seit Erscheinen des *Diagnostischen und Statistischen Manuals Psychischer Störungen (DSM-5)* heißt der aktuelle medizinische Fachterminus *Autismus-Spektrum-Störung* (Falkai/Wittchen 2015, 64). Es handelt sich beim DSM-5 um das aktuellste Klassifikationssystem der *American Psychiatric Association*, in dem Störungen mit ihren Namen und Symptomen aufgelistet werden. Der Begriff *Autismus-Spektrum-Störung* ersetzt hierin die zuvor verwendeten Bezeichnungen *Frühkindlicher Autismus*, *Autismus in der Kindheit*, *Kanner-Autismus*, *High-Functioning-Autismus*, *Atypischer Autismus*, *Nicht Näher Bezeichnete Tiefgreifende Entwicklungsstörung im Kindesalter* und *Asperger-Syndrom* (68).

Die kategoriale, „schubladenorientierte“ Betrachtung des Autismus mit seinen verschiedenen Formen wurde mit dem DSM-5 zugunsten der Idee eines Continuums mit unterschiedlichen Ausprägungen aufgegeben. In Untersuchungen war zuvor festgestellt worden, dass Erwachsene mit Frühkindlichem Autismus in ihrer Symptomatik nicht eindeutig von denen mit Asperger-Syndrom unterschieden werden können (Amorosa 2010, 26). Damit war die Idee von klar unterscheidbaren Formen des Autismus nicht mehr haltbar.

Bei einer Autismus-Spektrum-Störung können im Rahmen der fachärztlichen Diagnosestellung für den Bereich der Sozialen Kommunikation und den Bereich der restriktiven, repetitiven Verhaltensweisen unterschiedliche Schweregrade bestimmt werden. Sie reichen von Schweregrad 1 „Unterstützung Erforderlich“ über Schweregrad 2 „Umfangreiche Unterstützung Erforderlich“ bis zu Schweregrad 3 „Sehr Umfangreiche Unterstützung Erforderlich“ (Falkai/Wittchen 2015, 67). Die Autismus-Spektrum-Störung zählt im DSM-5 zur Gruppe der Störungen der neuronalen und mentalen Entwicklung (39).

Doch es setzt sich auch immer stärker die Erkenntnis durch, dass es sich beim Autismus nicht nur um eine Summe von Defiziten, sondern um ein besonderes Fähigkeitenprofil handelt, das durchaus auch Stärken beinhaltet (Theunissen 2015). Dies ist eine Entwicklung, die ganz maßgeblich von Menschen im Autismus-Spektrum vorangetrieben wurde. Sie haben ein

berechtigtes Interesse daran, nicht nur einseitig als „defizitär“, „förderbedürftig“, „gestört“ oder „krank“, sondern in ihrer Gesamtpersönlichkeit auch mit ihren Stärken gesehen zu werden. Sie bevorzugen den Begriff *Autismus-Spektrum (AS)*. Im vorliegenden Buch wird die letztgenannte Bezeichnung bevorzugt. Nur an den Stellen, an denen es einen Bezug zur medizinischen Diagnose gibt, wird der Begriff *Autismus-Spektrum-Störung* verwendet.

1.2 Die Symptome

„Die Hauptmerkmale einer Autismus-Spektrum-Störung sind dauerhafte Beeinträchtigungen der wechselseitigen sozialen Kommunikation und der sozialen Interaktion [...] sowie restriktive, repetitive Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten [...]. Diese Symptome sind seit der frühen Kindheit vorhanden und [...] beeinträchtigen das alltägliche Funktionsniveau.“ (Falkai/Wittchen 2015, 68)

Die Besonderheiten, die sich hinter den beiden ersten Hauptmerkmalen verbergen, können ganz unterschiedlich sein. Auffälligkeiten in der Kommunikation reichen vom Ausbleiben der verbalen Sprachentwicklung über die sogenannte Echolalie bis hin zu Schwierigkeiten, nonverbale Zeichen zu verstehen. Oftmals werden Ironie und Sprachbilder schlecht verstanden.

Auch die Auffälligkeiten im Sozial- und Kontaktverhalten sind individuell verschieden. Sie können die Unfähigkeit, auf den eigenen Namen zu reagieren, beinhalten und bis zu Problemen reichen, Freundschaften aufzubauen und zu pflegen. Es gibt Kinder, die jeden sozialen Kontakt ablehnen und am liebsten allein zu sein scheinen. Dann gibt es solche, die soziale Annäherung zulassen, aber nicht von sich aus initiieren. Und schließlich gibt es eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum, die zwar aktiv Kontakte aufnehmen wollen, aber dies in ungeeigneter Art und Weise versuchen (Dodd 2007, 98).

Die eingeschränkten, repetitiven Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten können sich darin zeigen, dass Schüler Stereotypen oder Spezialinteressen haben, mit denen sie sich sehr intensiv beschäftigen. Für Aktivitäten aus anderen Lebensbereichen hingegen sind sie kaum zu begeistern. Einige halten sehr beharrlich an Routinen fest und haben große Schwierigkeiten mit Veränderungen.

Welche Einzelsymptome sich kombinieren, ist individuell verschieden. Es handelt sich deshalb bei einer Autismus-Spektrum-Störung um eine Summationsdiagnose. Dabei ist die Summe der Symptome letztlich entscheidend für die Diagnose. Ein einzelnes Symptom, wie der auffällige Blickkontakt, ist für den Autismus so unspezifisch wie Fieber für eine Erkältung. Er ist oft, aber nicht zwangsläufig zu beobachten und kann auch bei Kindern ohne Autismus-Spektrum-Störung auftreten. Damit die

Diagnose Autismus-Spektrum-Störung gerechtfertigt ist, müssen die Besonderheiten seit der frühesten Kindheit vorhanden gewesen sein und das alltägliche Funktionsniveau beeinträchtigen. Jede Störung aus dem Autismus-Spektrum muss von einem Kinder- und Jugendpsychiater oder Klinischen Psychologen festgestellt werden. Es handelt sich um keine pädagogische Diagnose!

1.3 Schüler ohne Diagnose

Es kann sein, dass ein erfahrener Pädagoge ungewöhnliche Verhaltensweisen als Anzeichen für eine Autismus-Spektrum-Störung interpretiert. Vielleicht beobachtet er, dass das Kind Probleme damit hat, mit anderen Kindern zu spielen und dass es soziale Regeln nicht gut versteht. Möglicherweise sieht er, dass das Kind Situationen meidet, die andere gerne mögen, wie Feiern oder Pausen, und dass es nicht angemessen auf mimische und gestische Hinweise reagiert, die der Lehrer ihm gibt. Vielleicht scheint es ihm überempfindlich gegenüber lauten Geräuschen, und unvorhergesehene Situationen machen ihm Angst und führen zu Abwehr und Wutausbrüchen.

Bei einigen Schülern im Autismus-Spektrum werden die Symptome erst dann offensichtlich, wenn das Kind in einer Kindergruppe lernt. Die Fülle von Informationen in einem Klassenzimmer unterscheidet sich erheblich von der im Kinderzimmer einer kleinen Familie. Außerdem werden in einer Gruppe andere Fähigkeiten zur Interaktion verlangt als im Dialog mit einem einzelnen Erwachsenen.

Manchmal werden Kinder mit der Diagnose *Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom mit und ohne Hyperaktivität* (ADS/ADHS) eingeschult, bei denen sich später die Frage stellt, ob sie auch in das Autismus-Spektrum gehören. In einer Studie, die 900 Menschen mit Asperger-Syndrom untersucht hat, litten 62 % auch an ADHS (Kennedy 2002, 44).

Andere Kinder wurden zuvor als *geistig behindert* eingestuft, und bei genauerer Beobachtung fand man Hinweise auf die Symptomatik aus dem Autismus-Spektrum.

In diesen Fällen empfiehlt sich ein Gespräch mit den Eltern, um ihnen von den Beobachtungen zu berichten. Die fachärztliche Diagnose kann nur von ihnen eingeleitet werden.

2 Ausgewählte rechtliche Grundlagen für die Bildung und Erziehung von Schülern im AS

2.1 Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Am 3. Mai 2008 ist die *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* in Kraft getreten. Die Bundesrepublik Deutschland ist wie die Republik Österreich und, mit Stand vom 11.05.2009, weitere 51 Staaten die Verpflichtung eingegangen, den Inhalt der Konvention in nationales Recht zu übertragen.

Interessant ist im Zusammenhang mit schulischer Bildung vor allem der § 24 der Konvention. In der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten amtlichen Übersetzung gibt es in Art. 24 Abs. 1 den Ausdruck „integratives Bildungssystem“. In der englischen Originalfassung steht an dieser Stelle davon abweichend „inclusive education“. An der Übersetzung gibt es deshalb heftige Kritik.

Auf den ersten Blick scheint es sich hier lediglich um die Ersetzung eines Begriffs durch einen anderen zu handeln. Doch es verbergen sich hinter „Integration“ und „Inklusion“ mindestens graduell verschiedene pädagogische Konzepte und Haltungen. In der integrativen Pädagogik geht es darum, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschulen einzugliedern. Von ihnen werden Anpassungsleistungen an die bestehenden Strukturen und Normen erwartet. Ihre Teilnahme am Unterricht ist abhängig von der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung der Schule.

Die inklusive Pädagogik hingegen erhebt den Anspruch, bedürfnisgerechte Angebote für alle Schüler in ihrer Vielfalt bereit zu stellen (Hinz 2009, 173).

2.2 Ausgewählte rechtliche Grundlagen in Deutschland und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK)

Die rechtlichen Grundlagen für den Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen im AS basieren in der Bundesrepublik auf mehreren Säulen: dem Grundgesetz, den gesetzlichen Regelungen und Ausführungsbestimmungen zum Schulwesen in den einzelnen Bundesländern und der Sozialgesetzgebung. Daneben gibt es Beschlüsse der Konferenz der Kultusminister der Länder mit empfehlendem Charakter.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik bestimmt nur den groben Rahmen für das Schulrecht. Es lässt offen, wie das öffentliche Schulwesen im Übrigen organisiert sein soll. Dafür sind die Bundesländer im Rahmen

ihrer Kulturhoheit zuständig. Nach Artikel 30 des Grundgesetzes sind alle staatlichen Aufgaben, die das Grundgesetz nicht dem Bund zuweist, in der Zuständigkeit der Länder.

Diese Eigenständigkeit der Länder führt in Bezug auf die Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen im AS u. a. dazu, dass es unterschiedliche Vorstellungen über das Wesen einer Autismus-Spektrum-Störung gibt, die sich auch in den Bezeichnungen für diese Schülergruppe zeigen. Es existieren zudem unterschiedliche Organisationsmodelle der schulischen Versorgung. So gibt es in einigen, aber nicht in allen Bundesländern spezielle Klassen für Kinder und Jugendliche im AS. Auch die Curricula unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. In vielen Bundesländern gibt es in den Schulämtern oder in beauftragten Schulen Ansprechpartner für Pädagogen, die Kinder und Jugendliche im AS unterrichten.

Oft benötigen Schüler im AS einen einzelfallbezogenen Helfer im Unterricht. Er erledigt Tätigkeiten, die über den Aufgabenbereich der Pädagogen hinausgehen, z. B. eine permanente und in vielen Fällen zwingend notwendige Beaufsichtigung, Unterstützung der Kommunikation oder Hilfe bei alltäglichen Verrichtungen.

Bei einer Zuordnung der Autismus-Spektrum-Störung zur seelischen Behinderung kann diese *Eingliederungshilfe* vom Jugendamt über den § 35a Abs. 3 des Sozialgesetzbuches (SGB) VIII finanziert werden. Bei einer Zuordnung zur körperlichen/geistigen Behinderung greift der § 54 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB XII, und das Sozialamt ist zuständig. Es gibt derzeit noch keine einheitliche Zuordnungspraxis (Remschmidt 2008, 103 ff). Antragsteller sind immer die Eltern. Der Umfang der Schulbegleitung ist nicht festgelegt. Der Kostenträger muss die nach fachlicher Einschätzung notwendige Stundenanzahl finanzieren. Aber auch hier gibt es keine vollständig bundeseinheitliche Regelung. Darüber hinaus beinhaltet die Hilfe zur Schulbildung eine Therapie, die vor allem der Aufrechterhaltung der Schulbereitschaft dient, indem Erlebtes vor- und nachbereitet wird (Frese 2011, 34).

Um in der föderalistischen Bundesrepublik einer Zersplitterung im Bildungswesen entgegenzuwirken, wurde im Jahre 1949 die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* (KMK) gegründet. Seither werden von ihr Angelegenheiten mit überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer Übereinkunft verhandelt.

Für den Bereich der schulischen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen im AS findet dieser Minimalkonsens seinen Ausdruck in den am 16.06.2000 beschlossenen *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten* (KMK 2000).

Da Empfehlungen der Kultusministerkonferenz unter dem Zwang einstimmiger Verabschiedung stehen, galt es, für alle 16 Länder gleichermaßen gültige Hinweise zu geben. Länderspezifische Besonderheiten der Organi-

sation der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen im AS wurden aus diesem Grund nicht berücksichtigt.

Die Empfehlungen enthalten Aussagen zur Symptomatik der Schüler im Autismus-Spektrum mit ihren unterschiedlichen intellektuellen Begabungen. Sie binden die Schulverwaltungen nicht, sondern sind allgemeine Handreichungen und Informationen, die in Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden können, aber nicht müssen. Einige Aussagen der Kultusministerkonferenz, die für den Bereich Schule von besonderer Bedeutung sind, sollen im Folgenden kurz dargestellt werden (ausführlicher bei Schirmer 2002).

Aussagen der KMK zum Förderbedarf

Die KMK differenziert den Förderbedarf in einen *besonderen pädagogischen Förderbedarf* und einen *sonderpädagogischen Förderbedarf*. Damit soll der individuellen Verschiedenheit von Umfang und Schweregrad des Autismus-Spektrums Rechnung getragen werden.

Die Kultusminister empfehlen, bei Schülern im AS den sonderpädagogischen Förderbedarf, der in den meisten Fällen besteht, regelmäßig zu überprüfen (KMK 2000, 390). Es wird nicht erläutert, wie der besondere pädagogische Förderbedarf zu ermitteln ist und ob auch er regelmäßig überprüft werden muss.

Aussagen der KMK zur geeigneten Schule

Die KMK differenziert den Förderbedarf in einen besonderen pädagogischen Förderbedarf und einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Damit soll der individuellen Verschiedenheit von Umfang und Schweregrad des Autismus-Spektrums Rechnung getragen werden.

Die Kultusminister empfehlen, bei Schülern im AS den sonderpädagogischen Förderbedarf, der in den meisten Fällen besteht, regelmäßig zu überprüfen (KMK 2000, 390). Es wird nicht erläutert, wie der besondere pädagogische Förderbedarf zu ermitteln ist und ob auch er regelmäßig überprüft werden muss.

Aussagen der KMK zur Schulpflicht

Die Schulpflicht eines Schülers im AS kann auf Antrag verlängert werden, wenn zu erwarten ist, dass das angestrebte Bildungsziel erreicht wird (KMK 2000, 392).

Aussagen der KMK zu den räumlichen Bedingungen

Zur Ausstattung der Schule wird ausgeführt, dass die Bereitstellung eines geeigneten Raumes eine Notwendigkeit darstellt, damit sich der Schüler zurückziehen kann (KMK 2000, 385).

Aussagen der KMK zur Unterrichtsmethodik

Zu Fragen der Unterrichtsmethodik geben die Empfehlungen vor, sich an der Individualität und den pädagogischen Bedürfnissen des Schülers zu orientieren (KMK 2000, 384). Der Unterricht bedarf einer individuellen Anpassung der Lernschritte, des Lerntempos, des Umfangs des Lernstoffes, der Unterrichtsmethoden und des Einsatzes von Materialien (KMK 2000, 391).

Mündliche, schriftliche und praktische Aufgaben können sich im Unterricht wechselseitig ersetzen. Auch die Bearbeitungszeit für Aufgaben kann für Schüler im AS verlängert werden (KMK 2000, 392). In welchem Umfang dies geschehen soll bzw. wer diesen Umfang festlegt, wird nicht ausgeführt.

Am 20.10.2011 fasste die Kultusministerkonferenz einen Beschluss über „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an Schulen“, in dem sie für alle Kinder und Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildungsangeboten und das Erkennen und Überwinden von Barrieren als Ziele formuliert.

2.3 Ausgewählte rechtliche Grundlagen für die Bildung und Erziehung von Schülern im AS in Österreich

Das Schulsystem in Österreich wird zentral durch den Bund geregelt. Sowohl Schultypen als auch Lehrpläne sind deshalb bundesweit einheitlich.

Für Schüler im AS kann ein Antrag auf Anerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gestellt werden. In einem anschließenden Verfahren kommt es denn aufgrund von Gutachten zu einer pädagogischen und/oder psychologischen und/oder medizinischen Beurteilung. Auf Basis dieser Beurteilung wird schlussendlich festgestellt, ob und welche sonderpädagogische Förderung das Kind benötigt. Sonderpädagogischer Förderbedarf im schulrechtlichen Sinn gemäß § 8 des *Schulpflichtgesetzes* liegt vor, wenn ein Schüler infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks-, Haupt- oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht folgen kann und er nicht gemäß § 15 des *Schulpflichtgesetzes* vom Schulbesuch befreit ist.

Für Kinder, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, hat der Bezirksschulrat zu entscheiden, ob und in welchem Aus-