

Hochschule Neubrandenburg  
Fachbereich für Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
Studiengang: Soziale Arbeit (berufsbegleitend)

Bachelorarbeit zum Thema:  
**Die Inklusion von Schüler\*innen mit dem Asperger-Syndrom unter  
Würdigung des TEACCH-Ansatzes**

*Zur Erlangung des akademischen Grades: Bachelor of Arts (B.A.)*

Vorgelegt von:

Catrin Jäger  
URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0513-4

Abgabedatum: 31.07.2020

Erstgutachter\*in: Prof. Dr. Kampmeier  
Zweitgutachter\*in: Dipl.-Soz.-Päd. Weging

## Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung .....	III
Abkürzungsregister .....	IV
Danksagung .....	V
0. Einleitung .....	1
1. Theoretischer Bezug zum Autismus-Spektrum mit Fokus auf das Asperger-Syndrom ....	2
1.1 Symptome des Asperger-Syndroms .....	2
1.2 Epidemiologie, Ätiologie und genetische Komorbidität des Autismus-Spektrums.....	5
1.3 Besonderheiten der Wahrnehmungsverarbeitung .....	7
2. Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit und Rahmenbedingungen für die inklusive Beschulung.....	9
2.1 Begriff Inklusion .....	10
2.2 Auswirkungen der autismspezifischen Verhaltensweisen auf den pädagogischen Alltag .....	11
2.3 Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung von Menschen mit dem Asperger- Syndrom.....	16
2.4 Grundlegendes zu Integrationshelfer*innen und dem Nachteilsausgleich für Schüler*innen im Autismus-Spektrum.....	18
2.5 Begriff Schulsozialarbeiter*in .....	19
2.6 Pädagogische und didaktische Aspekte sowie unterstützende Maßnahmen für den Unterricht unter dem Einfluss von Schulsozialarbeiter*innen.....	21
3. Rahmenbedingungen für die inklusive Beschulung mit Würdigung des TEACCH- Ansatzes.....	24
3.1 Inhalte der TEACCH-Methode .....	24
3.2 Strukturierungen und Visualisierungen von Handlung, Raum und Zeit .....	27
3.3 Was kann der Ansatz für betreffende Schüler*innen und Lehrende leisten? .....	30
3.4 Hemmnisse bei der Umsetzung des TEACCH-Ansatzes.....	33
3.5 Idealtypische Rahmenbedingungen für Lernende mit dem Asperger-Syndrom .....	36
4. Fazit.....	37
5. Zusammenfassung .....	39
6. Quellenverzeichnis.....	41

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erklärt die Verfasserin, dass sie die vorliegende Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt hat. Die sinngemäß oder wörtlich übernommenen Textstellen anderer Autor\*innen aus der Literatur oder dem Internet wurden von ihr als dergleichen gekennzeichnet. Bislang wurde die Bachelorarbeit keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Sie wurde darüber hinaus einer „Scribbr-Plagiatsprüfung für Studierende“ unterzogen. Dabei wurden von der Plagiatsprüfungssoftware nachweislich 0 Plagiate gefunden.

Neubrandenburg, den .....

.....

Catrin Jäger

## Abkürzungsregister

APA.....	American Psychiatric Association
ASS.....	Autismus-Spektrum-Störungen
DSM-5.....	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5
ebd. ....	eben da
e. V. ....	eingetragener Verein
ICD-10.....	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10
ICD-11.....	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-11
KMK.....	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
PmsA.....	Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung
verb. ....	verbessert
WHO .....	World Health Organisation

Die Autorin verwendet Asterisk (Gender\*), um die Vielfalt der Ausprägungen jeglichen Geschlechts sprachlich zu würdigen.

## Danksagung

Hiermit möchte ich mich für die exzellente Betreuung bei der Verfassung meiner Bachelorarbeit im Zeitraum der Corona-Krise bei Fr. Prof.in Dr.in Kampmeier bedanken. Sie stand mir bei Bedarf stets mit konstruktivem Input motivierend zur Seite. Dabei ist besonders ihre Leistung während des mehrmonatigen Kontaktverbotes bezüglich Covid-19 zu würdigen. Sie hat den Studierenden mittels unkonventioneller und flexibler Lösungsansätze einen regelmäßigen qualitativ hochwertigen Austausch und Reflexion ermöglicht. Das Kolloquium erfolgte schließlich u. a. über virtuelle WebEx-Meetings und trug dazu bei, Kontinuität zu gewährleisten.

Mein Dank gilt auch Fr. Weging und Herrn Groth, welche mich zu Beginn bei der Evaluierung meiner Forschungsfrage unterstützt haben. Gleichfalls hat mich Frau Weging darin bestärkt, mich mit der von mir gewählten Thematik intensiv auseinanderzusetzen.

Ein besonders herzlicher Dank geht an Caro, Markus, meine Mutter und Christian für das aufmerksame Korrekturlesen der Arbeit, die interessierten Nachfragen und die konstruktive Kritik.

Ich danke meiner Kollegin Fanni, welche mich durch ihre Eigenerfahrungen mit der Hochschule Neubrandenburg darin bestärkt hat, mich ebenfalls für ein berufsbegleitendes Studium zu entscheiden. Sie ist somit ein Grund dafür, weshalb diese Bachelorarbeit entstanden ist.

Einen grenzenlosen Dank möchte ich meiner Familie aussprechen, welche mich während meines Studiums stets und jederzeit bedingungslos durch die Betreuung meines kleinen Sohnes unterstützt hat. Danke auch für jede weitere Unterstützung, Wertschätzungen und motivierende Worte. Diese bleiben stets in meiner Erinnerung.

Unermesslicher Dank gilt meinem einjährigen Sohn, welcher in meiner Studienzeit und vor allem während der Anfertigung der vorliegenden Arbeit oft auf mich verzichten und sich mit dieser Herausforderung ungefragt arrangieren musste.

Außerordentlicher Dank gilt meinem Verlobten Markus, welcher mir bei dem Verfassen der Arbeit sinnbildlich und wörtlich allen vielfältigen Herausforderungen zum Trotz den Rücken freigehalten hat.

## 0. Einleitung

Menschen mit Beeinträchtigungen stehen Unterstützungsangebote zu, so auch Menschen im Autismus-Spektrum. Was aber, wenn Betreffende auf den ersten Blick ganz „normal“ erscheinen, sie gute bis sehr gute kognitive Fähigkeiten aufweisen und ihr Bedarf nicht gleich ersichtlich wird? Für Menschen im Autismus-Spektrum bildet der weltweit verbreitete TEACCH-Ansatz eine Unterstützungsmöglichkeit. Bislang wird er in der Praxis oft bei Betreffenden mit dem frühkindlichen Autismus, also Personen im Autismus-Spektrum mit einer geistigen Beeinträchtigung eingesetzt. Hier stellt sich die Frage, ob der Ansatz noch mehr Potential aufweist und auch für Menschen mit dem Asperger-Syndrom im inklusiven Schulsystem unterstützend verwendet werden kann. Darüber hinaus hat sich die Entwurfsverfasserin der vorliegenden Arbeit z. T. aus ihren Arbeitserfahrungen heraus für die Thematik entschieden. Gegenwärtig ist sie seit 2012 fördernd und beratend in einem Autismus-Therapiezentrum mit mobilem Dienst in Mecklenburg-Vorpommern tätig. In der Förderung befinden sich u. a. Schüler\*innen mit dem Asperger-Syndrom.

In der vorliegenden Bachelorarbeit wird mit hermeneutischer Methodik untersucht, ob mithilfe des TEACCH-Ansatzes für Lernende mit dem Asperger-Syndrom im inklusiven Schulsystem geeignete Lernbedingungen geschaffen werden können. Dazu wird folgende Forschungsfrage evaluiert: *Ist der TEACCH-Ansatz ein hilfreiches Instrument im Rahmen der inklusiven Beschulung von Schüler\*innen mit dem Asperger-Syndrom?*

Um diese Frage zu beantworten, erfolgt zunächst im ersten Kapitel eine Darlegung des theoretischen Bezugsrahmens zum Autismus-Spektrum mit Fokus auf das Asperger-Syndrom. Hierbei wird die allgemeine und konkrete Symptomatik vorgestellt. Danach wird die epidemiologische Verteilung in der Allgemeinbevölkerung, ätiologische Aspekte sowie die genetische Komorbidität des Autismus-Spektrums dargelegt. Darauf erfolgt die Evaluierung der Besonderheiten der Wahrnehmungsverarbeitung von Personen im autistischen Formenkreis.

Im Anschluss werden im zweiten Kapitel die Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit und Rahmenbedingungen auf die inklusive Beschulung herausgearbeitet. Die Beschreibung des Begriffes Inklusion mit seinen rechtlichen Grundlagen und Zielen bietet hierfür die Grundlage. Dem schließt sich eine Darstellung über die Auswirkungen der autismusspezifischen Verhaltensweisen der Schüler\*innen auf den pädagogischen Alltag im inklusiven Schulsystem an. Diesbezüglich werden zunächst die strukturellen, sächlichen und personellen Rahmenbedingungen einer inklusiven Beschulung von Menschen mit dem Asperger-Syndrom aufgezeigt. Im Anschluss erfolgt eine grundlegende Vermittlung von Informationen über Integrationshelfer\*innen und dem gesetzlichen Nachteilsausgleich für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum. Ferner wird der Begriff Schulsozialarbeiter\*in dargelegt. Dem schließt sich ein Überblick über

pädagogische und didaktische Aspekte sowie unterstützende Maßnahmen für den Unterricht unter dem Einfluss von Schulsozialarbeiter\*innen an.

Im dritten Kapitel erfolgt eine Evaluation über die Rahmenbedingungen für die inklusive Beschulung mit Würdigung des TEACCH-Ansatzes. Dabei wird zunächst auf die Inhalte der kommunikationsbasierten Methode eingegangen. Ergänzend eröffnet sich ein Einblick über die Strukturierungen und Visualisierungen von Handlung, Raum und Zeit. Ferner wird die Frage beantwortet, was der Ansatz für betreffende Schüler\*innen und pädagogische Fachkräfte leisten kann. Im Anschluss erfolgt eine Berücksichtigung, welche Hemmnisse bei der Umsetzung bestehen können. Nachfolgend werden idealtypische Rahmenbedingungen für Schüler\*innen mit dem Asperger-Syndrom evaluiert.

Im vierten Kapitel erfolgt schließlich im Fazit eine Bezugnahme auf die relevantesten Aspekte zur Fragestellung. Nachfolgend wird im fünften Kapitel eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Fakten der vorliegenden Bachelorarbeit gegeben.

## **1. Theoretischer Bezug zum Autismus-Spektrum mit Fokus auf das Asperger-Syndrom**

Im folgenden Kapitel ist der Fokus neben dem Autismus-Spektrum primär auf das Asperger-Syndrom gerichtet. Dabei wird auf die Kernsymptomatik von letzteren eingegangen, welche nach dem ICD-10, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, und DSM-5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, eingruppiert werden. Hierfür wird eine kurze Übersicht über aktuelle Entwicklungen der Klassifikationen vorgestellt. Anschließend bietet eine Evaluation einen Einblick über die Epidemiologie, Ätiologie und genetische Komorbidität des Autismus-Spektrums. Hierbei erfolgt eine kurze Beleuchtung, wie häufig es weltweit auftritt und ob genderspezifische Unterschiede vorliegen. Ebenfalls wird die deutschlandweite Zahl der Betroffenen mit dem Asperger-Syndrom aufgezeigt. Anbei erfolgt ein Einblick über die ungefähren Schüler\*innenzahlen mit der gleichen Symptomatik. Darauf fließen im Bereich der Ätiologie relevante Erkenntnisse bzgl. des autistischen Formenkreises mit ein. Dabei werden aktuelle wissenschaftliche Forschungsergebnisse bzgl. Impfungen im Kontext Autismus kurz dargelegt. Im Anschluss erfolgt eine Darstellung der Besonderheiten der Wahrnehmungsverarbeitung Betroffender.

### **1.1 Symptome des Asperger-Syndroms**

Laut Falkai und Wittchen offenbaren nach dem DSM-V der APA, American Psychiatric Association, Autismus-Spektrum-Störungen, ASS, beständige „Beeinträchtigungen der wechselseitigen sozialen Kommunikation und der sozialen Interaktion [...] sowie restriktive, repetitive

Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten [...]. Diese Symptome sind seit der Kindheit vorhanden und beschränken oder beeinträchtigen das alltägliche Funktionsniveau“ (Falkai und Wittchen 2015, S. 68, zit. nach Amorosa, 2017, S. 33). Zusammengefasst weisen Betreffende besondere Verhaltensweisen im Bereich des sozialen Miteinanders, in der gemeinsamen Kommunikation sowie in ihrem Verhalten auf. Kamp-Becker und Bölte legen dar, dass mit der Veröffentlichung des DSM-5 im Jahr 2013 nicht länger zwischen Asperger-Syndrom, frühkindlichen Autismus, desintegrativer Störung und tiefgreifender Entwicklungsstörung differenziert wird. Alle Formen werden mit der Begrifflichkeit Autismus-Spektrum-Störung bezeichnet (2014, S. 13). Die Verwendung eines Oberbegriffs nach dem DSM-5 der APA stellt einen Gegensatz zum derzeitigen ICD-10 dar, in welchem die einzelnen Formen des ASS klassifiziert sind. Im ICD-11, welches gegenwärtig noch nicht von der WHO veröffentlicht ist, soll dieses aufgehoben werden.

Nach der WHO, World Health Organisation, wird das Asperger-Syndrom (F84.5) im ICD-10 durch „Abweichungen der wechselseitigen sozialen Interaktionen“ beschrieben. Ebenfalls geht es „mit einem eingeschränkten, stereotypen, sich wiederholenden Repertoire von Interessen und Aktivitäten“ einher. Signifikant sind die „fehlende allgemeine Entwicklungsverzögerung“ sowie nicht vorhandene sprachliche und geistige Entwicklungsbeeinträchtigungen. Dahingegen tritt eine motorische Unbeholfenheit auf. Die Symptomatik besteht häufig über die gesamte Lebensspanne. Vereinzelt können „psychotische Episoden im frühen Erwachsenenleben“ gezeigt werden (WHO, 2019, zit. nach Deutsches Institut für Medizinische Information und Dokumentation, 2019, Kapitel V). Bei dem Asperger-Syndrom werden von den Betroffenen Beeinträchtigungen im gegenseitigen Miteinander mit dem sozialen Umfeld gezeigt. Darüber hinaus bestehen bei ihnen begrenzte, gleichbleibende und repetitive Vorlieben und Handlungen. Laut Amorosa verläuft die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten bei dem Asperger-Syndrom dem Alter der Betroffenen entsprechend und die frühkindliche Entwicklung der Sprache liegt im altersentsprechenden Normbereich. Dieses impliziert, dass die Zweijährigen einige Worte und die Dreijährigen Sätze im Rahmen der gemeinsamen Interaktion äußern können. Ferner können motorische Entwicklungsverzögerungen vorliegen. Die Fähigkeiten im Rahmen der Aktivitäten des täglichen Lebens sowie das allgemeine Interesse sind altersgemäß entwickelt (2017, S. 29). Betroffene sind weder in ihrem Spracherwerb verlangsamt noch in ihrer geistigen Entfaltung rückständig.

Im Allgemeinen tritt laut Schuster und Schuster sowie Kamp-Becker und Bölte bei Personen mit dem Asperger-Syndrom weder eine Verzögerung in der Entwicklung der Kognition oder im sprachlichen Bereich noch eine generalisierte Entwicklungsverzögerung auf (Schuster und Schuster 2013, S. 16; Kamp-Becker und Bölte, 2014, S. 16-19; Beyer, 2015, S. 33). Des Weiteren können nach Dodd sowie Kamp-Becker und Bölte intensive und unübliche Interessengebiete bestehen (Dodd, 2011, S. 189; Kamp-Becker und Bölte, 2014, S. 19). Schuster und



Schuster legen dar, dass das Intelligenzniveau durchschnittlich bis überdurchschnittlich ausgeprägt ist (2013, S. 16). Zusammengefasst bestehen bei den Betroffenen keine Entwicklungsverzögerungen im Bereich der Sprache und der Kognition und ihre Interessengebiete können sich maßgeblich auf ungewöhnliche Themenkomplexe erstrecken.

Bormann-Kischkel sowie Silver und Oakes legen dar, dass Menschen im Autismus-Spektrum generell Mühe haben, emotionale Gefühlsregungen anhand der Mimik, Gestik und stimmlichen Äußerungen ihrer Interaktionspartner wahrzunehmen (Bormann-Kischkel 1990, zit. nach Amorosa, 2017, S. 69; Silver und Oakes 2001, zit. nach ebd.). Dazu gehören bspw. die Emotionen Furcht, Ekel und Überraschung. Nach Amorosa empfinden Schüler\*innen im autistischen Formenkreis es als herausfordernd, „sich in die Situation einer anderen Person zu versetzen, die Gefühle der anderen Person zu verstehen, Empathie zu empfinden. Dieser Mangel an Theory of Mind wird als wesentlicher Grund für soziale Schwierigkeiten bei den Kindern mit ASS angesehen“ (Amorosa, 2017, S. 68). Diese Beeinträchtigung wirkt sich bspw. für Schüler\*innen mit dem Asperger-Syndrom als hemmend für die gemeinsame soziale Interaktion aus. Nach Dodd liegt bei Personen im autistischen Formenkreis eine eingeschränkte Theory of Mind vor. Ihnen bereitet das gedankliche Konstrukt Mühe, „dass das Bewusstsein anderer Menschen von ihrem eigenen verschieden ist. Sie können die Gefühle, Überzeugungen und Wünsche anderer Menschen nicht verstehen und interpretieren die meisten Informationen nur in ihrem Bezug zu sich selbst“ (Dodd, 2011, S. 50). Zusammengefasst bereitet es Betroffenen Mühe, Gefühlsregungen und Intentionen ihrer Interaktionspartner wahrzunehmen und nachzuvollziehen. Beispielsweise kann eine Person mit dem Asperger-Syndrom nicht immer verstehen, warum jemand emotional verstimmt ist oder wann er sie ausnutzen möchte. Dodd legt dar, dass Forschungen zur Theory of Mind im Kindesalter ergeben haben, dass Beeinträchtigungen in jenem Bereich nur bei den Betroffenen im Autismus-Spektrum auftreten (ebd., S. 101). Jenes stellt ein Alleinstellungsmerkmal dar und grenzt das Autismus-Spektrum, wie auch das Asperger-Syndrom, von anderen Beeinträchtigungen ab.

Nach Remschmidt und Kamp-Becker weisen Personen mit dem Asperger-Syndrom eine spezifische Symptomatik auf. Diesbezüglich wurde die folgende Darstellung übernommen:

- **„Qualitative Beeinträchtigung: Soziale Interaktion**
- nonverbales Verhalten (Blickkontakt, Mimik, Gestik)
- Kontaktverhalten, soziale Motivation
- Theory of Mind/Empathie
- Mangel an geteilter Freude/sozioemotionaler Gegenseitigkeit
- **Qualitative Beeinträchtigung: Kommunikation**
- Intonation, Sprechweise
- wechselseitige Kommunikation

- Sprachverständnis
- Verständnis sozialer Regeln der Kommunikation
- Spielverhalten
- **Begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten**
- Veränderungsängste/Zwänge/Rituale
- Motorik
- Sonderinteressen, ungewöhnliche Beschäftigungen“

(Remschmidt und Kamp-Becker, 2006, S. 87, zit. nach Remschmidt und Kamp-Becker, 2007, S. 877). Grundsätzlich werden dem Asperger-Syndrom signifikante Interaktions- und Kommunikationsstrukturen mit ihrem sozialen Umfeld sowie Besonderheiten in ihrem Verhalten zugeordnet. Diese können mit einer verschieden variierenden Schwere der Symptomatik einhergehen. Jene Verhaltensweisen wirken sich trotz des unterschiedlichen Ausprägungsgrades auf den gesamten Alltag der Betroffenen aus. Dabei sind die Folgen für alle Personen ähnlich.

## **1.2 Epidemiologie, Ätiologie und genetische Komorbidität des Autismus-Spektrums**

Nach Elsabbagh u. a. besteht eine globale Häufigkeit von 62/10.000 des Autismus-Spektrums (Elsabbagh u. a., 2012, S. 160). Teilweise liegen Schwankungen in den Angaben zu den Prävalenzen der einzelnen Länder vor, weshalb es sich bei dem Ergebnis nur um einen ungefähren Wert handelt. Insgesamt befinden sich international von 10.000 Personen jeglicher Altersklasse ca. 0,62 % im autistischen Formenkreis.

Insgesamt weisen Personen mit XY-Chromosomen signifikant häufiger als Personen mit XX-Chromosomen das Autismus-Spektrum auf (Schirmer, 2006, S. 29; Schuster, 2016, S. 19-20). Bei dem Asperger-Syndrom ist die Prävalenz maßgeblich erhöht. Insgesamt weisen 8 von 10.000 Personen das Asperger-Syndrom und im Vergleich dazu ungefähr 17 von 10.000 Menschen einen frühkindlichen Autismus auf (Schirmer, 2006, S. 29; Poustka u. a., 2004, S. 27). Von 10.000 Menschen liegen bei 0,08 % der Personen das Asperger-Syndrom und bei 0,17 % der Personen der frühkindliche Autismus vor. Laut dem Statistischen Bundesamt Deutschland leben 2019 ca. 83 Millionen Bürger in der Bundesrepublik Deutschland (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2020, 19. Juni). Von den 83 Millionen Bürgern weisen ca. 66.400 Personen das Asperger-Syndrom auf. Nach dem Statistischen Bundesamt befinden sich im Schuljahr 2019/2020 schätzungsweise deutschlandweit 10,91 Millionen Schüler\*innen und in Mecklenburg-Vorpommern 18.4600 Schüler\*innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2020, 22. Juni). Demzufolge weisen bei dem erwähnten Prozentsatz von 0,08 % bundesweit ca. 8.728 Schüler\*innen und in Mecklenburg-Vorpommern ca. 147,68 Lernende das Asperger-Syndrom auf.

Remschmidt und Kamp-Becker vertreten die Ansicht, dass bzgl. des Asperger-Syndroms eine Häufigkeit von 2- 3,3/10.000 bei Schüler\*innen besteht (2007, S. 875). Dieses bedeutet, dass bei 0,02- 0,033 % von 10.000 Schüler\*innen das Asperger-Syndrom vorliegt.

Schuster vertritt die Position, dass bislang nicht nachweisbar ist, weshalb die Prävalenzrate in den vergangenen Jahren stetig anstieg (2016, S. 20). Auch nach Poustka u. a. sowie Kamp-Becker und Bölte wies die Prävalenz des Autismus-Spektrums in den vergangenen Jahren einen Aufwärtstrend auf, sodass zuletzt eine scheinbare Zunahme zu verzeichnen war. Poustka u. a. sowie Kamp-Becker und Bölte vertreten jedoch die Position, dass es sich insgesamt um keinen direkten Zuwachs der Fallzahlen handelt, sondern diese vielmehr vorherigen vagen Kalkulationen anzulasten sind. Die qualitativen und quantitativen Verbesserungen im Bereich der autismusspezifischen Diagnostik haben dabei zu einer Zunahme der Fallzahlen geführt (Poustka u. a., 2004, S. 27; Kamp-Becker und Bölte, 2014, S. 25-26). Die Veränderungen erschaffen im Gegensatz zu den vorherigen Kalkulationen ein realistisches Abbild.

Schuster und Schuster legen dar, dass über die Ätiologie des Autismus-Spektrums viele Unklarheiten bestehen. Unter anderem wird untersucht, inwiefern Veränderungsprozesse in den Erbfaktoren oder im Hirn ursächlich sind (2013, S. 16). Laut Häußler basiert das Autismus-Spektrum auf unterschiedlichen biologischen Einflüssen, wobei jedoch aktuell keine konkreten Angaben über die Auslöser dargelegt werden können. Abweichungen in der Genetik haben einen Einfluss auf die Ausbildung der Funktion und der Struktur des Gehirns (2015, S. 404).

Schechter und Grether sowie Young u. a. zeigen auf, dass laut mehreren Studienergebnissen „kein Zusammenhang zwischen den Impfungen und dem Auftreten einer autistischen Störung besteht und auch kein Zusammenhang mit dem quecksilberhaltigen Konservierungsstoff nachweisbar ist“. Dadurch konnte die von Wakefield 1998 aufgestellte und kontrovers diskutierte These widerlegt werden, dass die Dreifachimpfung Mumps-Masern-Röteln bei Minderjährigen möglicherweise einige autismusspezifische Verhaltensweisen auslösen könne (Schechter und Grether, 2008, zit. nach Amorosa, 2017, S. 45; Young u. a., 2008, zit. nach Amorosa, 2017, S. 45). Grabrucker und Schmeißer verdeutlichen ebenfalls den Standpunkt, dass diesbezüglich kein Zusammenhang besteht: „Impfungen wurden in der Vergangenheit fälschlicherweise als Risikofaktor für ASS [Autismus-Spektrum-Störungen] beschrieben und werden heute nicht mehr mit dem Auftreten von ASS assoziiert“ (Grabrucker und Schmeißer, 2015, S. 390). Jene wissenschaftlichen Erkenntnisse dürften für Eltern relevant sein, welche sich über die Notwendigkeit von Impfungen bislang unschlüssig waren.

Theunissen sowie Grabrucker und Schmeißer vertreten die Position, dass der autistische Formenkreis durch epigenetische Entwicklungsverläufe und verschiedene Einflüsse eine genetische Verletzlichkeit aufweist. Dieses betrifft die genetischen Einflüsse wie genomische Mutationen. Aber auch Umweltfaktoren wie pränatale potentiell begünstigende Ursachen können

beeinflussend sein. Dazu gehören das Alter der Eltern, Krankheiten der Mutter, pränatale Infekte, vor- und nachgeburtlicher Dysstress, Schädigungen durch Giftstoffe sowie ein zu früher Zeitpunkt der Geburt. Die Gene werden jedoch nicht nur durch Aspekte aus der Umwelt beeinflusst. Dabei sind die konkreten Auslöser mit ihren Wechselwirkungen weiterhin offen. Mittels Zwillingsstudien konnte jedoch wissenschaftlich erwiesen werden, dass von männlichen eineiigen Zwillingen nur 77% der untersuchten Probanden beide Personen Verhaltensweisen zeigen, welche dem autistischen Formenkreis zugeordnet werden können. Darüber hinaus ist bei den untersuchten Personen zu beobachten, dass der Grad der Schwere der Beeinträchtigung innerhalb des Spektrums signifikant abweichen kann (Grabrucker und Schmeißer, 2015, S. 391-392; Theunissen, 2018, S. 59).

Laut Grabrucker und Schmeißer können bzgl. der genetischen Komorbidität parallel zu dem Autismus-Spektrum chromosomale Anomalien wie bspw. das Fragile X-Syndrom, das Rett-Syndrom, das Angelman-Syndrom, das Phelan-Mc-Dermid-Syndrom und die Tuberöse Sklerose vertreten sein. Diese weisen mitunter muskuläre Atrophien, Beeinträchtigungen des Wachstums und weitere physische Veränderungen in Kombination mit Formen von autismspezifischen Verhalten auf, weshalb sie zu dem autistischen Formenkreis zählen (2015, S. 391).

Grabrucker und Schmeißer legen dar, dass das Autismus-Spektrum ätiologisch „multikausal bedingt“ ist, da ein Zusammenspiel „biologisch-genetischer und externer, sozialer Faktoren konstatiert wird. Dabei spielen die biologisch-genetischen Faktoren die zentrale Rolle“ (Grabrucker und Schmeißer, 2015, S. 382). Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass zum jetzigen Zeitpunkt bekannt ist, dass neben einer genetischen Disposition verschiedene externe wie auch interne Einflüsse für das Entstehen des autistischen Spektrums verantwortlich sind. Es besteht diesbezüglich weiterer Forschungsbedarf.

### **1.3 Besonderheiten der Wahrnehmungsverarbeitung**

Schuster legt dar, dass der Begriff Wahrnehmung die Aufnahme, die Verarbeitung und die Einordnung von Reizen aus der Umwelt sowie die Filterung des Aufgenommenen nach seinem Bedeutungsgrad beinhaltet. Autistische Personen weisen Wahrnehmungsbesonderheiten in einer Vielgestaltigkeit und in unterschiedlicher Ausprägung auf (2007, S. 403).

Schuster zeigt auf, dass bei Betroffenen eine gering ausgeprägte zentrale Kohärenz vorliegt, sodass es ihnen bei der Wahrnehmungsverarbeitung Mühe bereitet, einzelne Sinneseindrücke als Ganzes zusammenzufassen. „Ein Problem autistischer Menschen, das viele Bereiche des (schulischen) Lernens betrifft, ist auf ihre schwache zentrale Kohärenz zurückzuführen. Unter zentraler Kohärenz versteht man die Fähigkeit, Einzelheiten zu einem Ganzen zusammenzusetzen“ (Schuster, 2016, S. 25-26). Zusammengefasst kann sich eine gering ausgeprägte

Kohärenz als herausfordernd beim Lernen auswirken, da Betreffende zumeist auf Details achten, statt ihren Fokus auf das Wesentliche zu richten.

Nach Häußler treten bei ihnen Beeinträchtigungen der Informationsverarbeitung auf. Ihre Wahrnehmungsverarbeitung unterscheidet sich von neurotypischen Menschen. Die Besonderheiten treten bei einem Großteil der Betreffenden auf, sind jedoch nicht gänzlich vertreten. Jene Merkmale können vereinzelt bei anderen Störungen außerhalb des autistischen Formenkreises vorkommen. Dennoch weist die Informationsverarbeitung von Personen im autistischen Formenkreis einzigartige signifikante Kennzeichen auf. Die kognitiven Funktionen bei der Informationsfilterung, der Einordnung von wahrgenommenen Reizen nach ihrem Bedeutungsgrad sowie ihrer Differenzierung zwischen relevanten und nicht relevanten Informationen sind erschwert. Es gibt jedoch keine bestehende spezifische Wahrnehmungsstörung, welche mit dem Autismus-Spektrum konkret verknüpft ist. Stattdessen bestehen bei den Sinnesempfindungen Wahrnehmungsbesonderheiten, welche mit Hyper- und Hyposensibilität im Umgang mit Reizen aus der direkten Umwelt gekennzeichnet sind. Dieses betrifft bspw. auditive Reize, bei welchen Betreffende häufig eine Hypersensibilität aufweisen. Eine Hyposensibilität tritt hingegen vermehrt bei der Verarbeitung von taktilen Reizen auf. Diese Angaben sollen jedoch nicht implizieren, dass alle Menschen im autistischen Formenkreis die gleichen Symptome in Bezug auf ihre spezifische Reizverarbeitung aufweisen. Darüber hinaus sind Schwankungen in der Wahrnehmung in Bezug auf Veränderungen in der täglichen mentalen und physischen Verfassung sowie mit fortschreitendem Alter möglich (2008, S. 27-28).

Laut Theunissen, Schuster und Dodd werden infolge der Wahrnehmungsbesonderheiten von Menschen im Autismus-Spektrum mitunter abweichende Reaktionen auf aufgenommene Reize gezeigt. Sie nehmen einige Reize bisweilen intensiver wahr als andere Personen (Schuster, 2007, S. 403; Dodd, 2011, S. 142; Theunissen, 2018, S. 69). Nach Häußler zeichnet sich die Hypersensibilität von auditiven Reizen durch einen erschwerten Umgang mit Lärm, konkreten Tonlagen, Stör- und Hintergrundgeräuschen aus, welche für andere Menschen kaum wahrnehmbar sind. Aufgrund jener auditiven Reize haben Menschen im Autismus-Spektrum im Rahmen von Interaktionen Schwierigkeiten, ihre Aufmerksamkeit auf ihre Interaktionspartner\*innen zu richten. Währenddessen können sie sich nur bedingt infolge der Reizüberflutung auf die Gesprächsinhalte fokussieren. Sie benötigen in der Regel etwas mehr Zeit, um das Gehörte zu verarbeiten, sodass relevante Aussagen und deren Informationsgehalt mitunter unabsichtlich überhört werden können. Dieses kann wiederum zu Missverständnissen in der gemeinsamen Interaktion mit ihrem sozialen Umfeld führen. Betreffende haben Mühe ihre Aufmerksamkeit durchgängig auf das Gesagte und Wesentliche zu richten (2008, S. 28-29). Schirmer äußert sich zu den Besonderheiten beim Hören bei den Betreffenden: „Das Gehörte wird von einigen Betroffenen aber nicht nur überlaut und ungefiltert wahrgenommen, sondern auch noch verzerrt. Worte können dann z.B. wie Schüsse klingen“ (Schirmer,

2006, S. 57). Hierbei werden die unterschiedliche Wahrnehmung und Wirkung von auditiven Reizen bei Menschen aus dem Autismus-Spektrum deutlich.

Häußler zeigt auf, dass sie Auffälligkeiten in den Bereichen Tasten, Riechen und Schmecken aufweisen können. Sie lehnen mitunter Materialien oder Lebensmittel mit spezifischen Oberflächenbeschaffenheiten ab, sodass eine Fokussierung auf einige wenige bekannte Speisen oder Lebensmittel mit einer konkreten Konsistenz zu beobachten ist. Olfaktorische und gustatorische Reize sowie die Konsistenz des Lebensmittels haben einen direkten Einfluss auf die Präferenzen beim Essen von Menschen im Autismus-Spektrum (2008, S. 29). Beispielsweise kann feste Nahrung vollständig abgelehnt und breiige bevorzugt oder Tomaten und Milchreis aufgrund ihrer Struktur abgelehnt werden. Laut Häußler sind darüber hinaus Hypersensibilitäten gegenüber leichten Berührungen möglich (ebd.). Diese zeigen sich zuweilen bei Berührungen von anderen Menschen oder beim Tragen von bestimmten Kleidungsstücken wie Wollpullover oder zu enger Kleidung. Nach Schuster werden dahingegen Berührungen mit einer höheren Kraftdosierung von Betreffenden oft als angenehm empfunden. Weitere Einschränkungen bestehen bei ihnen bei der Temperatur- und Schmerzempfindung. Darüber hinaus haben sie Mühe, Schmerzen konkret zu lokalisieren (2007, S. 403-404). Häußler zeigt auf, dass sie aufgrund der reduzierten Wahrnehmung von jenen Reizen mitunter verzögert um Hilfe bei Erkrankungen oder Verletzungen bitten können (2008, S. 29).

Dodd legt dar, dass Menschen im autistischen Formenkreis Beeinträchtigungen im Bereich Sehen aufweisen können (2011, S. 141). Nach Häußler nehmen sie starken Lichteinfall und intensive Farbkombinationen als beeinträchtigend wahr und bevorzugen stattdessen Rotationen, Wiederholungen, visuelle Reflexionen und fokussieren sich in ihrer Wahrnehmung auf Details. Gleichfalls können sie eine beeinträchtigte Auge-Hand-Koordination aufweisen, sodass sie das Fangen eines Balls zumeist als herausfordernd empfinden. Außerdem ist die Wahrnehmung von Raum und Lage sowie von Geschwindigkeit und die Umweltorientierung beeinträchtigt, sodass sie bisweilen auf andere Menschen ungeschickt wirken (2008, S. 29).

## **2. Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit und Rahmenbedingungen für die inklusive Beschulung**

Im Kapitel werden die Herausforderungen von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im schulischen Alltag näher beschrieben. Zu Beginn erfolgt eine Vorstellung über die relevanten Aspekte zu dem Begriff Inklusion im Zusammenhang mit der UN-Behindertenrechtskonvention, seinen Adressat\*innen sowie seinem gesamtgesellschaftlichen Ziel. Nachfolgend werden die Auswirkungen der autismusspezifischen Verhaltensweisen auf den pädagogischen Alltag mit ihren Herausforderungen dargelegt. Im Anschluss werden die Rahmenbedingungen inklusiver

Beschulung von Menschen mit dem Asperger-Syndrom verdeutlicht. Hierzu erfolgt eine Evaluierung, welche sächlichen, personellen und strukturellen Aspekte bei der inklusiven Beschulung erfüllt sein sollten, damit Betroffene bessere Lernbedingungen vorfinden. Daraufhin werden grundlegende Informationen zu dem Aufgabenportfolio von Integrationshelfer\*innen und der Zielsetzung des gesetzlichen Nachteilsausgleichs für Lernende im Autismus-Spektrum vermittelt. Anschließend folgt eine Definition des Begriffs Schulsozialarbeiter\*in und ihrem Aufgabenprofil. Zuletzt werden pädagogische und didaktische Aspekte sowie Maßnahmen für den Unterricht unter dem Einfluss von Schulsozialarbeiter\*innen aufgezeigt. Dazu wird untersucht, wie Bildungsangebote förderlich gestaltet werden können.

## **2.1 Begriff Inklusion**

Nach Herringer wurde der Inklusionsansatz ursprünglich von dem Leitgedanken des Empowerments aus den USA beeinflusst (2018, S. 157-159). Theunissen zeigt auf, dass sich dieser Ansatz in Deutschland seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung am 26.03.2009 für die deutsche Gesellschaft etabliert hat. Er bildet ein Leitmotiv für die vereinte Erziehung der von einer Beeinträchtigung betroffenen sowie nicht davon betroffenen Kinder und Jugendlichen. Der Ansatz erstreckt sich auf die Kindergärten und Schulen und gilt darüber hinaus auch für die Wohnformen, Lebensbereiche und Arbeitswelt erwachsener Menschen mit Beeinträchtigungen (2012, S. 73-83). Kamp-Becker und Bölte legen dar, dass die UN-Konvention grundsätzliche Bedingungen für Personen mit einem Beeinträchtigungsgrad gewährleisten will, damit diese „ein Leben in der Mitte der Gesellschaft führen können“ (Kamp-Becker und Bölte, 2014, S. 101). Dadurch soll verhindert werden, dass diese weiterhin ausgegrenzt werden.

Nach der Behindertenrechtskonvention gilt folgender Grundsatz: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern“ (Behindertenrechtskonvention, 2009, Artikel 4 § 1). Dieser Artikel unterstreicht die Bedeutung der Konvention für Menschen mit Beeinträchtigungen, welcher darauf abzielt, die Rechte und Freiheiten der Adressat\*innen zu schützen. Nach der Behindertenrechtskonvention gilt des Weiteren die Maxime: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (ebd., Artikel 24 § 1). Die Vertragsstaaten bekennen sich zu einer integrativen Bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Jene Formulierung „integrativ“ wirkt jedoch angesichts des Inklusionsgedankens diskrepant, da beide Begriffe mit ungleichen Bedeutungen und Auslegungen verknüpft sind.

Hinz legt dar, dass eine auf dem Inklusionsansatz basierende inklusive Pädagogik das Ziel verfolgt, den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Schüler\*innen in ihrer Vielgestaltigkeit in einem maßgeblichen Umfang und geeigneten Rahmen gerecht zu werden (2009, S. 173). Laut Schuster und Schuster sollte man den Inklusionsgedanken im Kontext Schule „als selbstverständliche Aufgabe und Herausforderung der Gesellschaft wahrnehmen und nicht unversucht lassen“ (Schuster und Schuster, 2013, S. 112). Zusammenfassend ermöglichen es jene Sichtweisen, Barrieren bei der Umsetzung in der Schulpraxis zu reduzieren.

Theunissen zeigt auf, dass sich eine inklusive Gesellschaft aus zentralen Maximen zusammensetzt. Dabei handelt es sich in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen um die Anerkennung und Achtung des Individuums mit seinen Eigenheiten, das Recht auf Selbstbestimmung in Bezugnahme auf das soziale Umfeld sowie die Möglichkeit, selbstständig zu entscheiden und nach eigenem Ermessen zu wählen. Darüber hinaus zielt die Konvention auf das Recht auf Partizipation, demnach der Teilhabe im Gesellschaftssystem, ab (2012, S. 85-88).

## **2.2 Auswirkungen der autismusspezifischen Verhaltensweisen auf den pädagogischen Alltag**

Die aus der in 1.1 und 1.3 beschriebenen Symptomatik resultierenden autismusspezifischen Verhaltensweisen können sich durchaus vorteilhaft auswirken. Theunissen würdigt die Stärken von Menschen im autistischen Formenkreis, welche in den Bereichen „Zuverlässigkeit, Loyalität, Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Durchhaltevermögen, Genauigkeit, logisches Denken, Spezialwissen, Kreativität oder außergewöhnliche Wahrnehmungsleistungen“ liegen (Theunissen, 2013). Kühn und Schneider sind der Ansicht, dass aufgrund ihrer Beobachtungsgabe und Reizverarbeitung die visuelle Detailwahrnehmung stark ausgeprägt ist (2009, S. 19). Dodd zeigt auf, dass sie infolgedessen von „besonders guten visuellen Fähigkeiten zum Auswendiglernen“ profitieren (Dodd, 2011, S. 324). Nach Amorosa können einige Lernende mit dem Asperger-Syndrom von ihren Mitlernenden aufgrund hervorragender Schulleistungen Wertschätzung erfahren. Es bereitet ihnen bisweilen Freude, ihr Wissen mit anderen Schüler\*innen zu teilen und sie gegebenenfalls in einigen fachlichen Fragen zu einem Unterrichtsfach zu unterstützen (2017, S. 69). Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass die mit dem Autismus-Spektrum einhergehenden Verhaltensweisen einen positiven Einfluss auf den pädagogischen Alltag haben können. Beispielsweise kommen Betreffende seltener zu spät in den Unterricht und äußern ihre Meinung ehrlich und direkt. Sie sind bestrebt, die bestehenden Regeln und Vereinbarungen einzuhalten. Laut Amorosa können sie jedoch auf ihr erwachsenes Gegenüber unbewusst einen dreisten, provokanten und unhöflichen Eindruck hinterlassen. Durch ihre Beeinträchtigungen in der Sozialkompetenz haben sie Mühe, mögliche Folgen ihres Verhaltens und ihrer verbalen Aussagen vorauszusehen (2017, S. 69). Durch Einschränkungen im Bereich der Sozialkompetenz ist bei ihnen das Wissen über soziale Regeln eingeschränkt,



weshalb sie bspw. nicht wissen, wie sie angemessen Kritik am Gegenüber äußern können, ohne verletzend zu sein.

Laut Kamp-Becker und Bölte lässt sich bei Betroffenen beginnend mit dem Eintritt in die Schule sowie in die Jugendzeit hinein eine signifikante Entfaltung der autismusspezifischen Symptome wahrnehmen (2014, S. 95-96). Dieses kann mit einem verstärkten Auftreten von herausfordernden Situationen im Schulalltag einhergehen, welche besonderer personeller, pädagogischer und didaktischer Unterstützung bedürfen. Gemäß Schuster wirken sie im Unterrichtsgeschehen bisweilen weder konzentriert noch interessiert. Gelegentlich verursachen sie durch herausfordernde Verhaltensweisen Unterrichtsstörungen. Darüber hinaus können sie eine Tendenz zu sozialem Rückzug aufweisen und sich gänzlich aus sozialen Interaktionen heraushalten (2016, S. 46). Jene Aspekte des autismusspezifischen Verhaltens können sich als herausfordernd und irritierend im pädagogischen Alltag auswirken.

Poustka u. a. zeigen auf, dass Betroffene durch ihre Beeinträchtigungen in der Theory of Mind maßgebliche Schwierigkeiten haben, im Alltag bei anderen die Intentionen, Ziele, Ansichten, Eindrücke, Grundsätze, Sinnesempfindungen und Affekte wahrzunehmen, einzuordnen, auszudrücken und vorauszusehen (2004, S. 33). Beispielsweise ist es für sie eine Herausforderung, im Unterrichts- oder Pausengeschehen einzuschätzen, wann sie die pädagogischen Fachkräfte oder Mitlernende in einer Interaktion über die Gebühr hinaus beanspruchen. Sie erkennen nicht, wenn ihre Gesprächspartner\*innen ungeduldig werden. Gemäß Schuster weisen Betroffene einen flüchtigen Augenkontakt auf und haben Mühe, gefühlsbetonte und soziale Hinweise aus ihrem sozialen Umfeld wahrzunehmen und zu interpretieren sowie Beziehungen aufzubauen und zu halten. Bisweilen weisen sie eine verminderte Kritikfähigkeit auf. Darüber hinaus fühlen sie emotional nur bedingt mit ihrem Interaktionspartner mit. Vom gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern sind sie mitunter abgesondert. Sie ziehen zeitweilig das Alleinsein dem Miteinander mit anderen Akteur\*innen vor (2016, S. 37). Jene autismusspezifischen Verhaltensweisen können zu Konflikten, Missverständnissen und schließlich zu Ausgrenzungen aus der Peergroup oder dem Klassenverband führen, da sie bspw. ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche durchsetzen wollen oder darauf bestehen, dass die geltenden Regeln eingehalten werden. Schuster und Amorosa weisen darauf hin, dass einige Lernende im autistischen Formenkreis darüber hinaus von Mobbing durch andere Mitlernende betroffen oder deren Spott oder Aggressionen ausgesetzt sein können (Schuster, 2016, S. 46; Amorosa, 2017, S. 69). Tuckermann, Häußler und Lausmann zeigen auf, dass es für jene Lernende herausfordernd ist, sich in ihre Interaktionspartner\*innen hineinzusetzen sowie nachzuempfinden, warum diese auf eine spezifische Art und Weise agieren (2017, S. 12).

Schuster vertritt die Auffassung, dass einige Betroffene mitunter eine unflexible Sprachmodulation aufweisen und Neologismen nutzen (2016, S. 38-41). Mittels Betonungen und

Variationen in der Lautstärke können sprachliche Äußerungen lebhafter gestaltet werden. Einige Betroffene nutzen jene verbalen Gestaltungsmöglichkeiten jedoch nur vereinzelt. Dadurch können die pädagogischen Fachkräfte und Mitschüler\*innen bisweilen Mühe haben, den Äußerungen ihres Gegenübers zu folgen oder den Bedeutungsgehalt des Gesagten zu erfassen. Dieses kann einerseits zu Missverständnissen führen und andererseits ist in der Interaktion relevant, dass die Betroffenen das Gesagte wiederholen.

Schuster zeigt auf, dass Personen im autistischen Formenkreis bedingt durch ihre Wahrnehmungsverarbeitung eine auditive Sensibilität gegenüber alltagsbasierten Geräuschen von unterschiedlichen Tonlagen und Lärm aufweisen. In der visuellen Wahrnehmung zeigen sie eine Empfindlichkeit gegenüber einem zu starken Lichteinfall, ihre Auge-Hand-Koordination ist bisweilen beeinträchtigt und ihre Fähigkeiten zur Orientierung können ebenfalls Besonderheiten aufweisen. Das Einordnen von Gesichtsausdrücken bereitet ihnen vereinzelt Mühe und bisweilen ist es möglich, dass sie unbewusst ihre Interaktionspartner\*innen oder andere Dinge aus ihrer Umgebung ausblenden. Betroffene können in allen Sinnesbereichen Besonderheiten aufweisen, sodass auch die olfaktorische und gustatorische Sinneswahrnehmung betroffen sein kann. Im taktilen Bereich weisen einige eine verringerte Schmerzempfindlichkeit und eine besondere Wahrnehmung von Temperaturen auf. Des Weiteren ist eine Ablehnung von Körperkontakt durch andere Personen zu beobachten, welche ihren Ursprung in den als unangenehm oder schmerzhaft empfundenen Berührungen hat. Außerdem ist ihre Konzentration bspw. ein Stück weit verringert, insofern sich ihr Sitzplatz im Unterricht direkt an der Fensterfront befindet oder sie greller Lampenbeleuchtung ausgesetzt sind, da ein zu starker Lichteinfall als belastend eingeordnet wird (2013, S. 23-36). Des Weiteren können sie im Schulalltag von olfaktorischen und gustatorischen Reizen beeinträchtigt sein. Beispielsweise fühlen sich einige von dem verstärkten Einsatz von Deodorant-Spray in der Umkleidekabine im Rahmen des Sportunterrichts gestört. Bestimmte Gerüche können bspw. zum Übelkeitsempfinden führen. Darüber hinaus führt ihre einzigartige Wahrnehmung von Temperatureinflüssen mitunter dazu, dass sich betreffende Schüler\*innen bspw. nicht gemäß der vorherrschenden Witterung kleiden und im Winter zu leicht bekleidet sind, da einige Kälte nur reduziert wahrnehmen. Dieses kann beispielhaft einen erhöhten Krankenstand erzeugen. Gleichfalls ist es möglich, dass sie aufgrund der wahrnehmungsbasierten Besonderheiten ihr Verhalten nicht entsprechend an die Witterung anpassen. Jenes kann bspw. dazu führen, dass sie im Sommer hohe Temperaturen vermindert wahrnehmen und nicht ausreichend trinken, da bei einigen das Durstempfinden reduziert ist, welches bisweilen Kreislaufbeschwerden und Leistungsminderungen im Unterrichtsgeschehen zur Folge hat.

Gemäß Schirmer und Häußler erfahren Personen im autistischen Formenkreis bedingt durch die Besonderheiten der Verarbeitung von Informationen im Bereich des Lernens Herausforderungen. Sie weisen Schwierigkeiten bei der Imitation der Handlungen ihrer Interaktions-

partner\*innen auf (Schirmer, 2006, S. 37; Häußler, 2008, S. 38). Letzteres kann bspw. die Durchführung von Experimenten im Physikunterricht erschweren. Dieses gilt auch für den Weitsprung im Sportunterricht, wenn Lernende im autistischen Formenkreis von Lehrenden dazu aufgefordert werden, vorgegebene Bewegungsabläufe nachzuahmen und an der Ausübung der konkreten Schrittfolge vor dem Absprung scheitern, obwohl sie physisch und intellektuell dazu in der Lage wären.

Häußler zeigt auf, dass die Reaktion von Menschen aus dem Autismus-Spektrum auf konkrete Reize bisweilen zeitverzögert erfolgt. Bei ihnen ist die Verarbeitung von verbalen Botschaften erschwert. Diesbezüglich weisen sie eine geringe Merkfähigkeit im Bereich des Kurzzeitgedächtnisses auf, da diese nur für eine kurze Zeitspanne abgespeichert und beachtet werden (2008, S. 38). Dieses bedeutet für die schulische Praxis, dass die Schüler\*innen im Unterricht auf verbale Aufforderungen mitunter verzögert eingehen. Dadurch treten in der wechselseitigen Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden einige Fehlschlüsse auf, da Reaktionen mit Verspätung erfolgen und relevante Informationen zu Arbeitsanweisungen im Unterricht bisweilen überhört werden. Nach Tuckermann, Häußler und Lausmann erfolgt die spezifische Auffassung des Gesagten bei den Betreffenden wortwörtlich (2017, S. 12). Daraus ergeben sich vereinzelt Missverständnisse. Diese treten bspw. auf, wenn Lehrende betreffende Lernende auffordern, sich heute von ihrer Schokoladenseite zu zeigen und diese daraufhin irritiert erwidern, dass sie doch keine dabei hätten.

Schuster legt dar, dass bei Menschen mit dem Asperger-Syndrom bisweilen Auffälligkeiten in der gesamten Motorik auftreten. Aufgrund ihrer motorischen Defizite sind knapp 50 % der Betroffenen in ihrem Bewegungsfluss beeinträchtigt, sodass sie durch eine Ungeschicklichkeit auffallen (2016, S. 34-36). Feinmotorische und grobmotorische Beeinträchtigungen zeigen sich im unleserlichen Schriftbild, in den Herausforderungen im Geometrieunterricht bei dem Umgang mit Lineal und Zirkel oder bei einzelnen Übungen im Sportunterricht.

Häußler vertritt die Position, dass Betreffende Mühe haben, bereits Erlerntes in unbekanntem Settings mit neuen Variablen zu übertragen. Gleichfalls können anschaulich formulierte Vorschriften und Erkenntnisse von ihnen nicht generalisiert werden. Es fällt ihnen außerdem schwer, bewertungs-basierte Entscheidungsprozesse zu treffen. Gleichwohl ist ihnen eine zeitliche Einordnung und das Empfinden von Zeit erschwert (2008, S. 38). Jene Schwierigkeit, das Erlernte flexibel an geänderte Situationen zu adaptieren, bedarf einer spezifischen didaktischen und pädagogischen Beachtung von Seiten der pädagogischen Fachkräfte.

Schuster weist darauf hin, dass bei ihnen zusätzlich die Ausübung einer Handlung erschwert ist, wenn Abweichungen oder Änderungen von ihren Gewohnheiten auftreten. Sie können verfestigte Handlungsabläufe nur in eingeschränktem Maß variieren (2013, S. 22-35). Poustka u. a. sowie Häußler zeigen auf, dass autistische Personen es als herausfordernd empfinden,

Reihenfolgen zu erstellen und diese zu überblicken. Sie haben bei der logischen Anbahnung, der organisierten Durchführung und der Umsetzung von Handlungsabfolgen Mühe (Häußler, 2008, S. 38; Poustka u. a., 2004, S.33). Für sie stellt die eigenständige Entwicklung und Ausübung von Handlungsabläufen eine Herausforderung dar. Jene Besonderheiten wirken sich bei der Umsetzung komplexer Aufgabenstellungen auf den Unterricht aus, weshalb Betreffende, obwohl kognitiv eigentlich dazu befähigt, bisweilen zu einem anderen Ergebnis als ihre Mitschüler\*innen gelangen können.

Nach Häußler ist bei den Betreffenden außerdem eine erhöhte Ablenkbarkeit gegeben, da sie nur bedingt ihre Aufmerksamkeit durchgehend auf eine konkrete Tätigkeit richten können. Außerdem können die an sie gerichteten Herausforderungen nicht adäquat bewältigt werden. Ferner weisen sie eine geringe Tendenz auf, sich auf Unbekanntes einzulassen und sich mit diesem auseinanderzusetzen. Das Profil ihrer Begabungen und Neigungen ist teilweise unregelmäßig ausgeprägt. Des Weiteren wirken sich eine lobende Zustimmung und Bewunderung durch das soziale Umfeld in der Regel nicht als förderlich für die Arbeitsmotivation von Personen im Autismus-Spektrum aus (2008, S. 38). Da Betreffende wenig auf Lob reagieren und im Alltag durch eintreffende Reize aus ihrem Umfeld ablenkbar sind, ist daraus ableitend eine besondere pädagogische Herangehensweise und Didaktik von den pädagogischen Fachkräften gefordert. Überdies ist von ihnen zu berücksichtigen, dass das Leistungsniveau der Lernenden aufgrund von möglicher Teilleistungsstärken und -schwächen in den einzelnen Unterrichtsfächern vielfältig sein kann.

Nach Tuckermann, Häußler und Lausmann weisen Betreffende vereinzelt eine eingeschränkte geistige Flexibilität auf und beharren auf das Aufrechterhalten von Routinen und Abläufen innerhalb ihres Alltags und ihrer Lebenswelt. Ferner verlangt eine Abkehr von ihren bisherigen Gewohnheiten von Lernenden im Autismus-Spektrum ein hohes Maß an geistiger Flexibilität und Anstrengung, welche nicht immer gegeben ist (2017, S. 12). Daher kann es im Unterricht zu einem verweigernden Verhalten kommen, wenn neue Aspekte bei der Erfüllung von Aufgaben hinzukommen.

Kühn und Schneider legen dar, dass Personen im autistischen Formenkreis es als herausfordernd empfinden, sich in Räumlichkeiten zu orientieren. Darüber hinaus bestehen bei ihnen Unsicherheiten über den vom sozialen Umfeld gewünschten Aufenthaltsort, dem Durchführungsort konkreter Aktivitäten sowie der Platzierung einiger Gegenstände. Bei der Lokalisierung können sie von unkonkreten Aussagen ihrer Interaktionspartner\*innen verunsichert werden. Dieses ist aufgrund der Mehrdeutigkeit und Missinterpretationen von ungenügend konkretisierten Formulierungen möglich (2009, S. 13). Es können bei ihnen vereinzelt Unklarheiten über den genauen Aufenthaltsort konkreter Unterlagen oder der eigenen Person sowie der mit spezifischen Handlungen verbundenen Räumlichkeiten auftreten. Darüber hinaus besteht

die Möglichkeit, dass objekt- und handlungsspezifische Einordnungen Irritationen bei den Betroffenen auslösen. Ferner kann es ihnen erschwert sein, sich in einer neuen Umgebung wie bspw. in einem Praktikumsbetrieb im Rahmen eines Schülerpraktikums zu orientieren, sodass es ihnen Mühe bereitet, konkrete Räumlichkeiten wiederzufinden.

### **2.3 Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung von Menschen mit dem Asperger-Syndrom**

Nach Heimlich ist ein inklusives Schulsystem von der qualitativen Auslegung und der Umsetzung der angebotenen Beschulung abhängig. Dieses wird durch ein qualitativ hohes Niveau im Bereich der Didaktik und Pädagogik unterstützt (2013, S. 123). Inklusion bedeutet Vielfalt. Lernende im autistischen Formenkreis benötigen aufgrund ihrer Besonderheiten in der Wahrnehmung und autismusspezifischen Bedürfnissen zusätzliche, an sie adaptierte Rahmenbedingungen und Strukturierungen. Zwar ist es der Leitgedanke, für Lernende im Autismus-Spektrum eine schulische Lernumgebung zu gestalten, die ihren einzigartigen Bedürfnissen angepasst ist, jedoch können im Rahmen der Inklusion alle Schüler\*innen außerhalb des Spektrums von einzelnen Hilfen profitieren. Beispielsweise haben nicht nur Kinder und Jugendliche mit ähnlich angesiedelten Kommunikationsbeeinträchtigungen oder auch Schüler\*innen mit einem hohen Bedarf an Strukturierung davon einen Zugewinn. Alle Lernende können im Rahmen der inklusiven Beschulung von Strukturierungen im Schulalltag positive Effekte erhalten. Für Personen mit autismusspezifischen Verhaltensweisen und Bedürfnissen steht außer Frage, dass sie besondere Bedingungen benötigen, um im Unterricht gute schulische Leistungen erbringen zu können sowie im Pausengeschehen zurecht zu kommen.

Ainscow und Booth zeigen auf, dass durch eine defizitorientierte Sichtweise in der Schule vermehrt das Bedürfnis auftritt, weiteres Personal als Unterstützungsmöglichkeit für etwaige Unzulänglichkeiten betreffender Schüler\*innen einzusetzen. Im Rahmen der Inklusion ist diese Sichtweise jedoch überholt. Die Begrifflichkeit „Unterstützung“ inkludiert alle Bestrebungen, welche „eine Schule befähigen, auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen einzugehen und alle gleichermaßen wertzuschätzen. Alle Bemühungen, Barrieren für Lernen und Teilhabe zu erkennen und abzubauen sowie Ressourcen zu mobilisieren, sind Unterstützung“ (Ainscow und Booth, 2017, S. 62). Zusammengefasst strebt eine inklusive Schule nicht danach, die Lernenden im Autismus-Spektrum an schulische Bedingungen anzupassen, sondern vielmehr erkennt sie ihre Vielfalt an und unterstützt diese darin, ihre Selbstständigkeit zu erhöhen.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK, hat am 16.06.2000 den Beschluss „Empfehlung zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ erlassen. Laut der KMK sind Rahmenbedingungen für die Entwicklung von minderjährigen Personen im autistischen Formenkreis

förderlich, welche eine auf alle Entwicklungs- und Förderaspekte ausgerichteten Unterricht und Erziehung inkludieren. Betreffende benötigen hierfür „spezielle Eingliederungs- und Lernangebote“, um ihren Alltag möglichst eigenständig zu gestalten (KMK, 2000, S. 3). Im Bezug zur Inklusion sind im schulischen Handlungsfeld für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum konkrete Rahmenbedingungen wichtig. Dieses beinhaltet geeignete didaktische und pädagogische Aspekte. Schüler\*innen außerhalb des Autismus-Spektrums können ebenso von diesem Ansatz Vorteile erfahren.

Nach der KMK bedürfen Minderjährige im autistischen Formenkreis in der Schule eine auf ihre Bedürfnisse ausgerichtete Raumgestaltung. Dabei ist es sinnvoll, wenn sie eine strukturierte, gleichbleibende Lernumgebung haben. Diese können Gefühle von Unsicherheit und Angst verringern. Des Weiteren profitieren sie von reizreduzierten Rückzugsoptionen nach Bedarf. Hier „können sie den noch nicht beeinflussbaren Zwängen der eigenen Arbeitsweise nachkommen“. Darüber hinaus bereichert es ihren Lernerfolg, wenn sie von gleichbleibenden Bezugspersonen und vertrauten Gruppenkonstellationen sowie einer übersichtlichen Strukturierung im Schulalltag umgeben sind. So können sie ihr Potential ausschöpfen. Die pädagogische Bezugsperson sollte über Kenntnisse der autismspezifischen Symptomatik und deren Zusammenhänge verfügen, um Betreffende bestmöglich zu fördern. „Die Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung, der Selbsttätigkeit, der Wiederholung und Übung, der Praxisnähe, der Kontinuität, der Ganzheitlichkeit sowie der Einsatz von entsprechenden Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln haben im Unterricht besondere Bedeutung. Die dafür notwendige sächliche und personelle Ausstattung erfolgt nach in den Ländern geltenden Regelungen“ (KMK, 2000, S. 12). Strukturierungen und Routinen schaffen eine Übersichtlichkeit und Sicherheit, welche es den Betreffenden ermöglicht, in einer möglichst angstfreien und sicheren Umgebung zu lernen. Dadurch können sie bspw. bessere schulische Leistungen erzielen. Diesbezüglich bestehen länderspezifische Auslegungen der Empfehlungen des KMK.

Laut dem Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus, Autismus Deutschland e. V., besteht laut den „Leitlinien zur inklusiven Beschulung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen“ die Notwendigkeit einer überschaubaren Strukturierung der Schulräume. Diese sollen gleichfalls reizreduziert gestaltet sein. Dabei können eine zu starke Beleuchtung, aber auch intensive auditive und olfaktorische Reize die Belastbarkeit der Lernenden reduzieren. Insofern notwendig, sollte der Lernbereich der Betreffenden möglichst abgegrenzt werden. Autistische Schüler\*innen profitieren von einem festen Sitzplatz, welcher selbst bei einem räumlichen Wechsel beibehalten wird. Gleichfalls bedürfen sie mitunter von der Schule bereitgestellte Rückzugsmöglichkeiten für die Pausensituation oder Settings, welche mit einer hohen inneren Anspannung bei den Betreffenden einhergehen. Ferner ist optional, die Räume für eine autismspezifische Förderung zu nutzen (Autismus Deutschland, 2013, S. 4). Die

räumlichen und strukturellen Bedingungen können an die Bedürfnisse der Betroffenen adaptiert werden, sodass diese bestmögliche Lernbedingungen in der Schule vorfinden.

Poustka u. a. sowie die KMK legen dar, dass für eine erfolgreiche Beschulung maßgeblich ist, dass die in der Schule agierenden Akteure, u. a. die Lehrenden und die Lernenden, von dem Autismus-Spektrum und dessen Auswirkungen auf die Einzelperson und Umfeld Kenntnis haben (Poustka u. a., 2004, S. 46-47; KMK, 2000, S.12). Dadurch können diese die Verhaltensweisen und Bedürfnisse der Betroffenen besser nachvollziehen und bei Bedarf in herausfordernden Situationen rechtzeitig intervenieren.

#### **2.4 Grundlegendes zu Integrationshelfer\*innen und dem Nachteilsausgleich für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum**

Nachfolgend wird ein Einblick über die Tätigkeit von Integrationshelfer\*innen und die Gewährung eines Nachteilsausgleichs gegeben. In Anbetracht dessen, dass die Inklusion zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig umgesetzt wird, können jene Hilfen für Minderjährige im Autismus-Spektrum sinnvoll sein. Sie benötigen Angebote, welche ihre autismspezifischen Bedürfnisse berücksichtigen sowie sie vor Diskriminierung und Benachteiligung in der Schule bewahren. Diese können in Bezug auf ihre Mitschüler\*innen eine Gleichberechtigung und Chancengleichheit für die Betroffenen schaffen.

Schuster vertritt die Ansicht, dass die Begrifflichkeiten „Schulbegleiter\*in“ und „Integrationshelfer\*in“ synonym verwendet werden. Integrationshelfer\*innen übernehmen in der Schule die Betreuung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen, unterstützen die zu Betreuenden im Schulalltag und sind für die Betroffenen in der Schulpraxis integrativ tätig. Sie eröffnen einigen Lernenden im autistischen Formenkreis die Möglichkeit, überhaupt beschult zu werden und verhindern dadurch Schulabsentismus. Gleichwohl können sie sie vor physischen Gewaltanwendungen durch andere Lernende und vor Mobbing bewahren. Darüber hinaus können sie, fokussiert auf die zu begleitende Einzelperson, andere pädagogische Fachkräfte in den Unterrichts- und Pausensituationen unterstützen. Betroffene Lernende können jedoch in der Entwicklung ihrer Eigenständigkeit mitunter gehemmt sein, insofern sie von ihren Integrationshelfer\*innen zu sehr behütet werden (2016, S. 83-86). Der Aufgabenschwerpunkt von Schulbegleiter\*innen ist klar auf die ihnen anvertraute Einzelperson gerichtet und beinhaltet, entgegen häufiger Annahme, nicht die Betreuung von weiteren Mitlernenden. Ihre Vorgehensweise ist individuell an die Bedürfnisse der Betroffenen und den Gegebenheiten in der Schulsituation angepasst. Schuster weist darauf hin, dass Integrationshelfer\*innen beauftragt sind, die Beeinträchtigungen der zu Begleitenden auszugleichen und den individuellen Lernprozess ihrer Adressat\*innen zu unterstützen. Infolgedessen können sie Problemen zuvorkommen (2013, S. 108). Letzteres beinhaltet eine Abmilderung oder Verhinderung von Konflikten und

Krisen der Betroffenen. Nach Kamp-Becker und Bölte sind unter den Integrationshelfer\*innen Erzieher\*innen, Heilpädagog\*innen, Sonderpädagog\*innen, Vertrauenslehrer\*innen der Regelschule, Sozialarbeiter\*innen und Akteur\*innen ähnlicher Berufsgruppen vertreten. Dabei können die berufliche Qualifikation und Eignung der Schulbegleiter\*innen starken Schwankungen unterworfen sein. Sie werden für wenige Schulstunden eingesetzt oder decken die gesamte Schulwoche der Betroffenen ab. Die Leistung und Finanzierung der Hilfe wird von den Eltern beantragt und von dem Sozialamt oder Jugendamt bewilligt (2014, S. 101-102).

Schirmer vertritt die Position, dass Lernende im autistischen Formenkreis bedingt durch ihre autismusspezifischen Bedürfnisse im Bereich Lernen und „zur Wahrung der Chancengleichheit“ in Anbetracht anderer Schüler\*innen und ihrer Leistungen ein gesetzlicher, auf die Einzelperson bezogener Anspruch auf Nachteilsausgleich zusteht. Ferner fungiert dieser als Ausgleich der durch autismusspezifische Verhaltensweisen erzeugten Hemmnissen im Schulalltag. Darüber hinaus zielt er darauf ab, Betroffene dabei zu unterstützen, sich Lernaspekte zu erschließen, das Aufgabenverständnis zu erhöhen und Leistungskontrollen durchzuführen. Bei der Umsetzung des Nachteilsausgleichs ist zu beachten, dass dieser von den gesamten pädagogischen Fachkräften beachtet wird. Die unterschiedlichen Aspekte der Beantragung und Optionen der Auslegung des Nachteilsausgleichs in der Schulpraxis werden dabei über das Schulrecht der Länder bestimmt (Schirmer, 2016, S. 21-22). Der Nachteilsausgleich sollte nicht sporadisch und nur von Einzelpersonen umgesetzt werden. Nach Kamp-Becker und Bölte sind Nachteilsausgleiche in unterschiedlicher Ausprägung umsetzbar. Beispielsweise sind eine gezielte Differenzierung, Arbeitszeitenverlängerung bei Prüfungsleistungen, Stundenverkürzungen oder Raumveränderungen möglich. Gleichfalls kann der Einsatz von konkreten Hilfsmitteln wie zeitliche Visualisierungen und Strukturierungen oder technische Hilfsmittel gewährt werden (2014, S. 103). Nachteilsausgleiche können auf den Schulalltag, den Unterricht und bei Prüfungen angewandt werden. Schirmer sowie Werner-Frommelt weisen darauf hin, dass im Rahmen des Nachteilsausgleichs ein Laptop im Unterricht zum Schreiben genutzt werden kann (Werner-Frommelt, 2017, S. 387; Schirmer, 2016, S. 58-60). Dieser wird selbst in Klassenarbeiten oder Prüfungen eingesetzt und soll die autismusspezifischen motorischen Beeinträchtigungen ausgleichen. Insgesamt stellt der Bereich Nachteilsausgleich einen schulrechtlichen Aspekt dar, welcher eine konkrete Klärung benötigt. Bestehende Ausführungen sind bislang noch zu beliebig. So wirken sich bspw. die marginalen Vorgaben in der Schulpraxis aktuell zumeist als verunsichernd auf die pädagogischen Fachkräfte aus.

## **2.5 Begriff Schulsozialarbeiter\*in**

Just ist der Ansicht, dass Schulsozialpädagogen grundsätzlich neben Lernenden auch ihren Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften beratend zur Verfügung stehen (2018, S. 58). Ebert vertritt die Position, dass Schulsozialarbeiter\*innen in der Schule tätig sind



und es sich bei ihren Adressat\*innen primär um Schüler\*innen handelt. Ihre Tätigkeit zielt darauf ab, im Kontext Schule die Minderjährigen „und deren Entwicklung bestmöglich und ganzheitlich mit sozialpädagogischen Angeboten und Interventionen zu begleiten, zu fördern und zu unterstützen“. Dieses geschieht „am Lern- und Lebensort Schule“ in Form von konkreter Methodik und Tätigkeiten, welche „verbindlich vereinbart und kontinuierlich durchgeführt“ werden (Ebert, 2018, S. 423). Schulsozialarbeiter\*innen weisen ein weit verzweigtes Aufgabenfeld im schulischen Zusammenhang auf. Laut Jall haben sie eine beratende und begleitende Tätigkeit inne, welche an Minderjährige mit Schwierigkeiten im sozialen Kontext adressiert ist. Dabei handelt es sich um „Schulschwierigkeiten, Schulversagen, Konflikte im Elternhaus, mit Lehrern, mit Peers, Ausgrenzung oder Bedrohung. Ebenso geht es um Themen wie geringes Selbstwertgefühl, Identitätsprobleme, Suizidgefährdung bis hin zu Essstörungen, Sucht und sexuellem Missbrauch“ (Jall, 2015, zit. nach Just, 2018, S. 58-59). Das Aufgabenportfolio von sozialpädagogischen Fachkräften weist somit eine Vielgestaltigkeit auf, sodass sich ihre Aufgaben nicht nur auf die zu beratenden Lernenden ihrer Schule erstrecken.

Beham-Rabanser und Bacher zeigen auf, dass eine Kooperation zwischen Schulsozialarbeiter\*innen und den pädagogischen Fachkräften neue Handlungsoptionen und Blickwinkel für alle Beteiligten in Anbetracht von herausfordernden Situationen anbahnen kann. Der fachliche Austausch erweist sich als förderlich, insofern die mit unterschiedlichen Aufgabenfeldern beauftragten pädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräfte sowie weitere Akteur\*innen die Kompetenzen aller Involvierten würdigen. Bestimmte strukturbedingte Voraussetzungen, wie z. B. zu wenig Zeit, können die Zusammenarbeit jedoch hemmen. Gleichfalls können auch rechtliche Hürden wie bspw. die Verbindlichkeit der Schweigepflicht bestehen. Darüber hinaus können auf den Kontext Jugendhilfe und Schule basierende Vorgehensweisen den Austausch einengen (2018, S. 302). Zwischen den handelnden Akteur\*innen kann der fachliche Dialog zwar durch äußere Bedingungen erschwert sein, jedoch gestaltet sich die Zusammenarbeit in Teamsitzungen zumeist als förderlich. Mitunter können infolgedessen Ressourcen aus dem sozialen Umfeld der zu beratenden Lernenden erschlossen werden. Werner-Frommelt zeigt auf, dass ein Austausch zwischen Schulsozialarbeiter\*innen und Integrationshelfer\*innen sinnvoll ist, um herausfordernde Situationen im Schulalltag zu verringern oder zu vermeiden. Schulsozialarbeiter\*innen können ihnen einen Überblick über ihre Aufgabenbereiche, Verantwortlichkeiten und Befugnisse geben, wodurch Probleme bei der Ausübung ihrer Tätigkeit innerhalb des Teams der pädagogischen Fachkräfte und im Kontakt mit den Eltern verhindert werden können. Zu dem Team zählen u. a. Lehrer\*innen und Schulleiter\*innen, aber auch Schulpsycholog\*innen (2017, S. 392). Eine enge Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften kann im Rahmen eines guten Informationsflusses zwischen den Beteiligten bei der Auflösung von Hemmnissen im Lernprozess sowie Problemen in der Lebenswelt der Lernenden dienlich sein. Der Ansatz ermöglicht es darüber hinaus, die Persönlichkeitsentwicklung

der Minderjährigen positiv zu unterstützen. Ferner kann eine Aufgabenverteilung über weitere Handlungsschritte im Rahmen einer gemeinsamen Förderplanung im Team erfolgen.

Schäfer und Rittmeyer sehen eine Notwendigkeit darin, dass Sozialpädagog\*innen eine inhaltlich qualitativ hochwertige Ausbildung erfahren, um in der inklusiven Beschulung gewinnbringend tätig zu sein (2015, S. 30). Fehlende fachliche Kompetenzen können Schwierigkeiten bei der Realisierung des inklusiven Gedankens in der Schulpraxis nach sich ziehen. Lohrsträter-Wienker zeigt auf, dass Schulsozialarbeiter\*innen methodische Ansätze wie „die Beratung, die Einzelfallhilfe, die Krisenintervention, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, offene, freizeitpädagogische, präventive und außerschulische Bildungsangebote, Netzwerkarbeit sowie Informations- und Öffentlichkeitsarbeit“ in ihrer Tätigkeit nutzen (Lohrsträter-Wienker, 2018, S. 332-333). Jene Methoden werden abhängig von ihren Adressat\*innen und ihres Bedarfes eingesetzt, sodass nicht immer alle methodischen Ansätze genutzt werden können und müssen. Nicht in jedem Fall lässt sich ihr Potential voll ausschöpfen.

## **2.6 Pädagogische und didaktische Aspekte sowie unterstützende Maßnahmen für den Unterricht unter dem Einfluss von Schulsozialarbeiter\*innen**

Laut der Kultusministerkonferenz der Länder bedürfen Lehrer\*innen bei der Beschulung von Minderjährigen im autistischen Formenkreis ein besonderes Verständnis und Fachwissen über ihre autismusspezifischen Bedürfnisse und Besonderheiten sowie deren Auswirkungen auf ihr Verhalten. Dieses umfasst die Aspekte der Kognition, Sprache, Sensorik, Motorik sowie sozial-emotionale Fähigkeiten. Sie müssen ein grundlegendes Verständnis für die Besonderheiten in der Wahrnehmung und der Informationsverarbeitung der Betroffenen aufweisen sowie über die unterschiedlichen Ausprägungsgrade des autismusspezifischen Formenkreises informiert sein. Des Weiteren ist im Schulunterricht und bei der Erziehung das Beachten ihrer Bedürfnisse und das Einbeziehen von aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen über das Autismus-Spektrum notwendig. Eine Teilnahme der Lehrer\*innen an Weiterbildungen gilt ebenso als wertvoll. Ferner sollte den autismusspezifischen Besonderheiten in pädagogischen und didaktischen Inhalten Beachtung geschenkt werden. „Zur Erfüllung der besonderen Aufgaben von Erziehung und Unterricht sind unverzichtbar:

- Wissen über Erscheinungsbilder des Autismus und deren mögliche Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung,
- Befähigung zu einer pädagogisch ausgerichteten Diagnostik,
- Kompetenz zur Einschätzung der Belastbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten,

- Anwendung didaktischer Grundsätze auf der Basis entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und methodischer Maßnahmen unter dem besonderen Aspekt des Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten,
- Kenntnisse und Erfahrungsaustausch über spezielle Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel sowie Medien,
- Informationen über Zielsetzungen und Wirkungen verschiedener Therapien und Interventionen,
- Befähigung zu Gesprächsführung, Beratung und Zusammenarbeit,
- Befähigung, Beziehungen trotz erschwerter Bedingungen anzubahnen und aufrecht zu erhalten,
- Strategien zur Aufarbeitung psychischer Belastungen der Lehrkräfte“

(KMK, 2000, S.19-20). Die oben genannten Aufgaben können nur erfüllt werden, insofern ein adäquates fachliches Wissen über die Zusammenhänge in Bezug auf den autistischen Formenkreis besteht. Weiterbildungen sind daher unabdingbar. Dann können Lehrer\*innen für ihre Schüler\*innen ein gutes Lernklima schaffen. Schulsozialarbeiter\*innen können sie bspw. dabei unterstützen, indem sie fachliche Absprachen über Handlungsstrategien tätigen und notwendige Informationen unter Beachtung des Datenschutzes weiterleiten. Beispielsweise können mithilfe einer guten Vernetzung Übergänge in andere Klassenstufen und Praktika besser gestaltet werden.

Kamp-Becker und Bölte vertreten den Standpunkt, dass viele Minderjährige im autistischen Spektrum während ihrer Schulzeit verschiedenen Herausforderungen ausgesetzt sind, welche mitunter zu persönlichen Krisen führen können. Weitere Begleiterkrankungen können diesen Prozess verstärken. Infolge ihrer Besonderheiten in der sozialen Interaktion sind Betroffene oftmals von Mobbing in der Schule betroffen. Ferner kann eine Befangenheit des Elternhauses oder der Lehrkräfte über die angemessene Interaktion mit den autistischen Schüler\*innen ebenfalls zu einer Krise führen. Jene Einflüsse können eine Beschulung gefährden, weshalb aus diesem Grund bei Bedarf Kriseninterventionen notwendig sind (2014, S. 102). Jene Interventionen können bspw. von sozialpädagogischen Fachkräften gesteuert und als Chance zur Weiterentwicklung gesehen werden. Sie können darüber hinaus einen Unterstützerkreis für die Betroffenen bilden, um sich für sie einzusetzen und Krisenprävention zu leisten. Gemäß Schuster und Schuster ist es im Rahmen der Inklusion wesentlich, dass die Mitschüler\*innen der Schüler\*innen im autistischen Formenkreis ein Selbstverständnis für die Gleichberechtigung zwischen Menschen im und außerhalb des Autismus-Spektrums entwickeln. Ferner ist es unabdingbar, Minderjährige im Autismus-Spektrum beizeiten gesellschaftlich einzubinden und ihnen so einen Anschluss zu ihrem sozialen Umfeld zu ermöglichen (2013, S. 111). Schulsozialarbeiter\*innen können jene Inhalte im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Schule

vertreten. Beispielsweise können sie zwischen den betreffenden Schüler\*innen im Autismus-Spektrum und ihren Mitschüler\*innen vermitteln sowie Missverständnisse und Fragen in der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften klären. Mittels Klassenaufklärungen über das Asperger-Syndrom ist dieses im Rahmen eines Vortrages möglich. Dazu kann die sozialpädagogische Fachkraft Kontakt zu einem Autismus-Therapiezentrum aufnehmen, welches beratend zur Seite stehen und diese Aufgabe gegebenenfalls übernehmen kann.

Häußlers weist darauf hin, dass Lernende im autistischen Formenkreis bedingt durch ihre einzigartige Weiterverarbeitung des auf sie einwirkenden Informationsflusses oftmals ein anderes Verhalten zeigen, als von ihrem sozialen Umfeld erwartet wird. Ihre Reaktion weist bspw. bei der Beschäftigung mit Fördermaterialien und der Umsetzung von Handlungsaufträgen Unterschiede zu anderen Schüler\*innen auf. Bisweilen sind die vorgegebenen Anleitungen in ihrer Aufmachung für Betreffende nicht nachvollziehbar. Hier zeigt sich der Bedarf an einer differenzierten Gestaltung, Strukturierung und Herangehensweise bei der Formulierung von Anleitungen und im allgemeinen Umgang (2015, S. 407-408). Schulsozialarbeiter\*innen können bspw. bei Fragen von Seiten der Lehrer\*innen über das Autismus-Spektrum und die damit einhergehenden autismusspezifischen Bedürfnisse und Verhaltensweisen beratend tätig werden und die einzelnen Fachkräfte und andere Akteur\*innen, welche für die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum zuständig sind, untereinander vernetzen.

Laut Häußler müssen im Rahmen der Förderplanung und der Umsetzung ihrer Inhalte einige Ergänzungen zu den gängigen Gesichtspunkten hinzugefügt werden. Tendenziell profitieren Betreffende im Bereich Lernen davon, wenn die Interessengebiete und Neigungen der autistischen Adressat\*innen miteinbezogen werden, da sich ihr Antrieb und ihr Interesse an der Tätigkeit erhöhen (2008, S. 39). Durch Letzteres kann damit die Konzentrationsspanne der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Unterricht signifikant gesteigert werden, wodurch sich die schulischen Leistungen ein Stück weit verbessern können. Es ist dabei u. a. die Aufgabe von Schulsozialarbeiter\*innen, die pädagogischen Fachkräfte auf diesen Aspekt aufmerksam zu machen sowie Ansätze zu entwickeln, wie dieses gelingen kann und dafür zu werben. Jene Aspekte können wiederum den im Unterricht agierenden Fachkräften nachvollziehbar vermittelt werden. Bei Rückfragen zu der Umsetzung werden sie begleitet. Gleichfalls können Schulsozialarbeiter\*innen bei dem Aufbau von Bildungsangeboten unterstützend zur Seite stehen, welche die Neigungen von den betreffenden Schüler\*innen aufgreifen.

Ferner ist für eine erfolgreiche Beschulung eine Beratung über erwünschte adäquate Handlungsstrategien im Umgang mit herausfordernden Situationen der Betreffenden für die pädagogischen Fachkräfte notwendig (Poustka u. a., 2004, S. 46-47). Die Beratung von pädagogischen Fachkräften wie Integrationshelfer\*innen und Lehrer\*innen kann bspw. von Schulsozialpädagogen übernommen werden. Diese wirken im idealtypischen Setting als Multiplikatoren

und verbreiten somit ihr Wissen, wodurch wiederum Krisen und Konflikte abgewendet werden. Ferner können Sozialpädagog\*innen den Teambesprechungen mit den in der Klasse tätigen pädagogischen Fachkräften beiwohnen und die Kooperation zwischen den handelnden Akteur\*innen verbessern.

### **3. Rahmenbedingungen für die inklusive Beschulung mit Würdigung des TEACCH-Ansatzes**

Im folgenden Kapitel werden die Inhalte des TEACCH-Ansatzes näher dargestellt, wobei näher auf die Begrifflichkeit, Entstehungsgeschichte, Schwerpunkte, Hauptziele und Grundsätze eingegangen wird. Gleichfalls wird die Zielgruppe des Ansatzes beleuchtet und auf die besondere Rolle der Eltern bei der Umsetzung des Ansatzes eingegangen. Anschließend erfolgt eine konkrete Beschreibung der Strukturierungs- und Visualisierungsmöglichkeiten von Raum, Zeit und Handlung. Im weiteren Verlauf wird erfasst, was der TEACCH-Ansatz für betroffene Schüler\*innen und pädagogische Fachkräfte in der Schule leisten und wo er in welcher Form eingesetzt werden kann. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie dieses von pädagogischen Fachkräften umgesetzt werden kann.

Anschließend werden Herausforderungen bei der Umsetzung des TEACCH-Ansatzes evaluiert. Dabei wird auf schulinterne und -externe Aspekte eingegangen, welche bei der Realisierung der Methode erschwerend wirken können. Im Anschluss folgen Überlegungen zu idealtypischen Rahmenbedingungen für Schüler\*innen mit dem Asperger-Syndrom in der Schule.

#### **3.1 Inhalte der TEACCH-Methode**

Nach Wagner steht hinter der Bezeichnung TEACCH, „*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren*“, ein Programm zum Behandeln und Fördern von Menschen im Autismus-Spektrum sowie in derartiger Art in der Kommunikation beeinträchtigter Kinder. Ziel des Ansatzes ist es, maßgeblich das Setting und die Anleitungen bei Bedarf zu adaptieren, sodass Betreffende einen hohen Grad an Eigenständigkeit in ihrem Handeln erreichen (Wagner, 2017, S. 282-283).

Nach Kühn und Schneider basiert der Ursprung des TEACCH-Ansatzes auf einem Projekt, welches Mitte der 1960er Jahre primär der Erforschung der Förderung von Kindern im Autismus-Spektrum und dessen Behandlungsprogramm an der University of North Carolina gewidmet war. Das Forschungsprojekt führte schließlich durch das positive Feedback der Eltern 1972 zur Begründung der „Division TEACCH“. Bei den Begründern handelt es sich um Robert Reichler und Eric Schopler. Jene Einrichtung stellte das erste Betreuungsprogramm für Menschen im Autismus-Spektrum dar, welches sich über mehrere Bundesstaaten der USA hinaus

entwickelt hat. Ihre Kernbereiche waren zunächst die Diagnostik, Förder- und Entwicklungsplanung, Elternarbeit, Beratung von pädagogischen Fachkräften und Institutionen, Einzel- und Gruppentherapie und Forschung. Dabei bildete die Entwicklungsförderung ein Primärziel. Darüber hinaus hat sich „Division TEACCH“ mit der Integration, Beratung und Betreuung von Schüler\*innen, Beschäftigten und Bewohner\*innen mit einer autismspezifischen Symptomatik, aber auch deren pädagogische Fachkräfte und Eltern in den Kernfeldern Schule, Beruf und Wohnen befasst. Im weiteren Verlauf hat sich das TEACCH-Programm ständig weiterentwickelt. „Division TEACCH“, insofern das TEACCH-Programm, und der TEACCH-Ansatz sind daher getrennt voneinander zu betrachten (2009, S. 11). „Division TEACCH“ bezieht sich lokal auf die staatliche Einrichtung in North Carolina. Der TEACCH-Ansatz hat sich aus den USA global erfolgreich verbreitet und wird nachfolgend dargestellt.

Nach Mesibow und Schopler bestehen neun Prinzipien, welche die pädagogischen und therapeutischen Konzepte und Schwerpunkte des TEACCH-Ansatzes beschreiben:

- „Autismus erkennen und verstehen
- Partnerschaft mit den Eltern
- Streben nach dem Optimum, nicht der Heilung
- Individuelle Diagnostik als Basis für individuelle Förderung
- Ganzheitlichkeit
- Strukturierung der Fördersituation
- Kognitive Psychologie und Lerntheorie
- Orientierung an den Stärken
- Langfristig angelegte Hilfen“

(Mesibow und Schopler, 2000, zit. nach Häußler, 2008, S. 16-20). Der Ansatz erhebt somit nicht den Anspruch das Autismus-Spektrum der Betroffenen zu heilen. Vielmehr wird versucht, sie nach dem ganzheitlichen Ansatz bestmöglich und individuell in ihrer Entwicklung zu fördern. Kühn und Schneider legen dar, dass der Ansatz primär an Menschen im Autismus-Spektrum und sekundär an Personen mit ähnlichen Beeinträchtigungen in der Kommunikation adressiert ist. Die kommunikationsbasierte Methode eignet sich für jegliche Altersgruppen und umfasst die gesamte Lebensspanne und diverse Lebenslagen. Ferner fließen aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung in die Umsetzung des Ansatzes mit ein (2009, S. 11-12). Dieses können bspw. für die Förderung relevante Forschungsergebnisse über die Informationsverarbeitung und das Lernverhalten von Menschen mit Autismus sein, wodurch ihnen Wissen besser vermittelt werden kann.

Wagner und Häußler zeigen auf, dass der TEACCH-Ansatz einen pädagogischen Ursprung hat (Wagner, 2017, S. 283; Häußler, 2008, S. 43). Häußler verdeutlicht, dass die langfristige Erhöhung der Selbstwirksamkeit im Alltag von Menschen im Autismus-Spektrum sowie der

Sinnstiftung in ihrem lebensweltlichen Umfeld die Primärziele markieren. Die Unterstützung und Förderung erstreckt sich aufgrund der Symptomatik des Autismus-Spektrums über eine große Zeitspanne im Leben der Adressat\*innen (2008, S. 13-16). Der Ansatz geht davon aus, dass Betreffende über mehrere Lebensbereiche hinaus von TEACCH profitieren und die Methode bspw. über das Grundschulalter hinaus genutzt werden kann. Häußler legt dar, dass er betreffenden Personen eine hohe Kontinuität ermöglichen kann (ebd., S. 20).

Häußler beschreibt, dass nach der TEACCH-Philosophie „nicht die Behandlung einer Störung, sondern die Unterstützung des Menschen mit Autismus beim *Lernen*“ relevant ist (Häußler, 2018, S. 43). Der Ansatz zeigt die Notwendigkeit auf, Betreffende dabei zu unterstützen und zu befähigen, sich in ihrer Lebenswelt möglichst eigenständig zurechtzufinden. Nach Kühn und Schneider sollen mithilfe des Ansatzes Abhängigkeitsverhältnisse der Betreffenden von ihren Betreuenden reduziert werden und ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gestärkt werden. Dieses ist mittels Strukturen möglich, welche Menschen im Autismus-Spektrum Sicherheit bieten und angstausslösende Situationen und Faktoren reduzieren können. In der Förderung werden die Schwerpunkte diesbezüglich bedürfnisorientiert und interessenbezogen gesetzt sowie teilweise auf das soziale Umfeld ausgerichtet. Dieses betrifft die Aktivitäten des täglichen Lebens, die kommunikativen Fähigkeiten, die Verhaltensregulation, die Ausübung und die Variation von Freizeitaktivitäten, auf das Arbeitsfeld bezogene Fähigkeiten und die Sozialkompetenz (2009, S. 11). Mittels der geschaffenen Strukturierung und der dadurch erzielten Überschaubarkeit kann bei ihnen eine Stressreduktion erzielt werden.

Kamp-Becker und Bölte, Häußler sowie Schatz und Schellbach legen dar, dass nach dem Selbstverständnis des TEACCH-Ansatzes eine intensive Zusammenarbeit und Beteiligung des Elternhauses im Förderprozess maßgeblich ist (Kamp-Becker und Bölte, 2014, S. 81; Häußler, 2008, S. 16; Schatz und Schellbach, 2015, S. 365). Eltern können Veränderungen ihrer Kinder zeitnah wahrnehmen und relevantes an pädagogische Fachkräfte weiterleiten.

Häußler zeigt auf, dass das Arbeiten mit TEACCH fachlich fundierte diagnostische Verfahren voraussetzt, welche individuell auf die Einzelperson mit ihren einzigartigen Bedürfnissen abgestimmt werden. Die Förderdiagnostik berücksichtigt unterschiedliche Altersgruppen, kommunikative Fähigkeiten und Entwicklungsstände, um ein genaues Bild über weitere Fördermöglichkeiten zu erhalten (2008, S. 16-18). Häußler sowie Kühn und Schneider legen dar, dass dominante Neigungen sowie ausgeprägte Fähigkeiten und Fertigkeiten der Betreffenden in die Förderung miteinbezogen werden (Häußler, 2008, S. 20; Kühn und Schneider, 2009, S. 12). Durch den ressourcenorientierten Ansatz kann der Antrieb und die Motivation der Betreffenden bei der Umsetzung und Durchführung von Handlungen gesteigert werden, indem bspw. Spezialinteressen miteinbezogen und ausgeprägte Fähigkeiten genutzt werden.

Häußler vertritt die Position, dass der Förderansatz Menschen im Autismus-Spektrum und ihrem Umfeld eine bestmögliche Adaption an die Lebenswelt ermöglicht, ohne sie über die Gebühr hinaus starren Mustern und Regeln zu unterwerfen. Gleichfalls werden die Selbstwirksamkeit und die Lebensqualität langfristig gesteigert und die individuelle Persönlichkeit mit ihren Bedürfnissen prinzipiell wertgeschätzt. Die Förderung sollte innerhalb eines strukturierten, überschaubaren Rahmens stattfinden. Hierfür ist die Methode „Structured Teaching“ (Strukturiertes Unterrichten) geeignet, um die für die Informationsverarbeitung relevanten Reize sowie spezifische Fähigkeiten adäquat vermitteln zu können. Bei dem Strukturierten Unterrichten handelt es sich um ein Konstrukt, das für die Betroffenen die Lerninhalte und relevanten Informationen an die autismusspezifischen Wahrnehmungsbesonderheiten anpasst und dadurch besser vermitteln kann (Häußler, 2008, S. 17-19). Jene Strukturierung hat einen hohen Einfluss auf die Effektivität der Förderung und die zu vermittelnden Lerninhalte. Sie vereinfacht die Reizverarbeitung, indem sie unrelevante Reize verringert.

Häußler weist darauf hin, dass der pädagogisch-therapeutische Ansatz für das Prinzip der Ganzheitlichkeit eintritt. Dabei werden die Adressat\*innen konzeptionell in ihrem sozialen Umfeld, persönlichen Alltag und individuellen Leistungsniveau ganzheitlich betrachtet. Dieses beinhaltet eine Berücksichtigung einzigartiger Stärken und Defizite der betreffenden Person. Insgesamt basiert der Ansatz auf lerntheoretischen Ansätzen und kognitiven Methoden. Er beinhaltet verhaltenstherapeutische Elemente und setzt verbreitete Lernstrategien und Verstärker wie Belohnungssysteme für den Lernprozess ein (ebd., S. 18-20). Zusammenfassend handelt es sich bei dem Ansatz somit um eine pädagogisch-therapeutische Fördermethode, welche u. a. darauf abzielt, die Lebensqualität und die Orientierung der im Alltagsgeschehen in der Kommunikation beeinträchtigten Menschen, so auch Personen aus dem Autismus-Spektrum, zu verbessern. Der Ansatz ist ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert.

### **3.2 Strukturierungen und Visualisierungen von Handlung, Raum und Zeit**

Nach Kühn und Schneider ist eine Strukturierung von alltäglichen Tätigkeiten und spezifischen Handlungen bei Menschen im autistischen Formenkreis sinnvoll. Sie ermöglicht den Betroffenen, ihre Aufmerksamkeit auf eine klar strukturierte und vorgegebene Handlung zu richten (2009, S. 12-13). Kühn und Schneider sowie Häußler zeigen auf, dass mithilfe einer Strukturierung die aufgenommenen Reize und eintreffenden Informationen adäquater wahrgenommen, gefiltert, verarbeitet und nach ihrem Bedeutungsgrad eingeordnet werden können (Kühn und Schneider, 2009, S. 12-13; Häußler, 2008, S. 43). Dieses vereinfacht die Informationsverarbeitung. Nach Häußler ist der Bedarf nach Strukturierungen von außen bei Menschen im Autismus-Spektrum unterschiedlich ausgeprägt. Diese werden abhängig von dem tatsächlichen Bedarf an Unterstützung und Hilfestellungen eingesetzt, wobei sich ihr Umfang an den unterschiedlichen autismusspezifischen Bedürfnissen und der persönlichen Belange der



Betreffenden orientiert. Der TEACCH-Ansatz kann ihnen die Möglichkeit aufzeigen, zielgerichtet und strategisch Verhaltensweisen und Methoden für ihre vorhandenen Ressourcen bei der Reizverarbeitung zu nutzen. Die Prinzipien des strukturierten Lernens beinhalten eine Strukturierung von Zeit, Raum, Material und Handlung. Daneben ist der Einsatz von Visualisierungen für den gesamten Alltag von Menschen im Autismus-Spektrum geeignet und kann sie beim Lernen unterstützen (2008, S. 43-45). Jene Herangehensweise basiert auf der Ganzheitlichkeit des Ansatzes. Das Strukturierte Unterrichten erleichtert das Einordnen von Bedeutungen, kann Zusammenhängendes veranschaulichen und unterstützt bei dem Vermitteln von alltagsrelevanten Fähigkeiten. Jene Hilfen zeigen den betreffenden Schüler\*innen eine Möglichkeit auf, um im Alltag zurecht zu kommen.

Nach Degner und Nußbeck baut das Strukturierte Unterrichten auf die Forschungsergebnisse aus der Grundlagenforschung zu dem autistischen Formenkreis auf und nutzt visuelle Strukturierungen zur Verbesserung der Überschaubarkeit. Dazu werden zeitliche und räumliche Strukturierungsmethoden sowie strukturierende Arbeitssysteme eingesetzt (2011, S. 55). Laut Wagner kann eine Strukturierung des Raumes bspw. durch „Unterlagen, Klebebänder, Kennzeichnungen mit Schildern, Fotos, Punkten etc.“ erfolgen. Zur Strukturierung der Zeit bieten sich Visualisierungen in Form von „Tages-, Wochen-, Pausen-, Arbeitspläne“ an. Die zeitliche Vergänglichkeit kann mittels „Sanduhren, Eieruhren, [...] oder von Hilfsmarkierungen am herkömmlichen Ziffernblatt unterstützt werden“ (Wagner, 2017, S. 284-285). Ebenso eignet sich der Einsatz eines Time Timers als optische Visualisierung und Gliederung von Zeit im Unterricht (Kühn und Schneider, 2009, S. 33; Wagner, 2017, S. 285). Laut Schirmer handelt es sich dabei um eine rückwärts laufende Uhr, welche die verbleibende Zeit farblich und großflächig darstellt (2006, S. 163). Sie visualisiert im Unterricht die Arbeitszeiten.

Kamp-Becker und Bölte sind der Auffassung, dass der TEACCH-Ansatz eine Aufteilung von schwer überschaubaren Handlungsschritten in übersichtliche Segmente ermöglicht. Dieses erfolgt mittels konkreter und unmissverständlicher Anweisungen sowie Zielformulierungen. Betreffende profitieren ebenso von einem Einsatz von Plänen (2014, S. 81). Im Unterricht kann dieses bspw. mittels Untergliederungen komplexer Aufgaben in kleine Arbeitsschritte erfolgen. Häußler ist der Ansicht, dass man unter Strukturierung den sinnvollen Einsatz systematischer, ordnender und logischer Handlungsschritte versteht. Gleichwohl bezeichnet der Begriff die Entwicklung eines neuartigen, sinnvollen Systems, welches auf die Handlung ausgerichtet ist. Hierbei ist relevant, Zusammenhänge, Grundsätze und Verhaltensweisen verständlich zu konkretisieren. Insgesamt kann die Verfahrensweise die Aufmerksamkeit auf Relevantes fokussieren. Dieses betrifft die Verknüpfungen von Zeit, Handlung und Raum. Darüber hinaus eröffnet sich die Chance mittels Strukturierung die bestehenden Anforderungen einzuordnen (2008, S. 44). Durch Strukturierung wird betreffenden Schüler\*innen eine Vereinfachung der Informationsverarbeitung ermöglicht.

Häußler weist darauf hin, dass Strukturierungsmaßnahmen individuell auf die Belange der Adressat\*innen auszurichten und für sie nachvollziehbar sind. Dieses gelingt, indem der Ansatz über die Förderung hinaus in das Alltagsgeschehen der Adressat\*innen integriert wird (2008, S. 45). Nach Wagner und Häußler hat die Strukturierung niemals einen Selbstzweck inne (Wagner, 2017, S. 285; Häußler, 2008, S. 45). Gemäß Häußlers Auffassung dient sie als ein Mittel zur informellen Weiterleitung von Reizen und Inhalten, welche für eine adäquate Auseinandersetzung mit der Umwelt bedeutsam sind. Außerdem ist bei ihrer Verwendung zu beachten, dass sie für die Betroffenen verständlich und plausibel gestaltet ist, sodass Missdeutungen über die Regeln, Widersprüche und Überforderungssituationen vermieden werden können (Häußler, 2008, S. 45).

Menschen aus dem Autismus-Spektrum weisen die Fähigkeit auf, visuelle Informationen gut verarbeiten zu können, weshalb sie signifikant von visuellen Strukturierungshilfen profitieren. Im Gegensatz dazu ist bei Betroffenen die Verarbeitung von auditiven Reizen, also bspw. verbalen Äußerungen von den Interaktionspartner\*innen, welche innerhalb eines begrenzten Zeitraumes vermittelt werden, erschwert. Sie können bisweilen nicht auf die relevanten Informationen der mündlichen Aussagen eingehen. Daher weisen visuelle Informationen im Vergleich zu auditiven Reizen einen Vorteil auf, da sie beständig und reizreduziert sind sowie sich auf das Relevante fokussieren (Kühn und Schneider, 2009, S. 19; Häußler, 2008, S. 46). Statt die Informationen mündlich von den Lehrenden zu erhalten, fällt es betreffenden Lernenden leichter, Informationen von einem Arbeitsblatt nach ihrem Bedeutungsgrad zu filtern. Häußler vertritt die Position, dass jene Defizite im Bereich der auditiven Reizverarbeitung ein Umdenken bei der Informationsvermittlung erfordern, da Betroffene Mühe bei einem Wechsel der Aufmerksamkeit haben. Gleichzeitig ist ihnen die Verarbeitung von Reizen erschwert, welche sich über mehrere Sinneskanäle erstrecken. Bei der Verarbeitung von Reizen stellt das Einordnen von Tonlagen, Gestik und Mimik eine weitere Herausforderung dar. Die Reduzierung des sozialen Kontextes stellt für sie eine Erleichterung dar (2008, S. 46). Ein Wechsel der Aufmerksamkeit liegt bspw. vor, wenn Lernende in einer Unterrichtseinheit einen Podcast hören, dazu auf die Aufgabenstellung an der Tafel achten und die Antworten in ihren Hefter notieren sollen. Eine Situation, in welcher sich Reize auf mehrere Sinneskanäle erstrecken, kann bspw. vorliegen, wenn im Chemieunterricht Experimente gezeigt werden, bei welchen Lernende gleichzeitig zuschauen und zuhören und auf konkrete Gerüche achten sollen.

Nach Kühn und Schneider ist es sinnvoll, den Schulflur am Eingang visuell zu strukturieren. Um den Schüler\*innen im autistischen Formenkreis einen täglichen Überblick über das sich im Schulgebäude befindende pädagogische Fachpersonal und Schüler\*innen zu geben, ist eine Übersicht von Fotos der konkreten Personen mit ihrem Namen sinnvoll. Jene Übersicht wird täglich aktualisiert, sodass ein Einblick darüber gegeben wird, welche Personen sich gerade in dem Schulgebäude befinden (2009, S. 26-28.) Neben den Betroffenen profitieren

auch andere Schüler\*innen mit anderen Bedürfnissen von jener Übersicht. Inwieweit eine Fotowand mit den Namenszügen der Minderjährigen und Erwachsenen am Schuleingang oder im Klassenraum in der Schulpraxis unter Beachtung des Datenschutzes jedoch umsetzbar ist, ist fraglich. Laut Kühn und Schneider eignen sich zur besseren Überschaubarkeit und Strukturierung farbliche Hervorhebungen an den Wänden der Räumlichkeiten. Im Klassenraum ist eine Strukturierung in einzelne Funktionsbereiche sinnvoll wie bspw. den „Lernbereich“ und „Pausenbereich“, welche durch verschiedene Sitzgruppen und Bodenmaterialien abgetrennt werden können. Unterrichtsmaterialien können darüber hinaus übersichtlich in Wandregalen nach ihrem Funktionsbereich eingeordnet werden. Der Umfang und die Ausgestaltung der unterschiedlichen Hilfen richtet sich nach dem individuellen Entwicklungsstand und der Selbstständigkeit im Arbeiten bei den Betroffenen. Zur besseren visuellen Übersichtlichkeit können Abgrenzungen wie Raumteiler und Regale eingesetzt werden (Kühn und Schneider, 2009, S. 33). Kamp-Becker und Bölte legen dar, dass auch Alltagshandlungen bildhaft dargestellt werden können. Dazu kann man „einen Tagesplan mit Bildern verdeutlichen, komplexere Handlungsschritte durch Bilderserien in einzelne Schritte zerlegen“ (Kamp-Becker und Bölte, 2014, S. 81). Jenes ermöglicht den betreffenden Schüler\*innen ein besseres Lernklima. Die beschriebenen Strukturierungen für Lernende im Autismus-Spektrum eignen sich auch für andere Schüler\*innen außerhalb des Spektrums.

### **3.3 Was kann der Ansatz für betreffende Schüler\*innen und Lehrende leisten?**

Nach Dodd fokussiert sich der TEACCH-Ansatz auf das Individuum mit seinem einzigartigen Ausprägungsgrad des autistischen Formenkreises und „die Übernahme geeigneter Adaptationen und eine breit angelegte Interventionsstrategie, die sich vorhandene Fähigkeiten und Interessen zu Nutze macht. Im Ansatz steht die Person im Zentrum, nicht irgendwelche theoretischen Konzepte wie Inklusion [...] oder erleichterte Kommunikation“ (Dodd, 2011, S. 35). Lernende im Autismus-Spektrum, aber auch ihre Mitlernenden, profitieren von dem individuellen Ansatz von TEACCH und dessen Zentrierung auf die Einzelperson.

Kamp-Becker und Bölte vertreten die Auffassung, dass zum Nachweis über die Effektivität der kommunikationsbasierten Methode bislang kaum Studienergebnisse bestehen. Der Ansatz ist per se kein „standardisiertes Verfahren im engeren Sinne“ und basiert stattdessen vielmehr auf individuellen und flexiblen Abläufen, weshalb ein Nachweis über eine Effektivität erschwert ist. Vorliegende Forschungsergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass bei den minderjährigen Probanden im autistischen Formenkreis maßgebliche Verbesserungen in der Entwicklung in den Teilbereichen „Selbstständigkeit“, „soziale Fähigkeiten“ sowie „funktionelle Kommunikation“ erlangt wurden. Ferner konnten autismusspezifische Besonderheiten im Verhalten verringert werden (Kamp-Becker und Bölte, 2014, S. 81). Jede Person im autistischen Spektrum ist einzigartig in ihrer Persönlichkeit, ihren Bedürfnissen, Stärken und Schwächen. Bedingt

durch die ganzheitliche Ausrichtung und das individuelle Vorgehen ist ein vereinheitlichter Ablauf nach einem konkreten und starren Schema nicht möglich, wodurch die wissenschaftliche Nachweisbarkeit der Effektivität des Ansatzes erschwert ist.

Laut Häußler nutzt jeder Mensch Mittel der Strukturierung und bisweilen gleichbleibende Handlungsabläufe (2008, S. 45). Dieses kann bspw. für Schüler\*innen analog oder digital über To-do-Listen, Kalender, farblichen oder numerischen Codierungen auf den Schulbüchern und -heften nach den einzelnen Unterrichtsfächern, einem Wecker als Erinnerungs- und Strukturierungshilfe für konkrete Handlungen oder Apps zur Organisation des Alltags auf dem Smartphone oder auf dem Laptop geschehen. Nach Knauf, Kormann und Umbach profitieren Lernende mit Wahrnehmungsbesonderheiten von übersichtlich gestalteten und geordneten Lernmaterialien. Diesbezüglich können Absätze, Kolorierungen, mehrere Schriftarten sowie konkrete Markierungen auf dem Papier bei den Adressat\*innen zu einem verbesserten Aufgabenverständnis führen (2006, S. 98). Da Betreffende im Autismus-Spektrum ebenso Besonderheiten in ihrer Wahrnehmung aufweisen, können sie ebenso von den Hilfen profitieren. Kühn und Schneider zeigen auf, dass der Einsatz von visuellen Strukturierungshilfen auch für Menschen im Autismus-Spektrum sinnvoll ist, da sich die Betreffenden auf das Wesentliche konzentrieren können. Dieses kann bspw. mittels Fotografien erreicht werden. Anweisungen können ebenso durch Schemata, Muster und Darstellungen dargelegt werden. Jene Hilfsmittel können bei Handlungen Relevantes verständlich darstellen (2009, S. 19). Hier zeigt sich ein Vorteil durch die Anwendung des Ansatzes. Durch den Einsatz von visueller Strukturierung lassen sich Lerninhalte besser vermitteln, sodass die Lernenden ihre Konzentration ein Stück weit steigern können und Lehrende weniger Hilfestellungen geben müssen. Dieses kann dazu beitragen, ihre schulischen Leistungen zu verbessern. In Ergänzung dazu bedeuten jene Strukturierungshilfen für sie einen Gewinn an Überschaubarkeit, eine Reizreduzierung und eine damit einhergehende Verringerung von Reizüberflutungen im schulischen Setting.

Häußler sowie Kühn und Schneider legen dar, dass der Einsatz von Visualisierungen förderlich bei der Verbesserung der Selbstständigkeit der Lernenden ist. Sie haben die Möglichkeit, zunehmend eigenständiger zu agieren (Häußler, 2008, S. 46; Kühn und Schneider, 2009, S. 13). Dieses hebt die Chancen für die Unterrichtsgestaltung von Lernenden mit dem Asperger-Syndrom hervor. Sie nutzen die Unterstützungsmöglichkeiten, ohne auf eine personelle Hilfe aus ihrem sozialen Umfeld angewiesen zu sein und agieren stetig selbstbewusster. Dadurch haben Lehrende wiederum mehr Ressourcen für die aktive Unterrichtsgestaltung.

Kühn und Schneider weisen darauf hin, dass sich die Einschränkungen in der räumlichen Orientierung bei den Betreffenden anhand ihrer gezeigten Unsicherheiten auf die verbalen Äußerungen des sozialen Umfelds zu beobachten ist. Statt konkret und klar formuliert zu sein, weisen die sprachlichen Äußerungen prinzipiell viele Mehrdeutigkeiten und Ungenauigkeiten auf.

Diese führen bei den Betroffenen wiederum zu einem Mangel an Orientierung. Zusammenfassend kann ihnen die räumliche Strukturierung eine Hilfestellung zur Orientierung im Raum bieten. Dadurch zeigt sich bei ihnen eine gesteigerte Unabhängigkeit und ein verbessertes Selbstwertgefühl, da sie auf weniger Unterstützung von ihrem sozialen Umfeld angewiesen sind (2009, S. 13). Im Bereich der räumlichen Einordnung profitieren Schüler\*innen von einer Strukturierung, welche ihnen eine verbesserte Überschaubarkeit im Alltag bieten kann. Häußler vertritt die Auffassung, dass sich durch den Ansatz furchtgenerierende Situationen und deren Auslöser minimiert bzw. abgewendet werden können (2008, S. 48). Dadurch kann für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum mit einer gesteigerten Vorhersehbarkeit im Schulalltag ein besseres Lernklima geschaffen werden. Dieses hat das Potential inne, die Konzentrationsfähigkeit der Betroffenen im Unterrichtsgeschehen kurz- wie auch langfristig zu steigern, welches zu einer verbesserten schulischen Leistung führen kann. Bei der Umsetzung des TEACCH-Ansatzes übernehmen Integrationshelfer\*innen im Schulalltag eine wichtige Rolle, da sie beständig mit den ihnen anvertrauten Lernenden im Autismus-Spektrum agieren und ihre autismusspezifischen Bedürfnisse als Bezugsperson gut einschätzen können. Somit nehmen sie möglichen Unterstützungsbedarf in der Schule wahr und initiieren Hilfsangebote.

Häußler legt dar, dass es für einen begrenzten Zeitraum vorteilhaft ist, „sich auf *einen* Sinneskanal zu beschränken“ und die Reaktionen der Betroffenen abzuwarten, sobald bspw. „nur verbale Anweisungen“ gegeben werden oder „wenn man schweigend nur visuelle Hinweise bereitstellt“. In Settings, welche mit einer deutlich erhöhten Anspannung einhergehen und verbale Äußerungen von den Adressat\*innen nicht länger verarbeitet werden können, profitieren Betroffene aus dem Autismus-Spektrum oftmals von visualisierten Hilfen oder Signalen (ebd., S. 47). Schüler\*innen innerhalb des Autismus-Spektrums haben aufgrund ihrer autismusspezifischen Besonderheiten in der Wahrnehmung Mühe, den Aussagegehalt von verbalen Äußerungen zu filtern. In Situationen, welche mit einer erhöhten Belastung für die betreffenden Schüler\*innen einhergehen und in welchen sie bspw. aufgrund ihrer sehr hohen inneren Anspannung nicht mehr auf verbale Aufforderungen reagieren können, kann es sinnvoll sein, letztere für einen begrenzten Zeitraum zu unterlassen und stattdessen auf visuelle Darstellungen zurückzugreifen. Jener Effekt kann sich in Erregungszuständen wie emotionaler Verstimmung oder in Stresssituationen verstärken. Schirmer zeigt auf, dass bei Personen im autistischen Formenkreis der Prozess der Datenverarbeitung mit einem höheren Energieaufwand verbunden ist. Durch die besondere Informationsverarbeitung eintreffender Reize können bestimmte belastende Situationen bei Betroffenen zu Überforderungssituationen führen (2016, S. 69). Schüler\*innen sind davon ebenso in der Schule betroffen. Laut Schirmer benennen Betroffene diesen Umstand als Overload (ebd., S. 106). Sind Schüler\*innen einem Overload ausgesetzt, können ihnen in Überforderungssituationen auf dem TEACCH-Ansatz basierende Visualisierungen helfen.

Häußler vertritt die Position, dass die Strukturierung Lernende dazu befähigen kann, komplexere Aufgabenstellungen zu bewältigen und ihre Selbstständigkeit zu verbessern. Durch die Überschaubarkeit kann TEACCH den Betreffenden Sicherheit vermitteln. Eine Strukturierung eröffnet ihnen die Chance, ihre gedankliche Flexibilität auszuweiten. Sie können sich ein Stück weit auf Unbekanntes einlassen und sich in der Situation von inadäquaten, starren Verhaltensweisen- und -mustern lösen. Die strukturierenden und visualisierenden Elemente von TEACCH sind für alle Personen jeglichen Alters, Lebenssituationen und intellektuellen Begabungen im autistischen Formenkreis geeignet, weshalb „Strukturierung und Orientierung für *jeden* Menschen hilfreich und notwendig ist.“ Durch den Ansatz besteht die Möglichkeit, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erhalten, weiterzuentwickeln oder erstmalig herauszubilden, wodurch die Autonomie im Alltag erhöht wird. Darüber hinaus strukturiert er das Einzel- oder Gruppensetting, das Unterrichtsgeschehen, die Freizeitgestaltung und das berufliche wie auch therapeutische Setting sowie außerhalb einer Räumlichkeit, also extern (Häußler, 2008, S. 44-48). Damit er neben der Einzelarbeit auch für Partner- oder Gruppenarbeit im schulischen Kontext geeignet. Die strukturierenden Hilfsmittel sind ebenso für andere Lernende der inklusiven Schule nützlich. Der Ansatz kann nicht nur in herkömmlichen Unterrichtsfächern, sondern auch im Sportunterricht eingesetzt werden. Gleichfalls findet er seinen Einsatz in den kleinen wie auch in großen Schulpausen. Er kann gleichfalls in Schülerpraktika bei Unternehmen, aber auch im therapeutischen Setting wie bspw. der Autismustherapie, Ergotherapie, Physiotherapie oder Logopädie eingesetzt werden.

Tuckermann, Häußler und Lausmann zeigen diverse Hilfen auf: „Die Maßnahmen reichen von Rücksicht bei der Wortwahl und Vereinbarungen im Sprachgebrauch (z.B. Verzicht auf Ironie; Einsatz von Signalwörtern; direkte persönliche Ansprache) über Anpassungen in der räumlichen und zeitlichen Struktur (z.B. Sitzordnung; Raumwechsel; Rückzugsmöglichkeit) bis hin zu Individualisierung bei der Gestaltung von Unterrichtsinhalten sowie Lehrmitteln und -methoden.“ Um das Lernsetting zu verbessern, sind verschiedene Adaptionen unterschiedlicher Ausprägung und Aufwand essentiell (Tuckermann, Häußler und Lausmann, 2017, S. 10).

### **3.4 Hemmnisse bei der Umsetzung des TEACCH-Ansatzes**

Nach Schuster ist das Autismus-Spektrum durch den zunehmenden Bekanntheitsgrad der Begrifflichkeit in der Medienwelt deutlich mehr Lehrkräften geläufig als noch vor einem Jahrzehnt. Trotz ihrer Bestrebungen, die aktuelle Situation ihrer autistischen Schüler\*innen zu verbessern, haben letztere den Eindruck, dass sich für die Bedingungen ihrer Lebenswelt kein merklicher Mehrwert entwickelt hat (2016, S. 54). Laut Markowetz und Schuster ist dafür ursächlich, dass im Rahmen des Lehramtsstudiums marginal auf die Methodik für die Interaktion und den Unterricht von Schülern im autistischen Formenkreis eingegangen wird (Markowetz, 2000, S. 109-110; Schuster, 2016, S. 54). Diese Bedingungen wirken sich denkbar ungünstig auf die

zwischenmenschliche Interaktion und eine auf dem TEACCH-Ansatz basierende Unterrichtsgestaltung aus. Durch den begrenzt vermittelten Wissensschatz im Rahmen ihrer Ausbildung, bedingt durch die aktuelle Bildungspolitik, sind Lehrer\*innen dazu veranlasst, sich jenes Wissen über das Autismus-Spektrum und TEACCH selbst zu erarbeiten, da sonst im Umgang mit den Betroffenen Missverständnisse und wenig förderliche Lernbedingungen im Unterricht auftreten können. Dieses kann jedoch nur erfolgen, insofern die betreffenden Lehrer\*innen von TEACCH und dem autistischen Formenkreis überhaupt Kenntnis erlangt sowie ihnen genügend autismusspezifische Fachliteratur und Weiterbildungen, Zeit, Ausstattung und Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Für die Umsetzung der Methode ist ein hoher Zeitaufwand und eine gute Netzwerkarbeit notwendig. Für eine gewinnbringende Realisierung ist darüber hinaus wichtig, dass die betreffenden Lehrenden von ihrer Schulleitung, ihrem Kollegium und ihrem Team, bspw. bestehend aus PmsA und Integrationshelfer\*innen, Unterstützung erfahren. Widerstände innerhalb des pädagogischen Fachteams können die Umsetzung erschweren. Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass das bestehende Schulsystem noch nicht für Menschen im Autismus-Spektrum ausgelegt ist. Das gegebene Benotungssystem gestaltet sich in seiner Form als schwierig für Personen mit autismusspezifischen Verhaltensweisen und Schwankungen in ihrer Tagesform.

Häußler zeigt auf, dass das mehrschichtige Potential und die multiplexen Chancen des Ansatzes, welche offeriert werden, sich nicht beständig in der Praxis zu Nutze gemacht werden können (2008, S. 47). Beispielsweise sind in der Schulpraxis nicht immer die geeigneten räumlichen, materiellen, strukturellen und personellen Bedingungen gegeben. Es können Materialien oder geeignete Räumlichkeiten nicht verfügbar sein. Des Weiteren ist es möglich, dass die auf das Autismus-Spektrum und den TEACCH-Ansatz spezialisierten pädagogischen sowie sozialpädagogischen Fachkräfte fehlen und der Personalschlüssel zu gering ist. Darüber hinaus besteht die Eventualität, dass die Netzwerkarbeit, also der fachliche Austausch in der Schule zwischen den Fachlehrer\*innen, den Klassenlehrer\*innen, Integrationshelfer\*innen, Autismustherapeut\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen und der Schulleitung, aber auch der Austausch zwischen der Schule und dem Elternhaus nicht ausreichend stattfindet. Ist der Kontakt zu den Eltern nur marginal ausgeprägt, besteht die Gefahr, dass relevante aktuelle Aspekte in der Entwicklung oder im Verhalten der Lernenden im Autismus-Spektrum nicht an die Adressat\*innen weitergeleitet werden, welche für die Ausübung des Ansatzes zuständig sind. Dadurch kann die Umsetzung deutlich gehemmt werden. Generell profitiert der Ansatz von einer Zusammenarbeit aller involvierten Akteur\*innen. Darüber hinaus kann es sich als hinderlich für die Realisierung auswirken, wenn TEACCH von den pädagogischen oder sozialpädagogischen Fachkräften, den betreffenden Schüler\*innen oder von ihren Eltern generell ablehnt wird. Häußler legt dar, dass es Personen im autistischen Formenkreis außerdem mit zunehmendem Alter mehr Mühe bereitet, sich aufgrund ihrer Lernbiografie, bisherigen Erkenntnissen

und Verhaltensstrategien an Strukturierungsmittel zu gewöhnen (ebd., S. 48). Dabei können erworbene, starre verhaltensbasierte Handlungsstrukturen bei der Akzeptanz, der Verinnerlichung und der Etablierung der vom TEACCH-Ansatz vertretenen Strukturierungsangebote im Schulalltag hinderlich sein.

Häußler weist darauf hin, dass bei Schüler\*innen im Autismus-Spektrum abhängig von der intellektuellen Begabung individuelle strukturierende Unterstützungsmaßnahmen eingesetzt werden, welche sich in ihrer Ausprägung, Ausformung und in ihrem Umfang unterscheiden. Dabei ist jedoch nicht jede auf den TEACCH-Ansatz basierende Strategie unvermindert auf alle autistischen Personen übertragbar. Außerdem sollten betreffende Schüler\*innen keinen überflüssigen Strukturierungshilfen ausgesetzt werden, insofern sie bereits selbstständig in der Lage sind, die an sie adressierten Herausforderungen eigenständig zu bewältigen. In jener Situation wäre es rückschrittig, eine herbeigeführte Strukturierung von außen im schulischen Setting zu installieren, wenn Betreffende über eine ausreichende Selbstorganisation verfügen und ihre Handlungsschritte planen können. Demzufolge ist ein vorstrukturierender, von außen gesteuerter Handlungsplan kontraproduktiv (ebd., S.47-48). Hierbei zeigen sich die Hemmnisse bei der Umsetzung des TEACCH-Ansatzes. Wird die Ganzheitlichkeit bei der Planung und Umsetzung vernachlässigt, kann die Effektivität geschmälert und bisweilen der Erfolg der Methoden verhindert werden. Bei dem Einsatz der Strukturierungshilfen können betreffende Personen über- bzw. unterfordert werden. Jenes ist der Fall, wenn pädagogische Fachkräfte die eingesetzten Mittel sowie deren Komplexität und Umfang nicht an die vorliegenden Intelligenzquotienten der autistischen Schüler\*innen anpassen. Dieses kann eine Schmälerung der Effektivität der eingesetzten Handlungsschritte zur Folge haben und sich auf die Motivation der Adressat\*innen bei der Ausübung einer Handlung auswirken.

Poustka u. a. legen dar, dass Minderjährige im Autismus-Spektrum einzigartige Besonderheiten aufweisen, welche mit unterschiedlichen Herausforderungen in ihrem Alltag einhergehen. Daher müssen Unterstützungsmöglichkeiten und Förderangebote individuell sein und an die Bedürfnisse des Individuums adaptiert werden. Insgesamt „kann man kein allgemeingültiges Rezept zur Verfügung stellen, wie betroffene Menschen am besten zu unterstützen (...) sind“ (Poustka u. a. 2004, S. 35). Wird der Aspekt der individuellen Förderung der Betreffenden nicht beachtet und der Schwerpunkt auf die gleiche Herangehensweise gelegt, so kann dieses hinderlich für die persönliche Entwicklung der betreffenden Schüler\*innen sein und zu begrenzten Fortschritten führen. Häußler vertritt dazu die Position, dass die strukturierenden Elemente des TEACCH-Ansatzes keine Lösungsansätze und -strategien für jegliche Problemlagen in der Lebenswelt von Personen im Autismus-Spektrum leisten können und dieses auch nicht angestrebt wird. Jene Elemente stellen vielmehr ein solides Werkzeug dar, welches für einige konkrete Problemlagen eingesetzt werden kann (2008, S. 48). Bei der Realisierung des Ansatzes in die Praxis, so auch in der Schule, kann es daher bspw. zu Unsicherheiten bei dem



Einsatz der Methoden kommen. Nicht immer ist am Anfang ersichtlich, ob die verwendete Strategie bei der Lösung eines konkreten Problems erfolgreich sein wird. Jenes kann sich als entmutigend oder verunsichernd auf die pädagogischen Fachkräfte, das Fachteam, den Unterstützerkreis, der Schulleitung, den Klassenverband und autistischen Schüler\*innen sowie deren Eltern auswirken. Darüber hinaus wird es nicht für alle herausfordernden Verhaltensweisen bei Schüler\*innen aus dem Autismus-Spektrum oder für sie herausfordernde Situationen eine Hilfestellung und Lösung geben können.

### **3.5 Idealtypische Rahmenbedingungen für Lernende mit dem Asperger-Syndrom**

Tuckermann, Häußler und Lausmann äußern sich zu den Rahmenbedingungen zu einer idealen inklusiven Beschulung für Lernende im Autismus-Spektrum. Diese sollten darauf ausgerichtet sein, für jedes Individuum „den geeigneten Lernort zu finden bzw. zu gestalten [...], den pädagogischen Umgang und die eigene Kommunikation auf die Besonderheiten abzustimmen, die eine autistische Wahrnehmung mit sich bringt.“ Dabei ist förderlich, wenn das pädagogische Fachpersonal gewillt ist, diese Rahmenbedingungen für Betreffende zu entwickeln. Auch die schulische Instanz und für die Kosten aufkommenden Einrichtungen stehen in der Verantwortung, gute inklusive Lernbedingungen für sie zu leisten (Tuckermann, Häußler und Lausmann, 2017, S. 7). Lehrende sollten nach dem Inklusionsgedanken handeln und willens sein, für jene Lernende an ihre Bedürfnisse und Wahrnehmungsbesonderheiten angepasste Lernbedingungen zu schaffen.

Kamp-Becker und Bölte weisen darauf hin, dass einige Aspekte sich förderlich auf die Beschulung von autistischen Schüler\*innen auswirken. Beispielsweise profitieren sie davon, wenn Schulklassen nur über eine kleine Schülerzahl verfügen und die Schulen überschaubar gestaltet sind. Letzteres wird durch eine ausgeprägte Strukturierung des Schulalltags und der Schulräume gewährleistet. Die Strukturierung kann in Anlehnung an den TEACCH-Ansatz erfolgen. Ferner ist eine wohlwollende Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften förderlich. Diese sollten sich möglichst aus eigenem Antrieb heraus über das Autismus-Spektrum in Kenntnis setzen und ihr Wissen über Fortbildungen oder Literatur erweitern. Gleichfalls profitieren Lernende von Klassenaufklärungen über den autistischen Formenkreis und Mitlernende, welche diesbezüglich aufgeschlossen und tolerant sind. Darüber hinaus sollte die Sozialkompetenz der gesamten Schülerzahl gefördert werden. Für Minderjährige im Autismus-Spektrum stellt der Einsatz von Integrationshelfer\*innen und eines Nachteilsausgleichs ein Gewinn dar. Sie sind des Weiteren darauf angewiesen, dass sie keinem häufigen Personalwechsel oder Fehlzeiten ihrer Integrationshelfer\*innen oder Lehrer\*innen unterworfen sind. Ferner wirken sich bei Bedarf Rückzugsoptionen für die Betreffenden als vorteilhaft aus (2014, S. 102). Letztere können bspw. die Schulbibliothek, die Sporthalle während der großen Hofpause, das Sekretariat oder ein leerer Schulraum sein. Die oben genannten Aspekte zur Beschulung der

Betreffenden sind nicht auf alle Lernende mit dem Asperger-Syndrom in jeder Situation übertragbar. Sie unterliegen ihren individuellen Bedürfnissen, Neigungen und der Tagesform. Jedes Individuum verfügt über eine andere Belastbarkeitsgrenze. Jene benannten Inhalte unterstreichen jedoch den gewaltigen Bedarf an Modifizierungen im bisher umgesetzten inklusiven Schulsystem. Notwendige strukturelle Änderungen im Kontext Schule können die Wirksamkeit der TEACCH-Methode erhöhen, wovon nicht nur Betreffende oder Personen mit ähnlichen Beeinträchtigungen, sondern auch alle anderen Schüler\*innen profitieren können. Bezüglich der Tätigkeit der pädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräfte stellt sich die Frage, inwieweit Supervisionen von externen Fachkräften sinnvoll sein könnten, welche über das Autismus-Spektrum umfangreiche Kenntnis haben. Dieses könnte zukünftig evaluiert werden.

Häußler vertritt die Position, dass die Unterrichtsgestaltung und die Fördermaßnahmen für Lernende im autistischen Formenkreis eine autismusspezifische Erziehungs-wissenschaft bedingen, welche nicht an konkrete Voraussetzungen gebunden ist. Dabei ist vielmehr die Beachtung und die Wertschöpfung des Potentials der autismusspezifischen Wahrnehmungsbesonderheiten bei der Wissensaneignung und -vermittlung sowie das Lernsetting relevant (2015, S. 417). Die Überlegungen zu den idealen schulischen Rahmenbedingungen für betreffende Schüler\*innen führen zu der Schlussfolgerung, dass die autismusspezifische Unterrichtsgestaltung nicht an starre Bedingungen geknüpft ist, sondern die besondere Informationsverarbeitung der Adressat\*innen zur Vermittlung von Lernaspekten nutzt. Vielmehr sollte der Schwerpunkt auf die individuellen Fähigkeiten und Neigungen gesetzt werden. Betreffende wünschen sich bspw. Angebote, welche ihre Stärken weiter fördern und sie herausfordern. Dieses ist beispielhaft in Mathematik, Sport oder in den Naturwissenschaften möglich.

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass Schüler\*innen im autistischen Formenkreis von dem Einsatz des TEACCH-Ansatzes profitieren können. Eine verbreitete Nutzung des Modells wäre sinnvoll, da seine Effektivität nachweislich ist und eine Teilhabe der Betroffenen am gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden kann.

#### **4. Fazit**

Um Schüler\*innen im Autismus-Spektrum bestmöglich unter Beachtung ihrer auf der Symptomatik beruhenden Verhaltensweisen, Interessen, Neigungen, Stärken, Schwächen und autismusspezifischen Bedürfnissen entsprechend zu fördern, ist unabdingbar, dass pädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte Kenntnis über das Autismus-Spektrum haben. Eine essentielle Grundlage bildet hierbei die Vermittlung von Grundkenntnissen über den autistischen Formenkreis und geeignete Unterstützungsangebote wie TEACCH in der Ausbildung von angehenden pädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften. Gleichfalls sind regelmäßige Weiterbildungsangebote für das praktizierende Fachpersonal sinnvoll. Die Vermittlung

von autismusspezifischen Wissen und geeignete Fördermöglichkeiten sowie der Aufbau eines Netzwerkes für einen fachlichen Diskurs sollte zukünftig signifikant ausgeweitet werden, um die schulische Situation der betreffenden Lernenden langfristig zu verbessern.

Die Evaluierung über die möglichen Chancen und Hemmnisse der kommunikationsbasierten Methode für Schüler\*innen mit dem Asperger-Syndrom ergibt, dass diese für sich persönlich potentiell einen Nutzen im Schulalltag daraus ziehen. Generell stellt der Ansatz für sie eine sinnvolle Unterstützung zur Bewältigung und Strukturierung ihres Alltags dar. Studien zur Effektivität des Ansatzes belegen bei den betreffenden Adressat\*innen nachweislich eine Verbesserung der Eigenständigkeit, der Sozialkompetenz sowie der auf Zweckmäßigkeit beruhenden Kommunikation. Gleichfalls ist ein Rückgang von autismusspezifischen Besonderheiten in ihrem Verhalten zu verzeichnen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Lernende im Autismus-Spektrum signifikant von dem Einsatz der Methode im Unterricht und im Pausengeschehen profitieren können. Bedingt durch den auf die Einzelperson gesetzten Fokus und ganzheitlichen Ansatz sind die Effekte jedoch individuell und nicht auf jede Person übertragbar. Dadurch ist die wissenschaftliche Nachweisbarkeit der Effektivität signifikant erschwert, woraus sich eine Notwendigkeit weiterer Forschungen im Zusammenhang mit der Beschulung von Lernenden mit dem Asperger-Syndrom ergibt.

In Anbetracht der vielfältigen Chancen, welche der TEACCH- Ansatz für Betreffende und ihre pädagogischen Fachkräfte offeriert, ist jedoch zu beachten, dass in der Schulpraxis sein Potential mitunter nicht gänzlich ausgeschöpft werden kann. Ursächlich sind diesbezüglich bspw. fehlende personelle, finanzielle und sächliche Ressourcen im schulischen Kontext. Darüber hinaus kann die kommunikationsbasierte Methode in der Schulpraxis nicht nach einem starren, endgültigen Schema bei allen betreffenden Lernenden im autistischen Formenkreis eingesetzt werden. Der TEACCH-Ansatz definiert sich vielmehr über seine ganzheitliche, fortwährend individuell auf die Bedürfnisse, Interessen und Stärken der Adressat\*innen adaptierten Herangehensweise. Bei der Umsetzung der kommunikationsbasierten Methode nehmen Integrationshelfer\*innen in der Schulpraxis eine wichtige Rolle ein, da sie täglich mit den ihnen anvertrauten Lernenden im Autismus-Spektrum zusammenarbeiten und ihre autismusspezifischen Bedürfnisse als Bezugsperson realistisch einschätzen können. Somit können sie etwaigen Unterstützungsbedarf im Unterricht erkennen und Hilfsangebote initiieren.

Darüber hinaus hat die Auseinandersetzung mit der Thematik ergeben, dass nicht nur Schüler\*innen mit ähnlich gelagerten Beeinträchtigungen im Bereich der Kommunikation wie bei dem Autismus-Spektrum einen Nutzen daraus ziehen. Alle Schüler\*innen können im Rahmen der inklusiven Beschulung von dem Ansatz profitieren, welches die Bedeutung und Reichweite des TEACCH-Ansatzes im Kontext Schule unterstreicht. Sogar die pädagogischen Fachkräfte können einen Vorteil von dem Einsatz des Ansatzes ziehen. Durch die Strukturierungen wird

die Selbstständigkeit der Lernenden langfristig erhöht, sodass diese auf weniger Hilfestellungen von außen angewiesen sind.

Die Evaluation über die idealtypischen schulischen Rahmenbedingungen für Lernende im Autismus-Spektrum führt zu dem Fazit, dass eine auf ihre Bedürfnisse gerichtete Unterrichtsgestaltung nicht an starre Bedingungen gebunden ist, sondern ihre Besonderheiten in der Wahrnehmungsverarbeitung zur Vermittlung von Lerninhalten nutzt. Es ist dabei förderlich, ihre individuellen Fähigkeiten und Neigungen miteinzubeziehen.

## **5. Zusammenfassung**

Im vorliegenden Kapitel wurden die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Bachelorarbeit bzgl. der Fragestellung zusammengefasst. Bei dem Autismus-Spektrum handelt es sich um Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktion und sozialen Kommunikation sowie um begrenzende, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten. Das Asperger-Syndrom stellt eine Form dar und weist keine allgemeine Entwicklungsverzögerung oder Beeinträchtigung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung auf. Von 10.000 Schüler\*innen zeigen ca. 2-3,3 Schüler\*innen das Asperger-Syndrom. Bezüglich der Ätiologie existieren weiterhin Unklarheiten, insgesamt besteht jedoch eine genetische Disposition.

Menschen im autistischen Formenkreis weisen Beeinträchtigungen in der Informationsverarbeitung und Besonderheiten in ihrer Wahrnehmungsverarbeitung auf, welche sich auch auf den pädagogischen Alltag der inklusiven Schule auswirken. Der Begriff Inklusion beruht auf einer gesetzlichen Grundlage. Er steht für den Grundgedanken, dass niemand infolge seiner Beeinträchtigungen oder besonderen Bedürfnissen aus der Gesellschaft ausgegrenzt werden darf, sondern am gesellschaftlichen Leben teilhaben kann und dabei die gleichen Rechte hat. Bedingt durch ihre autismusspezifischen Bedürfnisse, Besonderheiten in der Wahrnehmung und ihren auf der Symptomatik beruhenden Verhaltensweisen benötigen Menschen im Autismus-Spektrum besondere Rahmenbedingungen bei der Beschulung. Ihre autismusspezifischen Verhaltensweisen und die damit verbundenen Neigungen, Stärken und Herausforderungen wirken sich vielgestaltig auf den pädagogischen Alltag aus, sodass konkrete Grundlagen wie die sächliche und personelle Ausstattung beachtet werden müssen. Betreffende profitieren von einer strukturierten, überschaubaren und reizreduzierten Lernumgebung sowie vertrauten Bezugspersonen, welche auf ihre Bedürfnisse und die Symptomatik aufgeklärt sind. Gleichfalls profitieren einige autistische Schüler\*innen von Integrationshelfer\*innen, welche sie bei der Bewältigung des Schulalltags konstruktiv unterstützen können. Ihnen steht darüber hinaus ein gesetzlicher, auf die Einzelperson bezogener Anspruch auf Nachteilsausgleich zu, welcher die Herausforderungen für die betreffenden Lernenden aufgrund ihrer Symptomatik und Wahrnehmungsverarbeitung und den dadurch entstandenen Nachteil ausgleichen soll.

Die Unterrichtsgestaltung kann auf die Bedürfnisse der Betroffenen adaptiert werden. Dabei sollten besondere pädagogische und didaktische Aspekte von dem pädagogischen Fachpersonal beachtet werden. In der Schulpraxis bestehen diesbezüglich im Kontext Autismus-Spektrum Unsicherheiten. Die Beratung und Begleitung der schulischen Aspekte kann mitunter von Schulsozialarbeiter\*innen umgesetzt werden, welche ebenso wie das pädagogische Fachpersonal eine umfangreiche Kenntnis über den autistischen Formenkreis und seine Zusammenhänge haben sollten. Diese stehen neben den Lernenden auch ihren Erziehungsberechtigten sowie pädagogischen Fachkräften beratend zur Verfügung. Auch bei der Umsetzung des TEACCH-Ansatzes können Schulsozialpädagogen grundsätzlich unterstützen. Sie sind jedoch v. a. von der Mitwirkung Lehrender und Integrationshelfer\*innen abhängig.

TEACCH steht für „Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children“. Bei dem TEACCH-Ansatz handelt es sich um ein pädagogisches Behandlungs- und Förderprogramm für Menschen im Autismus-Spektrum sowie in ähnlicher Weise in Kommunikation beeinträchtigter Menschen. Mithilfe des Ansatzes können die eintreffenden Reize adäquater wahrgenommen, gefiltert, verarbeitet und umgesetzt werden, welches das Lernen unterstützt. Lernsituationen können durch Strukturierung und Visualisierung von Raum, Zeit und Handlung für die betreffenden Schüler\*innen nachvollziehbar gestaltet werden. Die Strukturierungen erzeugen für sie eine Überschaubarkeit, welche wiederum Sicherheit vermittelt und belastende, herausfordernde Situationen verringert bzw. verhindert. Durch den Einsatz des Ansatzes können Personen im Autismus-Spektrum, so auch Menschen mit dem Asperger-Syndrom, bessere schulische Leistungen erreichen und an der Gemeinschaft teilhaben. Basierend auf lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Elemente werden nach dem Ansatz die autismusspezifischen Bedürfnisse, Interessen, Überzeugungen und Stärken der Betroffenen im Lernprozess miteinbezogen, um ihnen Lerninhalte adäquat zu vermitteln. Durch den Einsatz der Methode können Menschen im Autismus-Spektrum nachweislich ihre Selbstständigkeit, ihre sozialen Fähigkeiten sowie ihre funktionelle Kommunikation ein Stück weit verbessern. Es ist naheliegend, dass auch die Mitlernenden der Betroffenen vielfältig von den Einflüssen des Ansatzes und dem Strukturierten Unterrichten in der inklusiven Bildungsstätte profitieren können. In der Schule können jedoch strukturelle, sächliche und personelle Aspekte, wie fehlende Ansprechpartner\*innen, Kenntnisse über das Autismus-Spektrum und finanzielle Mittel, sowie eine erschwerte Netzwerkarbeit zwischen den handelnden Akteur\*innen, Vorurteile, ungenügende Qualifizierungen und ungeeignete Räumlichkeiten für die Umsetzung des Ansatzes herausfordernd sein. Aber auch pädagogische und didaktische Aspekte können sich in der Schulpraxis bei der Realisierung als erschwerend auswirken.

Zusammenfassend ist der TEACCH-Ansatz im Rahmen der inklusiven Beschulung von Schüler\*innen mit dem Asperger-Syndrom ein hilfreiches Instrument, welches sogar für Mitschüler\*innen eine Bereicherung darstellt.

## 6. Quellenverzeichnis

- Amorosa, Hedwig (2017): ICD-10 und ICD-11. In: Noterdaeme, Michele/Ullrich, Karolin/Enders, Angelika (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein integratives Lehrbuch für die Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 26-32
- Amorosa, Hedwig (2017): DSM-5. In: Noterdaeme, Michele/Ullrich, Karolin/Enders, Angelika (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein integratives Lehrbuch für die Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 32-35
- Amorosa, Hedwig (2017): Zunahme der Häufigkeit. In: Noterdaeme, Michele/Ullrich, Karolin/Enders, Angelika (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein integratives Lehrbuch für die Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 45-50
- Amorosa, Hedwig (2017): Auffälligkeiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation. In: Noterdaeme, Michele/Ullrich, Karolin/Enders, Angelika (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein integratives Lehrbuch für die Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 68-70
- Autismus Deutschland e.V. - Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (2013): Leitlinien zur inklusiven Beschulung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen. Abgerufen von: [https://www.autismus.de/fileadmin/user\\_upload/Leitlinien\\_des\\_Bundesverbandes\\_autismus\\_Deutschland\\_e.V.\\_zur\\_inkluisiven\\_Beschulung\\_Feb13.pdf](https://www.autismus.de/fileadmin/user_upload/Leitlinien_des_Bundesverbandes_autismus_Deutschland_e.V._zur_inkluisiven_Beschulung_Feb13.pdf) [Stand: 26.07.2020].
- Beham-Rabanser, Martina/Bacher, Johann (2018): Kooperation Schulsozialarbeiterinnen und Lehrerinnen. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 300-302
- Beyer, Johanna M. (2015): Asperger-Syndrom. In: Theunissen, Georg u. a. (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum: Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 33
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Achermann, Bruno u. a. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Degner, Martin/Nußbeck, Susanne (2011): Wirksamkeit Strukturierter Arbeitssysteme zur Förderung der Selbstständigkeit von Kindern mit Autismus. Abgerufen von: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9317/pdf/ESP\\_2011\\_1\\_Degner\\_Nussbeck\\_Wirksamkeit.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9317/pdf/ESP_2011_1_Degner_Nussbeck_Wirksamkeit.pdf) [Stand: 26.07.2020].
- Deutsches Institut für Medizinische Information und Dokumentation (2019): ICD-10-WHO Version 2019. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99) [Dataset]. Abgerufen von: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/htmlamtl2019/block-f80-f89.htm#F84> [Stand: 26.07.2020].

- Dodd, Susan (2011). Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen (Nachdruck: 2007, München). München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ebert, Günter (2018): Schulsozialarbeit. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 423-424
- Elsabbagh, Mayada u.a. (2012): Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental disorders. Autism research: Official journal of the International Society for Autism Research, Heft 3 – Jahrgang 5, S. 160-179
- Grabrucker, Andreas M./Schmeißer, Michael J. (2015): Ursachen. In: Theunissen u.a. (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 382-392
- Häußler, Anne (2008): Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- Häußler, Anne (2015): Autismus und Diagnostik im Kontext pädagogischer Förderung. In: Schäfer, Holger/Rittmeyer, Christel (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 404-418
- Heimlich, Ulrich (2013): Inklusion und Qualität in Schulen und Kindertageseinrichtungen – Einblicke in pädagogische Konzepte und Merkmale inklusiver Bildungseinrichtungen. In: Ederer-Fick, Elfriede M. u. a. (Hrsg.): Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG. S. 123-137
- Herringer, Norbert (2018): Empowerment. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 157-159
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? Zeitschrift für Heilpädagogik. Jahrgang 5, S. 171-179
- Just, Annette (2018): Beratung für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Erziehungsberechtigte. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 58-59
- Kamp-Becker, Inge/Bölte, Sven (2014): Autismus (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Knauf, Tassilo/Kormann, Petra/Umbach, Sandra (2006): Wahrnehmung, Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung im Grundschulalter. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Kühn, Gabriele/Schneider, Jana (2009): Zwei Wege zur Kommunikation: Praxisleitfaden zu TEACCH und PECS. Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder gGmbH.
- Lohrsträter-Wienker, Jutta (2018): Leitlinien zur Schulsozialarbeit. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 332-333

- Markowetz, Reinhard (2000): Autismus-Spektrum-Störungen. In: Heimlich, Ulrich/Kiel, Ewald (Hrsg.): Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 107-120
- Noterdaeme, Michele/Ullrich, Karolin/Enders, Angelika (Hrsg.) (2017): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Poustka, Fritz u. a. (2004): Ratgeber autistische Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.
- Remschmidt, Helmut/Kamp-Becker, Inge (2007): Das Asperger-Syndrom – eine Autismus-Spektrum-Störung. In: Deutsches Ärzteblatt. Heft 13 – Jahrgang 104, S. 873-881
- Schatz, Yvette/Schellbach, Silke (2015): TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children. In: Theunissen u. a.: Handlexikon Autismus-Spektrum: Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 365-367
- Schirmer, Brita (2006): Elternleitfaden Autismus. Wie Ihr Kind die Welt erlebt. Mit gezielten Therapien wirksam fördern. Schwierige Alltagssituationen meistern. Stuttgart: Trias Verlag.
- Schirmer, Brita (2016): Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4., überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schuster, Nicole, 2007. Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing. (M)ein Leben in Extremen. Das Asperger-Syndrom aus der Sicht einer Betroffenen. Berlin: Weidler.
- Schuster, Nicole/Schuster, Ute (2013): Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit (4., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuster, Nicole (2016): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (4., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2020, 22.Juni): Anzahl der Schüler/innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland im Schuljahr 2019/2020 nach Bundesländern [Dataset]. Abgerufen von: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/981823/umfrage/anzahl-der-schueler-an-allgemeinbildenden-schulen/> [Stand: 22.06.2020].
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2020, 19.Juni): Bevölkerung in Deutschland im Jahr 2019 auf 83,2 Millionen gestiegen [Dataset]. Abgerufen von: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2861/umfrage/entwicklung-der-gesamtbevoelkerung-deutschlands/> [Stand: 19.06.2020]
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (2000): Empfehlungen zu Erziehung und



- Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Abgerufen von: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_06\\_16-Empfehlung-autistisches-Verhalten.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_06_16-Empfehlung-autistisches-Verhalten.pdf) [Stand: 26.07.2020].
- Theunissen, Georg (2012): Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung. Eine Einführung in die Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Theunissen, Georg (2013): Autismus – Tradition und Wandel. Zur Würdigung von Stärken und Spezialinteressen. In: Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Abgerufen von: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-4-5-13-theunissen-autismus.html#idp26176> [Stand: 26.07.2020]
- Theunissen, Georg (2018): Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung (2. aktualisierte Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Tuckermann, Antje/Häußler, Anne/Lausmann, Eva (2017): Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht (3., verb. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media GmbH & Co. KG.
- Wagner, Rita (2017): Das TEACCH-Programm. In: Noterdaeme, Michele/Ullrich, Karolin/Enders, Angelika (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein integratives Lehrbuch für die Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 282-292
- Werner-Frommelt, Annette (2017): Nachteilsausgleich bei Leistungsfeststellungen. In: Noterdaeme, Michele/Ullrich, Karolin/Enders, Angelika (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 387-390