
ENTWURF

Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen







in Verbindung mit der Verwaltungsvorschrift
„Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und
besonderem Förderbedarf“

Grundlagen – Auftrag der Schulen – Umsetzungshilfen

Arbeitsgruppe des MKJS
H. Maier, R. Scheel, U. Schmid, B. Tieck,

Übersicht

Um Ihnen, liebe Leserin und lieber Leser, den Überblick über diese Handreichungen zu erleichtern, stellen wir die Kapitel an dieser Stelle kurz vor. Die kleinen Symbolen finden Sie wieder über den entsprechenden Kapiteln.

<p>Vorwort</p>	
<p>1. Pädagogischer Auftrag</p> 	<p>Im Hinblick auf die schulische Bildung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen besteht ein klarer pädagogischer Auftrag, der alle Schularten betrifft. Sie sind keinem bestimmten Schultyp zuzuordnen und es gibt keine speziellen Schulen für sie.</p>
<p>2. Sichtweisen von Autismus</p> 	<p>Sichtweisen / Einstellungen bestimmen unser Handeln und Tun. Sie prägen unser Verständnis und unsere Zugewenweise gegenüber Menschen mit autistischen Verhaltensweisen. Hier finden sie drei unterschiedliche Sichtweisen, die für den schulischen Bereich von Bedeutung sind.</p>
<p>3. Förderung</p> 	<p>Die Schwierigkeit, Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen eindeutig einem Schultyp zuzuordnen, macht einzelfallbezogene, individuelle Entscheidungen erforderlich, bei denen alle Beteiligten wie Eltern, Lehrkräfte, Betroffene, Schulverwaltung und Mitarbeiter außerschulischer Institutionen einzubeziehen sind. In Kapitel 4 sind Impulse und Anregungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen enthalten. Viele Maßnahmen erfordern Kenntnisse von schulischen und außerschulischen Hilfssystemen, die im nächsten Kapitel aufgezeigt sind.</p>
<p>4. Hilfssysteme</p> 	<p>Hilfen finden Sie in diesem Kapitel dargestellt. Der <i>Autismus-Beauftragte</i> des jeweiligen Staatlichen Schulamtes kennt sich in diesen Systemen aus. Er berät, unterstützt und begleitet Eltern, Lehrkräfte oder auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerschulischer Einrichtungen im Zusammenhang mit der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. Die Hände symbolisieren den Angebotscharakter, ein Anbieten, ein Austauschen, aber auch ein aktives Mitarbeiten.</p>
<p>5. Anlagen – Materialien</p> 	<p>Hier sind verschiedene Materialien zusammengefasst wie z.B. Diagnostiklisten, um eine erste Einschätzung vornehmen zu können, Adressen, eine Literaturliste, Internetadressen und sonstige Informationen zu einzelnen Aspekten.</p>
<p>Verweise</p>  <p>2.4.4</p>	<p>Dieses Symbol macht aufmerksam, dass es an anderer Stelle ergänzende Informationen hierzu gibt. Die Zahlen beziehen sich auf die Gliederungspunkte.</p>

Inhaltsverzeichnis

1. Pädagogischer Auftrag der Schulen	2
2. Sichtweisen von Autismus.....	3
2.1 Autismus – neurologisch-psychiatrische und psychologische Sicht.....	3
2.2 Autismus - aus der Sicht Betroffener	7
2.3 Autismus – Pädagogische Ausgangslage	10
2.3.1 Besonderer pädagogischer Förderbedarf.....	11
2.3.2 Aspekte sonderpädagogischer Diagnostik	14
3. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen	15
3.1 Allgemeines	15
3.1.1 Grundsätze	16
3.2 Zusammenarbeit mit Eltern	18
3.3 Frühe Förderung	19
3.3.1 Früherkennung	20
3.3.2 Ziele und Inhalte der frühen Förderung	21
3.3.3 Prinzipien der frühen Förderung	23
3.4 Aspekte schulischer Förderung	25
3.4.1 Klärung des Förderbedarfs.....	25
3.4.2 Formen und Orte der schulischen Förderung.....	27
3.4.3 Methodisch- didaktische Aspekte der Unterrichtsgestaltung	28
3.4.3.1 Lernbesonderheiten	29
3.4.3.2. Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	32
3.4.3.3. Didaktische Konsequenzen	38
3.4.4 Leistungserhebung und Leistungsbewertung.....	40
3.4.4.1 Leistungserhebung im Unterricht.....	41
3.4.4.2 Spezielle Regelungen für die Abschlussprüfungen und Zeugnisse.....	42
3.5 Ergänzende schulische Lernangebote.....	43
3.6 Therapie	43
3.7 Vorbereitung auf Beruf und Lebensgestaltung	44
4. Beratung und Begleitung in der Schule.....	46
4.1. Schulische Hilfssysteme	46
4.1.1 Autismus-Beauftragte.....	46
4.1.2 Arbeitsstellen Kooperation	48
4.1.3 Pädagogische Berater	49
4.1.4 Schulpsychologische Beratungsstellen	49
4.1.5 Beratungslehrer	49

4.1.6 Sonderpädagogische Dienste der Sonderschulen.....	50
4.2. Unterstützung durch außerschulische Hilfen	51
5. Anlagen – Materialien – Informationen	53
5.1 Die sozialrechtliche Zuordnung des autistischen Syndroms	53
5.2 Schulbegleitung.....	55
5.3 Eingliederungshilfe	58
5.4 Grundsätze zur Bewertung von Therapien.....	59
5.5 Diagnostik-Materialien	60
5.5.1 Früherkennung - Vorsorgeuntersuchung.....	60
5.5.2 ICD-10	63
5.5.3 Diagnosematerialien DSM-IV.....	65
5.5.4 Merkmale autistischer Auffälligkeiten nach der Rendle-Short-Skala	67
5.5.5 CARS-Liste.....	68
5.5.6 Assoziierte Erkrankungen.....	78
5.6 Autismus-Beauftragte für Kinder und Jugendliche	80
5.7 Nachteilsausgleich	84
5.8 Servicestellen	90
5.9 Regional- und Landesverbände in Baden-Württemberg	95
5.10 Autismus im Internet	96
5.11 Literaturliste	97
Stichwortverzeichnis.....	99



1. Pädagogischer Auftrag der Schulen

Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen besuchen die Schule, deren Bildungsgang ihrem Leistungsvermögen entspricht.

Aufgrund der besonderen Gegebenheiten des Autismussyndroms ist die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler manchmal erst nach einer längeren Phase der Eingewöhnung und der Erprobung schulischer Förderformen feststellbar. Die geeignete Schule für eine autistische Schülerin oder einen autistischen Schüler zu finden, kann daher mit einem längeren Suchprozess verbunden sein. Ebenso kann es erforderlich werden, dass der Schulbesuch durch ein abgestimmtes System schulischer und außerschulischer Hilfen gestützt wird.

Der Kooperation zwischen den Schularten, zwischen Schulen und außerschulischen Unterstützungssystemen und insbesondere mit den Eltern kommt daher bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen eine herausragende Bedeutung zu.

Die Bandbreite des Erscheinungsbildes autistischer Verhaltensweisen reicht von intensiven Ausprägungsformen, für die in der schulischen Förderung differenzierte und umfangreiche Hilfen bereit gestellt werden müssen, bis hin zu gelegentlich als „sonderbar“ erlebten Verhaltensweisen bei einzelnen Schülern, die in einer verständnisvollen Lernumgebung weitgehend ohne besondere Betreuung dem Bildungsgang der von ihnen besuchten Schule folgen können. Angesichts der Auftretenshäufigkeit, der Vielfalt der Erscheinungsformen des Autismussyndroms und der oftmals von den Betroffenen als unbefriedigend erlebten schulischen Situation steht das schulische Bildungssystem vor der Herausforderung, für diesen Personenkreis innerhalb der bestehenden Institutionen ein den heutigen Qualitätsansprüchen genügendes Bildungsangebot bereit zu stellen.

Hierzu sind von den Verantwortlichen in den Schulen und der Schulverwaltung vor Ort in kooperativen Arbeitsformen, unter Nutzung der schulorganisatorischen und curricularen Freiräume, flexible Formen der schulischen Förderung zu entwickeln, die dem individuellen und spezifischen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen entsprechen.

Erst dieser individualisierte abgestimmte Bildungsweg bietet für autistische Schüler die Gewähr für die Einlösung der Schulbesuchspflicht bzw. des Rechts auf angemessene schulische Bildung und Erziehung.

Auftrag und Aufgabe aller Schularten ist es, Beschulungsmöglichkeiten zu entwickeln, die dem Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen entsprechen.

Dieser pädagogische Auftrag der Schulen ergibt sich unmittelbar aus den §§ 1 und 15 Schulgesetz, aus der Verwaltungsvorschrift "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" vom 8.03.1999 sowie deren Grundlagen in der Landesverfassung und dem Grundgesetz (vgl. LV Art 11 Abs.1 und GG Art.3 Abs.3).

Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen erfolgt in Abstimmung mit den elterlichen Lebens- und Erziehungsvorstellungen.



In der intensiven Auseinandersetzung mit ihren Kinder haben sich die Eltern in der Regel umfangreiches Wissen und differenzierte Kompetenzen angeeignet. Sie erwarten von der Schule, dass ihre Erfahrungen auch in der schulischen Förderung Berücksichtigung finden. Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen bestehen günstige Entwicklungsbedingungen, wenn Schule und Elternhaus ihr erzieherisches Handeln aufeinander abstimmen, indem sie die Grundbedürfnisse auch dieser Kinder und Jugendlichen nach Berechenbarkeit, Verlässlichkeit und Kontinuität beachten.

2. Sichtweisen von Autismus

Mit Autismus werden im Allgemeinen eine Vielzahl von Vorstellungen, unterschiedliche Erfahrungen und Vorurteile in Verbindung gebracht. Dies liegt u.a. begründet in den vielfältigen Erscheinungsformen der autistischen Verhaltensweisen, der sehr wechselvollen Theoriebildung in der Forschungsgeschichte sowie zahlreicher, phantasiebildender Metaphern, durch die autistischen Menschen besondere Fähigkeiten aber auch absonderliche Züge zugeschrieben wurden.

Die nachfolgende Darstellung des Autismussyndroms verfolgt durch seine Trennung in fachliche Aspekte und in Selbstaussagen Betroffener die Absicht, mehr Klarheit in der Syndrombeschreibung und zugleich eine differenziertere Einsicht in das Erleben der Behinderung zu eröffnen.

Die Bezeichnung „Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen“ wird für jenen Personenkreis benutzt, bei dem frühkindlicher Autismus, Asperger-Autismus und atypischer Autismus-Syndrom fachärztlich diagnostiziert wurde.

2.1 Autismus – neurologisch-psychiatrische und psychologische Sicht

Autismus zählt gemäß der International Classification of Diseases (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation WHO zu den „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“.

Diese Beeinträchtigung der Persönlichkeitsentwicklung, der vermutlich noch nicht näher bekannte Störungen des zentralen Nervensystems zugrunde liegen, setzt bereits im frühen Kindesalter ein und wirkt sich nachhaltig auf alle Entwicklungsbereiche aus.

Autismus ist gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Beziehungs- und Kommunikationsstörung sowie durch ein deutlich eingeschränktes, sich häufig wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten. Die Erscheinungsformen autistischer Verhaltensweisen sind sehr vielfältig und werden von der Umgebung in der Bandbreite von „besonderen“ bis zu schweren Verhaltensauffälligkeiten wahrgenommen.

Mit dem Autismussyndrom sind Beeinträchtigungen der Wahrnehmungsverarbeitung verbunden, die vermutlich auf Störungen oder funktionale Ausfälle des zentralen Nervensystems zurückzuführen sind. Die Auswirkungen der Wahrnehmungsverarbeitungsprobleme zeigen sich sehr unterschiedlich, schränken jedoch in jedem Fall eine angemessene Interaktion mit der Umgebung ein.

Neuerdings geraten Störungen der Willkürbewegung als zentrales Problem autisti-





scher Menschen in den Mittelpunkt weiterer wissenschaftlicher Klärungen. Betroffene berichten, dass es ihnen häufig nicht möglich sei, geplante Handlungsabläufe tatsächlich umzusetzen.

Intellektuelle Leistungsfähigkeit

Entgegen früherer Annahmen sind bei autistischen Menschen sehr unterschiedliche Intelligenzentwicklungen zu beobachten. Oftmals ist der frühkindliche Autismus mit einer Minderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit verbunden, ein durchschnittliches Intelligenzniveau ist jedoch weitaus häufiger anzutreffen, als bisher angenommen. Die Erkenntnis wächst, dass Intelligenz bei Menschen mit Autismussyndrom mit herkömmlichen Testverfahren nur unzureichend erhoben und gemessen werden kann.

Ursachen

Trotz intensiver internationaler Forschungsbemühungen sind die Ursachen für die Entstehung des Autismus nicht abschließend geklärt.

Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses stehen derzeit genetische Verursachungsmodelle. Neuere Forschungsergebnisse der Gehirn-, der Familien- und Zwillingsforschung legen nahe, dass „Autismus durch die Kombination verschiedener spezifischer Gene (...), die wahrscheinlich insbesondere während der Gehirnentwicklung aktiv sind, bedingt ist „ (* F. Poustka, 2000).

Mit Autismus werden prä-, peri- und postnatale Hirnschädigungen, biochemische (Stoffwechselstörungen) und neurobiologische Besonderheiten (Störungen des Schlaf-Wachrhythmus, Essstörungen, Übererregbarkeit) in Verbindung gebracht.

Unklar bleibt nach wie vor, ob diese Schädigungen Folgen einer grundlegenden, möglicherweise genetischen Schädigung sind, oder ob sie jeweils ursächlich Autismus bedingen.

Psychogene Erklärungsmodelle, die eine frühkindliche Beziehungsstörung zwischen Kind und Eltern, insbesondere der Mutter, als ausschließliche Verursachung des Autismus vermuteten, gelten als widerlegt.

Nach heutigem Wissensstand ist Autismus nicht heilbar.

Insgesamt weisen die individuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Formen des Autismussyndroms auf ein komplexes Zusammenwirken mehrerer Faktoren bei der Entstehung und Entwicklung autistischer Störungen hin:

Verursachende Schädigungen, das Ausmaß neurologischer Funktionsstörungen, Beeinträchtigungen der Wahrnehmungsverarbeitung und der damit verbundenen eingeschränkten Interaktionsformen mit der sozialen und sachlichen Umwelt, verunsicherte Fachkräfte und Eltern bei der Förderung und Erziehung der Kinder – um einige Faktoren zu nennen - beeinflussen die kindliche Entwicklung und führen zu sehr unterschiedlichen Erscheinungsformen und Schweregraden des Autismussyndroms.

Häufigkeit

Es gibt in Deutschland keine statistischen Erhebungen zur Häufigkeit des Autismussyndroms. Deshalb können Aussagen zur Auftretenshäufigkeit nur durch einen Rückgriff auf internationale Untersuchungen sowie auf Erfahrungswerte gemacht werden.

Demnach kann man davon ausgehen, dass von 10.000 Menschen etwa 6-8 Menschen von Autismus in einem engeren Sinne (Frühkindlicher Autismus) betroffen sind.

Geht man von einem breiten Verständnis des Autismussyndroms aus (autistische Verhaltensweisen; Asperger-Syndrom), erhöhen sich die Zahlen auf 25 bis zu 36 von 10.000 Menschen.



Jungen sind drei- bis viermal häufiger betroffen als Mädchen.

Diagnose

Autismus ist ein Syndrom, d.h. das Erscheinungsbild wird nicht durch einzelne Aspekte isoliert, sondern durch mehrere, gemeinsam auftretende Symptome charakterisiert.

Die Diagnose „Autismus“ wird von einem Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie erstellt. Sie beruht auf der gezielten Beobachtung und differenzierten Beschreibung des kindlichen Verhaltens. Erfahrungen von Eltern und anderen dauerhaften Bezugspersonen sind hierbei von großer Bedeutung.

Die gebräuchlichsten standardisierten und halbstrukturierten Untersuchungsinstrumente sind das „Autismus-Diagnostische Interview“ (ADI-R) und das „Autismus-Diagnostische-Beobachtungs-Instrument“ (ADOS-G).

Die CARS-Liste (Childhood Autism Rating Scale), ein Fragebogen mit einer vierstufigen Werteskala je Item, ermöglicht eine gestufte Beurteilung des Autismussyndroms.



5.5.5

Neurologische Untersuchungen und die differentialdiagnostische Abgrenzung gegenüber anderen Krankheitsbildern vervollständigen die Diagnostik.



5.5.6

Grundlage für Diagnose und Klassifikation sind die international gebräuchlichen Klassifikationsschemata in der jeweils gültigen Fassung, derzeit die ICD-10 (International Classification of Disease) oder das DSM-IV (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen, siehe Anlage 5.5.2).



5.5.3

ICD-10

In der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD- 10)¹ werden Forschungskriterien aufgeführt, die das Erscheinungsbild des frühkindlichen Autismus (F84.0) und des Aspergersyndroms (F84.5) näher charakterisieren.



5.5.2

Der Übersichtlichkeit wegen erfolgt die Darstellung an dieser Stelle schematisiert.

Diagnosekriterien

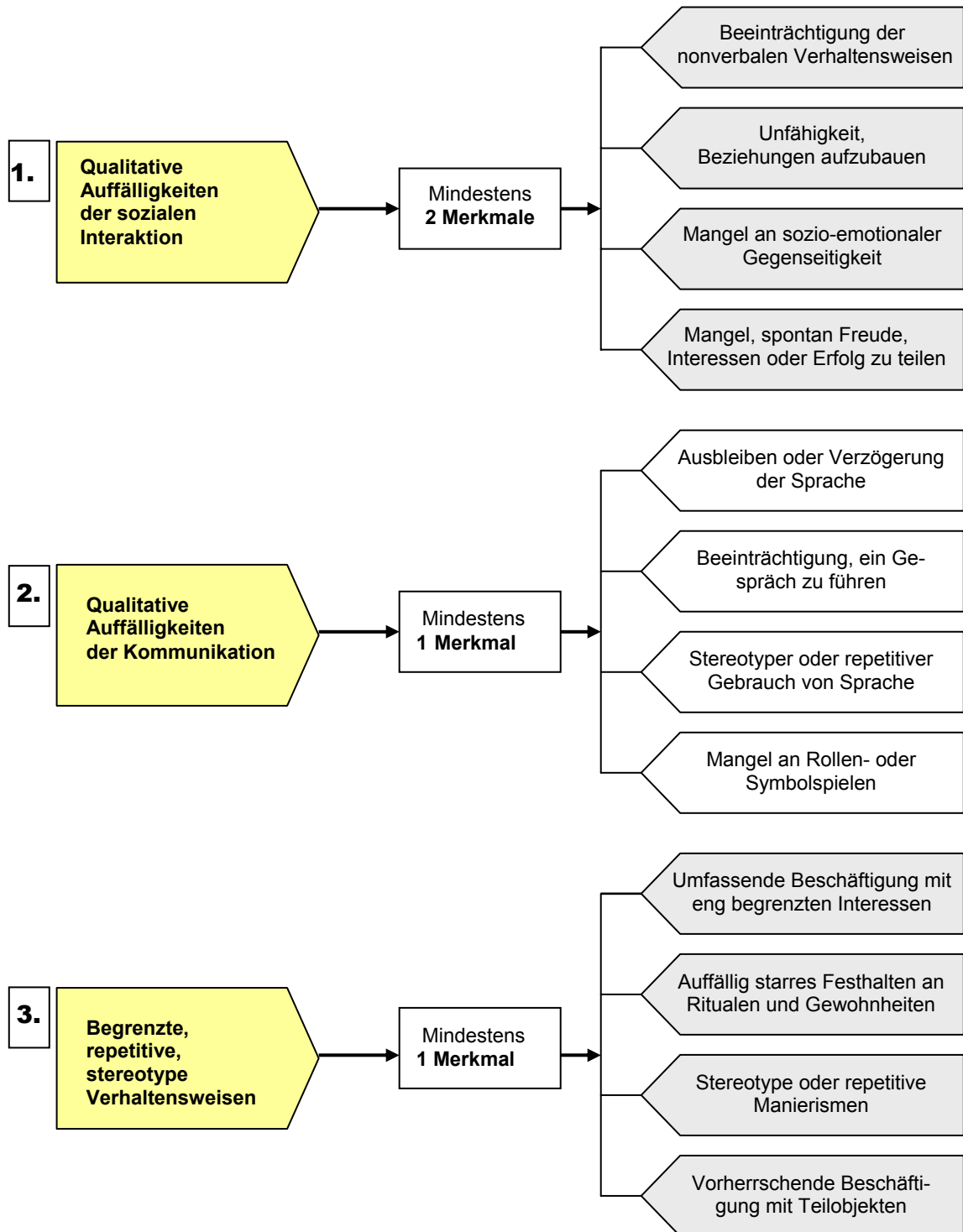
Frühkindlicher Autismus (F84.0)

Vor dem dritten Lebensjahr manifestiert sich eine auffällige und beeinträchtigte Entwicklung in mindestens einem der folgenden Bereiche:

1. rezeptive oder expressive Sprache, wie sie in der sozialen Kommunikation verwendet wird
2. Entwicklung selektiver sozialer Zuwendung oder reziproker sozialer Interaktion
3. funktionales oder symbolisches Spielen.

Insgesamt müssen mindestens sechs Symptome von 1., 2. und 3. vorliegen, davon mindestens zwei von 1. und mindestens je eins von 2. und 3.

¹ *in der Fassung des DIMDI (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information) 2001



Asperger Syndrom (F 84.5)

- A** Es fehlt eine klinisch eindeutige allgemeine Verzögerung der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder der kognitiven Entwicklung. „Meilensteine“ der motorischen Entwicklung können allerdings etwas verspätet auftreten und eine motorische Ungeschicklichkeit ist ein häufiges (aber kein notwendiges) diagnostisches Merkmal.



Selbsthilfefertigkeiten, adaptives Verhalten und die Neugier an der Umgebung sollten während der ersten drei Lebensjahre einer normalen intellektuellen Entwicklung entsprechen. Isolierte Spezialfertigkeiten, oft verbunden mit einer auffälligen Beschäftigung sind häufig, aber für die Diagnose nicht erforderlich.

- B** Qualitative Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktion (entsprechend den Kriterien für Autismus).
- C** Ein ungewöhnlich intensives umschriebenes Interesse oder begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (entspricht dem Kriterium für Autismus, hier sind aber motorische Manierismen, ein besonderes Beschäftigtsein mit Teilobjekten oder mit nicht-funktionalen Elementen von Spielmaterial ungewöhnlich).
- D** Die Störung ist nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung, einer schizotypen Störung (F21), einer Schizophrenia simplex (F20.6), einer reaktiven Bindungsstörung des Kindesalters oder einer Bindungsstörung mit Enthemmung (F94.1 und F94.2) einer zwanghaften Persönlichkeitsstörung (F60.5) oder einer Zwangsstörung (F42) zuzuordnen.

Unter dem Gesichtspunkt schulpädagogisch relevanter Konsequenzen ist die medizinische Diagnostik durch sonderpädagogische diagnostische Fragestellungen, Erhebungsformen, Ergebnisse und Bewertungen zu ergänzen.



2.3.2

2.2 Autismus - aus der Sicht Betroffener

Menschen mit Autismus-Syndrom, die in der Lage sind, über sich und ihre Situation zu reflektieren, beschreiben ihre Lebenswirklichkeit:

Aussagen über Autismus allgemein:

„Ich denke viel über meine Behinderung nach und beschäftige mich mit der Frage, welche Erfahrungen es wert sind, weitergegeben zu werden. Und da meine ich, dass es drei wichtige Erfahrungen sind, die ich weitergeben will, weil sie Auswirkungen auf den Umgang mit einem autistischen Menschen haben müssen:

1. Das Denken kann funktionieren, auch wenn eine tiefgreifende Entwicklungsstörung in allen Bereichen vorliegt.
2. Auch wenn sich jemand einigermaßen bewegen kann und die Motorik nicht besonders gestört wirkt, kann es ganz erhebliche Probleme mit der Willkürbewegung geben. Darauf wurde in der Forschung viel zu wenig geachtet.
3. Die vielbeschriebenen Ängste der Autisten sind real. Es stellt sich die Frage, ob sie nicht in vielen Fällen eine Folge der Wahrnehmungsverarbeitungsstörung sind. Wenn z.B. plötzlich alles verzerrt gesehen wird, macht das Angst, oder wenn man sich nicht spüren kann, gerät man in Panik.“

(Dietmar Zöller, Sommer 1997 zitiert in: BUNDESVERBAND Hilfe für das autistische Kind: Mit Autismus leben – Kommunikation und Kooperation, Tagungsbericht der 9. Bundestagung 1998).



Aussagen zur Wahrnehmung:

„Dein verändertes Aussehen am Montag war schlimm für mich. Da meine Augen mir erst nach einer Weile den ganzen Menschen zeigen, weil die einzelnen Bilder, die zum Teil nur Bruchstücke sind, sich zusammenfügen müssen, habe ich eine große Irritation erlebt. Es passte nichts mehr zusammen. Ich habe ja nichts dagegen, dass du jemand sein möchtest, der nicht so aussieht wie alle anderen, aber für mein Problem mit der visuellen Wahrnehmung ist das schwer zu ertragen.“

(Dietmar Zöllner, 13.9.97 zitiert in: BUNDESVERBAND Hilfe für das autistische Kind: Mit Autismus leben – Kommunikation und Kooperation, Tagungsbericht der 9. Bundestagung 1998)

„MEINE VISUELLE WAHRNEHMUNG IST MANCHMAL GANZ GUT: MANCHMAL SEHE ICH DEN BODEN VERZERRT: ES HÄNGT VOM BLUTFLUSS IM KOPF AB: MIT GENAUER ANWEISUNG KENNE ICH MIT DER ZEIT EINIGE GANZ GUTE TRICKS TROTZDEM ZU GEHEN: ICH DENKE JETZT NACH WIE ICH BERECHNUNGEN MACHEN KANN, DIE STÖRUNGEN ZU BESEITIGEN: ICH BIN LEIDER NOCH NICHT ZU EINER EINHEITLICHEN LÖSUNG GEKOMMEN. ... AN ANDEREN TAGEN KANN ICH DEN BODEN DANN WIEDER KLAR SEHEN ABER TROTZDEM NICHT GEHEN, WEIL ICH MEINE FÜßE NICHT SPÜRE.

DIE SINNE HÄNGEN ALLE ZUSAMMEN. MANCHMAL KANN ICH GAR NICHT SAGEN WELCHER SINN GESTÖRT IST. ICH DENKE MEIN GANZES SINNESSYSTEM IST AUSSER KONTROLLE GERATEN. ICH RIECHE SAGENHAFT ANDERS ALS ANDERE MENSCHEN. ICH DENKE ICH RIECHE ZU GUT. MANCHE GERÜCHE BEREITEN MIR ANGST, WEIL SIE ZU SCHMERZHAFT SIND. DANN KANN ICH BESTIMMTE DINGE NICHT ESSEN. VOR FREMDEN GERÜCHEN HABE ICH AM MEISTEN ANGST. ...SCHARFE GERÜCHE SIND MIR DAGEGEN SEHR ANGENEHM. ICH ESSE AUCH SEHR GERNE SCHARFE DINGE, DA ICH DANN MEINEN MUND BESSER SPÜREN KANN.

MEIN GESCHMACK IST AUCH ANDERS: SONST WÜRDEN MIR DIE SCHARFEN SACHEN NICHT SCHMECKEN. ICH ESSE GERNE ZWIEBELN.

ICH BIN MANCHMAL TEMPERATUREMPFINDLICH. ICH FRIERE IM WINTER IMMER SEHR. MANCHMAL KANN ICH ABER KEINE HITZE SPÜREN. ALS ICH EIN KLEINER JUNGE WAR FASSTE ICH IMMER AUF DIE HEISSE HERDPLATTE, OHNE ZU SPÜREN, DASS SIE HEISS IST. ICH KANNT KEINEN BEGRIFF FÜR HITZE. ICH KANNT DIE BEDEUTUNG DIESES WORTES GAR NICHT. IN DER BADEWANNE WAR DAS GANZ ANDERS. DORT LERNT ICH DANN AUCH DEN BEGRIFF HEISS MIT DER HEISSEN HERDPLATTE IN VERBINDUNG ZU BRINGEN.“

(Albrecht Leipert, 4.10.97).

„Dass ich ein äußeres Körpergefühl hatte, erlebte ich, indem ich sah und hörte, wo mein Körper sich befand. Mein inneres Körpergefühl war, wie alles andere, meistens mono. Wenn ich mein Bein berührte, spürte ich das entweder an der Hand oder an meinem Bein, nicht aber an beiden gleichzeitig. Ich nahm den ganzen Körper in Stücken wahr. Ich war ein Arm oder ein Bein oder eine Nase. Manchmal war ein Teil sehr deutlich da, doch ein Teil, mit dem er verbunden war, fühlte sich so hölzern an wie ein Tischbein und genauso leblos. Der einzige Unterschied bestand in Konsistenz und Temperatur.“

(Donna Williams, Wenn du mich liebst, bleibst du mir fern, S. 320 zitiert in: BUNDESVERBAND Hilfe für das autistische Kind: Mit Autismus leben – Kommunikation und Kooperation, Tagungsbericht der 9. Bundestagung 1998)

Aussagen zu Sprache / Kommunikation:

„Mit ungefähr zehn Jahren hatte ich angefangen, hin und wieder Bruchstücke direkt



mit Bedeutung zu hören. Ich verfiel auf die Strategie, mir die Sätze der Leute innerlich vorzusagen, und stellte fest, dass ich auf diese Weise die Bedeutung eines ganzen Satzes herausbekommen konnte. Mit den Jahren entwickelte ich diese Fähigkeit so weit, dass ich mit kaum wahrnehmbarer Verzögerung mit meinem Gegenüber sprechen konnte. Ich versuchte immer, mir vorzustellen, was ich gemeint hätte, wenn ich jene Worte aus meinen eigenen Gedanken abgeleitet hätte. Ich versuchte, mir von den ankommenden Wörtern Bilder zu machen, als wären es meine eigenen, eine Art von umgekehrtem Denken.“

(Donna Williams, Wenn du mich liebst, bleibst du mir fern, S. 139 zitiert in: BUNDESVERBAND Hilfe für das autistische Kind: Mit Autismus leben – Kommunikation und Kooperation, Tagungsbericht der 9. Bundestagung 1998)

Aussagen zur Motorik:

„ ... Es gibt also Bewegungsabläufe, die ich ganz gut kontrollieren kann, vorausgesetzt, dass ich nicht unter Druck gesetzt werde. Wenn ich etwas auf Befehl tun muss, dann versage ich kläglich, weil ich soviel Zeit brauche, das was ich tun soll, zu planen, d.h. Ich muss viel zu lange nachdenken, bevor ich agieren kann. Wenn ich dann so weit bin, haben die Leute, die etwas von mir wollten, längst aufgegeben und sich abgewandt. Wenn ich spontan etwas tue, sieht das anders aus. Dann kann ich auch schnell sein.“

(Dietmar Zöllner, in: Autistische Menschen verstehen lernen S. 27. Mit Beiträgen von Betroffenen. Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e. V. Stuttgart 1996).

Aussagen zu Sozialverhalten / Emotionen:

„Am schlimmsten ist das mit dem Lachen. Ich habe oft so einen furchtbaren Zwang zu lachen, und das tue ich dann auch, weil es gar nicht anders geht. Das ist genauso wie mit dem Salzwasser-aus-den-Augen, nur andersherum. Die Leute reagieren dann blöd. Aber ich kann so schön schallend lachen, egal ob es in meiner Wohnung ist, im Schwimmbad, auf einer Versammlung oder wenn ich alleine an meinem Arbeitsplatz sitze. Manchmal lache ich über ein lustiges Erlebnis, das Jahre zurückliegt und mir plötzlich wieder einfällt oder über einen lustigen Gedanken, ein spezielles Lachwort oder etwas komisches in meiner Umgebung, was auf die anderen gar nicht lustig wirkt.

Manchmal lache ich auch nur so, weil ich mich lustig fühle, vor allem nach dem Trinken von Cola oder süßem Kaffee. Die anderen dürfen ja auch lachen, wenn ich nicht weiß warum!“

(Susanne Schäfer, Sterne, Äpfel und rundes Glas, S. 55).



„Ab der 5. Klasse hatte ich gar keine Kontakte mehr. Manchmal war ich in eine Schlägerei verwickelt; das schickte sich aber nicht für ein Mädchen. Kein körperlicher Schmerz hätte mich dazu gebracht, Salzwasser aus den Augen zu verlieren, aber es kam ganz schnell, wenn ich nicht verstand, warum die anderen über mich lachten Ansonsten hatte ich ein ruhiges einsames Leben für mich alleine. Ich hatte genug anderes zu tun, als mich um Kontakte zu kümmern. Nicht, dass ich alleine war, war schlimm. Der Horror war, wegen dieses Paria-Daseins verfolgt zu werden und ange droht zu bekommen, zum Psychiater geschleppt zu werden.“
(Susanne Schäfer, *Sterne, Äpfel und rundes Glas*, S. 60).

„Sommer 83: Ferien von den Menschen! Immer, wenn wir nach Dänemark fahren, bin ich die Leute so leid. Die Mitschüler, Nachbarn, die aufdringlichen Freunde Saakis und die Lehrer. Während den Ferien hat man den größten Abstand. Diesen Sommer bekam ich nur eine Postkarte von Oma Bubi. Egal. Ich brauche keine Menschen.“
(Susanne Schäfer, *Sterne, Äpfel und rundes Glas*, S. 72).

Aussagen zu Kognition / Lernverhalten:

„Mir ist klar, dass ich fast meine ganze Kindheit hindurch meine Mutter einfach nicht hörte. Ihre Bemühungen, geduldig und lieb zu mir zu sein, drangen einfach nicht bis zu mir durch. Ich schenkte ihren Wörtern genauso wenig Aufmerksamkeit wie dem Geräusch eines Wagens, der die Straße entlang fuhr. Ihre Stimme war lediglich Hintergrundgeräusch. Nur wenn sie anfang zu brüllen oder zu schreien, drang sie zu mir durch und holte mich für kurze Zeit aus meinem Schneckenhaus.“ (Sean Barron, *Hört mich denn niemand?* S. 125 zitiert in: BUNDESVERBAND Hilfe für das autistische Kind: Mit Autismus leben – Kommunikation und Kooperation, Tagungsbericht der 9. Bundestagung 1998).

2.3 Autismus – Pädagogische Ausgangslage

Ich-Identität, Ausdrucksfähigkeit, Handlungsfähigkeit und soziale Orientierung tragen als grundlegende Kompetenzen zu einer gelingenden Teilnahme und Mitgestaltung des Lebens in einer Gemeinschaft bei. Dem Erwerb und der Integration dieser Kompetenzen in die Persönlichkeit liegen Lernprozesse zugrunde, die bei Menschen mit Autismus durch spezifische Auffälligkeiten in Wahrnehmung, Sprache/Kommunikation, Motorik, sozial-emotionalem Verhalten und in der Kognition in besonderer Weise beeinflusst werden und zu tiefgreifenden Entwicklungsbeeinträchtigungen führen können.

Die Auswirkungen der Beeinträchtigungen zeigen sich vor allem in der Kommunikation und Interaktion mit der personalen und sachlichen Umwelt. Sie äußern sich beispielsweise in Verhaltens- und Ausdrucksformen, die für Nichtbetroffene unverständlich und schwer ertragbar sind oder in mangelnder Abrufbarkeit von Handlungen, die in einem anderen Zusammenhang durchaus gezeigt werden. Hierdurch wird ein unvoreingenommener Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen oftmals nicht möglich und erschwert der Aufbau von Kontakten und Beziehungen erschwert.



Für das Verstehen dieser Menschen ist weiterhin von Bedeutung, dass die Leistungen einer Person in einzelnen Bereichen große Differenzen aufweisen können. So vermischen sich mitunter „Leistungsinseln“, die als „genial“ bezeichnet werden, mit Leistungseinbrüchen, die eine geistige Behinderung vermuten lassen.

Diskrepanzen zwischen kognitiven Leistungsvermögen und sozialem Verhalten sind schwer verständlich und führen leicht zu Fehleinschätzungen. Sie stellen eine besondere Herausforderung an Schule als Ganzes dar.

Die pädagogische Ausgangslage setzt an diesen Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen an.

Für den Umgang mit Menschen mit Autismus ist es hilfreich, verstehen zu lernen, wie sie die Welt erleben.

Die pädagogischen Maßnahmen müssen hinsichtlich Art, Umfang und Intensität dem besonderen und individuellen Hilfebedarf des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen angepasst werden. Oftmals sind unkonventionelle Lösungswege erforderlich, um den Bedürfnissen dieser Schüler gerecht werden zu können.

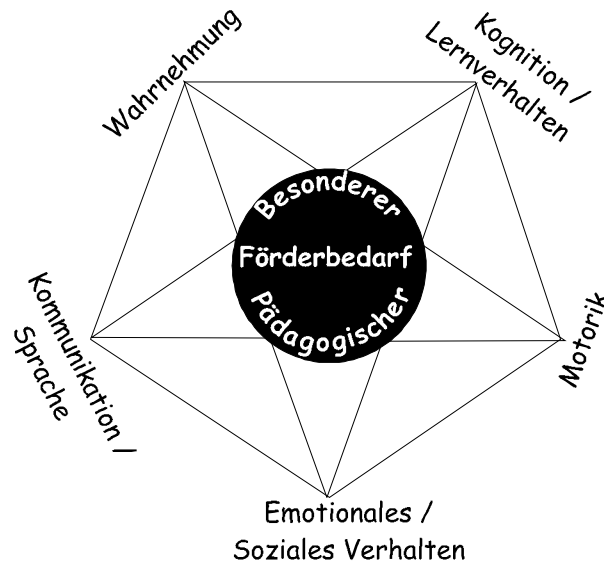
2.3.1 Besonderer pädagogischer Förderbedarf

Der besondere pädagogische Handlungsbedarf ergibt sich aus den veränderten Entwicklungs- und Lebensbedingungen autistischer Menschen und zeigt sich vor allem in folgenden Bereichen:

- im Erlernen sozial angemessener Verhaltensweisen, Gestalten von Beziehungen,
- im Aufbau und Differenzierung von verbalen und nonverbalen Kommunikationsformen unter Nutzung zeichen- und bildunterstützter sowie schriftsprachlicher Kommunikationsformen (gestützte Kommunikation),
- im Wecken und Unterstützen von sachorientiertem Neugierverhalten und Ausbildung angemessener Einwirkungsformen auf die sächliche Umwelt,
- in Willentliche Handlungsplanung, -steuerung und –durchführung.

Zur Verwirklichung dieser personenbezogenen Ziele bedarf es der Gestaltung individueller schulischer Bildungswege.

Für die Analyse, Bewertung und Planung pädagogischer Maßnahmen sind die nachfolgend aufgeführten Besonderheiten zu beachten.



Wahrnehmung

In allen Wahrnehmungsbereichen treten sowohl Unter-, als auch Überempfindlichkeiten und Probleme mit der Reizselektion und Reizverarbeitung mit dem Resultat einer Reizüberflutung auf. Diese Phänomene sind nicht konstant, sondern abhängig von Situation und momentaner Befindlichkeit.

Körperwahrnehmung:

Unter-/ Überempfindlichkeit gegen Temperatur, Schmerz, Körpereigenwahrnehmung

mögliche Ausdrucksformen: sich schlagen, sich beißen, sich verbrennen, Berührungen nicht ertragen, keine Kleidung am Körper ertragen, Augen bohren, eingeschränktes Bewegungsrepertoire

Akustische Wahrnehmung:

mögliche Ausdrucksformen: Ohren zuhalten, wirken wie taub, schreien, Rückzug, laute Geräusche suchen oder nicht ertragen können

Optische Wahrnehmung:

mögliche Ausdrucksformen: Augen verschließen, den Blick nicht halten können, Vorliebe für glitzern, flimmern, stereotype Kopfbewegungen, Augen bohren

Geruchs- und Geschmackssinn:

mögliche Ausdrucksformen: schnüffeln, lecken an Personen oder Gegenständen, Bevorzugung oder Abwehr von intensiven Gerüchen oder Geschmack

Kommunikation/ Sprache

Es werden uns oft nicht verständliche Form der Kontaktaufnahme verwendet.

Mögliche Ausdrucksformen: kneifen, kurze Berührungen, blitzschnelles Hinschauen, fehlender oder eingeschränkter Blickkontakt, eingeschränkte konventionelle Gebärden, Mimik und Gestik, sich abwenden, ziehen am Kommunikati-



onspartner.

Das Sprachverständnis ist oft nicht eindeutig feststellbar.

Mögliche Ausdrucksformen: fehlende oder eingeschränkte Verbalsprache, bizarre Sprache, Wortneuschöpfungen, Stereotypien (gleichbleibende Redewendungen), Echolalien (ständige Wiederholungen des Gehörten), vorhandene Verbalsprache wird nicht situativ benutzt, Neigung zu Selbstgesprächen, manierte Sprache, auffallende Sprachmelodie u. Ä.

Motorik

Motorische Auffälligkeiten können ihre Ursache in veränderter Körperempfindung haben.

Mögliche Ausdrucksformen: eingeschränktes Bewegungsrepertoire, motorische Hyperaktivität, Bewegungsarmut, bizarre Bewegungsmuster, Koordinationschwierigkeiten, Ungeschicklichkeit, Schwierigkeiten Bewegungen gezielt einzusetzen, Schwierigkeiten beim Aufbau von praktischen Fertigkeiten, Aufforderungen zu Handlungen kommen sie oft nicht nach, gleichförmige Bewegungsmuster (Drehbewegungen, Wedelbewegungen) u. Ä.

Emotionales/Soziales Verhalten

Es kommt für uns oft zu unverständlichen emotionalen und sozialen Äußerungen.

Mögliche Ausdrucksformen: unerklärliche Stimmungsschwankungen mit Lachen, Schreien, Weinen, unerklärliche Angst- und Panikreaktionen, scheinbare Gleichgültigkeit gegenüber Personen und Dingen, Schwierigkeiten mit sozialen Regeln, hohe Sensibilität für unausgesprochene Stimmungen, Tendenz zur Selbstisolation, Ausfall spontaner Nachahmung, Tendenz zu zwanghafter Nachahmung u. Ä.

Kognition/Lernverhalten:

Autismus ist nicht an ein bestimmtes intellektuelles Leistungsniveau gebunden. Jedoch ist dieses meist sehr schwer einschätzbar. Sowohl Über- als auch Unterforderung zeigen sich in gleicher Weise durch Zunahme von unerwünschtem Verhalten. Dies führt häufig zu Fehleinschätzungen der kognitiven Fähigkeiten. Es ist zu beobachten, dass sie sich wenig in systematische Lernprozesse einbinden und eine eigene Lerndynamik und oft eigene Logik aufweisen. Die Menschen mit autistischen Verhaltensweisen orientieren sich an anderen Merkmalen und haben häufig Probleme, eine Situation als Ganzes zu erfassen. Die dadurch auftretenden Generalisierungsschwierigkeiten verhindern die Übertragung auf andere Situationen. Einerseits haben sie eine hohe Ablenkbarkeit, andererseits Schwierigkeiten, ihre Aufmerksamkeit zu lösen und auf Neues zu richten. Schwierig ist oft sowohl die zeitliche als auch räumliche Orientierung.

Mögliche Ausdrucksformen: scheinbare Unaufmerksamkeit und Interesselosigkeit, Abbruch einer Tätigkeit, Fixierung auf Themen, wirken im Raum oft hilflos und orientierungslos, benötigen immer wieder Motivationshilfe und Anschub. Insgesamt vermitteln sie den Eindruck, dass sie keinen Bezug und keine Erinnerung zu dem haben, was gefordert wird.



Pädagogische Hilfen dürfen sich nicht an Einzelphänomenen orientieren, sondern müssen eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung und fähigkeitsorientierte Bildungsprozesse ins Blickfeld nehmen.

Es hat sich bewährt, in regelmäßigen Abständen ein Profil der individuellen Fähigkeiten zu erheben. Hierdurch können Entwicklungsverläufe dokumentiert und möglicherweise Hinweise auf neue Entwicklungschancen erkennbar werden.

2.3.2 Aspekte sonderpädagogischer Diagnostik

Aufgabe der sonderpädagogischen Diagnostik ist es, die Lebens-, Entwicklungs- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen zu erheben und zu bewerten. Die gewonnenen Erkenntnisse geben Hinweise, wie Erziehungs- und Fördermaßnahmen und schulische Bildungswege optimal an die individuellen Lernbedingungen und Lernbedürfnisse angepasst werden können.

Dies ist nicht in einem statischen Sinne zu verstehen, sondern ist als ein ständiger, die Förderung begleitender, sie auswertender Prozess zu gestalten.

Neben der sonderpädagogischen Diagnostik sind zur Bewertung des schulischen Leistungsvermögens schulleistungs- und fachorientierte Zugänge und Maßstäbe anzuwenden.



Das diagnostische Arbeiten wird bei Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen durch syndromspezifische Gegebenheiten erschwert:

- eingeschränkte Kommunikation
- mangelnde Abrufbarkeit oder eingeschränkte Möglichkeiten der willentlichen Darstellung vorhandenen Wissens und Könnens
- mangelnde willentliche Umsetzung von Handlungsabläufen
- situative Empfindlichkeit gegenüber Störungen

verfälschen die gemessene Leistungsfähigkeit unter Umständen erheblich. An den Diagnostiker sind erhöhte Anforderungen gestellt, geeignete Situationen und Verfahren zu schaffen, die eine zuverlässige Aussage über Beeinträchtigungen, Lernbedürfnisse und Fähigkeiten ermöglichen.

Folgende Gesichtspunkte haben sich als günstig erwiesen und sollten beachtet werden:

- Beobachtungen sollten längerfristig angelegt, unterschiedliche Situationen bewusst gewählt und mehrere Personen an der Beobachtung beteiligt werden.
- Alltagssituationen, in denen Kinder spontan handeln, sind wichtige Erkenntnisquellen für Fertigkeiten und Fähigkeiten.
- Unterschiedliche Kommunikationsformen sollten benutzt und ggf. aufgebaut werden.
- An schulischen Lerninhalten und Lernprozessen kann schulisches Lernvermögen erkennbar gemacht werden. Dafür sollten Erprobungszeiträume geschaffen werden, in denen die Schüler auch mit Lerninhalten konfrontiert werden, die über ihrem angenommenen Lernniveau liegen. Bei der Analyse



der schulischen Leistungsfähigkeit kann man nicht von kontinuierlichen Lernprozessen ausgehen, sondern muss Inselbildungen berücksichtigen.

- Der Einsatz standardisierter Intelligenztests ergibt in der Regel kein angemessenes Bild der intellektuellen Leistungsfähigkeit.
- Ein Fähigkeits- und Interessensprofil als Ansatzpunkt für motivierende Lernanlässe sollte erstellt werden.

Insgesamt sind die Lebenssituation des Kindes bzw. Jugendlichen im Kontext seines Lebenssystems und den daraus entstehenden gegenseitigen Wechselwirkungen zu beobachten, zu analysieren und in den diagnostischen Prozess einzubeziehen.

3. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen

3.1 Allgemeines

Autistische Verhaltensweisen sind durch Erziehung, Unterricht, spezifische Förderung und Therapie in ihrem jeweiligen Erscheinungsbild langfristig beeinflussbar.

Die Vielfalt und Besonderheit des Erscheinungsbildes, die oftmals schwer einschätzbare tatsächliche Leistungsfähigkeit, sowie nicht vorhersehbare Entwicklungsverläufe erfordern in besonderem Maße individualisierte und flexibel gestaltete Lern- und Bildungswege.

Aus zahlreichen Erfahrungen mit unbefriedigend erlebten Schulsituationen Betroffener ist bekannt, dass Schulschwierigkeiten oftmals Ausdruck von Fehleinschätzungen der Lern- und Leistungsfähigkeit sind oder auf Fehlinterpretationen der besonderen Verhaltensweisen beruhen. Vor allem dann, wenn erhebliche Verhaltensauffälligkeiten und zusätzliche Behinderungen vorliegen, werden diesen Schülern beispielsweise durchschnittlich ausgeprägte kognitive Fähigkeiten oftmals nicht zugetraut. Andererseits können lebenspraktische Ungeschicklichkeiten, undifferenzierte soziale Umgangsformen oder eingeschränkte Interessen auch bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen zu Ausgrenzungen führen, die die vorhandenen Rückzugstendenzen zusätzlich verstärken. Die Diagnose "Autismus" kann deshalb fachlich orientierte Bewertungen und pädagogisch angemessene Handlungsformen eröffnen, die für die betroffenen Schüler, für die Eltern und nicht zuletzt für die Schule und die einzelne Lehrkraft entlastend wirken.

Die Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mit intensiven Ausprägungsformen des Autismussyndroms ist schwer feststellbar. Häufig können erst nach einer längeren Erprobungsphase der schulischen Förderung, in der die Schüler auch mit Lernanforderungen konfrontiert werden, die über ihrem angenommenen Lernniveau liegen, fundierte Aussagen und Prognosen über die Lernfähigkeit getroffen werden.

In der Regel verlaufen die Schulkarrieren autistischer Schülerinnen und Schüler nicht linear. In Einzelfällen kann die Suche nach einem geeigneten Lernort sehr aufwändig sein und nur unter Beteiligung außerschulischer Dienste und Kostenträger und deren zusätzlicher Maßnahmen realisiert werden.



Damit die Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen eine ihrer Begabung entsprechende Schule besuchen können, kann es notwendig sein, ihnen eine ständige Begleitperson zur Seite zu stellen. Die Schulbegleitung sichert den Schulbesuch ab, indem sie die behinderungsbedingt erforderliche individuelle Unterstützung übernimmt. Dies beinhaltet insbesondere den hohen Bedarf an individueller Orientierungsgebung im schulischen Alltag, eine intensive Unterstützung bei der Handhabung von Lehr- und Lernmaterialien, vor allem aber eine stützende Funktion bei der Kommunikation und Interaktion mit Lehrern und Mitschülern.



4.2
5.3
5.4
5.8



5.2

Die Bereitstellung einer Schulbegleitung muss im Rahmen einer Hilfeplanung auf der Grundlage des §35a SGB² VIII (Sozialgesetzbuch) und Teil 1 und Teil 2 des SGB IX mit dem zuständigen Kostenträger, in der Regel das örtliche Sozial- und Jugendamt, abgestimmt werden. Im §35a SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG) wird darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche, die seelisch behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind, Anspruch auf Eingliederungshilfe haben. In § 39 SGB III (Bundessozialhilfegesetz - BSHG) und im Teil 1 des SGB IX ist die Aufgabe der Eingliederungshilfe im schulischen und beruflichen Bereich beschrieben. Sie soll eine drohende Behinderung verhüten oder eine vorhandene Behinderung oder deren Folgen beseitigen oder mildern und dem Behinderten die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft ermöglichen oder erleichtern.

Für das schulische Bildungssystem erwachsen aus der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen eine Vielzahl von Aufgaben und Fragestellungen, die nur in gemeinsamer Verantwortung bewältigt werden können. Alle Schularten und die Schulverwaltung sind daher bei der Beratung, Planung und Umsetzung der schulischen Förderung dieser Schülergruppe in besonderer Verantwortung, zu verlässlichen Lösungen beizutragen. Unterstützt werden sie von außerschulischen Maßnahmeträgern.

3.1.1 Grundsätze

Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen wird von folgenden Grundsätzen geleitet:

Recht auf eine den individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung

Die Schüler besuchen die Schulart, deren Bildungsgang ihrem Lernvermögen entspricht. Daher sind unter Berücksichtigung der finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten dem individuellen Förderbedarf entsprechende Rahmenbedingungen zu gestalten. Liegt ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, so wird dieser

² Das Sozialgesetz ist in verschiedene Bücher aufgeteilt. Das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) ist das „Kinder- und Jugendhilfegesetz“ (KJHG), das Dritte Sozialgesetzbuch (SGB III) ist das „Bundessozialhilfegesetz“ (BSHG) und das Neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX) beinhaltet das Rehabilitations- und Schwerbehindertenrecht.



in kooperativen Arbeitsformen in der allgemeinen Schule oder in einer Sonderschule eingelöst.

Transparenz und Beteiligung der Betroffenen an Planungen und Entscheidungen

Je nach Ausprägungsgrad des Autismussyndroms sind die betroffenen Schüler gefährdet, von der Mitgestaltung ihres Lebens ausgeschlossen zu werden. In Einzelfällen kann dies Ablehnung oder gar Verweigerungshaltungen hervorrufen, die fälschlicherweise dem Autismussyndrom zugeschrieben werden. Die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen ist bei Schülern mit autistischen Verhaltensweisen in hohem Maße von ihrer Mitarbeitsbereitschaft abhängig. Änderungen der schulischen Förderung müssen den Schülern begründet, rechtzeitig mit ihnen vorbereitet und abgesprochen werden. Auch wenn dieser Klärungsprozess nicht immer befriedigend erfolgen kann.

Akzeptanz der Besonderheit autistischer Schüler

Die eigene Weise von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen, die Umgebung und Personen wahrzunehmen und auf sie einzuwirken, ist zu respektieren. Um Fehldeutungen einzelner Verhaltensweisen vorzubeugen, ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit den allgemeinen und individuellen Erscheinungsformen des Autismussyndroms unumgänglich. Hierbei sind die Kenntnisse des familiären Lebensumfeldes besonders wertvoll. Als hilfreich haben sich darüber hinaus Fortbildungen, Hospitationen sowie die Beratung durch die Autismusbeauftragten erwiesen.

Besondere Sorgfalt sollte darauf verwandt werden, die Mitschüler auf einen angemessenen und verständnisvollen Umgang mit einem betroffenen Schüler in der Klasse bzw. in der Schule vorzubereiten.

Günstig wirkt es sich aus, wenn das Kollegium einer Schule es sich zur Aufgabe macht, die unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen für einen Schüler oder eine Schülerin mit autistischen Verhaltensweisen aufeinander abzustimmen und insgesamt für eine akzeptierende Haltung aller zu sorgen.

Ganzheitlichkeit und Individualität der Förderangebote

Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen können an zahlreichen Lernangeboten des Klassenunterrichts teilnehmen. Gemeinschaftsbezogenes Lernen sollte gegenüber Formen der äußeren Differenzierung bevorzugt werden. Zur Verbesserung des Lernerfolgs sind schulisches Lernen und spezielle Förderangebote dem jeweiligen Förderbedarf und den individuellen Lernformen anzupassen. Dies hat zur Konsequenz, dass die Schule unterschiedliche Wege des Lernens und der Leistungsnachweise zulassen und bereit stellen muss.

Schulisches Lernen ist in eine umfassende Förderkonzeption eingebunden, die die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt positiv unterstützt. Neben der Abstimmung mit anderen Förderangeboten sind in der Schule auch Lerninhalte zu berücksichtigen, die einen unmittelbaren Bezug zur Lebensumgebung des Schülers herstellen.

Spezifische Förderangebote und therapeutische Hilfen in einzelnen Bereichen, wie z. B. Sprache, Motorik, Wahrnehmung, soziales Verhalten, Alltagshandlungen, sind in einen sinnvermittelnden Rahmen einzubetten. Funktionsorientierte Trainingsformen



können dazu beitragen, spezielle Fertigkeiten aufzubauen, dürfen aber als Lernform nicht vorherrschen.

Verlässlichkeit und Anpassung der Maßnahmen

Kurzzeitig auftretende Störungen der Befindlichkeit und phasenweise wechselnde Entwicklungsverläufe gehören zum Erscheinungsbild des Autismus. Durch sie kann der Schulbesuch gefährdet sein, wenn es nicht gelingt, mit diesen Phänomenen flexibel umzugehen, gegebenenfalls kurzfristig neue Formen der schulischen Förderung - eventuell befristeten Einzelunterricht - zu praktizieren, eine intensivere Form der Begleitung zur Verfügung zu stellen oder auch einen Wechsel der Schule vorzunehmen. Alle Maßnahmen müssen zunächst darauf abzielen, die Förderung an der Schule, die dem Leistungsvermögen des Schülers entspricht, zu verbessern, um dadurch ein Höchstmaß an Berechenbarkeit, Verlässlichkeit und Kontinuität in der Schullaufbahn zu erreichen. Hierfür ist eine auf den einzelnen Schüler bezogene Vernetzung der Maßnahmeträger, der schulischen Hilfssysteme, der einzelnen Lehrkräfte sowie der Eltern erforderlich.

3.2 Zusammenarbeit mit Eltern

Der besondere Erziehungsbedarf und die spezifischen Lerngegebenheiten von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen fordern Eltern und Schule zu einem Zusammenwirken heraus, das von gegenseitiger Offenheit geprägt ist.

Bis zum Schuleintritt haben Eltern in der familiären Lebensgestaltung und in der Förderung ihres Kindes vielfältige Erfahrungen gesammelt und sich Kompetenzen angeeignet. Aus ihrer täglichen Erfahrung heraus können die Eltern die Auswirkungen des Autismus auf die Lebensgestaltung, spezifische Verhaltensweisen, entlastende Umgangsformen, persönliche Vorlieben oder die Wirksamkeit von Therapien - um einige Beispiele zu nennen - oftmals sehr differenziert darstellen und bewerten.

Dieses Wissen soll in die schulische Förderung einbezogen und unter Berücksichtigung der schulischen und fachlichen Aspekte genutzt werden.

Mit dem Beginn der Schulpflicht gestalten neben den Erziehungsberechtigten weitere Personen die Erziehung und Bildung des Kindes auf der Grundlage eines staatlichen Auftrags mit. Eltern und Lehrer nehmen dabei unterschiedliche Rollen und Aufgaben wahr. Hieraus können voneinander abweichende Bewertungen oder gar Missverständnisse entstehen. Im Hinblick auf verlässliche Rahmenbedingungen, die die Schüler als Vertrauensbasis für eine förderliche Entwicklung benötigen, ist ein ständiger Austausch über die Ziele, Handlungsformen und Erfahrungen zwischen Schule und Eltern unumgänglich. Die elterlichen Erziehungsvorstellungen und die im Zusammenleben mit ihrem autistischen Kind praktizierten Formen der Lebensgestaltung sind von schulischen Erziehungs- und Bildungsträgern als Individualrechte zu respektieren.

Unterschiedliche Meinungen und Bewertungen sollten als Chance begriffen werden,



die gewonnenen Erfahrungen im schulischen und im elterlichen Lebensumfeld zu vergleichen. Möglicherweise ergeben sich hieraus wichtige Erkenntnisse für die weitere Arbeit.

Eltern fällt es manchmal als Betroffene schwer, sich im Umgang mit ihrem Kind von ihren sehr persönlichen Sichtweisen und Interpretationen des Autismussyndroms zu lösen. Hierdurch wird der Zugang zu sachlich notwendigen, veränderten Umgangsformen erschwert. Ziel und Aufgabe einer beratenden Begleitung ist es, hilfreiche Angebote zu unterbreiten, die es diesen Eltern erleichtern, eigene Standpunkte und Gewohnheiten zu verlassen und sich veränderten Handlungsformen anzunähern.

Das Zusammenwirken zwischen Schule und Eltern wird ausgehend vom individuellen Abstimmungsbedarf unterschiedlich differenziert gestaltet. Es ist sicher zu stellen, dass sie in großer Offenheit gegenseitig alle wichtigen Informationen austauschen sowie Vereinbarungen treffen, wie in eventuell akut eintretenden Krisensituationen gehandelt werden muss.

Folgende Formen und Bereiche der Zusammenarbeit haben sich als hilfreich erwiesen:

- regelmäßige Gespräche zwischen Lehrern, Schulbegleitern und Eltern
- gesicherter Austausch von Informationen über Ereignisse des Schulalltags, ggf. in schriftlicher Form
- regelmäßige Rückmeldung über die aktuellen Leistungen und über die Leistungsentwicklung
- Beteiligung der Eltern an Förderplanungen und schulischen Entscheidungen
- Beratung der Eltern bei der Nutzung von schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen
- Vereinbarungen über regelmäßig stattfindende Beratungen zur schulischen Situation unter Beteiligung der regionalen Autismusbeauftragten sowie weiterer Maßnahmeträger (Fortschreibung der Hilfeplanung)
- Unterstützung bei der Einrichtung von Elterngruppen und Gesprächskreisen, die die Begegnung Betroffener und den Austausch untereinander fördern.

3.3 Frühe Förderung

„Frühe Hilfen sind wirksame Hilfen“. Dieses Motto für den Einsatz frühzeitiger Hilfen für Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten oder Behinderungen und deren Familien hat auch bei Kindern mit autistischen Verhaltensweisen seine Gültigkeit.

Erfahrungen in der frühen Förderung bestätigen die Notwendigkeit früher gezielter pädagogisch-psychologischer und therapeutischer Unterstützung. Durch sie lassen sich auch die Auswirkungen des Autismus-Syndroms auf die Beziehungsentwicklung zwischen Eltern und Kind vermeiden bzw. vermindern.

Der Einsatz umfassender Hilfen wird oft durch fehlende Diagnosen erschwert, so dass die Problematik, in der sich das Kind befindet, nicht rechtzeitig erkannt wird. Hinzu kommt, dass nur wenige Einrichtungen auf die Diagnose und Förderung von Men-



schen mit Autismus spezialisiert sind. Meist sind dies von Eltern gegründete Selbsthilfeeinrichtungen.

Eine wichtige Anlaufsstelle für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Vorschulalter sind in Baden-Württemberg die Sonderpädagogischen Frühberatungsstellen und Interdisziplinären Frühförderstellen. Sie übernehmen in diesem Bereich vielfältige Aufgaben, die sich sowohl auf konkrete Förderangebote als auch auf die Begleitung, Beratung und Stärkung der Familien beziehen. Diese Beratungsstellen bieten auch ihre Unterstützung für Familien mit einem autistischen Kind an. Dabei arbeiten sie eng mit Eltern, Kliniken, Sozialpädiatrischen Zentren, Therapeuten und den Beratungsstellen der Elternverbände zusammen und entwickeln gemeinsam mit allen Beteiligten ein individuelles Förderangebot.

3.3.1 Früherkennung

Der Einsatz gezielter Hilfen erfordert eine genaue Diagnosestellung. Obwohl den Eltern meist schon im Verlauf des 2. Lebensjahres das Verhalten ihres Kindes auffällt, beginnen gezielte Fördermaßnahmen für die Kinder oftmals erst ab dem 4. – 5. Lebensjahr.

Bei der Diagnosestellung gelten die gleichen Maßgaben wie sie unter Punkt 2.3.1 und 2.3.2 (Aspekte sonderpädagogischer Diagnostik) dargestellt sind.

Auch wenn die Diagnose Autismus in den ersten Lebensjahren sehr schwierig zu stellen ist, weil eindeutige medizinische „Marker“ fehlen, gibt es doch Orientierungshilfen in Form von „Screening“ Verfahren und Beobachtungslisten für die Vorsorgeuntersuchungen, um Verdachtsmomenten in Richtung Autismus nachgehen oder sie ggf. ausschließen zu können. Hierbei ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Eltern, Pädagogen, Ärzten, Psychologen und Therapeuten dringend erforderlich. Die Diagnose Autismus beruht in erster Linie auf Beobachtungen von Verhaltensweisen. Daher ist es für die Diagnosestellung unumgänglich, das Kind in unterschiedlichen Situationen und aus dem Blickwinkel verschiedener Fachdisziplinen zu betrachten. Erste frühe Beobachtungen der Eltern können dem Arzt wichtige Hinweise auf eine mögliche autistische Störung liefern.



5.6.1

Anhaltspunkte, hierfür können u.a. sein:

- Auffälligkeiten in der frühen Interaktionen zwischen Kind und Mutter bzw. Bezugsperson (z.B. streckt nicht die Arme aus, um hochgenommen zu werden)
- Auffälligkeiten im Schlaf-Wachrhythmus und beim Essen (z.B. starke Vorliebe für bestimmte Nahrungsmittel)
- ein verändertes Schreiverhalten
- stärkere Erregung bei Veränderungen und in neuen Situationen
- Schwierigkeiten bei Rollenspielen oder So-tun-als-ob-Spielen, bei denen sie sich in eine andere Personen hineinendenken und diese spielen sollen
- Auffälligkeiten im sensorischen Bereich.
- ein geringes Handlungsrepertoire, um ein Ziel zu erreichen
- Probleme, auf andere Menschen zuzugehen oder Kontakte aufzunehmen oder mit anderen Kindern gemeinsam etwas zu spielen

Später sind auch Sprachauffälligkeiten oder motorische Schwierigkeiten der Grund für



eine Vorstellung beim Kinderarzt.

Dabei müssen das Lebensalter und der Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt werden und die Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen stattfinden.

In dieser frühen Phase geht es auch darum, Eltern aufzuzeigen, dass die Diagnose Autismus nicht gleichbedeutend ist mit Entwicklungsstillstand und geistiger Behinderung, sondern dass sich durch geeignete pädagogische, psychologische und therapeutische Maßnahmen Entwicklungsverläufe positiv beeinflussen und gestalten lassen, auch wenn im Vorschulalter die Prognose noch offen ist.

3.3.2 Ziele und Inhalte der frühen Förderung

Autismus ist eine tiefgreifende Entwicklungsstörung, weil sie sich auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. So bedarf es „tiefgreifender“ und ebenso facettenreicher Hilfsangebote, in deren Planung alle Beteiligten einbezogen werden müssen.

Ein Schwerpunkt der Frühförderung bildet daher die Beratung, Begleitung und Anleitung der Eltern. Sie müssen gestärkt, gestützt und ggf. befähigt werden, ein eigenständiges, tragfähiges Erziehungskonzept aufzubauen. Die Entwicklung ist nicht nur von neurologischen Belastungsfaktoren des Kindes abhängig, sondern in einem erheblichen Maß von den pädagogisch und therapeutisch unterstützten Fähigkeiten der Eltern, mit dem Kind im Alltag angemessen umzugehen zu können.

Eltern von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen sind bei ihrer Erziehungsaufgabe erheblich größeren Anforderungen ausgesetzt als andere Mütter und Väter. Daher bildet die Beratung, Begleitung und Anleitung der Eltern ein Schwerpunkt der Frühförderung. Sie müssen gestärkt, gestützt und ggf. befähigt werden, ein eigenständiges und tragfähiges Erziehungskonzept aufzubauen. So kommt der Frühförderung die Aufgabe zu, nicht nur die Entwicklung des Kindes aktiv zu begleiten, sondern das gesamte familiäre System und dessen Ressourcen zu festigen.

Unter anderem geht es darum, dass Eltern eine Balance finden, zwischen den Anforderungen des Alltages und den Ansprüchen, die die Förderung und Erziehung des Kindes an sie stellen. Andernfalls erliegen sie häufig Schuldgefühlen und Versagensängsten, wenn sich trotz intensiver Bemühungen Entwicklungsfortschritte nur sehr langsam oder in kaum sichtbaren kleinen Schritten einstellen. Beratung bedeutet in diesem Falle auch, die Eltern auf ihrem Weg zu begleiten, damit sie sowohl ihre eigenen Bedürfnisse, als auch die ihres Kindes erkennen und bei allen therapeutischen Hilfen eine realistische Einschätzung für das Machbare gewinnen.

Belastend ist, wenn die autistischen Symptome aufgrund geringer Ausprägung nicht erkannt, als solche nicht bewertet und auffallende Verhaltens- und Erlebensweisen der Kinder den Eltern als mangelnde Erziehungsfähigkeit unterstellt werden.

Unerlässlich ist die Zusammenarbeit aller Personen, die mit dem Kind zu tun zu ha-



ben, damit durch gemeinsam erarbeitete Ziele, die pädagogischen und therapeutischen Angebote eine wirksame Unterstützung darstellen können.

Für die Mitarbeiter/innen der Sonderpädagogischen Frühberatungsstellen und der Interdisziplinären Frühförderstellen bedeutet dies, nicht nur über Kenntnisse aus den Bereichen Wahrnehmung, Kommunikation, Ausbildung von Handlungskonzepten, sowie über die unterschiedlichen Ausprägungsgrade und Erscheinungsformen des Autismus-Syndroms zu verfügen, sondern auch über eine hohe Beratungskompetenz.

Die pädagogisch-therapeutischen Hilfen setzen in folgenden Bereichen an:

1. Körperwahrnehmung

Der Aufbau von Körpersensibilität und eines Körperschemas kann unterstützt werden durch

- Körperspiele
- spiegeln von Bewegungen
- mitmachen und variieren von Bewegungen.

Beispiele: Raufspiele, Kissenschlachten, Massagen, Gleichgewichtsübungen oder Einwickeln in Decken

2. Alltagshandlungen

Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen müssen Alltagshandlungen größtenteils gezielt und bewusst erlernen und hierbei angeleitet werden. Besondere Probleme stellen alltägliche, wiederkehrende Handlungen dar. Sie verlangen das Lösen serialer Probleme, indem der Ablauf zunächst als Ganzes erfasst, dann in Teilschritte zerlegt und anschließend in richtiger zeitlicher Reihenfolge ausgeführt wird. Dies sind normalerweise Routinehandlungen, die kein Nachdenken erfordern. Nicht so für Kinder, die mit einem Handicap in der Wahrnehmungsverarbeitung zurecht kommen müssen.

Beispiel 1 „Sich anziehen“:

Was brauche ich alles zum Anziehen? Welches Kleidungsstück kommt zuerst? Das Unterhemd wird vor dem Hemd angezogen und erst danach kommt der Pullover.

Beispiel 2 „Butterbrot richten“:

Wie kommt die Butter aufs Brot? Wie halte ich das Messer? Was mache ich mit dem Teller? Wie gehören Butter und Brot zusammen, so dass ich schließlich ein Butterbrot habe?

Beispiel 3: „Zähne putzen“:

Zahnbürste – Zahnpasta – Spülwasser. Wie ist der Ablauf? Was kommt zuerst? Was mache ich mit der Zahnbürste und dem Spülwasser während ich die Zahnpasta aufschraube?

Kinder mit autistischen Verhaltensweisen benötigen ein hohes Maß an Übung und Training von Alltagskompetenzen, um Abläufe zu automatisieren. Andererseits besteht die Gefahr, dass sich die Kinder an die gelernten Abläufe klammern und jede Abweichung bei ihnen Verunsicherung oder Panik verursacht.



3. Kognitiver Bereich

Um Lernprozesse einleiten zu können, muss man wissen, wie das Kind lernt, welche Sinneskanäle es z.B. bevorzugt und welche es meidet. Es muss überlegt werden, welche Hilfen das Kind benötigt, um „systematisch“ lernen zu können. Häufig geht es hierbei um Strukturierungs- und Orientierungshilfen, damit das Kind seine Kompetenzen einbringen kann. Für die Auseinandersetzung mit der sozialen und sächlichen Umwelt bedeutet dies, dass das Kind lernt, wie es an Aufgaben herangehen kann.

4. Kommunikation

Kommunikationsangebote von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen sind oft schwierig zu erkennen und richtig zu interpretieren. Die Kinder benötigen Hilfen, um sich eindeutiger ausdrücken und mitteilen zu können. Es gilt, Situationen zu schaffen, in denen sie erleben, dass Kontakt und Austausch mit anderen Menschen Spaß und Freude bereiten kann. Dazu ist der frühe Erwerb kommunikativer Kompetenzen erforderlich. Vielfältige Fördermöglichkeiten bietet hierbei die Unterstützte Kommunikation, die alle zur Verfügung stehenden Ausdrucksmöglichkeiten wie Mimik, Gestik, Verhalten, Laute oder auch Verbalsprache nutzt, um in alternativen und ergänzenden Kommunikationsmethoden eine verbesserte Ausdrucksfähigkeit zu erreichen.

Der Bereich „Sozialtraining“ mit den Lernfeldern

- Wie bekomme ich Freunde?
- Wie spiele ich mit anderen Kindern?
- Wie verhalte ich mich ihnen gegenüber?“

Erweitert die soziale Kompetenz und die Selbständigkeit.

So wird es für Betroffene eine lebenslange Aufgabe bleiben, mit dem Autismus leben zu lernen. In der Förderung sollte nicht hauptsächlich das Augenmerk auf die Beseitigung der autistischen Verhaltensweisen gerichtet werden, sondern auf Möglichkeiten, individuelle Begabungen zu stärken und den Versuch, Kompetenzen in den unterschiedlichsten Bereichen aufzubauen.

3.3.3 Prinzipien der frühen Förderung

Gerade die frühen Jahre im Leben eines Kindes verlangen eine ganzheitliche Sichtweise, die sowohl die Stärken und Vorlieben des Kindes als auch dessen Schwierigkeiten und die als belastend erlebten Verhaltensweisen in den Förder- und Entwicklungsprozess einbezieht.

Ein zentraler Unterschied in der Entwicklung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen gegenüber der „normalen“ Entwicklung ist, dass Entwicklungsreize wesentlich stärker von außen initiiert und verstärkt werden müssen. Die autistischen Verhaltensweisen bewirken oft ein Verhaftetsein und Beharren an vertrauten, gewohnten Abläufen und Situationen und erschweren die Öffnung gegenüber Neuem.



3.4.3



Die Förderung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen muss u.a. darauf ausgerichtet sein, gezielt Fähigkeiten und Fertigkeiten zu trainieren und zu erweitern. Hierzu gehören beispielsweise

- Neugierverhalten
- Ausbildung von Interessen
- Motivation
- konstruktive Auseinandersetzung mit der sächlichen und personalen Welt

Auch wenn das autistische Kind intensive Unterstützung benötigt, gestaltet es doch seine Entwicklung eigenständig mit. Das Kind provoziert mit seiner eingeschränkten Initiative verstärkte Aktivitäten der Erwachsenen und es bedarf großen Einfühlungsvermögens, das Kind nicht zum zu behandelnden Objekt werden zu lassen.

Grundprinzip der Förderung ist daher, eine positive Beziehung herzustellen, die feinfühlig die Initiativen des Kindes zur Interaktion mit Personen und Dingen aufgreift und in einen Dialog einbindet.

Sowohl die persönlich verlässliche Beziehung, als auch die anregenden, ritualisierten Formen des gemeinsamen Agierens, sind entscheidende Kriterien für die Förderung.

Für den Umgang mit solchen Kindern bedeutet dies,

- auf das Kind zuzugehen
- dessen Kommunikations- und Mitteilungsformen zu beachten, aufzugreifen und zu variieren
- verlässliche Strukturen und Regeln zu schaffen
- Variationen in die Angebote einfließen zu lassen
- dem Kind die Welt (be-)greifbar und erfahrbar zu machen
- Impulse oder Handlungen des Kindes aufzugreifen, weiterzuentwickeln und zu unterstützen, diese erfolgreich abzuschließen und sie dadurch in sein Handlungsrepertoire zu integrieren

Die Rolle der Eltern, Pädagogen und Therapeuten in diesen Prozessen ist vergleichbar mit der eines „Fremdenführers“. Er versucht den Kindern mit autistischen Verhaltensweisen die Welt näher zu bringen, verstehbar zu machen, ihnen einen Zugang zu eröffnen. Die Kinder mit autistischen Verhaltensweisen lernen von ihm zunächst ganz konkret und spürbar die Welt zu (be-)greifen. Der „Fremdenführer“ verdeutlicht z.B. Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und komplexe Sachverhalte, erklärt Situationen, vermittelt Grundkenntnisse in den unterschiedlichsten Bereichen, um die Kinder zu kompetenten Akteuren werden zu lassen. Dies gelingt nur, wenn er sich auch auf deren Bedürfnisse einlässt.

In der Arbeit mit Kindern, die autistische Verhaltensweisen aufweisen, haben sich einige Grundsätze als förderlich erwiesen.



Hilfreich sind dabei vor allem:

- | | |
|---|--|
| • Wochen- und Tagesabläufe zeitlich klar zu strukturieren | <i>Zeitliche
Strukturierung</i> |
| • Veränderungen im Tages- oder Arbeitsablauf erklären und nach Möglichkeit frühzeitig ankündigen | <i>Veränderungen
ankündigen</i> |
| • Handlungs- und Arbeitsabläufe sowie Arbeits- und Erholungsphasen planen und klar strukturieren | <i>Inhaltliche
Strukturierung</i> |
| • Beginn und Ende von Handlungen durch Signale eindeutig kennzeichnen | <i>Anfang und Ende
kennzeichnen</i> |
| • Wiederholungen in lebenspraktischen Zusammenhängen herbeiführen, um Handlungsabläufe bis hin zu komplexen Situationen des Lebensalltags einzuüben und zu automatisieren | <i>Wiederholung</i> |
| • Konsequentes erzieherisches Verhalten im Hinblick auf das Einhalten von Regeln und Vereinbarungen | <i>Konsequentes
erzieherisches
Verhalten</i> |
| • Doppeldeutige und unklare Bemerkungen vermeiden zugunsten einer eindeutigen Kommunikation | <i>Keine Ironie</i> |
| • Klar und deutlich Erfolge melden , durch Lob ermutigen , auch wenn dies scheinbar nicht zur Kenntnis genommen wird. | <i>Ermutigung –
Lob</i> |
| • Individuelle Lernwege akzeptieren | <i>Lernwege</i> |

3.4 Aspekte schulischer Förderung

3.4.1 Klärung des Förderbedarfs

Die Erhebung und Klärung des individuellen Förderbedarfes ist Entscheidungsgrundlage dafür, wie die optimale Lernumgebung für die jeweiligen Schüler beschaffen sein muss. Unter Berücksichtigung der pädagogischen Ausgangslage (Punkt 2.3) erfasst eine sonderpädagogische Diagnostik die Lebenssituation der Kinder, sowie deren intellektuellen, sozialen, emotionalen, motivationalen, sensorischen und motorischen Entwicklungsstand. Dieses wird bei Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen erschwert durch syndrombedingte spezifische Störungen der

- Kommunikation
- Handlungsfähigkeit
- Abrufbarkeit von Wissen und Können

und führt oft zu Fehleinschätzungen.

Unter Berücksichtigung der Diagnoseergebnisse anderer Fachdisziplinen wird der För-



derbedarf durch freie und gebundene Langzeitbeobachtung unter Mitwirkung aller an der Erziehung des Kindes Beteiligten erhoben.

Für die schulische Förderung bedeutsame Informationen beziehen sich auf:

- Lebensbedingungen/Lebensumfeld
- Lerngeschichte
- schulisches Umfeld
- körperliche und gesundheitliche Gegebenheiten
- Kommunikationsfähigkeit
- Wahrnehmungsleistungen
- Ausdrucksmöglichkeiten
- motorische Fähigkeiten
- Planungs- und Handlungskompetenz
- lebenspraktische Fähigkeiten
- Lern- und Leistungsverhalten
- Arbeitsverhalten
- Selbständigkeit
- Selbstkontrolle
- emotionale Befindlichkeit
- Interessen
- Verhalten in der Gruppe
- Belastbarkeit durch die Gruppe
- Anpassungsfähigkeit an Personen und verschiedene Rahmenbedingungen

Förderbedürfnisse bzw. -ansätze sollten anhand konkreter Lern- und Handlungssituationen ausgedrückt werden. Da mangelnde Kommunikations- und Handlungsfähigkeit häufig zu Fehleinschätzungen führen, sind alternative und kompensatorische Methoden in die Förderplanung mit einzubeziehen. Die Klärung des individuellen Förderbedarfs kann ergeben, dass zur Beschulung der autistischen Kinder in geeigneter Lernumgebung unterschiedliche zusätzliche Maßnahmen notwendig sind.

Dies können sein:

- Beratung und Begleitung durch fachkompetentes Personal
- besondere Rahmenbedingungen und Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht und Umfeld
- zusätzliche Maßnahmen außerschulischer Kostenträger (außerschulisches Personal, Eingliederungshilfe,...)
- unterschiedliche Formen der Kooperation und sonderpädagogischer Hilfe

Alle Entscheidungen über den individuellen Förderbedarf erfordern eine Überprüfung und Fortschreibung in regelmäßigen Abständen.



3.4.2 Formen und Orte der schulischen Förderung

Auf der Grundlage der Erhebung des individuellen Förderbedarfs entscheidet die Schulaufsicht unter Einbeziehung der Eltern und nach Benehmen mit der Schule über den Bildungsgang und den Förderort. Bei Volljährigkeit sind die Schülerin oder der Schüler und deren Betreuer³ an den Entscheidungen zu beteiligen.

Die Suche nach dem geeigneten Ort der schulischen Förderung orientiert sich vorrangig am Leistungsvermögen. Gegebenenfalls sind unter Berücksichtigung der pädagogischen, finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten und Grenzen geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, die dem individuellen und spezifischen Förderbedarf von Schülern mit autistischen Verhaltensweisen entsprechen.

Außerschulische Kostenträger sind frühzeitig in die Klärung der Schulortfrage einzubeziehen.

Schüler mit autistischen Verhaltensweisen besuchen allgemeine Schulen oder Sonderschulen. Kooperative Arbeitsformen zwischen den Schularten bilden eine notwendige und differenzierende Ergänzung vorhandener schulischer Angebote.

Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen erfolgt unabhängig vom Ort der Förderung sowohl in gemeinschaftsbezogenen wie auch in differenzierenden Unterrichtsformen.

In Einzelfällen kann zeitlich befristeter Einzelunterricht erforderlich werden.

Eine Unterstützung in Form einer Schulbegleitung ist im Zusammenwirken mit den zuständigen Kostenträgern zu klären. Aufgabe und Umfang der Schulbegleitung ergeben sich aus dem individuellen Hilfebedarf. Die Gewährung ist nicht mit dem Besuch einer bestimmten Schule oder Schulart verbunden.

Folgende Formen der schulischen Förderung - zum Teil unter Einbeziehung von Schulbegleitern - wurden bisher erprobt und haben sich bewährt:

- Schulbesuch in der allgemeinen Schule
- Schulbesuch in der allgemeinen Schule mit angepassten Rahmenbedingungen. Dies können sein :
 - reduzierte Klassengröße
 - zeitweise Bildung kleinerer Lerngruppen
 - Unterricht nur in einem Teil der Fächer
- Schulbesuch in einer allgemeinen Schule mit sonderpädagogischer Unterstützung in Form von Beratung, Begleitung oder unmittelbarer unterrichtlicher Förderung
- Stundenweiser Fachunterricht in der allgemeinen Schule bei Besuch einer (benachbarten) Sonderschule;

Beispiele:

- Besuch der Fachunterrichtsstunden Mathematik in der benachbarten Hauptschule, Realschule oder im Gymnasium;
- bei ausgeprägten Interessen Besuch eines naturwissenschaftliches Faches
- bei erkennbaren Lernkapazitäten Besuch des Fremdsprachenunterrichts

³ Ein Betreuer wird bestellt, wenn ein Volljähriger aufgrund einer Krankheit oder Behinderung seine Angelegenheiten ganz oder teilweise nicht zu besorgen vermag (Bürgerliches Gesetzbuch – BGB § 1896).



- Außenklasse einer Sonderschule an einer allgemeinen Schule
- Besuch einer Sonderschule mit ergänzendem Bildungsangebot in mehreren Lernbereichen gemäß dem Lernvermögen des Schülers oder einer Schülergruppe.

Beispiel:

- Ein Teil des Lernangebot orientiert sich am Bildungsplan der Grundschule. Der sonderpädagogische Förderbedarf wird jedoch im Rahmen des Bildungsplanes und der schulorganisatorischen Gegebenheiten der Schule für Geistigbehinderte realisiert. Dieses Angebot kann von Lehrkräften der allgemeinen Schulen erteilt werden, die zu diesem Zweck an die Sonderschule abgeordnet wird.

- Besuch einer Sonderschule mit fachunterrichtlicher Ergänzung des Bildungsangebots

Beispiel:

- Ein Schüler oder eine Schülergruppe werden in der Schule für Geistigbehinderte in den Fächern Mathematik und Englisch nach dem Bildungsplan der Realschule unterrichtet. Für diesen Fachunterricht werden Lehrkräfte der Realschule an die Sonderschule abgeordnet.

- Schulbesuch einer Sonderschule mit Orientierung am jeweiligen Bildungsgang
- Einzelunterricht zum Aufbau eines Lern- und Arbeitsverhaltens in der Klasse sowie während krisenhafter Phasen
- In begründeten Einzelfällen wird ein zeitlich befristeter Hausunterricht erteilt. Dies bezieht sich vor allem auf Situationen, in denen ein regulärer Schulbesuch nicht möglich ist.

3.4.3 Methodisch- didaktische Aspekte der Unterrichtsgestaltung

Ergänzend zu den allgemeinen Zielen von Unterricht ergeben sich für Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen als vorrangige Ziele:

1. Wecken von Interesse und Neugierde an sachorientierter Auseinandersetzung
2. Aufbau von spezifischen Kompetenzen wie z. B. Alltagsbewältigung, sich gesellschaftlichen Normvorstellungen anzunähern
3. Wahrnehmen von Realität: den Schülerinnen und Schülern ist es manchmal nicht möglich, Situationen in ihrer Komplexität wahrzunehmen. Sie orientieren sich möglicherweise an ihren Vorlieben, schränken sich damit in ihrer Wahrnehmung selbst ein und haben ein anderes Bild von „hier und jetzt“.

Beispiel:

- Ein Schüler mit autistischen Verhaltensweisen hat ein großes Interesse an Brillen. Trifft er auf eine Menschengruppe, nimmt er nur die Brillenträger wahr und beschreibt bei Nachfrage die Situation mit diesen von ihm wahrgenommenen Menschen.
- Ein Schüler beschreibt eine Konfliktsituation zwischen ihm und der Lehrerin. Bei genauerem Nachfragen zeigt sich, dass diese Situation sich abgespielt hat zwi-





schen einem Mitschüler und der Lehrerin. Der Schüler mit autistischem Verhalten hat geweint bei dem Konflikt zwischen seinem Mitschüler und der Lehrerin.

4. Förderung von kommunikativem Verhalten und unterschiedlichen Ausdrucksformen, wobei nonverbale Kommunikationsmethoden eine wichtige Rolle spielen.

3.4.3.1 Lernbesonderheiten

Ausgehend von den unter 2.3 „Autismus - Pädagogische Ausgangslage“ dargestellten behinderungsspezifischen Erscheinungsformen sind Lernbesonderheiten vor dem Hintergrund schulischen Lernens wahrzunehmen und zu beachten. Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen haben ein so ungewöhnliches Lernverhalten, dass Unterricht besonderer inhaltlicher, räumlicher und methodischer Bedingungen bedarf.



Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten

Viele Menschen mit autistischen Verhaltensweisen benutzen gar keine Verbalsprache oder benutzen sie nicht im Sinne von Kommunikation. Das heißt, sie haben vielfältige Formen von sprachlichen Äußerungen wie zum Beispiel Echolalien, manchmal eine stark verzögerte Sprache oder sprachliche Rituale wie immer wiederkehrende Fragen, deren Antworten sie längst wissen oder immer die gleichen Geschichten; automatisierte Antworten / Redewendungen u. Ä. Außerdem benutzen die meisten keine alternativen Kommunikationsstrategien wie Mimik, Gestik, Körpersprache oder Gebärden. Damit ist die Vermittlung von Unterrichtsinhalten und die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen erheblich eingeschränkt.

Lernstrategien

Menschen mit autistischen Verhaltensweisen haben oft uns unbekannt **Lernstrategien**, die sie nur ungern zugunsten von vorgegebenen formalen Lernschritten aufgeben (z. B. in Mathematik) und Leistungsinself, die schwer in einen systematischen Lernkurs einzubinden sind (z. B. die „Kalenderspezialisten, die Fahrplanspezialisten, die Telefonnummerspezialisten u. Ä.). Es ist nicht klar, nach welchen Kriterien sie Lerninhalte selektieren. Die Vorstellung einer hierarchisch aufgebauten Entwicklung von Kompetenzen vom Basalen zum Abstrakten lässt sich nur begrenzt anwenden.

Trotz geäußertem Wunsch nach mehr oder anderem Lernstoff ist bei vielen Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtssituation wenig Lernaktivität zu beobachten. Sie vermitteln den Eindruck von Desinteresse, Abwesenheit und es gelingt oft nicht, gemeinsames Interesse am Lerngegenstand sichtbar zu wecken. Daraus wird häufig nicht nur auf mangelndes Interesse, sondern auf Unvermögen geschlossen. Bei genauerem Rückfragen ist feststellbar, dass mehr gehört und verstanden wurde als vermutet.

So bildet die Diskrepanz zwischen gezeigtem und möglichem Lern- und Leistungs-niveau, zwischen grundsätzlichem Lerninteresse und gezeigter Bereitschaft, sich systematischen Lernprozessen anzupassen, eine hohe methodisch-didaktische Herausforderung.



Wahrnehmungsverarbeitung

Die Ursache dazu ergibt sich unter anderem aus der Wahrnehmungsverarbeitungsproblematik, die sich im schulischen Alltag folgendermaßen zeigen kann:

im Hören:

- Im Klassenverband werden Unterrichtsgespräche als Stimmengewirr wahrgenommen. Die Schwierigkeiten bei der Reizselektion verhindern, dass die Aufmerksamkeit auf den jeweiligen Sprecher fokussiert werden kann.
- Im Gespräch geht zu schnell Gesprochenes als „Gesprächsfetzen“ vorbei. Mehrfache Wiederholungen in gleicher Form sind erforderlich, um die „Lücken“ zu ergänzen.
- Der Schüler ist nicht in der Lage zu zuhören, weil sich sein Gehör immer wieder „an- und abschaltet“. Dabei gehen Zusammenhänge oft verloren.

im Sehen:

- als Unfähigkeit, Dinge als Gesamtform zu erkennen. Es werden nur in Details wahrgenommen.

Beispiele:

- Im Mathematikunterricht werden Achsenspiegelungen gemacht. Der Schüler nimmt nur einzelne Details wahr und kann sich nicht an der Form orientieren.
- Der Schüler soll beschreiben, wie viel Körperteile der Mensch hat. Er kann die Frage nicht beantworten, da er den Mensch nur in einzelnen Teilen sieht und ihn nicht zusammensetzen kann.

Die Nahsinne (Riechen, Fühlen, Schmecken, Tasten) spielen bei manchen Menschen mit autistischen Verhaltensweisen eine zentrale Rolle. Es sind die Sinne, die in der Entwicklung des Kindes am frühesten eingesetzt werden und die bei dieser Schülergruppe manchmal zu Fixierungen führen. Diese Fixierung lenkt sie aber manchmal vom Lernen ab oder verhindert es ganz.

Beispiel: riechen, lecken, fühlen an Menschen oder Objekten.

Handlungsplanung:

Hier bestehen Auffälligkeiten in der Weise, dass Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen einerseits ein erhöhtes Maß an Training und Übung bei alltäglichen und relativ einfachen Handlungen benötigen und andererseits ist festzustellen, dass sie komplexe Abläufe unerwartet gut bewältigen. Das ist vor allem dann der Fall, wenn sie diese aus eigenem Antrieb tun. Werden in Übungsphasen Lernvorgänge verlangt, die beherrscht werden, führt diese Unterforderung bei den Schülerinnen und Schülern zu gelangweiltsein, Unkonzentriertheit oder auch Rückzug.

Beispiel:

- Pausensituation: ein Schüler bekommt die Anweisung, die Treppe hinunter in die Pause zu gehen. Er steht da und vermittelt den Eindruck, als wüsste er nicht, was zu tun ist. Fühlt er sich unbeobachtet oder will er nach Unter-



richtsschluss zum Bus gehen, ist zu beobachten, wie er munter die Treppe runterhüpft.

- Eine Schülerin isst nie selbständig. Sie kann den Löffel nicht halten und zum Mund führen. „Heimlich“ isst sie jedoch einen ganzen Joghurtbecher leer.
- Ein Schüler kann nur nach wiederholter und konsequenter Aufforderung und mit viel Hilfe den Stuhl auf den Tisch oder herunterstellen. An einem Morgen kommt er ins Klassenzimmer, geht zu seinem Arbeitstisch und stellt den Stuhl herab.
- Ein Schüler „kann“ seine Schultasche nicht tragen. Er lässt sie immer wieder zu Boden fallen. Wenn er nach Unterrichtsschluss zum Bus will, trägt er seine Tasche über eine weite Distanz ohne sie einmal abzusetzen.
- Bei Lernzielkontrollen zeigt der Schüler keine Leistungen. Er vermittelt den Eindruck, als sei er weit überfordert.

Motivation und soziale Orientierung

Alle genannten Beispiele können auch unter motivationalen Gesichtspunkten gesehen werden.

Die Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen haben oft ein großes Interesse an eigenen Themen, lassen sich aber nicht auf schulische Angebote ein. Besonders im Einzelunterricht reagieren sie möglicherweise mit Unlust und Abwehr, sobald eine Frage von ihnen nicht beantwortet werden kann oder bei fortgesetzter Bearbeitung eines Themas. Dagegen wird in einer Gruppe, die ihnen soziale Orientierung bietet, eher eine Weiterarbeit möglich. Man erlebt immer wieder die Ambivalenz zwischen Anpassung bei passenden Vorbildern und der Abwehr gegen Wiederholungs- und Übungsphasen in bekanntem Lernstoff. Diese Situationen lassen die Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen häufig in Unkonzentriertheit oder in den totalen Rückzug abgleiten.

Umgang mit Zeitvorgaben und unvorhergesehenen Veränderungen

Ein Stressfaktor ist oft die Zeit, die in Lerngruppen häufig, besonders aber bei Leistungsnachweisen von Bedeutung ist.

Weitere Stressfaktoren können sein:

- mangelnde Vorhersehbarkeit,
Beispiel:
kurzfristige Änderungen des Stundenplans wegen Lehrerausfall oder aktuellen Anlässen wie Schneefall, wo die Klasse zum Schneemannbauen rausgeht.
- fehlende Ankündigung der nächsten Schritte im Unterricht,
Beispiel:
Die Deutschstunde hat begonnen, die Lehrkraft will aber kurzfristig noch Stoff aus dem Mathematikunterricht bearbeiten.
- für sie nicht erschließbare Struktur und Systematik in schulischen Abläufen
Beispiele:
 - Morgenkreis mit Unterrichtsgespräch
 - Klassenzimmer aufräumen
 - Wechsel zwischen mündlichem Unterricht und schriftlichem Arbeiten während



einer Unterrichtsstunde

- Orientierungslosigkeit durch fehlende sachliche und soziale Orientierungsmöglichkeit.

Beispiel:

Spiele im Sportunterricht, deren Regeln der Schüler nicht erkennt oder die rasch wechseln.

Ein anderes Verstehen von Begriffen und Situationen

Manche Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen können sich nur bedingt in andere Menschen, Rollen, Situationen hineinversetzen. Das, was Kinder im Rollenspiel üben und lernen, nämlich eine Vorstellung zu entwickeln davon, was andere Menschen denken, ist bei autistischen Kindern selten zu beobachten. Somit fehlt ein wichtiger Schritt in der sozialen und kommunikativen Entwicklung. Die Folge ist, dass Kinder mit autistischen Verhaltensweisen oft Besonderheiten haben im

- Verstehen von Konventionen, sowohl sprachliche als auch soziale, in enger Anlehnung an entsprechende Situationen

- Verstehen von Metaphern

Beispiel:

Bei der Redewendung „sich fühlen wie ein Fisch im Wasser“ fragen sie möglicherweise: „Wo ist der Fisch?“

- Verstehen von Bedeutungen im übertragenen Sinn

Beispiele:

raubeinig sein, eine Erleuchtung haben, mit öligem Stimme sprechen

- Verstehen von Ironie und Mehrdeutigkeit von Begriffen. Sie verwenden die Begriffe in dem Zusammenhang, in dem sie sie erlernt haben

Beispiel:

„Du hast da nichts verloren.“

- Denken in Bildern.

- Verstehen von Anweisungen

Beispiel:

Die Anweisung „Zieh' deine Jacke aus!“ führt der Schüler wortgetreu aus. Er zieht die Jacke aus und lässt sie zu Boden fallen. Gemeint ist aber „Zieh' deine Jacke aus und hänge sie an den Haken an der Garderobe im Flur!“

3.4.3.2. Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Wissen um diese Lernbesonderheiten führt zu Verständnis und zu angepassten schulischen Handlungsformen. Dieser Aspekt ist besonders hilfreich, weil Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen wenig zum unmittelbaren Verständnis ihres Verhaltens in der Situation erklären können und dies zu Fehlinterpretationen führen könnte. Kommunikationsförderung und soziale Eingliederung haben Priorität.

Durchgängig durch alle Überlegungen zu Planung und Umsetzung von Unterricht sind



1. eine strukturierte Unterrichtsgestaltung und

2. eine professionelle Beziehungsgestaltung zu beachten, die durch eine reflektierte Grundhaltung von Respekt und Akzeptanz geprägt ist. Jede Lehrkraft muss sich bewusst sein, dass es sich um Schülerinnen und Schüler handelt, die in höchstem Maße abhängig und oft manipulierbar sind.

Strukturierung des Unterrichts

Personelle, räumliche und zeitliche Rhythmisierung des Schulalltags sind unerlässliche Elemente, um den Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen Struktur und Orientierung zu geben. Ein geregelter Stundenplan mit klaren Zuordnungen von Personen und Räumen ermöglichen in der Vorausschau den Schülerinnen und Schülern die Sicherheit, Verlässlichkeit und Orientierung, die sie in hohem Maße benötigen.

Rituale und Rhythmisierung im Unterricht haben dieselbe wichtige Funktion

Beispiele:

- Begrüßungsrituale
- Ritualisierung der Übungsphasen
- Ritualisierter Ablauf von bestimmten Unterrichtsstunden

Weiterentwicklung und Flexibilität dürfen durch zu starre Ritualisierung jedoch nicht behindert werden.

Moderne Unterrichtskonzepte mit einem hohen Maß an sich selbst strukturgebender Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler stellen an diese Schülergruppe besondere Anforderungen. Sie machen zusätzliche Orientierungshilfen unumgänglich.

Beispiel:

- streng ritualisierte Abläufe
- Eindeutigkeit von Aufgaben
- ein besonderes Selbstkontrollsystem in Form von „Abarbeiten“ von Laufzetteln unter Einbeziehung von Hilfen wie Buttons, Token, Gummibärchen, Legosteine, Muggelsteine u. Ä.

Eröffnung von vielfältigen Kommunikations- und –Interaktionsmöglichkeiten

Das Bedürfnis nach Kontakt, Austausch und Mitteilung sollte unbedingt befriedigt werden. Nur so können Menschen aktiv an der eigenen Lebensgestaltung teilhaben. Im Unterricht hat dieser Auftrag eine besondere Bedeutung da ohne funktionierendes Kommunikationssystem schulische Leistungen und Fähigkeiten nicht gezeigt werden können.

Zur Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten nichtsprechender Menschen hat die Gesellschaft ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication) das Konzept der Unterstützten Kommunikation entwickelt, welche ein breites Spektrum an nonverbalen Kommunikationssystemen erprobt, weiterentwickelt und verbreitet hat. Ziel dabei ist, eindeutige Mitteilungsformen aufzubauen.



Die vielfältigen Angebote an Kommunikationsmethoden sind auf ihre Eignung für den jeweiligen Schüler hin zu überprüfen. Gleichwohl hat die Förderung der aktiven Sprache und des Sprachverständnisses Vorrang vor den nonverbalen Kommunikationssystemen.

Für Menschen mit autistischen Verhaltensweisen haben sich

- Gestützte Kommunikation (künftig mit FC- Facilitated Communication abgekürzt)
- Gebärdensysteme und
- Bildsysteme, die im Einzelfall in Kombination mit verbalen Ausdrucksformen zu verbinden sind,

bewährt.

FC ist eine Methode, die es manchen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen ermöglicht, sich durch Deuten bzw. Tippen auf Gegenstände, Bilder, Symbole oder Buchstaben mitzuteilen. Ein Stützer gibt **physische und psychische** Hilfestellungen.

Physisch, indem er den FC-Benutzer an der Hand, am Unter-/Oberarm oder am Ellbogen stützt und ihm durch Widerstand (Stütze) von unten zur Wahrnehmung des eigenen Arms, dessen Lage im Raum und zur zielgerichteten Bewegung verhilft. Die Isolierung des Zeigefingers ist dabei erforderlich. Mit Hilfe dieser Stütze werden neuromotorische Probleme verringert und funktionale Bewegungsmuster trainiert, durch die der FC-Benutzer eine verbesserte Körperkontrolle und Konzentration erreicht.

Psychisch, indem er dem FC-Benutzer immer wieder versichert, dass er das kann und man ihn dabei begleitet. Dies soll die Frustrationstoleranz erhöhen und dem Schüler größere Sicherheit geben.

FC muss von Beiden - Stützer und FC-Benutzer - erlernt und trainiert werden. Dabei ist Unabhängigkeit- sowohl emotionale als auch physische- der wichtigste Faktor. Jeder Stützer muss verantwortungsvoll mit der Art seiner Interventionen umgehen.

Verbal muss der FC-Benutzer immer wieder aufgefordert werden, hinzuschauen, weiter zu schreiben, am Thema zu bleiben oder auf die Kommunikationsform zu achten. Zum Beispiel wird der FC-Benutzer darauf hingewiesen, dass auf eine Frage eine Antwort erwartet wird. Die verbale Stütze soll die Aufmerksamkeit des FC-Benutzers immer wieder fokussieren.

Das FC- Training schließt auch Tätigkeiten aus dem Alltag mit ein und erweitert daher insgesamt die Handlungskompetenz der FC-Benutzer. Ziel ist es, die Stütze so weit wie möglich zu verringern und die eigenständige Benutzung einer Kommunikationshilfe zu ermöglichen.

Gestützte Kommunikation ist keine Therapieform, sondern eine Kommunikationsmethode im Sinne der Unterstützten Kommunikation, die möglicherweise in Kombination mit anderen Kommunikationsformen (evtl. Gebärden) Menschen mit autistischen Verhaltensweisen gute Erweiterungen der Kommunikationsmöglichkeiten bietet.

Angemessenheit des Lernangebots

Das von den Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen gezeigte Verhalten führt häufig zu Irritationen und zu Fehleinschätzungen des tatsächlichen



Lernniveaus. Unterforderung kann dasselbe Rückzugs- und Verweigerungsverhalten wie Überforderung hervorrufen. Manchmal signalisieren diskrete Zeichen Interesse und geben Hinweise auf Angemessenheit des Lernangebots.

Beispiele:

- unerwartet langes Ausrichten der Aufmerksamkeit auf einen Lerngegenstand
- unerwartet langes Stillsitzen dabei
- blitzartiges Hinschauen

Die Angemessenheit eines Lernangebots lässt sich, bedingt durch zwei Faktoren, oft nur sehr schwer einschätzen.

1. Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen lassen selten erkennen, dass sie den Stoff beherrschen. Dies führt bei Pädagoginnen und Pädagogen meist zur Absenkung des Lernniveaus und damit zur Verstärkung einer Verweigerungshaltung.
2. Die Ausführung komplexer, nicht automatisierter Handlungen ist schwierig. Sie müssen für die Schülerinnen und Schüler zunächst in einzelnen Schritte zerlegt, geübt und aufgebaut werden.

Differenzierung der Organisationsform:

Neben dem Lernen in der Klasse ist für viele Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen Lernen im Einzelunterricht unumgänglich. Dieser Einzelunterricht sollte in angemessenem Anteil den Klassenunterricht ergänzen, dort wo es sinnvoll ist. Auf keinen Fall sollte er zur Isolation des Schülers oder der Schülerin führen.

Beispiele für sinnvolle Einzelsituationen

- Eine Schülerin benötigt keine Erklärungen zu den Mathematikaufgaben, braucht aber mehr Zeit zum Schreiben. In Einzelsituation fängt sie sofort an, ihr Arbeitsblatt zu bearbeiten, während die Lehrkraft der Klasse noch Erklärungen zu den Aufgaben gibt.
- Ein Schüler benötigt mehr Übungszeit und mehr Anweisungen der Schulbegleitung für Geometrieaufgaben, da die Stiftführung beim Zeichnen sehr schwierig ist. Während die Klasse für ihn entbehrliche Übungsaufgaben macht, übt er den Umgang mit Zeichenstift, Geodreieck und Zirkel.
- Ein Schüler erträgt in manchen Unterrichtsstunden die Unruhe in der Klasse nicht. Er verfällt in unkontrolliertes Schreien. Er und die Klasse benötigen eine Ruhephase.
- Ein Schüler kann sich nur in ganz kurzen Intervallen konzentrieren. Er benötigt immer wieder kleine Pausen.
- Eine Schülerin hat starke Zwänge. Sie muss immer wieder aufstehen, hüpfen und dabei Schreie ausstoßen. Sie kann dieses Verhalten nur über kurze Zeit in der Klasse kontrollieren. Die Klasse und sie brauchen immer wieder Phasen, in denen die Klasse Ruhe hat und sie ihre Zwänge ausleben kann.
- Ein Schüler muss in Einzelunterricht bestimmte Handlungsabläufe üben.

Einzelunterricht ist vor allem da sinnvoll, wo die Grenze der emotionalen Belastbarkeit sowohl der Klasse als auch der Schüler mit autistischen Verhaltensweisen er-



reicht ist.

Differenzierung der unterrichtlichen Handlungsform:

Handlungsorientierter Unterricht ist für Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten haben, Willkürmotorik einzusetzen, außerordentlich frustrierend. Sie können oft Handlungen abstrakt planen, sind aber nicht in der Lage, diese handelnd umzusetzen. Manchmal entgleitet ihnen ihre Aufmerksamkeit während der Durchführung der Handlungskette.

Dies sollte bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt und gegebenenfalls durch Differenzierung der Ausführung oder durch Wiederholung der Aufforderung kompensiert werden.

Beispiel:

Ein Schüler bekommt den Auftrag, die Scheren aus dem Schrank zu holen. Er steht auf, geht in Richtung des Schrankes. Auf dem Weg dorthin bleibt er stehen und vermittelt den Eindruck, als wisse er nicht mehr, was zu tun sei.

Beispiel:

Die Klasse macht Obstsalat. Der Schüler mit autistischen Verhaltensweisen könnte Aufgaben bekommen, bei denen er sich wiederholende Handlungsabläufe üben könnte, also nicht das Herrichten aller Zutaten und Arbeitsgeräte, sondern das Schneiden, Mischen und Abspülen.

Manche Schülerinnen und Schüler benötigen andere Strukturierungen im Ablauf des Unterrichts.

Beispiel:

Für eine Schülerin ist der Wechsel von Aufgabentyp zu Aufgabentyp schwierig. Sie muss unter Umständen erst alle Aufgaben einer Rechenart lösen, ehe sie zu einem anderen Aufgabentyp wechseln kann.

Beispiel:

Ein Schüler bewältigt den Wechsel zwischen schriftlichen und mündlichen Aufgaben innerhalb einer Unterrichtsstunde nicht. Es müssen Lösungen gefunden werden, die ihm erträglich sind. Diese könnten sein:

1. Er bekommt ein Arbeitsblatt, auf dem er die mündlichen Fragen oder Erklärungen der Lehrperson schriftlich bearbeiten kann.
2. Er hört zunächst nur zu und schreibt später alles auf.

Eigenaktivität

Unterricht soll für Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen im besonderen Maße eine Herausforderung zur Eigenaktivität sein.

Viele der Schülerinnen und Schüler zeigen sich in Passivität und selbststimulierendem Verhalten. Daraus ist nicht zwangsläufig auf Desinteresse zu schließen. Die Ursache liegt möglicherweise im Unvermögen, Handlung auszuführen, d. h. die Willkürmotorik zu steuern. Deshalb sind neue Bewegungsmuster anzubahnen, die zu Alltagshandlungen führen können. Außerdem sind Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler zu fördern, die das Repertoire von Handlungsmustern erweitern. Dabei sind kleine Schritte zu beachten und anzuerkennen.

*Beispiel:*

Ein Schüler hat gelernt, *einen* Bügel seiner Frühstücksdose aufzumachen. Dies verdient Anerkennung und Lob.

Lernen in der Gemeinschaft mit individueller Hilfe

Lernen in der Gemeinschaft beinhaltet:

1. Teilhabe am sozialen Leben

Soziales Leben findet für Schulkinder zum großen Teil in der Schule statt.

2. Nachahmungsverhalten

Bei allen Lernvorgängen in einer Gruppe spielt das Nachahmungsverhalten bei Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen eine besondere Rolle. Sie selektieren ihre Vorbilder nach individueller, subjektiver Bedeutung. So ist immer wieder zu beobachten, dass sie sowohl stereotype oder oppositionelle Verhaltensweisen als auch erwünschte Verhaltensweisen ausprobieren oder übernehmen. Die Gruppe gibt konkrete Orientierungshilfe.

Schüler, denen aufgrund ihrer Behinderung die Orientierung fehlt und denen Anpassungsleistungen ohne konkrete und konsequente Anleitung nicht möglich sind, sind auf die Vorgaben der Mitschülerinnen und Mitschüler als soziale Orientierung in besonderem Maße angewiesen.

Beispiel: „Schau, wie die Mitschüler es machen!“

3. Individuelle Hilfe

- ein abgeschirmter Arbeitsplatz im Klassenzimmer als Schutz vor Reizüberflutung
- eine elektronische Schreibhilfe (Computer), wenn wegen feinmotorischer Schwierigkeiten das Schreiben von Hand zu anstrengend und deshalb oft zu zeitaufwendig ist
- andere Pausenregelungen, wenn die unstrukturierte und laute Pausensituation unerträglich ist
- eine Begleitperson zur strukturgebenden Unterstützung und zur Vermeidung von panikgesteuertem, unkontrolliertem Verhalten
- eine Begleitperson, die beim Bewältigen von komplexen Handlungen hilft, indem sie diese zunächst in einzelne Handlungsschritte zerlegt und später wieder zusammensetzt
- eine Begleitperson, die soziale Situationen erklärt und verstehbar macht und hilft, Lösungsstrategien oder Regeln zu entwickeln

Diese Hilfe betrifft sowohl soziale als auch unterrichtliche Situationen.

Beispiele:

- Ein Schüler erträgt nicht, dass Mitschüler sich unterhalten, ohne ihn einzubeziehen. Er ist misstrauisch, denkt, sie reden über ihn und reagiert mit Aggressivität, deren Entstehen die Mitschüler wiederum nicht nachvollziehen können.
- Eine Schülerin fragt ihre Schulbegleiterin in einer für sie nicht lösbaren Situation: „Was würdest du tun, wenn du ein 10jähriges Mädchen wärst?“
- Der Lehrer sagt: „Holt euer Sportzeug, wir gehen turnen!“ Für den Schüler, der einfach sitzen bleibt und den Eindruck vermittelt, er hat die Anweisung nicht



verstanden, wäre wichtig: „Tommi! Steh auf, geh zu deinem Fach, hol den Beutel mit dem Sportzeug und geh mit den anderen in die Turnhalle. Wir haben Turnen!“ Dabei muss jeder Handlungsschritt erst ausgeführt werden, bevor die nächste Anweisung erfolgt.

- „Tommi! Schau, alle bleiben sitzen. Du auch!“
- Der Lehrer sagt im Mathematikunterricht: „Tragt in euer Biologieheft noch Folgendes nach:.....“ Die Schulbegleiterin übersetzt: „Hol' noch einmal dein Biologieheft heraus und schreibe hinein.....“ Arbeitsanweisungen sollten im klaren Kontext stehen.

Respektierung der besonderen Welt- und Menschensicht

Die Lebensrealität der Menschen mit autistischen Verhaltensweisen ist geprägt:

- durch Einschränkungen der Erlebniswelt
- durch andere Gewichtungen der Wahrnehmungen und andere Bewertungen von Erlebtem
- durch das Bemühen, eine Kontrolle über die Umwelt zu gewinnen und
- durch Rückzug.

Sie können ihre Erfahrungen oft nicht auf neue Situationen übertragen und es fehlt ihnen das Verständnis für Gemeinsamkeit der Situationen. Somit unterscheidet sich ihre Erlebniswelt von der unsrigen. Sie haben zu vielen Themenbereichen im Unterricht keinen Zugang, keine durchgängigen Erfahrungen oder kein Interesse.

Beispiele:

- Eine Schülerin soll Textaufgaben mit Geld bearbeiten. Sie schreibt: „Ich werde nie alleine einkaufen können, ich brauch das nicht“.
- Ein Schüler, der sehr unruhig ist, ist noch nie mit der Eisen- oder Straßenbahn gefahren. Die Eltern fahren mit ihm nur Auto, das liebt er und dort ist er ruhig. Rechenaufgaben mit Zeit, die den Fahrplan oder die Wegstrecke des Zuges betreffen, interessieren ihn nicht.
- Eine Schülerin mit stark selbstverletzendem Verhalten trägt immer einen Helm mit Visier. Sie kennt nicht das Spüren von Wind, Sonne oder Regen am Kopf.

Diese Einschränkungen der Erfahrungswelt und ihre Konsequenzen bedürfen besonderer Beachtung.

3.4.3.3. Didaktische Konsequenzen

Aus den dargestellten Lernbesonderheiten ergeben sich für das unmittelbare unterrichtliche Handeln folgende Hinweise:



3.3.3

Sprachlich

- kurze, klare Anweisungen mit gleichen Wiederholungen
- auf Sprechtempo achten: beim Hören muss man sich dem Tempo des Sprechers anpassen. Gehörtes ist - einmal ausgesprochen - weg



- Schülerinnen und Schüler immer direkt ansprechen, sowohl mit Blickkontakt, als auch sprachlich

Beispiel:

„Holt eure Hefte raus, Stefan, auch du!“

Strukturell

- beachten von Sitzanordnungen
- beachten von möglichen Reizüberflutungen
- strukturieren von Wahrnehmungsprozessen
- strukturieren von Handlungsabläufen
- strukturieren von Zeitabläufen
- strukturieren von Raum
- strukturieren durch klare Zuordnung von Personen
- strukturieren von Zukünftigem durch Vorausschau

Visuell

Zusätzliche Visualisierung im Unterricht ist für diese Schülergruppe sehr hilfreich:

- es kann wiederholt angeschaut werden und es ist ein mehrfaches Feedback möglich
- schriftliches Arbeitsmaterial ist klarer zu strukturieren und im Inhalt zu begrenzen (Ablenkbarkeit)
- Bilder, Medien, Materialien und Arbeitsblätter geben eindeutige Informationen und können besser bearbeitet werden

Handelnd

- Eine gezielte Förderung der sensomotorischen Entwicklung im Zusammenhang mit erhöhten Übungsfrequenzen unterstützt die Erweiterung des Handlungsrepertoires.

Didaktisches Material

Didaktisches Material sollte unter den Gesichtspunkten

- Lerninhalt
- Wahrnehmungsproblematik
- Handhabbarkeit

ausgewählt, hergestellt und eingesetzt werden.

Dies könnte sein

- Material zum Greifen, welches motorische Ungeschicklichkeit berücksichtigt durch Größe, durch griffige Oberflächenstruktur, durch Handhabbarkeit (also



vielleicht mit passendem Griff), durch Möglichkeit der Haftung auf der Unterlage wie z. B. Magnete oder Klettband

- Material zum Umfassen, damit mangelnde Raumerfahrung kompensiert werden kann
- Material zum Beschäftigen mit bevorzugten Spielen wie z. B. Puzzles, in denen Unterrichtsinhalte so angeboten werden, dass der Puzzle-Spieler sich am Inhalt orientieren muss, anstatt an der Form des Puzzleteils.
- Material zum Schauen welches angemessen in Größe und Form, eindeutig in der Darstellung, klar in Schrift und Gliederung ist
- Material, welches die eingeschränkte Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt (zum Beispiel verstehen Menschen mit autistischen Störungen oft keine Comics, keine satirischen Abbildungen).

3.4.4 Leistungserhebung und Leistungsbewertung

Auf der Grundlage des § 15 Schulgesetz wird ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in allgemein bildenden Schulen (Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasium) unterrichtet und ist dort somit an Leistungsnachweisen und Prüfungen beteiligt. Bei diesen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, Lehrern und Schulleitungen entstehen häufig Fragen im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen für Leistungsnachweise und Prüfungen.

Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 des Grundgesetzes und Artikel 2 a der Landesverfassung gebieten, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf.

Dies erfordert, dass die Schulen gegenüber diesem Schülerkreis besondere Fürsorge im täglichen Schulleben im und außerhalb von Unterricht walten lassen. Dies gilt auch bei Leistungsnachweisen und Prüfungen, d.h. den Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, die gemeinsam mit Nichtbehinderten unterrichtet werden, darf kein Nachteil durch ihre Behinderung entstehen. Es müssen daher im Einzelfall Maßnahmen zum behinderungsspezifischen Nachteilsausgleich gewährt werden. Bei mündlichen, schriftlichen, praktischen und sonstigen Leistungsermittlungen ist auf die Behinderung des einzelnen Schülers bzw. der Schülerin angemessene Rücksicht zu nehmen und ggf. der adäquate Nachteilsausgleich zu schaffen. Die Maßnahmen dürfen jedoch nicht dazu führen, dass das Anforderungsniveau des entsprechenden Bildungsgangs reduziert wird.

Soweit die besuchten Schulen die benachteiligenden Auswirkungen der Behinderung bei Leistungsnachweisen nicht in eigener Kompetenz bewerten können, sind die jeweiligen Autismus-Beauftragten des Staatlichen Schulamtes zur Unterstützung bereit. Ebenso vermitteln die Arbeitsstellen Kooperation an den Staatlichen Schulämtern erfahrene Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen.

Frühzeitig vor Abschlussprüfungen an den Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien müssen in jedem Unterrichtsfach die behinderungsbedingten Modifikationen der Rahmenbedingungen im Zusammenwirken mit den Autismus-Beauftragten und der Schulverwaltung festgelegt werden. So kann Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen und deren Eltern Vertrauen vermittelt und manche unnötige Sorge vor den Prüfungen genommen werden.





Ein Vermerk über den gewährten Nachteilsausgleich darf nach § 52 Schwerbehindertengesetz (SchwbG) in Leistungsnachweisen und Zeugnissen nicht erfolgen.

3.4.4.1 Leistungserhebung im Unterricht

Die Leistungserhebung und –bewertung unterliegt den fachlichen Anforderungen der Bildungspläne des jeweiligen Schultyps. In kooperativen Beschulungsformen erfolgt die Leistungsfeststellung durch die allgemeine Schule und die Sonderschule. Schülerinnen und Schüler, die die allgemeine Schule besuchen, benötigen manchmal außer den gestalteten Rahmenbedingungen im Unterricht individuelle Bedingungen bei der Leistungserhebung und Leistungsbewertung im Sinne des Nachteilsausgleichs. Dies gilt ganz besonders für Schülerinnen und Schüler, die ein nonverbales Kommunikationssystem benutzen, wie z. B. Gestützte Kommunikation.



Der Nachteilsausgleich kann sich bei Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen zum Beispiel beziehen auf:

1. Individuelle Bedingungen bei Klassenarbeiten, Zeit, Arbeitsintervalle und räumliche Besonderheiten betreffend.

Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung kann der Lehrer im Einzelfall eine andere Aufgabe stellen, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren; im Einzelfall kann auch mehr Zeit zur Erfüllung der Aufgabe eingeräumt oder der Umfang der Arbeit begrenzt werden.

Beispiele:

- Ein Schüler kann Klassenarbeiten nicht in der Klasse schreiben. Er schreibt sie zeitgleich in einem anderen Zimmer.
- FC- Schreiber schreiben manchmal langsamer als andere Schüler und brauchen mehr Zeit für Klassenarbeiten.
- Ein Schüler kann sich nur begrenzte Zeit konzentrieren. Er kann die Klassenarbeit oder Prüfung in mehreren Teilen an unterschiedlichen Tagen schreiben.

2. Zulassung spezieller Arbeitsmittel, die die Wahrnehmungsproblematik berücksichtigen.

Beispiele:

- Ein Schüler kann normal große Schrift nicht lesen. Er braucht Vergrößerungen.
- Ein sprechender Schüler hat große feinmotorische Schwierigkeiten und kann deshalb schlecht und nur sehr mühsam von Hand schreiben. Er braucht einen Computer oder eine Schreibmaschine zum Schreiben.

3. Besondere Gewichtung „mündlicher Leistungen“

Bei nichtsprechenden Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen ist festzulegen, in welcher Form „mündliche Leistungen“ erbracht werden können und in welchen Anteilen sie an der Gesamtnote eines Faches gewichtet werden



(siehe Notenverordnung).

4. Fragen des Arbeitsumfangs bei Schul- und Hausaufgaben

Beispiel:

- Ein Schüler braucht viel Zeit zum Schreiben und gleitet zudem mit seiner Aufmerksamkeit ab. Er bekommt hinsichtlich des Arbeitsumfangs eine differenzierte Aufgabenstellung.

Soweit nichts Abweichendes bestimmt oder mit der Schulverwaltung vereinbart ist, gelten für Schüler mit autistischen Verhaltensweisen die allgemeinen Bestimmungen über die Leistungsfeststellung und -beurteilung.

3.4.4.2 Spezielle Regelungen für die Abschlussprüfungen und Zeugnisse

Für die Gestaltung von Abschlussprüfungen in den Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien gelten die gleichen Prinzipien wie bei der Leistungserhebung und –bewertung im Unterricht. Die Maßnahmen des Nachteilsausgleichs müssen jedoch für jedes Prüfungsfach zuvor von der Schulverwaltung genehmigt werden.

Beispiele:

- Zulassung von Stützern bei Abschlussprüfungen
- Festlegung, in welcher Form „Mündliche Prüfungen“ abgenommen werden
- Aussetzung der Benotung in bestimmten Fächern

In den Unterrichtsfächern, in denen behinderungsspezifische Nachteile aufgrund der Gegebenheiten des Faches nicht durch Maßnahmen im Sinne des Nachteilsausgleichs kompensiert werden können, kann die Benotung ausgesetzt werden. Ein Aussetzen der Benotung ist jedoch nur in den Fächern Sport, Musik und Bildende Kunst möglich.

In Zeugnissen dürfen die Maßnahmen des Nachteilsausgleichs nicht aufgeführt werden. Im Einzelfall ist es jedoch günstig, Beurteilungen durch Leistungsbeschreibungen zu erläutern und als Anlage dem Zeugnis beizufügen.

Für Schüler der Klasse 4 der Grundschule, bei denen eine autistische Behinderung festgestellt wurde, wird auf § 4 Abs. 3 letzter Satz, § 4 Abs. 4 letzter Satz und § 10 Abs. 4 der Verordnung des Kultusministeriums über das Aufnahmeverfahren für die Realschulen und die Gymnasien der Normalform (Aufnahmeverordnung) vom 10. Juni 1983 (K.u.U. S. 475) besonders hingewiesen.

Zur Information der weiterführenden Schulen bietet die Grundschule den Eltern an, auf einem Beiblatt zur Grundschulempfehlung die durchgeführten Fördermaßnahmen zu dokumentieren.

Bei Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen ist der regelmäßige Kontakt und Erfahrungsaustausch mit den Erziehungsberechtigten besonders wichtig. Für die Lehrkraft können die Beobachtungen der Eltern von Bedeutung sein. Die Erzie-



hungsberechtigten sind über die schulischen Fördermaßnahmen und deren Verlauf frühzeitig zu unterrichten. Dabei sollen Hinweise darauf gegeben werden, mit welchen Maßnahmen die Eltern den Lern- und Entwicklungsprozess unterstützen können. Im Einzelfall sollten Hinweise für weitergehende Untersuchungen gegeben werden. Bei diesen Gesprächen ist der Autismusbeauftragte des Staatlichen Schulamtes hinzuzuziehen.

3.5 Ergänzende schulische Lernangebote

Multimedial unterstützte Lernformen, wie z.B. Lernen mit Computer-Lernprogrammen, Lernen mit ausgewählten Angeboten aus dem Internet, sollten als Formen individuellen Lernens zur Vertiefung von Lerninhalten oder als differenzierende Arbeitsformen genutzt werden.

Fernlernkurse bieten schulartbezogene Lernmaterialien an und ermöglichen individuell angepasste Lernformen zu Hause und auch in der Schule. Sie können im Einzelfall geeignet sein, Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen in ihrem Bildungsweg zu unterstützen und sie zu qualifizierten Schulabschlüssen zu führen.

Diese Lernangebote eröffnen vor allem jenen Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, die aufgrund eines besonderen Ausprägungsgrades des Autismus-Syndroms keine allgemeine Schule besuchen können, die ihrem kognitiven Leistungsvermögen entspricht. Ergänzend zum Unterricht der besuchten Schule können sie sich auf diesem Weg mit Lerninhalten auseinandersetzen, die ihnen angemessen sind und sie interessieren.

3.6 Therapie

Erklärungsversuche zur Entstehung der autistischen Verhaltensweisen finden ihre Entsprechung in der Verschiedenartigkeit und Vielfalt der therapeutischen Zugänge und Behandlungsmethoden.

Therapeutische Interventionen verfolgen das Ziel, Entwicklungsverläufe positiv zu beeinflussen, so dass eine Behinderung verhindert oder weitgehend vermindert wird. So bestehen oftmals große Erwartungen an die Therapien und ihre Heilwirkung, auch wenn sie in diesem Maße nicht erfüllt werden können.

Obwohl es eine hohe Zahl an Therapien gibt, kann keine für sich in Anspruch nehmen, Autismus zu heilen. Eine ursächliche Behandlung des Autismus ist bis jetzt nicht möglich, so dass lediglich die feststellbaren Symptome im Zentrum der Bemühungen stehen. Dabei geht es um Veränderungen, Abschwächungen oder Abbau autistischer Symptome. Durch intensive Förderung und Mitarbeit des Betroffenen kann er ein hohes Maß an Anpassungsleistungen und Kontrolle der Symptome erreichen.

Es besteht keine Präferenz für nur eine Therapie, vielmehr muss das Angebot auf den Förderbedarf des Kindes abgestimmt sein. So wird es Phasen geben, in denen stärker die eine und dann wieder die andere Methode angezeigt und hilfreich ist. Unter Um-



ständen ist auch die zeitweise Kombination von mehreren Methoden wie z.B. medikamentöse Therapie und pädagogisch-psychologische Methoden angezeigt. Grundlagen der Therapien bilden allgemein anerkannte Methoden und Konzepte aus der Psychologie, Heilpädagogik/Pädagogik oder Medizin.

Therapeutische und pädagogische Interventionen haben die Aufgabe, Bedingungen herzustellen bzw. zu optimieren, unter denen das Kind sich weiterentwickeln kann, indem sie insbesondere die Signale und Angebote des Kindes aufgreifen und andererseits Anregungen zur Ausgestaltung von Aktivitäten geben.

Bei der Komplexität dieser Aspekte ist auch hier wieder die interdisziplinäre Zusammenarbeit aller Beteiligten einzufordern.

Zunächst bedarf es einer sorgfältigen Analyse der vom Kind gezeigten Angebote, Ausdrucksmöglichkeiten und Kompetenzen, aber auch dessen individuellen Schwierigkeiten und deren Stellenwert in seinem Lebenskontext.

Die Therapieinhalte müssen sich immer am einzelnen Kind, seinen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie seinem Lebensumfeld ausrichten.

Wichtige Inhalte sind:

- Förderung sozialer Kompetenzen
- Förderung kommunikativer Kompetenzen
- Erweiterung der Handlungskompetenzen
- Förderung der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung
- Förderung kognitiver Grundfunktionen als Basis für weiterführende Lernprozesse und für das Verstehen sozialer Zusammenhänge in Ergänzung zu vorschulischen, schulischen und beruflichen Maßnahmen
- Bearbeitung der emotionalen Problematik und Förderung der Identitätsfindung
- Bearbeitung sekundärer Verhaltensprobleme“

(Bundesverband Hilfe für das autistische Kind: Leitlinien für die Arbeit in Therapiezentren für Menschen mit Autismus, Hamburg 2000)

Gerade die vielen unterschiedlichen therapeutischen Zugänge erschweren Eltern oftmals die Entscheidung, welches nun die richtige und wirksamste Therapie für ihr Kind ist.

Grundsätzlich ist eine Aufgeschlossenheit, aber auch eine gewisse Skepsis gegenüber Therapien angebracht. Sie sollten sorgfältig bewertet und geprüft werden.

Die aufgestellten Grundsätze zur "Bewertung von Therapien" der American Autism Society stellen hierfür eine Orientierungshilfe dar.



5.5

3.7 Vorbereitung auf Beruf und Lebensgestaltung





Bisher gibt es nur wenig Erfahrungen mit gestalteten Übergängen für Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen ins Erwachsenen- und Berufsleben, deshalb ist dieser Lebensabschnitt für alle Beteiligten besonders schwierig. Eine frühzeitige und geplante Vorbereitung dieses Schrittes ist - unter Einbeziehung der örtlichen Arbeitsverwaltung - eine wichtige abschließende Aufgabe der Schule. Unumgängliche Bestandteile dieser



Vorbereitung sollten sein:

- Vermittlung von Berufsbildern in zusätzlichem Kursunterricht
- Schulische Praktika
- Vermittlung von wirtschaftlichen und sachlichen Zusammenhängen
- Vermittlung von sozial- und arbeitsrechtlichen Regelungen
- Training von Mobilität und Alltagsbewältigung
- Begleitung in ein Leben als junger Erwachsener mit allen damit verbundenen Themen wie z. B. Gestaltung der Freizeit, Gestaltung von Beziehungen, selbständiges Wohnen

Auf der Grundlage eines Fähigkeitsprofils, erstellt durch die Lehrkräfte, kann ein Netzwerk von Fachleuten und Fachdiensten bei der Berufsfindung behilflich sein:

-  - Ein bei den örtlichen Arbeitsämtern angesiedelter Integrationsfachdienst (IFD) kann Berufspraktika vorbereiten und begleiten.
-  - Der Berufsbegleitende Dienst (BBD- ebenfalls erreichbar über das örtliche Arbeitsamt) übernimmt nach erfolgter und stabiler Integration die Begleitung und wird für Kriseninterventionen zugezogen.
-  - Für Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss kann ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Form eines Förderlehrgangs in Frage kommen, welcher in eine Berufsausbildung einmündet.
-  - Das Integrationsamt (früher Hauptfürsorgestelle) ist angesiedelt bei den überörtlichen Sozialhilfeträgern und regelt die Ausgleichsabgaben.

Ziel aller Maßnahmen und der Zusammenarbeit unterschiedlicher Dienste sollte sein, Jugendliche und ihre Eltern bei der Suche nach einem geeigneten Berufsweg zu begleiten und zu unterstützen.

Daraus ergeben sich auf den Einzelfall abgestimmte rechtliche und soziale Hilfen (z. B. Eingliederungshilfe, Sozialhilfe).

Abzuwarten bleibt, inwieweit sich strukturelle Veränderungen dieser Fachdienste durch die Umsetzung des SGB IX ergeben, welches die Integration von Menschen mit Behinderung als dringliche politische und gesellschaftliche Aufgabe regelt.

Zur Koordination und Durchführung von Hilfen können die Servicestellen (zuständig für Hilfen auf der Grundlage des SGB IX) eingeschaltet werden.

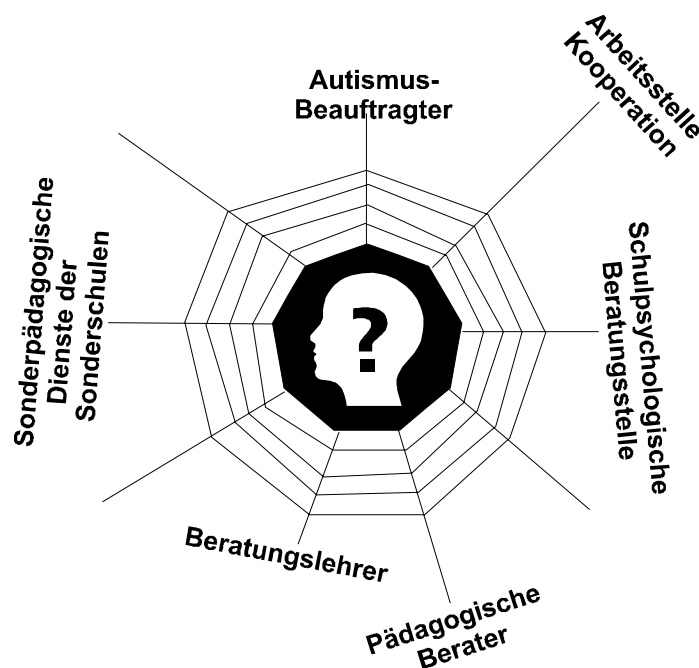


4. Beratung und Begleitung in der Schule

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen erfordert ein enges Zusammenwirken der schulischen und außerschulischen Beratungs- und Hilfsdienste. Die Autismus-Beauftragten der Staatlichen Schulämter sind informierte und mit den Verfahren und Möglichkeiten der schulischen Förderung vertraute Ansprechpartner für Eltern, Lehrkräfte und Mitarbeiter außerschulischer Institutionen. Sie koordinieren schulische und außerschulische Hilfen.

4.1. Schulische Hilfssysteme

Die hier aufgeführten schulischen Hilfen sind in allen Schulamtsbereichen in gleicher Weise organisiert. Die Inanspruchnahme dieser Hilfen ist kostenfrei.



4.1.1 Autismus-Beauftragte

Aufgaben der Autismus-Beauftragten

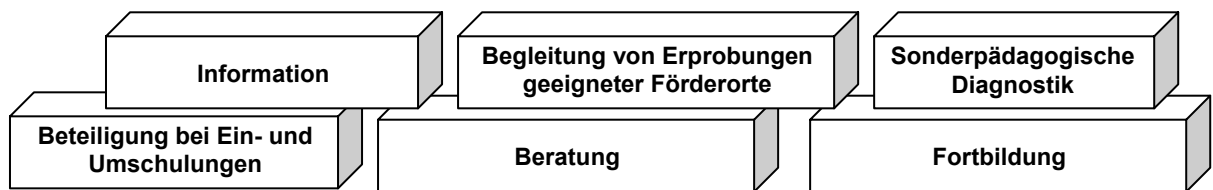
In jedem Staatlichen Schulamt sind Autismus-Beauftragte benannt. Ihre Aufgabe ist es, Schulen, Eltern und außerschulische Institutionen über spezifische Fragen des Autismussyndroms zu informieren und zu beraten. Sie sind bei der Suche nach schuli-



schen Förderorten behilflich und begleiten gegebenenfalls Erprobungen schulischer Förderung.

Die Autismus-Beauftragten organisieren im Auftrag der Schulverwaltung Fortbildungen zu pädagogischen, psychologischen und medizinischen Fragestellungen des Autismussyndroms.

Aufgaben der Autismus-Beauftragten



Autismusbeauftragte informieren über

- die schulisch relevanten Aspekte des Autismussyndroms
- spezifische Erscheinungsformen des Autismussyndroms bei einem einzelnen Schüler
- schulische Fördermöglichkeiten
- geeignete Kommunikationsformen und -hilfen
- individuell angepasste Lernformen und erforderliche Hilfsmittel
- außerschulische Hilfsangebote

Autismusbeauftragte beraten

- Eltern, Schulen und die Schulverwaltung bei Schulortfragen
- Schulleitung und Lehrkräfte von allgemeinen Schulen und Sonderschulen bei schulrechtlichen Fragen wie z.B. Leistungsbewertung, Zeugnisse, Befreiung von einzelnen Unterrichtsfächern
- Lehrkräfte bei spezifischen methodischen und didaktischen Fragestellungen
- Lehrkräfte und andere Personen beim Aufbau und bei der Ausgestaltung geeigneter und erprobter Kommunikationsformen
- Eltern, Lehrkräfte und Schulbegleiter bei Verhaltensproblemen der Schülerinnen und Schüler
- die Schulverwaltung, Sozial- und Jugendämter und die Gesundheitsbehörden in Einzelfällen und nehmen an Hilfeplangesprächen teil

Autismusbeauftragte begleiten

- Lehrkräfte bei Schulplatzproben in allgemeinen Schulen, beispielsweise in Form von regelmäßigen Unterrichtsbesuchen und anschließenden Beratungsgesprächen
- Arbeitskreise der Schulbegleiter



- Fallbesprechungsgruppen von Lehrkräften, die mit autistischen Schülern über die gestützte Kommunikation kommunizieren

Autismusbeauftragte wirken bei Entscheidungen über geeignete schulische Förderorte mit.

Ihre Aufgaben bestehen insbesondere darin,

- den individuellen Förderbedarf von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen zu erheben und darzustellen
- Rahmenbedingungen zu beschreiben, unter denen das einzelne Kind seine Lernfähigkeiten optimal entfalten kann
- die Schulverwaltung, Schulleitungen und Lehrkräfte bei der Gestaltung individuell angepasster Lernorte zu beraten und zu unterstützen
- mit Unterstützung durch die Schulverwaltung schulartübergreifende, kooperative Formen der schulischen Förderung zu verwirklichen
- in Zusammenwirken mit den Erziehungsberechtigten außerschulische Hilfen zu koordinieren (Therapien, Jugendhilfemaßnahmen, Hilfsmittel)
- Schulen, Lehrkräfte und einzelne Klassen vor der Aufnahme eines autistischen Schülers über das Autismussyndrom ausführlich zu informieren

Autismusbeauftragte bieten regelmäßige regionale und schulinterne Fortbildungen zu Fragestellungen der Bildung und Erziehung von Schülern mit autistischen Verhaltensweisen an. Die pädagogischen Inhalte der Fortbildung werden ergänzt durch medizinische und psychologische Sichtweisen.

4.1.2 Arbeitsstellen Kooperation

Die "Arbeitsstellen Kooperation" der Staatlichen Schulämter haben die Aufgabe, die Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen sowie das Zusammenwirken von Schulen und außerschulischen Institutionen zu fördern.



5.7

Ein zentraler Schwerpunkt aller "Arbeitsstellen Kooperation" ist es, in Einzelfällen, wie z.B. bei Kindern mit autistischen Verhaltensweisen, bei der Suche und Ausgestaltung geeigneter Schulplätze für Kinder mit besonderem Förderbedarf behilflich zu sein.

Sie leisten dabei :

- Information über Erfahrungen mit erprobten Formen gemeinsamen Unterrichtens von Behinderten und Nichtbehinderten
- Beratung in unterrichtlichen, schulorganisatorischen und schulrechtlichen Fragen
- Vermittlung und Koordination schulischer Hilfen
- Unterstützung der Schulen und außerschulischer Institutionen (z.B. Sozial- und Jugendämter, Krankenkassen) bei der Bereitstellung geeigneter Hilfen und Hilfsmittel
- Vermittlung von Experten für spezifische Fachfragen
- Organisation von Fortbildungen

Die "Arbeitsstellen Kooperation" werden in ihrer Arbeit von der landesweiten Arbeits-



stelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart unterstützt. Dort werden landesweite Entwicklungen und Erfahrungen koordiniert.

4.1.3 Pädagogische Berater

In jeder Schulart sind Pädagogische Berater tätig, die u.a. die Aufgabe haben, die Schulen bei der Umsetzung besonderer pädagogischer Aufgaben konzeptionell zu unterstützen.

Bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen beraten sie die Schulen in unterrichtlichen und schulorganisatorischen Fragen, die sich aus der jeweils individuellen Situation vor Ort ergeben. Sie begleiten die schulinternen Abstimmungsprozesse, in denen ein gemeinsam getragenes Verständnis zum Umgang mit autistischen Schüler geklärt wird. Ebenso unterstützen sie die Schulen in allen Fragen der Leistungserhebung und Leistungsfeststellung.

4.1.4 Schulpsychologische Beratungsstellen

Die Schulpsychologischen Beratungsstellen sind regional zuständige Beratungsstellen der Oberschulämter. Ihre Aufgabe besteht darin, Schüler, Eltern, Schulen und die Schulaufsicht bei Fragen der Schullaufbahn, im Einzelfall bei Schulschwierigkeiten und allgemein bei psychologisch-pädagogischen Fragestellungen zu unterstützen.

Insbesondere helfen die Schulpsychologischen Beratungsstellen Schülern, die wegen Lern- und Arbeitsstörungen sowie aufgrund von Beeinträchtigungen im sozialen und emotionalen Bereich Schwierigkeiten in der Schule haben. Sie wirken mit bei der Behebung von Verhaltensauffälligkeiten von Schülern und bei der Bewältigung inner-schulischer Konflikte.

(VV Richtlinien für die Bildungsberatung von 1994)

4.1.5 Beratungslehrer

Beratungslehrer sind Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit einer zusätzlichen Ausbildung für Beratungsaufgaben in schulischen Fragen.

Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt in der Information und Beratung von Schülern und Eltern über für die Schüler geeignete Bildungsgänge. Ebenso helfen sie Schülern bei der Bewältigung von Schulschwierigkeiten, soweit Möglichkeiten hierzu im pädagogischen Bereich liegen.

Bei der schulischen Förderung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen können Beratungslehrer vor allem in den allgemeinen Schulen unterstützende Dienste leisten. Sie wirken mit bei der Erhebung und Einschätzung der schulischen Leistungsmöglichkeiten dieser Schüler als Grundlage für weitere Schullaufbahnentscheidungen. Ebenso sind sie bei der Gestaltung geeigneter Formen der Leistungserhebung und -bewertung, vor allem bei Abschlussprüfungen, behilflich.



4.1.6 Sonderpädagogische Dienste der Sonderschulen

In der Regel kennen die in den sonderpädagogischen Diensten tätigen Lehrkräfte sehr gut die regional vorhandenen schulischen und außerschulischen Hilfesysteme. Sie können deshalb eine wichtige Mittlerrolle bei der Gestaltung und Organisation geeigneter Hilfeangebote vor Ort einnehmen.

Die sonderpädagogischen Dienste der Sonderschulen unterstützen die allgemeinen Schulen bei der Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf. Sie werden insbesondere in folgender Weise tätig:

- Beratung von Lehrern und Eltern
- Klärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
- Beteiligung an der Hilfeplanung unter Mitwirkung der Eltern, der Schulen und außerschulischer Maßnahmeträgern
- unmittelbare sonderpädagogische Förderung im Unterricht im Rahmen einer abgestimmten Förderplanung
- Unterstützung beim Aufbau von Hilfesystemen und bei der Erstellung einer Förderkonzeption

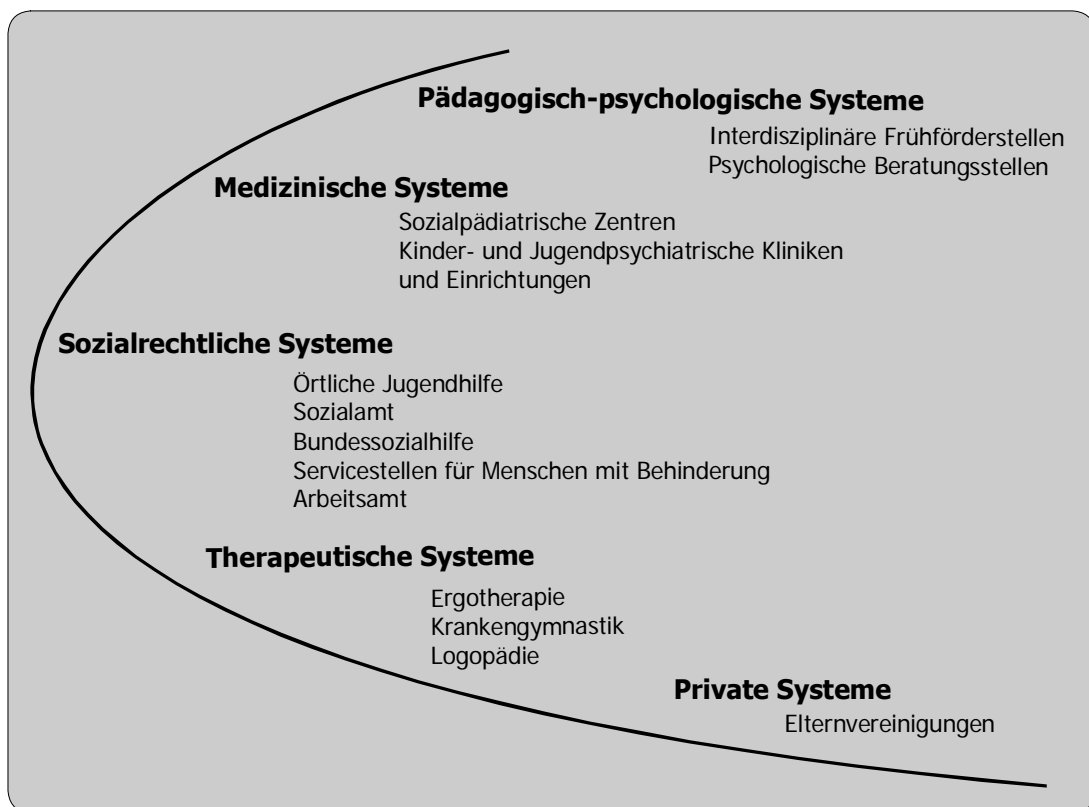
Näheres regelt die Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ vom 8. März 1999.

Der zeitliche Umfang dieser sonderpädagogischen Dienste hängt von den individuellen Gegebenheiten ab und wird zwischen den Schulen und ggf. der Schulverwaltung vereinbart.



4.2. Unterstützung durch außerschulische Hilfen

Betroffene, Eltern und Schulen nehmen in der Regel in unterschiedlichem Ausmaß außerschulische Hilfen in Anspruch, um die Auswirkungen des Autismus zu mildern, geeignete Formen der Förderung zu schaffen und die schulische und außerschulische Teilhabe am Leben in einer Gemeinschaft förderlich zu unterstützen.



Diese Hilfen entstammen unterschiedlichen Disziplinen, wie z.B. Pädagogik, Medizin, Psychologie und Sozialpädagogik. Sie gründen auf jeweils unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen.

Unterstützung erfahren betroffene Familien insbesondere auch durch Elternvereinigungen, wie z.B. die Regionalverbände Hilfe für das autistische Kind.

Will man diese Hilfen in Anspruch nehmen, ist es wichtig zu wissen, wie diese Hilfsysteme organisiert sind. Hier entsteht ein hoher Beratungsbedarf, der im wesentlichen durch qualifizierte Personen der schulischen Beratungssysteme geleistet werden kann.





Vorrangig ist zu klären, welche schulischen oder außerschulischen Hilfssysteme in Anspruch genommen werden müssen und ob gegebenenfalls auch familiäre Ressourcen einbezogen werden können.

Die Ausgestaltung der Hilfe richtet sich nach dem Bedarf im Einzelfall und wird bei Inanspruchnahme sozialrechtlicher Hilfen durch die Festlegungen im Hilfeplan gem. § 36 SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz konkretisiert.

Kinder und Jugendliche, bei denen Autismus fachärztlich diagnostiziert ist, gehören in der Regel zu dem Personenkreis der seelisch behinderten oder von seelischer Behinderung bedrohten Personen im Sinne des § 35a SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) in Verbindung mit § 39 SGB III (Bundessozialhilfegesetz).

Eine für den schulischen Alltag und den Bildungserfolg bedeutsame Hilfe stellt die Eingliederungshilfe in Form einer Schulbegleitung dar.



5.3

- Die Schulbegleiterinnen sorgen dafür, dass der Schultag, der Unterricht und die Unterrichtsinhalte von den Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen bewältigt werden kann. Sie fokussieren immer wieder deren Aufmerksamkeit und übernehmen ggf. zusätzliche Strukturierungen.
- Schulbegleiterinnen kennen syndrombedingte Besonderheiten und versuchen diese ggf. durch gezielte Einflussnahme zu verändern (Wahrnehmung, soziale/emotionale Verhaltenssteuerung, Handlungskompetenz, Unabhängigkeit). Dies geschieht u.a., indem sie den Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen Situationen verstehbar machen.
- Sie arbeiten zusammen mit den Eltern, der Schule und den verschiedenen Ämtern. Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler dokumentieren sie in geeigneter Form.

Für die fachlich kompetente Durchführung von Schulbegleitung sind in der Regel pädagogische, sozialpädagogische, bzw. heilpädagogische Berufsqualifikationen notwendig. In Einzelfällen können auch Psychologen erforderlich sein.

Neben der Schulbegleitung können für diesen Personenkreis weitere Eingliederungshilfen, z.B. Hilfen in besonderen Lebenslagen, erforderlich sein. Diese sind am Bedarf des Einzelfalls orientiert und werden unabhängig von der Bewilligung einer Schulbegleitung gewährt.

5. Anlagen – Materialien – Informationen

5.1 Die sozialrechtliche Zuordnung des autistischen Syndroms

Stellungnahme des wissenschaftlichen Beirates des Bundesverbandes Hilfe für das autistische Kind

(aus: Zeitschrift Autismus 37/94, S. 18-19)

Seit dem Inkrafttreten des neuen Kinder- und Jugendhilferechts ist die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte oder von einer seelischen Behinderung bedrohten Kinder und Jugendliche ab 01. 04.1993 nicht mehr Aufgabe der Behindertenhilfe, sondern in die Jugendhilfe überstellt worden (§§ 10, 35a KJHG⁴). Für Aufgabe und Ziel der Hilfe, die Bestimmung des Personenkreises sowie die Art der Maßnahme gelten weiterhin die entsprechenden Bestimmungen des Bundessozialhilfegesetzes und der Eingliederungshilfeverordnung (§35 a Abs. 2,4 KJHG).

Mit der Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts hat sich die Frage gestellt, ob autistische Kinder und Jugendliche zu dem Personenkreis gehören, für dessen Eingliederungshilfe die Jugendhilfe als zuständiger Kostenträger in Frage kommt.

Bereits in seiner Stellungnahme vom August 1990 hat der wissenschaftliche Beirat diese Frage verneint. Da in der jetzigen Praxis aber bereits einige Fälle bekannt sind, in denen der bisher zuständige Kostenträger (die örtlichen und überörtlichen Sozialhilfeträger) die Ansprüche autistischer Kinder mit der Begründung, der frühkindliche Autismus sei eine seelische Behinderung, abgelehnt haben, erscheint es notwendig, diese Frage noch einmal aufzugreifen.

1. Bei autistischen Behinderungen (autistischem Syndrom, frühkindlichem Autismus, Asperger-Autismus) handelt es sich um tiefgreifende Entwicklungsstörungen, denen komplexe Störungen des zentralen Nervensystems, insbesondere im Bereich der Wahrnehmungsverarbeitung, zugrunde liegen. Deren Auswirkungen behindern auf vielfältige Weise die Beziehungen zur Umwelt, die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft und die Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft, da sowohl kognitive als auch sprachliche, motorische, emotionale und interaktionale Funktionen betroffen sind. *Autistische Kinder und Jugendliche sind somit in der Regel mehrfach behindert.* Wie bei allen Mehrfachbehinderungen verlagert sich der Schwerpunkt der Behinderung im Laufe der Entwicklung mit dem Lebensalter.
2. Von den in der Eingliederungshilfe-Verordnung (VO zu § 47 BSGH) aufgeführten Beeinträchtigungen und Störungen treffen viele - wie bei anderen Behinderungsarten - in unterschiedlicher Weise auf autistische Kinder und Jugendliche zu:
 - a) Autistische Kinder und Jugendliche leiden immer an einer *schwerwiegenden Störung der Sprache* bis hin zur *Sprachlosigkeit*. Sie gehören damit zu den "Personen, die nicht sprechen können, Seelentauben und Hörstummen mit erheblichen Stimmstörungen sowie die stark stammeln, stark stottern oder deren Sprache stark unartikulierte ist". Dieser Personen-

⁴ Das Sozialgesetz ist in verschiedene Bücher aufgeteilt. Das Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) ist das „Kinder- und Jugendhilfegesetz“ (KJHG) und das Dritte Sozialgesetzbuch (SGB III) ist das „Bundessozialhilfegesetz“ (BSHG).

- kreis ist zu den körperlich wesentlich Behinderten zu zählen (§ I, 6. VO zu § 47 BSHG).
- b) Bei der ausgeprägten Störung der Wahrnehmung können die Beeinträchtigungen mit denen einer Sinnesbehinderung (wesentlichen Seh- oder Hörbehinderung) gleichgesetzt werden. Menschen mit diesen Beeinträchtigungen sind ebenfalls dem Personenkreis der körperlich Behinderten zuzuordnen (§ I, 4. u. 5. VO zu § 47 BSHG).
 - c) Eine Reihe von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Syndrom leiden aufgrund eines angeborenen oder erworbenen Hirnschadens außerdem an cerebralen Bewegungsstörungen und cerebralen Anfallsleiden. Auch dieser Personenkreis ist den körperlich Behinderten zuzurechnen (§ I, I. VO zu § 47 BSHG).
 - d) Autistische Kinder und Jugendliche sind zusätzlich zum autistischen Syndrom häufig ebenfalls von einer mehr oder weniger ausgeprägten *geistigen Behinderung* betroffen. Auch wenn bei einer Reihe von autistischen Kindern keine eindeutige Intelligenzminderung vorliegt (IQ im Normalbereich), gehören sie in der Regel zu den Personen, "bei denen infolge einer Schwäche ihrer geistigen Kräfte die Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft in erheblichem Umfang beeinträchtigt ist" (§ 2 VO zu § 47 BSHG). Dies kann auch auf Kinder zutreffen, die in einer Regelschule beschult werden. Außerdem sind autistische Kinder und Jugendliche bei fehlender oder unzureichender Förderung immer von einer *geistigen Behinderung bedroht*.
 - e) Autistische Kinder und Jugendliche können als "Folge von Krankheiten oder Verletzungen des Gehirns, von Anfallsleiden oder von anderen Krankheiten oder körperlichen Beeinträchtigungen" auch seelische Störungen entwickeln (§ 3, 2. VO zu § 47 BSHG). Die Begründung, der frühkindliche Autismus sei eine "körperlich nicht begründbare Psychose", ist nach neueren Erkenntnissen überholt und nicht zutreffend. Aus den oben dargelegten Gründen ist es nicht möglich, bei der Einschätzung des autistischen Syndroms von einem Überwiegen einer Behinderungsart (körperlich, geistig oder seelisch) zu sprechen. Daher ist die gängige Praxis, nach dieser überwiegenden Behinderung zu suchen, weder wissenschaftlich haltbar noch praktikabel.

Der wissenschaftliche Beirat des Bundesverbandes "Hilfe für das autistische Kind" vertritt als Konsequenz aus dem oben Gesagten die Meinung, dass eine klare Zuordnung autistischer Kinder und Jugendlicher zu dem Personenkreis, für den der Gesetzgeber das Recht auf Eingliederungshilfe nach dem Bundessozialhilfegesetz formuliert hat, vorzunehmen ist. Bei der Ausarbeitung von Regelungen und Durchführungsbestimmungen im Zusammenhang mit der Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes muss dies berücksichtigt werden.

Bundesverband Hilfe für das autistische Kind, Bebelallee 141, D-22297 Hamburg.

Im Namen des wissenschaftlichen Beirats: Prof. Dr. Dr. H. Remschmidt, Vorsitzender.



5.2 Schulbegleitung



4.2

5.2.1 Gesetzliche Grundlagen ⁵

- § 35a Sozialgesetzbuch VIII (SGB), Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche
- § 36 Sozialgesetzbuch VIII Mitwirkung, Hilfeplan
- § 39 Sozialgesetzbuch III, Personenkreis und Aufgabe der Eingliederungshilfe für Behinderte
- § 40 (1) Nr. Sozialgesetzbuch III, Maßnahmen der Hilfe; Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung
- § 47 Sozialgesetzbuch III Bestimmungen über die Durchführung der Hilfe
- § 12 Eingliederungshilfe - Verordnung zu § 47 Sozialgesetzbuch III, Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung
- SGB IX Teil 1 Teilhabe am Leben in der Gesellschaft

5.2.2 Zielgruppe / Leistungsberechtigte

- Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, bei denen Autismus fachärztlich diagnostiziert wurde und die der Eingliederungshilfe gemäß § 35a Sozialgesetzbuch VIII in der speziellen Form der Schulbegleitung bedürfen

5.2.3 Voraussetzungen für eine Hilfgewährung

- Hilfe in Form von Schulbegleitung muss erforderlich und geeignet sein, dem seelisch Behinderten bzw. von seelischer Behinderung Bedrohten eine im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht üblicherweise erreichbare, seiner Begabungen entsprechende Schulbildung zu ermöglichen
- Vorrangige Hilfen anderer Leistungsträger bzw. familiäre Ressourcen reichen nicht aus bzw. sind nicht vorhanden
- Antragstellung der Personensorgeberechtigten und Entscheidung bezüglich der Hilfgewährung durch das zuständige Jugendamt

5.2.4 Aufgaben der Schulbegleitung

Die Schulbegleitung kann - nach Bedarf im Einzelfall - insbesondere die im nachfolgenden Katalog aufgezählten Elemente beinhalten. Der benötigte zeitliche Umfang der Hilfe wird im Hilfeplan bestimmt.

Die Schulbegleitung bezieht sich auf Begleitung

- im Unterricht (orientiert an der Stundentafel)
- in Pausen
- auf dem Schulweg
- bei Schullandheim – Aufenthalt
- bei Ausflügen

Weitere Aufgaben:

- In der Familie:

⁵ Das Sozialgesetz ist in verschiedene Bücher aufgeteilt. Das Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) ist das „Kinder- und Jugendhilfegesetz“ (KJHG) und das Dritte Sozialgesetzbuch (SGB III) ist das „Bundessozialhilfegesetz“ (BSHG).



5.1

- Elterngespräche
- Tägliche Übergabesituation
- Hausaufgabenbegleitung
- Eltern-Lehrer-Gespräche
- Ferienüberbrückung

- In Kooperation mit Schule und andere Institutionen
 - Abstimmungsgespräche mit Lehrern
 - Hilfeplangespräche
 - Elternabende

- In Übergangsphasen
 - Bei einem notwendigen Personenwechsel ist es zeitlich befristet möglich, die Übergangssituation durch beide Schulbegleitungen gemeinsam zu gestalten.

5.2.5 Pädagogisch-heilpädagogische Aufgaben

- Möglichkeiten von Beziehungsaufbau anbieten
- Aufbau von Kontaktverhalten zu anderen (Mitschüler, Lehrer)
- Anleitung zu Eigenständigkeit und Unabhängigkeit
- Aufbau von Eigenverantwortung
- Aufbau von Eigenkontrolle
- Veränderung im Verhalten und in der Entwicklung erkennen und aufgreifen
- Für Kontinuität für den Schüler sorgen
- Halt bieten / Kontrolle übernehmen
- Strukturgebend arbeiten
- Kompensatorisch arbeiten
- Aufbau von Regelakzeptanz
- Ungestörtes Arbeiten in der Klasse gewährleisten
- Unterrichtsinhalte didaktisch den Möglichkeiten des Schülers anpassen

5.2.6 Kooperationsaufgaben

- Mit Jugendamt / Schule und ggf. Gesundheitsamt und sonstige Begleiter
 - Darstellung der Bedürfnisse des Schülers
 - Darstellung der Entwicklung des Schülers
 - Interessenvertretung des Schülers gegenüber Lehrern / Schülern
 - Beteiligung an Hilfeplangesprächen
 - Information und ggf. Beratung der Lehrer
 - Aufgaben- und Rollendefinition Lehrer – Schulbegleitung
 - Tätigkeitsnachweis führen

- Mit Eltern
 - Verbindung zwischen Schule und Eltern
 - Informationsweitergabe bzgl. Schulalltag, Förderbedarf

5.2.7 Fachliche und persönliche Kompetenzen der Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern:

- Fachspezifische Kenntnisse
 - Erfassen des Persönlichkeitsprofils

- Autismus beschreiben können
- Funktion von Stereotypen und Zwängen verstehen und Veränderungen einleiten können
- Therapien und medikamentöse Behandlungsmöglichkeiten kennen
- Entwicklungspsychologische Grundkenntnisse
- Gestützte Kommunikation kennen, erklären und durchführen können
- Grenzen wahrnehmen, wahren und setzen können
- Persönliche Voraussetzungen
 - Eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln
 - Kooperationsbereitschaft
 - Sich auf Andersartigkeit einlassen können
 - Genaues Beobachten
 - Tabuüberschreitende Verhaltensweisen aushalten und klären
 - Reaktionen von anderen respektieren und einordnen
 - Ablöseprozess muss von der Fachkraft aktiv gestaltet werden
 - Bereitschaft zur Fortbildung
 - Bereitschaft zur Eigenreflexion (ggf. Supervision)

5.2.8 Berufsqualifikation von Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter:

Für die fachlich kompetente Durchführung von Schulbegleitung seelisch behinderter bzw. von Behinderung bedrohter Kinder sind in der Regel sozialpädagogische bzw. heilpädagogische Berufsqualifikationen notwendig. In Einzelfällen können auch Psychologen erforderlich sein.

Bei besonderer persönlicher Eignung und / oder einschlägiger Erfahrungen kommen auch ggf. Personen in Betracht, die einer o.g. Berufsgruppe nicht angehören.

Die Entscheidung hinsichtlich der erforderlichen Qualifikationen der Schulbegleiter/innen erfolgt im Zusammenwirken der beteiligten Fachkräfte auf der Grundlage des Formblattes „ J “ im Rahmen der Hilfeplanung.



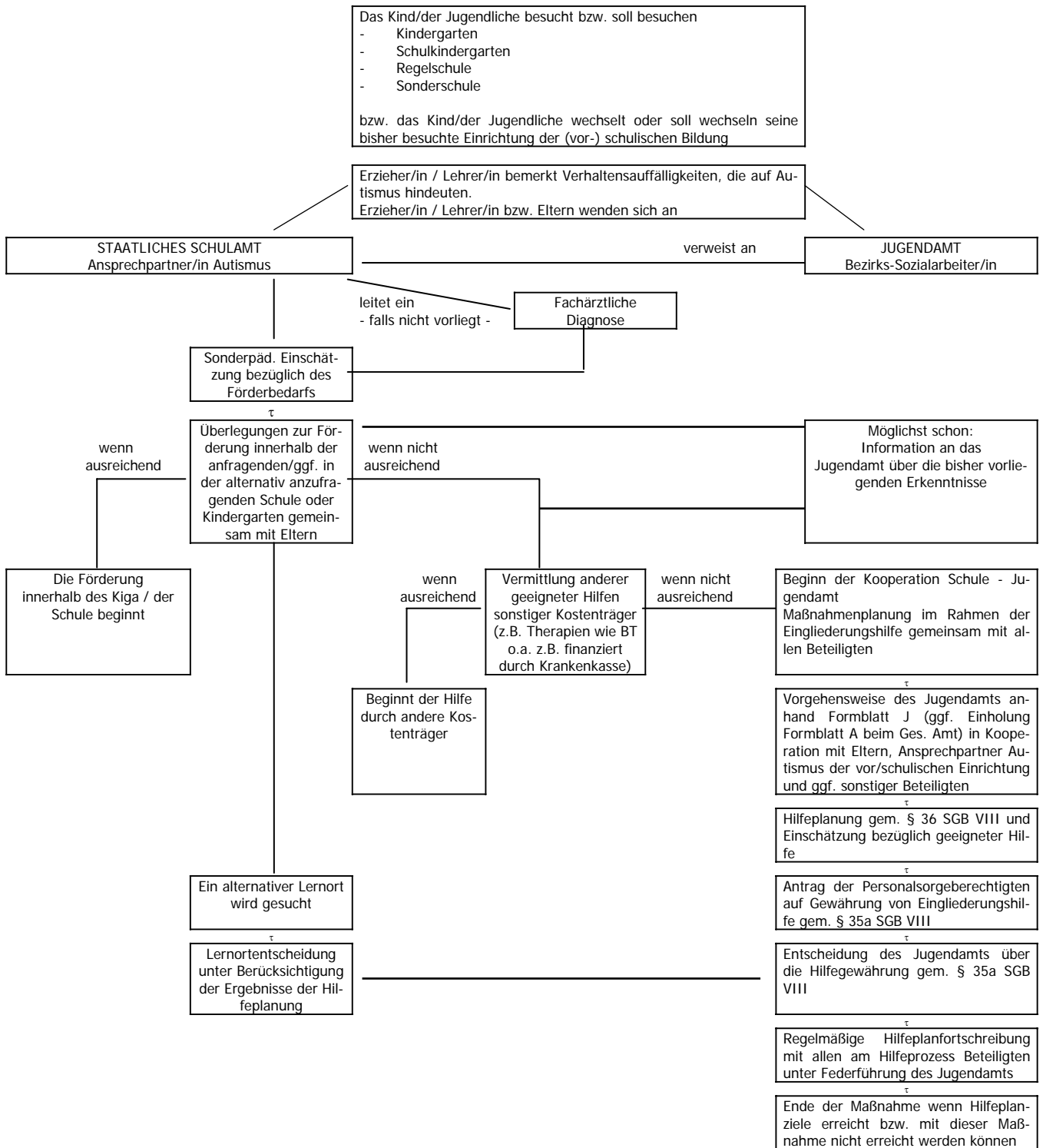
5.3 Eingliederungshilfe

Kooperation zwischen Staatlichem Schulamt Heilbronn - Ansprechpartner/innen für Autismus - und den Jugendämtern des Stadt- und Landkreises Heilbronn bei Gewährung von Eingliederungshilfe gemäß § 35a Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz- KJHG) für autistische Kinder



Verfahrensablauf

Verfahrensgrundsatz: Jede einzelne Institution kann nur mit Zustimmung der Eltern einbezogen werden u. handeln.



Quelle: Wittmann / Heck u.a.



5.4 Grundsätze zur Bewertung von Therapien



3.6

(in Anlehnung an die American Autism Society, überarbeitet von Harald Matoni,
aus: Mit Autismus leben, oder Bundesverband Heft....)

1. Jeder bekannten und jeder neuen Therapiemethode sollte man beim Einsatz im Einzelfall mit hoffnungsvoller Skepsis begegnen.
2. Besondere Skepsis ist angebracht, wenn eine Methode beansprucht, bei jeder Form von Autismus oder bei jedem/jeder Betroffenen zu wirken.
5. Vorsicht mit allen Methoden, die die Individualität missachten und den Betroffenen schaden können.
3. Immer daran denken, dass jede Methode nur eine von mehreren Möglichkeiten darstellt.
4. Jede Behandlung kann nur nach einer individuellen Untersuchung eingesetzt werden, die ihre Angemessenheit prüfen soll.
5. Über neue (aber auch über bekannte) Therapiemethoden wird oft recht oberflächlich diskutiert: Vorsicht, wenn die Debatte auf die moralische Ebene gerät.
6. Bekannte und neue Behandlungsmethoden müssen wissenschaftlich evaluiert sein bzw. werden.



5.5 Diagnostik-Materialien

5.5.1 Früherkennung - Vorsorgeuntersuchung



3.3

(aus: Förderung autistischer Kinder-Bremer Projekt,
Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind Bremen, Bremen 2000)

Merkmale

Die unter den Oberbegriffen aufgeführten Einzelmerkmale **müssen nicht alle vorhanden sein**, zum Teil schließen sie sich sogar aus. Es gilt jedoch: Je **mehr** Merkmale (in **allen** Bereichen) gefunden werden, desto sicherer die Diagnose **Autistische Störung (Summationsdiagnose)**.

U1 – U5 (bis 7. Lebensmonat)

Nur Verdachtsdiagnose möglich

Wahrnehmung / Sozialverhalten

- schreit länger ohne erkennbaren Grund
- (oder) extrem ruhig
- lächelt/lacht wenig / "ernstes" Kind
- reagiert nicht auf die Mutter, streckt ihr nicht die Arme entgegen
- scheint "mit sich selbst zufrieden" zu sein (keine Kontaktbedürfnisse)

Motorik

- macht sich steif beim Hochheben
- (oder) sehr schlaff auf dem Arm
- dreht sich weg

Sprache

- lallt nicht
- bildet keine Silben

Weitere Auffälligkeiten

- saugt/trinkt nicht richtig
- spezielle Ess-/Trinkvorlieben bzw. -gewohnheiten

U6 (10.-12. Lebensmonat)

Wahrnehmung

- kratzt/schabt auf Oberflächen
- beleckt Gegenstände
- reagiert nicht auf Geräusche (wirkt taub!)
- orientiert sich nicht im Raum

Sozialverhalten

- schreit/weint lange und lässt sich nicht beruhigen



- spielt nicht sinnvoll, bewegt Spielzeug nur stereotyp
- zeigt nicht auf Gegenstände/Personen
- imitiert nicht
- schaut Personen nicht oder anders an
- reagiert nicht oder zu spät auf den eigenen Namen
- versucht nicht, die Aufmerksamkeit von Personen zu erlangen

Motorik

- schaukelt/wiegt sich hin und her
- sitzt/krabbelt nicht oder verspätet

Sprache

- spricht nicht
- (oder) redet monoton vor sich hin und wiederholt Wörter/Wortteile ohne erkennbaren Sinn
- (oder) produziert stereotyp wenige immer gleiche Laute

U7 (21.-24. Lebensmonat)

Wahrnehmung

- sieht lange auf bestimmte Muster
- kratzt, schabt, leckt auf Oberflächen
- manipuliert mit sehr wenigen speziellen Dingen immer auf die gleiche Weise
- bewegt sie vor dem Gesichtsfeld hin und her
- lauscht auf spezielle Geräusche (wie Rascheln, Zischen, Rauschen, Surren, Maschinen), "überhört" andere (auch laute!) Geräusche. Scheint taub zu sein

Sozialverhalten

- orientiert sich nicht im Raum, steht herum oder konzentriert sich auf spezifische Teilelemente des Zimmers
- sieht Personen anders als normal an, scheint "durch sie hindurch zusehen"
- spielt nicht mit Gleichaltrigen oder Geschwistern, wehrt Sozialkontakt ab
- zeigt kein symbolisches Spiel und kein Rollenspiel
- beginnt von sich aus keinen Sozialkontakt, sucht nicht die Aufmerksamkeit der Bezugspersonen, scheint "mit sich selbst zufrieden" zu sein ("ernstes" Kind)
- imitiert nicht
- zeigt nicht auf Gegenstände/ Personen
- sieht auf den Finger, nicht in die Zeigerichtung

Motorik

- bewegt stereotyp bestimmte Körperteile und Gegenstände, manchmal sehr graziös und geschickt
- hat einen auffälligen Gang oder läuft verspätet
- verdreht Augen, Finger, Hände, Hals auffällig, wedelt mit Armen, Händen, Tüchern, Bändern etc.

Sprache

- spricht (immer noch) nicht!
- (oder) hört nach Sprachbeginn allmählich wieder auf
- (oder) produziert stereotyp immer gleiche Laute oder Töne

Weitere Auffälligkeiten

- isst auffällig, stopft, schlingt, schluckt nicht, kaut nicht
- nimmt nur Brei oder Flüssiges oder spezielle Speisen zu sich
- schläft schlecht ein oder wacht zu früh auf oder liegt stundenlang nachts wach ("braucht" wenig Schlaf)

**U8 (3./4. Lebensjahr)****Wahrnehmung**

- bekratzt, beklopft, beleckt Gegenstände, Kleidung, Personen
- verschafft sich Lichteindrücke (grelles Licht, Lichtreflexe), bewegt Dinge vor den Augen
- lauscht auf spezielle Geräusche, "überhört" andere (auch laute), scheint taub zu sein
- manipuliert mit sehr wenigen speziellen Dingen auf immer gleiche Weise

Sozialverhalten

- hat starre Gewohnheiten und reagiert mit Erregung, wenn diese durchbrochen werden
- reagiert mit Erregung bei Veränderungen der Umwelt
- orientiert sich nicht im Raum, steht herum oder konzentriert sich auf spezifische Teilelemente des Zimmers
- spielt nicht mit anderen, beginnt keine Sozialkontakte
- macht keine Blickkontaktspiele
- sieht Personen anders als normal an, sieht "durch sie hindurch"
- spielt nicht sinnvoll mit Spielzeug, sondern geht stereotyp damit um
- nimmt keinen Kontakt aus Entfernung auf
- imitiert nicht

Motorik

- schaukelt, wiegt sich hin und her
- bewegt den Körper oder bestimmte Körperteile auf stereotype Weise
- geht, läuft auffällig (Zehenspitzenengang, hüpfend, maniert)
- verdreht Augen, Finger, Hände, Hals auffällig, wedelt mit Armen, Händen oder Gegenständen

Sprache

- spricht (immer noch!) nicht
- (oder) hört nach Sprechbeginn allmählich wieder auf
- (oder) produziert stereotyp immer gleiche Laute oder Töne
- (oder) spricht verwaschen, zu hoch, zu schnell, mit spezieller Melodie oder Intonation

Weitere Auffälligkeiten

- bevorzugt bestimmte Speisen, Getränke, lehnt andere völlig ab
- isst auffällig, stopft, schlingt, schluckt nicht, kaut nicht
 - schläft schlecht ein oder wacht zu früh auf oder liegt stundenlang nachts wach / "braucht" wenig Schlaf



5.5.2 ICD-10

(Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F), Klinisch-diagnostische Leitlinien, Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1993)



2.1

F84.0 Frühkindlicher Autismus

- A.** Vor dem dritten Lebensjahr manifestiert sich eine auffällige und beeinträchtigte Entwicklung in mindestens einem der folgenden Bereiche:
4. rezeptive oder expressive Sprache, wie sie in der sozialen Kommunikation verwandt wird
 5. Entwicklung selektiver sozialer Zuwendung oder reziproker sozialer Interaktion
 6. funktionales oder symbolisches Spielen.
- B.** Insgesamt müssen mindestens sechs Symptome von 1., 2. und 3. vorliegen, davon mindestens zwei von 1. und mindestens je eins von 2. und 3.

1. Qualitative Auffälligkeiten der gegenseitigen sozialen Interaktion in mindestens zwei der folgenden Bereiche:

- a) Unfähigkeit, Blickkontakt, Mimik, Körperhaltung und Gestik zur Regulation sozialer Interaktionen zu verwenden
- b) Unfähigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen, mit gemeinsamen Interessen, Aktivitäten und Gefühlen (in einer für das geistige Alter angemessenen Art und Weise trotz hinreichender Möglichkeiten)
- c) Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit, die sich in einer Beeinträchtigung oder devianten Reaktion auf die Emotionen anderer äußert; oder Mangel an Verhaltensmodulation entsprechend dem sozialen Kontext; oder nur labile Integration sozialen, emotionalen und kommunikativen Verhaltens
- d) Mangel, spontan Freude, Interessen oder Tätigkeiten mit anderen zu teilen (z.B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder zu erklären).

2. Qualitative Auffälligkeiten der Kommunikation

in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- a) Verspätung oder vollständige Störung der Entwicklung der gesprochenen Sprache, die nicht begleitet ist durch einen Kompensationsversuch durch Gestik oder Mimik als Alternative zur Kommunikation (vorausgehend oft fehlendes kommunikatives Geplapper)
- b) relative Unfähigkeit, einen sprachlichen Kontakt zu beginnen oder aufrechtzuerhalten (auf dem jeweiligen Sprachniveau), bei dem es einen gegenseitigen Kommunikationsaustausch mit anderen Personen gibt
- c) stereotype und repetitive Verwendung der Sprache oder idiosynkratischer Gebrauch von Worten oder Phrasen
- d) Mangel an verschiedenen spontanen Als-ob-Spielen oder (bei jungen Betroffenen) sozialen Imitationsspielen.

3. Begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten

in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- a) umfassende Beschäftigung mit gewöhnlich mehreren stereotypen und begrenzten



- Interessen, die in Inhalt und Schwerpunkt abnorm sind, es kann sich aber auch um ein oder mehrere Interessen ungewöhnlicher Intensität und Begrenztheit handeln
- b) offensichtlich zwanghafte Anhänglichkeit an spezifische, nicht funktionale Handlungen oder Rituale
 - c) stereotype und repetitive motorische Manierismen mit Hand- und Fingerschlagen oder Verbiegen, oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers
 - d) vorherrschende Beschäftigung mit Teilobjekten oder nicht funktionalen Elementen des Spielmaterials (z.B. ihr Geruch, die Oberflächenbeschaffenheit oder das von ihnen hervorgebrachte Geräusch oder ihre Vibration).

C. Das klinische Bild kann nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung zugeordnet werden, einer spezifischen Entwicklungsstörung der rezeptiven Sprache (F80.2) mit sekundären sozio-emotionalen Problemen, einer reaktiven Bindungsstörung (F94.1), einer Bindungsstörung mit Enthemmung (F94.2), einer Intelligenzminderung (F70-F72), mit einer emotionalen oder Verhaltensstörung, einer Schizophrenie (F20) mit ungewöhnlich frühem Beginn oder einem Rett-Syndrom (F84.2).

F 84.5 Asperger-Syndrom

- A** Es fehlt eine klinisch eindeutige allgemeine Verzögerung der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder der kognitiven Entwicklung. Die Diagnose verlangt, dass einzelne Worte bereits im zweiten Lebensjahr oder früher und kommunikative Phrasen im dritten Lebensjahr oder früher benutzt werden. Selbsthilfefertigkeiten, adaptives Verhalten und die Neugier an der Umgebung sollten während der ersten drei Lebensjahre einer normalen intellektuellen Entwicklung entsprechen. Allerdings können Meilensteine der motorischen Entwicklung etwas verspätet auftreten und eine motorische Ungeschicklichkeit ist ein häufiges (aber kein notwendiges) diagnostisches Merkmal. Isolierte Spezialfertigkeiten, oft verbunden mit einer auffälligen Beschäftigung sind häufig, aber für die Diagnose nicht erforderlich.
- B** Qualitative Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktion (entsprechend den Kriterien für Autismus).
- C** Ein ungewöhnlich intensives umschriebenes Interesse oder begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (entspricht dem Kriterium für Autismus, hier sind aber motorische Manierismen, ein besonderes Beschäftigtsein mit Teilobjekten oder mit nicht-funktionalen Elementen von Spielmaterial ungewöhnlich).
- D** Die Störung ist nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung, einer schizotypen Störung (F21), einer Schizophrenia simplex (F20.6), einer reaktiven Bindungsstörung des Kindesalters oder einer Bindungsstörung mit Enthemmung (F94.1 und F94.2) einer zwanghaften Persönlichkeitsstörung (F60.5) oder einer Zwangsstörung (F42) zuzuordnen.



5.5.3 Diagnosematerialien DSM-IV

(Diagnostisches Manual Psychischer Störungen IV)



2.1

Tiefgreifende Entwicklungsstörungen

299.00 Autistische Störung (F84.0)

A. Es müssen mindestens sechs Kriterien aus (1), (2) und (3) zutreffen, wobei mindestens zwei Kriterien aus (1) und je ein Kriterium aus (2) und (3) stammen müssen:

- 1.** qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion in mindestens zwei der folgenden Bereiche:
 - a) ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch vielfältiger nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zur Steuerung sozialer Interaktionen,
 - b) Unfähigkeit, entwicklungsgemäße Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen,
 - c) Mangel, spontan Freude, Interessen oder Erfolge mit anderen zu teilen (z.B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen),
 - d) Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit
- 2.** qualitative Beeinträchtigungen der Kommunikation in mindesten einem der folgenden Bereiche:
 - a) verzögertes Einsetzen oder völliges Ausbleiben der Entwicklung von gesprochener Sprache (ohne den Versuch zu machen, die Beeinträchtigung durch alternative Kommunikationsformen wie Gestik oder Mimik zu kompensieren),
 - b) bei Personen mit ausreichendem Sprachvermögen deutliche Beeinträchtigung der Fähigkeit, ein Gespräch zu beginnen oder fortzuführen,
 - c) stereotypischer oder repetitiver Gebrauch der Sprache oder idiosynkratische Sprache,
 - d) Fehlen von verschiedenen entwicklungsgemäßen Rollenspielen oder sozialen Imitationsspielen;
- 3.** beschränkte, repetitive und stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:
 - a) umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind,
 - b) auffällig starres Festhalten an bestimmten nichtfunktionalen Gewohnheiten oder Ritualen,
 - c) stereotype und repetitive motorische Manierismen (z.B. Biegen und schnelle Bewegungen von Händen oder Fingern oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers),
 - d) ständige Beschäftigung mit Teilen von Objekten.

B. Beginn vor Vollendung des dritten Lebensjahres und Verzögerungen oder abnormen Funktionsfähigkeit in mindestens einem der folgenden Bereiche:

1. soziale Interaktion,
2. Sprache als soziales Kommunikationsmittel oder
3. symbolisches oder Phantasiespiel

C. Die Störung kann nicht besser durch die Rett-Störung oder die Desintegrative Störung im Kindesalter erklärt werden.



299.80 Asperger-Störung (F84.5)

A. Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, die sich in mindestens zwei der folgenden Bereiche manifestieren:

1. ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch multipler nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zu Regulation sozialer Interaktionen.
2. Unfähigkeit, entwicklungsgemäße Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen,
3. Mangel, spontan Freude, Interessen oder Erfolge mit anderen zu teilen (z.B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen),

B. Beschränkte repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:

1. umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind,
2. auffällig starres Festhalten an bestimmten nicht funktionalen Gewohnheiten oder Ritualen,
3. stereotype und repetitive motorische Manierismen (z.B. Biegen oder schnelle Bewegungen von Händen oder Fingern oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers),
4. ständige Beschäftigung mit Teilen von Objekten.

C. Die Störung verursacht in klinisch bedeutsamer Weise Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen.

D. Es tritt kein klinisch bedeutsamer allgemeiner Sprachrückstand auf (es werden z.B. bis zum Alter von zwei Jahren einzelne Wörter, bis zum Alter von drei Jahren kommunikative Sätze benutzt).

E. Es treten keine klinisch bedeutsamen Verzögerungen der kognitiven Entwicklung oder der Entwicklung von altersgemäßen Selbsthilfefertigkeiten, im Anpassungsverhalten (außerhalb der sozialen Interaktionen) und bezüglich des Interesses des Kindes an der Umgebung auf.

F. Die Kriterien für eine andere spezifische Tiefgreifende Entwicklungsstörung oder für Schizophrenie sind nicht erfüllt.



5.5.4 Merkmale autistischer Auffälligkeiten nach der Rendle-Short-Skala



1. Kontaktschwierigkeiten zu anderen Menschen (Erwachsenen und Kindern, einschließlich der Bezugspersonen)
2. Mangelhaft ausgeprägte Sinnestätigkeit (optische und akustische Unansprechbarkeit), häufiger Verdacht auf Taubheit in den ersten Lebensjahren. Kinder reagieren selektiv auf Geräusche, sind besonders ansprechbar durch Musik.
3. Ablehnung, Neues zu erlernen oder Vertrautes in abgewandelter Form anzunehmen, z.B. Essen
4. Keine Furcht vor realen Gefahren, z.B. Autos - hohem Gerüst, usw.
5. Widerstand gegen Veränderungen und Abweichungen vom Gewohnten (Veränderungsangst)
6. Schwere Sprachentwicklungsauffälligkeiten (Fehlende, späte oder sonst auffällige Sprachentwicklung wie Echolalie, Vertauschen von Ich und Du, Sprachstereotypien ohne Bezug zur Situation, Monotonie, Äußern von Wünschen durch Hinführen oder Gebärden anstelle einer lautlichen Äußerung).
7. Stimmungslabilität (Ausbrüche von Lachen, Weinen oder Wut bei geringem oder für andere nicht sichtbarem Anlass).
8. Ablehnung von Zärtlichkeiten und Liebkosungen, auf den Arm genommen werden, usw.
9. Auffällige körperliche Überaktivität, z.B. hin und her laufen
10. Kein Blickkontakt (Wegschauen oder Hindurchschauen)
11. Übermäßige Bindung an Einzelobjekte. Keinen Sinn für dessen realen Gebrauch. (Nicht zu verwechseln mit normaler Beziehung zu einem Lieblingsspielzeug).
12. Versetzte Gegenstände in rotierende Bewegung
13. Stereotype Spielgewohnheiten
14. Abkapselung (Zurückziehen in sich selbst und Benutzen der Eltern wie einen Gegenstand, um die Wünsche durchzusetzen).

Unbedingt zu beachten wäre, dass nicht alle Auffälligkeiten bei einem Kind auftreten müssen.



5.5.5 CARS-Liste

Hinweise zur Durchführung der Childhood Autism Rating Scale (CARS)

Bearbeitung und Anpassung Dr. L.-D. Herbst von: STEINHAUSEN, H.-C.: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie, 4. aktualisierte Auflage. München/Wien/Baltimore 1996, S. 379-385



2.1

Für jeden Funktionsbereich, der beurteilt werden muss, wird eine angemessene Situation oder Aktivität beschrieben. Die Beurteilung kann vom Untersucher oder von einem Beobachter der Untersuchung vorgenommen werden.

Bewertung

- (1) das Verhalten des Kindes liegt innerhalb normaler altersgemäßer Grenzen
- (2) das Verhalten ist *leicht* abnorm
- (3) das Verhalten ist *mittelgradig* abnorm
- (4) das Verhalten ist *hochgradig* abnorm

Zwischenwerte sollten benutzt werden, wenn das Verhalten des Kindes zwischen den beschriebenen vier Beurteilungen liegt. Die Kategorien sollten soweit wie möglich als gleiche Abstände eines Kontinuums angesehen werden. Dabei muss das Alter des Kindes berücksichtigt werden. Zum Beispiel ist die Aufmerksamkeit eines normalen Zweijährigen gegenüber einem nicht vertrauten Erwachsenen kürzer und weniger gleichmäßig als die eines normalen Fünfjährigen. Ein derart altersangemessener Entwicklungsunterschied sollte nicht als eine Beziehungsbeeinträchtigung des Zweijährigen fehlgedeutet werden.

Interpretation

Der Zweck der Beurteilungsskala besteht darin, Verhalten ohne Rückschluss auf kausale Erklärungen zu beurteilen. Da einige Verhaltensweisen des kindlichen Autismus denen bei anderen kindlichen Störungen ähneln, ist es wichtig, die Beurteilung nur hinsichtlich der Abweichung vom Normalen vorzunehmen, ohne dabei Urteile abzugeben, ob das Verhalten als Folge einer Hirnschädigung, geistigen Behinderung usw. erklärt werden kann. Der Gesamtwert und das Muster der Beeinträchtigungen wird das autistische Kind von anderen entwicklungsgestörten Kindern unterscheiden. Zum Beispiel könnte ein nicht-autistisches, aber retardiertes Kind ungewöhnliche Affekte zeigen (flach, gehemmt), die unter Affekt mit (2) beurteilt werden könnten. Diese Beurteilung würde aber auch bei gleichzeitigem abnormem Verhalten in anderen Bereichen nicht ausreichen, das Kind als autistisch zu klassifizieren. Das Merkmal Nr. 14 ist eine globale Beurteilung der Störung, die auf dem subjektiven Eindruck vom Grad des Autismus, wie er in den übrigen 14 Punkten definiert wird, beruht. Die Beurteilung muss in jedem Bereich die Eigentümlichkeit, Häufigkeit und Intensität des Verhaltens berücksichtigen. Da eine Beeinträchtigung in jedem Bereich sehr verschiedene Formen in Abhängigkeit ihrer Eigentümlichkeit, Häufigkeit und Intensität annehmen kann, ist es schwierig, genau zu spezifizieren, wie jede Beurteilung vorgenommen werden soll. Die folgenden Beispiele dienen nur als *Richtlinien*.

1. Beziehungen zu Menschen

Bieten Sie dem Kind eine Reihe von Interaktionssituationen an. Versuchen Sie, das Kind mit Spielsachen spielen, einfache Aktivitäten ausüben und mit dem Untersucher interagieren zu lassen. Das Ausmaß an Lenkung durch den Untersucher sollte von anhaltendem, intensivem Drängen (soviel wie für eine Reaktion von Seiten des Kindes erforderlich) bis zu vollständigem Nichtdrängen (das Kind ist völlig frei, seinem Wunsch gemäß zu handeln) reichen. Unternehmen Sie auch einige körperliche Aktivitäten mit dem Kind, um seine Reaktion auf körperlichen Kontakt und körperlichen Ausdruck von Zuneigung zu erfassen. Geben Sie sowohl positive wie negative Rückmeldungen.

Abweichungen von einer normalen Beziehung können von leichten Formen wie übermäßiger Scheu, leichtem Negativismus, Vermeidung von Blickkontakt bis zu den schwereren Formen wie intensiver Distanz und Vermeidung reichen. Bei der Beurteilung empfiehlt es sich, das



Ausmaß und die Intensität des von Seiten des Erwachsenen erforderlichen Drängens zu berücksichtigen wie auch der vom Kind ausgehenden Interaktion, insbesondere während der Phase des Nichtdrängens. Es sollte auch die Reaktion des Kindes auf körperliche Zuneigung registriert werden.

2. Imitation (verbal und motorisch)

Veranlassen Sie das Kind zur Imitation sowohl verbaler wie auch motorischer Aufgaben, wobei Sie sichergehen sollten, dass das Kind versteht, es solle den Erwachsenen hinsichtlich seiner Handlungen oder Worte nachahmen. Variieren Sie dabei von einfachen bis zu komplexen Aufgaben, so dass zwischen folgenden Zuständen unterschieden werden kann: fehlende Bereitschaft zur Nachahmung, mangelndes Verständnis für die Aufgabe oder Anweisungen oder Unfähigkeit zur Aufgabenausführung. Die verbale Imitation kann vom Wiederholen einfacher Babbellaute bis zum Wiederholen langer, komplizierter Sätze reichen. Die motorische Imitation sollte sowohl grobmotorische Imitation wie körperliche Übungen als auch feinmotorische Imitation wie Nachzeichnen von Formen, Schneiden mit der Schere oder Spiel mit kleinen Objekten einschließen.

Wenn die Imitationsaufgabe zu schwierig zu sein scheint, werden in diesem Bereich die *Bereitschaft* zur Imitation und der Versuch zur Nachahmung des Erwachsenen beurteilt - die aktuelle Unfähigkeit zur Ausführung der Aufgabe wird ignoriert. Diese Skala ist für die Bestimmung präverbaler Funktionen von besonderer Bedeutung. Entsprechend wird die *Bereitschaft*, den verbalen Anweisungen zu folgen, als verbale Imitation betrachtet. Abweichungen reichen von leichteren Formen wie zeitweiliger und verzögerter Imitation bis zu schwereren Formen wie vollständiger Verweigerung der Imitation. In der diagnostischen Sitzung gibt es mehrere Merkmale zur Bewertung der Imitation. Derartige Aufgaben sollten, ebenso wie jede spontan in der Sitzung auftretenden, genutzt werden. Bei der Beurteilung sollte das Bemühen berücksichtigt werden, das für die Auslösung von Imitation erforderlich ist. Allgemein ist die motorische Imitation besser als die verbale.

3. Affekt

Es ist zu hoffen, dass die allgemeine Untersuchung für das Kind angenehm sein wird, jedoch einige Situationen schaffen wird, wo beim Kind Frustration oder Ärger hervorgerufen werden könnten, wenn z.B. ein beliebtes Spielzeug weggenommen oder darauf bestanden wird, eine offensichtlich schwierige Aufgabe zu leisten. Es sollten genügend verschiedene Arten von Spielzeug und Materialien und Aktivitäten bereitgestellt werden, die für das Funktionsniveau angemessen sind, um Freude und Interesse zu prüfen. Es gibt mehrere Merkmale, die der Auslösung angenehmer Reaktionen dienen, wie z.B. Seifenblasen, körperliches Spiel und Puppenspiel.

Es sollte ebenso angemerkt werden, wenn die Art der Reaktion angemessen, das Ausmaß jedoch zu stark (exzessiv oder gehemmt), wie wenn die Art der Reaktion unangemessen ist. Beachten Sie unangemessene und unerklärliche Extreme affektiver Reaktionen, Rigidität der Reaktionen und die manchmal weniger offensichtlichen, eingeengten und schwachen Reaktionen.

4. Einsatz des Körpers

Stellen Sie sowohl fein- als auch grobmotorische Aufgaben zur Bewertung der Koordination bereit. Versuchen Sie mit unterschiedlicher Intensität bizarren Körpereinsatz zu verhindern, um die Beständigkeit zu bestimmen.

Abweichungen reichen von leichteren Formen wie Unbeholfenheit, Mangel an Koordination oder stereotypen Bewegungen (wie z.B. wiederholtes Berühren des Gesichts) bis zu schwereren Formen wie z.B. eigenartigen Haltungen, Untersuchungen des Körpers, Autoaggression, Jaktationen. Drehbewegungen und Zehenspitzenengang. Die Papier-Bleistift-Aufgaben und die körperliche Aktivität können zur Beurteilung der Koordination genutzt werden. Die stärker bizarre Körpermotorik tritt jederzeit auf und muss nicht vom Untersucher willentlich ausgelöst werden.

5. Beziehung zu nichtbelebten Objekten

Stellen Sie eine Reihe von Spielsachen und Materialien bereit, die dem Funktionsniveau des Kindes angemessen sind und das Kind auch, sofern es dazu neigt, zu bizarrem Umgang auffordern (z.B. Gegenstände, die sich drehen und baumeln oder kleine Teile haben). Erlauben Sie dem Kind, mit dem Material nach seinem Wunsch zu spielen, und zeigen Sie ihm danach den angemessenen Gebrauch, um festzustellen, ob es ihn übernimmt.



Abweichungen reichen von leichteren Formen wie leichtem Desinteresse an Materialien oder kleinkindhaftem Gebrauch bis zu schwereren Formen, wo die Objekte durchgängig unangemessen gebraucht werden: repetitiv, mechanisch, vernehmliche Beschäftigung mit Materialien im Sinne von Drehen der Räder an einem Lastwagen, anstatt ihn zu rollen, einen Faden baumeln lassen, Objekte in Drehung versetzen, Betrachten der Ränder von Puzzleteilen, anstatt der Oberflächen usw. Beachten Sie, wie das Kind während der unstrukturierten Phase spielt, in der es nicht bedrängt wird, um diese Beurteilung zu erleichtern.

6. Anpassung an Umgebungsveränderungen

Eine gültige Erfassung dieses Bereichs ist schwierig, weil die spezifische Untersuchungssituation sich nicht mit den jeweils etablierten Gewohnheiten decken muss, mit der Ausnahme, dass die gesamte Situation keine Routine darstellt. Jedoch können ein Auswechseln der Materialien und eine Veränderung der geringfügig etablierten Abläufe einige Information liefern.

Die Anpassungsfähigkeit des Kindes an Veränderungen sollte dadurch bewertet werden, dass man die Bereitschaft beobachtet, von einem Material zum anderen zu wechseln und die Anordnung innerhalb einer jeweiligen Aktivität zu verändern. Abweichungen können die Form einer gewissen Unwilligkeit, ein Material oder eine Aktivität aufzugeben, bis zu stärkerem Widerstand und Verärgerung auf Veränderungen hinsichtlich Material und Aktivitäten annehmen.

7. Visuelle Reaktionsbereitschaft

Stellen Sie Aufgaben bereit, die visuelle Aufmerksamkeit erforderlich machen. Wenn der Blickkontakt vermieden wird, erzwingen Sie den Kontakt, indem Sie den Kopf des Kindes zu sich drehen, um das Ausmaß der Vermeidung zu prüfen.

Beurteilen Sie den Gebrauch und das Interesse des Kindes hinsichtlich visueller Reize (nicht seine Fähigkeit, bestimmte Objekte zu sehen). Abweichungen schließen eine leichte Vermeidung, Material oder den Erwachsenen zu betrachten, oder ausgeprägte Selbstbetrachtung im Spiegel bis hin zu den schweren Formen einer allgemeinen Blickvermeidung, eines wiederholten Grimassierens vor dem Spiegel und ein fixiertes Starren auf Lichter ein. Bei der Beurteilung empfiehlt es sich, darauf zu achten, wie oft der Untersucher das Kind ansprechen muss hinzuschauen und wie oft er den Kopf des Kindes zu sich oder zu den Materialien drehen muss.

8. Akustische Reaktionsbereitschaft

Zusätzlich zum Gespräch mit dem Kind sollten andere Arten akustischer Reize (z.B. mechanische) bereitgestellt werden, um die Reaktion des Kindes auf diese Reize zu bewerten.

Beurteilen Sie die Beständigkeit des Kindes hinsichtlich Einsatz und Interesse von bzw. an akustischen Reizen, nicht seine Fähigkeit, spezifische Töne zu hören. Beobachten Sie Vermeidung oder Unaufmerksamkeit gegenüber Tönen und Sprache ebenso wie Überempfindlichkeit gegenüber Tönen und Sprache. Beachten Sie die Reaktionen des Kindes auf die Stimme des Untersuchers, Lärmquellen und unbeabsichtigte Geräusche inner- und außerhalb des Untersuchungszimmers. Geben Sie die akustischen Reize, wenn das Kind nicht hinschaut, wobei Sie sicher sein sollten, dass das Kind auf die akustischen und nicht die visuellen Reize reagiert.

9. Reaktion der Nah-Rezeptoren

Stellen Sie eine Anzahl von Materialien und Objekten mit unterschiedlichen Strukturen bereit. Um die Reaktion des Kindes auf Schmerz zu beurteilen, beachten Sie seine Reaktion auf jedes zufällige Fallen oder sich stoßen. Wenn keine derartigen Ereignisse zufällig auftreten, kann es notwendig sein, das Kind zu zwicken.

In diesem Bereich werden Tasten, Schmecken, Riechen und Schmerzreaktion erfasst. Taktile Blöcke und ein Zwicken werden aufgenommen, um eine vorliegende Abnormität zu bestimmen. Riechen, Schmecken, Reiben oder Tasten können jederzeit eher als sensorische Handlung denn als funktionale Erfahrung auftreten. Versuchen Sie, zwischen dem geringfügigen kleinkindhaften In-den-Mund-Stecken von Materialien und der schweren Abnormität des Leckens und Schmeckens von Materialien zu unterscheiden.

10. Angst-Reaktion

Beobachten Sie eine mögliche Angst vor Trennung von den Eltern. Nehmen Sie das Kind in körperliches Spiel, heben Sie es vom Boden ab, um seine Reaktion auf körperliche Nähe und Spiel mit Aufhebung der Schwerkraft zu bestimmen.

Die Angst kann viele Formen einschließlich Weinen, Schreien, Kichern, Rückzug, Furcht usw.



annehmen. Berücksichtigen Sie bei der Beurteilung die Häufigkeit, den Schweregrad und die Dauer. Die Trennung von den Eltern am Anfang und das Anti-Schwerkraft-Spiel oder evtl. die Puppen können ängstliche Reaktionen hervorrufen.

11. Verbale Kommunikation

Ermutigen Sie das Kind zu sprachlichen Äußerungen. Wenn davon spontan wenig auftritt, stellen Sie einfache bis komplexe Fragen, und veranlassen Sie das Kind zur Nachahmung von Tönen und Worten.

Auffälligkeiten der verbalen Kommunikation reichen von einfacher Sprachentwicklungsverzögerung bis zum extremen, fast ausschließlichen Gebrauch eines eigentümlichen, bizarren Sprachgebrauchs wie Privatsprache und Echolalie;

12. Nonverbale Kommunikation

Setzen Sie bei Anweisungen (manchmal) Gesten ein. Vermerken Sie die Versuche des Kindes, zu erreichen, was es will. Ermutigen Sie zur nonverbalen Kommunikation, indem Sie etwas entfernen, was das Kind haben will, und vermerken Sie seine Bemühungen, es wieder zu bekommen.

Dieser Bereich erstreckt sich auf die Kommunikation von Bedürfnissen und Forderungen des Kindes, die nonverbal ausgedrückt werden (Gebrauch von Mimik, Gesten, Haltung). Berücksichtigen Sie auch die Reaktionen des Kindes auf nonverbale Anforderungen durch den Untersucher. Wenn das Kind eine verhältnismäßig normale verbale Kommunikation hat, kann wenig nonverbale Kommunikation vorliegen. Andererseits können Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen eine nonverbale Kommunikation oder auch nicht entwickelt haben. In der Untersuchung sollten Sie auf die Reaktionen des Kindes auf die nonverbalen Anweisungen des Untersuchers achten, ob das Kind die Nähe des Erwachsenen zu mehr körperlichem Spiel sucht oder nicht, ob es dem Untersucher seinen Wunsch nach mehr Süßigkeiten zu vermitteln versucht, wie es ein mögliches Bedürfnis nach der Toilette angibt.

13. Aktivitätsniveau (Bewegungsmuster)

Geben Sie dem Kind Möglichkeiten der freien Bewegung. Bewerten Sie auch das Ausmaß an Kontrollierbarkeit, indem Sie darauf bestehen, dass das Kind still ist. Das Alter des Kindes, die Dauer der Untersuchung und die Länge der Anreise sollten bei dieser Beurteilung berücksichtigt werden.

14. Funktionsniveau der Intelligenz

Halten Sie einige kognitive Aufgaben für das Kind bereit, um das allgemeine Intelligenzniveau zu bestimmen.

Hinweise auf ein Potential beziehen sich auf Fertigkeiten, die auf dem oder nahe dem Alterspotential liegen, aber mit retardierten Fertigkeiten kombiniert sind. Offensichtliche Diskrepanzen beziehen sich auf Fertigkeiten, die über dem Altersniveau liegen oder ganz besonders ungewöhnlich sind (z.B. Musikalität).



Erhebungsbogen zur Beurteilung der Ausprägung des Autismus-Syndroms

(n. SCHOPLER et al.1980; bearb. von H.-C. Steinhausen 1996)

CARS

Name:	Vorname:	Geburtsdatum:
-------	----------	---------------

Überprüfung durch:	Datum der Überprüfung:
--------------------	------------------------

(Bitte kreuzen Sie pro Abschnitt nur ein, maximal zwei aufeinanderfolgende Kriterien mit ja an !)

1.	Beziehung zu anderen Menschen	Ja	Nein
	Das Kind zeigt altersangemessene Ausmaße an Schüchternheit, Vorsichtigkeit, Abweisung oder direktem Reagieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Das Kind zeigt zuweilen einen Mangel an Blickkontakt, etwas Negativismus oder Vermeidung. Es zeigt zuweilen ausgeprägte Scheu oder mangelnde Reaktion auf den Untersuchenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Das Kind scheint streckenweise den Erwachsenen nicht wahrzunehmen. Zeitweise ist intensives Drängen notwendig, um eine Reaktion zu erhalten. Vom Kind geht nur minimaler Kontakt aus (der Kontakt wirkt häufig leer und unpersönlich).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Das Kind zeigt eine ausgeprägte Distanz sowie ein ausgeprägtes Vermeidungsverhalten. Es reagiert nur selten auf den Untersucher. Vom Kind gehen nur selten, wenn überhaupt, Interaktionen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.	Imitation (verbal und motorisch)		
(1)	Das Kind zeigt ein altersangemessenes Imitationsverhalten, sowohl verbal als auch motorisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind imitiert meistens, braucht jedoch gelegentlich Anstoß oder zeigt eine verzögerte Imitation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Das Kind imitiert nur streckenweise oder macht ständigen Nachdruck von Seiten des Untersuchers erforderlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Das Kind imitiert selten - wenn überhaupt - verbal oder motorisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.	Affekt		
(1)	Im Wechsel von Mimik, Haltung und Verhalten zeigt das Kind alters- und situationsangemessene, affektive Reaktionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind reagiert leicht gehemmt oder affektiv gesteigert. Es lächelt gelegentlich aus unersichtlichem Grund oder ist etwas furchtsam vor Material und Aktivitäten, die üblicherweise keine Furcht auslösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Das Kind verhält sich recht enthemmt oder übersteigert oder häufig - bezogen auf den Reiz - unangemessen. Es grimassiert oder verhält sich rigide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Die Reaktionen des Kindes sind selten situationsangemessen. Affektiv verhält sich das Kind ausgeprägt beharrlich. Es leistet extremen Widerstand auf Veränderungen durch den Untersucher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



(Bitte kreuzen Sie pro Abschnitt nur ein, maximal zwei aufeinanderfolgende Kriterien mit ja an!)

4.	Einsatz des Körpers	Ja	Nein
(1)	Einsatz des Körpers und Körperbewußtsein sind altersgemäß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind zeigt geringfügige Eigentümlichkeiten hinsichtlich des Einsatzes seines Körpers und seines Körperbewusstseins (stereotype Bewegungen, Unbeholfenheit, Koordinationsmängel) . Sehr selten treten Verhaltensweisen auf, wie sie unter (3) aufgeführt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Das Kind zeigt eigenartige Finger- und Körperhaltungen. Manipulationen am Körper fallen auf. Das Kind verletzt sich selbst. Es zeigt Jaktationen, Drehbewegungen, Fingerwedeln bzw. Zehenspitzenengang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Das Kind zeigt ausgeprägt oder ständig die unter (3) aufgeführten Verhaltensweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.	Beziehung zu nichtbelebten Objekten		
(1)	Das Kind zeigt altersangemessene Verhaltensweisen hinsichtlich Interessen, Gebrauch und Erkundung von Objekten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind zeigt leichtes Desinteresse oder einen leicht unangemessenen Gebrauch von Materialien oder einen altersunangemessenen Umgang mit Materialien (In-den-Mund-Stecken von Objekten; Zusammenschlagen von Materialien; Faszination durch quietschende Objekte; Faszination durch An- und Ausdrehen des Lichts).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Beim Kind fällt ein bedeutsamer Mangel an Interessen hinsichtlich der meisten Objekte auf. Zu beobachten sind einige eigenartige und offensichtlich übermäßige Beschäftigungen mit wiederholtem Gebrauch von Objekten (nicht funktionsgerecht, möglicherweise mechanisch oder bizarr) und eine Vermeidung des Gebrauchs anderer Objekte z.B. Pendeln von Fäden, Kratzen an Objekten mit Fingernägeln, Drehbewegungen an Rädern, Faszination hinsichtlich eines kleinen Teils, Objekte ans Licht zur Reflexion halten, Faszination hinsichtlich Bewegung an sich, Drehen von Scharnieren usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Das Kind zeigt extreme hinsichtlich der oben beschriebenen Charakteristika und ausgeprägte Schwierigkeiten, von diesen Objekten abgelenkt zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.	Anpassung an Veränderungen der Umgebung		
(1)	Das Kind zeigt altersangemessene Reaktionen auf Veränderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind leistet leichten Widerstand gegenüber Veränderungen der Umgebung. Es hält fest an Objekten oder Aktivitäten oder gleichen Reaktionsmustern. Das Kind kann abgelenkt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Das Kind leistet aktiven Widerstand gegenüber Veränderungen von Aktivitäten mit Zeichen von Verärgerung und Frustration. Das Kind ist beim Versuch einer Intervention schwer abzulenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Das Kind zeigt ausgeprägte Reaktionen auf Veränderungen, die außerordentlich resistent gegenüber Modifikationen sind. Wenn auf Modifikation bestanden wird, können Wutausbrüche auftreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



(Bitte kreuzen Sie pro Abschnitt nur ein, maximal zwei aufeinanderfolgende Kriterien mit ja an !)

7.	Visuelle Reaktionsbereitschaft	Ja	Nein
(1)	Die visuellen Reaktionen des Kindes werden in integrierter Weise mit anderen sensorischen Systemen eingesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind muss gelegentlich daran erinnert werden, Materialien anzusehen. Es ist leicht fixiert auf das Spiegelbild, vermeidet etwas den Blickkontakt, starrt etwas in die Luft oder ist geringgradig fasziniert von Beleuchtungsquellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Das Kind muss häufig erinnert werden, anzuschauen, was es gerade tut. Es schaut mit Vorliebe glänzende Objekte an. Auch unter Druck zeigt es nur wenig Blickkontakt. Das Kind schaut durch Menschen hindurch, starrt häufig in die Luft, betrachtet Materialien aus einer ungewöhnlichen Perspektive oder hält Materialien sehr dicht vor die Augen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Das Kind vermeidet es durchgängig, Objekte oder Menschen anzuschauen. Visuelle Reize werden bizarr gebraucht (z.B. Augenbohren; "Schwarzsehen" durch Hyperventilation etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.	Akustische Reaktionsbereitschaft	Ja	Nein
(1)	Die akustischen Reaktionen des Kindes werden in integrierter Weise mit anderen sensorischen Systemen eingesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Beim Kind fällt ein leichter Reaktionsmangel auf akustische Reize oder spezifische Töne auf (Sprache im Gegensatz zu mechanischen Klängen). Die Reaktionen können verzögert sein. Reize müssen bisweilen wiederholt werden. Eventuell ist das Kind überempfindlich oder zuweilen durch Geräusche, die von außen kommen, abgelenkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Die Reaktionen des Kindes auf akustische Reize können unbeständig sein. Die Reize müssen eventuell mehrmals wiederholt werden, bevor das Kind reagiert. Das Kind kann überempfindlich auf bestimmte Töne reagieren (es ist z.B. sehr schreckhaft und bedeckt seine Ohren).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Beim Kind fällt auf, daß Reaktionen auf akustische Reize ausgeprägt vermieden werden, unabhängig von der Art des Reizes bzw. fallen extreme Überempfindlichkeiten gegenüber Geräuschen, Tönen, hohen oder hektischen Stimmen auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.	Reaktion der Nah-Rezeptoren	Ja	Nein
(1)	Bezogen auf die Intensität zeigt das Kind angemessene Reaktionen auf Schmerz. Das Kind erkundet tastend und riechend angemessen ohne Ausschluss anderer Erkundungsvorgänge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind zeigt einen leichten Mangel an Schmerzreaktionen. Es gibt Hinweise, dass taktile Explorationen leicht überwiegen (auch: Riechen, Schmecken). Eventuell werden gelegentlich Objekte in den Mund gesteckt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Angemessene Schmerzreaktionen sind kaum zu beobachten. Es gibt Hinweise, dass taktile Erkundungen überwiegen (auch: Riechen, Schmecken). Die Erkundung kann sich auf Objekte, das Kind selbst oder andere Menschen erstrecken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Taktile Erkundungen wie In-den-Mund-Stecken, Lecken, Fühlen oder Reiben überwiegen ausgeprägt. Sie bewirken eher sensorische als funktionale Erfahrungen. Schmerz kann entweder vollständig ignoriert oder hochgradig überspielt werden. Es überwiegt ein ausgeprägtes erkundendes Riechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



(Bitte kreuzen Sie pro Abschnitt nur ein, maximal zwei aufeinanderfolgende Kriterien mit ja an !)

10.	Angst-Reaktion	Ja	Nein
(1)	Die Angst-Reaktionen des Kindes sind alters- und situationsangemessen. Sie halten nicht übermäßig lang an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind reagiert leicht verängstigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Das Kind zeigt mittelgradige Angst-Reaktionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Das Kind kommt eventuell während der ganzen Untersuchung nicht zur Ruhe. Es ist ganz offensichtlich furchtsam, zurückgezogen usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.	Verbale Kommunikation		
(1)	Die Sprache ist altersangemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Die Sprachentwicklung ist allgemein verzögert. Der größte Teil der Sprache ist bedeutungsvoll, es können aber Überreste von Wort- und Satzwiederholungen auftreten (Echolalie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Die Sprache fehlt oder ist eine Mischung von Anteilen bedeutungsvoller Sprache in Kombination mit unangemessener Sprache (z.B. Echolalie, Privatsprache).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Das Kind bildet hinreichend komplexe Laute, die etwa als Sprachäquivalente gelten können, jedoch fehlen erkennbare Wörter. Ein eigentümlicher und bizarrer Einsatz einer stärker erkennbaren Sprache kann ebenfalls auffallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.	Nonverbale Kommunikation		
(1)	Die nonverbale Kommunikation ist altersgemäß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Die nonverbale Kommunikation ist allgemein verzögert (eingeschränkt wie bei einem jüngeren Kind). Die Kommunikation kann aus einem vagen Zeigen oder Langen nach gewünschten Objekten bestehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Die nonverbale Kommunikation fehlt bzw. setzt das Kind nonverbale Kommunikation nicht ein. Das Kind reagiert auch nicht darauf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Die nonverbale Kommunikation ist eigenartig, bizarr und allgemein unverständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.	Aktivitätsniveau (Bewegungsmuster)		
(1)	Das Aktivitätsniveau des Kindes ist normal. Weder hyper- noch hypoaktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind kann leicht unruhig sein, herumlaufen oder etwas langsam in Bewegungsabläufen sein. Im allgemeinen kann das Kind kontrolliert werden, und sein Aktivitätsniveau beeinträchtigt die Leistung nur leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Das Kind ist recht aktiv . Die Aktivitäten sind nur schwer einzugrenzen. Das Kind wirkt eventuell aktivitätsgetrieben. Es benötigt häufige Kontrolle durch den Untersuchenden. Es kann andererseits auch recht inaktiv sein. Seine Bewegungsabläufe sind dann langsam, und es ist ein hoher Aufwand erforderlich, um eine Reaktion zu erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Es liegt ein extremes Aktivitätsniveau vor. Das Kind wirkt entweder getrieben oder apathisch. Es gibt große Probleme, das Kind zu lenken bzw. Reaktionen auf jegliche Vorgabe auszulösen. Es ist nahezu eine ständige Kontrolle durch den Erwachsenen erforderlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



(Bitte kreuzen Sie pro Abschnitt nur ein, maximal zwei aufeinanderfolgende Kriterien mit ja an !)

14.	Funktionsniveau der Intelligenz	Ja	Nein
(1)	Es gibt keinen Hinweis auf eine Entwicklungsverzögerung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Die Entwicklung der Fertigkeiten erscheint relativ gleichmäßig verzögert über alle untersuchten Bereiche hinweg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Die Entwicklung einiger Fertigkeiten erscheint verzögert in Verbindung mit anderen Fertigkeiten, die nahe beim Altersniveau liegen oder ihm entsprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Die Entwicklung von einigen Fertigkeiten erscheint verzögert in Verbindung mit anderen, die über dem Altersniveau liegen oder besonders ungewöhnlich sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.	Allgemeiner Eindruck		
(1)	Das Kind dürfte kein Träger des Autismus-Syndroms sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Das Kind zeigt geringe Anzeichen für die mögliche Existenz eines Autismus-Syndroms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Das Kind zeigte verschiedene Anzeichen für die mögliche Existenz eines Autismus-Syndroms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Das Kind zeigt deutlich ausgeprägte Anzeichen für die mögliche Existenz eines Autismus-Syndroms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Untersuchungen sind bereits / noch nicht erfolgt (Nichtzutreffendes bitte streichen):

Datum	Wer hat untersucht?	Eingesetztes Verfahren	Ergebnis

Grundlage des Erhebungsbogens:

SCHOPLER, E./ REICHLER, R./ DE VELLIS, K./ DALY, K.: Toward objective classification of childhood autism: Childhood autism rating scale (CARS). Journal Autism Develop. Dis. 10 (1980), p.91-103. bearbeitet von: Prof. Dr. med. Dr. phil. Hans-Christoph Steinhausen, Psychiatrische Universitäts-Poliklinik für Kinder und Jugendliche, Freiestr. 15, CH-8032 Zürich. Überarbeitet von: Dr. paed. Lutz Dietrich Herbst, Ansprechpartner für Autismus im Bereich des Staatlichen Schulamtes Biberach, Friedrich-Schiller-Str. 22, D-88444 Ummendorf - Stand: 09/1997



Erhebungsbogen zur Beurteilung der Ausprägung des Autismus-Syndroms

(n. SCHOPLER et al.1980; bearb. von H.-C. Steinhausen 1996)

CARS

- Beurteilungsskala -

Name des Kindes:	Geb.:
Datum:	Untersuchende:

I Beziehung zu Menschen 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4	IX Reaktion der Nah - Rezeptoren 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4
II Imitation – verbal und motorisch 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4	X Angst - Reaktion 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4
III Affekt 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4	XI Verbale Kommunikation 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4
IV Körperbewusstsein 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4	XII Nonverbale Kommunikation 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4
V Beziehung zu nicht belebten Objekten 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4	XIII Aktivitätsniveau 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4
VI Anpassung an Veränderungen 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4	XIV Funktionsniveau der Intelligenz 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4
VII Visuelle Reaktionsbereitschaft 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4	XV Allgemeiner Eindruck 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4
VIII Akustische Reaktionsbereitschaft 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4	

Interpretation:
 Die diagnostische Gesamtbeurteilung wird auf der Grundlage des Gesamtwertes und der Anzahl von Skalen bestimmt, in denen das Kind eine Beurteilung von (3) oder höher erhält.
 Kinder mit einem Gesamtwert von weniger als 30 werden als **nicht autistisch** bezeichnet.
 Kinder mit einem Gesamtwert von 37 oder höher und einer Beurteilung von (3) oder höher auf insgesamt fünf Skalen werden als **hochgradig autistisch** bezeichnet.
 Kinder mit einem Gesamtwert von 30 oder höher, die aber eines der beiden eben aufgeführten Kriterien nicht erfüllen, werden als **leicht- / mittelgradig autistisch** bezeichnet.

Gesamtwert:

Anzahl der Merkmale mit Wert > 3:

Schweregrad des Autismus-Syndroms:

- Nicht autistisch**
- Leicht- / mittelgradig autistisch**
- Hochgradig autistisch**

aus: STEINHAUSEN, Hans-Christoph: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie. 3. aktualisierte Auflage. München/Wien/Baltimore 1996, S.379 und 386



5.5.6 Assoziierte Erkrankungen

(Aus: Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, Prof. Dr. F. Poustka, Frankfurt/Main, Juni 2000)



Eine Vielzahl von Erkrankungen zeigen im Erscheinungsbild autistische Verhaltensweisen. Diese „assozierten“ Erkrankungen beruhen jedoch auf einer anderen Grunderkrankung. Aus diesem Grund ist eine sorgfältige medizinische Diagnose von Bedeutung. Jedoch sind Betroffene aufgrund ihrer besonderen Situation ebenfalls auf besondere Rahmenbedingungen angewiesen.

Schwere geistige Behinderung.

Die Differentialdiagnose ist bei IQ < 35 und bei sehr jungen Kindern schwierig. Eine gute Interaktion mit dem Kind entsprechend seinem Entwicklungsstand spricht gegen die Diagnose eines frühkindlichen Autismus.

Überaktive Störung mit Intelligenzminderung und Bewegungsstereotypien (F84.4).

Es fehlen die für den Autismus typischen Kommunikations- und Interaktionsstörungen.

Bindungsstörungen (F94.1/F94.2).

Kinder mit Deprivationssyndromen und/oder Sinnesstörungen zeigen nach einigen Monaten in adäquatem Umfeld deutlich schnellere und bessere sprachliche Funktionen als Kinder mit Autismus.

Rett-Syndrom.

Tritt nur bei Mädchen auf, erworbene Fähigkeiten gehen verloren und typische psychomotorische Entwicklungsstörungen treten auf.

Hellersche Demenz bzw. andere desintegrative Störungen.

Bis zum Alter von mindestens 2 Jahren liegt eine normale Entwicklung vor, der Verlust erworbener Fähigkeiten differenziert diese Störung vom Autismus.

Fragiles X-Syndrom.

Die Differenzierung vom Autismus ist durch molekulargenetische Untersuchungen eindeutig möglich. Nur etwa 2% der Kinder mit Autismus zeigen auch ein Fragiles X-Syndrom.

Tuberöse Hirnsklerose.

Der Ausschluss ist durch spezifische Untersuchungsmethoden (Hautdiagnostik bzw. bildgebende Verfahren) möglich.

Phenylketonurie.

Hierbei ist der Nachweis des gestörten Phenylalaninabbaus erforderlich.

Frühkindliche schizophrene Psychose.

Die hierbei auftretenden Wahnsymptome, Halluzinationen oder Verschlechterung des erlangten Niveaus fehlen beim Autismus.

Schizoide Persönlichkeitsstörung.

Die Differentialdiagnose gegenüber dem Asperger-Syndrom ist schwierig (eine weit in die frühe Kindheit zurückführende klare Anamnese mit Auffälligkeiten entsprechend den Leitlinien autistischer Störungen schließt eine Persönlichkeitsstörung aus).

Mutismus und Angstsyndrome.

Im Vergleich zum Autismus finden sich wesentlich bessere soziale Wahrnehmung, Bindungs-



und Spielverhalten bzw. deutlich bessere averbale Reaktivitäten von Mimik, Gestik und Blickkontakt; die Situationen, in denen Auffälligkeiten gezeigt werden, sind selektiv, z.B. unauffälliger Gebrauch der Sprache bei mutistischen Kindern in vertrauter Umgebung.

5.6 Autismus-Beauftragte für Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen

In jedem Staatlichen Schulamt in Baden-Württemberg gibt es ein bis zwei Autismus-Beauftragte für Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen. Ihre Aufgabe ist es, sowohl betroffene Eltern als auch Lehrkräfte oder Kollegien in Fragen der Beschulung und Förderung dieser Kinder und Jugendliche zu beraten und zu begleiten (s. auch 4.1.1 Autismus-Beauftragte).

4.1.1
4.1.2

Die Namen der Beauftragten für Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen und wie man sie am besten erreicht, sind über die Staatlichen Schulämter (SSA) zu erfahren:

Staatliche Schulämter des Oberschulamtsbezirkes Freiburg

STAATLICHES SCHULAMT Freiburg		
Landkreis	Anschrift	
Freiburg	Goethestraße 63 79100 Freiburg	Tel.: (0761) 7 08 72-0 Fax:

STAATLICHES SCHULAMT Konstanz		
Landkreis	Anschrift	
Konstanz	Konzilstraße 9 78467 Konstanz	Tel.: (0 75 31) 90 11 50

STAATLICHES SCHULAMT Lörrach		
Landkreis	Anschrift	
	Haagener Straße 49 79539 Lörrach	Tel.: (0 76 21) 40 97 71

STAATLICHES SCHULAMT Offenburg		
Landkreis	Anschrift	
	Freiburger Str. 26 77652 Offenburg	Tel.: (07 81) 79 06-0

STAATLICHES SCHULAMT Rottweil		
Landkreis	Anschrift	
	Königstraße 29 78628 Rottweil	Tel.: (07 41) 2 43-28 53

STAATLICHES SCHULAMT Villingen-Schwenningen		
Landkreis	Anschrift	
	Kronengasse 14 78050 Villingen-Schwenningen	Tel.: (077 21) 84 26-0



STAATLICHES SCHULAMT Waldshut-Tiengen		
Landkreis	Anschrift	
	Eisenbahnstraße 3 79746 Waldshut-Tiengen	Tel.: 077 51) 8 81 - 565

Staatliche Schulämter des Oberschulamtsbezirkes Karlsruhe

STAATLICHES SCHULAMT Baden-Baden		
Landkreis	Anschrift	
Stadtkreis Baden-Baden Landkreis Rastatt	Lange Str. 128 76530 Baden-Baden	Tel.: (0 72 21) 5 04 49-0 Fax: (0 72 21) 5 04 49-1

STAATLICHES SCHULAMT Freudenstadt		
Landkreis	Anschrift	
Calw Freudenstadt	Straßburgerstraße 31 72250 Freudenstadt	Tel.: (0 74 41) 88 59-0 Fax: (0 74 41) 88 59-10

STAATLICHES SCHULAMT Heidelberg		
Landkreis	Anschrift	
Stadtkreis Heidelberg Rhein-Neckar-Kreis	Czernyring 42 - 44 69115 Heidelberg	Tel.: (0 62 21) 9 80 90 Fax: (0 62 21) 9 80 955

STAATLICHES SCHULAMT Karlsruhe		
Landkreis	Anschrift	
Karlsruhe	Sophienstr. 39-41 76133 Karlsruhe	Tel.: (0721) 9 18 3-0 Fax: (0721) 21 534

STAATLICHES SCHULAMT Mannheim		
Landkreis	Anschrift	
Stadtkreis Mannheim	Augustaanlage 12 68165 Mannheim	Tel.: (06 21) 292-45 01 Fax: (06 21) 292-43 09

STAATLICHES SCHULAMT Mosbach		
Landkreis	Anschrift	
Neckar-Odenwald-Kreis	Pfalzgraf-Otto-Str. 19 74821 Mosbach	Tel.: (0 62 61) 913300 Fax: (0 62 61) 184 29

STAATLICHES SCHULAMT Pforzheim		
Landkreis	Anschrift	
Stadtkreis Pforzheim Enzkreis	Kronprinzenstr. 51 75177 Pforzheim	Tel.: (0 72 31) 2 00 40 Fax: (0 72 31) 2 00 427



Staatliche Schulämter des Oberschulamtsbezirkes Stuttgart

STAATLICHES SCHULAMT Bad Mergentheim		
Landkreis	Anschrift	
Main-Tauber-Kreis Hohenlohe-Kreis	Johann-Hammer-Strasse 24 97980 Bad Mergentheim	Tel.: (07931) 97 25-0 Fax.: (07931) 97 25-30

STAATLICHES SCHULAMT Göppingen		
Landkreis	Anschrift	
Göppingen	Grabenstr. 1 73033 Göppingen	Tel.: (07161) 960 96-0 Fax.: (07161) 6 95 57

STAATLICHES SCHULAMT Heilbronn		
Landkreis	Anschrift	
Heilbronn	Rollwagstr. 14 74072 Heilbronn	Tel.: (07131) 64-1 Fax.: (07131) 64-30 11

STAATLICHES SCHULAMT Ludwigsburg		
Landkreis	Anschrift	
Ludwigsburg	Mömpelgardstr. 26 71640 Ludwigsburg	Tel.: (07141) 18-0 Fax.: (07141) 18-62 88

STAATLICHES SCHULAMT Nürtingen		
Landkreis	Anschrift	
Esslingen	Marktstr. 12 72622 Nürtingen	Tel.: (07022) 200-0 Fax.: (07022) 200-200

STAATLICHES SCHULAMT Schwäbisch Gmünd		
Landkreis	Anschrift	
Ost-Alb-Kreis	Lessingstr. 7 73525 Schwäbisch Gmünd	Tel.: (07171) 602-1 Fax.: (07171) 6 74 24

STAATLICHES SCHULAMT Schwäbisch Hall		
Landkreis	Anschrift	
Schwäbisch Hall	Wilhelm-Meister-Weg 3 74523 Schwäbisch Hall	Tel.: (0791) 752-0 Fax.: (0791) 68 85

STAATLICHES SCHULAMT Sindelfingen		
Landkreis	Anschrift	
Sindelfingen	Corbeil-Essonnes-Platz 6 71063 Sindelfingen	Tel.: (07031) 69 90-0 Fax.: (07031) 69 90-69



STAATLICHES SCHULAMT Stuttgart		
Landkreis	Anschrift	
Stuttgart	Heilbronner Str. 163 70191 Stuttgart	Tel.: (0711) 16 556-0 Fax.: (0711) 16 556-55

STAATLICHES SCHULAMT Waiblingen		
Landkreis	Anschrift	
Rems-Murr-Kreis	Zeppelinstr. 4 71332 Waiblingen	Tel.: (07151) 95 943-0 Fax.: (07151) 53 576

Staatliche Schulämter des Oberschulamtsbezirkes Tübingen

STAATLICHES SCHULAMT Balingen		
Landkreis	Anschrift	
Zollern-Albkreis	Charlottenstr. 4 72309 Balingen	Tel. (07433) 957-201 Fax: (07433) 957-203

STAATLICHES SCHULAMT Biberach		
Landkreis	Anschrift	
Biberach	Ehinger Str. 4 88400 Biberach	Tel.: (07351) 50 95-0 Fax: (07351) 50 95-18

STAATLICHES SCHULAMT Reutlingen		
Landkreis	Anschrift	
Reutlingen, Tübingen	Herderstraße 2 72762 Reutlingen	Tel.: (07121) 26 88-0 Fax: (07121) 26 88-50

STAATLICHES SCHULAMT Sigmaringen		
Landkreis	Anschrift	
Sigmaringen	Antonstr. 11 72481 Sigmaringen	Tel.: (07571) 101-1 Fax: (07571) 101-496

STAATLICHES SCHULAMT Tettngang		
Landkreis	Anschrift	
Ravensburg, Bodenseekreis (Friedrichshafen)	Montfortplatz 1 88064 Tettngang	Tel.: (07542) 519-0 Fax: (07542) 519-190

STAATLICHES SCHULAMT Ulm		
Landkreis	Anschrift	
Alb-Donau-Kreis, Stadtkreis Ulm	Zeppelinstr. 1 89075 Ulm	Tel.: (0731) 96858-0 Fax: (0731) 96858-12



5.7 Nachteilsausgleich

**Kultusministerium Baden-Württemberg
September 2001**



3.4.4

Notengebung für behinderte Schüler - Nachteilsausgleich

Vorbemerkung

Die Unterrichtung behinderter Schülerinnen und Schüler in den allgemeinen Schulen führt zu besonderen Fragen der Leistungsmessung und Notengebung. Mit den folgenden Ausführungen werden Orientierungshilfen für die erforderlichen Einzelfallklärungen gegeben. Dabei werden zunächst die allgemeinen Grundsätze dargestellt (I.). Die Verbindlichkeit dieser Grundsätze beruht auf der Verfassung und ist unbestritten. Die Konkretisierung im schulischen Alltag kann aber auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen. Um hier eine Orientierung aufzuzeigen, werden im Folgenden Verfahrensfragen (II.) und danach rechtlich mögliche Hilfen bei der Aufgabenstellung in Prüfungssituationen angesprochen (III.). Die Probleme vor Ort sind aber sehr verschieden und sehr komplex. Die nachfolgenden Orientierungshilfen erheben daher weder den Anspruch der Vollständigkeit, noch wollen sie den Eindruck erwecken, dass durch abstrakte Vorgaben eine Auseinandersetzung mit den besonderen Umständen des Einzelfalles entbehrlich werden könnte.

I.

Grundsätze

Der Gleichheitssatz ("Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich" - Artikel 3 Abs. 1 GG) beinhaltet eine ganz allgemeine Maxime der Gerechtigkeit und hat daher auch für den Unterricht eine unmittelbare Bedeutung.

Er verlangt nicht, bei allen Menschen die gleichen Handlungsmuster anzulegen, sie sozusagen "über einen Kamm zu scheren". Es heißt ja nicht: "Alle Menschen sind gleich", sondern: "Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich". Der Gleichheitssatz bedeutet daher, dass Lebenssachverhalte, die von ihrem Wesen her gleich sind, gleich behandelt werden müssen, er bedeutet aber auch umgekehrt, dass bei Lebenssachverhalten, die von ihrem Wesen her ungleich sind, von Rechts wegen differenziert werden muss. Daher war es schon immer rechtlich unbestritten, dass in Prüfungssituationen Behinderungen durch technische Hilfen, gegebenenfalls auch durch eine angemessene Verlängerung der Prüfungszeit auszugleichen sind.

Dieses rechtliche Erfordernis ist durch das ausdrückliche Verbot der Benachteiligung wegen einer Behinderung, das 1994 in Grundgesetz und Landesverfassung aufgenommen wurde, verstärkt worden und hat wegen der erhöhten Zahl behinderter Schülerinnen und Schüler, die in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden, eine größere praktische Bedeutung gewonnen.

Dieser auf dem Gleichheitssatz beruhende Anspruch zur Differenzierung muss aber - wiederum aus Gründen der Gleichbehandlung aller Schüler - eine Grenze finden: Die Anforderungen in der Sache selbst dürfen nicht herabgesetzt werden. Die Hilfestellungen für den Schüler ebnen ihm also Wege zu dem schulartgemäßen Niveau; dieses Niveau dann zu erreichen, kann aber auch dem behinderten Schüler nicht erlassen werden. Wenn er es verfehlt, muss dies Konsequenzen bei der Notengebung haben.

Behinderungsbedingte Einschränkungen sollen also durch Hilfestellungen ausgeglichen werden, der behinderte Schüler darf aber andererseits bei der Notengebung nicht bevorzugt werden.

Eine solche Bevorzugung wäre auch nicht im Sinne der Behinderten. Sie würde als ungerecht empfunden werden und zu Spannungen mit den anderen Schülern führen, die ja auch besonderen Einschränkungen unterworfen sein können, etwa wenn sie aus einem schwierigen sozialen Milieu stammen oder wenn sie sich als sogenannte "Quereinsteiger" in einer neuen Kultur zurecht finden müssen. Daneben würden die Abnehmer in Verwaltung und Wirtschaft sehr schnell zwischen Schein und Sein zu unterscheiden lernen, wenn die Noten nicht dem realen Leistungsstand entsprächen. Und im Übrigen wäre ja auch der Stolz der Schüler selbst verletzt, wenn sie gute Noten aus "sozialen" Gründen erhielten.

II. Verfahrensfragen

1. Betroffener Personenkreis

Die rechtlichen Rahmenregelungen zur Förderung behinderter Schüler in den allgemeinen Schulen gehen ganz pragmatisch von dem pädagogischen Förderbedarf aus. Ist danach eine spezifische sonderpädagogische Förderung angezeigt, wird ein Kooperationslehrer von der Sonderschule hinzugezogen.

Die Eltern werden dem in aller Regel zustimmen; von Rechts wegen wäre eine pädagogisch notwendige sonderpädagogische Förderung aber auch gegen den Willen der Eltern möglich, da sie zur Schulpflicht gehört (vgl. §§ 15 Abs. 4, 85 Abs. 1 SchG).

Auch ob und gegebenenfalls welche besonderen Hilfestellungen im Unterricht oder in Prüfungssituationen erforderlich sind, hängt von Art und Grad der Behinderung ab. Von Rechts wegen ist hier zu beachten, dass die Hilfestellungen zwar die behinderungsspezifischen Schwierigkeiten beim Zugang des Schülers zu den einzelnen Aufgabenstellungen ausgleichen müssen, aber andererseits nicht zu einer Bevorzugung des behinderten Schülers führen dürfen (siehe oben I. und im Einzelnen unten III.).

2. Rechtliche Stellung des Sonderschullehrers in der Kooperation (im Folgenden: Kooperationslehrer)

Der Kooperationslehrer bleibt Lehrer seiner Stammschule. In den allgemeinen Schulen hat er die Funktion eines Sachverständigen, den beizuziehen die allgemeine Schule in den Fällen eines sonderpädagogischen Förderbedarfes allerdings gesetzlich verpflichtet ist.

Die Entscheidungen im Einzelnen bleiben in der Verantwortung der Lehrer der allgemeinen Schule. Diese müssen das Sachverständigenvotum des Sonderschullehrers nachvollziehen und ihrer Entscheidung zugrunde legen. Der Sonderschullehrer bleibt in der Rolle des Sachverständigen ohne eigenständige Entscheidungs- oder Aufsichtsbefugnisse. Wenn die allgemeine Schule das Votum des Sonderschullehrers in sachwidriger Weise unberücksichtigt lässt, ist die Schulaufsicht gefordert.

Der Kooperationslehrer ist auch bei Verhandlungsgegenständen, in denen sein Sachverstand erforderlich ist, zur Teilnahme an den Lehrerkonferenzen der allgemeinen Schulen verpflichtet (§ 10 Abs. 4 Konferenzordnung, VwV "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" Nr.3).

III. Maßnahmen und Hilfen

1. Hilfen für den Unterricht

Der Kooperationslehrer informiert die allgemeine Schule über die notwendigen behinderungsspezifischen Lehr- und Lernmittel und eine gegebenenfalls notwendige besondere Ausstattung des Unterrichtsraumes, wozu auch raumakustische Maßnahmen gehören können. Der Kooperationslehrer hat insoweit die Rolle eines Sachverständigen (siehe oben

11.2).

Im Rahmen der gegebenen personellen Möglichkeiten kann der behinderte Schüler auch eine Einzelförderung erhalten. Hierauf besteht allerdings kein Anspruch, ein Anspruch besteht hingegen auf ermessensfehlerfreie Verteilung der vorhandenen Ressourcen durch Schule und Schulverwaltung.

Im Übrigen obliegt es dem pädagogischen Einfühlungsvermögen des Lehrers, bei seiner Unterrichtsgestaltung den behinderungsspezifischen Belangen Rechnung zu tragen. Er hat hier die unmittelbare pädagogische Verantwortung (§ 38 Abs. 2 SchG) und damit einen Freiraum. So begegnet es keinen rechtlichen Bedenken, wenn er Bild- oder Tonträger, die er im Unterricht einführen will, dem behinderten Schüler vorab aushändigt.

2. Anforderungen nach dem jeweiligen Bildungsgang

Befreiung von einzelnen Unterrichtsfächern?

Nach dem Schulgesetz (vgl. § 15 Abs. 4 Satz 2) werden generell Schüler dann, aber auch nur dann in den allgemeinen Schulen unterrichtet, wenn sie - gegebenenfalls mit sonderpädagogischen Hilfen - dem dortigen Bildungsgang folgen können. Damit ist klargestellt, dass die behinderten Schüler auch den Anforderungen der einzelnen Fächer verpflichtet sind.

Von Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und sozialkundlichen Fächern können sie daher nicht befreit werden. Hier gelten die allgemeinen Regeln der Leistungsbeurteilung laut Notenbildungsverordnung.

Allerdings ist dieser Grundsatz in zweierlei Hinsicht gemildert:

Zum einen liegt es in der Entscheidung des Fachlehrers, wie er "in der Regel" schriftliche, mündliche und gegebenenfalls praktische Leistungen bei der Notenbildung gewichtet (§ 7 Abs. 1 Satz 2 NotenbildungsVO). Die Worte "in der Regel" geben ihm die Möglichkeit, in begründeten Ausnahmefällen von dem sonst für alle Schüler der Klasse geltenden Verhältnis abzuweichen. So kann er abweichend von der Notengebung für die anderen Schüler der Klasse die mündlichen Leistungen eines autistischen oder hörgeschädigten Schülers zu Gunsten der schriftlichen Leistungen geringer bzw. die mündlichen Leistungen eines sehbehinderten Schülers zu Lasten der schriftlichen Leistungen höher bewerten.

Allerdings kann er eine dieser Leistungsformen nicht völlig außer acht lassen. So muss insbesondere in den Fremdsprachen Kommunikation und Hörverstehen auch bei behinderten Schülern in die Notengebung einfließen, wenn auch der Fachlehrer die mündlichen Leistungen geringer gewichten kann als bei den anderen Schülern der Klasse.

Zum anderen folgt aus der Natur der Sache, dass Behinderungen zu einer jedenfalls teilweisen Befreiung von den Fächern Sport, Musik oder Bildende Kunst führen können. In § 3 Abs. 1 Schulbesuchsverordnung findet sich hierzu folgende Regelung: "Schüler werden vom Sportunterricht teilweise oder ganz befreit, wenn es ihr Gesundheitszustand erfordert. Von der Teilnahme am Unterricht in einzelnen anderen Fächern oder von sonstigen verbindlichen Schulveranstaltungen können Schüler nur in besonders begründeten Ausnahmefällen vorübergehend oder dauernd ganz oder teilweise befreit werden; für Berufsschulpflichtige gilt dies nur dann, wenn der Gesundheitszustand die Teilnahme nicht zulässt."

Diese Norm bezieht sich zwar auf die physische Anwesenheit des Schülers am Unterricht, der zugrunde liegende Rechtsgedanke ist aber auch auf die Fälle übertragbar, in denen die Schüler trotz ihrer behinderungsbedingten Leistungsschwäche am Unterricht teilnehmen, aber von den lehrplanmäßigen Anforderungen entbunden werden.

So nehmen schon immer viele körperbehinderte Schüler - nach Konsultation des Arztes -

am Sportunterricht teil, werden aber von manchen Übungen ganz und bei anderen Übungen von der Höhe der lehrplanmäßigen Anforderungen befreit. Das Entsprechende muss bei hörgeschädigten Schülern für den Musikunterricht und bei sehbehinderten Schülern für den Unterricht in Bildender Kunst gelten.

Die Schulen haben danach je nach der pädagogischen Ausgangslage die Möglichkeiten zu flexiblen Lösungen. Allerdings bleibt die Notengebung den lehrplanmäßigen Anforderungen verpflichtet. Für Schüler, die behinderungsbedingt die Aufgaben nicht erfüllen können, wird die Note daher in diesen Fächern: Sport, Musik oder Bildende Kunst, aber auch nur in diesen Fächern ausgesetzt. Die in Teilbereichen erbrachten Leistungen und das Leistungsstreben des behinderten Schülers können allerdings anderweitig, etwa durch Bemerkungen im Zeugnis anerkannt werden.

3. Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben

Für die Fälle, in denen die Behinderung zu besonderen Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben führt, wird auf die Verwaltungsvorschrift zur Lese- und Rechtschreibschwäche (K.u.U. S. 1/ 1998) hingewiesen. Danach können in diesem Bereich nach Beschluss der Klassenkonferenz die lehrplanmäßigen Anforderungen bei der Notengebung in Grenzen und vorübergehend zurückgenommen werden. Allerdings muss dies dann im Zeugnis vermerkt werden und ist deshalb in den Abschlussklassen der weiterführenden Schulen bzw. in den Jahrgangsstufen der Gymnasialen Oberstufe nicht möglich.

4. Hilfen in Prüfungssituationen

Sonderpädagogische Hilfen in Prüfungssituationen müssen den Gleichheitssatz in zweierlei Hinsicht beachten: Sie müssen die behinderungsspezifischen Erschwernisse des Zugangs zur Aufgabenstellung ausgleichen, sie dürfen aber andererseits das Anforderungsprofil der Aufgabenstellung selbst nicht herabsetzen (siehe oben I). Dieser Grundsatz wird im Folgenden anhand einiger typischer Situationen der Praxis konkretisiert:

a) Diktate für Hörgeschädigte

Die behinderungsbedingte Einschränkung des Hörverstehens muss im Einzelfall durch geeignete Maßnahmen ausgeglichen werden. So kann z. B. dem Schüler der Text auf einen Kassettenrecorder gesprochen werden. Der Kooperationslehrer kann auch bei Diktaten unterstützend tätig werden oder den Text dem behinderten Schüler gesondert in einem Nebenraum diktieren. Der Fachlehrer kann sich auch bei dem Kooperationslehrer sachkundig machen und eigens für den behinderten Schüler jeden Satz nochmals wiederholen, dabei nur zu ihm Blickkontakt halten und deutlich artikulieren. Dem behinderten Schüler können auch Nachfragen gestattet werden.

In der Regel ist es auch angezeigt, dem behinderten Schüler nach dem Diktieren des Textes in angemessenem Umfang mehr Zeit für die Durchsicht und Suche nach Fehlern zu lassen als den übrigen Schülern der Klasse, da ja das Hörverstehen für ihn im Unterschied zu seinen Klassenkameraden zeitaufwendiger ist und er sich nicht bereits beim Schreiben so wie die anderen Schüler auf die Rechtschreibung konzentrieren kann.

Das Anforderungsprofil der Aufgabenstellung muss aber für alle Schüler der Klasse das Gleiche bleiben. Es ist daher nicht zulässig, einem einzelnen Schüler im Gegensatz zu den anderen Schülern nur die Ausfüllung eines Lückentextes aufzugeben. Auch kann der Umfang der Arbeit nicht ausschließlich für einzelne Schüler herabgesetzt werden. Orientierungshilfen zum besseren Verständnis des Textes muss der Lehrer vor der ganzen Klasse geben.

Besondere Regelungen bestehen nach der Verwaltungsvorschrift für die Förderung von Kindern im Lesen oder Rechtschreiben nur dann, wenn nach Beschluss der Klassenkonferenz der behinderte Schüler als entsprechend förderungsbedürftig erachtet



wird (siehe oben I. 3).

b) Nacherzählungen für Hörgeschädigte

Hier gelten die obigen Ausführungen entsprechend. Die Frage, ob dem hörgeschädigten Schüler der Text zum eigenen Durchlesen gegeben werden kann, wäre zu verneinen, wenn er hierdurch bei der Textrezeption gegenüber den anderen bevorzugt würde.

c) Sonstige schriftlichen Arbeiten in Deutsch oder den Fremdsprachen

In den Sprachen sind das Verständnis für die jeweilige schriftlich formulierte Aufgabenstellung und die darin anknüpfende Lösung nicht eindeutig zu trennen. Auch gehört das Aufgabenverständnis selbst zu dem Anforderungsprofil. Die Formulierung der Aufgaben soll daher in der Regel für alle Schüler der Klasse die gleiche sein. Im Übrigen gilt ganz allgemein, dass Prüfungsaufgaben praxisnah zu gestalten sind und möglichst kurz, allgemein verständlich und eindeutig formuliert werden müssen; auch kann der Lehrer bei der Formulierung auf besondere Problemfälle in der Klasse Rücksicht nehmen.

Bei der Bewertung der schriftlichen Arbeiten, darunter von Aufsätzen im Fach Deutsch, sind keine Zugeständnisse an einzelne Schüler möglich. Die Gewichtung von Grammatik, Syntax und Rechtschreibung ist daher bei allen Schülern der Klasse gleich. Eine Ausnahme kann nach Beschluss der Klassenkonferenz für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben gemacht werden, indem die Anforderungen in der Rechtschreibung maßvoll zurück genommen werden (siehe oben I. 3).

d) Textaufgaben, insbesondere in Mathematik

Im Rahmen der Textaufgaben in Mathematik sollen nicht die sprachlichen, sondern die mathematischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler geprüft werden. Daher gilt insbesondere hier die ganz generelle Maxime, dass die Aufgaben möglichst praxisnah, kurz, verständlich und eindeutig formuliert werden müssen. Die Formulierung kann auch ohne Verstoß gegen den Gleichheitssatz an den bisweilen verminderten sprachlichen Verständnishorizont behinderter, insbesondere hörgeschädigter Schüler durch zusätzliche Erläuterungen angepasst werden, solange die Aufgabe in mathematischer Hinsicht die gleiche bleibt.

Entsprechendes gilt in anderen Fächern.

Schon immer werden in den Abschlussprüfungen der Sonderschulen die Aufgaben für hörgeschädigte und blinde Schüler entsprechend angepasst. Werden hörgeschädigte Schüler an den allgemeinen Schulen unterrichtet, so können sie in der Abschlussprüfung die für die entsprechenden Sonderschulen angepassten Prüfungsaufgaben erhalten. Allerdings sollte diese Lösung auf Ausnahmefälle beschränkt bleiben.

e) Korrekturen

Die Arbeiten werden vom Lehrer der allgemeinen Schule korrigiert, bei Abschlussprüfungen nach Maßgabe der jeweiligen Abschlussprüfungsordnung von einem weiteren Lehrer. Der Kooperationslehrer hat auch insoweit lediglich die Aufgabe eines Sachverständigen, der beratend tätig ist.

Wichtig kann die Beratung des Kooperationslehrers bei Hörfehlern werden. Der Kooperationslehrer sollte hier vor allem präventiv tätig sein und bereits bei der Prüfungsvorbereitung auf die typischen Hörfehler aufmerksam machen.

f) Mündliche Prüfungen

In mündlichen Prüfungen hörgeschädigter Schüler kann der Kooperationslehrer zur Unterstützung der Kommunikation hinzugezogen werden. Um die für seinen Einsatz



nötige zusätzliche Zeit muss die Prüfung verlängert werden. Da die Kommunikation mit hörgeschädigten Schülern ggf. zeitaufwendiger ist als sonst, kann eine angemessene Verlängerung der Prüfungszeit angezeigt sein.

Zur Unterstützung des Prüfungsgespräches können Fragen auch in Schriftform formuliert werden. Allerdings darf dies nicht so weit führen, dass die Prüfung zu einem einseitigen Vortrag des Schülers wird, wo in der jeweiligen Prüfungsordnung ein Prüfungsgespräch vorgesehen ist.

Wird der Kooperationslehrer hinzugezogen, so wird er hierdurch nicht Mitglied des Fachausschusses, steht aber auch nach der Prüfung auf Wunsch des Fachausschusses als Sachverständiger zur Verfügung.

5.8 Servicestellen

(aus: www.gemeinsame-servicestellen.de).

Zum 01.07.2001 ist das Sozialgesetzbuch IX in Kraft getreten. Ein wesentliches Ziel dieses Gesetzes ist die Verbesserung des Zuganges von behinderten Menschen zur Rehabilitation. Die Rehabilitationsträger werden hierzu vom Gesetzgeber zur Errichtung Gemeinsamer Servicestellen für Rehabilitation in allen Landkreisen und kreisfreien Städten verpflichtet. Die Einrichtung der Gemeinsamen Servicestellen für Rehabilitation soll unter Nutzung bestehender Strukturen erfolgen und die bestehenden – bewährten – Auskunfts- und Beratungsangebote der Rehabilitationsträger ergänzen. Zusätzliche finanzielle Mittel dürfen hierfür nicht aufgewandt werden.

Die Rehabilitationsträger in Baden-Württemberg haben für jeden Landkreis und jede kreisfreie Stadt ein namentlich bekanntes Beratungsteam gebildet. Auf diesem Kooperations- und Kompetenznetzwerk baut die Gemeinsame Servicestelle für Rehabilitation auf. Kerngedanke ist dabei, die bestehenden Beratungs- und Unterstützungsangebote optimal miteinander zu verzahnen und allen Ratsuchenden eine Anlaufstelle in der Region anzubieten, bei der eine trägerübergreifende, umfassende und neutrale Beratung und Unterstützung behinderter Menschen gewährleistet ist.

In Baden-Württemberg haben sich die Rehabilitationsträger darauf verständigt, die LVA Baden-Württemberg mit ihrem dezentralen Dienststellennetz mit der Einrichtung der Gemeinsamen Servicestellen zu beauftragen. Bei Bedarf werden Dienststellen anderer Reha-Träger das Servicestellennetz in Baden-Württemberg ergänzen.

Die Regionalzentren der LVA Baden-Württemberg bilden mit ihrem multidisziplinär besetzten Team die idealen Voraussetzungen, um den vielfältigen Aufgaben und Qualitätsansprüchen des Sozialgesetzbuches IX Genüge zu leisten. Für jede Region wird nur eine Gemeinsame Servicestelle als Anlaufstelle zur Verfügung gestellt. Damit wird größeren und multidisziplinär besetzten Einheiten der Vorzug vor einer Inflation von vielen kleineren, personell sowie fachlich überforderten, Beratungsstellen gegeben.

In einer weiteren Phase wird die enge Verzahnung der Gemeinsamen Servicestellen mit den Vertretern der behinderten Menschen und der Selbsthilfe sowie weiteren Kooperationspartnern in der Region vorangetrieben.

Was können Sie von den Gemeinsamen Servicestellen erwarten?

Jeder kann die Gemeinsame Servicestelle persönlich, telefonisch oder per E-Mail in Anspruch nehmen. Selbstverständlich ist die Gemeinsame Servicestelle barrierefrei gestaltet.

Erwarten können sie eine reibungslose Zusammenarbeit aller Rehabilitationsträger. Der Ratsuchende ist mit seinem Anliegen in Rehabilitationsfragen immer an der richtigen Stelle. Keiner wird wegen fehlender Zuständigkeiten weggeschickt. Die Beratung erfolgt klar und verständlich. Der individuelle Rehabilitationsbedarf wird eingeschätzt und so umfassend wie möglich geklärt.

Der zuständige Rehabilitationsträger wird ermittelt und eingeschaltet. Die Entscheidung des zuständigen Trägers wird - soweit möglich - vorbereitet.

Bis zur Entscheidung über gestellte Anträge werden sie unterstützend begleitet.

Der Ratsuchende kann sich jederzeit wieder an die Gemeinsame Servicestelle wenden, wenn er weitere Fragen hat oder dies aus seiner Sicht zur Verfahrensbeschleunigung erforderlich ist.

Die Gemeinsamen Servicestellen begleiten aktiv den weiteren Rehabilitationsprozess.

Die Gemeinsamen Servicestellen arbeiten eng mit den Verbänden behinderter Menschen und Selbsthilfegruppen zusammen.

Selbsthilfevertreter wirken aktiv im Qualitätszirkel der Gemeinsamen Servicestellen mit.

Wer trägt die Gemeinsamen Servicestellen?

Alle Rehabilitationsträger in Baden-Württemberg haben ein namentlich bekanntes Beratungsteam auf Kreisebene als Kooperationsnetzwerk geknüpft.

In diesem Kooperationsnetzwerk wirken

- die Angestellten- und Arbeiterersatzkassen
- die AOK - Die Gesundheitskasse Baden-Württemberg
- die Betriebskrankenkassen
- die Bundesanstalt für Arbeit
- die Bundesknappschaft
- die Bundesversicherungsanstalt für Angestellte
- die Innungskrankenkassen
- die Landeswohlfahrtsverbände Baden und Württemberg - Hohenzollern
- die Landwirtschaftlichen Sozialversicherung
- die LVA Baden-Württemberg
- die Sozial- und Jugendämter der Städte, Landkreise und Gemeinden
- die Unfallversicherungsträger und
- die Versorgungsämter mit

Wo finden Sie uns?

Sie finden die Adresse der für Sie zuständigen Gemeinsamen Servicestelle für Rehabilitation unter Ihrem Stadt- bzw. Landkreis:

Aalen	Außenstelle Heidenheim:	Calw	Freiburg
Bahnhofstr. 24-28 73430 Aalen Tel: 07361/9684-52 Fax: 07361/9684-90 servicestelle.aa@lva-bw.de Ansprechpartner/in: Christian Strobel Sprechzeiten: Montag und Donnerstag: 8.00 - 18.00 Uhr Dienstag und Mittwoch: 8.00 - 16.00 Uhr Freitags: 8.00 - 12.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung	Wilhelmstraße 114 89518 Heidenheim Tel.: 07321/446-26 Fax: 07321/468-01	Für den Landkreis Calw sind die Servicestellen Pforzheim und Freudenstadt zuständig.	Habsburger Str. 2 79104 Freiburg Tel: 0761/20707-22 Fax: 0761/20707-62 servicestelle.fr@lva-bw.de Ansprechpartner/in: Lambert Fehrenbach Sprechzeiten: Montags - Mittwochs: 8.00 - 15.00 Uhr Donnerstags: 8.00 - 18.00 Uhr Freitags: 8.00 - 15.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung



Freudenstadt	Göppingen	Heilbronn	Karlsruhe
<p>Wallstr. 8 72250 Freudenstadt</p> <p>Telefon: 07441/86050-13 Telefax: 07441/86050-25 servicestelle.fds@lva-bw.de</p> <p>Sprechzeiten: Montag bis Freitag 8.00 - 15.00 Uhr Donnerstag bis 18.00 Uhr oder nach Vereinbarung</p>	<p>Die Servicestelle wird bis Ende 2003 eröffnet.</p> <p>Siehe Stuttgart – Außenstelle Göppingen</p>	<p>Bahnhofstr. 27 + 29 74072 Heilbronn</p> <p>Tel: 07131/6088-74 Fax: 07131/6088-91 servicestelle.hn@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Gerhard Dittmer</p> <p>Sprechzeiten: Montag und Donnerstag: 8.00 - 18.00 Uhr Dienstag und Mittwoch: 8.00 - 16.00 Uhr Freitags: 8.00 - 12.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>	<p>Gartenstr. 105 76135 Karlsruhe</p> <p>Tel: 0721/825-2732-2734 Fax: 0721/825-2727 servicestelle.ka@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Klaus Ahrheit, Dieter Hartmann</p> <p>Sprechzeiten: Montags - Mittwochs: 8.30 - 15.00 Uhr Donnerstags: 8.30 - 18.00 Uhr Freitags: 8.30 - 15.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>
Lörrach	Mannheim	Außenstelle Heidelberg:	Offenburg
<p>Feldbergstr. 16 79539 Lörrach</p> <p>Tel: 07621/42256-30 Fax: 07621/42256-35 servicestelle.loe@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Andreas Swillus</p> <p>Sprechzeiten: Montags - Mittwochs: 8.00 - 15.00 Uhr Donnerstags: 8.00 - 18.00 Uhr Freitags: 8.00 - 15.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>	<p>Steubenstr. 32 - 34 68163 Mannheim</p> <p>Tel: 0621/82005-31 Fax: 0621/82005-33 servicestelle.ma@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Anja Lay, Michael Bodemer</p> <p>Sprechzeiten: Montags - Mittwochs: 8.00 - 15.00 Uhr Donnerstags: 8.00 - 18.00 Uhr Freitags: 8.00 - 15.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>	<p>Carl-Benz-Str. 1 69115 Heidelberg</p> <p>Tel.: 06221/9005-21 Fax: 06221/9005-40</p>	<p>Die Servicestelle wird bis Ende 2003 eröffnet.</p>



Pforzheim	Ravensburg	Reutlingen	Außenstelle Tübingen:
<p>Freiburger Str. 7 75179 Pforzheim</p> <p>Telefon: 07231/9314-20 Telefax: 07231/9314-60 servicestelle.pf@lva-bw.de</p> <p>Sprechzeiten: Montag bis Freitag 8.00 - 15.00 Uhr Donnerstag bis 18.00 Uhr oder nach Vereinbarung</p>	<p>Eisenbahnstr. 37 88212 Ravensburg</p> <p>Tel: 0751/8808-484 Fax: 0751/8808-194 servicestelle.rv@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Stefanie Michalski</p> <p>Sprechzeiten: Montag und Donnerstag: 8.00 - 18.00 Uhr Dienstag und Mittwoch: 8.00 - 16.00 Uhr Freitags: 8.00 - 12.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>	<p>Ringelbachstr. 15 72762 Reutlingen</p> <p>Tel: 07121/2037-174 Fax: 07121/2037-191 servicestelle.rt@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Gabriele Wente Weitere Ansprechpartner/in: Silke Hartmann Tel: 07121/2037-136</p> <p>Sprechzeiten: Montag und Donnerstag: 8.00 - 18.00 Uhr Dienstag und Mittwoch: 8.00 - 16.00 Uhr Freitags: 8.00 - 12.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>	<p>Reutlinger Str. 4 72072 Tübingen</p> <p>Tel.: 07071/33141 und 37374 Fax: 07071/33288</p>
Außenstelle Balingen:	Schwäbisch Hall	Außenstelle Tauberbischofsheim:	Sigmaringen
<p>Hindenburgstr. 25 72336 Balingen</p> <p>Tel.: 07433/6178 Fax: 07433/8049</p>	<p>Bahnhofstr. 28 74523 Schwäbisch Hall</p> <p>Tel: 0791/97130-95 Fax: 0791/97130-90 (bitte Stichwort „Servicestelle“) servicestelle.sha@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Richard Munz</p> <p>Sprechzeiten: Montag und Donnerstag: 8.00 - 18.00 Uhr Dienstag und Mittwoch: 8.00 - 16.00 Uhr Freitags: 8.00 - 12.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>	<p>Pestalozzi-Allee 13 - 15 97941 Tauberbischofsheim</p> <p>Tel.: 09341/9217-0 Fax: 09341/9217-45</p>	<p>Die Servicestelle wird bis Ende 2003 eröffnet.</p>



Singen	Stuttgart	Außenstelle Nürtingen:	Außenstelle Göppingen:
<p>Julius-Bührer-Str. 2 78224 Singen</p> <p>Tel: 07731/8227-28 Fax: 07731/8227-29 servicestelle.sn@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Thomas Winterle, Brigitte Matheus</p> <p>Sprechzeiten: Montags - Mittwochs: 8.00 - 15.00 Uhr Donnerstags: 8.00 - 18.00 Uhr Freitags: 8.00 - 15.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>	<p>Rotebühlstr. 133 70197 Stuttgart</p> <p>Tel: 0711/61466-220 Fax: 0711/61466-190 service.im-zentrum@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Karl-Heinz Oesterle</p> <p>Sprechzeiten: Montags bis Mittwochs: 7.30 - 17.00 Uhr Donnerstags: 7.30 - 18.00 Uhr Freitags: 8.00 - 14.30 Uhr (telefonisch bis 16.00 Uhr)</p>	<p>Neuffener Str. 23 72622 Nürtingen</p> <p>Tel.: 07022/31819 Fax: 07022/38849</p>	<p>Schützenstr. 14 73033 Göppingen</p> <p>Tel.: 07161/960-730 Fax: 07161/960-7390</p>
Ulm	Außenstelle Biberach:	Villingen-Schwenningen	Waldshut
<p>Wichernstr. 10 89073 Ulm</p> <p>Tel: 0731/92041-174 Fax: 0731/92041-190 servicestelle.ul@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Ute Holz knecht</p> <p>Sprechzeiten: Montag und Donnerstag: 8.00 - 18.00 Uhr Dienstag und Mittwoch: 8.00 - 16.00 Uhr Freitags: 8.00 - 12.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>	<p>Bahnhofstr. 29 88400 Biberach</p> <p>Tel.: 07351/754-55 Fax: 07351/7023</p>	<p>Am Bickeberg 6 78048 Villingen-Schwenningen</p> <p>Tel: 07721/9915-42 Fax: 07721/9915-35 servicestelle.vs@lva-bw.de</p> <p>Ansprechpartner/in: Edgar Beck, Reinhard Furrer</p> <p>Sprechzeiten: Montags - Mittwochs: 8.00 - 15.00 Uhr Donnerstags: 8.00 - 18.00 Uhr Freitags: 8.00 - 15.00 Uhr oder nach telefonischer Vereinbarung</p>	<p>Die Servicestelle wird bis Ende 2003 eröffnet.</p>

**5.9 Regional- und Landesverbände in Baden-Württemberg**

3.2

Hilfe für das autistische Kind RV Nordbaden-Pfalz e.V. Vorsitzende: Ute Genser-Dittmann Handschuhsheimer Landstr. 90 69121 Heidelberg	<i>Tel.: 0 62 21 / 48 05 55</i> <i>E-mail:</i> <i>autist.Kind-Nordbaden-Pfalz@t-online.de</i> <i>Internet:</i> <i>http://nordbaden-pfalz.autismus.org</i>
Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V., RV Stuttgart Vorsitzende: Helga Hartscheidt Ostlandstraße 3 73760 Ostfildern	<i>Tel.: 07 11 / 3 40 05 01</i> <i>E-mail:</i> <i>autismus_stuttgart@gmx.de</i>
Therapiezentrum und Beratung für autistisch Behinderte Haußmannstr. 4-6 70188 Stuttgart	<i>Tel.: 0711-215 51 80</i>
Hilfe für das autistische Kind RV Südbaden e.V. Vorsitzender: Markus Bitsch Am Eichberg 4 79286 Glottertal	<i>Tel.: 0 76 84 / 94 47</i> <i>Fax: 0 76 84 / 90 93 73</i> <i>E-mail:</i> <i>Markus.Bitsch@t-online.de</i> <i>Internet:</i> <i>www.autismus-freiburg.de</i>
Hilfe für das autistische Kind RV Nördliches Baden-Württemberg e.V. Vors.: Jürgen Greiner Postfach 2953 76016 Eppingen	<i>Tel.: 0 72 62 / 89 49</i> <i>Fax: 0 72 62 / 91 22 29</i> <i>E-mail:</i> <i>HAK_RV_NBW@web.de</i> <i>oder</i> <i>WIR_ELTERN@web.de</i> <i>Internet:</i> <i>www.autismus-news.de</i>

Überregionale Elternverbände:

Bundesverband Hilfe für das autistische Kind Bebelallee 141 22297 Hamburg 60	<i>Tel.: 040-5 11 56 04</i> <i>Fax: 040-5 11 08 13</i> <i>Internet:</i> <i>www.Autismus.de</i>
(Fachberatungsstelle des Schweizerischen Vereins der Eltern autistischer Kinder und weiterer am Autismus Interessierter –SVEAK) Schweizer Informations- und Dokumentationsstelle für Autismusfragen Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg Rue St. Pierre-Canisius 21 CH-1700 Fribourg	<i>Tel.: 026- 300 77 48</i> <i>Fax: 026- 300 97 49</i>



5.10 Autismus im Internet

Einrichtungen von Elternverbände



4.2

Bundesverband Hilfe für das autistische Kind	http://www.Autismus.de/
RV Nördl. Baden-Württemberg e.V. (autismus-news)	
RV Schwaben, Sonnenhalde 3, 88138 Sigmarszell, Herr Thomas Schmitt, Tel.: 08389 / 98 31 41	http://sites.netscape.net/Autismuszentrum3/regional schwaben
RV Südbaden e.V. (Erfahrungsberichte: Reittherapie, Schule, FC, Heim, Delphin-Therapie, Info über Sekretin)	http://www.kommunal-online.de/autismus
Autismus-Therapie-Ambulanz Linker-Niederrhein (Sehr umfangreiche Linksammlung)	http://www.Autismus-online.de/
RV Nordbaden-Pfalz e.V. (u.a. mit Asperger-Treffen)	http://home.t-online.de/home/autist.kind-nordbaden-pfalz/
RV Weser-Ems (Meppen) (Checklisten: Früherkennung)	http://www.autismus-weser-ems.de/
Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V. (Hagen)	http://www.klaus-peterkoch.de/
Autismus-Therapie-Institut Langen (bei Frankfurt/Main)	http://www.autismus-therapieinstitut-langen.de/
Verein zur Förderung und Integration autistischer Menschen (FIAM) e.V. Vahrenwalder Straße 205 30165 Hannover	http://home.t-online.de/home/fiamev/fiam_hp.htm
Autistenhilfe Österreich	http://members.magnet.at/autistenhilfe/
Autismus Uni Rostock	http://www.uni-rostock.de/fakult/philfak/fes/isoheilp/Autismus-Links.htm

Heilpädagogische Fachberatung (Winfried Mall)	http://www.winfried-mall.de/
ISAAC-Deutschland	http://www.isaac-online.de/
Ambulanzen, Regionalverbände, Wohnheime	http://www.autismus.de/einrichtungen/frm_einrichtungen.htm
Werkstätten für Behinderte, Arbeit, berufliche Eingliederung	http://www.lebenshilfe.de/navylink/links.htm
BAG-UB (Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung)	http://www.bag-ub.de/
BEH, Bundesfachverband Elektronische Hilfsmittel für Behinderte e.V.	http://www.beh-verband.de/
DFG-Projekt: Bundesweite Erforschung des Autismus (Prof. Poustka, Frankfurt)	http://www.klinik.uni-frankfurt.de/zpsy/kinderpsychiatrie/autismus
Praxis für Autismustherapie (Fortbildungsangebote, Bochum)	http://home.t-online.de/home/autismus
Projekt: Autismus in Aachen	http://www.ab-und-p.de/autismus.html
MAut (München, Integrationszentrum für Menschen mit Autismus) berufliche Integration von High-Functioning-Autisten	http://www.m-aut.de/
Leitlinien für Diagnostik und Therapie (AWMF)	http://www.uni-duesseldorf.de/www/awmf/II/II_kjpp.htm
Leitlinien für Diagnostik und Therapie (tiefgreifende Entwicklungsstörungen, AWMF)	http://www.uni-duesseldorf.de/www/awmf/II/kjpp-018.htm
AUTEA (deutsches TEACCH-Beratungsinstitut)	http://www.autea.de/
"Bewährte Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit autistischen Menschen" Vortrag auf der 8. Bundestagung in Baunatal vom 18.-20.11.1994 (Prof. Rödler)	http://www.uni-koblenz.de/~proedler/aut1.htm
FC (Gestützte Kommunikation)	http://www.fcforum.com/

5.11 Literaturliste

- 1) **AFFOLTER, Félicie:** Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache, Neckar-Verlag, 1987
- 2) **ATTWOOD, Tony:** Das Asperger-Syndrom: Ein Ratgeber für Eltern, Trias Verlag, Stuttgart 2000
- 3) **AYRES, Jean:** Bausteine der kindlichen Entwicklung Berlin, Springer-Verlag, 1984
- 4) **BUNDESVERBAND Hilfe für das autistische Kind:**
 - **Zeitschrift "autismus"**
 - Diagnose? -Autismus! - Was tun? **Früherkennung und Frühförderung**, 2. Aufl. 1993
 - Diagnose? - Autismus! - Was tun? **Schulische Förderung**, 3. Aufl. 1996

BUNDESVERBAND *Hilfe für das autistische Kind:*
Hamburg 1993, Bebelallee 141, 22297 Hamburg 60
- 5) **BUNDESVERBAND Hilfe für das autistische Kind:**
Mit Autismus leben – Kommunikation und Kooperation, Tagungsbericht der 9. Bundestagung 1998
- 6) **BUNDESVERBAND Hilfe für das autistische Kind: Leitlinien für die Arbeit in Therapiezentren für Menschen mit Autismus**, Hamburg 2000
- 7) **Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung:** Gestützte Kommunikation (FC) bei Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen, (Projektleitung: Prof. Dr. Bundschuh), München 2000
- 8) **CORDES, Hermann / DZIKOWSKI, Stefan:** Frühförderung autistischer Kinder, Bremen 1991, Hilfe für das autistische Kind Bremen, Bütower Str.19, 28717 Bremen
- 9) **CROSSLEY, Rosemarie:** Gestützte Kommunikation - Ein Trainingsprogramm Beltz-Verlag Edition Sozial, 1997
- 10) **DELACATO, Carl H.:** Der unheimliche Fremdling Das autistische Kind Ein neuer Weg zur Behandlung; Hyperion-Verlag, Freiburg im Breisgau 1975
- 11) **DZIKOWSKI, Stefan:** Ursachen des Autismus, Eine Dokumentation Deutscher Studienverlag, Weinheim 1993
- 12) **FRITH, Uta:** Autismus - Ein kognitionspsychologisches Puzzle Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 1992
- 13) **Hilfe für das autistische Kind** Bremen:
Förderung autistischer Kinder – Bremer Projekt
Bütower Str. 19, 28717 Bremen, 2000
- 14) **JORGENSEN, Ole Sylvester:** Autismus oder Asperger - Differenzierung eines Phänomens Beltz Edition Sozial, Weinheim 1988
- 15) **KEHRER, Hans E.:** Autismus - Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte Roland Asanger Verlag, Heidelberg 1989
- 16) **KLICPERA, Christian/ INNERHOFER, Paul:** Die Welt des frühkindlichen Autismus, Befunde Analysen Anstöße; München: Reinhardt Verlag, 1999
- 17) **KUSCH, Michael/PETERMANN:** Entwicklung autistischer Störungen, Huber Verlag, Bern 1990,
- 18) **LELORD, Gilbert / ROTHENBERGER, Aribert:** Dem Autismus auf der Spur, Vandenh. u. R. Göttingen, 2000
- 19) **LEMPF, Reinhart:** Seelische Behinderung als Aufgabe der Jugendhilfe §35a SGB VIII, 3. überarb. Auflage, Boorberg Verlag 1995
- 20) **POUSTKA, Fritz:** Die genetische Erforschung des Autismus und häufige, damit im Zusammenhang stehende Fragen, Frankfurt 2000
- 21) **Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:** Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, Beschluss der Kultusministerium vom 16.06.2000
- 22) **SCHOR, Bruno / SCHWEIGGERT, Alfons:** Autismus - ein häufig verkanntes Phänomen, Auer Verlag, Donauwörth 1999
- 23) **STEINDAL, Kari:** Das Asperger-Syndrom - Wie man Personen mit Asperger-Syndrom und autistische Personen mit hohem Entwicklungsniveau versteht und wie man ihnen hilft, Hrsg.: BUNDESVERBAND Hilfe für das autistische Kind, Bebelallee 141, 22297 Hamburg, 1996
- 24) **WEISS, Michaela:** Autismus – Therapien im Vergleich: Ein Handbuch für Therapeuten und Eltern. Berlin 2002



- 25) **WITTMANN, B./SCHEEL, R.:** Autismus – eine pädagogische Herausforderung für alle Schularten, in „Schulverwaltung“ Ausgabe Baden-Württemberg, Nr. 10/99, S. 214-219
- 26) **ZÖLLER, Dietmar:** Autismus und Körpersprache. Störungen der Signalverarbeitung zwischen Kopf und Körper. Berlin 2001

Autobiografische Literatur

- 27) **BUNTER VOGEL:** Zeitschrift für Gestützte Kommunikation
Von FC-Schreibern für FC Schreiber und für alle ihre Freunde
Hrsg.: SELLIN, Annemarie, Hugo-Vogel-Str. 45b 14109 Berlin
- 28) **GERLAND, Gunilla:** Ein richtiger Mensch sein,
Verlag Freies Geistesleben, 1998
- 29) **GRANDIN, Temple:** Ich bin die Anthropologin auf dem Mars - Mein Leben als Autistin
Knauer TB Nr. 77288, 1997
- 30) **ROHDE, Katja:** Ich Igelkind – Botschaften aus einer autistischen Welt; Nymphenburger Verlag
1999
- 31) **SCHÄFER, Susanne:** Sterne, Äpfel und rundes Glas - Mein Leben mit Autismus
Verlag Freies Geistesleben 1997
- 32) **VEREIN ZUR FÖRDERUNG VON AUTISTISCH BEHINDERTEN e.V. Stuttgart:** Autistische Menschen verstehen lernen II, Mit Beiträgen von Betroffenen ;
c/o Dr. Vera Antons od. Marlies Zöller, Haußmannstraße 6, 70188 Stuttgart
- 33) **WILLIAMS, Donna:** Wenn du mich liebst, bleibst du mir fern; Eine Autistin überwindet ihre Angst vor anderen Menschen
Hoffmann und Campe, Hamburg 1994
- 34) **ZÖLLER, Dietmar:** Wenn ich mit euch reden könnte... Ein autistischer Junge beschreibt sein Leben;
Scherz Verlag, Bern, 1989 oder dtv-TB, Bd. 11 455, 1991

Sonstiges

- 35) **Arbeitskreis der Ansprechpartner Autismus:** Arbeitspapiere zum Thema „Eingliederungshilfe“, „Schulbegleitung“, „Unterrichtshilfen“ (unveröffentlichte Arbeitspapiere)
- 36) **Landratsamt Heilbronn/Stadt Heilbronn / Staatliches Schulamt Heilbronn:** Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit autistischem Erscheinungsbild, Konzeptionspapier vom 19.05.2000
- 37) **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg:** Zusammenarbeit mit Eltern, 1998
- 38) **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg:** Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen, 1988

Diagnostik

- 1) Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen: DSM-IV
Hogrefe, Verlag für Psychologie, 2. verbesserte Auflage 1998
- 2) Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F)
Forschungskriterien
Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1994
- 3) Lord, D., RUTTER, M.; GOODE, S. u.a.: Autism Diagnostic Observation Schedule: A Standardized Observation of Communicative and Social Behaviour. Journal of Autism and Developmental Disorders, 19, 185-196 (ADI-R und ADOS-G in deutscher Übersetzung von F. Poustka, Frankfurt)
- 4) CARS-Listen in: STEINHAUSEN, H.-C.: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie, 4. aktualisierte Auflage. München/Wien/Baltimore 1996, S. 379-385

Stichwortverzeichnis

Abschlussprüfungen	42	Schulbegleitung	27, 52, 55
Adressen		Eltern	
Autismus-Beauftragte	80	Elternverbände Adressen	95
Elternverbände	95	Elternverbände Internet	96
Servicestellen	90	Zusammenarbeit	18
Staatliche Schulämter	80	Ergänzende schulische Lernangebote	43
Arbeitsstelle Kooperation	40, 48	FC-Facilitated Communication	
Assoziierte Erkrankungen	78	<i>Siehe</i> Gestützte Kommunikation	
Auftrag der Schulen	2	Förderbedarf	11
Außerschulische Hilfen	51	Förderung	15
Autismus		<i>Siehe</i> Frühe Förderung	
<i>Asperger-Syndrom</i>	6, 64, 66	<i>Siehe</i> Schulische Förderung	
Diagnose	5	Frühe Förderung	19
Frühkindlicher Autismus	63, 65	Früherkennung	20
Häufigkeit	4	Prinzipien	23
Sichtweisen von Autismus		Ziele und Inhalte	21
Neurologisch, psychiatrische Sicht	3	Früherkennung	20, 60
Pädagogische Sicht	10	Frühförderung	
Sicht von Betroffenen	7	<i>Siehe</i> Frühe Förderung	
Ursachen	4	Gestützte Kommunikation	34
Autismus-Beauftragte	40, 46, 80	Hausunterricht	28
Beratung und Begleitung	46–52	Hilfeplan	52
Arbeitsstelle Kooperation	48	ICD-10	3, 5, 63
Außerschulische Hilfen	51	KJHG	16, 53, 55, 58
Autismus-Beauftragte	46	<i>siehe Sozialgesetzbuch</i>	
Beratungslehrer	49	Lebensgestaltung	18, 44
Pädagogische Berater	49	Leistungserhebung und	
Schulische Hilfssysteme	46	Leistungsbewertung	40
Schulpsychologische Beratungsstelle	49	Lernbesonderheiten	29–32
Sonderpädagogische Dienste	50	Nachteilsausgleich	40, 84
Beratungslehrer	49	Notengebung	84
Beruf und Lebensgestaltung	44	Pädagogische Ausgangslage	10
Betroffene	7	Pädagogische Berater	49
BSHG	16, 53, 55	Prinzipien der frühen Förderung	23
<i>siehe Sozialgesetzbuch</i>		Prüfungen	42
CARS-Liste	68	Schulbegleitung	55
Diagnose	5	Schulische Förderung	
Diagnosekriterien	5	Ergänzende Lernangebote	43
Frühe Diagnose	20	Formen und Orte	27
Sonderpädagogische Diagnostik	14	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	32
Diagnostik-Materialien		<i>siehe auch</i> Prinzipien der Frühen	
Assoziierte Erkrankungen	78	Förderung	
CARS-Liste	68–77	Klärung des Förderbedarfs	25
DSM-IV	65	Leistungsbewertung	40
Früherkennung	60	Leistungserhebung/Leistungsbewertung	40
ICD-10	63	Prüfungen/Zeugnisse	42
Rendle-Short-Skala	67	<i>siehe auch</i> Nachteilsausgleich	
DSM-IV	65		
Eingliederungshilfe	53, 55, 58		



Lernbesonderheiten	29–32	Sonderpädagogischer Diagnostik	14
Methodisch-didaktische Aspkete	28	Sozialgesetzbuch (SGB)	53, 55, 58
Methodisch-didaktische Konsequenzen	38	Sozialrechtliche Zuordnung	53
Therapie	43	Staatliche Schulämter	80
Unterstützung		Therapie	
Autismus-Beauftragte	46	Bewertung Therapie	59
Beratung/Begleitung	46–52	Therapeutische Zugänge	43
Vorbereitung auf Beruf/Lebensgestaltung	44	Unterricht	
Schulpsychologische Beratungsstellen	49	Unterrichtsgestaltung	26–40
SchwBG	16	Unterstützte Kommunikation	23
Servicestellen	90	Ursachen	4
SGB IX	16	Zeugnisse	42
Sichtweisen von Autismus	3 ff		
Sonderpädagogische Dienste	50		