

Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen

in Verbindung mit
der Verwaltungsvorschrift
„Kinder und Jugendliche mit
besonderem Förderbedarf und Behinderungen“
vom 22. August 2008 (K.u.U. 2008, S. 149 und S. 179)

Grundlagen Auftrag der Schulen Umsetzungshilfen



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Herausgeber:	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Referat Sonderschulen Postfach 103442 - 70029 Stuttgart
Autoren und Redaktion: Teil 1	Hermann Maier Rainer Scheel Ursula Schmid Bruno Tieck Rita Boes Ursula Espenhain
Auflage:	Loseblatt Teil 1, Juni 2009 400 Exemplare

Übersicht

Die vorliegenden Handreichungen sind als Loseblattsammlung konzipiert und nach dem Baukastenprinzip strukturiert, d.h. die einzelnen Kapitel sind nicht als abgeschlossen zu betrachten, es wird jeweils kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben und es werden nach und nach weitere Beiträge ergänzt werden. Zu gegebener Zeit werden diese weiteren oder aktualisierten Beiträge als Ergänzungslieferung zur Einfügung in die jeweiligen Kapitel veröffentlicht.

Um Ihnen, liebe Leserin und lieber Leser, den Überblick über diese Handreichungen zu erleichtern, werden die Kapitel und deren Zielsetzung an dieser Stelle kurz vorgestellt. Die kleinen Symbole finden Sie wieder über den entsprechenden Kapiteln.

1. Pädagogischer Auftrag



Im Hinblick auf die schulische Bildung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen besteht ein klarer pädagogischer Auftrag, der alle Schularten betrifft. Diese Schülerinnen und Schüler sind keinem bestimmten Schultyp zuzuordnen und es gibt keine speziellen Schulen für sie.

2. Sichtweisen von Autismus



Sichtweisen / Einstellungen bestimmen unser Handeln und Tun. Sie prägen unser Verständnis und unsere Zugewandtheit auf Menschen mit autistischen Verhaltensweisen. Hier finden sie unterschiedliche Sichtweisen, die für den schulischen Bereich von Bedeutung sind.

3. Förderung

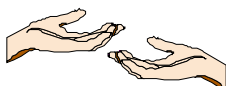


Die Schwierigkeit, Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen eindeutig einem Schultyp zuzuordnen, macht einzelfallbezogene, individuelle Entscheidungen erforderlich, bei denen alle Beteiligten wie Eltern, Lehrkräfte, Betroffene, Schulverwaltung und Mitarbeiter/-innen außerschulischer Institutionen einzubeziehen sind.

Für die an Entscheidungsprozessen Beteiligten ist die Kenntnis der wesentlichen Aspekte der gängigen Konzepte für Menschen mit autistischen Verhaltensweisen wichtig und ebenso deren Diskussion und Bewertung in den verschiedenen Fachdisziplinen.

Impulse und Anregungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen sowie Beispiele können die praktische Arbeit bereichern.

4. Hilffsysteme



Viele Maßnahmen erfordern Kenntnisse von Hilffsystemen, die in diesem Kapitel aufgezeigt werden sollen. Der *Autismus-Beauftragte* des jeweiligen Staatlichen Schulamtes kennt sich in diesen Systemen aus. Er berät, unterstützt und begleitet Eltern, Lehrkräfte oder auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulverwaltung sowie 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.

**5. Anlagen –
Materialien**



Hier sind verschiedene Materialien zu finden, um eine erste Einschätzung vornehmen zu können: Adressen, eine Literaturliste, Internetadressen und sonstige Informationen zu einzelnen Aspekten.

Verweise



Dieses Symbol macht aufmerksam, dass es an anderer Stelle ergänzende Informationen hierzu gibt.
Die jeweils angegebenen Zahlen beziehen sich auf die Gliederungspunkte.



Inhaltsverzeichnis - Teil 1

1. Pädagogischer Auftrag der Schulen

2. Sichtweisen von Autismus

2.1 Autismus - aus der Sicht Betroffener

2.2 Autismus - pädagogische Ausgangslage

2.2.1 Besonderer pädagogischer Förderbedarf

2.2.2 Aspekte sonderpädagogischer Diagnostik

3. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen

3.1 Allgemeines

3.1.1 Grundsätze

3.2 Zusammenarbeit mit Eltern

3.3 Frühe Förderung

3.3.1 Früherkennung

3.3.2 Ziele und Inhalte der frühen Förderung

3.3.3 Prinzipien der frühen Förderung

3.4 Aspekte schulischer Förderung

3.4.1 Klärung des Förderbedarfs

3.4.2 Formen und Orte der schulischen Förderung

3.4.3 Methodisch-didaktische Aspekte der Unterrichtsgestaltung

3.4.3.1 Lernbesonderheiten

3.4.3.2 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

3.4.3.3 Didaktische Konsequenzen

3.4.4 Leistungserhebung und Leistungsbewertung

3.4.4.1 Leistungserhebung im Unterricht

3.4.4.2 Spezielle Regelungen für die Abschlussprüfungen und Zeugnisse

3.5 Ergänzende schulische Lernangebote

3.6 Vorbereitung auf Beruf und Lebensgestaltung

4. Beratung und Begleitung in der Schule

4.1. Schulische Hilfesysteme

4.1.1 Autismus-Beauftragte

4.1.2 Arbeitsstellen Kooperation

4.1.3 Fachberater

4.1.4 Schulpsychologische Beratungsstellen

4.1.5 Beratungslehrer

4.1.6 Sonderpädagogische Dienste der Sonderschulen

5. Anlagen – Materialien – Informationen

5.1 Staatliche Schulämter

5.2 Eingliederungshilfe

5.3. Autismus-Beauftragte

5.4 Nachteilsausgleich

5.4.1 Rechtliche Vorgaben

5.4.2 Erläuterungen



1. Pädagogischer Auftrag der Schulen

Die Schulen verwirklichen den im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, in der Verfassung des Landes Baden-Württemberg und im Schulgesetz für Baden-Württemberg verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag für alle Kinder und Jugendlichen. 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 unterstützt 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 umfängliche Hilfen bereit gestellt werden müssen, bis hin zu gelegentlich als "sonderbar" erlebten Verhaltensweisen bei einzelnen Schülerinnen und 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 individualisiert abgestimmte Bildungsweg bietet für Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen die Gewähr für die Einlösung der Schulbesuchspflicht bzw. des Rechts auf angemessene schulische Bildung und Erziehung.

Auftrag und Aufgabe aller Schularten ist es, Möglichkeiten des Unterrichts und der Förderung 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 "Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen" vom 22.08.2008 (K.u.U. 2008, S. 149 ff. und S. 179) 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. Dabei wird das Einvernehmen mit den Eltern angestrebt.

In der intensiven Auseinandersetzung mit ihren Kindern 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 dieser Kinder und Jugendlichen nach Berechenbarkeit, Verlässlichkeit und Kontinuität beachten.



2. Sichtweisen von Autismus

Mit Autismus wird im Allgemeinen eine Vielzahl von Vorstellungen, unterschiedlichen Erfahrungen und Vorurteilen in Verbindung gebracht. Dies liegt u.a. begründet in den vielfältigen Erscheinungsformen der autistischen Verhaltensweisen, der sehr wechselvollen Theoriebildung in der Forschungsgeschichte sowie zahlreichen, phantasie-bildenden 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 atypisches Autismus-Syndrom **fachärztlich diagnostiziert** wurde. Die fachärztliche Diagnose wird damit wesentliche Voraussetzung für die Zugehörigkeit zu diesem Personenkreis. Im Blick auf die sich ergebenden Konsequenzen für die schulische Bildung und Förderung ist die medizinische Diagnostik um sonderpädagogische Diagnostik zu ergänzen.

2.1 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 Zöller, 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 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 KANNTKE KEINEN BEGRIFF FÜR HITZE. ICH KANNTKE DIE BEDEUTUNG DIESES WORTES GAR NICHT. IN DER BADEWANNE WAR DAS GANZ ANDERS. DORT LERNTTE 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 soweit, 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 soweit 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 angedroht 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).

2.2 Autismus – Pädagogische Ausgangslage

Ich-Identität, Ausdrucksfähigkeit, Handlungsfähigkeit und soziale Orientierung tragen als grundlegende Kompetenzen zu einer gelingenden Teilhabe am Leben und Mitgestaltung 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 der Aufbau von Kontakten und Beziehungen ist 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 kognitivem 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 Ju-



gendlichen angepasst werden. Oftmals sind unkonventionelle Lösungswege erforderlich, um den Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können.

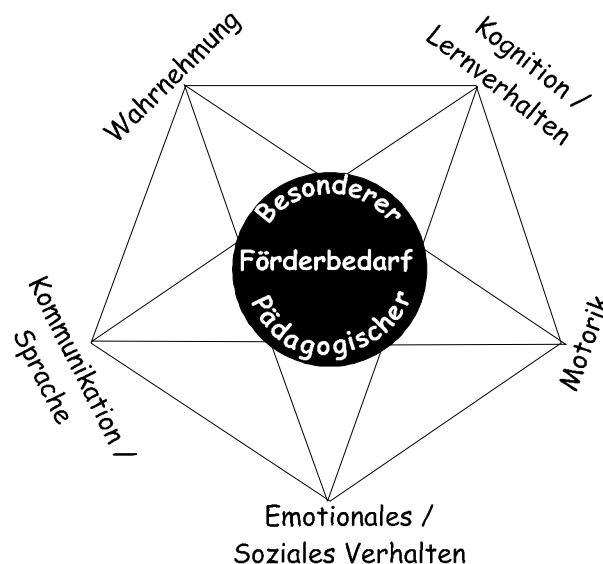
2.2.1 Besonderer pädagogischer Förderbedarf

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

- Erlernen sozial angemessener Verhaltensweisen, Gestalten von Beziehungen,
- Aufbau und Differenzierung von verbalen und nonverbalen Kommunikationsformen unter Nutzung zeichen- und bildunterstützter sowie schriftsprachlicher Kommunikationsformen (unterstützte Kommunikation),
- Wecken und Unterstützen von sachorientiertem Neugierverhalten und Ausbildung angemessener Einwirkungsformen auf die sächliche Umwelt,
- 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 Formen der Kontaktaufnahme verwendet.

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

Das Sprachverständnis ist oft nicht eindeutig feststellbar.

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

Motorik

Motorische Auffälligkeiten können ihre Ursache in veränderter Körpereigenwahrnehmung haben.

Mögliche Ausdrucksformen: eingeschränktes Bewegungsrepertoire, motorische Hyperaktivität, Bewegungsarmut, bizarre Bewegungsmuster, Koordinationsschwierigkeiten, 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: unerklärbare 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.

2.2.2 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. Dabei wird im Interesse des Kindes auch darauf geachtet, dass eine medizinische fachärztliche Diagnostik als Grundlage erfolgt, die insbesondere den Ausschluss von Hör- und Sehstörungen einschließt.

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 Schülerinnen und 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 ist 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 grundsätzlich 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 Schülerinnen und 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 schafft im Einzelfall die Voraussetzungen für einen Schulbesuch und sichert diesen, indem sie die behinderungsbedingt erforderliche individuelle Unterstützung übernimmt. Dies beinhaltet insbesondere den hohen Bedarf an individueller Orientie-



rungsgebung 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 Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern.

Die Bereitstellung einer Schulbegleitung muss im Rahmen einer Hilfeplanung durch den zuständigen Kostenträger, in der Regel durch das örtliche Sozial-/ Jugendamt, geklärt und entschieden werden.

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 für diese Schülergruppe in besonderer Verantwortung, zu verlässlichen Lösungen beizutragen. Unterstützt werden sie nach Entscheidung im Einzelfall 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 Schülerinnen und 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 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 Schülerinnen und 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 Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen in hohem Maße von ihrer Mitarbeitsbereitschaft abhängig. Änderungen der schulischen Förderung müssen den Schülerinnen und Schülern begründet, rechtzeitig mit ihnen vorbereitet und abgesprochen werden, auch wenn dieser Klärungsprozess nicht immer befriedigend erfolgen kann.

Akzeptanz der Besonderheit autistischer Schülerinnen und 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 Mitschülerinnen und Mitschüler auf einen angemessenen und verständnisvollen Umgang mit einem betroffenen Schüler bzw. einer betroffenen Schülerin 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 bereitstellen 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 oder der Schülerin entspricht, zu verbessern, um dadurch ein Höchstmaß an Berechenbarkeit, Verlässlichkeit und Kontinuität in der Schullaufbahn zu erreichen. Hierfür ist eine auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin 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 Schülerinnen und 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 durch ihre Betroffenheit 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 Lehrkräften, 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 und 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 Menschen 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 2.2



(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.



2.2

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 hineinsetzen 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.

Schwerpunkt der Frühförderung bilden daher die Beratung, Begleitung und Anleitung der Eltern. Sie müssen gestärkt, gestützt und ggf. befähigt werden, ein ei-



genständiges, tragfähiges Erziehungskonzept aufzubauen. Die Entwicklung ist nicht nur von neurologischen Belastungsfaktoren des Kindes abhängig, sondern in einem erheblichen Maß von den pädagogisch und therapeutisch unterstützenden 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 haben, 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:

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



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.

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.

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 Selbstständigkeit.

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.

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. Diese Kinder 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 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. *Ermutigung
Lob*
- Individuelle **Lernwege akzeptieren** *Lernwege*

3.4 Aspekte schulischer Förderung

3.4.1 Klärung des Förderbedarfs

Die Erhebung und Klärung des individuellen Förderbedarfs ist Entscheidungsgrundlage dafür, wie die optimale Lernumgebung für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler beschaffen sein muss. Unter Berücksichtigung der pädagogischen Ausgangslage (Punkt 2.2) 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 Förderbedarf 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
- Selbstständigkeit
- 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 Kinder mit autistischen Verhaltensweisen in geeigneter Lernumgebung unterschiedliche zusätzliche Maßnahmen notwendig sind.

Dies können sein:

- Beratung und Begleitung durch fachkompetentes Personal
- besondere Rahmenbedingungen und Unterstützungsmaßnahmen in 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 Betreuer¹ 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 Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen entsprechen.

Außerschulische Kostenträger sind frühzeitig in die Klärung der Schulortfrage einzubeziehen.

Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen besuchen je nach den Gegebenheiten des Einzelfalls 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 eventuell erforderliche 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.

¹ Zur Bestellung eines Betreuers siehe § 1896 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)



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 naturwissenschaftlichen Faches
- bei erkennbaren Lernkapazitäten Besuch des Fremdsprachenunterrichts
- 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 Lernangebots orientiert sich am Bildungsplan der Grundschule. Der sonderpädagogische Förderbedarf wird jedoch im Rahmen des Bildungsplans und der schulorganisatorischen Gegebenheiten der Schule für Geistigbehinderte realisiert. Dieses Angebot kann von einer Lehrkraft der allgemeinen Schulen erteilt werden, die zu diesem Zweck an die Sonderschule abgeordnet wird.
- Besuch einer Sonderschule mit fachunterrichtlicher Ergänzung des Bildungsangebots

Beispiel:

- Eine Schülerin, 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 können sich für Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen als vorrangige Ziele ergeben:

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".

Beispiele:

- 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 zwischen 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.



3.3.3

3.4.3.1 Lernbesonderheiten

Ausgehend von den unter Abschnitt 2.2 "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.



2.2

Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten

Viele Menschen mit autistischen Verhaltensweisen benutzen gar keine Verbal-sprache 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 unbekannte 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 genaueren Rückfragen ist feststellbar, dass mehr gehört und verstanden wurde als vermutet. So bildet die Diskrepanz zwischen gezeigtem und möglichem Lern- und Leistungsniveau, 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 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 Menschen 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 dies 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.

Beispiele:

- 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 Unterrichtsschluss zum Bus gehen, ist zu beobachten, wie er munter die Treppe runterhüpft.
- Eine Schülerin isst nie selbstständig. 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 herunter.
- 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 ein 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 Kindern mit autistischen Verhaltensweisen selten zu beobachten. Somit fehlt ein wichtiger Schritt in der sozialen und kommunikativen Entwicklung. Die Folge ist, dass solche Kinder 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 ölicher 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 ermöglicht 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 strukturgender Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler stellen an diese Schülergruppe besondere Anforderungen. Sie machen zusätzliche Orientierungshilfen unumgänglich.

Beispiele:



- 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

- Gebärdensysteme und
- Bildsysteme, die im Einzelfall in Kombination mit verbalen Ausdrucksformen zu verbinden sind,

bewährt.

Gestützte Kommunikation (FC für Facilitated Kommunikation) ist eine Methode, die es manchen Menschen mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen ermöglicht, sich durch Deuten bzw. Tippen auf Gegenstände, Bilder, Symbole oder Buchstaben mitzuteilen.

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 hervorrufen wie Überforderung. 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 Geometriaufgaben, 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 Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen erreicht 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, eine 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 zeitaufwändig 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 Gewichtung 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 von Situationen. Somit unterscheidet sich ihre Erlebenswelt 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:



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 hilf-



reich:

- 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 allgemeinen 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 unteren Schulaufsichtsbehörden 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 Schülerinnen und 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

In den Unterrichtsfächern, in denen behinderungsspezifische Nachteile aufgrund der Gegebenheiten des Faches nicht durch Maßnahmen im Sinne des Nachteilsausgleichs kompensiert werden können, ist die Frage der Benotung im Einzelfall zu prüfen. 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 Schülern 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 Erziehungsberechtigten 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 wird in der Regel der Autismusbeauftragte des Staatlichen Schulamtes hinzugezogen.

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, Kinder 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 Vorbereitung auf Beruf und Lebensgestaltung

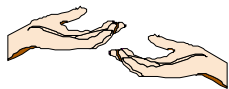
Bisher gibt es nur wenige Erfahrungen mit gestalteten Übergängen für Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen ins Erwachsenen- und Berufsleben, deshalb ist dieser Lebensabschnitt für alle Beteiligten besonders schwierig. Eine frühzeitige und geplante Vorbereitung dieses Schrittes ist - unter Einbeziehung der örtlichen Arbeitsverwaltung und Fachdienste - 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, selbstständiges Wohnen

Auf der Grundlage eines Fähigkeitsprofils, erstellt durch die Lehrkräfte, kann ein Netzwerk von Fachleuten und Fachdiensten bei der Berufsfindung behilflich sein: Hierzu gehören vor Ort insbesondere der Integrationsfachdienst (IFD) und die Maßnahmeträger der unterstützten Beschäftigung, ebenso überregionale spezialisierte Berufsbildungswerke (z.B. Ravensburg).

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



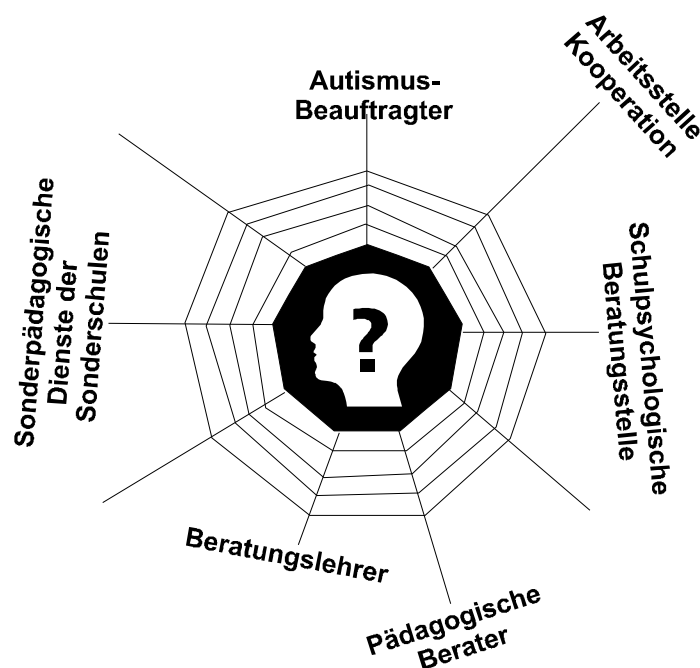
4. Beratung und Begleitung in der Schule

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen erfordert ein enges Zusammenwirken der schulischen und außerschulischen Beratungs- und Hilfsdienste. Die Autismus-Beauftragten bei den unteren Schulaufsichtsbehörden sind informierte und mit den Verfahren und Möglichkeiten der schulischen Förderung vertraute Ansprechpartner für Eltern, Lehrkräfte und Mitarbeiter außerschulischer Institutionen.

4.1. Schulische Hilfesysteme

Die hier aufgeführten schulischen Hilfen sind in allen Bezirken der Staatlichen Schulämter in gleicher Weise organisiert. Die Inanspruchnahme dieser Hilfen ist kostenfrei.

Allgemeine Hinweise zum schulischen Hilfesystem gibt nachfolgendes Schaubild:



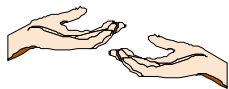
4.1.1 Autismus-Beauftragte

Aufgaben der Autismus-Beauftragten

In jedem Staatlichen Schulamt sind Autismus-Beauftragte benannt. Die jeweiligen Aufgaben der Autismus-Beauftragten werden vom Staatlichen Schulamt mit diesen vereinbart. Ihre Aufgabe kann es sein, Schulen, Eltern und außerschulische Institutionen über spezifische Fragen des Autismussyndroms zu informieren und zu beraten. Sie können bei der Suche nach schulischen Förderorten behilflich sein und begleiten gegebenenfalls Erprobungen schulischer Förderung.

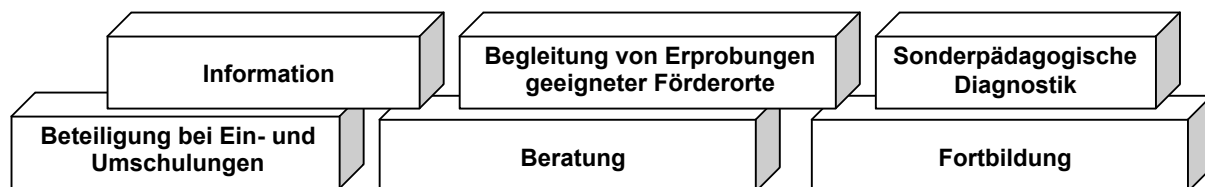


5.3



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

Aufgaben der Autismus-Beauftragten können sein



Autismusbeauftragte können 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 Hilfeangebote

Autismusbeauftragte können 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
- Schulverwaltung, Sozial- und Jugendämter und die Gesundheitsbehörden in Einzelfällen und nehmen an Hilfeplangesprächen teil
- Arbeitskreise der Schulbegleiter

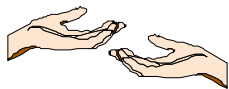
Autismusbeauftragte können begleiten

- Lehrkräfte bei Schulplatzproben in allgemeinen Schulen, beispielsweise auch in Form von Unterrichtsbesuchen und anschließenden Beratungsgesprächen
- Fallbesprechungsgruppen von Lehrkräften, die mit autistischen Schülern über die gestützte Kommunikation kommunizieren

Autismusbeauftragte können bei Entscheidungen über geeignete schulische Förderorte mitwirken

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 unterstützen
- im 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 im Auftrag der Schulverwaltung regionale und schulinterne Fortbildungen zu Fragestellungen der Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen an. Die pädagogischen Inhalte der Fortbildung können ergänzt werden durch medizinische und psychologische Sichtweisen.

4.1.2 Arbeitsstellen Kooperation

Die Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern haben die Aufgabe, die Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen sowie das Zusammenwirken von Schulen und außerschulischen Institutionen zu fördern.

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.

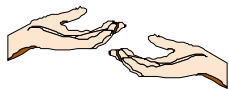
Sie leisten dabei zum Beispiel :

- 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 Arbeitsstelle Kooperation beim Regierungspräsidium Stuttgart unterstützt. Dort werden landesweite Entwicklungen und Erfahrungen koordiniert.

4.1.3 Fachberater

In jeder Schulart sind Fachberater 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 können sie die Schulen in unterrichtlichen und schulorganisatorischen Fragen, die sich aus der jeweils individuellen Situation vor Ort ergeben, beraten. Sie begleiten die schulinternen Abstimmungsprozesse, in denen ein gemeinsam getragenes Verständnis zum Umgang mit autistischen Schülern 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. 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 Schülerinnen und 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 Schülerinnen und Schülern und bei der Bewältigung innerschulischer Konflikte.

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 Schülerinnen und Schülern sowie Eltern über für die Schüler geeignete Bildungsgänge. Ebenso helfen sie Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Schulschwierigkeiten, soweit Möglichkeiten hierzu im pädagogischen Bereich liegen.

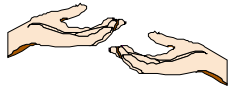
Bei der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen können Beratungslehrer vor allem in den allgemeinen Schulen unterstützende Dienste leisten. Sie wirken mit bei der Erhebung und Einschätzung der schulischen Leistungsmöglichkeiten dieser Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. Sie werden insbesondere in folgender Weise tätig:

- Beratung von Lehrkräften und Eltern
- Klärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
- Beteiligung an der Hilfeplanung unter Mitwirkung der Eltern, der Schu-



len 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 besonderem Förderbedarf und Behinderungen " vom 22. August 2008. .

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



5. Anlagen – Materialien – Informationen

5.1 Staatliche Schulämter

Kreis	Staatliches Schulamt	Telefon/ E-Mail	Telefax
Rems-Murr	Backnang Erbstetter Str. 56 71522 Backnang	07191/895-4121 poststelle@ssa-bk.kv.bwl.de	07191/8954108
Zollern-Alb Sigmaringen	Albstadt Charlottenstr. 4 72336 Balingen	07433/957-201 poststelle@ssa-als.kv.bwl.de	07433/957-203
Biberach Ulm Alb-Donau	Biberach Rollinstr. 9 88400 Biberach an der Riß	07351/5095-0 poststelle@ssa-bc.kv.bwl.de	07351/5095-195
Böblingen	Böblingen Parkstr.16 71034 Böblingen	07031/663-2000 poststelle@ssa-bb.kv.bwl.de	07031/663-2030
Breisgau-Hochschwarzwald Freiburg Emmendingen	Freiburg Stadtstr. 2 79104 Freiburg	0761/2187-0 poststelle@ssa-fr.kv.bwl.de	0761/2187-71600
Göppingen Heidenheim Ostalb	Göppingen Burgstr. 14-16 73033 Göppingen	07161/202-922 poststelle@ssa-gp.kv.bwl.de	07161/202-919
Mannheim Heidelberg Rhein-Neckar Neckar-Odenwald	Mannheim Kurfürstenanlage 38-40 69115 Heidelberg	06221/522-2510 poststelle@ssa-ma.kv.bwl.de	062221/522-2515
Heilbronn Stadt Heilbronn Land	Heilbronn Rollwagstr. 14 74072 Heilbronn	07131/994-0 poststelle@ssa-hn.kv.bwl.de	07131/994-7232
Karlsruhe Stadt Karlsruhe Land	Karlsruhe Kriegsstr. 103 76135 Karlsruhe	0721/936-6458 poststelle@ssa-ka.kv.bwl.de	0721/936-5110
Konstanz Tuttlingen	Konstanz Am Seerhein 6 78467 Konstanz	07531/80201-0 poststelle@ssa-kn.kv.bwl.de	07531/80201-39



Hohenlohe Main-Tauber Schwäbisch Hall	Künzelsau Allee 16 74653 Künzelsau	07940/18-504 poststelle@ssa-kuen.kv.bwl.de	07940/18-505
Lörrach Waldshut	Lörrach Palmstr. 3 79539 Lörrach	07621/410-0 poststelle@ssa-loe.kv.bwl.de	076121/410-1297
Ludwigsburg	Ludwigsburg Mömpelgardstr. 26 71640 Ludwigsburg	07141/9900-0 poststelle@ssa-lb.kv.bwl.de	07141/9900-251
Bodensee Ravensburg	Markdorf Am Stadtgraben 25 88677 Markdorf	07544/5097-0 poststelle@ssa-mak.kv.bwl.de	07544/5097-192
Esslingen	Nürtingen Marktstr. 12 72622 Nürtingen	07022/26299-10 poststelle@ssa-nt.kv.bwl.de	07022/26299-11
Ortenau	Offenburg Freiburger Str. 26 77652 Offenburg	0781/805-1700 poststelle@ssa-og.kv.bwl.de	0781/805-1749
Pforzheim Enzkreis Calw	Pforzheim Kronprinzenstr. 9 75177 Pforzheim	07231/308-1794 poststelle@ssa-pf.kv.bwl.de	07231/308-1608
Baden-Baden Rastatt Freudenstadt	Rastatt Ludwigring 7 76437 Rastatt	07222/9169-0 poststelle@ssa-ra.kv.bwl.de	07222/9169-199
Stuttgart	Stuttgart Bebelstr. 48 70193 Stuttgart	0711/216-9701 poststelle@ssa-s.kv.bwl.de	0711/216-9719
Reutlingen Tübingen	Tübingen Uhlandstr. 15 72072 Tübingen	07071/207-3402 poststelle@ssa-tue.kv.bwl.de	07071/207-3499
Rottweil Schwarzwald- Baar	Donaueschingen Am Hoptbühl 2 78048 Villingen- Schwenningen	07721/913-7574 poststelle@ssa-ds.kv.bwl.de	07721/913-8922

5.2 Eingliederungshilfe

Schulaufsichtsbehörden und Sozial- und Jugendbehörden in den Stadt- und Landkreisen verständigen sich zunehmend auf eine strukturierte Vorgehensweise und legen gemeinsam Verfahrensabläufe fest. Diese können in den Kreisen unterschiedlich gestaltet sein, dienen aber immer der Transparenz für alle Beteiligten und der zügigen Bearbeitung und Entscheidung im Interesse der Betroffenen.



5.3 Autismus-Beauftragte

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

Die aktuellen Namen der Beauftragten für Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen und wie man sie am besten erreicht, sind über die Staatlichen Schulämter zu erfahren; eine Liste der Autismusbeauftragten ist auf dem Landesbildungsserver unter

www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus abrufbar.



4.1.1
4.1.2

5.4 Nachteilsausgleich

5.4.1 Rechtliche Vorgaben

Die Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" vom 22. August 2008 (K.u.U. 2008, S. 149-152) führt zum Nachteilsausgleich Folgendes aus:



3.4.4

"2.3 Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung, Nachteilsausgleich"

2.3.1 Allgemeine Grundsätze

Die schulische Leistungsmessung steht im Dienst der Chancengleichheit. Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung. Um dieses Recht einzulösen, ist eine Leistungsmessung erforderlich, die sich nach einheitlichen Kriterien und einem einheitlichen Anforderungsprofil richtet. Die hierauf beruhende Notengebung bildet die Grundlage für Schullaufbahnentscheidungen.

Die Chancengleichheit ist eine Ausformung des Gleichheitssatzes nach Art. 3 Abs. 1 des Grundgesetzes ("Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich"). Dieser Satz verlangt nicht, bei allen Menschen die gleichen Handlungsmuster anzulegen. Der Gleichheitssatz bedeutet vielmehr, dass die Menschen vor dem Gesetz nach den gleichen Maximen zu behandeln sind, dass also Lebenssachverhalte, die von ihrem Wesen her gleich sind, auch rechtlich gleichgestellt werden müssen; der Gleichheitssatz bedeutet aber auch umgekehrt, dass bei Lebenssachverhalten, die von ihrem Wesen her ungleich sind, von Rechts wegen zu differenzieren ist. Insofern kann es auch rechtlich geboten sein, Nachteile von Schülern mit besonderem Förderbedarf oder mit Behinderungen auszugleichen.

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 eigens für einzelne Schüler herabgesetzt werden. Die Hilfestellungen für den Schüler ebnen ihm also Wege zu dem schulartgemäßen Niveau; dieses Niveau dann zu erreichen, kann aber auch Schülern mit besonderem Förderbedarf oder Behinderungen nicht erlassen werden.

Der Nachteilsausgleich für Schüler mit besonderem Förderbedarf oder für behinderte Schüler lässt daher das Anforderungsprofil unberührt und bezieht sich auf



Hilfen, mit denen die Schüler in die Lage versetzt werden, diesem zu entsprechen. Die Art und Weise solcher Hilfen hängt von den Umständen des Einzelfalles

ab. Zum einen können die allgemeinen Rahmenbedingungen auf die besonderen Probleme einzelner Schüler Rücksicht nehmen. Daneben sind auch besondere, nur auf einzelne Schüler bezogene Maßnahmen des Nachteilsausgleichs möglich, insbesondere durch eine Anpassung der Arbeitszeit oder durch die Nutzung von besonderen technischen oder didaktisch- methodischen Hilfen. Auch ist es möglich, die Gewichtung der schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungen im Einzelfall anzupassen; allerdings muss jede dieser Leistungsarten eine hinreichende Gewichtung behalten. Im Rahmen des Nachteilsausgleiches ist es insofern auch möglich von den äußeren Rahmenbedingungen einer Prüfung abzuweichen.

Solche besonderen, auf einzelne Schüler bezogenen Maßnahmen des Nachteilsausgleiches sind nur in besonders begründeten Ausnahmefällen gerechtfertigt; in den beruflichen Schulen sind sie nur möglich, soweit sie mit den jeweiligen spezifischen Ausbildungszielen vereinbar sind. Mit bindender Wirkung für die Fachlehrer obliegt die Entscheidung der Klassen- oder Jahrgangsstufenkonferenz, soweit deren Mitglieder den Schüler unterrichten, unter Vorsitz des Schulleiters, ggf. unter Hinzuziehung eines Beratungs- oder Sonderschullehrers, schulischer Ansprechpartner, LRS-Fachberater oder in Ausnahmefällen der örtlich zuständigen schulpsychologischen Beratungsstelle; die Klassen- oder Jahrgangsstufenkonferenz kann außerschulische Stellungnahmen oder Gutachten in ihre Entscheidungsfindung einbeziehen. Die betroffenen Schüler und Eltern werden frühzeitig in die Entscheidungsfindung einbezogen. Maßnahmen des Nachteilsausgleiches können in der Klasse begründet und erläutert werden.

Maßnahmen des Nachteilsausgleiches werden nicht im Zeugnis vermerkt. Mögliche Härten, die sich aus dem für alle Schüler gleichermaßen geltenden Anforderungsprofil ergeben, können mit den jeweiligen bestehenden Ermessungsspielräumen gemildert werden, insbesondere bezüglich Nachlernfristen, Ausnahmeregelungen bei Versetzungsentscheidungen, zusätzlichen Wiederholungen von Klassen oder Jahrgangsstufen, Ergänzungen der Noten durch verbale Beurteilungen oder Ausnahmeregelungen bei der Aufnahme in weiterführende Schulen."

5.4.2 Erläuterungen

**Kultusministerium Baden-Württemberg
September 2001**

- Auszug - 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 II.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 hier zu 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.

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).

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.



