



MANUAL ZUR ERSTELLUNG EINES SCHULISCHEN KONZEPTS:

## 2. THEMENHEFT **INKLUSION**

GRUNDLAGEN UND HINWEISE FÜR DIE FÖRDERUNG VON  
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT AUTISMUS-SPEKTRUM-  
STÖRUNG AN ALLGEMEINEN SCHULEN

OKTOBER 2023



## Legende



QR-Code und Link  
zu einer Taskcard  
(digitale Pinnwand)



QR-Code und Link  
zu einer externen  
Webseite



QR-Code und Link  
zu Auszügen  
aus Gesetzestexten



QR-Code und Link  
zu einer einzelnen  
Datei oder Vorlage

## Technische Hinweise

- Die Begriffe des Glossars sind mit gestricheltem Unterstrich markiert.
- Sie werden in der digitalen Fassung (pdf) durch Mouseover angezeigt.
- Die Mouseover-Funktion erfordert den Adobe Acrobat Reader.
- Sprünge zwischen den Kapiteln sind mit durchgezogenem Unterstrich markiert.

## Vorbemerkung

Das 2. Themenheft „Grundlagen und Hinweise für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen an Allgemeinen Schulen“ vom März 2015 wird im Schulalltag nach wie vor als Nachschlagewerk genutzt.

Seither ist die Prävalenz von Autismus-Spektrum-Störungen und damit auch die Zahl betroffener Schülerinnen und Schüler deutlich gestiegen. Die Herausforderungen im Alltag haben sich gewandelt und auch die Forschung hat sich weiterentwickelt.

Die vorliegende Neuauflage des Themenhefts greift diese Entwicklungen und Wandlungen auf, trägt aktuelle Informationen rund um die neurologische Entwicklungsstörung Autismus-Spektrum-Störung zusammen und ordnet sie im schulischen Kontext neu ein.

Das Themenheft soll Lehrkräften und anderen Leserinnen und Lesern

- Wissen über Autismus-Spektrum-Störungen im Allgemeinen vermitteln.
- für individuelle Ausprägungen und Auswirkungen sensibilisieren.
- das Handlungsrepertoire für den Schulalltag erweitern.
- die Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Systeme stärken.

Mit Hilfe digitaler Tools werden Informationen regelmäßig aktualisiert sowie praktische Hinweise oder konkretes Material für den schulischen Handwerkskoffer aufbereitet. Die Links finden Sie an entsprechender Stelle im Heft hinterlegt.

Mein Dank geht an die Mitglieder des Arbeitskreises *Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf*, insbesondere Insa Fehr, Stephanie Kießling und Birger Weindel, die diese Handreichung im Auftrag der Bezirksregierung erstellt haben.

Wir freuen uns über Anregungen und Hinweise für die Weiterentwicklung und wünschen uns eine rege Nutzung dieser Neuauflage sowie eine gute Zusammenarbeit mit den Autismusberaterinnen und -beratern vor Ort.

**Angelika Frücht**

Oktober 2023

Bezirksregierung Düsseldorf  
Dezernat 41F  
Am Bonnhof 35  
40474 Düsseldorf  
Telefon: 0211 475-4100

## Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| Vorbemerkung  | 3         |
| <b>Einleitung</b>   | <b>6</b>  |
| <b>1 Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung</b>                   | <b>8</b>  |
| 1.1 An wen richtet sich das Beratungsangebot?                               | 8         |
| 1.2 Bei welchen Anliegen kann Autismusberatung unterstützen?                | 9         |
| 1.3 Wie ist die Autismusberatung vor Ort zu erreichen?                      | 10        |
| <b>2 Autismus-Spektrum-Störung: Verstehen als Grundlage von Verständnis</b> | <b>11</b> |
| 2.1 Erscheinungsbilder und Heterogenität                                    | 11        |
| 2.2 Rund um die Feststellung der Diagnose                                   | 14        |
| 2.2.1 Differenzialdiagnosen, komorbide Störungen und Begleiterscheinungen   | 17        |
| 2.2.2 Dilemma-Situationen in der Diagnostik                                 | 19        |
| 2.3 Vorkommen in der Bevölkerung  | 21        |
| 2.4 Mögliche Verläufe und Entwicklungsprognosen                             | 22        |
| 2.5 Autismus-Entstehung   | 23        |
| 2.6 Mögliche neuropsychologische Auffälligkeiten im Schulalltag             | 25        |
| 2.6.1 Bereich: Kognitive Entwicklung  | 26        |
| 2.6.2 Bereich: Sprache  | 26        |
| 2.6.3 Bereich: Aufmerksamkeit   | 28        |
| 2.6.4 Bereich: Soziale Kognition  | 30        |
| 2.6.5 Bereich: Exekutive Funktionen   | 31        |
| 2.6.6 Bereich: Emotionale Selbstregulation                                  | 34        |
| 2.6.7 Bereich: Wahrnehmungsbesonderheiten                                   | 35        |
| 2.6.8 Bereich: Motorik  | 38        |
| 2.6.9 Bereich: Ressourcen   | 38        |
| <b>3 Individuelle Lösungen im System Schule</b>                             | <b>40</b> |
| 3.1 Der Prozess zur Findung von Lösungen                                    | 40        |
| 3.2 Analyse individueller Voraussetzungen                                   | 41        |
| 3.3 Analyse schulischer Voraussetzungen                                     | 42        |
| 3.4 Ausgestaltung der schulischer Rahmenbedingungen                         | 43        |
| 3.5 Einbettung der individuellen Lösungen in das System Schule              | 45        |
| 3.5.1 Bereich: Kognitive Entwicklung  | 47        |
| 3.5.2 Bereich: Sprache  | 48        |
| 3.5.3 Bereich: Aufmerksamkeit   | 51        |
| 3.5.4 Bereich: Soziale Kognition  | 54        |
| 3.5.5 Bereich: Exekutive Funktionen   | 56        |
| 3.5.6 Bereich: Selbstregulation   | 60        |
| 3.5.7 Bereich: Wahrnehmungsbesonderheiten                                   | 61        |
| 3.5.8 Bereich: Motorik  | 65        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>4</b> | <b>Rechtliche Aspekte</b>  | <b>66</b>  |
| 4.1      | Individuelle Förderung   | 66         |
| 4.1.1    | Individuelle Förderung im zielgleichen Unterricht                  | 67         |
| 4.1.2    | Individuelle Förderung und Nachteilsausgleich                      | 67         |
| 4.2      | Nachteilsausgleich (NTA)   | 69         |
| 4.3      | Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf                           | 74         |
| 4.4      | Schulbegleitung im Rahmen von Eingliederungshilfe                  | 76         |
| <b>5</b> | <b>Über die ganze Schulzeit im Blick haben ...</b>                 | <b>78</b>  |
| 5.1      | Verdacht auf Autismus-Spektrum-Störung                             | 78         |
| 5.2      | Übergänge gestalten  | 80         |
| 5.3      | Bedarf an Unterstützter Kommunikation                              | 84         |
| 5.4      | Offene oder unvorhergesehene Situationen                           | 86         |
| 5.5      | Herausforderndes Verhalten   | 87         |
| 5.6      | Veränderungen im Verhalten oder Erleben                            | 97         |
| 5.7      | Unregelmäßiger Schulbesuch   | 98         |
| 5.8      | Offenlegung der Diagnose   | 104        |
| 5.9      | Mobbing  | 106        |
| <b>6</b> | <b>Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Systeme</b> | <b>108</b> |
| 6.1      | Grundlagen für eine konstruktive Zusammenarbeit                    | 108        |
| 6.2      | Zusammenarbeit im System Schule                                    | 109        |
| 6.3      | Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten              | 110        |
| 6.4      | Zusammenarbeit mit außerschulischen Systemen                       | 112        |
| <b>7</b> | <b>Anhang</b>  | <b>114</b> |
| 7.1      | Quellenangabe  | 114        |
| 7.2      | Glossar  | 118        |
| 7.3      | Redaktionsteam   | 120        |
| 7.4      | Impressum  | 120        |

Zusammenfassung aller digitalen Anlagen:



[https://url.nrw/ass\\_master](https://url.nrw/ass_master)

## Einleitung

Liebe Leserinnen und Leser,

über die letzten Jahre hinweg hat die Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf einen deutlichen Anstieg von Anfragen feststellen können. Dazu beigetragen haben neben der Zunahme von Diagnosen aus dem Autismus-Spektrum sicherlich die Pandemie mit ihren Auswirkungen, zunehmender Schulabsentismus und andere sich wandelnde Bedingungen in Schulen.

Der Arbeitskreis Autismusberatung hat dies zum Anlass genommen, das 2. Themenheft zu aktualisieren und möchte mit diesem Themenheft alle Beteiligten im Kontext Autismus-Spektrum-Störung und Schule ansprechen.

Insbesondere möchten wir

- grundlegende Hintergrundinformationen geben.
- Perspektivwechsel ermöglichen.
- Praxiserfahrungen teilen.
- Handwerkszeug und Materialien für den Schulalltag zur Verfügung stellen.
- Verständnis über Verstehen schaffen.
- und nicht zuletzt: zur konstruktiven Zusammenarbeit anregen.

Dafür haben wir die Themen des Heftes wie folgt gegliedert:

In **Kapitel 1** stellen wir die [Autismusberatung](#) an Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf vor. Hier finden Sie auch die Kontaktdaten der Autismusberaterinnen und -berater vor Ort. Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit Ihnen.

Hilfreich für eine gute Zusammenarbeit ist das gemeinsame Wissen über Autismus-Spektrum-Störungen. In **Kapitel 2** werden Hintergrundinformationen zu dieser neurologischen Entwicklungsstörung gegeben. Es werden [neuropsychologische Besonderheiten](#) mit möglichen Auswirkungen im Schulalltag dargestellt.

**Kapitel 3** führt aus, wie [individuelle Lösungen](#) in das Gesamtsystem Schule lösungsorientiert eingebunden werden können. Dafür werden die Auswirkungen neuropsychologischer Besonderheiten aus Kapitel 2 aufgegriffen und mit möglichen Maßnahmen verknüpft. Am Ende jedes Abschnitts gibt es Links und QR-Codes zu Taskcards, in denen ergänzende und regelmäßig aktualisierte Materialien zur Verfügung gestellt werden.

In **Kapitel 4** sind rechtliche Aspekte zusammengestellt, die in der Autismusberatung häufig herangezogen werden müssen. Neben der Klärung rechtlicher Fragen finden sich hier praktische Hinweise, z. B. Abläufe beim Nachteilsausgleich, die ein rechtssicheres, aber auch ressourcensparendes Handeln erleichtern sollen.

In **Kapitel 5** werden Themen gebündelt, die für viele und besonders für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung relevant sein können. Sie sollten **über die gesamte Schulzeit** im Blick behalten werden, um möglichst präventiv arbeiten zu können und positive Entwicklungen anzustoßen.

Im letzten und abschließenden **Kapitel 6** möchten wir die Bedeutung und Chancen einer konstruktiven **Zusammenarbeit** mit allen Beteiligten für die Bewältigung des Schulalltages hervorheben.

Bei aller Vielfalt der Themen und Herausforderungen ist es uns wichtig, **alltagstaugliche Anregungen** zu geben, die sich mit den bestehenden Ressourcen aller Beteiligten auch umsetzen lassen. Diese Alltagstauglichkeit und eine positive Grundhaltung gehören zu den wichtigsten Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Berücksichtigung der Belange betroffener Schülerinnen und Schüler.

Schließlich möchten wir uns für die inhaltliche Unterstützung des gesamten Arbeitskreises bei der Erstellung des Heftes bedanken, vor allem bei der Projektgruppe "Digitalisierung" für den digitalen Support und bei Andrea Haberstroh für die umfängliche Korrekturarbeit. Unser ausdrücklicher Dank geht an Cornelia Reinecke für ihre inhaltliche, formale und formelle, digitale, kritische und wertschätzende Unterstützung.

Insa Fehr, Stephanie Kießling und Birger Weindel

Koordinationsteam des Arbeitskreises  
Autismusberatung an Schulen der  
Bezirksregierung Düsseldorf



# 1

## **Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung**

Autismusberatung ist ein flächendeckendes Angebot aller Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen und richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit einer Autismusdiagnose oder Verdacht auf Autismus-Spektrum-Störung und deren Umfeld. Es steht allen Beteiligten in schulischen Belangen zur Verfügung.

Das Kapitel gibt einen Überblick über

- die Zielgruppen der Beratung.
- das Angebot im Regierungsbezirk Düsseldorf.
- die Möglichkeiten vor Ort die passende Ansprechpartnerinnen und -partner zu finden.

### **1.1 An wen richtet sich das Beratungsangebot?**

*Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf* ist ein Angebot für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene,

#### **☐ die eine Schule besuchen**

Es geht um Schulen im Einzugsgebiet der Bezirksregierung Düsseldorf. Dies können Schulen in öffentlicher Trägerschaft oder private Ersatzschulen sein. Ausgenommen sind private Ergänzungsschulen oder staatlich nicht anerkannte Privatschulen.

... oder vor der Einschulung stehen

Beratung kann auch schon mit der Anmeldung bzw. bei der Suche nach einer geeigneten Schule für das erste Schulbesuchsjahr beginnen.

#### **☐ und eine Autismus-Diagnose haben**

Zielgruppe des Beratungsangebots sind Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung.

... oder einem Verdacht auf Autismus-Spektrum-Störung

Die Beratung kann auch schon beginnen, wenn der Verdacht auf eine Autismus-Spektrum-Störung vorliegt.

Wir beraten

- ❑ **Eltern und Erziehungsberechtigte,**  
in Einzelfällen auch andere Familienmitglieder, die Verantwortung tragen.
- ❑ **Mitarbeitende in Schule,**  
also Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Schulbegleitung etc.
- ❑ **... und außerhalb von Schule,**  
etwa im Kontext Therapie, Jugendhilfe, Schulaufsicht etc.
- ❑ **die Betroffenen selbst,**  
ggf. auch Mitschülerinnen und Mitschüler, etwa im Rahmen von Aufklärungsstunden oder bei Offenlegung von Diagnosen.

## 1.2 Bei welchen Anliegen kann Autismusberatung unterstützen?

*Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf ist ein Angebot bei verschiedenen Anliegen oder Fragestellungen im Zusammenhang mit Autismus-Spektrum-Störung und Schule,*

z. B. bei Fragen

- des Unterrichts
- der Gestaltung des Nachteilsausgleichs
- der Schullaufbahn von der Kita bis zur Sekundarstufe II / dem Berufskolleg
- des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs
- der Schulbegleitung (und anderer Jugendhilfemaßnahmen)
- der Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen
- der Teilhabe oder anderer individueller Anliegen
- der Diagnostik und des Umgangs mit der Diagnose
- des Schulrechts
- der Wiedereingliederung bei Schulabsentismus

Da jede Schülerin und jeder Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung sehr individuelle Stärken und Schwächen zeigt, verläuft jede Beratung individuell und fallbezogen. Im Beratungsprozess werden mit Hilfe des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes gemeinsam Lösungen und entsprechende Schritte im System Schule erarbeitet.

### 1.3 Wie ist die Autismusberatung vor Ort zu erreichen?

Für die Autismusberatung werden im Regierungsbezirk Düsseldorf aus jedem Schulamtsbezirk sonderpädagogische Lehrkräfte stundenweise beauftragt. Sie sind die Ansprechpartnerinnen und -partner vor Ort und

- verfügen über viel Erfahrung und ein fundiertes Wissen zum Thema.
- arbeiten als Kolleginnen und Kollegen an Förderschulen oder Schulen des Gemeinsamen Lernens (GL) und sind damit Teil des Systems Schule.
- können auf die Unterstützung des Arbeitskreises Autismusberatung und der Bezirksregierung als Netzwerk gegenseitiger Unterstützung zurückgreifen. Anfragen an einzelne Autismusberaterinnen oder -berater werden daher immer auch als eine Anfrage an den gesamten Arbeitskreis gesehen.

#### Arbeitskreis Autismusberatung der Bezirksregierung Düsseldorf



Die **Kontaktadressen** der Ansprechpartnerinnen und -partner finden sich in der folgenden Kontaktliste oder auf der Seite der Bezirksregierung. Weitere Hintergründe zum Arbeitskreis Autismusberatung sind in der Taskcard dargestellt.



[https://url.nrw/ass\\_bezirksregierung](https://url.nrw/ass_bezirksregierung)



[https://url.nrw/ass\\_arbeitskreis](https://url.nrw/ass_arbeitskreis)

## Autismus-Spektrum-Störung: Verstehen als Grundlage von Verständnis

Das Kapitel spannt den Bogen von grundlegendem Wissen über Autismus-Spektrum-Störungen über ein besseres Verständnis für neuropsychologische Besonderheiten hin zu einem differenzierteren Blick auf mögliche Beeinträchtigungen und Ressourcen, um individuelle Ideen und Möglichkeiten zur Unterstützung im Schulalltag zu entwickeln.

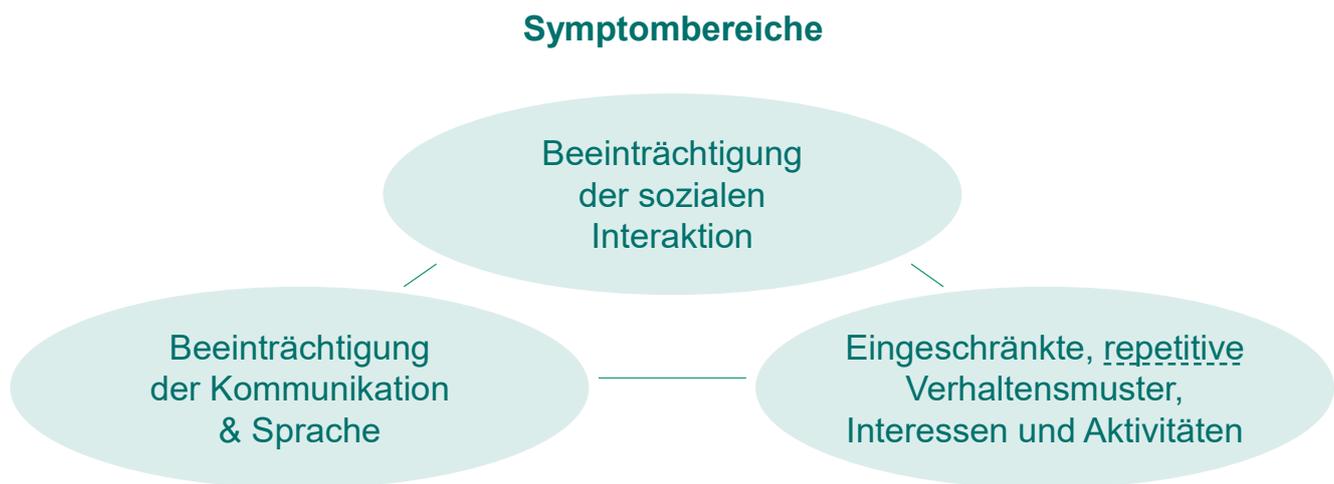
### 2.1 Erscheinungsbilder und Heterogenität

Erscheinungsformen, Ausprägungen und Funktionsniveaus der autistischen Störung zeigen eine große Bandbreite, so dass es **den** typischen Menschen mit Autismus nicht gibt. Einige Beispiele sollen die Heterogenität des Erscheinungsbildes verdeutlichen.

Das autistische Spektrum kann Menschen umfassen ...



Diese Beispiele lassen erahnen, dass die Bandbreite der Erscheinungsbilder durch den Grad der Beeinträchtigung als auch die adaptiven Fähigkeiten der Betroffenen stark variieren (Kamp-Becker & Bölte, 2021). So heterogen die Symptome auch sein können, sie lassen sich in drei Symptombereiche einteilen:



**Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion** können die Initiierung, Aufrechterhaltung und Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen betreffen.

Beispiele

- Schwierigkeiten in der wechselseitigen sozialen Interaktion
- sozial-kommunikative Signale anderer wie Mimik, Gestik, Blickverhalten, Anspielungen oder die Äußerung von Gefühlslagen werden nicht oder nur bedingt erkannt, gedeutet und berücksichtigt
- Blickkontakt, Gestik und Mimik werden nicht zur Steuerung oder Lenkung der sozialen Interaktion genutzt
- reduzierte Theory of Mind (Kapitel 2.6.4)
- Schwierigkeiten bei der Perspektivübernahme
- reduziertes soziales Lächeln
- geringe soziale Motivation
- Mangel an geteilter Freude

**Beeinträchtigungen der Kommunikation und Sprache** können die Sprachentwicklung wie auch die verbale, paraverbale und nonverbale Kommunikation betreffen.

Beispiele

- geringe Beachtung von Regeln der Konversation
- wenig wechselseitige Kommunikation
- Neigung zum Monologisieren

- kein oder kaum Gebrauch von Gesten mit symbolischem Gehalt
- geringe Passung von verbaler und nonverbaler Kommunikation
- Bildung von Neologismen
- pronominale Umkehr
- Besonderheiten in der Sprachmelodie und Betonung
- Schwierigkeiten in Umgang und Anwendung von Redewendungen, Ironie, Humor oder Metaphern
- Echolalie (Kapitel 2.6.2)
- Beeinträchtigungen in der Lautsprache
- Ausbleiben einer lautsprachlichen Entwicklung

**Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster und Interessen oder Aktivitäten** betreffen **Spezialinteressen**, ritualisierte Tagesabläufe und eine starke Abneigung gegenüber Veränderungen.

Beispiele

- Spezialinteressen: hochgradig begrenzte, fixierte Interessen, z. B. die monomane Beschäftigung mit sehr umschriebenen Wissensgebieten; zwangsartige, stereotype, rigide Denk- und Verhaltensweisen; stereotyper und repetitiver Gebrauch von Objekten oder Sprache
- ausgeprägtes Festhalten und Beharren auf Routinen und Gleichförmigkeit; Neigung zu stereotypem Tagesablauf
- Schwierigkeiten bei Veränderung und Übergängen
- ausgeprägte sensorische Interessen
- Manierismen
- nicht funktionale Handlungen
- auffälliges Spielverhalten: Spielzeug wird häufig zweckentfremdet; funktionelles, sensomotorisches Spielen überwiegt; Aufreihen von Spielsachen in stereotyper Weise; Beeinträchtigung in So-tun-als-ob-Spielen, in Symbolspielen oder sozialen Rollenspielen

Neben dieser **Symptomtrias** gibt es weitere Gemeinsamkeiten.

#### Autismus-Spektrum-Störungen

- beginnen in der frühen Kindheit
- treten in allen Lebensbereichen auf  
(eventuell mit unterschiedlicher Intensität und Ausprägung)
- überdauern die gesamte Lebensspanne

Es kann sein, dass sich die Symptome erst vollständig manifestieren, wenn die sozialen Anforderungen die jeweiligen Fähigkeiten zur Kompensation übersteigen. Auffälligkeiten werden entsprechend erst in der Grundschule oder in der weiterführenden Schule deutlich sichtbar.

## 2.2 Rund um die Feststellung der Diagnose

Eine klinische Diagnose mit Krankheitswert kann nur festgestellt werden von

- approbierten Kinder- und Jugendpsychiaterinnen und -psychiatern sowie Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und -psychotherapeuten
- in vertragsärztlichen Praxen, Privatpraxen oder anderen Einrichtungen wie Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) oder Kinder- und Jugendpsychiatrien (KJP).

Dafür muss von den Eltern bzw. Sorgeberechtigten eine persönliche Vorstellung zum **Erstgespräch** vereinbart werden. Es ist sehr günstig, wenn zum Erstgespräch Verhaltensbeschreibungen und Vorbefunde mitgebracht werden.

Mitarbeitenden von **Kindergarten und Schule** kommt dabei eine wichtige Funktion zu, indem sie beobachtbares Verhalten in unterschiedlichen Situationen des Alltags (am besten ohne Interpretationen oder Benennen von Verdachtsdiagnosen) **dokumentieren** und den Eltern bzw. Sorgeberechtigten mitgeben.

Nach dem Erstgespräch beginnt der hypothesengeleitete diagnostische Prozess. Wenn es in der Anamnese, dem psychischen Befund und dem Screening-Fragebogen Hinweise auf Autismus gibt, erfolgt eine autismusspezifische Diagnostik. Ergebnisse der psychologischen, psychiatrischen und medizinischen Diagnostik werden verknüpft. Eventuell werden weitere neurologisch-internistische oder genetische Untersuchungen empfohlen.

Es muss überprüft werden, ob

- die Symptomatik nicht durch das Vorliegen einer anderen Störung ausreichend erklärbar ist (Differenzialdiagnose).
- es sich um subklinische Symptome, also sogenannte *autistische Züge* oder *autistic-like traits* ohne relevante Einschränkungen oder klinisch relevante Beeinträchtigung im Alltag handelt. Diese kommen sowohl bei gesunden Menschen als auch vielen anderen psychiatrischen Störungsbildern vor. Die Diagnose Autismus darf in einem solchen Fall nicht vergeben werden (AWMF Diagnostik 2021, S. 189).
- weitere somatische und/oder psychiatrische Erkrankungen vorliegen (komorbide Störungen), deren Behandlung den jeweiligen medizinischen Leitlinien entsprechend vorrangig sind.

Relevant für die Diagnosestellungen in Deutschland sind zurzeit ICD-10 und ICD-11. Beides sind medizinische Klassifikationssysteme der Weltgesundheitsorganisation

(WHO). Sie werden für die Kostenerstattung und Ressourcenzuweisung im Gesundheitssystem genutzt. Eine Diagnose nach ICD stellt häufig eine Voraussetzung für die Kostenübernahme oder Genehmigung von Unterstützungsangeboten dar (Kapitel 4.4). ICD-11 ist seit dem 01.01.2022 in Kraft. Es fehlen aktuell aber noch differenzierte Langtexte, spezifische Definitionen und operationalisierte Ausarbeitungen. In einer Übergangszeit von fünf Jahren gelten beide Klassifikationssysteme.

## ICD-10

In der ICD-10 sind Autismus-Spektrum-Störungen in der Gruppe der *Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen* klassifiziert. Es werden drei Subdiagnosen unterschieden: Frühkindlicher Autismus (F84.0), Atypischer Autismus (F84.1) und Asperger-Syndrom (F84.5). Zur Diagnosestellung müssen je nach Subdiagnose Kriterien erfüllt sein:

| Frühkindlicher Autismus   | Atypischer Autismus  | Asperger-Syndrom  |
|---|--|---|
| <p>In der Regel manifestiert sich vor dem 3. Lebensjahr eine auffällige Entwicklung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>in der Sprache und beim Sprechen</li> <li>in der sozialen Zuwendung und Interaktion</li> <li>im <u>funktionalen</u> oder <u>symbolischen Spiel</u></li> </ul>             | <p>Autismus mit atypischem Erkrankungsalter (Symptome eines Frühkindlichen Autismus, aber mit atypischem Erkrankungsalter nach dem 3. Lebensjahr)</p> <p>Autismus mit atypischer Symptomatologie (Symptome aus einem der drei Bereich fehlen)</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>keine Entwicklungsverzögerung (in Sprache und Kommunikation)</li> <li>eventuell verspätete motorische Entwicklung oder motorische Ungeschicklichkeit</li> <li>in der Regel ab dem 3. Lebensjahr auffällig</li> </ul> |
| <p>Es müssen Auffälligkeiten in allen drei Kernbereichen bestehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Beeinträchtigung der sozialen Interaktion</li> <li>Beeinträchtigung der Kommunikation &amp; Sprache</li> <li>Eingeschränkte, <u>repetitive</u> Verhaltensmuster &amp; Interessen</li> </ul> | <p>Es müssen Auffälligkeiten in zwei von drei Kernbereichen bestehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Beeinträchtigung der sozialen Interaktion</li> <li>Beeinträchtigung der Kommunikation &amp; Sprache</li> <li>Eingeschränkte, <u>repetitive</u> Verhaltensmuster &amp; Interessen</li> </ul> | <p>Es müssen Auffälligkeiten in diesen beiden Kernbereichen bestehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Beeinträchtigung der sozialen Interaktion</li> <li>Eingeschränkte, <u>repetitive</u> Verhaltensmuster &amp; Interessen</li> </ul>          |
| <p>Intelligenzminderung 75% der Betroffenen<sup>1</sup></p>   |  | <p>In der Regel durchschnittliche Intelligenz</p>   |

<sup>1</sup> *High-Functioning-Autismus* stellt eine Variante des *Frühkindlichen Autismus* mit durchschnittlichem Intelligenzniveau und funktionaler Sprache dar (Freitag et al. 2017).

### ICD 11

In der ICD-11 werden die Subdiagnosen zugunsten einer dimensionalen Autismus-Spektrum-Störung zusammengefasst. Die ICD-11 sieht weitere Veränderungen vor:

- Autismus-Spektrum-Störungen werden nun der Gruppe der *Neuronalen Entwicklungsstörungen* zugeordnet. Störungen mit ähnlicher Ätiologie sind ebenfalls in dieser Gruppe enthalten, z. B. ADHS, Ticstörungen, Störungen der Sprech- und Sprachentwicklung, Lernentwicklungsstörungen (BfArM 2023, ICD-11).
- Veränderungen der Kernbereiche:
  1. Kernbereich: Defizite in der Initiierung und Aufrechterhaltung wechselseitiger sozialer Interaktionen und sozialer Kommunikation.
  2. Kernbereich: eingeschränkte, repetitive und unflexible Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten, die eindeutig untypisch und exzessiv sind.
- Veränderung der diagnostischen Kriterien.
- zusätzliche Einteilung hinsichtlich klinischer Schweregrade.
- neue Codierung: 6A02.
- Differenzierung der Ausprägung des Autismus-Spektrums nach Störungen der Intelligenzentwicklung sowie nach Einschränkungen der funktionalen Sprache (Codierung: 6A02.1-6, 6A02.Y+Z).
- Die Defizite müssen so schwerwiegend sein, dass sie in persönlichen, familiären, sozialen und schulischen Bereichen zu Beeinträchtigungen führen.

Durch den Wegfall der sehr ungenau definierten Kategorie Atypischer Autismus und dem zur Diagnosestellung notwendigen Vorhandensein von restriktiven, repetitiven und unflexiblen Verhaltensweisen, Interessen oder Aktivitäten in einem klinisch relevanten Ausmaß, wird durch die Einführung der ICD-11 mit einer etwas geringeren Prävalenz von Autismus-Spektrum-Störungen gerechnet.

Am Ende eines jeden diagnostischen Prozesses stehen ein **Abschlussgespräch** und ein **Bericht für die Eltern**, in denen

- die Ergebnisse der Untersuchungen dargestellt und zusammengefasst,
- Diagnosen, Differenzialdiagnosen, Ausschlussdiagnosen, Verdachtsdiagnosen und komorbide Störungen festgestellt und
- Empfehlungen und Hinweise auf Verlaufskontrollen gegeben werden.

## 2.2.1 Differenzialdiagnosen, komorbide Störungen und Begleiterecheinungen

Differenzialdiagnosen und komorbide Störungen benötigen bei Autismus-Spektrum-Störungen eine besondere Aufmerksamkeit. Durch Symptomüberlappungen können eine Reihe von psychischen Störungen in Betracht gezogen werden, die differenzialdiagnostisch ebenfalls mit Auffälligkeiten im Bereich der sozialen Interaktion und Kommunikation oder mit repetitiven, stereotypen Verhaltensweisen assoziiert sind (Tebartz von Elst 2023, S. 121). Mögliche Differenzialdiagnosen sind der Tabelle der linken Spalte zu entnehmen. Ein Blick auf die Tabelle verdeutlicht, dass manche Diagnosen sowohl eine Differenzialdiagnose als auch eine komorbide Störung darstellen können. Das erschwert den diagnostischen Prozess.

| Differenzialdiagnosen   | Komorbide Störungen und andere Begleiterecheinungen   |
|---|---|
| <p>Andere neurologische Entwicklungsstörungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Störungen der Intelligenzentwicklung oder globale Entwicklungsverzögerung</li> <li>▪ Störungen der Sprech- und Sprachentwicklung</li> <li>▪ Entwicklungsstörung der motorischen Koordination</li> <li>▪ Stereotype Entwicklungsstörung</li> <li>▪ ADHS</li> <li>▪ Tic-Störung</li> </ul> | <p>Andere neurologische Entwicklungsstörungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Störungen der Intelligenzentwicklung oder globale Entwicklungsverzögerung</li> <li>▪ Störungen der Sprech- und Sprachentwicklung</li> <li>▪ Entwicklungsstörung der motorischen Koordination</li> <li>▪ Stereotype Entwicklungsstörung</li> <li>▪ ADHS</li> <li>▪ Tic-Störung</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zwangsstörung</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zwangsstörung</li> </ul>   |
| <p>Affektive Störungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Depression</li> </ul>   | <p>Affektive Störungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Depression</li> </ul>   |
| <p>Angststörungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soziale und spezifische Ängste</li> <li>▪ Selektiver Mutismus</li> </ul>   | <p>Angststörungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soziale und spezifische Ängste</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem Verhalten</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem Verhalten</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bindungsstörung</li> </ul>   |   |

| Differenzialdiagnosen   | Komorbide Störungen und andere Begleitscheinungen  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Störungen, die mit einer <u>Regression</u> in der Entwicklung einhergehen, z. B. Rett-Syndrom, epileptische Enzephalopathie</li><li>genetische Erkrankungen</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Neurologische Erkrankungen: Epilepsie (20%) und andere <u>somatische</u> Erkrankungen</li><li>genetische Erkrankungen</li><li>Stoffwechselerkrankungen</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Hör- oder Sehbehinderungen</li></ul>  | <ul style="list-style-type: none"><li>Hör- oder Sehbehinderungen</li></ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>Schlaf-, Ess- und Verdauungsstörungen</li></ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>Selbstverletzendes Verhalten</li></ul>   |

Freitag et al. 2017; AWMF Therapie 2021; Kamp-Becker & Bölte 2021

Komorbide Störungen können das Funktionsniveau der Betroffenen und den Entwicklungsverlauf der Autismus-Spektrum-Störung beeinträchtigen sowie therapeutische Interventionen empfindlich behindern. „Neuere Untersuchungen weisen darauf hin, dass ca. zwei Drittel der von Autismus betroffenen Personen komorbide Symptome aufweisen. Dabei liegen meist mindestens eine, im Mittel sogar zwei bis drei weitere psychische Störungen vor.“ (Kamp-Becker & Bölte 2021, S. 22ff)

Die Klärung, ob es sich um eine Differenzialdiagnose oder eine komorbide Störung handelt, ist für den weiteren Verlauf von hoher Bedeutung:

- Wenn es sich um eine Differenzialdiagnose handelt, müssen das Störungskonzept, Empfehlungen und therapeutische Interventionen der jeweiligen Störung angepasst werden.
- Wenn eine komorbide Störung mit ähnlichen Verhaltensweisen vorliegt, hat die Behandlung der komorbiden Störung leitliniengetreu Vorrang. Währenddessen kann die Verdachtsdiagnose Autismus-Spektrum-Störung bestehen bleiben. Erst nach der Behandlung wird evaluiert, ob die übriggebliebene Symptomatik die Diagnose einer vollständigen autistischen Grunderkrankung rechtfertigt oder ob die „autistisch anmutenden Symptome im Rahmen einer anderen Störung zu sehen sind“ (AWMF Diagnostik 2021, S.189).

Weiterführende Informationen zu Differenzialdiagnosen und komorbiden Störungen:



[https://url.nrw/ass\\_differential](https://url.nrw/ass_differential)

## 2.2.2 Dilemma-Situationen in der Diagnostik

Mit dem diagnostischen Prozess und der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung können Dilemmata und Probleme einhergehen, die gut abzuwägen sind. Manchmal braucht es einen Perspektivwechsel, um die Dilemmata überhaupt erkennen zu können.

### Dilemma: Zeit

Eine gute Diagnostik braucht Zeit,

- um eine Autismus-Spektrum-Störung zu diagnostizieren oder auszuschließen
- um häufig vorkommende komorbide Störungen oder Begleiterscheinungen zu analysieren
- um Differenzialdiagnosen zu stellen oder auszuschließen

Auf dieser Grundlage wird das weitere leitlinienkonforme Vorgehen aufgebaut.

- Jede psychische Störung wird mit spezifischen Verfahren behandelt.
- Es kann zu einer Symptomverschlimmerung oder -manifestierung kommen, wenn ein Verfahren eingesetzt wird, das nicht zur festgestellten psychischen Störung passt.
- Die Leitlinien geben vor, welche Schritte einzuhalten sind und welche Behandlung Vorrang hat.

Einen positiven Einfluss auf den Verlauf einer Autismus-Spektrum-Störung haben

- eine früh beginnende Therapie
- intensive, verhaltenstherapeutische Interventionen unter Einbezug der Eltern
- ein frühes Netzwerk aus Unterstützungssystemen mit vielen positiven sozialen Erfahrungen
- geglückte Integration in soziale Systeme

### Dilemma: frühe Hinweise

Kindergarten und Schule stellen bedeutende Partner in der Früherkennung einer Autismus-Spektrum-Störung dar. Sie können differenzierte Aussagen tätigen zu auffälligen Verhaltensweisen

- in einem großen System
- in Einzelsituationen
- in Kleingruppen
- in einer Großgruppe
- in strukturierten Situationen

Die Präsenz von Autismus in den Medien, verzerrte Informationen im Internet und die eigene Sensibilisierung für eine mögliche Autismus-Spektrum-Störung können Einfluss haben

- auf die Verhaltensbeschreibungen
- auf den Umgang mit dem Kind oder Jugendlichen, da im Sinne einer *selbsterfüllenden Prophezeiung* die erwartete Reaktion herbei geführt wird

### Fortsetzung Dilemma: frühe Hinweise

- in offenen Situationen.
  - über einen langen Zeitraum am Tag.
  - über Abläufe/Routinen am Tag.
  - bei Veränderungen am Tag.
  - bei Veranstaltungen außerhalb des Systems.
  - über die Entwicklung innerhalb eines längeren Zeitraums.
  - über einzelne Entwicklungsbereiche.
- auf Äußerungen in Elterngesprächen.
  - auf die Ergebnisse der Untersuchungen, da Fragebögen von Kindergarten, Schule oder Eltern (unbewusst) entsprechend ihrer Vermutung ausgefüllt werden.
  - auf die Zusammenarbeit der Beteiligten, wenn die eigene Vermutung nicht mit der vergebenen Diagnose übereinstimmt.

### Dilemma: Vielzahl von auffälligen Verhaltensweisen

Kleinkinder und auch Schulkinder zeigen häufig eine Vielfalt an Verhaltensauffälligkeiten in verschiedenen Kontexten. Erst ab der Pubertät differenzieren sich diese als psychische Erkrankungen aus. Das kann zur Folge haben, dass

- die Verhaltensauffälligkeiten im klinischen Kontext als autistische Züge (*autistic-like traits*) und nicht als Störung mit Krankheitswert eingeschätzt werden.
- keine gesicherte Diagnose gestellt werden kann
- eine Verdachtsdiagnose gestellt wird und weitere diagnostische Untersuchung anstehen.
- eine Diagnose gestellt wird, die aber nicht alle Verhaltensweisen erklärt.
- Diagnosen sich im Laufe der Zeit ändern.

Besonders für betroffene Eltern (aber auch für die Lehrkräfte) kann dies zu Irritationen, ggf. Belastungen führen:

- hohe emotionale Belastung der Eltern durch Sorgen, mögliche Gefühle von Schuld oder Zweifel an den eigenen Erziehungskompetenzen
- hohe zeitliche Belastung der Eltern durch (weit entfernte) diagnostische oder therapeutische Termine
- Wunsch nach einer Diagnose, verbunden mit Akzeptanz, Entlastung, Prognose und proaktiven Möglichkeiten
- hohe emotionale Belastung der betroffenen Person bis zur endgültigen Diagnose, häufig verschiedene Diagnosen in Verbindung mit wechselnden Behandlungen, Spüren der Sorge der Eltern
- Irritationen bei Lehrkräften: Ungewissheit über die endgültige Diagnose oder ein Diagnosewechsel können zu Unverständnis oder zur Empfehlung auf Einholung einer Zweitmeinung führen.

Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird es noch mehr Dilemma-Situationen, Probleme und Perspektiven geben. Im Sinne des Kindes oder der jugendlichen Person ist es wichtig, offen für die Perspektiven der Mitwirkenden zu sein und einen gemeinsamen Weg zu finden (Kapitel 6.3).

## 2.3 Vorkommen in der Bevölkerung

Tatsächlich nimmt die Zahl der mit Autismus-Spektrum-Störung diagnostizierten Menschen zu. Aktuell wird eine Prävalenz von ca. 1% in der Bevölkerung für Autismus-Spektrum-Störungen angenommen (AWMF Diagnostik 2021, S. 5).

Mögliche Ursachen können liegen

- im verbesserten Wissensstand.
- in einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Symptomatik.
- in der sukzessiven Erweiterung des diagnostischen Konzepts von Autismus (Überwindung der ungenauen diagnostischen Kriterien für die Diagnose *Atypischer Autismus*).
- in der Weiterentwicklung diagnostischer Verfahren.
- in einer höheren Aufmerksamkeit für Autismus in der Öffentlichkeit durch die mediale Präsenz.
- in der u. a. durch die Medien geprägten gesellschaftlichen Haltung zu Autismus, welcher mit einer deutlich geringeren Stigmatisierung als andere psychischen Störungen verbunden ist.

Diese möglichen Ursachen führen vermutlich zu einer verbesserten Früherkennung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung und Interventionen können entsprechend früh starten. Allerdings wird die Abgrenzung zu anderen Störungsbildern schwierig (Kapitel 2.2.1).

Die bei vielen Menschen autistisch anmutenden Symptome unter dem Begriff Autismus zusammenzufassen, ist aus diagnostischer und therapeutischer Sicht nicht sinnvoll (Kamp-Becker & Bölte 2021, S. 61). Es wird davon ausgegangen, dass mit Einführung der ICD-11 die Prävalenz rückläufig wird (Kapitel 2.2).

Aktuell wird von einem Verhältnis von 4-5 Jungen/Männer auf 1 Mädchen/Frau für alle autistischen Störung ausgegangen (Kamp-Becker & Bölte 2021, S.27). Außerdem wurde festgestellt, dass ca. 60% der Betroffenen über eine unterdurchschnittliche Intelligenz und ca. 40% über eine intellektuelle Behinderung verfügen. Nur ca. 3% weisen überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten auf (Kamp-Becker & Bölte 2021).

### 2.4 Mögliche Verläufe und Entwicklungsprognosen

Autismus-Spektrum-Störungen beginnen in der frühen Kindheit. Die Kernsymptomatik persistiert über die gesamte Lebensspanne, wobei sich deutliche Veränderungen zeigen. Im Idealfall kommt es zu einer kontinuierlichen Minderung der Symptomatik. Aber wie die Erscheinungsbilder, Ausprägungen und Funktionsniveaus ist auch der Verlauf einer Autismus-Spektrum-Störung über die Lebensspanne hinweg von schwankender Symptomatik geprägt.

Erste Symptome können bereits im ersten Lebensjahr auftreten, z. B. öffnet das Baby beim *Gefüttert-Werden* seltener den Mund. Bei einem Drittel aller Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung kommt es im zweiten Lebensjahr zu einem Rückschritt oder Verlust bereits erworbener Fähigkeiten in der Sprache oder der sozialen Interaktion und/oder anderer Fertigkeiten. Kognitiv altersadäquat entwickelte Kinder zeigen durch den frühen Einsatz von Therapien (Kapitel 6.4) eine schnelle und deutliche Verbesserung.

Im Schulalter und in der Pubertät ist eine deutliche Zunahme der autismspezifischen Symptomatik und komorbider Störungen (Kapitel 2.2.1) wie z. B. Ängsten möglich.

Nach der Phase des Berufseinstiegs und der Klärung des (selbstständigen) Wohnens verringert sich die Symptomatik im Erwachsenenalter signifikant. (Kamp-Becker & Bölte 2021, S. 96)

In allen Lebensphasen sind Entwicklungsaufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen an die soziale Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit zu meistern. Sie bieten einerseits die Möglichkeit, an ihnen zu wachsen und adaptive Bewältigungsstrategien als Resilienzfaktoren aufzubauen. Andererseits können Risikofaktoren erheblichen Einfluss auf den Verlauf nehmen, die Symptomatik verschlimmern und die Vulnerabilität bezüglich weiterer komorbider Störungen erhöhen.

#### Risikofaktoren und Schutzfaktoren für Verlauf und Prognose

| Risikofaktoren   | Schutzfaktoren   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Übergänge</b> von verschiedenen Entwicklungs- und Lebensphasen, z. B. Kindergartenbesuch, Einschulung, Schulwechsel, Pubertät, Übergang von Schule zur Berufsbildung, Berufseinstieg (<u>Kapitel 5.2</u>)</li><li>▪ bedeutende <b>Veränderungen</b> im Umfeld der Betroffenen, z. B. Umzug, Scheidung</li><li>▪ <b>komorbide</b> psychische Störungen, z. B. massive Ängste</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ gute <b>kognitive/sprachliche</b> Entwicklung</li><li>▪ hohes <u>Funktionsniveau</u></li><li>▪ selbstständige Lebensweise</li><li>▪ <b>Freunde</b></li><li>▪ gute Einbindung in Schule</li><li>▪ regelmäßiger <b>Schulbesuch</b></li><li>▪ soziales Interesse</li><li>▪ Selbstwirksamkeitserfahrungen</li><li>▪ andere <b>positive Erfahrungen</b></li><li>▪ aktive <u>adaptive Bewältigungsstrategien</u></li></ul> |

### Fortsetzung Risiko- und Schutzfaktoren für Verlauf und Prognose

| Risikofaktoren   | Schutzfaktoren   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>somatische</b> Erkrankungen</li> <li>▪ deutlich ritualisiertes, stereotypes Verhalten</li> <li>▪ geringes <u>Funktionsniveau</u></li> <li>▪ geringes soziales Interesse</li> <li>▪ kommunikative Missverständnisse</li> <li>▪ keine Freunde</li> <li>▪ <b>Mobbingerfahrungen</b> (Kapitel 5.9)</li> <li>▪ Schulaversion, <b>Schulabsentismus</b> (Kapitel 5.7)</li> <li>▪ starke Abhängigkeit von Unterstützungsmaßnahmen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ soziale Unterstützung</li> <li>▪ ein gut funktionierendes, multiprofessionelles Unterstützungsnetzwerk (Kapitel 6.4)</li> <li>▪ frühe Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten und <b>Therapien</b> Verlaufskontrolle und ggf. Anpassung auf die aktuelle Situation</li> </ul> |

Zuverlässige Vorhersagen zum Verlauf der Störung können nicht gegeben werden. Als prognostisch günstig für den Entwicklungsverlauf hat sich das allgemeine Intelligenz- und Sprachniveau im Alter von 5-6 Jahren gezeigt. (Kamp-Becker & Bölte 2021, S. 97)

Kinder mit frühkindlichem Autismus und vorliegender Intelligenzminderung weisen im Vergleich zu Kindern mit dem Asperger-Syndrom ein eher stabiles Symptom-Muster bis in das Erwachsenenalter auf (AWMF Diagnostik 2021, S. 50). Gleichzeitig sind sie öfter und langfristig auf ein hohes Maß an Unterstützung angewiesen.

## 2.5 Autismus – Entstehung

Ein eindeutiges Modell zur Ätiologie und Genese einer Autismus-Spektrum-Störung fehlt. Es besteht aber kein Zweifel an der biologischen Pathogenese wie in der folgenden Abbildung dargestellt (Teufel & Soll 2021, 25).

**Biologisch-genetische Faktoren** und **Umweltfaktoren** scheinen entweder einzeln oder im Wechselspiel für eine **veränderte neuronale Entwicklung** in bestimmten Strukturen des Gehirns verantwortlich zu sein. Sie können zu ähnlichen **Auffälligkeiten** in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Reizen sowie im Verhalten führen. Die daraus resultierenden **neuropsychologischen Besonderheiten** korrelieren mit den Symptomen von Autismus-Spektrum-Störungen, aber auch mit anderen psychischen Störungen.

Da die Möglichkeiten des Einwirkens auf die neuronale Entwicklung, Strukturen und Funktionen sehr individuell sind, wird hierin der Grund für die vielfältigen Erscheinungsformen, verschiedenen Ausprägungsgrade, unterschiedlichen Funktionsniveaus und Verläufe gesehen.

**biologisch wirksame Risikofaktoren**

| biologisch-genetische Faktoren   | Umweltfaktoren, die in der Schwangerschaft wirken  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Autismus-Spektrum-Störungen sind psychische Störungen mit der höchsten Heritabilitätsrate (Erblichkeitsrate).</li> <li>Neurologisch/genetische Syndrome (Epilepsie, Tuberöse Sklerose, Fragiles-X-Syndrom, Phenylketonurie)</li> <li>andere <u>somatische</u> Erkrankungen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>somatische</u> Erkrankungen der Mutter</li> <li>Medikamente in der Schwangerschaft (Antiepileptika/ Antidepressiva)</li> <li>Virusinfektionen</li> <li>Diabetes mellitus der Mutter</li> <li>Umweltgifte, Frühgeburtlichkeit</li> <li>Gehirnblutungen</li> <li>höheres Alter der Eltern bei der Zeugung</li> </ul> |



**veränderte neuronale (Gehirn)entwicklung**

**Anomalien und Funktionsstörungen**

|   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Funktionsstörungen der Transmittersysteme (dopaminerge, glutamaterge und serotonerge Transmittersysteme)</li> <li>veränderte neuronale Entwicklung: Mangelnde Ausdifferenzierung neuronaler Bahnen, geringer Abbau nicht genutzter Dendriten/Synapsen, fehlende Myelinisierung von Axonen</li> <li>abweichende <u>kortikale Konnektivität</u>: erhöhte Konnektivität von nah beieinander liegenden Arealen des Gehirns, reduzierte Konnektivität von weiter auseinander liegenden Arealen</li> <li>neurophysiologische Auffälligkeiten im vorderen und seitlichen Neocortex</li> <li>Auffälligkeiten in den Strukturen des Limbischen Systems (Hippocampus, Nucleus accumbens) der Mandelkerne (Amygdala)</li> </ul> |
|---|



**Auffälligkeiten**

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Reizen</li> <li>im Erleben und Verhalten</li> </ul> |
|--|



**mögliche neuropsychologische Besonderheiten in den Bereichen**

|                       |         |                |                   |                      |                  |             |         |
|-----------------------|---------|----------------|-------------------|----------------------|------------------|-------------|---------|
| kognitive Entwicklung | Sprache | Aufmerksamkeit | Soziale Kognition | exekutive Funktionen | Selbstregulation | Wahrnehmung | Motorik |
|-----------------------|---------|----------------|-------------------|----------------------|------------------|-------------|---------|

Weitere Informationen:



[https://url.nrw/ass\\_wissenschaft](https://url.nrw/ass_wissenschaft)

## 2.6 Mögliche neuropsychologische Auffälligkeiten im Schulalltag

Wie im letzten Abschnitt beschrieben sind neuropsychologische Besonderheiten, die häufig in Zusammenhang mit einer Autismus-Spektrum-Störung vorkommen, das Resultat einer veränderten neuronalen Entwicklung.

Diese neuropsychologischen Besonderheiten können den folgenden Bereichen zugeschrieben werden (in Anlehnung an Teufel & Soll 2021 S. 28ff):

- Kognitive Entwicklung
- Sprache
- Aufmerksamkeit
- Soziale Kognition
- Exekutive Funktionen
- Emotionale Selbstregulation
- Wahrnehmungsbesonderheiten
- Motorik

Die Unterteilung in diese Bereiche ist lediglich ein gewähltes Konstrukt, um einen differenzierteren Blick zu ermöglichen. In jedem Bereich gibt es Überlappung zu anderen Bereichen, auch Bereichen, die hier nicht aufgeführt sind. In der Gesamtentwicklung nehmen diese und weitere Bereiche Einfluss aufeinander und bedingen sich gegenseitig. Neuropsychologische Besonderheiten können durch Stress, Anspannung und komorbide Störungen verstärkt oder durch weitere Verhaltensauffälligkeiten ergänzt werden.

Im Folgenden werden die neuropsychologischen Besonderheiten für jeden Bereich vorgestellt. In einer Tabelle werden in der **linken Spalte** mögliche Strukturen, Schwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten aufgelistet, die sich auf den Schulalltag auswirken **können**.

Da Autismus-Spektrum-Störungen sehr heterogen in Erscheinungsformen, Ausprägungen und Funktionsniveau sind, wird nicht jede Schülerin oder jeder Schüler in allen Bereichen alle Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Ein differenzierter Blick auf die individuellen Schwierigkeiten dieser Schülerin und dieses Schülers sind die diagnostischen Vorarbeiten, um gute Rahmenbedingungen und individuelle Lösungen zu finden und umzusetzen. Für genau diesen lösungsorientierten Ansatz bietet die **rechte Spalte** Platz für Ideen, Möglichkeiten, Lösungen, Interventionen, etc.

Die folgenden Tabellen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und können durch Beobachtungen im Schulalltag ergänzt werden.

### 2.6.1 Bereich: Kognitive Entwicklung

Das kognitive Funktionsniveau kann bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Sowohl starke kognitive Beeinträchtigungen als auch überdurchschnittliche Begabungen können vorkommen. Ein individuell heterogenes Intelligenzprofil mit besonders ausgeprägten Stärken und/oder Schwächen ist nicht selten. Manchmal besteht ein deutlicher Unterschied zwischen dem kognitiven Funktionsniveau und den lebenspraktischen Fertigkeiten.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.1</a> |
|--|---|
| andauernde Über- oder Unterforderung mit ausgeprägten Stärken oder Schwächen in Unterrichtsfächern |   |
| Schulleistungen spiegeln nicht das kognitive Leistungsvermögen wider                               |   |
| Intelligenzprofil stimmt mit lebenspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht überein          |   |
| Individuelles Expertenwissen   |   |

### 2.6.2 Bereich: Sprache

Bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung kann es unterschiedlich ausgeprägte Sprachfähigkeiten und Sprachschwierigkeiten geben, die nicht im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung stehen müssen. Auch das völlige Ausbleiben der (mündlichen) Sprech- und Sprachfähigkeit kann vorkommen.

Für eine gelingende Kommunikation sind weitere neuropsychologische Faktoren Voraussetzung, die durch die Autismus-Spektrum-Störung unterschiedlich beeinträchtigt sein können: *Joint Attention*, *Theory of Mind (ToM)*, zentrale Kohärenz, Blickkontakt, soziales Interesse, auditive (Über-)Empfindlichkeiten u. v. m.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.2</a> |
|---|---|
| bei fehlender Lautsprache ist die Kommunikation nicht ausreichend erfolgreich               |   |
| bei (teilweise) vorhandener Lautsprache ist die Kommunikation nicht ausreichend erfolgreich |   |

## Fortsetzung: Sprache

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5. 2</a> |
|---|--|
| reduzierte Reaktionen auf Ansprache   |  |
| <u>idiosynkratischer Sprachgebrauch, Neologismen</u>  |  |
| <u>pronominale Umkehr</u>   |  |
| geringer Wortschatz und beeinträchtigt Sprachverstehen  |  |
| <u>Echolalie</u> (Wiederholung von Fragen oder Antworten)   |  |
| längere Sprechpausen  |  |
| verlangsamte Sprechgeschwindigkeit  |  |
| ungewöhnliche Sprachmelodie oder Betonung (Prosodie)  |  |
| fehlende Wechselseitigkeit in der Kommunikation ( <i>Turn-Taking</i> )                              |  |
| Schwierigkeiten in der Beachtung sozialer Regeln der Konversation, z. B. Neigung zum Monologisieren |  |
| Schwierigkeiten mit <i>Small-Talk</i> , z. B. in Pausen   |  |
| Schwierigkeiten im Verständnis von Ironie, Redewendungen, Metaphern, Witzen, Humor, etc.            |  |
| Schwierigkeiten vor anderen Personen zu sprechen (mündliche Beiträge, Vorträge)                     |  |
| Schwierigkeiten im Adressatenbezug  |  |
| eingeschränktes auditives Gedächtnis (Merkspanne)   |  |
| eingeschränktes Anweisungs- und Aufgabenverständnis   |  |
| Schwierigkeiten bei der Sprachplanung und dem Aufbau eines nachvollziehbaren Erzählzusammenhangs    |  |

### 2.6.3 Bereich: Aufmerksamkeit

Die menschliche Kapazität für die Verarbeitung von Reizen ist begrenzt. Aufmerksamkeitsprozesse steuern die Verarbeitung von Reizen aus unserer Umwelt. So können Informationen z. B. fokussiert, selektiert oder ausgeblendet werden, um das Denken und Handeln zu steuern. „Aufmerksamkeitsprozesse sind in nahezu allen sozialen Lernsituationen von zentraler Bedeutung.“ (Teufel & Soll 2021, S. 30)

#### Selektive/fokussierte Aufmerksamkeit

Damit ist die Fähigkeit gemeint, die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Sache zu richten. Alle anderen Reize werden ausgeblendet. Eine Beeinträchtigung in der fokussierten Aufmerksamkeit wird auch *Filterschwäche* genannt.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.3</a> |
|--|---|
| geringe Steuerungsfähigkeit auf das Wesentliche / auf die Entnahme wichtiger Informationen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vom Tafelbild</li> <li>▪ vom Arbeitsblatt</li> <li>▪ aus einem Text</li> <li>▪ aus einer Aufgabenstellung</li> <li>▪ aus Unterrichtsgesprächen</li> </ul> |   |
| hohe Ablenkbarkeit, abschweifende Gedanken (durch andere Reize wie Licht, Geräusche, Bewegungen, eigene Gedanken)  |   |
| schnelle Ermüdung, wird oft mit „Langeweile“ beschrieben   |   |
| im Stunden- oder Tagesverlauf: deutliche Abnahme der Aufmerksamkeitsleistung   |   |

#### Geteilte Aufmerksamkeit (zwei Dinge gleichzeitig ausführen)

Mit dieser Form der Aufmerksamkeit wird die Fähigkeit beschrieben, zwei oder mehr Dinge gleichzeitig zu beachten oder darauf zu reagieren.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.3</a> |
|--|---|
| Schwierigkeiten, gleichzeitig zu schreiben und zuzuhören (z. B. mündliche Informationen während Hausaufgaben notiert werden, mündliche Hinweise bei einer Klassenarbeit) |   |

### Fortsetzung: Geteilte Aufmerksamkeit

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.3</a> |
|---|---|
| Schwierigkeiten, bei Wortmeldungen weiterhin aufmerksam zuzuhören (kann zu Wiederholung eines vorherigen Beitrages, einer zeitlich unpassenden Wortmeldung oder zu Vermeidung von Wortmeldungen führen) |   |
| Schwierigkeiten, in Bewegung aufmerksam zuzuhören, z. B. in Pausen, bei Raumwechsel (beim Gehen), im Sport, bei außerschulischen Aktivitäten (gefährliche Situationen möglich)                          |   |

### Gemeinsame Aufmerksamkeit (*Joint Attention*)

Hier ist die Fähigkeit zur triangulären Koordination der Aufmerksamkeit zwischen dem Kind, einer weiteren Person und einem Gegenstand, Ereignis oder anderen Person gemeint. Beeinträchtigungen in der *Joint Attention* gelten als Frühsymptome für eine Autismus-Spektrum-Störung und haben maßgeblichen Einfluss auf das soziale Lernen. *Joint Attention* stellt eine wichtige Grundlage für die Sprach- und Kommunikationsentwicklung dar.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.3</a> |
|--|---|
| Schülerin/Schüler und Lehrkraft bearbeiten (unbemerkt) unterschiedliche Lerngegenstände          |   |
| Schwierigkeiten in der Steuerung der Aufmerksamkeit auf wesentliche Inhalte oder Arbeitsaufträge |   |
| Schwierigkeiten, Hinweise und Hilfen der Lehrkraft wahrzunehmen                                  |   |
| Schwierigkeiten in der Wahrnehmung nonverbaler Kommunikationssignale (Gesten, Mimik)             |   |
| erschwerter Teilnahme an Unterrichtsgesprächen, geringe mündliche Beteiligung                    |   |
| Probleme bei der Partner- oder Gruppenarbeit   |   |

### 2.6.4 Bereich: Soziale Kognition

Soziale Kognition bezeichnet die Wahrnehmung, Verarbeitung und das Verständnis sozialer Situationen. Sie beeinflusst die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und ermöglicht das Verständnis und den Umgang mit den mentalen und emotionalen Zuständen von sich selbst und anderen.

#### Perspektivübernahme oder *Theory of Mind*

Als *Theory of Mind* (ToM) wird die kognitive Fähigkeit bezeichnet, sich in die subjektiven mentalen Zustände bzw. Gedanken anderer hineinzusetzen. Dazu ist es nötig, Mimik, Gestik und andere Äußerungen im situativen Kontext zu interpretieren. Dies geschieht oft intuitiv. So ist es möglich, die Handlungen anderer Menschen zu verstehen, vorherzusagen und angemessen darauf zu reagieren.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.4</a> |
|---|---|
| Schwierigkeiten, das Handeln anderer Personen zu antizipieren bzw. vorherzusagen  |   |
| Schwierigkeiten, in sozialen Situationen angemessen zu reagieren  |   |
| Schwierigkeiten, Gespräche zu beginnen, zu führen und zu beenden  |   |
| kaum Verwendung von <i>white lies</i> (sozial begründeten <i>moralischen Lügen</i> ), schonungslose Ehrlichkeit   |   |
| mangelnde Perspektivübernahme kann zu <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Missverständnissen und Konflikten</li> <li>▪ erhöhtem Mobbingrisiko führen</li> </ul>                                |   |
| mögliche Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in Partner- und Gruppenarbeiten</li> <li>▪ in offenen Situationen</li> <li>▪ in den Pausen</li> <li>▪ auf dem Schulweg</li> </ul> |   |

## Imitation

Durch Nachahmung eines Gegenübers werden neue Fähigkeiten erworben. Das Nachahmen ist eine wichtige Voraussetzung für die Sprachentwicklung, aber auch für die Entwicklung einer Theory of Mind.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <u>Kapitel 3.5.4</u> |
|--|--|
| Schwierigkeiten, soziale Regeln / <u>Habits</u> zu erkennen, zu antizipieren und umzusetzen  |  |
| überkompensatorisches Verhalten, in dem eine Schülerin oder ein Schüler imitiert wird  |  |
| Es kann aufgrund eines wenig angepassten, manchmal skurril wirkenden Verhaltens <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zu Missverständnissen</li> <li>▪ zu Konflikten</li> <li>▪ zu erhöhtem Mobbingrisiko kommen</li> </ul> |  |

### 2.6.5 Bereich: Exekutive Funktionen

Exekutive Funktionen sind geistige Fähigkeiten, die der Kontrolle der kognitiven Prozesse, der Emotionen und des Verhaltens dienen. Zu den basalen exekutiven Funktionen zählen das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität. „Sie sind zur Planung, Ausführung und Kontrolle von komplexeren Handlungssequenzen insbesondere in Situationen mit neuartigen oder ungewohnten Anforderungen nötig.“ (Rauch, 2022, S. 164) Sie können trainiert werden.

#### Arbeitsgedächtnis

Das Arbeitsgedächtnis hat eine Speicherkapazität von durchschnittlich fünf bis sieben Elementen über einen Zeitraum von wenigen Sekunden. Es ermöglicht das kurzfristige Merken relevanter Informationen, die für weitere Denkopoperationen benötigt werden. Damit stellt das Arbeitsgedächtnis die Basis für den Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen bereit. Es ermöglicht weitere Prozesse wie Auswahl und Aufrechterhaltung von Informationen, z. B. die richtige Antwort aus einer Menge von Informationen herauszugreifen oder Informationen in eine passende Reihenfolge zu bringen.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.5</a> |
|---|---|
| Schwierigkeiten, ein Handlungsziel zu verfolgen   |   |
| Schwierigkeiten, Entscheidungen zu treffen oder Priorisierungen vorzunehmen   |   |
| Schwierigkeiten, Zwischenergebnisse zu speichern  |   |
| Schwierigkeiten beim Behalten verbaler Arbeitsaufträge  |   |
| geringe Reaktion auf Gruppenanweisungen   |   |
| Schwierigkeiten bei der Umsetzung mehrteiliger Arbeitsaufträge  |   |
| Schwierigkeiten in Arithmetik (mehrschrittiges Kopfrechnen, schriftliche Rechenverfahren)                                       |   |
| Schwierigkeiten in Deutsch/Fremdsprachen (Lesen, Textverständnis, Rechtschreibung, Diktate, mündliche/schriftliche Textplanung) |   |

### Inhibition

Die Inhibition ist die Fähigkeit, willentlich einen spontanen Handlungsimpuls zu widerstehen bzw. diesen zu unterdrücken. „Inhibiert werden müssen allgemein solche Handlungsimpulse, Gedanken oder Emotionen, die in einer Situation nicht zielführend wären“. (Rauch 2022, S. 164)

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.5</a> |
|--|---|
| hohe Anfälligkeit für Ablenkungen  |   |
| Aufgaben werden mit Verzögerung oder gar nicht begonnen  |   |
| Aufgaben werden nicht beendet  |   |
| unpassende Wortmeldungen   |   |
| Schwierigkeiten bei der Impulskontrolle, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in Ruhepausen durch die Klasse laufen</li> <li>▪ unaufgefordert in die Klasse hineinrufen</li> <li>▪ lautieren</li> <li>▪ mit Gegenständen hantieren, ...</li> </ul> |   |

## Kognitive Flexibilität

Mit kognitiver Flexibilität ist die Fähigkeit gemeint, Personen und Situationen aus neuen Perspektiven zu betrachten und zwischen den Perspektiven zu wechseln. Sie ermöglicht die Umstellung des Verhaltens bei sich ändernden Anforderungen oder Prioritäten.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.5</a> |
|--|---|
| Neigung, an Regeln, Ritualen und Abläufen festzuhalten   |   |
| Neigung, an gleichbleibenden Wegstrecken festzuhalten (Wege innerhalb der Schule, Schulweg)  |   |
| Neigung an Denk- und Handlungsmustern festzuhalten   |   |
| Neigung, in Gedanken, Emotionen und gewohnten Handlungsmustern zu verharren (Perseveration)  |   |
| Notwendige Strategien werden nicht genutzt, z. B. Hilfe holen.   |   |
| Neigung, zu hoher Anspannung bei (spontanen) Änderungen, Anforderungen oder vorgegebenen Lösungswegen; Schwierigkeiten flexibel zu reagieren |   |

Neben den basalen exekutiven Funktionen gibt es weitere Einzelfunktionen wie Planen von Handlungssequenzen, Überwachung des eigenen Verhaltens und Aufmerksamkeitssteuerung. Exekutive Funktionen stellen eine Grundlage für eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen dar.

## Weitere Einzelfunktionen

Das Planen von Handlungssequenzen, die Überwachung des eigenen Verhaltens und die Aufmerksamkeitssteuerung stellen weitere Prozesse der exekutiven Funktionen dar. In der Aufmerksamkeitssteuerung werden automatisierte von kontrollierten Prozessen unterschieden. Während bei automatisierten Prozessen weniger Aufmerksamkeitsleistungen nötig sind, wird bei kontrollierten Prozessen eine bewusste Aufmerksamkeitslenkung gefordert. Nur so ist ein Erlernen neuer Tätigkeiten oder die Anpassung in ungewohnten Situationen möglich.

### Fortsetzung: Weitere Einzelfunktionen

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <u>Kapitel 3.5.5</u> |
|---|--|
| Schwierigkeiten bei der selbstständigen Zielsetzung   |  |
| Schwierigkeiten und erhöhter Zeitbedarf in der strategischen Handlungsplanung (es verbleibt weniger Zeit für die eigentliche Handlung)  |  |
| Mögliche Hindernisse werden kaum beachtet   |  |
| Schwierigkeiten mit der Ordnung und dem Überblick über Arbeitsmaterialien (Arbeitsplatz, Schultasche, Eigentumsfach, Garderobe ...)   |  |
| Schwierigkeiten bei der Einstellung auf nichtautomatisierte oder neue Denk- und Handlungsabläufe (z. B. Wechsel von Aufgaben, Methoden, Sitzplätzen, Räumen, Lehrkräften ...) |  |

### 2.6.6 Bereich: Emotionale Selbstregulation

Die emotionale Selbstregulation befähigt eine Person dazu, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu beobachten, zu verarbeiten, einzuordnen, adäquat zu äußern und zu kontrollieren.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <u>Kapitel 3.5.6</u> |
|--|--|
| Schwierigkeiten, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu beobachten, zu erkennen und zu benennen bzw. zu äußern  |  |
| Schwierigkeiten, im emotionalen Gleichgewicht zu bleiben bzw. emotionale Stabilität wiederherzustellen   |  |
| Schwierigkeiten beim Bedürfnisaufschub (z. B. abwarten)  |  |
| Schwierigkeiten auszuhalten, dass manche Impulse und Bedürfnisse aufgrund von sozialen Regeln auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt ausgelebt werden dürfen |  |

## 2.6.7 Bereich: Wahrnehmungsbesonderheiten

Die Wahrnehmung unserer Umwelt erfolgt über unsere Sinne und Sinnesorgane. In Verbindung mit Autismus-Spektrum-Störungen kann es zu Veränderung in der Verarbeitung dieser Sinneseindrücke kommen.

### Erhöhte Empfindlichkeit gegenüber Sinnesreizen

Reize aller Sinnesbereiche können sehr intensiv oder auch zu gering wahrgenommen werden. Sie können ablenken, irritieren, faszinieren und manchmal beruhigen. Sie können aber auch zu hohen Anspannungszuständen, Stress, Selbststimulation, Selbst- und Fremdaggressionen, Weglaufen und zu anderen Krisen führen.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.7</a> |
|--|---|
| visuelle Reize (Licht, Farben, Muster auf Kleidung, ...) können <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ als zu intensiv wahrgenommen werden</li> <li>▪ ein Haftenbleiben an dem Reiz bewirken</li> </ul>                  |   |
| auditive Reize können <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ als zu laut empfunden werden</li> <li>▪ als zu viel empfunden werden</li> <li>▪ bei Hintergrundgeräuschen nicht einem Sprecher zugeordnet werden</li> </ul> |   |
| <u>olfaktorische</u> Reize können <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interesse wecken</li> <li>▪ distanzlos wirken</li> <li>▪ als zu intensiv empfunden werden</li> </ul>  |   |
| <u>taktil-haptische</u> Reize können <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ als zu intensiv empfunden werden</li> <li>▪ Ängste und Abwehrverhalten hervorrufen</li> </ul>  |   |
| Schwierigkeiten in der zeitlichen Orientierung   |   |
| Schwierigkeiten in der räumlichen Orientierung   |   |
| Schwierigkeiten, eigene Schmerzen oder Erkrankungen körperlich wahrzunehmen  |   |

### Fortsetzung Erhöhte Empfindlichkeit gegenüber Reizen

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.7</a> |
|--|---|
| (Starke) Anspannung durch Reizüberflutung: hohe Intensität einzelner Reize oder zunehmende Anzahl belastender Reize innerhalb des Schultages, besonders in <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ unstrukturierten Situationen</li> <li>▪ unbekanntem Situationen</li> <li>▪ Pausen</li> </ul> |   |
| Eltern berichten von <u>Dekompensation</u> am Nachmittag trotz unauffälligen Verhaltens in der Schule  |   |
| höherer Grundanspannungszustand kurz vor den Schulferien   |   |

### Verminderte Empfindlichkeit gegenüber Sinnesreizen

Neben einer erhöhten Empfindlichkeit gegenüber Reizen (*Hypersensitivität*) kann es auch eine verminderte Empfindlichkeit geben (*Hyposensitivität*). Verminderte Empfindlichkeit gegenüber Sinnesreizen kann zu Problemen bei der Gefahreinschätzung führen.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.7</a> |
|--|---|
| Temperaturreize können verändert empfunden werden, was dazu führen kann, dass der Körper <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ auskühlt oder</li> <li>▪ überhitzt</li> </ul>                                    |   |
| Schmerzreize können zu gering empfunden werden, z. B. bei Verletzungen. Dies kann zu beeinträchtigter <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selbstfürsorge oder</li> <li>▪ Gefahreinschätzung führen</li> </ul> |   |

## Zentrale Kohärenz

Zentrale Kohärenz beschreibt die Fähigkeit, einzelne Wahrnehmungselemente in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Menschen, Objekte und Situationen werden kontextgebunden wahrgenommen. Mit einer Autismus-Spektrum-Störung geht sehr häufig eine schwach ausgeprägte zentrale Kohärenz einher. Die Wahrnehmung richtet sich auf einzelne, isolierte Details. Der Kontext wird dabei unwillkürlich außer Acht gelassen.

Bei der genauen Wahrnehmung von Details kann eine schwache zentrale Kohärenz auch einen Vorteil darstellen, z. B. beim Korrekturlesen eigener Texte ([Kapitel 2.6.9](#))

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.7</a> |
|--|---|
| Umgang mit Material/Spielzeug: Interesse an Details, keine Verwendung in eigentlicher Funktion   |   |
| Schwierigkeiten in Verständnis und Analyse von Texten (Überfokussierung auf Details lässt den Gesamtzusammenhang nicht erschließen)  |   |
| Schwierigkeiten in der Verknüpfung von Inhalten <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inhalte von Tafel und Arbeitsblatt in einen Zusammenhang zu bringen</li> <li>▪ Informationen aus grafischen Darstellungen zu entnehmen</li> <li>▪ Graphik und Text miteinander zu verknüpfen</li> </ul> |   |
| Schwierigkeiten in sozialen Kontexten <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbale Aussagen detailbezogen und kontextabhängig zu interpretieren</li> <li>• Ironie, Sarkasmus, Redewendungen, Metaphern als solche zu erkennen oder zu missverstehen</li> </ul>                               |   |
| Analogien zwischen Situationen werden weniger erkannt werden → Erlerntes kann nicht intuitiv auf eine andere Situation übertragen werden   |   |

### 2.6.8 Bereich: Motorik

Als Motorik wird die Fähigkeit der willentlich gesteuerten Bewegungen des Körpers bezeichnet. Dabei wird zwischen der Grobmotorik (z. B. Gehen, Klettern, Hüpfen, Fangen, Halten des Gleichgewichts) und der Feinmotorik (z. B. Sprechen, Schreiben, Knöpfeschließen, Mimik) unterschieden.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Welche Maßnahmen im Schulalltag fallen Ihnen dazu ein? Beispiele in <a href="#">Kapitel 3.5.8</a> |
|---|---|
| Beeinträchtigungen in der Ausführung koordinierter Bewegungen mit höherer Gefahr für Verletzungen und Unfällen (besonders im Sport- und Schwimmunterricht)  |   |
| Schwierigkeiten in der Fein- und Visuomotorik (alle Fächer, besonders Mathematik, Kunst): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ unleserliche Handschrift</li> <li>▪ langsamere Ausführung</li> <li>▪ Umgang mit Lineal oder Zirkel</li> <li>▪ präzise Ausführung von Zeichnungen</li> <li>▪ Schwierigkeiten mit verbundener Schrift</li> </ul> |   |
| gesteigerter, verminderter oder wechselnder Muskeltonus bei der Grob-, Fein- und Gesichtsmotorik, mit Auswirkungen z. B. auf <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sitzhaltung</li> <li>▪ Stifthaltung</li> <li>▪ Mimik ...</li> </ul>   |   |
| erhöhte motorische Unruhe   |   |

### 2.6.9 Bereich: Ressourcen

Die neuropsychologischen Besonderheiten bei einer Autismus-Spektrum-Störung bringen nicht nur Schwierigkeiten mit sich. Viele Betroffene verfügen über besondere Ressourcen, die im Schulalltag genutzt werden können:

Beispiele

- außergewöhnliche, exakte Wahrnehmung von Details
- Bemerkens und Aufdecken möglicher inhaltlicher Fehler
- schnelles Auffinden von versteckten Figuren
- Detailwissen und besondere Merkfähigkeit
- Fähigkeit, sich vertieft in ein Thema einzuarbeiten

- Expertenwissen
- Genauigkeit, Gründlichkeit und Analysefertigkeit
- logisches Denkvermögen
- Aufmerksamkeit für Fehler in Abläufen oder Systemen
- ausgeprägter Gerechtigkeitssinn
- Loyalität, Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit
- geringe Empfänglichkeit für Manipulationen oder Täuschungen
- Nutzung gleichbleibender Abläufe und Strukturen zur eigenen Entlastung

Mit dem differenzierten Blick auf die neuropsychologischen Besonderheiten mit ihren Schwierigkeiten und Ressourcen wird die Heterogenität von Autismus-Spektrum-Störungen sehr deutlich. Für den Kontext Schule bedeutet dies, dass es **die** Schülerin oder **den** Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung nicht gibt, also auch nicht **die** schulische Förderung und auch nicht **den** schulischen Förderort. Ein differenzierter Blick auf die Entwicklungsbereiche, die Auswirkungen auf das Arbeits- und Sozialverhalten und auf die Ressourcen hilft, Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers sowie Herausforderungen zu erkennen und entsprechende individuelle Lösungen in die Wege zu leiten (Kapitel 3) .

# 3

## Individuelle Lösungen im System Schule

Die Maßnahmen für Schülerinnen oder Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung zur Bewältigung des schulischen Alltags gibt es nicht. Vielmehr werden sowohl die individuellen Voraussetzungen der Schülerin oder des Schülers als auch die Voraussetzungen der jeweiligen Schule analysiert, um eine individuelle Lösung innerhalb des jeweiligen schulischen Systems zu finden. In diesem Kapitel wird dieses Vorgehen beschrieben und es werden zu den beobachtbaren Verhaltensweisen Beispiele individueller Lösungen im schulischen Kontext aufgezeigt.

### 3.1 Der Prozess zur Findung von Lösungen

Der oft (un-)ausgesprochene Wunsch von **Lehrkräften** nach eindeutigen und raschen Lösungen ist verständlich. Lehrkräfte haben die Verantwortung in einer positiven Lernumgebung alle Schülerinnen und Schüler zu erziehen, zu unterrichten, zu beraten, zu beurteilen, zu beaufsichtigen und zu betreuen sowie umfassend und individuell zu fördern (ADU 2012, §5ff.). Gleichmaßen sind sie an rechtliche Vorgaben wie Rechts- und Verwaltungsvorschriften, Richtlinien, Lehrpläne, Konferenzbeschlüsse und Anordnungen der Schulaufsicht gebunden. Einfache Lösungen, die Schülerinnen und Schüler im autistischen Spektrum helfen und sich gleichzeitig im rechtlichen Rahmen befinden, wären für alle Beteiligte von Vorteil. In der Arbeit mit Menschen sind schnelle Lösungen und allgemeingültige Rezepte selten, das gilt insbesondere für die Arbeit mit Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung. Für sie müssen in der Regel individuelle und passgenaue Lösungen gefunden werden. Ein Transfer dieser Lösungen auf andere betroffene Schülerinnen und Schüler ist kaum möglich. Oft hilft eine gefundene Lösung nicht dauerhaft und es bedarf eines ständigen Prozesses der Evaluation und Anpassung.

Der oft (un-)ausgesprochene Wunsch von **Eltern** nach schnellen Lösungen ist ebenso verständlich. Sie sind in einem besonderen Maße an dem Wohl ihres Kindes interessiert. Außerdem begleiten sie ihr Kind seit Jahren und wissen, wovon ihr Kind im häuslichen Kontext profitiert. Für die Findung von individuellen Lösungen sind diese Informationen sehr bedeutsam. Inwiefern diese Maßnahmen in die Schule übertragbar sind, bedarf einer Überprüfung der Lehrkräfte.

Der oft unausgesprochene Wunsch **Betroffener** nach schnellen Lösungen ist am besten nachzuvollziehen. Sie erleben häufig herausfordernde Situationen in der Schule. In vielen Fällen wissen Betroffene selbst, was sie brauchen und was ihnen guttut. Um diese sehr vertraulichen Informationen preisgeben zu können, sollte eine gute vertrauensvolle Beziehung mit einer wertschätzenden Haltung die Basis für ein solches Gespräch sein.

Eine individuelle Lösung für eine Schülerin oder einen Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung im System Schule sollte in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten gefunden werden. Die Darstellung der jeweiligen Positionen und die damit verbundene Perspektivübernahme ist in diesem Prozess hilfreich (Kapitel 6).

Die folgende Abbildung veranschaulicht die Zusammenhänge:



Zur Findung einer individuellen Lösung im System Schule müssen zwei Voraussetzungen näher betrachtet werden:

1. Individuelle Voraussetzungen der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers.
2. Voraussetzungen an der jeweiligen Schule.

Im Anschluss wird überprüft, welche jeweilige individuellen Lösungen in dem jeweiligen System Schule eingebettet werden kann.

### 3.2 Analyse individueller Voraussetzungen

Hier werden die Schülerin und der Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung in den Blick genommen. Es werden Informationen über die individuellen Voraussetzungen gesammelt, die im Kontext Schule relevant sind. Informationsgeber können sich außerhalb und innerhalb des Systems Schule befinden:

Da sich Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung in verschiedenen Kontexten ggf. unterschiedlich verhalten, sind die Informationen von Eltern und anderer Personen außerhalb von Schule (mit schriftlichem Einverständnis der Eltern) mit einzubeziehen.

Aussagen über beobachtbares Verhalten in Schule kann nur von Mitarbeitenden der Schule getroffen werden. Ebenso sind die Aussagen von Eltern, Therapeutinnen und Therapeuten etc. gleichermaßen wie die der betroffenen Person selbst zu respektieren. Es empfiehlt sich, eine gemeinsame Sichtweise zu entwickeln.

Verhaltensbeobachtungen, Arztbriefe, weitere Berichte, pädagogische Gutachten im Rahmen der AO-SF, Fragebögen und Gespräche können Informationen liefern über:

- Verhalten in verschiedenen Situationen im Kontext Schule (Schulweg, Unterricht, offene Situationen, Hausaufgaben, außerschulische Veranstaltungen)
- Verhalten im familiären Kontext, in der Freizeit, in therapeutischen Settings
- individuelle neuropsychologische Besonderheiten
- bisherige Schullaufbahn
- sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und Förderpläne
- Bildungsgang (zielgleiches oder zieldifferentes Lernen)
- Nachteilsausgleiche
- andere somatische oder psychische Erkrankungen
- bisherige und aktuelle Hilfen
- lebenspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Pflegegrad und Schwerbehinderung
- Notwendigkeit von Notfallplänen
- Ressourcen und individuelle Stärken bzw. Schwächen

Diese Informationen bilden die Basis für individuelle, auf den einzelnen Schülerinnen und Schüler zugeschnittene Lösungen.

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_individuell](https://url.nrw/ass_individuell)

### 3.3 Analyse schulischer Voraussetzungen

Jede Schule hat unter Berücksichtigung rechtlicher Vorgaben ihre eigene Identität, Kultur und Unterrichtskonzepte. Die Einzigartigkeit einer Schule kann sich durch verschiedene Aspekte zeigen, z. B.

- Schulträger, Standort und Architektur
- Schulform und Bildungsgang
- schulinterne Profile und Curricula
- Schulentwicklung, Konzepte und Leitbilder
- Größe und Ausstattung (personell, räumlich, technisch etc.)
- Anzahl, Größen und Zusammensetzungen der Klassen

- Arbeitsgemeinschaften, Ganztagsangebote und Mensa
- Strukturen und Abläufen
- soziales Profil

Jede Schule wird von der Schulleitung, den Lehrkräften, pädagogischen und nicht-pädagogischen Personal, aber auch von der jeweiligen Eltern- und Schülerschaft geprägt. Daraus ergibt sich das ganz eigene Profil dieser Schule mit individuellen Stärken und Schwächen.

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_schule](https://url.nrw/ass_schule)

### 3.4 Ausgestaltung der schulischen Rahmenbedingungen

Nachdem Informationen über die individuellen Voraussetzungen der Schülerin und des Schülers mit einer Autismus-Spektrum-Störung sowie über die Voraussetzungen der jeweiligen Schule zusammengetragen worden sind, beginnt die eigentliche lösungsorientierte Arbeit. Lösungen können an verschiedenen Stellen im Lernumfeld ansetzen. Dabei geht es u. a. um mögliche Ergänzungen vorhandener schulischer Rahmenbedingungen.

Die Grundlage für die schulische Förderung bildet eine positive Grundhaltung gegenüber Menschen, die Anerkennung und Akzeptanz der Vielfalt der Schülerschaft und die Schaffung einer positiven und unterstützenden Lernumgebung mit dem Fokus auf positive Verstärkung von positiven Verhalten.

Darauf aufbauend werden bestehende Konzepte, bewährte Strukturen, Abläufe und Methoden auf Schul-, Stufen-, Bildungsgang- und Klassenebene genauer betrachtet. Es hat sich bewährt, mit dem Wissen über Autismus-Spektrum-Störung im Allgemeinen und den Informationen über die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler im Speziellen die Schule, den Schulalltag und den Unterricht auf versteckte alltägliche Herausforderungen zu überprüfen und diese sichtbar zu machen. Zur Überprüfung von Strukturen und Abläufen kann der TEACCH-Ansatz hinzugezogen werden. Gleichzeitig bietet er sofortige Hinweise für mögliche Ansatzpunkte und Maßnahmen.

Der TEACCH-Ansatz geht davon aus, dass Menschen mit autistischen oder anderen kommunikativen Störungen durch dieses Prinzip der **Strukturierung und Visualisierung** erheblich an Orientierung gewinnen.

| TEACCH<br>(Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)                          |   |
|---|---|
| <b>Strukturierung des Raums</b><br><i>Wo soll ich sein?</i><br><i>Was ist wo zu tun?</i><br><i>Wo finde ich ...?</i>    | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ klare Platzzuweisungen</li><li>▪ eindeutige Begrifflichkeiten</li><li>▪ deutliche Kennzeichnung</li><li>▪ stabiles Erscheinungsbild ...</li></ul>   |
| <b>Strukturierung der Zeit</b><br><i>Wann beginnt etwas?</i><br><i>Wann ist es zu Ende?</i><br><i>Was kommt danach?</i> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Orientierung durch Pläne (anstehende Aktivitäten, Abläufe)</li><li>▪ Visualisierung von Beginn und Ende</li><li>▪ Darstellung vergehender Zeit (Dauer)</li><li>▪ Ankündigung von Planänderungen ...</li></ul> |
| <b>Strukturierung von Arbeit und Aufgaben</b><br><i>Was ist zu tun?</i><br><i>Wie geht das?</i>                         | Abläufe <ul style="list-style-type: none"><li>▪ gliedern</li><li>▪ ggf. in eine sinnvolle Abfolge bringen</li><li>▪ visualisieren ...</li></ul>   |
| <b>Strukturierung von Material</b><br><i>Was ist zu tun oder zu lernen?</i><br><i>Was eignet sich dafür?</i>            | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Instruktionen möglichst klar und eindeutig</li><li>▪ Aufmerksamkeit auf das Wesentliche lenken (Unwesentliches weglassen)</li><li>▪ übersichtliche Anordnung...</li></ul>                                     |
| <b>Routinen</b><br><i>Was sollte man sicher beherrschen?</i>  | z. B. <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ankommen in der Schule/Klasse</li><li>▪ Raumwechsel</li><li>▪ Essensausgabe ...</li></ul>   |

Manche Maßnahmen haben den positiven Nebeneffekt, dass auch die anderen Schülerinnen und Schüler von ihnen profitieren können.

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_teach](https://url.nrw/ass_teach)

### 3.5 Einbettung der individuellen Lösung in das System Schule

Nachdem bestehende schulische Rahmenbedingungen überprüft und ggf. unter autismspezifischen Gesichtspunkten verändert worden sind, werden im nächsten Schritt individuelle Lösungen gesucht, die dort eingebettet werden können.

Dabei muss beachtet werden, dass eine individuelle Lösung die betroffene Person nicht hilflos(er), abhängig(er) machen darf. Eine effektive Lösung befindet sich auf einem **schmalen Grat** zwischen dem Recht auf Unterstützung und dem Recht auf eigene Entwicklung, zwischen der Anpassung des Lernumfelds und Anpassungsleistungen, die von den betroffenen Schülerinnen oder Schülern eingefordert werden, zwischen Unterstützung und der Bewältigung von Herausforderungen.



Die Überprüfung der angebotenen Hilfestellungen ist regelmäßig auf bestehende Notwendigkeit und die Möglichkeit eines **schrittweisen Abbaus** zu überprüfen, um die Abhängigkeit von Unterstützungsmaßnahmen so gering wie möglich zu halten, bzw. zu vermeiden.

Im zielgleichen Lernen muss bei der Auswahl von Maßnahmen darauf geachtet werden, dass sie den **Kompetenzerwartungen** der Stufe und des Bildungsgangs entsprechen.

Die unterstützenden Maßnahmen sollten zudem realistisch und handhabbar im Schulalltag umsetzbar sein. Zu empfehlen sind wenige individuelle Lösungen, die ihren festen Platz im Schulalltag haben und von allen Beteiligten umgesetzt werden können.

Diese gefundenen, individuellen Lösungen können als Maßnahmen realisiert werden im Rahmen

- der individuellen Förderung (Kapitel 4.1).
- des Nachteilsausgleichs (Kapitel 4.2).
- der sonderpädagogischen Förderung (Kapitel 4.3).

Individuelle Lösungen müssen entsprechend gut gewählt und eingesetzt werden. Einen generellen Anspruch auf **eine** bestimmte Lösung oder mehrere **bestimmte** Lösungen gibt es nicht.

Im Folgenden wird auf die Darstellung der neuropsychologischen Besonderheiten aus Kapitel 2 zurückgegriffen. Zu jedem der Bereiche

- Kognitive Entwicklung
- Sprache
- Aufmerksamkeit
- Soziale Kognition
- Exekutive Funktionen
- Emotionale Selbstregulation
- Wahrnehmungsbesonderheiten
- Motorik

sind in den linken Spalten der Tabellen mögliche „Auswirkungen auf den Schulalltag“ bei Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung aufgeführt.

Die rechten Spalten konnten in **Kapitel 2** mit eigenen Ideen zu „möglichen Maßnahmen um Schulalltag“ ergänzt werden. In **diesem Kapitel** haben die Mitglieder des Arbeitskreises Autismusberatung diese rechte Spalte mit Beispielen individueller Lösungen gefüllt, die sich in der Praxis bewährt haben. Digitales Zusatzmaterial steht in Form von Taskcards bereit. Die entsprechenden Links finden sich unterhalb der Tabellen. Die digitalen Materialien werden regelmäßig ergänzt.

Der Einsatz dieser Tabellen ist nicht geeignet für Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten und mehrschichtigen Problemen. Hier ist eine intensivere Analyse notwendig, um einen Interventionsplan zu erstellen. In solchen Fällen wechseln Sie bitte zu Kapitel 5.5 (Herausforderndes Verhalten).

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_system](https://url.nrw/ass_system)

### 3.5.1 Bereich: Kognitive Entwicklung

Das kognitive Funktionsniveau kann bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Sowohl starke kognitive Beeinträchtigungen als auch überdurchschnittliche Begabungen können vorkommen. Ein individuell heterogenes Intelligenzprofil mit besonders ausgeprägten Stärken und/oder Schwächen ist nicht selten. Manchmal besteht ein deutlicher Unterschied zwischen dem kognitiven Funktionsniveau und den lebenspraktischen Fertigkeiten.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|--|---|
| andauernde Über- oder Unterforderung mit ausgeprägten Stärken oder Schwächen in Unterrichtsfächern | Individuell angepasste Angebote, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabenreduktion</li> <li>▪ Ankreuzen statt schreiben</li> <li>▪ Mündlich statt schriftlich (und umgekehrt)</li> <li>▪ Hilfskärtchen</li> <li>▪ Zusatzaufgaben</li> <li>▪ Expertenfunktion in der Klasse</li> <li>▪ Vorträge digital gestalten</li> <li>▪ Podcast zum Thema entwickeln</li> <li>▪ Rätsel für andere entwickeln</li> <li>▪ anderen Nachhilfe geben</li> <li>▪ Teilnahme an einer Förder-AG</li> </ul> |
| Schulleistungen spiegeln nicht das kognitive Leistungsvermögen wider                               | Individuell angepasste Angebote, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Minimalziele für „unbeliebte“ Fächer</li> <li>▪ Selbstinstruktion und Motivationsförderung</li> </ul>   |
| Intelligenzprofil stimmt mit lebenspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht überein          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alltagskompetenzen fördern</li> <li>▪ Checklisten, TEACCH</li> <li>▪ Einsatz operanter Techniken (Prompting, Fading, Chaining, Shaping)</li> <li>▪ Modelllernen</li> </ul>   |
| Individuelles Expertenwissen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ als Ressource nutzen</li> <li>▪ ggf. (zeitlich) begrenzen</li> </ul>   |

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_kognitiv](https://url.nrw/ass_kognitiv)

### 3.5.2 Bereich: Sprache

Bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung kann es unterschiedlich ausgeprägte Sprachfähigkeiten und Sprachschwierigkeiten geben, die nicht im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung stehen müssen. Auch das völlige Ausbleiben der (mündlichen) Sprech- und Sprachfähigkeit kann vorkommen.

Für eine gelingende Kommunikation sind weitere neuropsychologische Faktoren Voraussetzung, die durch die Autismus-Spektrum-Störung unterschiedlich beeinträchtigt sein können: Joint Attention, Theory of Mind (ToM), zentrale Kohärenz, Blickkontakt, soziales Interesse, auditive (Über-)Empfindlichkeiten u. v. m.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|--|---|
| Bei fehlender Lautsprache ist die Kommunikation nicht ausreichend erfolgreich.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maßnahmen Unterstützter Kommunikation (<u>Kapitel 5.3</u>)</li> </ul>  |
| Bei (teilweise) vorhandener Lautsprache ist die Kommunikation nicht ausreichend erfolgreich. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maßnahmen Unterstützter Kommunikation (<u>Kapitel 5.3</u>)</li> </ul>  |
| reduzierte Reaktionen auf Ansprache  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• visuelle Unterstützung</li> <li>• handelnde Unterstützung</li> </ul>   |
| <u>idiosynkratischer Sprachgebrauch</u> , <u>Neologismen</u>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verständnisrückfragen</li> <li>▪ passende Begriffe anbieten</li> </ul>   |
| <u>pronominale Umkehr</u>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ visuelle Orientierung (z. B. Zeigegesten)</li> <li>▪ Sprachmodelle</li> </ul>  |
| geringer Wortschatz und beeinträchtigt Sprachverstehen                                       | <p>Sprachförderung, z. B. durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visualisierung von Sprache (Schrift, Symbole, Gebärden etc.)</li> <li>▪ Wortschatzarbeit mit Themenfeldern</li> <li>▪ sprachbegleitetes Handeln</li> <li>▪ eindeutige Begriffe, kurze Sätze,</li> <li>▪ Rückfragen, Erklärungen</li> </ul>                             |
| <u>Echolalie</u> (Wiederholung von Fragen oder Antworten)                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intention der Äußerung verstehen</li> <li>▪ Wie kann ich es stattdessen sagen: Alternativen anbieten (Modelling)</li> <li>▪ Sprachmodelle/Satzmuster visualisieren (Schrift, Symbole, Gebärden etc.)</li> <li>▪ <u>Echolalie</u> auf dem Hintergrund von Entwicklung ggf. als Ressource ansehen</li> </ul> |

## Fortsetzung: Sprache

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|---|---|
| längere Sprechpausen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wenn möglich: Zeit einräumen</li> <li>▪ Strategien zum Sprechstart anbieten</li> <li>▪ digitale Medien nutzen (z. B. Antworten digital verschicken)</li> </ul>   |
| verlangsamte Sprechgeschwindigkeit  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wenn möglich: Zeit einräumen</li> <li>▪ Sprechtempo fördern, schrittweise steigern</li> <li>▪ digitale Medien nutzen (z. B. Aufnahmen)</li> </ul>  |
| ungewöhnliche Sprachmelodie oder Betonung (Prosodie)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prosodie fördern (verstehen und anwenden)</li> <li>▪ digitale Medien (Sprachaufnahmen) zur Selbst- und Fremdwahrnehmung nutzen</li> </ul>  |
| fehlende Wechselseitigkeit in der Kommunikation ( <i>Turn-Taking</i> )                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Strukturierung der Gesprächssituation (Redestein, Rollen, Gesprächsregeln etc.)</li> <li>▪ Selbstinstruktion</li> <li>▪ soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ in <u>basalen</u> Zusammenhängen oder bei kleineren Kindern (Hin-und-Her-Spiele, z. B. mit einem Ball) als Anbahnung</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten in der Beachtung sozialer Regeln der Konversation, z. B. Neigung zum Monologisieren | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Kommunikationsregeln thematisieren</li> <li>▪ <u>adaptive</u> Strategien einüben</li> <li>▪ soziales Kompetenztraining</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten mit „Small-Talk“, z. B. in Pausen   | <p>Small-Talk thematisieren z. B. durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> <li>▪ Rollenspiele</li> <li>▪ soziales Kompetenztraining</li> </ul>  |
| Schwierigkeiten im Verständnis von Ironie, Redewendungen, Metaphern, Witzen, Humor, etc.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• als Lehrkraft eindeutige, sachbezogene und kurze Formulierungen verwenden</li> <li>• auf Ironie, Redewendungen und mehrdeutige Äußerungen weitgehend verzichten oder Bedeutung erklären</li> <li>• Texte überprüfen; Begriffe oder Redewendungen mit übertragenen Bedeutungen erklären</li> <li>• Wörterlisten (Lernkartei) anlegen</li> </ul> |

### Fortsetzung: Sprache

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|--|--|
| Schwierigkeiten, vor anderen Personen zu sprechen (mündliche Beiträge, Vorträge)                 | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Vorträge und Beiträge vor reduziertem Publikum</li><li>▪ Nutzung digitaler Medien (Video, Podcast, Präsentation)</li></ul>                             |
| Schwierigkeiten im Adressatenbezug   | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ soziale Lerngeschichten</li><li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li><li>▪ Rollenspiele</li><li>▪ soziales Kompetenztraining</li></ul>                          |
| eingeschränktes auditives Gedächtnis (Merkspanne)  | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ langsame und deutliche Ansprache</li><li>▪ kurze Sätze, Sprechpausen</li><li>▪ visuelle Unterstützung (Schrift, Symbole, Gebärden, etc.)</li></ul>     |
| eingeschränktes Anweisungs- und Aufgabenverständnis  | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ eindeutig formulierte Aufforderungen</li><li>▪ kurze Sätze, Sprechpausen</li><li>▪ visuelle Unterstützung (Schrift, Symbole, Gebärden, etc.)</li></ul> |
| Schwierigkeiten bei der Sprachplanung und dem Aufbau eines nachvollziehbaren Erzählzusammenhangs | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ strukturierende Hilfen („roter Faden“, kleine Schritte, TEACCH)</li><li>▪ Bildergeschichten, Reizwortgeschichten</li><li>▪ Rollenspiele</li></ul>      |

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_sprache](https://url.nrw/ass_sprache)

### 3.5.3 Bereich: Aufmerksamkeit

Die menschliche Kapazität für die Verarbeitung von Reizen ist begrenzt. Aufmerksamkeitsprozesse steuern die Verarbeitung von Reizen aus unserer Umwelt. So können Informationen z. B. fokussiert, selektiert oder ausgeblendet werden, um das Denken und Handeln zu steuern. „Aufmerksamkeitsprozesse sind in nahezu allen sozialen Lernsituationen von zentraler Bedeutung.“ (Teufel & Soll 2021, S. 30)

#### Selektive/fokussierte Aufmerksamkeit

Damit ist die Fähigkeit gemeint, die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Sache zu richten. Alle anderen Reize werden ausgeblendet. Eine Beeinträchtigung in der fokussierten Aufmerksamkeit wird auch *Filterschwäche* genannt.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|--|--|
| geringe Steuerungsfähigkeit auf das Wesentliche / auf die Entnahme wichtiger Informationen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>vom Tafelbild</li> <li>vom Arbeitsblatt</li> <li>aus einem Text</li> <li>aus einer Aufgabenstellung</li> <li>aus Unterrichtsgesprächen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>visuelle Strukturierungshilfen, Hinweise, Symbole, Markierungen</li> <li>Hervorhebung bedeutender Informationen durch Textmarker oder Unterstreichung</li> <li>Abdecken unbedeutender Informationen</li> <li>eindeutige, konkrete Aufgaben</li> <li>eindeutige Informationen zu den erwarteten Leistungen</li> <li>Stärkung eigener Strategien</li> </ul> |
| hohe Ablenkbarkeit, abschweifende Gedanken (durch andere Reize wie Licht, Geräusche, Bewegungen, eigene Gedanken)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Überprüfung des Sitzplatzes</li> <li>reizarmer Arbeitsplatz</li> <li>Gehörschutz, Sichtschutz</li> <li>zeitlich begrenztes Arbeiten in einem anderen Raum</li> </ul>  |
| schnelle Ermüdung, wird oft mit „Langeweile“ beschrieben   | <ul style="list-style-type: none"> <li>überschaubares ggf. portioniertes Aufgabenpensum</li> <li>kurze Entlastungspausen</li> </ul>  |
| im Stunden- oder Tagesverlauf: deutliche Abnahme der Aufmerksamkeitsleistung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>strukturierte Pausen bzw. Auszeiten mit klarem zeitlichem Rahmen</li> <li>Ziel: Regeneration und Rückkehr in den Unterricht</li> <li>Leistungsüberprüfungen nach Möglichkeit früh am Tag (ggf. in der Woche) ansetzen</li> </ul>  |

### Geteilte Aufmerksamkeit (zwei Dinge gleichzeitig ausführen)

Mit dieser Form der Aufmerksamkeit wird die Fähigkeit beschrieben, zwei oder mehr Dinge gleichzeitig zu beachten oder darauf zu reagieren.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|---|--|
| Schwierigkeiten, gleichzeitig zu schreiben und zuzuhören (z. B. mündliche Informationen während Hausaufgaben notiert werden, mündliche Hinweise während einer Klassenarbeit)                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vermeidung paralleler Aufgabenstellungen (ggf. paralleler Anforderungen)</li> <li>▪ dauerhaft sichtbare Visualisierungen (Schilder, Tafelanschrift)</li> <li>▪ ausreichendes Zeitfenster zum Notieren von Informationen und Hausaufgaben</li> <li>▪ Informationen fotografieren und/oder digital zur Verfügung stellen</li> </ul> |
| Schwierigkeiten, bei Wortmeldungen weiterhin aufmerksam zuzuhören (kann zu Wiederholung eines vorherigen Beitrages, einer zeitlich unpassenden Wortmeldung oder zu Vermeidung von Wortmeldungen führen) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wortmeldungen zu Beginn des Unterrichtsgesprächs forcieren</li> <li>▪ Zeitversetzte Wortmeldungen in den Kontext einordnen</li> <li>▪ Nutzung digitaler Medien (Chatfunktion, schriftliche Notizen nachreichen etc.)</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten, in Bewegung aufmerksam zuzuhören, z. B. in Pausen, bei Raumwechsel (beim Gehen), im Sport, bei außerschulischen Aktivitäten (gefährliche Situationen möglich)                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stopp-Signal einüben (Bewegung unterbrechen und zuhören)</li> <li>▪ Soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> </ul>   |

### Gemeinsame Aufmerksamkeit (*Joint Attention*)

Hier ist die Fähigkeit zur triangulären Koordination der Aufmerksamkeit zwischen dem Kind, einer weiteren Person und einem Gegenstand, Ereignis oder anderen Person gemeint. Beeinträchtigungen in der Joint Attention gelten als Frühsymptome für eine Autismus-Spektrum-Störung und haben maßgeblichen Einfluss auf das soziale Lernen. Zusammen mit den Spiegelneuronen bildet die *Joint Attention* eine wichtige Grundlage für die Sprach- und Kommunikationsentwicklung.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|--|--|
| Schülerin/Schüler und Lehrkraft bearbeiten (unbemerkt) unterschiedliche Lerngegenstände          | Möglichst eindeutige Bezüge herstellen durch <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hilfen zur Lenkung der Aufmerksamkeit</li> <li>▪ Wiederholung bedeutsamer Inhalte</li> <li>▪ Visualisierungen, Checklisten</li> <li>▪ Selbstinstruktionen</li> <li>▪ Soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> </ul> |
| Schwierigkeiten in der Steuerung der Aufmerksamkeit auf wesentliche Inhalte oder Arbeitsaufträge |  |

*Fortsetzung: Gemeinsame Aufmerksamkeit (Joint Attention)*

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|--|--|
| Schwierigkeiten, Hinweise und Hilfen der Lehrkraft wahrzunehmen                      | Möglichst eindeutige Bezüge herstellen durch <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hilfen zur Lenkung der Aufmerksamkeit</li> <li>▪ Wiederholung bedeutsamer Inhalte</li> <li>▪ Visualisierungen, Checklisten</li> <li>▪ Selbstinstruktionen</li> <li>▪ Soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> <li>▪ angepasste Ansprache</li> </ul> |
| Schwierigkeiten in der Wahrnehmung nonverbaler Kommunikationssignale (Gesten, Mimik) |  |
| erschwerter Teilnahme an Unterrichtsgesprächen, geringe mündliche Beteiligung        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vorherige Absprachen zum Zeitpunkt der Meldung oder des Wortbeitrags</li> <li>▪ individuelle Stärken und Ressourcen zur Aktivierung einer Beteiligung nutzen</li> </ul>   |
| Probleme bei der Partner- oder Gruppenarbeit   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einzelarbeit ermöglichen</li> <li>▪ Partnerarbeit mit klaren Rollen u. Aufgaben</li> <li>▪ festgelegte Lernpartnerschaften</li> <li>▪ soziale Lerngeschichten</li> </ul>  |

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_aufmerksamkeit](https://url.nrw/ass_aufmerksamkeit)

### 3.5.4 Bereich: Soziale Kognition

Soziale Kognition bezeichnet die Wahrnehmung, Verarbeitung und das Verständnis sozialer Situationen. Sie beeinflusst die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und ermöglicht das Verständnis und den Umgang mit den mentalen und emotionalen Zuständen von sich selbst und anderen.

#### Perspektivübernahme oder *Theory of Mind*

Als *Theory of Mind (ToM)* wird die kognitive Fähigkeit bezeichnet, sich in die subjektiven mentalen Zustände bzw. Gedanken anderer hineinzusetzen. Dazu ist es nötig, Mimik, Gestik und andere Äußerungen im situativen Kontext zu interpretieren. Dies geschieht oft intuitiv. So ist es möglich, die Handlungen anderer Menschen zu verstehen, vorherzusagen und angemessen darauf zu reagieren.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|---|---|
| Schwierigkeiten, das Handeln anderer Personen zu antizipieren bzw. vorherzusagen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wenn-Dann-Geschichten</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> <li>▪ Übungen zur Perspektivübernahme</li> <li>▪ Rollenspiele</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten, in sozialen Situationen angemessen zu reagieren  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erarbeiten und Einüben von Alternativverhalten</li> <li>▪ Stärkung des sozialen Verstehens</li> <li>▪ Nutzung digitaler Medien zur Erklärung, Dokumentation etc.</li> </ul>  |
| Schwierigkeiten, Gespräche zu beginnen, zu führen und zu beenden  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soziales Kompetenztraining</li> <li>▪ Soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Rollenspiele</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> </ul>  |
| kaum Verwendung von <i>white lies</i> (sozial begründeten <i>moralischen Lügen</i> ), schonungslose Ehrlichkeit   |   |
| mangelnde Perspektivübernahme kann zu <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Missverständnissen und Konflikten</li> <li>▪ erhöhtem Mobbingrisiko führen</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Alternativverhalten üben</li> <li>▪ Gefühlsbarometer nutzen</li> <li>▪ Wenn-Dann-Geschichten</li> <li>▪ Soziales Kompetenztraining</li> <li>▪ Erkennen kommunikativer Signale üben</li> <li>▪ Soziale Situationen erklären</li> </ul> |
| mögliche Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in Partner- und Gruppenarbeiten</li> <li>▪ in offenen Situationen</li> <li>▪ in den Pausen</li> <li>▪ auf dem Schulweg</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einzelarbeit zulassen</li> <li>▪ Partnerarbeit mit eindeutigen Rollen- und Aufgabenzuweisungen</li> <li>▪ festgelegte Lernpartnerschaften</li> <li>▪ Pausen- und Schulwegpartnerschaften</li> <li>▪ Soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> </ul>  |

## Imitation

Durch Nachahmung eines Gegenübers werden neue Fähigkeiten erworben. Das Nachahmen ist eine wichtige Voraussetzung für die Sprachentwicklung, aber auch für die Entwicklung der Theory of Mind.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|---|---|
| Schwierigkeiten, soziale Regeln/ <u>Habits</u> zu erkennen, zu antizipieren und umzusetzen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dokumentation sozialer Regeln</li> <li>▪ konkreter Transfer auf unterschiedliche Situationen: besprechen - verstehen – üben</li> <li>▪ Erlernen von <u>Habits</u> (Sprache, Gestik, Mimik)</li> <li>▪ Rückmeldungen</li> </ul> |
| überkompensatorisches Verhalten, in dem eine Schülerin oder ein Schüler imitiert wird   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> <li>▪ Rückmeldung</li> <li>▪ Aufbau von Alternativverhalten</li> </ul>   |
| <p>Es kann aufgrund eines wenig angepassten, manchmal skurril wirkenden Verhaltens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zu Missverständnissen und Konflikten</li> <li>▪ zu erhöhtem Mobbingrisiko kommen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Missverständnisse klären</li> <li>▪ Perspektivübernahme unterstützen</li> <li>▪ Gefühlsbarometer nutzen</li> <li>▪ Alternativverhalten aufbauen</li> <li>▪ Krisenplan</li> </ul>   |

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_sozial](https://url.nrw/ass_sozial)

### 3.5.5 Bereich: Exekutive Funktionen

Exekutive Funktionen sind geistige Fähigkeiten, die der Kontrolle der kognitiven Prozesse, der Emotionen und des Verhaltens dienen. Zu den basalen exekutiven Funktionen zählen das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität. „Sie sind zur Planung, Ausführung und Kontrolle von komplexeren Handlungssequenzen insbesondere in Situationen mit neuartigen oder ungewohnten Anforderungen nötig.“ (Rauch, 2022, S. 164)

#### Arbeitsgedächtnis

Das Arbeitsgedächtnis hat eine Speicherkapazität von durchschnittlich fünf bis sieben Elementen über einen Zeitraum von wenigen Sekunden. Es ermöglicht das kurzfristige Merken relevanter Informationen, die für weitere Denkopoperationen benötigt werden. Damit stellt das Arbeitsgedächtnis die Basis für den Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen bereit. Es ermöglicht weitere Prozesse wie Auswahl und Aufrechterhaltung von Informationen, z. B. die richtige Antwort aus einer Menge von Informationen herauszugreifen oder Informationen in eine passende Reihenfolge zu bringen.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|---|--|
| Schwierigkeiten, ein Handlungsziel zu verfolgen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Notizen, Checklisten</li> <li>▪ Visualisierungen</li> <li>▪ Hilfen zur Aufmerksamkeitslenkung</li> </ul>  |
| Schwierigkeiten, Entscheidungen zu treffen oder Priorisierungen vorzunehmen               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kriterien vorgeben oder entwickeln (z. B. immer bei der 1. Aufgabe anfangen)</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten, Zwischenergebnisse zu speichern  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zwischenschritte visualisieren</li> <li>▪ Notizen und Schmierblatt zulassen</li> </ul>  |
| Schwierigkeiten beim Behalten verbaler Arbeitsaufträge                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabe visualisiert bereitstellen</li> <li>▪ Abfotografieren, Nutzung digitaler Medien</li> </ul>  |
| geringe Reaktion auf Gruppenanweisungen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Signale zur kurzfristigen Aktivierung der Aufmerksamkeit vereinbaren</li> <li>▪ Zerlegung der Arbeitsschritte</li> <li>▪ eindeutige kurze Arbeitsanweisungen bzw. Aufgabenstellungen</li> </ul> |
| Schwierigkeiten bei der Umsetzung mehrteiliger Arbeitsaufträge                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visualisierung</li> <li>▪ Checklisten</li> <li>▪ Selbstinstruktion</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten in Arithmetik (mehrschrittiges Kopfrechnen, schriftliche Rechenverfahren) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Notizblatt verwenden</li> <li>▪ Zwischenschritte notieren</li> <li>▪ Anschauungsmaterial (Finger, Abakus etc.)</li> </ul>   |

### Fortsetzung: Arbeitsgedächtnis

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|---|--|
| Schwierigkeiten in Deutsch/Fremdsprachen (Lesen, Textverständnis, Rechtschreibung, Diktate, mündliche/schriftliche Textplanung) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lese-Rechtschreib-Förderprogramme</li> <li>▪ Markierungen, Textgliederungen</li> <li>▪ Laufdiktate</li> </ul> |

### Inhibition

Die Inhibition ist die Fähigkeit, willentlich einen spontanen Handlungsimpuls zu widerstehen, bzw. zu unterdrücken. „Inhibiert werden müssen allgemein solche Handlungsimpulse, Gedanken oder Emotionen, die in einer Situation nicht zielführend wären“. (Rauch 2022, S. 164)

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|--|---|
| hohe Anfälligkeit für Ablenkungen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ reizarme Umgebung, Lernkabinen</li> <li>▪ Checklisten</li> <li>▪ Hinweisschilder mit Zielformulierungen</li> <li>▪ Selbstinstruktionen</li> </ul>                                      |
| Aufgaben werden mit Verzögerung oder gar nicht begonnen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Starter“-Ablauf installieren (Checkliste)</li> <li>▪ Arbeitsphase zeitlich visualisieren (Timer)</li> </ul>   |
| Aufgaben werden nicht beendet  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ überschaubares ggf. portioniertes Pensum</li> <li>▪ Erwartungen an Zeit und Umfang visualisieren bzw. markieren</li> <li>▪ Kontrollfunktion einbauen</li> </ul>                        |
| unpassende Wortmeldungen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visualisierung der Unterstützungsfrage: „Passt die Frage oder Antwort JETZT zum Thema?“</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten bei der Impulskontrolle, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in Ruhepausen durch die Klasse laufen</li> <li>▪ unaufgefordert in die Klasse hineinrufen</li> <li>▪ lautieren</li> <li>▪ mit Gegenständen hantieren, ...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Angebot von Alternativen (z. B. Kaugummi, Knete, Fidgets, Schmeichelsteine)</li> <li>▪ soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Stopp-Signal-Karte</li> <li>▪ Selbstinstruktionen</li> </ul> |

### Kognitive Flexibilität

Mit kognitiver Flexibilität ist die Fähigkeit gemeint, Personen und Situationen aus neuen Perspektiven zu betrachten und zwischen den Perspektiven zu wechseln. Sie ermöglicht die Umstellung des Verhaltens bei sich ändernden Anforderungen oder Prioritäten.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|---|--|
| Neigung, an Regeln, Ritualen und Abläufen festzuhalten  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transparenz im Tages- und Stundenverlauf</li> <li>▪ Änderungen frühzeitig bekanntgeben</li> <li>▪ Aufbau von Alternativverhalten bei Abweichungen</li> <li>▪ Zeit geben für die Einstellung auf Veränderungen</li> </ul>    |
| Neigung, an gleichbleibenden Wegstrecken festzuhalten (Schulweg, innerhalb der Schule)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einüben von Alternativrouten bei Änderungen</li> <li>▪ Wenn-Dann-Lösungen</li> <li>▪ Nutzung digitaler Medien wie Videos (s. a. bei Wahrnehmungsbesonderheiten: Schwierigkeiten in der räumlichen Orientierung)</li> </ul>  |
| Neigung, an Denk- und Handlungsmustern festzuhalten   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ individuelle Lösungsansätze zulassen</li> <li>▪ mehrere Lösungsmöglichkeiten anbieten</li> <li>▪ kognitive Gedankenspiele</li> <li>▪ Checklisten</li> <li>▪ Zeit für die Bereitschaft zu Veränderungen einräumen</li> </ul> |
| Neigung zu Verharren in Gedanken, Emotionen und gewohnten Handlungsmustern (Perseveration)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Themenwechsel</li> <li>▪ für Entspannung sorgen</li> <li>▪ Aufbau von Alternativverhalten</li> <li>▪ zu einem späteren Zeitpunkt erneut thematisieren</li> <li>▪ soziale Lerngeschichten</li> </ul>                         |
| notwendige Strategien werden nicht genutzt, z. B. Hilfe holen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hilfekarten</li> <li>▪ Problemlösestrategien trainieren</li> </ul>  |
| Neigung zu hoher Anspannung bei (spontanen) Änderungen, Anforderungen oder vorgegebenen Lösungswegen, Schwierigkeiten flexibel zu reagieren | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zwei Lösungswege anbieten</li> <li>▪ Lösungsfindung zeitlich begrenzen</li> <li>▪ Erarbeitung von Alternativverhalten und Problemlösestrategien</li> <li>▪ Verhalten zur Entlastung zulassen (Kapitel 5.5)</li> </ul>       |

Neben den basalen exekutiven Funktionen gibt es weitere Einzelfunktionen wie Planen von Handlungssequenzen, Überwachung des eigenen Verhaltens und Aufmerksamkeitssteuerung. Exekutive Funktionen stellen eine Grundlage für eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen dar. Sie können trainiert werden.

## Weitere Einzelfunktionen

Das Planen von Handlungssequenzen, die Überwachung des eigenen Verhaltens und die Aufmerksamkeitssteuerung stellen weitere Prozesse der exekutiven Funktionen dar. In der Aufmerksamkeitssteuerung werden automatisierte von kontrollierten Prozessen unterschieden. Während bei automatisierten Prozessen weniger Aufmerksamkeitsleistungen nötig sind, wird bei kontrollierten Prozessen eine bewusste Aufmerksamkeitslenkung gefordert. Nur so ist ein Erlernen neuer Tätigkeiten oder die Anpassung in ungewohnten Situationen möglich.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|---|--|
| Schwierigkeiten bei der selbstständigen Zielsetzung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ziele vorgeben, visualisieren, dokumentieren</li> <li>▪ schrittweise eigene Ziele fassen, benennen</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten und erhöhter Zeitbedarf in der strategischen Handlungsplanung (es verbleibt weniger Zeit für die eigentliche Handlung)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abläufe individuell in einzelne Arbeitsschritte zerlegen</li> <li>▪ Passend visualisieren (Schrift, Symbole, Fotos, zeitlicher Umfang)</li> </ul>   |
| mögliche Hindernisse werden kaum beachtet   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mögliche Hindernisse auflisten</li> <li>▪ Mit konkreten Strategien/Schritten zur Überwindung verknüpfen</li> </ul>  |
| Schwierigkeiten mit der Ordnung und dem Überblick über Arbeitsmaterialien (Arbeitsplatz, Schultasche, Eigentumsfach, Garderobe ...)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Markierungen auf dem Tisch</li> <li>▪ Checklisten, Visuelle Unterstützung (Foto)</li> <li>▪ Markierungen auf dem Tisch, Anleitung und Unterstützung beim Einrichten/Aufräumen</li> <li>▪ Selbstkontrolle</li> </ul> |
| Schwierigkeiten bei der Einstellung auf nichtautomatisierte oder neue Denk- und Handlungsabläufe (z. B. Wechsel von Aufgaben, Methoden, Sitzplätzen, Räumen, Lehrkräften ...) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Veränderungen frühzeitig ankündigen</li> <li>▪ Zeit für die Verarbeitung einräumen</li> <li>▪ ggf. Verzicht auf Methodenvielfalt</li> <li>▪ wenn möglich: eher Klassenraumprinzip</li> </ul>                        |

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_executiv](https://url.nrw/ass_executiv)

### 3.5.6 Bereich: Emotionale Selbstregulation

Die emotionale Selbstregulation befähigt eine Person dazu, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu beobachten, zu verarbeiten, einzuordnen, adäquat zu äußern und zu kontrollieren.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|---|---|
| Schwierigkeiten, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu beobachten, zu erkennen und zu benennen bzw. zu äußern                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gefühlsbarometer nutzen</li> <li>▪ Thema „Gefühle“ als Unterrichtsgegenstand</li> <li>▪ Abgleich Selbst- und Fremdwahrnehmung</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten, im emotionalen Gleichgewicht zu bleiben bzw. emotionale Stabilität wiederherzustellen                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufbau von Alternativverhalten und günstigen Bewältigungsstrategien</li> <li>▪ Nutzen von Spezialinteressen und anderen Ressourcen</li> <li>▪ Stereotypen und Entlastungsverhalten zulassen</li> <li>▪ Anbieten von Rückzugsmöglichkeiten</li> </ul> |
| Schwierigkeiten beim Bedürfnisaufschub (z. B. abwarten)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wartezeiten verlässlich benennen und transparent visualisieren</li> <li>▪ Strategien wie „Hilfe holen“ einüben</li> <li>▪ Gefühlsbarometer nutzen</li> <li>▪ Nutzen von Spezialinteressen</li> <li>▪ Verhaltensverträge</li> </ul>                   |
| Schwierigkeiten auszuhalten, dass manche Impulse und Bedürfnisse aufgrund von sozialen Regeln nicht ausgelebt werden dürfen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Comics-Strip-Gespräche</li> <li>▪ Wenn-Dann-Situationen</li> <li>▪ Konsequenzenpläne</li> </ul>   |

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_emotion](https://url.nrw/ass_emotion)

### 3.5.7 Bereich: Wahrnehmungsbesonderheiten

Die Wahrnehmung unserer Umwelt erfolgt über unsere Sinne. In Verbindung mit Autismus-Spektrum-Störungen kann es zu Veränderung in der Verarbeitung dieser Sinneseindrücke kommen.

#### Erhöhte Empfindlichkeit gegenüber Sinnesreizen

Reize aller Sinnesbereiche können sehr intensiv oder auch zu gering wahrgenommen werden. Sie können ablenken, irritieren, faszinieren und manchmal beruhigen. Sie können aber auch zu hohen Anspannungszuständen, Stress, Selbststimulation, Selbst- und Fremdaggressionen, Weglaufen und anderen Krisen führen.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|--|---|
| visuelle Reize (Licht, Farben, Muster auf Kleidung, ...) können <ul style="list-style-type: none"> <li>als zu intensiv wahrgenommen werden</li> <li>ein Haftenbleiben an dem Reiz bewirken</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>reizarmer Klassenraum</li> <li>günstiger Sitzplatz, Sichtschutz</li> <li>angepasste Beleuchtung</li> <li>Abdecken unbedeutender Informationen oder Illustrationen im Buch oder Heft</li> <li>strukturierte Regenerationszeit</li> <li>Gefühlsbarometer nutzen</li> <li>Sonnenbrille/Schildmütze</li> </ul>   |
| auditive Reize können <ul style="list-style-type: none"> <li>als zu laut empfunden werden</li> <li>als zu viel empfunden werden</li> <li>bei Hintergrundgeräuschen nicht einem Sprecher zugeordnet werden</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>gezielter Einsatz von Sprache</li> <li>Gehörschutz (Kapselgehörschutz, Ohrstöpsel, angepasster In-Ear-Hörschutz)</li> <li>Teilnahme über <i>Streaming</i> im Nebenraum</li> <li>ruhiger Pausenort</li> <li>strukturierte Regenerationszeiten</li> <li>visuelle Hilfen (Entlastung auditiver Kanal)</li> </ul>  |
| <u>olfaktorische</u> Reize können <ul style="list-style-type: none"> <li>Interesse wecken</li> <li>distanzlos wirken</li> <li>als zu intensiv empfunden werden</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>ausgewählter Sitzplatz</li> <li>sparsame Verwendung von Deodorant u. ä.</li> <li>Einzellösungen für Umkleide- oder Essenssituationen</li> </ul>  |
| <u>taktil-haptische</u> Reize können <ul style="list-style-type: none"> <li>als zu intensiv empfunden werden</li> <li>Ängste und Abwehrverhalten hervorrufen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>körperliche Berührungen nur auf Anfrage</li> <li>individuelle Lösungen für Menschenansammlungen (Warteschlangen, Treppenhaus, Flur, Schulhof, Mensa, Umkleide)</li> <li>Wahrnehmungsbesonderheiten bei verwendeten Unterrichtsmaterialien und bei Konfliktklärungen berücksichtigen</li> <li>günstiger Sitzplatz</li> <li>sicheren Ort in der Schule anbieten</li> </ul> |

### Fortsetzung: Erhöhte Empfindlichkeit gegenüber Reizen

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|--|--|
| Schwierigkeiten in der zeitlichen Orientierung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visualisierung Stunden- u. Tagesablauf</li> <li>▪ Visualisierung der Dauer von Aktivitäten (z. B. mit Sanduhren, Timern)</li> <li>▪ Zeitangaben zu Aufgaben</li> <li>▪ Vereinbarungen zu Dauer v. Hausaufgaben</li> </ul> |
| Schwierigkeiten in der räumlichen Orientierung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gleichbleibender Sitzplatz</li> <li>▪ gleichbleibende Sitznachbarn</li> <li>▪ Minimierung von Raumwechseln</li> <li>▪ verlässliche Partner bei Raumwechsel, Wegkarten, sichtbare Markierungen</li> </ul>                  |
| Schwierigkeiten, eigene Schmerzen oder Erkrankungen körperlich wahrzunehmen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ als Lehrkraft Schmerzen oder Erkrankungen als mögliche Ursachen für herausforderndes Verhalten im Blick haben</li> </ul>  |
| (Starke) Anspannung durch Reizüberflutung: hohe Intensität einzelner Reize oder zunehmende Anzahl belastender Reize innerhalb des Schultages, besonders in <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ unstrukturierten Situationen</li> <li>▪ unbekanntem Situationen</li> <li>▪ Pausen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gefühlsbarometer nutzen</li> <li>▪ strukturierte Regenerationszeit</li> <li>▪ individuelle Pausengestaltung</li> <li>▪ sicherer Ort in der Schule</li> </ul>  |
| Eltern berichten von <u>Dekompensation</u> am Nachmittag trotz unauffälligen Verhaltens in der Schule  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ individuelle Lösungen zur weiteren Entlastung im Schulalltag suchen</li> </ul>  |
| höherer Grundanspannungszustand kurz vor den Schulferien   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anzahl der Leistungsnachweise häuft sich u. U. vor Ferienbeginn: individuelle Entlastungslösungen finden</li> </ul>   |

### Verminderte Empfindlichkeit gegenüber Sinnesreizen

Neben einer erhöhten Empfindlichkeit gegenüber Reizen (*Hypersensitivität*) kann es auch eine verminderte Empfindlichkeit geben (*Hyposensitivität*). Verminderte Empfindlichkeit gegenüber Sinnesreizen kann zu Problemen bei der Gefahrenereinschätzung führen.

## Verminderte Empfindlichkeit gegenüber Reizen

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:  | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|--|--|
| Temperaturreize können verändert empfunden werden, was dazu führen kann, dass der Körper <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ auskühlt oder</li> <li>▪ überhitzt</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ auf jahreszeitlich angepasste Kleidung achten</li> <li>▪ soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> </ul>  |
| Schmerzreize können zu gering empfunden werden, z. B. bei Verletzungen. Dies kann zu beeinträchtigter <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selbstfürsorge oder</li> <li>▪ Gefahreinschätzung führen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mögliche Gefahrensituationen vorausschauend einschätzen</li> <li>▪ soziale Lerngeschichten</li> <li>▪ Wenn-Dann-Geschichten</li> <li>▪ Comic-Strip-Gespräche</li> </ul> |

## Zentrale Kohärenz

Zentrale Kohärenz beschreibt die Fähigkeit, einzelne Wahrnehmungselemente in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Menschen, Objekte und Situationen werden kontextgebunden wahrgenommen. Mit einer Autismus-Spektrum-Störung geht sehr häufig eine schwach ausgeprägte zentrale Kohärenz einher. Die Wahrnehmung richtet sich auf einzelne, isolierte Details. Der Kontext wird dabei unwillkürlich außer Acht gelassen.

Bei der genauen Wahrnehmung von Details kann eine schwache zentrale Kohärenz auch einen Vorteil darstellen, z. B. beim Korrekturlesen eigener Texte ([Kapitel 2.6.9](#))

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|---|---|
| Umgang mit Material/Spielzeug: Interesse an Details, keine Verwendung in eigentlicher Funktion                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Möglichkeiten des Umgangs zeigen</li> <li>▪ an Interessen anknüpfen</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten in Verständnis und Analyse von Texten (Überfokussierung auf Details lässt den Gesamtzusammenhang nicht erschließen) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Textoptimierung von (Prüfungs-)Aufgaben</li> <li>▪ Absätze und Markierungen nutzen</li> <li>▪ Zusammenhänge benennen, Fokus lenken</li> <li>▪ differenzierte Anleitung mit gezielten Fragestellungen, Checklisten</li> </ul> |

### Fortsetzung: Zentrale Kohärenz

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:  |
|---|---|
| Schwierigkeiten, <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Inhalte von Tafel und Arbeitsblatt in einen Zusammenhang zu bringen</li><li>▪ Informationen aus grafischen Darstellungen zu entnehmen</li><li>▪ Graphik und Text miteinander zu verknüpfen</li></ul>                         | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Zusammenhänge benennen</li><li>▪ farbliche Markierungen</li></ul>   |
| Schwierigkeiten in sozialen Kontexten <ul style="list-style-type: none"><li>• verbale Aussagen werden zu detailbezogen und zu wenig kontextabhängig interpretiert</li><li>• Ironie, Sarkasmus, Redewendungen, Metaphern werden nicht als solche erkannt oder missverstanden</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Einordnung einzelner Aussagen in den sozialen Kontext</li><li>▪ soziale Lerngeschichten</li><li>▪ Wenn-Dann-Geschichten (-situationen)</li><li>▪ Sammlung von Redewendungen, Metaphern und übertragenen Bedeutungen</li></ul> |
| Analogien zwischen Situationen werden weniger erkannt werden → Erlerntes kann nicht intuitiv auf eine andere Situation übertragen werden  | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Soziale Lerngeschichten</li><li>▪ Comics-Strip-Gespräche</li><li>▪ Gemeinsamkeit von Situationen herausarbeiten</li><li>▪ Operatoren-Training</li></ul>   |

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_wahrnehmung](https://url.nrw/ass_wahrnehmung)

### 3.5.8 Bereich: Motorik

Als Motorik wird die Fähigkeit der willentlich gesteuerten Bewegungen des Körpers bezeichnet. Dabei wird zwischen der Grobmotorik (z. B. Gehen, Klettern, Hüpfen, Fangen, Halten des Gleichgewichts) und der Feinmotorik (z. B. Sprechen, Schreiben, Knöpfeschließen, Mimik) unterschieden.

| Mögliche Auswirkungen im Schulalltag:   | Mögliche Maßnahmen im Schulalltag:   |
|---|--|
| Beeinträchtigungen in der Ausführung koordinierter Bewegungen mit höherer Gefahr für Verletzungen und Unfälle (besonders im Sport- und Schwimmunterricht)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ individuelle Anpassung von Anforderungen in Sport- und Schwimmunterricht</li> </ul>   |
| Schwierigkeiten in der Fein- und Visuomotorik (alle Fächer, besonders Mathematik, Kunst): <ul style="list-style-type: none"> <li>• unleserliche Handschrift</li> <li>• langsamere Ausführung</li> <li>• Umgang mit Lineal oder Zirkel</li> <li>• präzise Ausführung von Zeichnungen</li> <li>• Schwierigkeiten mit verbundener Schrift</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ größere Exaktheitstoleranz</li> <li>▪ größere Lineatur</li> <li>▪ individuelle Schreibhilfen bzw. Schreibgeräte</li> <li>▪ mehr Zeit einräumen</li> <li>▪ Druckschrift statt verbundener Handschrift</li> <li>▪ Nutzung digitaler Medien zum Schreiben</li> <li>▪ Schreibentlastung, z. B. Fotos vom Tafelbild</li> </ul> |
| gesteigerter, verminderter oder wechselnder Muskeltonus bei der Grob-, Fein- und Gesichtsmotorik, mit Auswirkungen z. B. auf <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sitzhaltung</li> <li>▪ Stifthaltung</li> <li>▪ Mimik ...</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bewegungsmöglichkeiten</li> <li>▪ Bewegungspausen</li> <li>▪ ergonomische Hilfsmittel</li> <li>▪ Soziale Lerngeschichten (z. B. zu Mimik)</li> <li>▪ Checklisten</li> <li>▪ Abgleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung</li> </ul>  |
| erhöhte motorische Unruhe   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bewegungsangebote</li> <li>▪ Bewegungspausen</li> <li>▪ Entlastungsmöglichkeiten</li> <li>▪ Aufbau von Alternativverhalten</li> <li>▪ unterschiedliche Arbeits- und Sitzpositionen</li> <li>▪ Hilfsmittel z. B. Gewichtswesten, Sitzauflagen, ergonomische Stühle</li> </ul>  |

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_motorik](https://url.nrw/ass_motorik)

# 4

## Rechtliche Aspekte

In diesem Kapitel werden häufig vorkommende rechtliche Aspekte in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung dargestellt. Diese Aspekte umfassen die Themen

- individuelle Förderung.
- Nachteilsausgleich.
- sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf.
- Schulbegleitung im Rahmen von Eingliederungshilfe.

### 4.1 Individuelle Förderung

Individuelle Förderung ist ein Recht, das allen Schülerinnen und Schüler zusteht.

- Sie berücksichtigt die **individuellen Voraussetzungen**.<sup>2</sup>
- Sie geht nicht von der Erwartung prinzipiell gleichförmig verlaufender **Lernprozesse** aus.<sup>3</sup>
- Sie berücksichtigt Stärken und Schwächen durch ein differenziertes Angebot und eine **Vielfalt von Lernformen und Lernwegen**.<sup>4</sup>

Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung benötigen oft in erhöhtem Maße

- eine umfänglichere Berücksichtigung ihrer **individuellen Voraussetzungen**.
- eine Berücksichtigung ungewöhnlicher **Lernprozesse**.
- angepasste Formen und Wege**, um mit Stärken und Schwächen erfolgreich zu lernen.

Individuelle Förderung ist damit ein wichtiges, vielleicht das vorrangige Instrument, um den Anforderungen an Unterricht und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung gerecht zu werden. Dies gilt unabhängig davon, ob sie **zieldifferent** oder **zielgleich** unterrichtet werden.

Während der Kompetenzerwerb in den zieldifferenten Bildungsgänge *Lernen* und *Geistige Entwicklung* vorrangig an individuellen Zielen ausgerichtet ist, lernen alle anderen Schülerinnen und Schüler zielgleich, d. h. es gibt allgemeine Kompetenzerwartungen, die auch im Rahmen individueller Förderung zu berücksichtigen sind.

<sup>2</sup> SchulG NRW §1 (4)

<sup>3</sup> exemplarisch: Richtlinien und Lehrpläne Sek I – Gesamtschule, [Kapitel 2](#)

<sup>4</sup> exemplarisch: Richtlinien und Lehrpläne Grundschule, 3.1

### 4.1.1 Individuelle Förderung im zielgleichen Unterricht

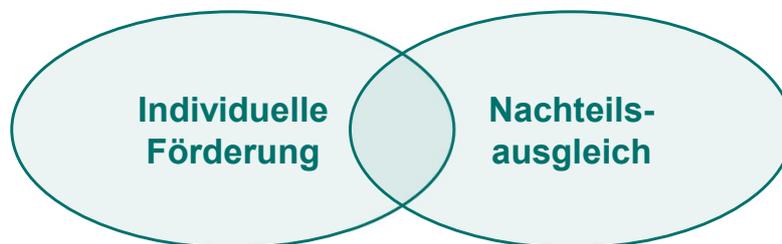
Im zielgleichen Unterricht gibt es - abhängig von Stufe und Bildungsgang – durchaus Spielräume, um neben den verbindlichen Standards auch individuelle Lernentwicklung und persönliche Lernanstrengung etwa bei der Leistungsbewertung zu würdigen.<sup>5</sup>

Im Grundsatz gilt aber, dass Kompetenzerwartungen in zielgleichen Bildungsgängen für alle Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gelten.

Individuelle Förderung ist hierbei ein wichtiges Instrument, um Schülerinnen und Schüler bestmöglich in die Lage zu versetzen, Kompetenzen<sup>6</sup> zu erwerben und diese nachzuweisen.

### 4.1.2 Individuelle Förderung und Nachteilsausgleich

Für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf Nachteilsausgleich (Kapitel 4.2) entsteht dabei eine Schnittmenge von Maßnahmen, die sowohl im Rahmen individueller Förderung als auch im Rahmen von Nachteilsausgleichen umsetzbar sind.



**Beispiel Individuelle Förderung:** Herr Lehmann weiß, dass seine Schülerin A. mit Autismus-Spektrum-Störung am besten zuhören kann, wenn sie vor ihm sitzt. Als Klassenlehrer achtet er darauf, dass dieser Platz für sie freibleibt. Zurzeit trainiert die Schülerin mündliche Beteiligung im Rahmen sonstiger Mitarbeit. Sie meldet sich in der Regel noch nicht selbst, zeigt aber über ein verabredetes Zeichen an, wenn man sie auch ohne Meldung drannehmen darf. Manchmal gelingt es, sie durch Blickkontakt zum Aufzeigen zu ermutigen. Für die Interaktion und Kommunikation im Fördersetting ist die kurze Distanz beidseitig hilfreich.

**Beispiel Nachteilsausgleich:** Für Schüler B. mit Autismus-Spektrum-Störung ist es in der Regel nur möglich, aufmerksam zuzuhören, wenn er vorne sitzt. Sein Nachteilsausgleich regelt, dass er vorne einen festen Sitzplatz hat, unabhängig von Raum oder unterrichtender Lehrkraft. Von den Rotationsverfahren, die in einige Unterrichtsfächern regelmäßig stattfinden, ist er ausgenommen.

<sup>5</sup> exemplarisch: Richtlinien und Lehrpläne Sek I – Gesamtschule, [Kapitel 5](#)

<sup>6</sup> Kompetenzen, die in den Bildungsstandards, Lehrpläne, Bildungspläne, Richtlinien und weiteren Vorgaben ausgewiesen sind (Referenzrahmen Schulqualität, MSB 2020, 18)

### Was spricht für Maßnahmen im Rahmen individueller Förderung?

- Individuelle Förderung steht allen offen und erfordert keinen (sichtbar) besonderen Status; dies ist besonders wichtig, wenn die Diagnose im Klassenverband noch nicht offengelegt wurde (Kapitel 5.8).
- Eine flexible Handhabung und Anpassung nach pädagogischen Gesichtspunkten ist möglich.
- Eine Dokumentation ist möglich, aber nicht verbindlich (Ressourcen sparend).
- Sie bietet den Rahmen für Maßnahmen, die sich nur schwer operationalisieren oder durch eindeutige Kriterien überprüfen lassen, sondern eher eine Sensibilisierung und ein zunehmendes Verständnis erfordern.

### Was spricht für Maßnahmen im Rahmen von Nachteilsausgleich?

- Nachteilsausgleiche ermöglichen individuelle Anpassungen zum Ausgleich von Benachteiligungen und stehen nicht allen offen.
- Nachteilsausgleiche schaffen einen verlässlichen Rahmen; sie werden von allen Beteiligten über den ganzen Geltungszeitraum hinweg umgesetzt.
- Nachteilsausgleiche werden von den Lehrkräften und ggf. anderen Beteiligten fortlaufend evaluiert und fortgeschrieben (Kapitel 4.2).
- Nachteilsausgleiche sind für alle Beteiligten transparent.

Bevor jedoch ein sehr umfangreicher Katalog von Nachteilsausgleichen beschlossen wird, sollte überprüft werden, ob dieser im Alltag auch verlässlich umsetzbar ist. Im Rahmen des *Verwaltungsakts Nachteilsausgleich* ist aber genau das gefordert. Alternativ lassen sich auch wenige wichtige Schwerpunkte durch einen Nachteilsausgleich absichern. Andere Maßnahmen können dafür im Rahmen individueller Förderung erfolgen.

### Im Allgemeinen lässt sich festhalten:

- ☐ Ein wenig individualisierter Unterricht kann den Bedarf an Nachteilsausgleichen deutlich **erhöhen**.
- ☐ Gute individuelle Förderung kann den Bedarf an Nachteilsausgleichen deutlich **senken**.

### Gesetzestexte:



[https://url.nrw/recht\\_foerderung](https://url.nrw/recht_foerderung)

## 4.2 Nachteilsausgleich (NTA)

Autismus-Spektrum-Störungen gehören zu den medizinischen Diagnosen, bei denen betroffene Schülerinnen und Schüler, die zielgleich lernen, das Recht auf Prüfung eines Bedarfs an Nachteilsausgleichen haben. Ob ein Bedarf an Nachteilsausgleichen besteht und wie Nachteilsausgleiche auszugestalten sind, leitet sich dann aber nicht pauschal aus der Diagnose ab, sondern ist ganz individuell zu entscheiden.

### Was ist ein Nachteilsausgleich?

NTA zielen darauf ab, zielgleich lernende Schülerinnen und Schüler mit

- Behinderungen
- chronischen Erkrankungen<sup>7</sup> und/oder
- sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

durch gezielte Hilfestellungen in die Lage zu versetzen, ihre Fähigkeiten im Hinblick auf die gestellten Anforderungen<sup>8</sup> nachzuweisen.<sup>9</sup>

### Keine Reduzierung der fachlichen Anforderungen

Ein Nachteilsausgleich soll der individuellen Benachteiligung im Sinne einer Kompensation angemessen Rechnung tragen, ohne dass das Anspruchsniveau der Leistungsanforderungen und damit der Anspruch an die Qualität des Ergebnisses geringer bemessen wird. Fachliche Anforderungen dürfen daher nicht selbst zum Gegenstand des Ausgleichs werden.

### Nachteilsausgleiche stellen keine Bevorzugung dar

Betroffene Schülerinnen und Schüler werden durch gezielte Hilfestellungen überhaupt erst in die Lage versetzt, „ihre Fähigkeiten im Hinblick auf die gestellten Anforderungen nachzuweisen“ (ebd.). Damit stellen benötigte Nachteilsausgleiche nicht nur eine wichtige Bedingung für erfolgreiches Lernen dar, sie erhöhen auch die Aussagekraft und **Validität von Noten** und anderer Leistungsbeurteilungen.

<sup>7</sup> In dieser Terminologie gehört Autismus als lebenslange medizinische Diagnose zu den chronischen Erkrankungen, was unter den Stichworten Pathologisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma u. ä. Gegenstand kontroverser Auseinandersetzungen ist.

<sup>8</sup> „Kompetenzen, die in den Bildungsstandards, Lehrpläne, Bildungspläne, Richtlinien und weiteren Vorgaben ausgewiesen sind“ (Referenzrahmen Schulqualität, MSB 2020, 18)

<sup>9</sup> Quelle: Arbeitshilfe NTA Sek I (MSB, 2017)

### Ablauf des Nachteilsausgleichs bei Autismus-Spektrum-Störungen

Die nachfolgenden Empfehlungen zum Ablauf ergeben sich aus den

- rechtlichen Vorgaben sowie den Arbeitshilfen des MSB.
- Abstimmungen mit den Dezernaten aller Bildungsgänge (BR Düsseldorf).
- langjährigen Erfahrungen des AK Autismusberatung.

#### 1. Die Diagnose Autismus-Spektrum-Störung wird vorgelegt

Eltern werden durch die Schule informiert, dass mit Vorlage der Autismusdiagnose bei zielgleichem Lernen die regelmäßige Prüfung von Nachteilsausgleichen beginnt. Ein Antrag ist nicht erforderlich. Es steht den Eltern aber frei, eigene Anliegen formlos an die Schule zu richten.

Nachteilsausgleiche sind Verwaltungsakte. Nach Vorlage der Diagnose sollte der Bescheid oder ein begründeter Zwischenstand über Nachteilsausgleich **innen 3 Monaten** durch die Schule erfolgen.

#### 2. Informationen werden eingeholt

- bei Eltern.
- bei beteiligten Lehrkräften.
- ggf. bei anderen Personen (Therapie, Schulbegleitung etc.).

Bei Bedarf: Autismusberatung einbeziehen

#### 3. Abstimmung mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten

Es wird empfohlen, geplante Ausgleichs vor der abschließenden Entscheidung mit den Eltern zu besprechen.

Bei Bedarf: Autismusberatung einbeziehen

#### 4. Klassenkonferenz / Genehmigung durch die Schulleitung

Nachteilsausgleiche und Fördermaßnahmen werden in der Klassen-, Bildungsgang- oder Stufenkonferenz abgestimmt und der Schulleitung zur Entscheidung vorgelegt.

#### 5. Bescheid

Die Eltern oder Erziehungsberechtigten erhalten den schriftlichen Bescheid der Schulleitung

- über den Nachteilsausgleich
- oder darüber, dass kein Bedarf an Nachteilsausgleich besteht.

Der Bescheid wird der Schülerakte beigefügt.

## Vorlagen Nachteilsausgleich

Vorlagen für einen *Erstbescheid* und einen *Bescheid über die Fortschreibung* des Nachteilsausgleichs finden sich für Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im unten angeführten Link zur Taskcard.

In der Taskcard sind keine verbindlichen Formblätter abgelegt, sondern lediglich rechtssichere Beispiele (u. a. mit Rechtsbehelfsbelehrung, Geltungszeitraum, Zeitpunkt der nächsten Überprüfung).

## Widerspruch gegen den Bescheid

Eltern können nach Bescheidung in einen förmlichen Widerspruch treten. Die Schule berät intern, ob sie dem Widerspruch abhelfen kann.

Sollte die Schule nicht abhelfen können, werden die Eltern hierüber benachrichtigt und der Vorgang wird der Schulaufsicht zur Entscheidung vorgelegt.

## Änderung des Nachteilsausgleichs im Geltungszeitraum

Änderungen im Laufe des Geltungszeitraums sind jederzeit möglich und bedürfen einer erneuten Bescheidung. Eine mögliche Vorlage findet sich in der Taskcard.

## Fortschreibung

Die Evaluation und Fortschreibung des Nachteilsausgleichs erfolgt **mindestens jährlich beginnend mit Punkt "Abstimmung mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten"** dem gleichen Ablauf. Es ist darauf zu achten, dass der Folgebescheid vor Ablauf des vorangegangenen Geltungszeitraums erfolgt (Kapitel 5.2).

Die ärztliche Autismusdiagnose muss nicht erneut bescheinigt werden. Für Nachteilsausgleiche, die sich aus schulischen Beobachtungen alleine nicht hinreichend begründen lassen, ist ggf. ein ärztliches Gutachten zum Stand der Entwicklung einzuholen.

Bei Bedarf: Autismusberatung einbeziehen

Abläufe Nachteilsausgleich (Primarstufe, Sek I, Sek II):



[https://url.nrw/ass\\_nachteilsausgleich](https://url.nrw/ass_nachteilsausgleich)

### Häufig wiederkehrende Fragen

#### *Wer entscheidet über den Nachteilsausgleich?*

Mit Ausnahme der schriftlichen Prüfungen im Abitur (sowie abweichender Regelungen im Berufskolleg bei zentralen Prüfungen nach BBiG und HwO) **entscheidet die Schulleitung** über die Gewährung von Nachteilsausgleichen. Bei den schriftlichen Prüfungen im Abitur entscheidet die obere Schulaufsichtsbehörde gem. APO-GOST §13 (8). Dabei handelt es sich bei jeder Entscheidung über die Gewährung oder Ablehnung eines NTA um einen Verwaltungsakt, entsprechend bedarf dieser einiger förmlicher Aspekte, z. B. der Schriftlichkeit in Form von Bescheiden und einer Rechtsbehelfsbelehrung.

#### *Müssen Eltern einen NTA beantragen?*

Maßgeblich ist die Vorlage einer Autismus-Diagnose (ICD-10 oder ICD-11). Danach beginnt die regelmäßige Prüfung eines Bedarfs an NTA. Die Arbeitshilfen führen übereinstimmend aus, dass die angemessene Gestaltung individueller NTA integraler Bestandteil der Unterrichtsarbeit ist (MSB 2017, 6) und dass die Initiierung sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften ausgehen kann (ebd.). Bei vorliegendem Bedarf und Anspruch ist – losgelöst vom elterlichen Engagement – die Schule vorrangig in der Verantwortung.

#### *Wie lange gilt der NTA und wann muss er fortgeschrieben werden?*

Der NTA sollte zumindest jährlich überprüft werden, eine zwischenzeitliche Anpassung mit Bescheid ist jederzeit möglich. Es sollte zudem eindeutig geklärt sein, ob er für einen bestimmten Zeitraum oder bis zur nächsten Überprüfung gilt. Wenn ein Geltungszeitraum benannt ist, sollte die Fortschreibung so rechtzeitig erfolgen, dass keine Lücke mit unklarem Status entsteht. Vor allem wenn ein NTA zum Schuljahresende ausläuft, bedeutet dies, dass der neue Bescheid zum Schuljahresbeginn vorliegen muss.

#### *Müssen NTA schrittweise abgebaut werden?*

Auch wenn der NTA einen abbauenden Charakter haben soll, bleibt das Recht auf einen NTA bestehen. Durch eine passgenaue Förderung kann der Bedarf sinken und schrittweise abgebaut werden oder sich verändern. Der NTA orientiert sich dabei an der individuellen Entwicklung. Zu berücksichtigen ist vor allem, dass viele Anforderungen abseits der fachlichen Erwartungen von Jahr zu Jahr steigen. Dies bedeutet, dass der NTA auch bei guter Förderung und Entwicklung im Laufe der Schulzeit im Einzelfall auch ausgeweitet werden kann.

### *Bedarf es einer aktuellen Diagnose?*

Durch wen die Diagnostik erfolgt bzw. wer die Diagnose stellen darf, ist in Kapitel 2.2 ausgeführt. Es handelt sich bei Autismus immer um eine lebenslange Diagnose, es bedarf also keiner erneuten Bestätigung, wenn die Diagnose einmal zur Akte genommen wurde. Gerade wenn Bescheinigungen aber schon älter sind oder kaum begleitende Informationen zur Symptomatik enthalten und gewünschte Nachteilsausgleiche aus Beobachtungen im Rahmen der Schule nicht hinreichend zu begründen sind, kann ein Gutachten zur Entwicklung erforderlich sein. Dieses beschreibt die aktuell vorliegenden Voraussetzungen aus fachärztlicher Sicht. Den Nachteilsausgleich zu formulieren, obliegt dann allerdings der Schule und ist keine fachärztliche Aufgabe.

### *Wird der Nachteilsausgleich im Zeugnis vermerkt?*

Anders als der Notenschutz werden Nachteilsausgleiche nicht im Zeugnis vermerkt.

### *Wie läuft ein Widerspruch ab?*

Im Rahmen des Verwaltungsaktes können Eltern gegen einen Bescheid über den NTA bei der Schule Widerspruch einlegen (i. d. R. vier Wochen nach Eingang; 1 Jahr nach Eingang bei fehlender oder fehlerhafter Rechtsbehelfsbelehrung). Sofern die Schule dem Widerspruch nicht Abhilfe schaffen kann, wird er der zuständigen Schulaufsicht zur Entscheidung vorgelegt. Gegen die Entscheidung der Schulaufsicht kann Klage eingereicht werden.

### *Ist ein Nachteilsausgleich gegen den Elternwillen möglich?*

Grundsätzlich ja, auch hier ist selbstverständlich ein fristgerechter Widerspruch möglich.

Gesetzestexte (Auszüge):



[https://url.nrw/recht\\_nachteilsausgleich](https://url.nrw/recht_nachteilsausgleich)

### 4.3 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

Die Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ist eine Möglichkeit zur Absicherung der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung. Sie wird durch die Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) – im Besonderen durch den §42 – geregelt.

Zunächst ist festzustellen, dass Autismus-Spektrum-Störungen keinen eigenständigen Förderschwerpunkt darstellen:

#### **§2 (2) AO-SF Schwerpunkte sonderpädagogischer Förderung sind**

1. Lernen §4 (2)
2. Sprache §4 (3)
3. Emotionale und soziale Entwicklung §4 (4)
4. Hören und Kommunikation §7
5. Sehen §8
6. Geistige Entwicklung §5
7. Körperliche und motorische Entwicklung §6

Sie können aber einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung begründen:

#### **§2 (1) AO-SF Einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung können begründen**

1. Lern- und Entwicklungsstörungen (Lernbehinderung, Sprachbehinderung, Erziehungsschwierigkeit),
2. Geistige Behinderung,
3. Körperbehinderung,
4. Hörschädigungen (Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit),
5. Sehschädigungen (Blindheit, Sehbehinderung),
6. Autismus-Spektrum-Störungen.

### **§42 AO-SF – Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen**

Nach §42 kann sonderpädagogische Unterstützung beantragt werden, wenn

- eine Autismus-Spektrum-Störung durch die untere Gesundheitsbehörde medizinisch festgestellt worden ist, §42 (2)
- und ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besteht, §42 (3).

Sofern Unterstützungsbedarf in einem der Förderschwerpunkte aus §2 (2) nicht ohnehin besteht, weist die Schulaufsichtsbehörde einen der dort aufgeführten Schwerpunkte zu.

Dies bedeutet keinesfalls, dass eine Autismusdiagnose notwendig sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nach sich zieht. Vielmehr ist im Zweifelsfall zu prüfen, ob es für die Bildungsteilhabe wirklich sonderpädagogischer Expertise bedarf oder ob andere Ressourcen wirkungsvoll greifen. Sollte der Autismus aber einen Bedarf begründen, ist es wichtig zu wissen, dass mit Zuordnung einer der sieben Förderschwerpunkte der Anspruch auf sonderpädagogische Förderung auch für diese Zielgruppe zugänglich ist.

### **Warum sind Autismus-Spektrum-Störungen kein eigenständiger Förderschwerpunkt?**

Eine Antwort der letzten Landesregierung führt aus, dass es sich zum einen um eine Zielgruppe mit einer enormen Heterogenität handelt und andererseits viele Überschneidungen zu anderen Förderschwerpunkten gibt (Landtag NRW, 2020). Dies lasse keine „einheitliche Beschreibung eines eigenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkts“ zu (ebd.).

Da es zudem keine Förderschulen mit dem Schwerpunkt Autismus gibt, würde Autismus als alleiniger Förderschwerpunkt (ohne eigenen Förderort) bedeuten, dass betreffenden Schülerinnen und Schülern bei festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nur ein Teil der Orte sonderpädagogischer Förderung zur Verfügung stände.

Zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung und dem Förderschwerpunkt

- Sprache (SQ) und/oder
- Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)

können nach §42 (4) in der Sekundarstufe II ohne ein neues Verfahren weiter sonderpädagogisch unterstützt werden, wenn

- der Bedarf spätestens zur 8. Klasse festgestellt wurde.
- die obere Schulaufsicht den Förderschwerpunkt ESE zuordnet.

Wenn betreffende Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe II einer allgemeinbildenden Schule wechseln, bestehen demnach folgende Optionen:

- Der Förderschwerpunkt (SQ und/oder ESE) wird aufgehoben.<sup>10</sup>
- Der Förderschwerpunkt SQ wird durch den Förderschwerpunkt ESE ersetzt.<sup>10</sup>
- Der Förderschwerpunkt ESE wird fortgeschrieben.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Die zuständige Schulaufsicht (Sek I/Sek II) sollte informiert werden, sofern sie als obere Schulaufsicht über eine mögliche Zuordnung nach §4 (4) nicht ohnehin eingebunden ist.

### 4.4 Schulbegleitung im Rahmen von Eingliederungshilfe

Schulbegleitung im Rahmen von Eingliederungshilfe ist eine Möglichkeit zur Absicherung der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung. Sie birgt Chancen und Risiken und sollte gut abgewogen werden.

#### Wer ist Kostenträger der Maßnahme?

Ab dem Schuleintritt kommen für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung zwei Träger in Betracht:

- das **Jugendamt** bei jungen Menschen mit seelischer Behinderung (§35a SGBVIII)<sup>11</sup>

Autismus-Spektrum-Störungen ohne geistige und/oder körperliche Behinderung werden im SGB den seelischen Behinderungen zugerechnet.

- das **Sozialamt** bei geistiger und/oder körperlicher Behinderung<sup>12</sup> (§112 SGB IX)

Hier sind allerdings rechtliche Änderungen geplant. In einigen Schulamtsbezirken ist das Jugendamt jetzt schon Kostenträger in allen Fällen. Aktuelle Informationen hierzu werden auf der Taskcard hinterlegt.

#### Anspruchsvoraussetzungen

Eine Diagnose aus dem Autismus-Spektrum bedingt nicht automatisch einen Bedarf an Schulbegleitung. Dieser ist im Einzelfall vom Kostenträger festzustellen.

Neben dem beschriebenen Vorliegen einer seelischen bzw. einer geistigen und/oder einer körperlichen Behinderung muss zusätzlich festgestellt werden, dass die Teilhabe beeinträchtigt oder bedroht ist oder dass eine solche Bedrohung zu erwarten ist.

Orientiert an der ICF nennt die Arbeitshilfe für Jugendämter zum §35a SGB XIII vier übergeordnete Bereiche, in denen die **Teilhabe** gefährdet sein kann:

- Persönlichkeit/Alltagsbewältigung
- Familie
- Freizeit und Freundschaften
- Bildung (Kita/Schule/Beruf)

Eine umfangreiche **Beeinträchtigung in einem Bereich reicht aus**, um die Anspruchsvoraussetzungen zu erfüllen.

<sup>11</sup> oder jenen, die von seelischer Behinderung bedroht sind

<sup>12</sup> Sinnesbeeinträchtigungen werden im SGB den körperlichen Behinderungen zugerechnet.

## Beantragung von Schulbegleitung

Die Eltern stellen den Antrag auf Schulbegleitung bei der kostentragenden Stelle. Diese fordert eine fachärztliche Stellungnahme ein und prüft die Teilhabebeeinträchtigung durch

- Maßnahmen wie Hausbesuch, Gespräche oder Hospitation.
- einen **Bericht der Schule**.

Aus dem Bericht muss hervorgehen, warum bzw. womit die schulischen Möglichkeiten ausgeschöpft sind. Zu diesen gehört auch zu prüfen, ob es Anhaltspunkte für besonderen Unterstützungsbedarf nach §10 AO-SF gibt und ggf. ein Verfahren zu eröffnen.

Wenn Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung die Anspruchsvoraussetzungen erfüllen, darf ihnen Schulbegleitung aber nicht pauschal verwehrt werden, wenn kein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung vorliegt.

| Schülerinnen und Schüler<br>mit Autismus-Spektrum-Störung  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| mit sonderpädagogischem<br>Unterstützungsbedarf  |  | ohne sonderpädagogischem<br>Unterstützungsbedarf   |  |
| deren Teilhabe bei Ausschöpfung der<br>schulischen Möglichkeiten   |  | deren Teilhabe bei Ausschöpfung der<br>schulischen Möglichkeiten   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beeinträchtigt</li> <li>• oder bedroht ist</li> </ul> <p>erfüllen die Anspruchsvoraussetzungen für Schulbegleitung.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>nicht</b> beeinträchtigt</li> <li>• oder bedroht ist</li> </ul> <p>erfüllen <b>nicht</b> die Anspruchsvoraussetzungen für Schulbegleitung.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beeinträchtigt</li> <li>• oder bedroht ist</li> </ul> <p>erfüllen die Anspruchsvoraussetzungen für Schulbegleitung.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>nicht</b> beeinträchtigt</li> <li>• oder bedroht ist</li> </ul> <p>erfüllen <b>nicht</b> die Anspruchsvoraussetzungen für Schulbegleitung.</p> |

Weitere Informationen:



[https://url.nrw/ass\\_schulbegleitung](https://url.nrw/ass_schulbegleitung)



[https://url.nrw/ass\\_Arbeitshilfe\\_35a](https://url.nrw/ass_Arbeitshilfe_35a)



[https://url.nrw/recht\\_eingliederung](https://url.nrw/recht_eingliederung)

# 5

## **Über die gesamte Schulzeit im Blick haben ...**

In diesem Kapitel werden Themen aufgeführt, die uns im Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Schulalltag begegnen können. Bei Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung ist es besonders wichtig, diese Themen im Blick zu haben, um bei Bedarf frühzeitig unterstützen zu können. Das Kapitel bietet die Möglichkeit sich zu orientieren, Anregungen zu erhalten oder gezielt nachzuschlagen.

### **5.1 Verdacht auf Autismus-Spektrum-Störung?**

Manche Schülerinnen und Schüler zeigen im Schulalltag Verhaltensweisen, die auf eine Autismus-Spektrum-Störung hindeuten könnten. Lehrkräfte stehen dann vor der Frage, wie sie mit diesen Beobachtungen umgehen und wie sie diese vor allem den Eltern gegenüber kommunizieren sollen. An dieser Stelle schon die Vermutung zu äußern, dass eine Autismus-Spektrum-Störung vorliegen könnte, sollte gut abgewogen werden. Die alleinige Vermutung könnte die Einschätzung der beteiligten Personen und den weiteren diagnostischen Prozess beeinflussen, viel Aufregung verursachen und sich letztendlich als falsch herausstellen.

Folgende Schritte haben sich bewährt:

#### **Schritt 1: Beobachtbares Verhalten (ohne Interpretation) dokumentieren.**

Mögliche Fragestellungen: Welches Verhalten ist zu beobachten? In welcher Situation? In welcher Intensität? Gibt es Tage, an denen ein Alternativverhalten auftritt? Gibt es Lösungen? Ist das schulische und/oder soziale Lernen beeinträchtigt?

„Von der Durchführung von Screeningverfahren durch Lehrkräfte wird abgeraten. Sie sollten nur bei begründetem Verdacht von Klinikern eingesetzt werden. Bisherige Screeningverfahren sind nicht spezifisch genug für die Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung. Viele Personen mit anderen psychischen Störungen erreichen hohe Werte, ohne dass ein eindeutiges Indiz für die Diagnose Autismus-Spektrum-Störung darstellt.“ (Kamp-Becker & Bölte 2021, S. 56)

#### **Schritt 2: Austausch über das beobachtete Verhalten mit Kolleginnen und Kollegen**

Mögliche Fragestellungen: Tritt das Verhalten bei allen Kolleginnen und Kollegen auf? Wer hat was, seit wann beobachtet?

### Schritt 3: Wertschätzendes Gespräch mit dem betroffenen Schüler oder der Schülerin über das beobachtbare Verhalten

Abgleich Selbst- und Fremdwahrnehmung; mögliche Fragestellungen: Wie beschreibst Du Dein Verhalten? Gibt es einen Grund für Dein Verhalten? Was brauchst Du?

### Schritt 4: Wertschätzendes Gespräch mit den Eltern über beobachtbares Verhalten

Abgleich der Verhaltensbeobachtungen in verschiedenen Kontexten; mögliche Fragestellungen: Gibt es beschriebenes Verhalten auch im häuslichen Kontext? Gibt es aus familiärer Sicht einen Grund für das beobachtbare Verhalten? Gab es in der Vergangenheit eine medizinische Untersuchung? Gibt es aktuelle Unterstützung?

Die Lehrkraft formuliert keine medizinische Verdachtsdiagnose, stattdessen sollte zum Beispiel von **Entwicklungsrisiken** durch das beobachtbare Verhalten gesprochen und die Empfehlung einer diagnostischen Abklärung gegeben werden. Die **Diagnostik** erfolgt durch approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychiaterinnen sowie -psychiater oder Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuteninnen sowie -psychotherapeuten in vertragsärztlichen Praxen, Privatpraxen oder anderen Einrichtungen (Kapitel 2.2). Es wird überprüft, ob und welche psychische Störung oder Entwicklungsstörung mit Krankheitswert vorliegt. Die Informationen über beobachtbares Verhalten in der Schule sind für die Stellung der Diagnose sehr bedeutend.

Stellt sich im Gespräch mit den Eltern heraus, dass eine medizinische Diagnose bereits vorliegt, kann eine Kontaktaufnahme zu Personen sinnvoll sein, die in Diagnostik, Behandlung oder Therapie eingebunden sind. Dafür sollte immer eine Schweigepflichtentbindung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eingeholt werden (Kapitel 6.4).

### Schritt 5: Einfühlsames Nachfragen bei den Eltern

Für Eltern ist es sowohl emotional als auch zeitlich belastend, wenn die Vermutung einer psychischen/psychiatrischen Erkrankung ihres Kindes im Raum steht. Vom Erstkontakt über (diverse) Verdachtsdiagnosen bis zur endgültigen Diagnose und einer konkreten Handlungsempfehlung ist es mitunter ein langer Weg. Dieser ist sehr individuell und muss von allen Beteiligten bewältigbar sein. (Schuld-)Fragen und (Zukunfts-)Ängste begleiten diesen Weg. Ein einfühlsames und begleitendes Nachfragen bei den Eltern kann sehr hilfreich sein (Kapitel 6.1, 6.3).

Bei Unsicherheiten in der Ausführung der Schritte steht die *Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf* als Unterstützung zur Verfügung (Kapitel 1).

### 5.2 Übergänge gestalten

Vor allem für jüngere Schülerinnen und Schüler sind vertraute Bezugspersonen, Gewohnheiten, Abläufe und Rituale noch sehr wichtig, um sich wohlfühlen und handlungsfähig zu sein. Je älter sie werden, desto mehr lösen sie sich aus diesem geschützten Raum vertrauter Menschen und Bedingungen und suchen ihren eigenen Weg.

Diese Entwicklungsbeschreibung kann im Grundsatz auch für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung gelten. Oft ist der Umgang mit Veränderungen aber deutlich erschwert. Schon kleine Abweichungen von den alltäglichen Abläufen können mit Stress und Verunsicherung verbunden sein. So können Herausforderungen, auf die andere sich freuen, schnell zu einer Belastung oder Überforderung führen.

#### Wie kann man Übergänge für Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung dennoch erfolgreich gestalten?

Die folgenden drei Grundsätze stellen kein pauschales Rezept dar, sondern sollen die Suche nach einem individuell geeigneten Weg unterstützen.

##### 1. Übergänge weich gestalten

Viele Veränderungen konzentrieren sich auf einen kleinen zeitlichen Abschnitt.

Welche Möglichkeiten gibt es, diesen Zeitabschnitt zu strecken oder zu entlasten?

- **Strukturen des abgebenden Systems (vorübergehend) übernehmen.**

Beispiel: Schülerin A. darf ihre Pausen an der weiterführenden Schule weiterhin so verbringen, wie sie es in der Grundschule gewohnt war.

- **Strukturen des aufnehmenden Systems vorbereiten.**

Beispiel: Das Vorschulkind B. nutzt schon im Kindergarten das Farbsystem der aufnehmenden Grundschule (*Mathematik: blau, Deutsch: rot etc.*).

Beispiel: Nachteilsausgleiche, die in der Oberstufe nicht mehr möglich sind, werden frühzeitig und schrittweise (erfolgsorientiert) in der Mittelstufe abgebaut.

- **Veränderungen für das Kind frühzeitig erfahrbar machen.**

Beispiele: Spaziergänge zur neuen Schule (Schulweg), Fotobuch (meine Lehrerin, mein Lehrer, mein Klassenraum), Kennenlernen/Hospitieren in kleinen Schritten

## 2. Kommunizieren

Eine gute Kommunikation zwischen den Beteiligten (Kapitel 6) erleichtert

- die Gestaltung weicher Übergänge.

Ohne die Strukturen des jeweils anderen Systems zu kennen, können diese weder vorbereitet noch übernommen werden. Ohne Bereitschaft zur Kommunikation lassen sich anstehende Veränderungen für das Kind nicht erfahrbar machen.

- die Bewahrung von Erfahrungen.

Die Weitergabe von hilfreichen Erfahrungen mit Gelingensbedingungen, Risikofaktoren und Auslösern von Krisen, Lernwegen, Nachteilsausgleichen, ggf. Schulbegleitung etc. unterstützt einen guten Start und spart damit Ressourcen.

## 3. Ressourcen beachten

Damit Lösungen funktionieren, ist es wichtig, die verfügbaren Ressourcen zu berücksichtigen. Was ist leistbar ...

- für die Beteiligten des abgebenden Systems?

Beispiel: Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem aufnehmenden System ist vielleicht schwierig, eine kurze Zusammenfassung wichtiger Erfahrungen oder eine Runder Tisch im Vorfeld ist dagegen wahrscheinlich leistbar.

- für die Beteiligten des aufnehmenden Systems?

Beispiel: Eine umfängliche und detaillierte Übernahme von Strukturen des abgebenden Systems ist vielleicht schwierig, eine sorgfältige Lektüre der bereinigten Akte mit bislang gewährten Nachteilsausgleichen und Fördermaßnahmen ist dagegen wahrscheinlich leistbar.

- für die Eltern?

Beispiel: Anstehende Änderungen medial aufzubereiten und mit dem Kind zuhause immer wieder anzusehen und zu besprechen ist vielleicht schwierig, an Gesprächen teilzunehmen oder bereitgestelltes Informationsmaterial mit dem Kind zuhause zu sichten, ist dagegen wahrscheinlich leistbar.

- für die Schülerin oder den Schüler selbst?

Beispiel: Sich ohne Vorbereitung und Begleitung gleichzeitig auf viele Änderungen einzustellen, ist wahrscheinlich nicht leistbar, Anpassungsleistungen in einem abgesprochenen Rahmen zu erbringen ist dagegen wahrscheinlich leistbar (Kapitel 3.5, 6.3).

### Zeitleiste Übergänge

Über die dargestellten Grundsätze hinaus bietet die nachfolgende Zeitleiste einen Überblick über Aspekte, die für die Bewältigung von Übergängen noch wichtig sein könnten. Jeder Übergang kann bei Bedarf durch Autismusberatung begleitet werden.

#### Kindergarten

Über-  
gang

- andere Orte, andere Wege
- neue Bezugspersonen
- neue Kinder, viele Menschen
- Klassen statt Gruppen
- neue Abläufe und Routinen

Bei Bedarf an sonderpädagogischer Förderung kann das Team der Gutachterinnen und Gutachter (AO-SF) neben Eltern, Kindergarten und Schule eine wichtige Rolle bei der Übergabe übernehmen

#### Grundschule/Primarstufe

##### Schuleingangsphase

Vor dem Übergang in die 3. Klasse bietet die Schuleingangsphase bis zu drei Jahre Zeit für eine Orientierung, welche Hilfen erforderlich sind und ob ggf. Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besteht.

##### 3. / 4. Klasse

Bei zielgleichem Lernen empfiehlt sich ein förmlicher **Nachteilsausgleich** in der dritten, **spätestens in der vierten Klasse** (Kapitel 4.2).

Hintergrund: In der weiterführenden Schule kann dann mit dem bereits erprobten **Nachteilsausgleich** gestartet werden (ggf. angepasst an die Anforderungen der Sekundarstufe I).

Über-  
gang

- andere Orte, andere Wege:
- mehr Lehrkräfte
- i. d. R. größere Systeme
- mehr Raumwechsel
- neue Abläufe und Routinen
- steigende soziale Anforderungen

Es empfiehlt sich eine Kontaktaufnahme durch die abgebende Schule vor Ende der 4. Klasse.

Wichtig: **Weitergabe der bereinigten Akte** ggf. mit **Nachteilsausgleich** u. Förderplan.

#### Weiterführende Schule / Sekundarstufe 1

## Zeitleiste Übergänge

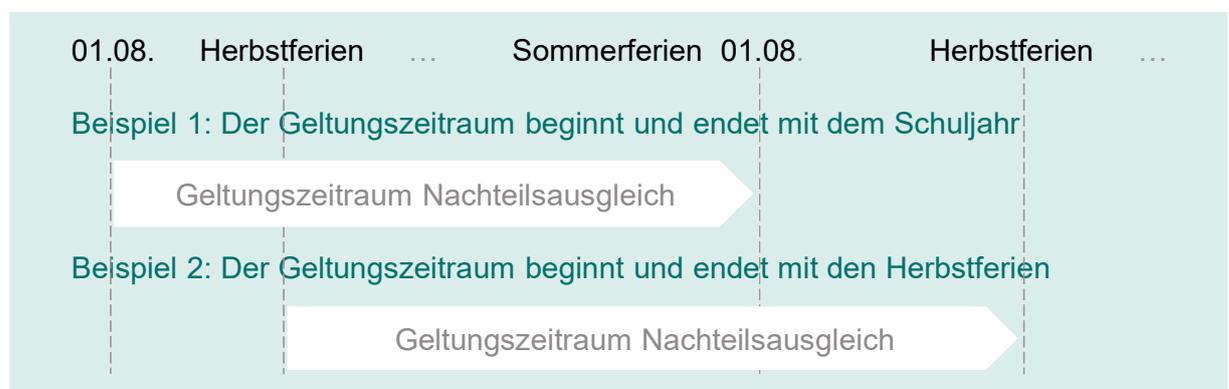


### Weiterführende Schule / Sekundarstufe 1

#### Nachteilsausgleich

Bei zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung ist ein Bedarf mindestens jährlich zu prüfen und ggf. fortzuschreiben.

Beispiel für geeignete Zeiträume



Beispiel 1: Der Nachteilsausgleich gilt für das Schuljahr. Damit keine Lücken entstehen, bedeutet dies, dass der neue Bescheid zu Schuljahresbeginn vorliegen muss.

Beispiel 2: Der Nachteilsausgleich gilt jeweils bis zu den Herbstferien. Vor allem bei einem Wechsel des Klassen- oder Stufenteams ermöglicht diese Variante, die Schülerin oder den Schüler ggf. einige Wochen kennenzulernen und dann den Nachteilsausgleich für das Schuljahr und den Beginn des darauffolgenden Schuljahres fortzuschreiben (**empfohlene Variante**).



Gymnasiale Oberstufe

Berufskolleg

sonst. berufliche Bildung

Weitere Informationen und Themen, die den Übergang betreffen:



[https://url.nrw/ass\\_uebergang](https://url.nrw/ass_uebergang)

### 5.3 Bedarf an Unterstützter Kommunikation

Zwischen 20 und 50% der Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung entwickeln keine flüssige Sprache (Bormann-Kischkel, 2010, S. 193), sind von Beeinträchtigungen der Kommunikation betroffen und haben einen Bedarf an Unterstützter Kommunikation (UK). Dies kann auch Schülerinnen und Schüler betreffen, die im Gemeinsamen Lernen unterrichtet werden.

Es ist wichtig einen Bedarf an Unterstützter Kommunikation zu erkennen und **in jedem einzelnen dieser Fälle** – ggf. mit externer Hilfe oder Beratung - Maßnahmen Unterstützter Kommunikation anzubieten oder anzubahnen.

#### Was ist Unterstützte Kommunikation?

*Unterstützte Kommunikation (UK)* umfasst alle unterstützenden Maßnahmen für Menschen, die aufgrund schwer verständlicher, unzureichender oder fehlender Lautsprache nicht hinreichend erfolgreich kommunizieren können.

Zu den Maßnahmen gehören

- ❑ **Körpereigene Kommunikationsformen.**  
Lautsprache und Laute, Körpersprache und Mimik, Gesten und Gebärden<sup>13</sup>
- ❑ **Objekte.**  
Auswahl durch Blick, Zeigen oder Greifen; können symbolischen Charakter haben
- ❑ **Grafische Symbole.**  
Fotos, Bilder, Zeichnungen, Symbole, Schrift  
(einzeln auf Karten; mehrere auf Tafeln; als Wortschatz in Ordnern/Büchern)
- ❑ **Technische oder elektronische Kommunikationshilfen.**  
Einfache Taster zur Ansteuerung, einfache Sprachausgabegeräte mit einem oder mehreren Wortfeldern bis hin zu komplexen Geräten mit großem Wortschatz

Unterstützte Kommunikation lässt sich als großes Fachgebiet an dieser Stelle nur skizzieren. Drei Grundannahmen können aber – auch für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung – herausgegriffen werden:

- ❑ Jeder Mensch hat ein Recht auf **Selbstbestimmung** und **Partizipation**.
- ❑ Jeder Mensch hat ein Bedürfnis nach **Kontakt** und **Kommunikation**.
- ❑ UK **schließt keinen Menschen** aufgrund der Schwere der Behinderung **aus**.

<sup>13</sup> In der Regel werden einzelne Gebärden der DGS als Unterstützung oder Ersatz für die Lautsprache eingesetzt. DGS selbst ist dagegen eine eigene Sprache und nicht Teil der UK.

## Warum ist es so wichtig, Bedarf an Unterstützter Kommunikation zu erkennen?

Fehlende Kommunikationsmöglichkeiten und Kommunikationseinschränkungen haben umfangreiche negative Folgen auf

- Bildungschancen, Partizipation und Selbstbestimmung.
- alle **Entwicklungsbereiche**.

Häufige Probleme wie Missverständnisse, problematische Verhaltensweisen, Frustration oder Gefühle von Isolation können durch passende Kommunikationsformen der UK vermieden werden (Tetzchner & Martinsen 2000, Kitzinger et al. 2008 zit. nach <https://rehamedia.de>).

| Fehlende Kommunikationsmöglichkeiten  |             |   |               |               |
|---|-------------|---|---------------|---------------|
| führen oft zu   |             |   |               |               |
| unerwünschtem oder herausforderndem Verhalten ( <u>Kapitel 5.5</u> )  |             | erheblichen Beeinträchtigungen der Lebensqualität betroffener Personen  |               |               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterschiedlichen Formen von Aggression</li> <li>• Rückzug</li> <li>• Ablehnung oder Verweigerung</li> </ul> |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Isolation, Einsamkeit, negatives Selbstbild</li> <li>• Bedürfnisse bleiben unbefriedigt</li> <li>• Folgestörungen/-erkrankungen</li> </ul> |               |               |
| haben gravierend einschränkende Auswirkungen auf alle Entwicklungsbereiche <sup>14</sup>  |             |   |               |               |
| Motorik   | Wahrnehmung | Kognition   | Sozialisation | Kommunikation |

## Fazit

Unterstützte Kommunikation ist bei Bedarf keine Option sondern verbindlicher Teil der Förderung. Fehlt die Expertise im System, dann ist Beratung von außen erforderlich.

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_uk](https://url.nrw/ass_uk)



[https://url.nrw/ge\\_entwicklungsbereiche](https://url.nrw/ge_entwicklungsbereiche)

<sup>14</sup> Viele Zusammenhänge finden sich in den Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in NRW (Entwicklungsbereiche).

### 5.4 Offene oder unvorhergesehene Situationen

Im schulischen Kontext kommt es immer wieder zu Situationen mit geringen Strukturen oder etwas Unvorhergesehenes tritt ein. Auch wenn dies häufig eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung darstellt, so sollten nicht grundsätzlich alle möglichen Hindernisse ferngehalten werden.

Offene Situationen können ein natürliches Übungsfeld für soziale Interaktion darstellen. Eigenes Handeln und Finden von Lösungen stärkt die Selbstständigkeit, das Selbstvertrauen und den Selbstwert. Durchweg vorbereitete Situationen können als geringes Zutrauen in die Handlungskompetenzen der Schülerin oder des Schülers gewertet werden und der Mündigkeit im Weg stehen.

Hingegen ist in manchen Fällen eine vorbereitete Situation, ein Sicherheitsnetz, ein sicherer Ort oder Notfallplan aber erforderlich. Wie in Kapitel 3 beschrieben, müssen dafür sowohl die individuellen Voraussetzungen als auch die Voraussetzungen der Situation berücksichtigt werden, um eine individuelle Lösung zu finden. Erwartungen aller Beteiligten müssen abgesprochen werden.

Folgende Situationen sollten in den Blick genommen werden:

#### Beispiele

- Schulweg
- Ankommen in der Schule oder Warten auf den Unterricht
- Offene Unterrichtsformen
- Pausen
- AGs/Projekte
- Vertretungsunterricht, Unterrichtsausfall
- „Freie Zeit“ vor den Ferien
- Schulische Veranstaltungen
- Schulwanderung, -fahrten, -feste

Konkrete Anregungen im Umgang mit offenen oder unvorhersehbaren Situationen:



[https://url.nrw/ass\\_](https://url.nrw/ass_offen)  
offen

## 5.5 Herausforderndes Verhalten

Herausforderndes Verhalten umfasst eine breite Palette von Handlungen, die als unangemessen, störend oder problematisch angesehen werden und den Lernprozess oder das soziale Miteinander beeinträchtigen. Es kann sowohl das eigene Lernen und die eigene Entwicklung beeinträchtigen als auch das Lernen und die Entwicklung der Mitschülerinnen und Mitschüler. Was als herausforderndes Verhalten betrachtet wird, ist abhängig vom Kontext und individuellen Normen.

### Beispiele herausfordernden Verhaltens:

- Fremdaggressives Verhalten
- Autoaggression
- sachaggressives Verhalten
- verbalaggressives Verhalten
- stereotypes, aufdringliches Verhalten
- Verweigerung
- Weglaufen
- sexuelle Auffälligkeiten
- Einnässen, Einkoten, Kotschmierer, Essstörungen
- zwanghaftes Verhalten
- sozialer Rückzug, Desinteresse, Passivität
- ...

Um angemessen auf herausforderndes Verhalten reagieren zu können, ist es wichtig, die **zugrunde liegenden Ursachen** zu verstehen. Warum verhält sich die Person mit ihren individuellen Voraussetzungen in dieser Situation auf herausfordernde Weise? Bei Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung sind mögliche neuropsychologischen Besonderheiten mit zu berücksichtigen, etwa

- Schwierigkeiten in der Kommunikation
- Unverständnis sozialer Situationen
- Schwierigkeiten in der emotionalen Regulation
- sensorische Überempfindlichkeit
- Risikofaktoren für erhöhtes Erregungsniveau wie Schlafstörungen, schwache Impulskontrolle, mangelnde Orientierung, geringe Flexibilität

Dabei erfüllt jedes Verhalten eine Funktion. Eine Analyse mit anschließender Hypothese zur **Funktion des Verhaltens** kann helfen, sozial verträgliche Alternativen anzubieten. Es braucht echte Alternativen und Zeit. Aber das Angebot eines adäquaten Alternativverhalten ist langfristig hilfreicher als die Aussage „Tue es nicht!“.

### Umgang mit Herausforderndem Verhalten

Nach der Analyse des Verhaltens und einer Hypothesenbildung zu möglichen Ursachen und Funktionen des Verhaltens stellt sich die Frage nach der passenden **Intervention**. Um das herausfordernde Verhalten zu reduzieren, kann an folgenden Stellen interveniert werden:

#### ☐ im **Vorfeld**, z. B.

- Auslöser minimieren, Setting ändern, Anforderungen anpassen
- Neues in Ruhe einführen
- Reize reduzieren
- akuten Stress, Müdigkeit, Hunger, Frust vermeiden

#### ☐ in der **akuten Situation**, z. B.

- Ich-Botschaften senden
- Alternativen anbieten
- Handlungspläne nutzen
- bei Krisen: deeskalieren; Krise nicht als Lernsituation verstehen

#### ☐ im **Nachgang**, z. B.

- helfen zu verstehen, warum das Verhalten für andere Personen schwierig ist
- Handlungsplan nachbesprechen
- Situation, Reaktionen und Konsequenzen reflektieren

#### ☐ **langfristig**, z. B.

- Routinen ermöglichen
- aktive Kommunikation unterstützen
- soziales Verstehen fördern
- Emotionsregulation fördern
- Bewältigungsstrategien fördern (Coping)

Wenn jedoch einfache oder gewohnte Strategien nicht greifen, braucht es einen **genaueren Blick** und einen **neuen Blickwinkel**.

Im Folgenden werden exemplarisch Ansätze und Wege dargestellt, die dabei helfen können, das Verhalten aus einer neuen Perspektive zu betrachten sowie eigene und bisher unerschlossene Möglichkeiten zu erkennen, auf die Situation zu wirken. Die Ansätze ergänzen sich und können einzeln oder in Kombination genutzt werden.

## Das SORKC-Modell

Mit Hilfe des SORKC-Modells lässt sich jegliches Verhalten analysieren. Das folgende Beispiel von Baude und Noterdaeme (2010, S. 244) zeigt auf, wie man das Modell für die Analyse des Verhaltens eines Kindes mit Autismus-Spektrum-Störung anwenden kann.

### SORKC

- |          |  |
|----------|--|
| <b>S</b> | Stimuli, d. h. die auslösenden oder dem Verhalten unmittelbar vorausgehenden Bedingungen bzw. die Situationen, in der das Verhalten auftritt |
| <b>O</b> | Organismus-Variablen, die zu dem Verhalten beitragen, hier: die besonderen Bedingungen der Informationsverarbeitung des Menschen mit ASS     |
| <b>R</b> | Reaktion, das beobachtete Verhalten, einschließlich der beobachteten und vermuteten emotionalen, kognitiven Anteile                          |
| <b>K</b> | Kontingenz, d. h. die Regelhaftigkeit und der zeitliche Zusammenhang, mit dem auf das Verhalten R die Konsequenz C folgt                     |
| <b>C</b> | Konsequenz, die individuell als positiv oder negativ empfundene Wirkung im Sinne einer Belohnung oder Bestrafung.                            |

#### Beispiel:

- *Regina sortiert im Kindergarten jeden Tag über lange Zeitabschnitte ausschließlich Farbstifte für sich allein.*
- *Ein anderes Kind kommt und nimmt einen Farbstift, weil es zeichnen möchte.*
- *Regina schreit und weint so lange, bis das Kind den Stift wieder hinlegt und sich entfernt.*
- *Regina beruhigt sich sofort, setzt sich hin und betrachtet zufrieden ihre Farbstifte.*

**Stimulus:** Unterbrechen des Rituals Stifte sortieren.

**Organismus-Variable:** Autismus-Spektrum-Störung, Einschränkung im Verstehen sozialer Situationen, Bestehen auf Gleichförmigkeit, begrenztes Verhaltensrepertoire

**Reaktion:** Wutanfall, kognitive Reaktion: Unverständnis für Absichten des anderen Kindes

**Kontingenz:** zeitlich unmittelbar, erfolgend durch das andere Kind

**Konsequenz:** das Kind legt den Stift zurück – kurzfristig positive Konsequenz

#### Lerneffekt, Funktion und Anlass für Modifikation

Durch die für Regina positive Konsequenz wird das Problemverhalten *Wutanfall* verstärkt und mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder auftreten.

Der Wutanfall führt Regina kurzfristig zur Wiederherstellung der Ordnung in einer wenig durchschaubaren Situation und für den Moment zum erfolgreichen Erregungsabbau.

Ohne Intervention im Sinne von alternativem erwünschtem Verhalten führt die Strategie *Wutanfall* langfristig zu sehr negativen Konsequenzen.

### (K)eine Alternative haben zu herausforderndem Verhalten?!

Mit dem gleichnamigen Buch und einer begleitenden Beratungstasche fassen Castañeda, Fröhlich und Waigand viele praktische Tipps und Materialien zum Umgang mit herausforderndem Verhalten zusammen. Das nachfolgende Beispiel ist ein kleiner Auszug aus dem umfangreichen Material (2014).

**Lösungsideen:** Das können wir tun, damit das Verhalten nicht mehr (so oft) auftritt:

Veränderungen im **Setting** (Raum, Angebot, Material), z. B.

- Raumgestaltung, Arbeitsplatzgestaltung, Rückzugsorte
- Aufgaben verändern, Strukturierung, Interessen berücksichtigen
- Kopfhörer, Regulationsmaterial

Das können die **Bezugspersonen** ändern, z. B.

- Aufmerksamkeit geben, emotionale Entwicklung berücksichtigen
- unaufgeregt reagieren, Anforderungen reduzieren
- Fort- und Weiterbildungen besuchen

So kann das **Verstehen unterstützt** werden, z. B.

- Erst-Dann-Karte, Tagesplan, Handlungsplan
- Verhaltenskarte, Alternativenübersicht, Comic-Strip-Gespräche
- Soziale Lerngeschichten, Videomodelling

So kann die **aktive Kommunikation** verbessert werden, z. B.

- Vokabular anbieten als Gebärde, Bildkarte, Tafel, elektronische Hilfe ([Kapitel 5.3](#))
- Modelling
- Interaktionsspiel

So müssen wir uns auf **Krisen** vorbereiten:

- Anzeichen einer Krise und Regulationsmöglichkeiten dokumentieren
- Handlungsplan erstellen, Schutztechniken üben

## Erklärungsansatz: Das Eisbergmodell

Das Eisbergmodell ist eine viel verwendete Metapher, die auf Sigmund Freud zurückgeht und die Häußler et al. für die Entwicklung des nachfolgend dargestellten 5-Phasen-Modell genutzt haben. Das Eisbergmodell veranschaulicht den Gedanken, dass viele Aspekte des herausfordernden Verhaltens unsichtbar unter der Oberfläche liegen, während nur wenige Elemente sichtbar hinausragen. Eine ausführliche Beschreibung mit digitalem Begleitmaterial von Häußler u. a. findet sich in der in der Praxisreihe TEACCH (2014).

### Eisbergmodell

#### Phase 1: Eisberg voraus! Kritisches Verhalten erkennen und benennen



Es geht um das sichtbare Ausmaß des kritischen Verhaltens.

- beobachtbares Verhalten mit seinen objektiven Begleitumständen erfassen
- so konkret wie möglich formulieren
- Sind Vorboten der Krise erkennbar?
- ggf. Spannungsniveau erfassen, z. B. mithilfe eines Gefühlsbarometers

#### Phase 2: Das Ruder herumreißen: Spannungsregulation unterstützen



Wie kann man in der akuten Situation am besten reagieren?

- Es geht darum, möglichst schnell eine positive Veränderung herbeizuführen, ggf. die Sicherheit der Beteiligten wiederherzustellen.
- ablenken, Deeskalationsstrategien nutzen, Stressoren entfernen
- rechtzeitiges Herausnehmen aus der Situation (Kettenreaktionen vermeiden)
- eigenes Interaktionsverhalten bewusst gestalten (eigenes Stresslevel regulieren, ruhig bleiben)

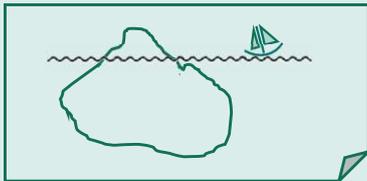
### Phase 3: Das Fundament des Eisbergs: Versteckte Ursachen des Verhaltens ergründen



Was sind die Ursachen unterhalb der Oberfläche?

- Umdenken, Nachdenken über Ursachen, die dem Verhalten zugrunde liegen
- Vermeidung schneller Zuweisungen wie *provokant*, *störrisch*, *faul*
- Führen neurologische Besonderheiten zu den ungewöhnlichen Reaktionen?
- Welche Funktion erfüllt das Verhalten?
- Ist es Ergebnis eines Lernprozesses, eine erlernte Strategie zum Spannungsabbau, zur Vermeidung, Herstellung von Nähe, Überlagerung unangenehmer Gefühle etc.?

### Phase 4: Kurs anpassen: Präventive Maßnahmen planen



Individuelle Planung: Was führt zur Kollision und wie kann man diese vermeiden?

- Grundlage ist ein Verstehen der Ursache unterhalb der Oberfläche.
- Planung von Maßnahmen oberhalb der *Wasseroberfläche* (z. B. Rahmenbedingungen: Auslöser vermeiden, verlässliche Regeln etc.)
- Planung von Maßnahmen unterhalb der *Wasseroberfläche* (z. B. Erwerb neuer Kompetenzen, alternativer Strategien etc.)
- Zielverhalten konkret und positiv formulieren (z. B. nicht: *Simon lernt zu warten*, sondern: *Simon schaut in der Wartezeit sein Buch an*)
- ggf. Notfallpläne erstellen (für mehr Handlungssicherheit aller Beteiligten)

### Phase 5: Sicherer navigieren: Maßnahmen umsetzen und überprüfen



Tragen die Pläne zur Entspannung bei?

- Sind die Interventionen wirksam?
- Helfen sie zur Spannungsregulierung?
- Lässt sich eine Wechselwirkung zwischen Verhalten und ergriffenen Maßnahmen erkennen?
- Welche nächsten Lernschritte lassen sich formulieren?
- Sind ggf. vereinbarte Dokumentation im Alltag umsetzbar und für den Prozess gewinnbringend?

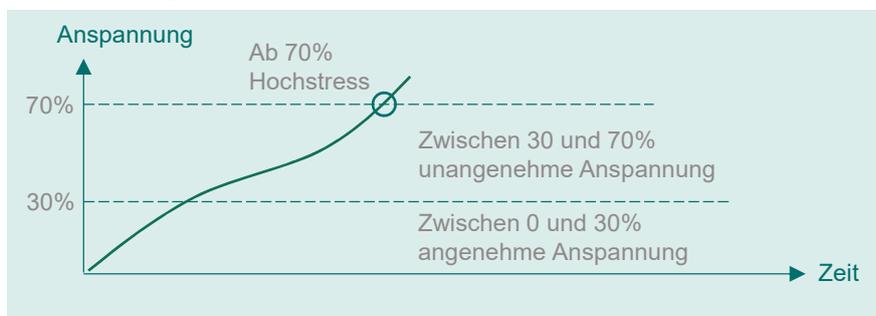
## Krisen

Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung haben ein höheres Risiko in den Zustand einer Krise zu kommen. Durch Schwierigkeiten in der Emotionsregulation sind die Möglichkeiten zur Herstellung eines emotionalen Gleichgewichts häufig eingeschränkt.

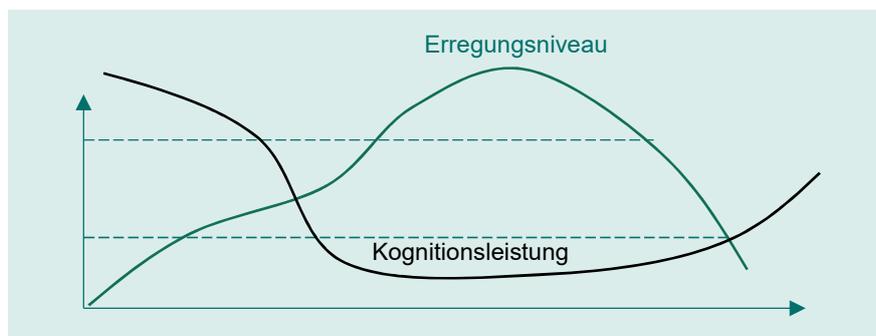
Eine Krise ist eine Situation, in der Menschen das dringende Gefühl haben, handeln zu müssen. Je nach Art und Intensität können Betroffene in dieser Situation Hilfestellungen nur noch bedingt nutzen. Verhaltensmuster werden ohne Rücksicht auf mögliche Konsequenzen für sich selbst und andere automatisiert angewendet.

Das folgende Schaubild stellt die Entwicklung einer Krise dar. Der Erregungszustand einer Person liegt abhängig von der Anspannung zwischen 0 und 100%. Bei einer Anspannung von 0-30% liegt keine oder eine geringe Anspannung vor. Dieser Bereich wird als angenehm empfunden. Mit Erhöhung der Anspannung verändern sich Körperreaktionen, Gedanken und Gefühle. Im Bereich einer Anspannung von 30-70% besteht das Risiko, dass Auslöser zu einer weiteren Erhöhung der Anspannung führen. Ab einer Anspannung von ca. 70% beginnt der Hochstress, der so unangenehm ist, dass er reduziert werden muss, ohne Rücksicht auf Konsequenzen.

### Anspannungskurve nach Bohus & Wolf-Arehult (2013)



### Erregungsniveau und Kognitionsleistung



Dem Schaubild ist zu entnehmen, dass sich Erregungsniveau und Kognitionsleistung gegenläufig bewegen. Entsprechend ist während einer Krise ein Gespräch über

mögliche Auslöser, Schuldzuweisungen, Konsequenzen nicht zielführend. In der akuten Krise geht es um den Schutz aller Beteiligten und Deeskalation (Stress reduzieren, klare und einfache Sprache in einem ruhigen Tonfall, Visualisierung, Hinweis auf einen Notfallplan, sicherer Ort, Ablenkung).

*„Wenn jemand ertrinkt, ist das nicht der richtige Zeitpunkt, ihm das Schwimmen beizubringen.“ D. Pitonyak*

Bei Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung kann es auf Grund individueller neuropsychologischer Besonderheiten (Kapitel 2) zu Veränderung in der Entwicklung einer Krise kommen. Zum einen kann die Grundanspannung, z. B. durch Schlafstörungen, und damit die Störanfälligkeit grundlegend erhöht sein. Zum anderen können eine Vielzahl von Auslösern das Anspannungsniveau steigen lassen.

In Anlehnung an das FNV-Modell von Englbrecht & Storath, 2005 sollte ein Krisenmanagement in Schulen folgende Aspekte beinhalten:

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>Vorsorge</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ positives Schul-/Klassenklima</li><li>▪ School- und Classroom-Management (Reduzierung des Konfliktpotentials)</li><li>▪ Entwicklung von individuellen Frühwarn- und Krisenpläne</li><li>▪ (weitere Informationen zu individuellen Krisenplänen sind in der Taskcard zu finden)</li></ul> |
| <b>Fürsorge</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Gefahrenabwehr/ Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit</li><li>▪ kurzfristige notfallpsychologische Unterstützung <b>aller</b> Betroffener</li><li>▪ Psychohygienische Versorgung der Helfer</li></ul>   |
| <b>Nachsorge</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dokumentation</li><li>▪ weiterer Bedarf der Betroffenen</li><li>▪ Evaluation der Maßnahme</li></ul>  |

Ein Tipp aus der Praxis für die Praxis:

„In der Situation selbst hat sich ein ruhiger, nicht eskalierender Umgang mit dem Schüler bewährt, was auch eine einfache, klare Sprache in ruhigem Tonfall einschließt. Das Bedürfnis von Erwachsenen, mit eigener Mimik und Stimmlage deutlich zu machen, dass das vom Kind gezeigte Verhalten nicht erlaubt/angemessen ist, ist zwar verständlich, aber meist nicht hilfreich, da es einerseits nicht gut als Informationsquelle genutzt werden kann und andererseits das Klima von Eskalation ggf. noch verstärkt. Ein ruhiger, aber deutlicher Hinweis auf einen Regelplan oder eine Aussage, was nun erwartet wird, führt häufiger zum Erfolg und zu einer Deeskalation der Lage“ (Teufel & Soll 2021, S. 108)

## Funktionen aggressiven Verhaltens

Die nachfolgende Darstellung unterschiedlicher Funktionen aggressiven Verhaltens und die sich anschließenden Empfehlungen zum Umgang mit dem Verhalten orientieren sich an einer Zusammenstellung von Brita Schirmer (2016, S. 124 ff.).

### Instrumentell-aggressives Verhalten

*„Susanne ist neun Jahre alt und hat frühkindlichen Autismus. Wenn ihr die Lehrerin eine Aufgabe stellt, beginnt sie oft zu schreien. Ihre Schulbegleiterin muss mit Susanne dann den Klassenraum verlassen.“ (ebd.)*

- Zweck ist die Durchsetzung eines Ziels (etwas Angenehmes oder die Vermeidung von etwas Unangenehmem)
    - ggf. Folge unzureichender kommunikativer Kompetenz
    - ggf. fehlen sozial adäquate Mittel zum Erreichen des Ziels
  - Aggression wird aufgrund der Reaktionen als erfolgreich erlebt
- lerntheoretisch ausgerichtete Strategien
  - positive Folgen als Reaktion auf aggressives Verhalten (Verstärkung) vermeiden
  - Weiß Susanne, was sie machen soll, wenn man ihr nur sagt, was sie nicht machen darf?
  - sozial verträgliche Alternativen aufzeigen (evtl. Alternativenplan)

### Affektiv aggressives Verhalten

*„Daniel ist [...] sehr geräuschempfindlich. Während einer Unterrichtsstunde am 11.11. beginnt ein Faschingsumzug [...] direkt vor der Klassenzimmertür. Aus Angst vor dem Lärm krallt sich Daniel in die Haare der Lehrerin. Er schreit und kann sich lange nicht beruhigen.“ (ebd.)*

- wird durch starke Gefühle wie Angst und Wut ausgelöst
  - ist nicht willkürlich gesteuert
  - das Verhalten hat eine positive Konsequenz: die affektive Belastung wird abgebaut
- Kind und Umwelt können oft nur noch geschützt werden
  - so weit wie möglich präventiv vorgehen (Angst- / Wutauslöser aufspüren, z. B. Veränderungen ankündigen, Hörschutz bei vorhersehbarer Geräuschbelastung etc.)

### Impulsiv aggressives Verhalten

*„Ab und an schlägt [...] Konrad mit dem Kopf gegen Glasscheiben von Türen oder Schränken. Dieses Verhalten ist nicht abhängig von den Reaktionen anderer und auch nicht davon, ob die Scheibe zerbricht oder er genau weiß, dass sie standhalten wird.“ (ebd.)*

- Es ist eine Reaktion auf einen Reiz. Das Verhalten kann aus eigenen Ressourcen nicht unterlassen werden.
  - Impulskontrollstörungen kommen bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung häufig vor.
- auslösende Reize vermeiden (möglichst nicht an der Glasscheibe vorbeigehen)
  - daran arbeiten, die Impulskontrolle zu verbessern (Feedback, Belohnung, Rollenspiel)
  - Handlungsalternativen trainieren

### Fortsetzung Formen aggressiven Verhaltens

#### Automatisiert aggressives Verhalten

„Sophie beginnt sich immer wieder plötzlich mit den Händen auf die Brust zu schlagen. Sie tut dies sehr oft hintereinander, manchmal fünf Minuten lang. Es ist weder ein Auslöser für dieses Verhalten erkennbar noch scheint es von der Reaktion auf ihr Verhalten abhängig.“ (ebd.)

- im Gegensatz zum impulsiven Verhalten ist hier auch kein Auslöser erkennbar
- das Verhalten scheint willkürlich nicht steuerbar
- aus dem Nichts kommend
- rhythmisch oder wie festgefroren (z. B. jemand an den Haaren halten)
- Phasen hoher Erreg- und Reizbarkeit gehen oft mit dem aggressiven Kontrollverlust einher

- es kann ggf. sinnvoller sein, dem Kind zu sagen, was es tun (als was es lassen) soll: Falte deine Hände, klatsche in die Hände ...

#### Autoaggression als Selbststimulation

„Ich habe es immer sehr geliebt, wenn man mich fest angepackt hat. Irgendwann habe ich dann gemerkt, dass ich mir solche angenehmen Gefühle auch selbst verschaffen kann, indem ich mir z. B. auf die Nase haue.“ (Zöller 1995, zit. nach Schirmer 2016, S. 131)

Hypothese 1: Der Schüler mit ASS schützt sich vor überlastenden Reizen.

- Der Cortisolspiegel steigt unter Belastung an und kann sich durch Selbstverletzung verringern (Schirmer 2016, S. 131). Bei Autoaggression ist zu beachten, dass Schmerz auf eine paradoxe Art beruhigend auf das Nervensystem wirken kann. Er zentriert alle Eindrücke und Reize auf diesen einen Punkt.

Hypothese 2: Es gibt zu geringe Möglichkeiten zur Beschäftigung. (ebd.)

- Im Einzelfall also genau zu beobachten: Braucht das Kind Entlastung oder zusätzliche Anregung, wenn es sich mit Hilfe von Autoaggression selbst stimuliert? (ebd.)

Schirmer weist darauf hin, dass Vermutungen, wie das aggressive Verhalten motiviert ist, immer die Möglichkeit eines Irrtums beinhalten. Wenn Strategien über einen längeren Zeitraum nicht den gewünschten Erfolg erzielen, sollten zur Betrachtung der Situation neue Blickwinkel gesucht werden.

#### Weitere Informationen und Material:



[url.nrw.de/ass\\_herausfordernd](http://url.nrw.de/ass_herausfordernd)

## 5.6 Veränderungen im Verhalten oder Erleben

Die Wahrscheinlichkeit für Veränderung in den Verhaltensweisen bei Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung ist sehr hoch. Zum einen gehören Schwankungen und mögliche Entwicklungen komorbider Störungen zum Störungsbild. Zum anderen stehen vielfältige Entwicklungsaufgaben im Laufe der Schulzeit an, auf die die betroffenen Schülerinnen und Schüler eventuell reagieren (Kapitel 2.4).

Folgendes ist von Lehrkräften zu tun:

- Verhaltensänderungen wahrnehmen und dokumentieren
- Austausch im Kollegium über die Verhaltensänderungen (Kapitel 6.2)
- mit dem betroffenen Schüler oder der betroffenen Schülerin ins Gespräch gehen
- wertschätzendes Elterngespräch über Verhaltensänderungen, Ursachen und Lösungsmöglichkeiten führen (Kapitel 6.3)
- bei Vorliegen einer Schweigepflichtentbindung nach Rücksprache mit den Eltern ggf. Kontakt zu außerschulischen Systemen aufnehmen (Kapitel 6.4)
- individuelle Lösungen an das veränderte Verhalten anpassen (Kapitel 3)

Zu beachten ist, dass ein zeitliches Hinauszögern erheblich zur Verschlimmerung beitragen kann.

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_  
veraenderung](https://url.nrw/ass_veraenderung)

### 5.7 Unregelmäßiger Schulbesuch

Eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsweg ist eine regelmäßige Anwesenheit im Unterricht. Den Schulalltag zu bewältigen, erfordert dabei zahlreiche Anpassungsleistungen und Kompetenzen, auf die Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung je nach Ausprägung ihrer neuropsychologischen Besonderheiten (Kapitel 2) manchmal nicht oder nur bedingt zurückgreifen können.

In diesem Zusammenspiel neuropsychologischer Besonderheiten und Anforderungen zur Bewältigung von Schultagen lassen sich Risiken identifizieren, die im ungünstigen Fall zu unregelmäßigem Schulbesuch führen können und die im Folgenden skizziert sind:

Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung können während eines Schultages mehrfach folgende Erfahrungen machen:

- fachliche Überforderung (heterogenes Intelligenzprofil)
- fachliche Unterforderung (heterogenes Intelligenzprofil)
- soziale Überforderung
- ständige Missverständnisse
- Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrkräften, ...
- erhöhte Anspannung, erhöhter Stress
- ...



Je nach Frequenz und Intensität können sich diese Erfahrungen ungünstig bedingen mit ...

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sozialem Rückzug</li> <li>▪ Vermeidung von sozialen Kontakten</li> <li>▪ geringen Kontakten mit der Peer-Group, mitunter soziale Isolierung</li> <li>▪ Rückzug in Pausen</li> <li>▪ ...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Misserfolgen</li> <li>▪ Auszeiten im Unterricht</li> <li>▪ verpassten Unterrichtsinhalten</li> <li>▪ sinkenden Schulleistungen</li> <li>▪ ...</li> </ul>                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterrichtsstörungen</li> <li>▪ Verweigerungen</li> <li>▪ (Auto-)Aggressionen</li> <li>▪ Krisen während des Schultages</li> <li>▪ Krisen am Nachmittag</li> <li>▪ ...</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ negativen Rückmeldungen</li> <li>▪ negativen Konsequenzen</li> <li>▪ negativen Gedanken</li> <li>▪ negativen Erwartungen</li> <li>▪ erhöhten Selbstzweifeln</li> <li>▪ ...</li> </ul> |





... und am Ende des Tages von einer Schulaversion zu Schulabsentismus und Dropout führen.

- Schulbesuch wird als negativ und nicht bewältigbar empfunden.
- Schulbesuch stellt sich durch die geringe soziale Anbindung an Schule (z. B. durch Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrkräfte, Feste) als nicht attraktiv dar.
- Schulbesuch wird vermieden (erhöhte Fehlstunden und -tage, entschuldigt oder auch unentschuldigt). Dabei wird die Teilnahme am Unterricht als negativer empfunden als die negative Konsequenz der Abwesenheit.
- Es können sich bestehende Symptome einer anderen somatischen oder psychischen Erkrankung verstärken.
- Es können sich komorbide Störungen, z. B. (Schul-)Ängste und Depressionen oder psychosomatische Erkrankungen (z. B. Kopf- oder Bauchschmerzen) entwickeln.

Neben den neuropsychologischen Besonderheiten gibt es weitere Risikofaktoren für die Entwicklung eines unregelmäßigen Schulbesuchs, u. a.

- Entwicklungsrückschritte im Verlauf der Autismus-Spektrum-Störung
- kritische Lebensereignisse (belastende Situationen wie Trennung der Eltern, Umzug etc.)
- belastete Eltern bzw. Bezugspersonen
- lange Fehlzeiten, z. B. nach einer Erkrankung
- Übergänge, z. B. Klassenwechsel, Lehrerwechsel, Schulwechsel
- andere (komorbide) Erkrankungen, z. B. Depression oder (Schul-)Ängste (diese können Ursache und Auswirkungen von Schulabsentismus sein)
- schwierige Situationen in der Schule, z. B. Mobbing oder problematischer Schüler-Lehrer-Kontakt
- Erhöhung sozialer Anforderungen.
- Pubertät
- Unterrichtsausfall, z. B. Folgen der Corona-Pandemie

Bei näherer Betrachtung haben Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung insgesamt ein **höheres Risiko**, sich von der Schule zu entfernen oder eine Schulaversion bis hin zum Schulabsentismus zu entwickeln.

Um ungünstigen Entwicklungen entgegenzuwirken, kommt der **Prävention** eine hohe Bedeutung zu. Bei einer guten Prävention muss auf Intervention und Rehabilitation nicht zurückgegriffen werden.

Im Weiteren werden die Verknüpfungen und manchmal fließenden Übergänge von Prävention, Intervention und Rehabilitation dargestellt. Die Kernfragen sind in Anlehnung an Ricking (2023, S. 27) modifiziert worden.

### Kernfrage der Prävention

Was unternimmt die Schule, damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler mit (und selbstredend auch ohne) Autismus-Spektrum-Störung sich in ihr wohlfühlen und regelmäßig anwesend sind?

„Erfahrungen und wissenschaftliche Studien zeigen sehr deutlich, dass Schulen die Möglichkeit haben die An- oder Abwesenheit ihrer Schülerinnen [und Schüler] deutlich zu beeinflussen.“ (Ricking, 2023, S. 31) Diese Aussage verdeutlicht die Verantwortung von Schule in diesem Kontext. In Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung ist auf Folgendes besonders zu achten:

- ❑ **Schule als sicherer Ort:** offener, transparenter und konsequenter Umgang mit Mobbing sowie verbaler und körperlicher Gewalt
- ❑ **Besonderer Blick von Beginn an:** Gespräche mit Eltern und ggf. anderen Professionen vor dem ersten Schultag, Aufdecken von Ressourcen sowie Stärken und Schwächen, strukturellen Rahmen abstecken, ggf. Notfallpläne erstellen, Übergänge gestalten, außerschulische Veranstaltungen planen
- ❑ **Lernerfolge ermöglichen:** an Ressourcen und Stärken ansetzen, notwendige Strukturen ermöglichen, didaktisch-methodische Anpassungen vornehmen, schrittweise und aufeinander aufbauende Förderungen, aufrichtiges Loben und positives Verstärken
- ❑ **Schule als Ort für positive soziale Erfahrungen:** wertschätzender und respektvoller Umgang, positive Haltung gegenüber Menschen, Toleranz gegenüber Diversitäten
- ❑ **Positive Schüler-Lehrer-Interaktion:** Wissen und damit verbunden Verständnis der Lehrkräfte für die möglichen Besonderheiten von Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung, wertschätzender und respektvoller Umgang auch in schwierigen Situationen und Krisen, Lehrkräfte als positives Modell und zuverlässige Vertrauensperson
- ❑ **Schule als Ort des Zusammenhalts:** Schaffung einer positiven Identifikation mit der Schule und einer sozialen Verbundenheit
- ❑ **Schule als zuverlässiger Partner der Eltern:** wertschätzende Zusammenarbeit mit den Eltern, regelmäßiger Austausch, gemeinsame Sichtweisen und Ziele entwickeln (Kapitel 6.2). Dabei ist Prävention wie auch sonst eine Aufgabe aller in Schule arbeitenden Personen und nicht nur der Klassenleitung

### Kernfragen der Intervention

Wie reagiert die Schule auf Warnsignale und Schulversäumnisse bei Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung? Wie leicht oder schwer macht es die Schule dieser besonderen Schülerschaft, sich von der Schule zu verabschieden?

Intervention in diesem Kontext meint das geplante und gezielte Eingreifen, um einem Problemverhalten vorzubeugen oder zu beheben. Um der Entwicklung einer Schulaversion hin zu Schulabsentismus vorzubeugen, muss man Warnsignale erkennen und ihnen entgegenwirken.

Die emotionale und inhaltliche Entfernung der Schülerin oder des Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung vom Lernen als Prozess, von Mitschülerinnen und Mitschülern, von Lehrkräften und von Schule ist eine Entwicklung, die es aufzuhalten und in eine positive Richtung zu lenken gilt. Oft wird das Lernen zu Hause als Entspannung und Gewinn angesehen (manchmal von allen Beteiligten) und manifestiert sich entsprechend schnell, eine Gewöhnung setzt ein. Mit zunehmenden fachlichen Versäumnissen und fortschreitender sozialen Entkopplung wird eine Rückführung in die Schule und die Klasse schwerer zu realisieren.

Hier sollte eine Reintegration in Schule so früh wie möglich erfolgen, dabei zählt jede Stunde und jeder Tag. Frühzeitiges Intervenieren beugt einer für alle Beteiligten kräftezehrenden Reintegration vor. Dafür müssen Veränderungen als **mögliche Warnsignale** wahrgenommen werden:

#### Beispiele

- Verstärkung der neuropsychologischen Besonderheiten
- Höhere Anspannung
- Mehr Konflikte
- Mehr Auszeiten
- Mehr Krisen
- Vermehrter sozialer Rückzug
- Müdigkeit
- Leistungsabfall
- Geringere Lernbereitschaft
- Vermehrt Verweigerung im Unterricht
- Verspätungen
- Vermehrte Fehlzeiten durch Krankmeldung bzw. -schreibung

- ❑ In dieser sensiblen Phase gilt es als erstes sich mit den Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und deren Wahrnehmung mit der eigenen abzugleichen.
- ❑ Der nächste, schnell folgende Schritt ist die Kontaktaufnahme mit den Eltern, um die Veränderungen wertfrei zu schildern. In dem Gespräch mit den Eltern ist abzustimmen, ob weitere Professionen (wie z. B. Schulpsychologie, Jugendamt, Schulsozialarbeit, Therapie, behandelnde Ärzte und Ärztinnen) hinzugezogen werden sollten (Kapitel 6). In einem frühen Stadium kann das gemeinsame Gespräch, die gemeinsame Haltung mit den Eltern in Verbindung mit präventiven Maßnahmen die Rückkehr zu einer günstigen Entwicklung bewirken.

Bei einem **akuten Schulabsentismus** wird es wesentlich schwieriger und komplexer. Meistens gibt es mehrere Faktoren, die sich wechselseitig ungünstig beeinflussen. Wichtig ist, eine gemeinsame Sichtweise zu entwickeln und einer gemeinsamen Interventionslinie zu folgen. Eine unzureichende Kooperation sollte als Risikofaktor gesehen werden und gehört zu den aufrechterhaltenden Bedingungen oder gar Verstärkung des schulabsenten Verhaltens.

Aber auch bei einem gut abgestimmten und kooperativen Vorgehen muss man mit möglichen Dilemma-Situationen rechnen:

1. Eltern befinden sich in einer Dilemma-Situation: Einerseits gibt es die Schulpflicht und den Wunsch der Eltern nach einem erfolgreichen Schulbesuch. Andererseits sehen sie die Überforderung und das Leiden ihres Sohnes oder ihrer Tochter und müssen sich zum Teil einem hohen Druck seitens der Schule stellen. Hier kann ein kurzer Perspektivwechsel helfen.
2. Der Faktor Zeit spielt eine große Rolle: Einerseits sollte die Schülerin oder der Schüler so schnell wie möglich wieder in die Schule zurück. Andererseits brauchen die verschiedenen Akteure Zeit für eine differenzierte Diagnostik. Erst eine differenzierte Diagnostik hilft bei der Auswahl einer passgenauen Intervention. Eine nicht passgenaue Intervention kann den Schulabsentismus verstärken.

Ein rezeptartiges Vorgehen in dieser akuten Situation gibt es nicht, dafür hat das individuelle Entstehungsmodell zu viele mögliche Parameter. Als sehr hilfreich hat sich ein **schuleigenes Konzept** bei Schulabsentismus erwiesen: Die Abläufe sind im Voraus abgestimmt, es geht nicht unnötig Zeit verloren. Auch sollte in diesem Konzept der wertschätzende, verbindliche Umgang in der Zusammenarbeit mit den Eltern eine besondere Rolle spielen. Eltern von einem Sohn oder Tochter mit einer Autismus-Spektrum-Störung stehen häufig jahrelang an ihrer Belastungsgrenze. Ein kurzes Hineinversetzen in diese Situation kann helfen, Ansatzpunkte zu finden, gemeinsame Ziele zu setzen, einen gemeinsamen Plan zu erstellen, Ressourcen zu aktivieren und sich in kleinen Schritten einer regelmäßigen Teilnahme an Schule wieder anzunähern.

### Kernfrage der Rehabilitation

Wie finden Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung nach einem langfristigen Fernbleiben zurück zum (schulischen) Lernen und zurück in die Schule?

Die Wiedereingliederung von Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung kann ein sehr langwieriger, kräfteaubender Prozess mit Rückfällen sein. Nun könnte der Gedanke aufkommen, dass die Schülerin oder der Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung doch besser zu Hause lernen könne. Schließlich würde das dem Wunsch der Schülerin oder des Schülers, manchmal auch der Eltern und manchmal auch der Lehrkräfte entsprechen. Kamp-Becker & Bölte raten „Von privaten Einzelunterricht (ist) (außer in einer übergangsweisen Phase der Nichtbeschulbarkeit) ab(zuraten), da die Modellfunktion anderer Gleichaltriger für das Erlernen adäquater sozialer Verhaltensweisen auch für Menschen mit Autismus von großem Nutzen ist.“ (Kamp-Becker & Bölte 2021, S. 101)

Schule spielt eine sehr bedeutende Rolle bei der Teilhabe in unserer Gesellschaft. Schulabsentismus stellt eine starke Gefährdung der sozialen, beruflichen, partnerschaftlichen und ökonomischen Entwicklung dar.

Auch das Risiko für die Entwicklung einer (weiteren) psychischen Störung, wie Ängste oder auch dissoziale Störungen ist erhöht. Das gemeinsame Ziel von Schule und jeder einzelnen Lehrkraft sowie der Eltern ist die soziale Integration der Schülerin und des Schülers mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Nach erfolgreicher Rehabilitation sollte sich die Schule wieder der Prävention widmen, um die nächste ungünstige Entwicklung Richtung Schulabsentismus zu verhindern.

Zum Abschluss noch ein wichtiger Hinweis aus der Praxis für die Praxis: Suspendierungen sind legitime Fehlstunden, die ebenfalls zu einer Entkopplung von Schule und zu Schulabsentismus führen können. Diese Maßnahme sollte also nur ausgesprochen werden, wenn die Schülerin oder der Schüler gut in der Schule angebunden ist und gerne zur Schule kommt.

### Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_absentismus](https://url.nrw/ass_absentismus)

### 5.8 Offenlegung der Diagnose

Wenn Eltern der Schule ärztliche Informationen wie z. B. eine medizinische Diagnose anvertrauen, dann stehen diese Informationen unter einem besonderen datenrechtlichen Schutz. Ohne ausdrückliche Genehmigung durch die Eltern oder Erziehungsberechtigten in Form einer Schweigepflichtsentbindung dürfen sie nicht an Personen weitergegeben werden, die keine Berechtigung zur Einsicht in die Schülerakte haben. Dies betrifft den Austausch mit außerschulischen Einrichtungen (Kapitel 6.4) genauso wie den Umgang mit der Diagnose innerhalb der Schulgemeinschaft.

Bei Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung kann es sinnvoll sein, über eine Offenlegung der Diagnose gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch der Elternschaft der Klasse nachzudenken. Oft wirkt sich ein offener Umgang im Schulalltag für alle Beteiligten positiv aus. Eine gut vorbereitete Offenlegung kann zum besseren Verständnis und der Klärung von offenen Fragen beitragen.

Mit der Offenlegung der Diagnose können unterschiedliche Ziele verfolgt werden, z. B.

- mehr Akzeptanz und Verständnis für individuelle Lösungen, z. B. Nachteilsausgleich.
- mehr Akzeptanz und Verständnis für ungewöhnliche Verhaltensweisen.
- emotionale und soziale Unterstützung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler.
- ein gutes Klassenklima, Akzeptanz von Vielfalt.
- die Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler.

Bei betroffenen Schülerinnen und Schülern wie auch deren Eltern besteht oft die Sorge, dass das Risiko für Ausgrenzung, Ablehnung, Missverständnisse oder Mobbing (Kapitel 5.9) in Folge der Offenlegung steigen könnte. Diese Sorgen sind ernst zu nehmen. Schließlich sind trotz guter Vorbereitung die Reaktionen der Adressaten nicht vorhersehbar. Vor- und Nachteile der Offenlegung sollten daher von Eltern und Schule nach Möglichkeit gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler abgewogen werden (Kapitel 6.3).

Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass positive und spürbare Effekte möglicherweise nicht sofort eintreten, aber auch, dass eine Prozessbegleitung im Anschluss an die Offenlegung maßgeblich zu einer positiven Entwicklung des Klassenklimas beitragen kann.

Wenn sich die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler sowie die Eltern für den transparenten Umgang mit der Diagnose entschieden haben, müssen für die Vorbereitung viele Fragen geklärt werden.

Leitende Fragen im Prozess der Offenlegung der Diagnose können sein:

| Mögliche Fragen                               | Möglichkeiten der Ausgestaltung   |
|---|---|
| Wer soll informiert werden?                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mitschülerinnen und Mitschüler</li> <li>▪ Elternschaft ...</li> </ul>  |
| Wer soll an diesem Gespräch noch teilnehmen?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Therapeutin oder Therapeut</li> <li>▪ Eltern oder andere Vertrauenspersonen ...</li> </ul>   |
| Wer soll an diesem Gespräch nicht teilnehmen? | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler ...</li> </ul>  |
| Wann?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ während der Schulzeit</li> <li>▪ während eines Elternabends</li> <li>▪ eingebunden in ein Projekt ...</li> </ul>   |
| Wo?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in der Klasse</li> <li>▪ in einem ruhigen, vertrauten Raum ...</li> </ul>  |
| Wie?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ im Gespräch</li> <li>▪ über eine Präsentation oder ein Video</li> <li>▪ durch digitale Zuschaltung</li> <li>▪ über einen Brief ...</li> </ul>  |
| Wer moderiert?                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ betroffene Schülerin / betroffene Schüler</li> <li>▪ die Eltern</li> <li>▪ eine (Beratungs-)Lehrkraft</li> <li>▪ eine Person aus Autismusberatung, Therapie oder Schulpsychologie</li> </ul> |
| Welche Stolpersteine können auftreten?        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Überforderung des/der Betroffenen</li> <li>▪ geringe Akzeptanz ...</li> </ul>  |
| Wie kann die Nachbereitung aussehen?          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ regelmäßige Gespräche</li> <li>▪ beobachtbares Verhalten festlegen, an dem eine gute Integration in die Klasse sichtbar wird ...</li> </ul>  |

Wenn betroffene Schülerinnen oder Schüler und deren Eltern nicht einverstanden sind, so bleibt es an der Lehrkraft, für Akzeptanz zu sorgen und einen guten Umgang mit Vielfalt zu unterstützen – ganz gleich ob mit oder ohne medizinische Diagnose.

Weitere Informationen und Material:



[https://url.nrw/ass\\_offenlegung](https://url.nrw/ass_offenlegung)

### 5.9 Mobbing

Schule ist ein Ort, an dem Mobbing besonders häufig auftritt. Es kann jede Schülerin oder jeden Schüler treffen. Es gibt aber Faktoren, die das Risiko von Mobbing deutlich erhöhen:

- Klassenstatus, wenig Freunde, fehlender Schutz in der Gruppe.
- Einschätzen sozialer Situationen (asymmetrisches Kräfteverhältnis).
- als „anders“ wahrgenommen werden (Verhalten, Kommunikation, Erscheinung etc.).

Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung sind überdurchschnittlich häufig von diesen Risikofaktoren betroffen und haben daher ein **erhöhtes Risiko** betroffen zu sein. Eine amerikanische Studie aus dem Jahr 2002 ergab eine mindestens vierfach erhöhte Häufigkeit bei Kindern zwischen 4 und 17 Jahren mit einem Asper-Syndrom (Attwood 2008, 125). Eingeschränkte kommunikative und sozialen Fähigkeiten oder eine Außenseiterposition können das Kräfteungleichgewicht in Auseinandersetzungen verstärken. Oft können Konflikte schon bei kleineren Auseinandersetzungen nicht aus eigener Kraft gelöst werden. Aber nicht bei jedem Konflikt handelt es sich um Mobbing. Daher ist es wichtig, Mobbing zu identifizieren und gegenüber anderen Konflikten abzugrenzen.

#### Mobbing erkennen und einordnen<sup>15</sup>

| Mobbing ...   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ist absichtsvoll <b>schädigend</b></li> <li>▪ passiert über eine <b>längere Zeit</b></li> <li>▪ bei <b>asymmetrischem</b> Kräfteverhältnis</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ist ein <b>Gruppenphänomen</b></li> <li>▪ verschlechtert das <b>Klassenklima</b></li> <li>▪ verschlechtert das <b>Lernklima</b></li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ lässt sich vom Opfer aus eigener Kraft nicht beenden, sondern <b>nur mit Hilfe</b> von außen.<sup>16</sup></li> </ul>  |   |
| Mobbing tritt auf als ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>physisches</b> Mobbing: Stoßen, Stolpern, Treten, Schlagen ...</li> <li>▪ <b>verbales</b> Mobbing: beleidigen, über das Aussehen lästern, einschüchtern ...</li> <li>▪ <b>relationales</b> Mobbing: ignorieren, Gerüchte verbreiten, Zerstören sozialer Beziehungen ...</li> <li>▪ <b>Cybermobbing</b> Verbreiten diffamierender Videos, Belästigung, Ausschluss ...</li> </ul> |   |
| Irrtümer über Mobbing   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Irrtum:</b> Mobbing ist das Problem zwischen zwei Schülerinnen oder Schülern</li> <li>▪ <b>Irrtum:</b> Mobbing dient der Positionierung innerhalb der Gruppe</li> <li>▪ <b>Irrtum:</b> Mobbinghandlungen sind völlig normal</li> <li>▪ <b>Irrtum:</b> Mobbing ist eine Erscheinung der Pubertät</li> </ul>  |   |

<sup>15</sup> Quelle: Science Lab Cologne, Universität zu Köln, Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)

<sup>16</sup> Jannan 2010, S. 26

## Mobbing hat schwerwiegende Auswirkungen

Mobbing kann nicht nur soziale, sondern auch psychische und psychosomatische Folgestörungen bewirken, Mobbing macht im wahrsten Sinne des Wortes **krank**. (La Brie & Wagner 2021, S.148ff)

| Nichtmedizinische Folgen  | Medizinische Folgen   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leistungsversagen, gefährdete Versetzung</li> <li>▪ Versäumnisse im Unterricht</li> <li>▪ Wegfall des sozialen Bezugsrahmens</li> <li>▪ soziale Isolation</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interaktionsprobleme, Ängstlichkeit</li> <li>▪ parasuizidale Gesten, Depression, Suizid</li> <li>▪ Essstörungen, Appetitlosigkeit, Bauchschmerzen</li> <li>▪ Kopfschmerzen, Schlafstörungen</li> <li>▪ Substanzmissbrauch</li> </ul> |

## Umgang mit Mobbing

Schulen können Mobbing nicht vollständig verhindern. Sie **müssen** bei Mobbing aber tätig werden und **können** Einfluss nehmen auf Risiko, Verlauf, Dauer und Auswirkung.

Wichtig dabei sind:

- Präventionsarbeit (Mobbingkonzept der Schule)
- Erkennen von Mobbing (Sensibilisierung)
- Interventionsarbeit (Strategien zum Umgang mit Mobbing)

Mögliche Hilfen für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung:

### Präventiv wirksam könnte sein, ...

- wenn sich eine Patin oder ein Pate (mit hohem sozialem Status) dafür verantwortlich fühlt, der Mitschülerin oder dem Mitschüler bei Auseinandersetzungen zur Seite zu stehen.
- wenn geübt wird, wie man Mobbing begegnen kann, z. B. Hilfe holen oder eine Reaktion zu zeigen und die Situation erst dann zu verlassen.
- wenn sichere Orte in der Schule und auf dem Schulweg (eingerrichtet und) gezeigt werden.

Weitere Materialien und rechtliche Hintergründe:



[https://url.nrw/ass\\_mobbing](https://url.nrw/ass_mobbing)



[https://url.nrw/recht\\_mobbing](https://url.nrw/recht_mobbing)

# 6

## Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Systeme

Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung können im Schulalltag eine ganz besondere Herausforderung darstellen. Eine konstruktive Zusammenarbeit aller Beteiligten bietet die Möglichkeit, (kreative) Lösungen zu finden.

### 6.1 Grundlagen für eine konstruktive Zusammenarbeit

Eine konstruktive Zusammenarbeit ist keine Selbstverständlichkeit. Es bedarf immer wieder Zeit und Raum für Abstimmungsprozesse, um unterschiedliche Sichtweisen abzugleichen und gemeinsame Ziele zu entwickeln. Eine gute Grundlage bildet ein **gemeinsamer Wissensstand über**

- Autismus-Spektrum-Störungen im Allgemeinen.
- die Schülerin oder den Schüler im Besonderen.
- Stand und Verlauf der Entwicklungen und Maßnahmen.
- die beteiligten Akteure im individuellen Netzwerk.

Im Abstimmungsprozess müssen Rollen, Aufträge und Aufgaben geklärt werden. Zu den Gelingensbedingungen gehören Aspekte einer **positiven Haltung** wie

- Respekt, Wertschätzung und Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven, Ideen, Meinungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Bereitschaft Informationen zu teilen und sich gegenseitig zu unterstützen.
- offene Kommunikation, Vertrauen und Verbindlichkeit.
- Aufbau und Gestaltung von konstruktiven Beziehungen.
- lösungs- und ressourcenorientiertes Vorgehen.
- Verantwortungsübernahme.

Durch eine konstruktive Zusammenarbeit können verschiedene Perspektiven und Fähigkeiten zusammengebracht werden, um bessere Ergebnisse zu erzielen, Probleme zu lösen und Innovationen zu fördern.

## 6.2 Zusammenarbeit im System Schule

Zusammenarbeit im System Schule bezieht sich auf die kooperative Arbeit zwischen Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie Lehrkräften und anderen beteiligten Akteuren wie Schulbegleitung, Schulsozialarbeit etc.

Um eine positive und effektive Lernumgebung zu schaffen, ist es wichtig, die individuellen Voraussetzungen der Schülerin oder des Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung einerseits mit den Voraussetzungen dieser konkreten Schule als System andererseits zusammenzuführen und abzugleichen. Nur wenn die Ressourcen beider Seiten hinreichend gesehen und berücksichtigt werden, können Möglichkeiten und Grenzen ausgelotet und gute individuelle Lösungen gefunden werden (Kapitel 3).

### Gute individuelle Lösungen

... überfordern die Ressourcen  
der Schülerin / des Schülers nicht

... überfordern die Ressourcen  
der Schule nicht

### Eine koordinierende Ansprechperson

Im Schulalltag hat es sich als ressourcenschonend bewährt, dass eine Ansprechperson für die Schülerin oder den Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung zur Verfügung steht, bei der alle Informationen gebündelt werden. Diese Person

- nimmt an den Gesprächen rund um die Schülerin oder den Schüler teil.
- holt sich Informationen bei innerschulischen Akteuren ein.
- hat wichtige Themen über die gesamte Schulzeit im Blick (Kapitel 5).
- kennt die außerschulischen Netzwerke und Akteure (Kapitel 6.4).
- koordiniert schulische und außerschulische Interventionen.
- dokumentiert wichtige Aspekte.
- stellt bei einem Wechsel der Zuständigkeit eine sorgfältige Übergabe sicher.

Unterstützung erhält diese Person durch das Kollegium und Beratungslehrkräfte vor Ort, bei Bedarf durch die Autismusberatung der Bezirksregierung Düsseldorf, die Schulpsychologie oder außerschulische Kooperationspartner (Kapitel 6.4).

Eng verwoben mit der Zusammenarbeit im System Schule ist die Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten.

### 6.3 Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten

Der Zusammenarbeit und dem Austausch mit Eltern oder Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung sollte ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Sie sind eine wichtige Informationsquelle und ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Perspektiven eine wertvolle Ressource, die nicht ungenutzt bleiben sollte.

#### Perspektive der Eltern

Häufig beginnt die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht unbelastet. Denn wenn bei einem Kind eine Autismus-Spektrum-Störung vorliegt, hat dies Auswirkungen auf die gesamte Familie. Eltern haben vielleicht einen langen Zeitraum hoher emotionaler und zeitlicher Belastung hinter sich oder es waren Anpassungsleistungen erforderlich, die allen Familienmitgliedern viel abverlangt haben, um den Alltag zu bewältigen. Mögliche Schwankungen haben vielleicht dafür gesorgt, dass immer wieder neue Wege gefunden werden mussten. Für Eltern, Geschwister und andere Bezugspersonen kann das eine latente bis ausgeprägte Anspannung und Stress bedeuten, gerade wenn Krisen auf Unverständnis oder Ablehnung von Menschen außerhalb des Systems stoßen. Oft haben Eltern die Erfahrung gemacht, dass die Belange ihres Kindes nicht hinreichend wahrgenommen wurden und sie es besonders gut beschützen oder für es kämpfen mussten.

Mögliche Sorgen und Ängste im Zusammenhang mit Schule als großem System mit hohen sozialen Anforderungen sind daher nur allzu verständlich. Schulische Ereignisse können Auswirkungen auf den restlichen Tag (oder einen längeren Zeitraum) nach sich ziehen und erneut die ganze Familie betreffen. Der Wunsch der Eltern nach Verständnis, Entlastung und Unterstützung durch individuelle Lösungen ist entsprechend verständlich.

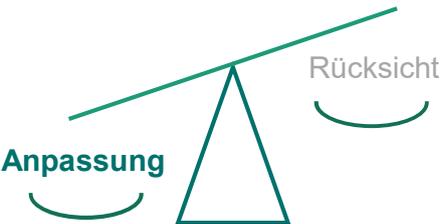
#### Mögliche Perspektive der Lehrkräfte

- Lehrkräfte möchten einen Schulalltag, der sich zeitlich, inhaltlich und emotional bewältigen lässt.
- Sie müssen die Belange aller Schülerinnen und Schüler im Blick behalten, haben Lernwege für alle zu gestalten und zusätzlich individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen.
- Sie haben einen gesetzlich geregelten Bildungsauftrag zu erfüllen und müssen sich an Vorgaben halten.

Auch wenn die Wünsche und Bedarfe von Eltern und Lehrkräften sich unterscheiden, so haben sie gemeinsam, dass der Mensch mit einer Autismus-Spektrum-Störung mit seiner persönlichen, schulischen und beruflichen Entwicklung im Fokus steht.

## Rücksicht nehmen oder Anpassung einfordern?

Mit dem gemeinsamen Anliegen guter Lösungen bringen Eltern und Lehrkräfte damit unterschiedliche Perspektiven ein, die sich oft wie folgt gegenüberstellen lassen:

|   |   |
|---|---|
|    | <p>Überforderung durch übermäßiges Einfordern von Anpassungsleistungen</p> <p>Beispiel: Der Schüler / die Schülerin soll sich am Unterricht beteiligen wie alle anderen auch.</p>                               |
|   | <p>Fehlende Entwicklungsimpulse durch zu viel Rücksichtnahme und Schutzraum</p> <p>Beispiel: Die Beteiligung am Unterricht wird durch außerunterrichtliche Leistungen komplett ersetzt.</p>                     |
|  | <p>Rücksichtnahme und das Einfordern von Anpassungsleistungen stehen in guter Balance</p> <p>Beispiel: Es werden Möglichkeiten der Teilnahme am Unterricht in kleinen Schritten aufgebaut und eingefordert.</p> |

### Fazit

- Eltern und Lehrkräfte haben unterschiedliche Rollen inne.
- Die Sichtweisen beider Rollen sind für die Entwicklung von Lösungen wichtig.

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und das Finden guter Lösungen kann es sehr hilfreich sein, **die jeweils andere Rolle als wichtig und hilfreich anzuerkennen.**

### 6.4 Zusammenarbeit mit außerschulischen Systemen

Die Zusammenarbeit bei der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung geht oft über die familiären und schulischen Systeme hinaus. Außerschulische Systeme können ihr Fachwissen, ihre Erfahrungen und Ressourcen und damit neue, hilfreiche Perspektiven in die schulische Bildung einbringen. Es lassen sich folgende Bereiche unterscheiden:

#### 1. Gesundheitssystem

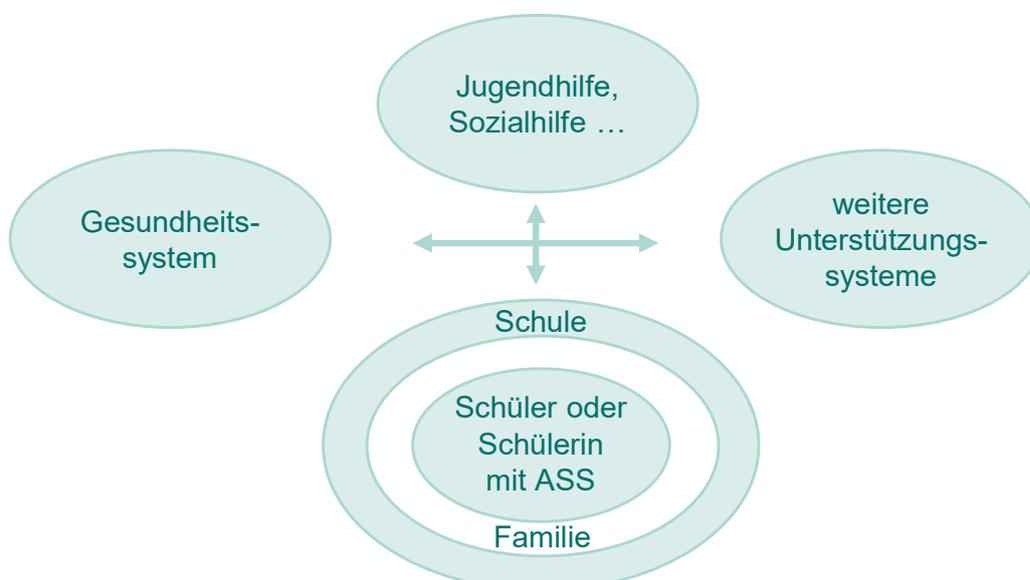
- Diagnosestellung
- (psycho)therapeutische, ggf. medikamentöse Behandlungen
- weitere Unterstützungsmaßnahmen aus den Bereichen Medizin, Psychologie, Pädagogik und Therapie

#### 2. Jugend-, Sozial- und Behindertenhilfe

- Kostenträgerschaft für Eingliederungshilfe (Kapitel 4.4)
- Schulsozialarbeit
- Familienhilfe, Erziehungsberatung
- Pflegeleistungen u. v. m.

#### 3. Weitere Unterstützungssysteme

- Träger von Maßnahmen wie Autismus-Therapie oder Schulbegleitung
- Selbsthilfe-Gruppen
- Vereine und gemeinnützige Organisationen
- Beratungsstellen



Jedes System hat seine eigenen Akteure mit unterschiedlichen Professionen, Rollen Perspektiven, Aufträgen, Zielen, Kompetenzen und Unterstützungsmöglichkeiten. Als gemeinsames Ziel haben sie, die betroffenen Kinder und Jugendlichen mit ihren Familien zu unterstützen. Grundvoraussetzung für einen Austausch mit außerschulischen Systemen ist eine Schweigepflichtsentbindung durch die Eltern oder Erziehungsberechtigten.

Da sich Maßnahmen gegenseitig positiv, aber auch negativ beeinflussen können, ist eine Koordination und Verknüpfung dringend erforderlich. Ein solcher Ansatz wird in den S3-Leitlinien für Autismus-Spektrum-Störung durch die Einführung eines Fallmanagement postuliert. „Sind Versorgungsmaßnahmen indiziert bzw. notwendig, sollten diese Maßnahmen von einer Hand koordiniert, vernetzt und abgestimmt werden, um Lücken, Dopplungen, unwirksame oder sogar schädliche Interventionen zu vermeiden. Da gerade im Kindes- und Jugendalter oft mehrere Hilfssysteme beteiligt sind, ist diese Koordination hier besonders bedeutsam. Das Fallmanagement soll nur durch eine approbierte Fachkraft (Fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, Fachärzte für Psychiatrie und Psychotherapie, auf Autismus-Spektrum-Störung spezialisierte Kinder- und Jugendärzte, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten, Psychologische Psychotherapeuten) erfolgen. Insbesondere sollen Übergangsphasen (z. B. Kita-Schule, Grundschule-weiterführende Schule, Schule-Beruf) begleitet und die regelmäßige Verlaufsdagnostik bezüglich der Autismus-Spektrum-Symptomatik und komorbider Störungen sichergestellt werden.“ (AWMF Therapie 2021, S. 7)

Diese medizinischen Leitlinien sind aktuell als Handlungsempfehlung zu sehen, die noch nicht in der Umsetzung sind. Die erforderlichen Grundlagen sind in der Bearbeitung.

Zusammenfassend ist zu festzuhalten, dass eine konstruktive Zusammenarbeit verschiedener Professionen eine grundlegende Ressource für die Schülerin oder den Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung darstellt. Sie dient der Erhöhung der Lebensqualität, Selbstständigkeit und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

#### Weitere Informationen und Materialien:



[https://url.nrw/ass\\_zusammenarbeit](https://url.nrw/ass_zusammenarbeit)



[https://url.nrw/ass\\_schweigepflicht](https://url.nrw/ass_schweigepflicht)

# 7

## Anhang

### 7.1 Quellenangabe

Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) - Ständige Kommission Leitlinien (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter – Teil 2: Therapie*.

<https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-047>. Zugriff am 04.04.2023

Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) - Ständige Kommission Leitlinien (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter – Teil 1: Diagnostik*. Interdisziplinäre S3-Leitlinie der DGKJP und der DGPPN sowie der beteiligten Fachgesellschaften, Berufsverbände und Patientenorganisationen.

<https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-018#anmeldung>. Zugriff am 04.04.2023

Attwood, T. (2008). *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom: alle Fragen - alle Antworten; von Kindheit bis Erwachsensein; was Menschen mit Asperger-Syndrom weiterhilft*. Stuttgart: Thieme.

Autismus Deutsche Schweiz. <https://www.autismus.ch>. Zugriff am 26.09.2023

Baude, B., & Noterdaeme, M. (2010). Verhaltenstherapeutische Intervention. In: Noterdaeme, M., & Enders, A. (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)*. Stuttgart: Kohlhammer.

BfArM (2022). Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte.

<https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/node.html>

Zugriff am 04.04.2023

Bildungs- und Beratungszentrum Pädagogik bei Krankheit/Autismus (Hrsg.) (2022). *Kinder und Jugendliche mit Autismus in Schule und Unterricht. Arbeitshilfen zum Verständnis und zur pädagogischen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus – für Lehrkräfte und die schulische Beratung*. <https://bbz.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/264/2022/12/Ausgabe-7-Schulanfang.pdf>. Zugriff am 26.09.2023.

Bohus, M., & Wolf-Arehult, M. (2013). *Interaktives Skillstraining für Borderline-Patienten*. Stuttgart: Schattauer.

Bölte, S., Rühl, D., Schmötzer, G., & Poustka, F. (2006). *ADI-R – Diagnostisches Interview für Autismus*. Revidiert. Bern: Huber.

Bormann-Kischkel, C. (2010). Neuropsychologische Diagnostik. In: Noterdaeme, M., & Enders, A. (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM) (2022). *ICD11 in Deutsch - Entwurfsfassung*. <https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/node.html>. Zugriff am 04.04.2023.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *schAUT. Handreichung zum Abbau von Barrieren für autistische Schüler:innen in der inklusiven Schule*

- Cholemkey, H., Englbrecht, A., & Storath, R. (2005). *In Krisen helfen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Cholemkey, H., Kitzerow, J., Soll, S., & Freitag, C. M. (2017). *Ratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher* (Ratgeber Kinder- und Jugendpsychotherapie, Band 24). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Eichelberger, I., Dose, C., Hanisch, C., Schürmann, S., & Wolff Metternich-Kaizman, T. (2021). *Den Alltag meistern mit ADHS. Das Arbeitsbuch für Lehrkräfte von Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Drewes, S., & Seifried, K. (Hrsg.) (2012). *Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckert, M. (2022). *Umgang mit psychischen Störungen im Unterricht. Klinisches Classroom Management*. Weinheim: Beltz.
- Engelbrecht, A., & Storath, R. (2002). Krisenmanagement in der Schule. Schritte zur Krisenbewältigung. In: *Handbuch: Sicher durch den Schulalltag*. Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Falkai, P., & Döpfner, M. (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Freitag, C. M., Kitzerow, J., Medda, J., Soll, S., & Cholemkey, H. (2017). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich, N., Castañeda, C., & Waigand, M. (2019). *(K)Eine Alternative haben zu herausforderndem Verhalten?!: ein Praxisbuch mit Begleitposter für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Interessierte*. Heigenbrücken: Monika Waigand.
- Fröhlich, N., & Castañeda, C. (2022). *Die Beratungstasche*. Heigenbrücken: Monika Waigand.
- Häußler, A., Tuckermann, A. & Kiwitt, M. (2013). *Praxis TEACCH: Wenn Verhalten zur Herausforderung wird*. Dortmund: Borgmann Media.
- Jannan, M. (2010). *Das Anti-Mobbing-Elternheft: Schüler als Mobbing-Opfer - was Ihrem Kind wirklich hilft; mit Zusatzmaterialien im Internet*. Weinheim: Beltz.
- Kamp-Becker, I., Stroth, S., Stehr, T., & Weber, L. (2020). Segen oder Fluch? Das Internet als Informationsquelle über Autismus und Asperger-Syndrom. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 48 (2), 133-143.
- Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- La Brie Norall, C., & Wagner Brust, B. (2021). *Kinder mit Asperger einfühlsam erziehen: Wie Sie Sozialverhalten und Kommunikation Ihres Kindes fördern*. Stuttgart: TRIAS.
- Lindemann, H. (2017). *Moderation, Mediation und Beratung in der Schule. Systemisch-Lösungsorientierte Gesprächsführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Linke, Denise (2021). *Nicht normal, aber das richtig gut*. München: Piper.
- Meer-Walter, St. (2021). *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen*. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Referenzrahmen Schulqualität*. Düsseldorf: MSB.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019). *Arbeitshilfe Zusammenarbeit von Jugendämtern und Schulen im Kontext von Eingliederungshilfen gemäß § 35a SGB VIII und (sonder-)pädagogischer Förderung*. <https://broschuere.service.land.nrw/files/0/2/0232207f1170f861666c0aa5e0a784e9.pdf>. Zugriff am 26.09.2023
- Müller, M. (2014). *Schulabsentismus. Schulverweigerung. Schulabbruch. Multiprofessionelle Zusammenarbeit als Lösungsansatz*. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Petermann, F. (2017). *WISC-V. Deutsche Fassung der WISC-V, Wechsler intelligence scale of children – fifth edition von David Wechsler*. Frankfurt am Main: Pearson.
- Poustka, L., Rühl, D., Feineis-Matthews, S., Poustka, F., Hartung, M. & Bölte, S. (2015). *ADOS-2. Diagnostische Beobachtungsskala für Autistische Störungen*. 2. deutschsprachige Fassung der Autism Diagnostic Observation Schedule. Bern: Huber.
- Rauch, W. A. (2022). Exekutive Funktionen. In: Gebhardt, M., Scheer, D., & Schurig, M. (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 163-174). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- RehaMedia. *Unterstützte Kommunikation (UK)*. [https://rehamedia.de/uk\\_materialien/unterstuetzte\\_kommunikation](https://rehamedia.de/uk_materialien/unterstuetzte_kommunikation). Zugriff am 02.09.2023
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2009). *Schulabsentismus und Dropout*. UTB. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ricking, H. & Albers, V. (2019). *Schulabsentismus. Intervention und Prävention*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Ricking, H. (2023). *Schulabsentismus pädagogisch verstehen*. Kohlhammer Verlag.
- Ricking, H. & Team (2023). *Jeder Schultag zählt. Praxishandbuch für die Schule zur Prävention und Intervention bei Absentismus*. 2. Auflage. <https://www.heimspiel.org/das-projekt/jeder-schultag-zaehlt>. Zugriff am 08.04.2023
- Renschmidt, H., Schmidt, M., & Poustka, F. (Hrsg.) (2012). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO*. 6. Auflage. Bern: Hans Huber.
- Sautter, H., Schwarz, K., & Trost, R. (2012). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen: ein Leitfaden für LehrerInnen*. 4. überarbeitete Auflage. München: E. Reinhardt.
- Schirmer, B. (2020). *Elternleitfaden Autismus*. 3. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Trias.
- Schuster, N. (2010a). *Schüler mit Autismus-Spektrum Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schuster, N. (2010b). *Colines Welt hat neue Rätsel*. Stuttgart: Kohlhammer.

Science Lab Cologne, Universität zu Köln. *Mobbing*

<https://www.youtube.com/watch?v=kRgXESCjICo>. Zugriff am 02.09.2023.

Sibbe, Y. S. (2012). *Schulverweigerung. Problemanalyse und Lösungen im Kontext von Jugendhilfe und Schule*. Saarbrücken: Akademiker Verlag.

Snippe, Kristin (2022). *Autismus. Wege in die Sprache*. 4. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000). *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten*.

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_06\\_16-Unterricht-Kinder-Jugendl-Autismus.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_06_16-Unterricht-Kinder-Jugendl-Autismus.pdf)

Tebartz van Elst, L. (2023). *Autismus, ADHS und Tics. Zwischen Normvariante, Persönlichkeitsstörung und neuropsychiatrischer Krankheit*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Tellegen, P. J., Laros, J. A., & Petermann, F. (2018). *SON-R 2-8. Non-verbaler Intelligenztest: Testmanual mit deutscher Normierung und Validierung*. Göttingen: Hogrefe.

Teufel, K., & Soll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Göttingen: Hogrefe.

Tuckermann, A., Häußler, A., & Lausmann, E. (2017). *Herausforderung Regelschule*. Dortmund: Borgmann.

Vermeulen, P. (2016). *Autismus als Kontextblindheit*. Göttingen: Vadenhoek & Ruprecht

WHO (World Health Organization) (2009). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD 10-GM*. Kapitel V. Bern: Huber.

Wittwer J. (2022). *Autismus: ein Überblick über Lernvoraussetzungen und Fördermaßnahmen*. Freiburg: Universität.

Zöllner, D. (1996). [http://www.autismusstuttgart.de/pdf/Druckversion\\_Broschuere\\_2.pdf](http://www.autismusstuttgart.de/pdf/Druckversion_Broschuere_2.pdf)  
Zugriff am 26.09.2023.

Literatur, Apps und Links für die Praxis:



[https://url.nrw/ass\\_LAL](https://url.nrw/ass_LAL)

### 7.2 Glossar

|  |  |
|--|--|
| adaptive (Fähigkeiten)                   | angepasste (Fähigkeiten)   |
| adaptive Bewältigungsstrategien          | langfristige und nachhaltige Lösung eines Problems   |
| ADO                                      | Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen  |
| AO-SF                                    | Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung  |
| Ätiologie                                | Ursache von Erkrankungen und ihren auslösenden Faktoren  |
| autistic-like traits                     | autistisch anmutende Verhaltensweisen  |
| basale (exekutive Funktionen)            | grundlegende (exekutive Funktionen)  |
| Dekompensation                           | Zustand, in dem eine Person auf ein außergewöhnliches Ereignis reagiert, eine übermäßige Belastung nicht mehr ausgleichen kann und die Kontrolle verliert  |
| DGS                                      | Deutsche Gebärdensprache   |
| dimensionale (Autismus-Spektrum-Störung) | Erkrankung mit zwei theoretischen Endpunkten und vielen Abstufungen dazwischen   |
| Dropout                                  | vorzeitiger Abbruch des Schulbesuchs, obwohl die Vollzeitschulpflicht (10 Schuljahre) noch nicht erfüllt ist   |
| Echolalie                                | Wiederholung von Wörtern und Sätzen, die zuvor gesagt wurden   |
| Funktionsniveau                          | Ausübung alltäglicher Aktivitäten, die zur Selbstversorgung benötigt werden  |
| funktionales Spiel                       | eine Tätigkeit, die sich oft wiederholt  |
| gustatorische (Reize)                    | Empfindungen des Schmeckens (Geschmackssinn)   |
| Habits                                   | Gewohnheiten   |
| ICD                                      | International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - mithilfe des ICD-Codes können weltweit Krankheiten und Gesundheitsprobleme eindeutig zugeordnet werden.<br><br>ICD-10 (10. Auflage), ICD-11 (11. Auflage) |
| ICF                                      | Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit – klassifiziert die Folgen von Krankheiten in Bezug auf Körperfunktionen, Aktivitäten und Teilhabe.   |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| idiosynkratischer (Sprachgebrauch) | „eigentümlicher“ (Sprachgebrauch)   |
| Inhibition                         | Hemmung irrelevanter Gedanken und Handlungen zur Erreichung des aktuellen Ziels                                       |
| intentionale (Nutzung von Gesten)  | absichtsvolle (Nutzung von Gesten)  |
| Joint attention                    | Koordination der Aufmerksamkeit von zwei oder mehr Personen auf einen gemeinsamen Fokus (Gegenstand, Ereignis, Idee)  |
| kortikale Konnektivität            | Verbindungsfähigkeit von Nervenzellen   |
| Manierismen                        | unnatürliche, bizarr anmutende, verschnörkelte, oft stereotype Bewegungsabläufe                                       |
| Neologismen                        | Wortneuschöpfungen  |
| olfaktorische (Reize)              | Empfindungen des Riechens (Geruchssinn)   |
| paraverbale (Kommunikation)        | Art und Weise wie gesprochen wird, z. B. Tonfall, Sprechtempo oder Lautstärke   |
| Pathogenese (biologisch)           | beschreibt die Entstehung einer Erkrankung oder den Verlauf eines krankhaften Prozesses bis zur Erkrankung            |
| persistiert                        | bleibt bestehen   |
| Prävalenz                          | die Häufigkeit einer Krankheit oder eines Symptoms in einer Bevölkerung zu einem bestimmten Zeitpunkt                 |
| pronominale Umkehr                 | Vertauschen der Pronomen „Du“ und „Ich“. Zu sich selbst sagen die Kinder „Du“ zum Gegenüber „Ich“                     |
| propriozeptive Reize               | Empfindungen aus dem Körperinneren (Lage-, Kraft- und Bewegungssinn)  |
| Regression                         | Rückkehr von einem bereits erreichten Entwicklungsniveau auf ein früheres   |
| repetitive (Verhaltensmuster)      | bestimmte Handlungen, die immer wieder auf dieselbe Art und Weise wiederholt werden                                   |
| Resilienz                          | Widerstandsfähigkeit, schwierige Lebenssituationen ohne dauerhafte Beeinträchtigung zu überstehen                     |
| somatische (Erkrankungen)          | körperliche (Erkrankungen)  |
| subklinisch                        | gering erkennbare Krankheitszeichen   |
| taktil-haptische Reize             | Empfindungen durch Berühren oder berührt werden (Tastsinn)  |
| Theory of mind (ToM)               | kognitive Fähigkeit, sich in subjektive mentale Zustände und Gedanken anderer hineinzusetzen                          |
| trianguläre Koordination           | Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes (oder auch eines Erwachsenen) wechselt zwischen einem Objekt und einer Bezugsperson |

### 7.3 Redaktionsteam



Insa Fehr

- Koordinatorin des Arbeitskreises Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf
- Lehrerin für Sonderpädagogik am Hugo-Junkers-Gymnasium Mönchengladbach
- [insa.fehr@ak-autismus.de](mailto:insa.fehr@ak-autismus.de)



Stephanie Kießling

- Koordinatorin des Arbeitskreises Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf
- Lehrerin für Sonderpädagogik
- Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin
- [stephanie.kiessling@ak-autismus.de](mailto:stephanie.kiessling@ak-autismus.de)



Birger Weindel

- Koordinator des Arbeitskreises Autismusberatung an Schulen der Bezirksregierung Düsseldorf
- Lehrer für Sonderpädagogik
- Fachleiter am ZfsL Duisburg
- [birger.weindel@ak-autismus.de](mailto:birger.weindel@ak-autismus.de)

Fotos: © BR\_D

### 7.4 Impressum

**Herausgeberin: Bezirksregierung Düsseldorf**

Vanessa Nolte, Pressesprecherin

Cecilienallee 2

40474 Düsseldorf

Telefon: Telefon 0211/475-0

E-Mail: [poststelle@brd.nrw.de](mailto:poststelle@brd.nrw.de)

[www.brd.nrw.de](http://www.brd.nrw.de)

Oktober 2023



Bezirksregierung Düsseldorf  
Am Bonnhof 35  
40474 Düsseldorf

[www.brd.nrw.de](http://www.brd.nrw.de)

