

Autismus-Spektrum-Störung am Gymnasium

Leona Sprotte & Anne Sliwka



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

Handreichung zur Konferenz zum Studententag Autismus am Gymnasium, Tübingen. 14.11.2014.

I. Einleitung

Seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 sind die Institutionen der Lehrerbildung herausgefordert, ein nicht-exklusives Bildungssystem vorzubereiten. Dem Gleichheitsgrundsatz demokratischer Gesellschaft nach soll die prinzipiell gleiche Inklusionsmöglichkeit für alle Menschen unabhängig von sozialen Merkmalen und individueller Exklusivität ermöglicht werden. Von 2009 auf 2013 ist der Inklusionsanteil von 18,4% auf 25,0% gestiegen (Klemm 2013, S. 4). Das heißt, dass inzwischen jeder vierte Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine reguläre Schule besucht. Gleichzeitig ist jedoch der Anteil der Förderschüler, die an Sonderschulen unterrichtet werden, lediglich von 4,9% auf 4,8% gesunken (ebd.). Der Ausbau des inklusiven Unterrichts in Deutschland hat demnach nicht zu einem Rückgang der Beschulung an Sonderschulen geführt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass immer mehr Kindern sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird. Zudem sind die Übergangsquoten an Haupt- und Realschulen gesunken, die Übergangsquote an das Gymnasium ist hingegen auf 40,7% gestiegen. Durch den Wegfall der bindenden Grundschulempfehlung liegen die Zahlen zumindest in den Großstädten deutlich höher (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2010). In Heidelberg wechselten im Jahr 2013 65% der Grundschüler auf ein Gymnasium.

II. Herausforderungen schulischer Inklusion

Schulische Inklusion ist eine große Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer, da Schüler mit sehr unterschiedlichen Begabungsprofilen und Leistungspotentialen am Gymnasium aufeinandertreffen. Besondere Wichtigkeit kommt am Gymnasium der Autismus-Spektrum-Störung zu, da vor allem Autisten häufig die Qualifizierung für das Gymnasium erreichen und daher am Gymnasium beschult werden. Da aber immer mehr Lehrerinnen und Lehrer am Gymnasium mit Autismus in ihren Klassenzimmern konfrontiert werden, sollen in der vorliegenden Handreichung Anregungen für den Umgang im Unterricht mit *Autismus-Spektrum-Störung* (ASS) am Gymnasium gegeben werden.

III. Autismus-Spektrum-Störung

In der ICD-10 wird Autismus unter Kapitel V (F84) als tiefgreifende Entwicklungsstörung klassifiziert (Weltgesundheitsorganisation 2015). Aufgrund der lebenslangen, komplexen Störung des zentralen Nervensystems, können vielfältige Störungen bei der Interaktion mit der Umwelt und Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft auftreten. Vor allem die Wahrnehmungsverarbeitung ist gestört und tritt meistens bereits im Kindesalter auf. Hinzu treten sprachliche, motorische und

emotionale Störungen. Die individuellen Ausprägungen einer Autismus-Spektrum-Störung können sehr unterschiedlich sein und die Grenzen zwischen den verschiedenen autistischen Störungen sind fließend. Auch die Abgrenzungen zu Menschen, die keine autistischen Störungen haben, sind nicht immer leicht. Dazu kommt, dass viele Autisten zusätzliche Beeinträchtigungen haben oder eine Hochbegabung aufweisen. Dadurch ist eine Diagnose häufig sehr schwierig, da verschiedene Merkmale sich auch überdecken können (Autea 2014). Umso wichtiger ist es, dass die verschiedenen Faktoren durch die Lehrkraft so gut wie möglich identifiziert werden, damit jedes Kind in der Schule individuell gefördert werden kann.

IV. Vorbereitungen der LehrerInnen

Es ist wichtig, dass die Lehrkraft ein Verständnis für ASS entwickelt. Für genauere Informationen und zur Kooperation, ist es sinnvoll Rücksprache mit den Eltern der SchülerInnen zu halten. Um sich über ASS zu informieren, sollten auch Fachbücher herangezogen werden. Zudem sind viele Internetressourcen verfügbar, wie beispielsweise die Alberta Learning Resources (Alberta Learning 2004). Auf dieser Seite werden Methoden, Materialien und Programme für SchülerInnen mit „special needs“, wie zum Beispiel das Programming for Students with Special Needs series, bereitgestellt. Zudem kann es hilfreich sein, lokale Organisationen aufzusuchen, die sich auf Autismus spezialisiert haben (Alberta learning 2003, S. 111). Es sollten potentielle Ressourcen zur Unterstützung identifiziert werden und Rat von Kollegen eingeholt werden, die bereits Erfahrung mit Schülern mit ASS haben, dafür haben sich auch Netzwerke etabliert, wie das Autismus-Netzwerk in Tübingen. Veröffentlichte Materialien wie visuelle Hilfsmittel und soziale Skripte sollten genutzt werden, um Arbeitsaufträge oder Handlungen für die SchülerInnen zu verdeutlichen. Ein individualisiertes Programm für SchülerInnen mit ASS bedeutet nicht, dass alle Materialien neu erstellt werden müssen. Häufig gibt es bereits veröffentlichte Materialien, die verwendet werden können. Diese sind beispielsweise auf den Seiten der verschiedenen Kompetenz-Zentren für Autismus erhältlich.

Es muss ein Verständnis für Autismus in der Klasse gefördert werden. Dazu sollten genug Informationen vor den anderen Schülern preisgegeben werden, aber die Privatsphäre des Einzelschülers respektiert werden. Eine frühzeitige, klare Verständigung über die Nichtakzeptanz von Mobbing und Hänseleien schafft ein transparentes aufgeschlossenes Klima. Vor den anderen Schülern sollten auch die Vorteile von inklusiver Beschulung aufgezeigt werden. Zum Beispiel, dass auch die Schüler ohne Handicap soziale Fähigkeiten entwickeln und sich durch Lernen durch Lehren selbst im Unterrichten erproben können. Eine gute Vorbereitung auf mögliche Fragen der SchülerInnen zu Autismus ist für die notwendige Transparenz essentiell. Häufig gestellte Fragen sind:

- Wie bekam der Schüler die Autismus-Spektrum-Störung?
- Kann ich auch eine Autismus-Spektrum-Störung bekommen?
- Was kann ich tun um zu helfen?
- Wird es dem Schüler irgendwann bessergehen?

- Warum macht der Schüler das? (beispielsweise nicht antworten, Echolalie etc.)

V. Adaption von Material

Liniertes Papier erleichtert die Orientierung und hilft Schülern, zwischen den Linien zu schreiben. Auch Stifte können beispielsweise mit Greifvorrichtungen versehen werden, damit diese besser in der Hand liegen. Manche SchülerInnen sind besonders ruhelos und haben Schwierigkeiten, Bewegungen für längere Zeit zu unterbrechen. Sitzkissen oder Gymnastikbälle können die Aufmerksamkeit in solchen Situationen steigern. Schüler mit feinmotorischen Problemen können Hilfsmittel bereitgestellt werden, um beispielsweise schriftliche Aufgaben am Computer zu erstellen. Vereinfachtes Material kann die Aufmerksamkeit der SchülerInnen erhöhen. So kann vermieden werden, dass sie durch Seitenzahlen, Linien oder Bilder abgelenkt werden oder sich auf irrelevante Informationen fixieren. Dies ist immer abhängig von den einzelnen SchülerInnen. Häufig ist es allerdings auch besonders wichtig, Linien und visuelle Bilder zur Unterstützung bereitzustellen, um die SchülerInnen kognitiv zu aktivieren und ihnen eine Orientierung zu bieten. Ob Bilder von Vor- oder Nachteil sind, ist daher immer in der jeweiligen Situation individuell abzuwägen. Es sollten auch möglichst viele Auswahlmöglichkeiten in Bezug auf die Bearbeitungsart und auch das Thema gegeben werden (Alberta learning 2003, S. 114-115). So werden die SchülerInnen motiviert und können sich entscheiden, ob sie lieber eine Geschichte schreiben, zeichnen oder mündlich erzählen möchten. Die Abbildung 2 stellt eine visuelle Unterstützung da, die den Schülern die Beschäftigungsmöglichkeiten aufzeigt, die sie wählen können (Alberta Learning 2004, S. 64). Die Abbildung 3 dient als visuelle Unterstützung, um mündlich über den Tagesverlauf zu sprechen oder auch einen Tagebucheintrag zu schreiben. Die Schüler können dann die Tätigkeiten umkreisen, die sie an dem Tag erledigt haben und dann im Gesprächsverlauf oder in der Arbeitsphase immer wieder auf das Bild schauen, wenn sie überlegen, was sie noch erzählen oder schreiben möchten. Da Autisten häufig Schwierigkeiten mit Veränderungen haben, ist es von Vorteil, wenn sie die Materialien möglichst bereits einen Tag vorher mit nach Hause nehmen können. Die SchülerInnen können sich dann bereits zuhause in Ruhe auf die Aufgaben vorbereiten wenn sie möchten. Auch Tagesabläufe sollten schriftlich festgehalten und Klassenausflüge ausreichend früh angekündigt werden, damit sich die SchülerInnen darauf einstellen können. Materialien sind trotz der Vereinfachung altersangemessen zu gestalten und die Interessen der Schüler sind zu berücksichtigen, um die SchülerInnen kognitiv zu aktivieren. Besonders wichtig ist es in diesem Zusammenhang zudem, die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der SchülerInnen zu berücksichtigen (Alberta Learning 2004, S. 64).

VI. Adaption von Aufgabenstellungen

SchülerInnen mit ASS benötigen häufig mehr Zeit, um Informationen aus der Umwelt zu verarbeiten als nicht beeinträchtigte Kinder. Daher ist es nötig, ihnen auch mehr Zeit zum Antworten auf Fragestellungen oder auch zum Bearbeiten von Aufgabenstellungen einzuräumen. Nachdem eine Frage von der Lehrerin oder dem Lehrer gestellt wurde, sollte daher eine angemessene Zeit gewartet werden, bevor eine Schülerin oder ein Schüler aufgerufen wird. Auch wenn sich bereits einige melden, sollten die anderen SchülerInnen genügend Zeit bekommen, über die Frage nachzudenken. Vor allem verbale Informationen sind für SchülerInnen mit ASS häufig schwierig zu verarbeiten, weshalb nach Möglichkeit visuelle Unterstützungshilfen gegeben werden sollten. Damit alle SchülerInnen ungefähr gleichzeitig mit Bearbeitung ihrer Aufgaben fertig sind, sollte darauf geachtet werden, dass den SchülerInnen mit ASS weniger Aufgaben gestellt werden. So vermittelt der Lehrer auch in der Klasse, dass es in seinem Unterricht nicht um die Quantität, sondern um die Qualität geht. Zudem fördern konkrete einfache Anweisungen die Aufmerksamkeit, da SchülerInnen und mit ASS schnell durch irrelevante Informationen abgelenkt und verwirrt werden (Alberta Learning 2004, S. 81).

Beispielsweise ist eine Aufforderung wie: „Holt die Mathebücher raus.“ besser geeignet als: „Es ist Zeit die Aufmerksamkeit auf die Welt der Mathematik zu richten. Holt euer Material raus.“ Ein Beispiel dafür, wie eine mündliche Anweisung visuell unterstützt werden kann, ist in Abbildung 2 zu sehen. Hier wird aufgezeigt, was die SchülerInnen alles herausnehmen müssen, um sich auf den Mathematikunterricht vorzubereiten.

VII. Adaption von Unterrichtsaktivitäten und Zielen

In der Abbildung 3 ist dargestellt, wie verschiedene Unterrichtsaktivitäten in der Klasse für Schüler mit ASS adaptiert werden können.

Aktivitäten, Aufgaben, die der Klasse präsentiert werden	Adaption für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störung
Fasse eine Geschichte zusammen	Beantworte Fragen zu der gleichen Geschichte
Finde Beispiele für ein besonderes Konzept	Schreibe Beispiele von einem Partner ab
Lese Wörter	Lese Wörter im Zusammenhang mit Bildern
Halte eine Rede vor der Klasse	Nehm deine Rede auf Video auf und präsentiere es vor der Klasse
Ordne die Wörter in alphabetischer Reihenfolge	Lerne ein Wörterbuch zu benutzen
Befolge geschriebene Anweisungen	Befolge bildgestütztes Rezept
Schreib einen Absatz	Kreiere eine Kollage zu einem bestimmten Thema
Führe Messungen durch	Wiege Mengen für ein Backrezept ab

Abbildung 3 Adaptionmöglichkeiten im Unterricht bei Autismus-Spektrum-Störung. Angelehnt an <http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>, S. 119.

VIII. Adaption von Evaluationsmethoden

Das bestehende Evaluationssystem einer Schule ist häufig nicht flexibel genug und besitzt nicht die Kapazität, um die nötigen Informationen zu sammeln, die den Fortschritt und das Lernen von SchülerInnen mit ASS abbildet. Daher ist es nötig ein neues Konzept zu entwickeln, das auch berücksichtigt, dass sich bei Autisten Leistungsfortschritte unterschiedlich zeigen und anders festgestellt werden müssen. Dafür können verschiedene Tests wie Multiple-choice-Tests, um Aufmerksamkeit zu erfragen und auch Tests, in denen ganze Antworten regeneriert werden müssen, verwendet werden. Die Länge der Tests muss verkürzt werden, da es vielen Kindern mit ASS nicht möglich ist, eine längere Zeit ihre Aufmerksamkeit auf eine Aufgabe zu fokussieren. Auch mündliche Prüfungen können eingesetzt werden, da in diesen genauer nachgefragt werden kann, auch wenn der Schüler eine längere Zeit benötigt, um die Antworten zu geben. Bei einer Diagnose von Autismus-Spektrum-Störung kann den SchülerInnen jedoch Nachteilsausgleich gewährt werden. So kann den betroffenen SchülerInnen beispielsweise zusätzliche Zeit bei der Bearbeitung von Aufgaben oder auch Klassenarbeiten und anderen Tests zugestanden werden. Zudem sollte es den SchülerInnen erlaubt werden, Hilfsmittel wie Taschenrechner und Wörterbücher zu nutzen, um ihnen den Umgang mit Aufgaben zu erleichtern. Fähigkeiten können zudem auch durch die Beobachtung des Verhaltens der SchülerInnen evaluiert werden (Alberta 2003, S. 111).

IX. Adaption der Lernumgebung

Manche SchülerInnen mit ASS neigen dazu, auf bestimmte sensorische Stimuli zu reagieren. Wenn beispielsweise auditive Stimuli besonders ablenkend auf die Kinder wirken, sollten diese nicht an der Tür sitzen. SchülerInnen, die fluoreszierendes Licht schlecht vertragen, sollten hingegen nicht am Fenster sitzen und die, die auf bestimmte Gerüche reagieren, sollten nicht neben stark parfümierten Mitschülern sitzen, um Ablenkungen zu vermeiden (Alberta learning 2003, S. 111).

Einige Menschen mit ASS haben Schwierigkeiten mit sozialen Interaktionen. Sie können Emotionen des Gegenübers häufig nicht einschätzen oder erkennen und wissen auch selbst nicht, wie sie sich in einer sozialen Umgebung beispielsweise in der Peergroup verhalten sollen. Aus diesem Grund müssen soziale Interaktionen auch in der Schule gelehrt werden. Dazu eignen sich visuelle Hilfsmittel oder soziale Skripts (Abbildung 4), auf denen abgebildet ist, wie sich die SchülerInnen in bestimmten Situationen verhalten können.

Um positive Peer-Interaktionen zu fördern, ist es notwendig, dass durch die Lehrerin oder den Lehrer Möglichkeiten geschaffen werden, in denen die SchülerInnen mit ASS mit ihren MitschülerInnen zusammenarbeiten können. MitschülerInnen fühlen sich oft entmutigt, mit einer Schülerin oder einem Schüler zu sprechen, der einen Assistenten bei sich hat, wodurch Schüler mit ASS häufig von der Gemeinschaft isoliert werden. Dies sollte kompensiert werden, indem beispielsweise heterogene Gruppen gebildet werden oder Tandems von „Normalbeschulten SchülerInnen“ mit SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf zusammengestellt werden. So wird den SchülerInnen mit Handicap auch die Möglichkeit gegeben, von ihren Mitschülern zu lernen. Durch Fading kann die Supervision des Lernbegleiters zurückgenommen werden. So wird auch die Fähigkeit der Selbstverantwortung der SchülerInnen gefördert und es kann eine Sicherheit und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit entstehen. Sie sollten auch dazu ermutigt werden eigene Entscheidungen zu treffen. Um positive Peer-Interaktion zu fördern sollte die Lehrperson Konflikte zwischen den SchülerInnen abbauen. Beispielsweise ist zu erklären, dass „Nicht-Antworten“ seitens der SchülerInnen mit ASS nicht als Unhöflichkeit zu werten ist, sondern sie länger über eine Antwort nachdenken müssen. Auch das Phänomen der Echolalie ist zu erläutern, damit die SchülerInnen über die Wiederholung ihrer eigenen Wörter durch den Mitschüler nicht gereizt werden, sondern dies als Symptom verstehen. Zudem sollte die Lehrperson auch den Schülern mit Handicap die Möglichkeiten und Situationen ermöglichen, in denen sie ihre Stärken vor den anderen Mitschülern präsentieren können, um auch Anerkennung durch die MitschülerInnen zu erhalten (Alberta learning 2003, S. 121). Weitere Möglichkeiten, die Lernumgebung für Schüler mit ASS zu adaptieren, sind Pausen vor schwierigen Situationen oder Aufgaben und die Einrichtung eines Platzes zur Entspannung. An diesen können sich Kinder zurückziehen, wenn sie Ruhe benötigen, Entspannungstechniken anwenden oder One-to-One-Instruktion innerhalb des Klassenzimmers durchgeführt werden. Zudem sollten klare Verhaltensregeln aufgestellt, möglichst visuell abgebildet und im Klassenraum für alle sichtbar aufgehängt werden.

Wenn die Lehrkraft Anzeichen feststellen sollte, dass der Schüler sich aufregt, sich nicht mehr konzentrieren kann und nicht mehr stillsitzt, können Entspannungstechniken helfen. Zum Beispiel kann ein Knetball in der Hand zusammengedrückt werden und die Hand danach wieder entspannt werden oder die Schultern hoch gezogen werden und wieder entspannen.

X. Fazit

Insgesamt gibt es viele verschiedene Methoden, Strategien und Adaptionen für innere Differenzierung im Unterricht. Diese Handreichung legt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern gibt einige exemplarische Beispiele für den Umgang mit SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störung im gymnasialen Unterricht. Es muss in jedem Fall erneut überlegt werden, welche Strategien und Vorgehensweisen für die jeweiligen SchüleInnen zu bevorzugen sind und welche sich eventuell nicht eignen. Jede/r SchülerIn benötigt individuelle Förderung. Bei manchen tritt lediglich der sonderpädagogische Förderbedarf hinzu.

XI. Literatur:

- Alberta learning (2003): Special Programs Branch. Teaching students with Autism Spectrum Disorders. Alberta: Alberta learning 2003. URL: <https://education.alberta.ca/media/385138/teaching-students-with-asd-2003.pdf>, Abgerufen am 12.11.2014.
- Alberta Learning (2004): Standards for Special Education. Access – Appropriateness – Accountability – Appeals. URL: <https://education.alberta.ca/media/1626539/standardsforspecialeducation.pdf>, Abgerufen am 18.11.2016.
- Autea (2014): Was ist Autismus. URL: <http://www.autea.de/autismus-spektrum-stoerung/>, Abgerufen am 12.11.2014.
- Fromme, T. (2011): Inklusion in der Lehrerbildung. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html#idp8708704>, Abgerufen am 10.12.2014.
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf, Abgerufen am 02.01.2015.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2010a): Übergänge von Grundschulen auf weiterführende Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1990/91. URL: http://www.landtagswahl-bw.de/uploads/pics/Werkrealschule_Grundschule_01.jpg, Abgerufen am 5.12.2013.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2016): Zahl der Übergänge auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2015/16 bleibt stabil
Baden-Württemberg: Übergangsquoten auf Gemeinschaftsschulen steigen weiter an. URL: <http://www.statistik-bw.de/Presse/Pressemitteilungen/2016020.pm>, Abgerufen am 02.06.2016.