

Autismus-Spektrum-Störungen in der Primarstufe

Schulische Möglichkeiten im europäischen Ländervergleich: Österreich – Finnland,
Dänemark und Vereinigtes Königreich.

Autism Spectrum Disorders in Primary School

School support for children in a European country comparison: Austria – Finland,
Denmark and United Kingdom

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education

der Pädagogischen Hochschule Wien

Masterstudiengang / Hochschullehrgang mit Masterabschluss: Primarstufenpädagogik

Vorgelegt von:

Hanna RECKER

Erstbetreuerin / Erstbegutachterin:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Irmgard BERNHARD, BEd

Eingereicht am:

24.06.2021

Vorwort

Autismus-Spektrum-Störungen interessieren mich schon sehr lange. Erstmals gehört habe ich von der Störung durch Freunde der Familie, die einen Sohn mit ASS haben. Dieser wurde aufgrund sozialer Schwierigkeiten in der Klasse lange Zeit zu Hause unterrichtet. Im Laufe meines Studiums wurde ich immer wieder mit dem Thema konfrontiert und konnte Schwierigkeiten von Kindern mit ASS bei meinen schulpraktischen Studien miterleben. Da ich mir viele Gedanken machte, wie man solche Schülerinnen und Schüler am besten fördert, lag es nahe, meine Masterarbeit über dieses Thema zu verfassen.

Mit der Fertigstellung der Arbeit möchte ich mich bei allen Personen ganz herzlich bedanken, die mich während der Zeit meines Studiums und der Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben.

Besonders bedanken möchte ich mich:

Bei meiner Betreuerin Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Irmgard Bernhard, BEd für die kompetente Betreuung und die vielen wertvollen Anregungen zur Verbesserung meiner Arbeit.

Bei meinen Eltern für die mentale Unterstützung sowie Hilfestellung bei der Themenfindung und Korrektur der Arbeit. Ihre positiven Rückmeldungen motivierten mich immerzu zur Weiterarbeit und erleichterten mir das Verfassen der Masterarbeit erheblich.

Abstrakt

Die vorliegende Arbeit schildert unterschiedliche Fördermöglichkeiten und Schuloptionen für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung.

Ziel dieser Masterthesis ist die Ausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der international angesehenen Schulsysteme der Länder Finnland, Dänemark, Vereinigtes Königreich und Österreich bezüglich schulischer Möglichkeiten und Förderungen von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung in der Primarstufe. Aus den Unterschieden schließend soll aufgezeigt werden, wie schulische Angebote für Kinder mit ASS in Österreich erweitert werden könnten.

Die Erfahrungen der Masterthesis basieren auf wissenschaftlicher Grundlagenliteratur sowie reflektierter Internetrecherche.

Als zentrale Erkenntnis gilt, dass aufgrund der Diversität der Störung und der von Person zu Person variierenden Symptomatik die Förderung und schulische Unterstützung von Kindern individuell betrachtet werden muss und neben den Möglichkeiten der Inklusion auch qualitätsgesicherte sonderpädagogische Schulen zur Verfügung stehen sollten.

Als wesentliches Element steht in allen untersuchten Ländern Inklusion im Fokus. Individualisierte Lehrpläne und Fördersysteme sowie ein Unterstützungssystem nach Stufen werden dabei als wesentlich erachtet. Dabei sind von der jeweiligen Lehrperson förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse des Kindes nehmen. Einen zentralen Beitrag zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern leisten ASS-spezifische Organisationen mit Informationen und Beratungen für Lehrpersonen und einer individuellen Betreuung von Kindern durch eine Fachassistenz des Dachverbandes Österreichische Autistenhilfe.

Die Auswertung der Forschung zeigt die Wichtigkeit von sonderpädagogischer Expertise in einem inklusiven Schulsystem.

Abstract

This master thesis describes different supporting measures and school options for children with autism spectrum disorder.

The aim of this master thesis is the elaboration of similarities and differences of the internationally respected school systems of the countries Finland, Denmark, United Kingdom and Austria regarding school options and support for students with an autism spectrum disorder in primary school. Concluding from the differences it will be shown how school offers for children with ASD in Austria could be extended.

The discoveries of the master thesis are based on scientific literature as well as reflective internet research.

One essential finding is that due to the diversity of the disorder and the varying symptomatology, the most beneficial support option for a child must be considered individually and quality-assured special education schools should be available in addition to the possibilities of inclusion.

Inclusion is a key element in all countries studied. Individualized curricula and a special education needs system based on support levels are seen as essential. The teacher must create a supportive learning environment that takes into account the special needs of a child. A central contribution to the support of pupils is made by ASD-specific organizations through information and advice for teachers and individual support for children by an assistant from the *Dachverband Österreichische Autistenhilfe* (engl.: Umbrella Organization Austrian Autistic Help).

The evaluation of the research shows the importance of special education expertise in an inclusive school system.

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Autismus-Spektrum-Störungen	11
2.1	Historischer Einblick und Forschungsstand.....	11
2.2	ASS in unterschiedlichen Klassifikationssystemen.....	13
2.2.1	ICD-10	14
2.2.2	DSM-5.....	16
2.2.3	MAS	18
2.2.4	ICF	19
2.3	Symptomatik	20
2.3.1	Qualitative Auffälligkeiten in der wechselseitigen sozialen Interaktion	20
2.3.2	Beeinträchtigte Kommunikationsmuster	23
2.3.3	Auffällige Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten	26
3	Autismus und Inklusion	29
3.1	Inklusion und soziale Inklusion	30
3.2	Autismus und Inklusion – Rechte in Europa.....	31
4	Schulische Integration von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung.....	33
4.1.1	Mögliche schulische Settings - Schulwahl für Kinder mit ASS im Diskurs	33
4.1.2	Schwierigkeiten im Schulalltag	37
4.1.3	Fördernde Rahmenbedingungen in der Schule	41
5	Schulische Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit ASS in Europa.....	46
5.1	Finnland	47
5.1.1	Schulsystem in Finnland.....	47
5.1.2	Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit ASS in Finnland	48
5.2	Dänemark	51
5.2.1	Schulsystem in Dänemark	51
5.2.2	Sonderpädagogische Maßnahmen & ASS-Organisationen in Dänemark	52
5.2.3	Chrysalis Schools	54

5.3	Vereinigtes Königreich.....	57
5.3.1	Schulsystem im Vereinigten Königreich	57
5.3.2	National Autistic Society	58
5.3.3	Weitere sonderpädagogische Schulen für Kinder mit ASS im Vereinigten Königreich	61
5.4	Österreich	63
5.4.1	Schulsystem in Österreich	63
5.4.2	Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit ASS in Österreich.....	64
5.5	Gegenüberstellung schulischer Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung der vier Länder	67
6	Zusammenfassung.....	70
7	Conclusio	73
8	Quellenverzeichnis	76

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung der kategorialen Klassifikationssysteme	17
Tabelle 2: Ländervergleich anhand drei Parameter	68

Abkürzungsverzeichnis

AE – Autism-Europe

ASD – Autism Spectrum Disorder

ASS – Autismus-Spektrum-Störung

APA – American Psychological Association

BRK – Behindertenrechtskonvention

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EHC-plan – Education, Health and Care plan

ICD – International statistical classification of diseases and related health problems

ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health

ICF-CY – International Classification of Functioning, Disability and Health - children and youth

KS – Key stage

MAS – Multiaxiales Klassifikationsschema

NAT – National Autistic Society

ÖAH – Österreichische Autistenhilfe

SEN – Special education needs

SEND – Special educational needs and disabilities

UN-BRK – United Nations Behindertenrechtskonvention

WHO – Weltgesundheitsorganisation

1 Einleitung

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist eine ganzheitliche Entwicklungsförderung von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS). In aktuellen bildungspolitischen Diskursen wird häufig diskutiert, ob Kinder mit Beeinträchtigung inklusiv im Regelschulsystem unterrichtet werden sollten oder ob eine umfangreiche Förderung eher in einer Sonderschule stattfindet. Auch für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung wirft sich diese Frage auf.

Aus diesem Grund soll in der Arbeit folgende Forschungsfrage behandelt und beantwortet werden:

„Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich bei schulischen Möglichkeiten und Förderungen für Kinder mit ASS in der Primarstufe im europäischen Ländervergleich Österreich - Finnland, Dänemark und Vereinigtes Königreich finden?“

Im Zuge der Arbeit werden Autismus-Spektrum-Störungen näher erläutert und die schulbezogenen Angebote der Länder Finnland, Dänemark, Vereinigtes Königreich und Österreich individuell dargelegt, um diese in einem abschließenden Kapitel einander gegenüberzustellen. In der Schlussbetrachtung findet die Beantwortung der Forschungsfrage sowie eine etwaige Korrektur folgender drei Hypothesen statt:

Hypothese 1:

Aufgrund der hohen Stellung der Schulsysteme in Finnland, Dänemark und dem Vereinigten Königreich im internationalen Vergleich lässt sich in diesen Ländern ein vielfältigeres Angebot an schulischen Möglichkeiten für Kinder mit ASS in der Primarstufe finden als im österreichischen Schulsystem.

Hypothese 2:

Organisationen für Personen aus dem Autismus-Spektrum in den Ländern Finnland, Dänemark, Vereinigtes Königreich und Österreich bieten diverse Unterstützungsmöglichkeiten und Tipps für Lehrpersonen an, sodass diese Angebote für die Förderung betroffener Kinder im Klassenraum genutzt werden können.

Hypothese 3:

ASS-Zentren in den Ländern Finnland, Dänemark und Vereinigtes Königreich bieten ähnliche Angebote für eine schulische Unterstützung wie das Programm der Fachassistenz des Dachverbandes Österreichische Autistenhilfe.

In der Masterthesis wird zuerst ein Überblick über die Differenzierung des Autismus-Spektrums gegeben, indem die Störung innerhalb unterschiedlicher Klassifikationssysteme wie der ICD-10, dem DSM-5, der multiaxialen Klassifikation und der ICF betrachtet wird. Danach soll näher auf die Symptomatik von Autismus-Spektrum-Störungen eingegangen werden, um zu erfassen in welchen Bereichen Fördermaßnahmen notwendig sind.

Das darauffolgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, was Inklusion und soziale Inklusion bedeutet und setzt diese Begriffe in Bezug zu Bildung bei Autismus-Spektrum-Störungen. Grundlage des Kapitels bilden die in Europa geltenden Rechte der UN-Behindertenrechtskonvention und die Europäische Menschenrechtskonvention sowie die Ziele und Voraussetzungen der Organisation *Autism-Europe* und der *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Danach wird auf mögliche schulische Settings für Kinder mit ASS sowie Schwierigkeiten, die im Schulalltag auftreten könnten, eingegangen, um anschließend förderliche Rahmenbedingungen darzulegen.

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen können im fünften Kapitel schulische Möglichkeiten und Fördermaßnahmen für Kinder mit ASS in den Ländern Finnland, Dänemark, Vereinigtes Königreich und Österreich verglichen und entsprechend beurteilt werden. Dabei wird zunächst auf jedes Land einzeln eingegangen, indem das Schulsystem mit den jeweiligen sonderpädagogischen Fördermöglichkeiten erläutert wird und fortan Unterstützungsmaßnahmen sowie Schulooptionen für Kinder mit ASS dargelegt werden. Abschließend findet eine Gegenüberstellung der länderbezogenen Möglichkeiten statt, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten im direkten Vergleich zu erörtern.

Die Schlussbetrachtung bildet den inhaltlichen Abschluss der wissenschaftlichen Arbeit. Hier werden die aus der wissenschaftlichen Grundlagenliteratur erworbenen Kenntnisse und die Ergebnisse der Internetrecherche zusammengefasst und reflektiert.

Eine geschlechtergerechte Sprache, die sowohl Frauen und Männer benennt, ist in unserer Gesellschaft unerlässlich. Eine entsprechende Formulierung soll sich auch im schriftlichen Sprachgebrauch zeigen. Deshalb wird für diese Arbeit eine durchgehende gendergerechte Ausdrucksweise verwendet.

2 Autismus-Spektrum-Störungen

Autismus-Spektrum-Störungen können in verschiedenen Lebensbereichen analysiert werden, so auch im Schulkontext. Für eine Betrachtung des Themas ist allerdings eine Erläuterung entsprechender Grundlagenkenntnisse notwendig. In den nachfolgenden Unterkapiteln soll daher der Fokus auf die Klassifikation und die Symptomatik von Autismus-Spektrum-Störungen gelegt werden. Um auf den aktuellen Forschungsstand näher eingehen zu können, wird zunächst ein Einblick in die historische Entwicklung von Erkenntnissen über Autismus-Spektrum-Störungen gegeben, sowie der Begriff definiert.

2.1 Historischer Einblick und Forschungsstand

In vielen wissenschaftlichen Werken wird auf die Geschichte des Autismus eingegangen. Dies nicht ohne Grund, denn der Forschungsstand zu der Thematik hat sich im letzten Jahrhundert stark weiterentwickelt und zu reichlichen Diskussionen sowie Elternbewegungen geführt. Um die Störung besser verstehen zu können, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die historische Entwicklung des Begriffes *Autismus-Spektrum-Störung*, oder kurz ASS, gegeben.

Erstmals erwähnt wurde er von dem Schweizer Psychiater Eulen Bleuler (1911), der unter *Autismus* ein Grundsymptom der Schizophrenie beschrieb. (Remschmidt, 2012, S. 9)

Abgeleitet wird das Wort von den griechischen Begriffen *autos* (=selbst) und *ismus* (=Zustand) und beschreibt somit eine Insichgekehrtheit. (Cholemkey & Freitag, 2014, S. 21)

1943 und 1944 kristallisierten sich durch die Beschreibungen von Leo Kanner („Autistic disturbances of affective contact“) und Hans Asperger („Autistische Psychopathen im Kindesalter“), die den Begriff *Autismus* unabhängig voneinander auffassten, zwei Hauptformen heraus: Der frühkindliche Autismus (Kanner-Syndrom) und das Asperger-Syndrom. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 14f.)

Der Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner erläuterte unter dem Begriff *autistisch* neun charakteristische Merkmale und fasste sie später zu zwei wesentlichen Kriterien zusammen. Eines davon beschrieb das Bedürfnis, tägliche Routinehandlungen unverändert zu lassen, während das andere ein Augenmerk auf die soziale Isolation legte. Dadurch entstand jedoch Verwirrung bei der Diagnose autistischer Störungen, weil es oft nicht möglich war, die Schwierigkeiten von Kindern exakt diesen zwei Kriterien

zuzuordnen. (Aarons & Gittens, 2017, S. 24f.)

Kanners Studie basiert auf 13 Fallbeispielen. Neben den genannten Symptomen erwähnt er außerdem, dass die Störung eventuell auf elterliche Distanziertheit, Intelligenz und deren Tendenz zur Wissenschaft und Kunst zurückzuführen sei. (Cholemkey & Freitag, 2014, S. 21)

Theunissen und Sagrauske (2019) erwähnen, dass dies zu journalistischen Beleidigungen der Eltern, speziell gegenüber der Mutter, führte. Daraufhin entschuldigte sich Kanner zu Beginn der 1970er Jahre für seine Formulierung, da diese sichtlich missverstanden wurde. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 16)

Die von Kanner beschriebene Ursache wurde im Laufe der Jahre außerdem durch reichhaltige biologische und genetische Befunde, wie Zwillingsstudien, widerlegt. (Cholemkey & Freitag, 2014, S. 21)

Nach Kanners Publikationen wurde in den 1950er und 1960er Jahren noch ein großer Fokus auf den Begriff Schizophrenie gelegt. Erst 1968 wurde Autismus erstmals in dem von der APA (American Psychological Association) veröffentlichtem Klassifikationssystem DSM-II erwähnt. In der von der WHO (Weltgesundheitsorganisation) publizierten ICD-10 trat der Begriff erstmals 1978 unter der Kategorie *Typische Psychosen im Kindesalter* auf. Schließlich entwickelte sich eine Abgrenzung von psychotischen und autistischen Störungen, sodass im DSM-III Autismus-Spektrum-Störungen unter den Begriff *Tiefgreifende Entwicklungsstörungen* fielen. (Cholemkey & Freitag, 2014, S. 21)

Ungefähr um die selbe Zeit wie Kanner beschrieb Hans Asperger, ein ebenfalls aus Österreich stammender Kinderarzt und Heilpädagoge, eine ähnliche Störung. Er definierte unter *autistischer Psychopathie* eine Abweichung von der Normalität der Persönlichkeit. (Aarons & Gittens, 2017, S. 26)

In seiner Arbeit erörterte er vier Fälle mit jeweils unterschiedlich auftretendem Schweregrad der Symptomatik. Die Gemeinsamkeiten dieser Fälle fasste er in einem anschließenden Kapitel zusammen. Während er ebenso wie Kanner auf ein beeinträchtigtes soziales Verhalten, eine gestörte Kommunikation und eine Uninteressiertheit an emotionalen Beziehungen einging, beschrieb er auch positive Auffälligkeiten bezüglich der Intelligenz sowie andersartiger körperlicher Ausdruckserscheinungen. (Asperger, 1944, S. 41ff.)

Während Kanners Thesen schnell verbreitet wurden, blieb Aspergers Werk vorerst unbekannt. Stattdessen erfuhr 1981, ein Jahr nach dem Tod von Hans Asperger, die Arbeit von Lorna Wing Beachtung. (Cholemkey & Freitag, 2014, S. 21)

Auch Digby Tantam fasste 1988 Merkmale autistischer Personen mit dem Begriff *Asperger-Syndrom* in einer Untergruppe zusammen. Unter den Auffälligkeiten erläuterte er Ungeschicklichkeit sowie fokussierte Interessen in spezifischen Bereichen, jedoch weniger Schwierigkeiten im sozialen und sprachlichen Kontext. (Aarons & Gittens, 2017, S. 26)

Erst 1991 wurden Hans Aspergers Thesen schließlich übersetzt und das Asperger-Syndrom in den Klassifikationen der ICD-10 und dem DSM-IV miteinbezogen.

Die Unterschiede zwischen Aspergers und Kanners beschriebenen Störungen werden weiterhin häufig diskutiert. (Cholemkey & Freitag, 2014, S. 21)

Auch ist klar, dass eine konkrete Differenzierung einzelner Fälle in bestimmte Untergruppen aufgrund der variierenden Symptomatik schwierig ist.

Demnach erläutern Aarons und Gittens (2017) die Diversität der Störung und schreiben:

„Mit der Zunahme der Kenntnisse über den Autismus hat sich gezeigt, dass es sich um keine fest umrissene Störung wie beispielsweise die Masern handelt, die man haben kann oder nicht. Autismus ist vielmehr ein Spektrum von Störungen, die eine Vielzahl unterschiedlicher Symptome auslösen.“ (Aarons & Gittens, 2017, S. 27)

In Hinsicht auf die allgemeine Diversität der Symptomatik wurde daher der Begriff *Autismus-Spektrum-Störung* gebräuchlich, unter dem alle Variationen der Störung zusammengefasst werden. Auch die Diagnoseverfahren und –kriterien entwickelten sich in den letzten Jahren weiter und es fand eine Überarbeitung der Klassifikationssysteme statt. Dennoch gibt es unterschiedliche diagnostische Vorgehensweisen in Bezug auf die unterschiedlichen Klassifikationssysteme. Diese sollen in den nächsten Kapiteln näher beleuchtet werden.

2.2 ASS in unterschiedlichen Klassifikationssystemen

Autismus-Spektrum-Störungen können in unterschiedlichen Schweregraden auftreten. Ebenso gibt es eine Vielzahl an Symptomen, die nicht bei allen Personen identisch sind. Viele Kinder weisen multiple Symptome auf, während bei anderen nur wenige erkennbar sind. Daher sind eine konkrete Diagnose sowie das Erkennen einer Autismus-Spektrum-Störung schwierig. Im Folgenden werden die Diagnosekriterien von zwei kategorialen Klassifikationssystemen betrachtet.

Zuerst wird auf das von der Weltgesundheitsorganisation publizierte System ICD-10 und auf das amerikanische System DSM-5 eingegangen und dabei sowohl die amerikanischen Originalbegriffe, als auch deren Übersetzung angegeben. Eine Vorstellung von zwei weiteren Klassifikationssystemen, das MAS und die ICF, welche zusätzlich zur kategorialen Klassifikation genutzt werden können, findet im Anschluss daran statt.

2.2.1 ICD-10

ICD ist die Abkürzung für "International statistical classification of diseases and related health problems" und bietet somit ein internationales Klassifikationssystem für Krankheiten und die damit verbundenen Gesundheitsprobleme.

Autistische Störungen werden in der ICD-10 (Version 2019) noch nicht als Autismus-Spektrum-Störungen zusammengefasst, sollen aber in einer zukünftigen Version, der ICD-11, eine eigene Unterkategorie bilden. Noch werden sie in der ICD-10 unter „F84 Pervasive developmental disorders“, also tiefgreifende Entwicklungsstörungen eingeordnet.

Dort findet eine Definition des frühkindlichen Autismus (F84.0 Childhood autism), des atypischen Autismus (F.84.1 atypical autism) und des Asperger-Syndroms (F.84.5 Asperger syndrom) statt, sowie eine Erläuterung einiger anderer tiefgreifender Entwicklungsstörungen, die jedoch nicht zum Autismus-Spektrum gezählt werden können. Die Gruppe der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen fällt wiederum unter die Kategorie „Disorders of psychological development“ (Störungen der psychologischen Entwicklung), welche im Punkt V „Mental and behavioural disorders“ (psychische und Verhaltensstörungen) der 21 Kategorien des ICD-10 zu finden ist. (World Health Organization, 2019)

Die drei erwähnten Formen werden in den folgenden Abschnitten erläutert, wobei zuerst auf den frühkindlichen Autismus eingegangen wird.

Laut der Definition der ICD-10 ist der frühkindliche Autismus dadurch charakterisiert, dass er Beeinträchtigungen in allen drei Gebieten der Psychopathologie aufweist. Zu den drei Bereichen gehören eine gestörte wechselseitige soziale Interaktion, beeinträchtigte Kommunikationsmuster sowie stereotype und sich wiederholende Verhaltensweisen. Beim frühkindlichen Autismus werden außerdem mögliche andere Schwierigkeiten beschrieben, wie zum Beispiel Phobien, Schlaf- und Essstörungen, Wutausbrüche und Aggressionen. (World Health Organization, 2019)

Der Frühkindliche Autismus tritt vor dem dritten Lebensjahr auf und bildet sich, wie Pokorny (2019) beschreibt, oft in den ersten Schuljahren zurück. Die sozialen und interaktiven Probleme können jedoch das ganze Leben lang anhalten. Wenn die Symptome des frühkindlichen Autismus in Kombination mit einer starken intellektuellen Leistung auftreten, spricht man auch von dem sogenannten *High Functioning Autismus* (Pokorny, 2019, S. 11f.)

Zur Klassifikation erläutern Freitag et al. (2017), dass für eine Diagnose mindestens sechs Symptome aus den drei Bereichen des Symptomtrias erfüllt sein müssen. Dieser ergibt sich aus folgenden drei Kategorien, die jeweils vier Symptomgruppen aufweisen.

- 1) Sprache und soziale Kommunikation
- 2) Wechselseitige soziale Interaktion und Zuwendung (Entwicklung von Beziehungen; Kontaktverhalten)
- 3) Spielverhalten

Dabei müssen zwei Symptome in die erste Kategorie fallen und mindestens je eines in die beiden weiteren. (Freitag et al., 2017, S. 4f.)

Wenn diese diagnostischen Kriterien nicht erfüllt werden oder eine abnormale bzw. beeinträchtigte Entwicklung nach einem Alter von drei Jahren auftritt, spricht man vom atypischen Autismus (F84.1). Die ICD-10 beschreibt, dass der atypische Autismus vor allem bei „stark zurückgebliebenen“ Personen auftritt, die Schwierigkeiten bei der Entwicklung der rezeptiven Sprache aufweisen. (World Health Organization, 2019)

Das Asperger-Syndrom kann vom frühkindlichen Autismus unterschieden werden, indem hier keine Sprachentwicklungsstörung oder Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung vorhanden ist. Zwar sind Besonderheiten in der Sprachmelodie und der Intonation im Sinne eines förmlichen Sprachstils nicht unwahrscheinlich, stellen jedoch kein Diagnosekriterium dar. (Freitag et al., 2017, S. 6)

Überdies können ebenso wie beim Kanner-Syndrom Schwierigkeiten in der wechselseitigen sozialen Interaktion auftreten. Typisch sind auch eingeschränkte, stereotype Interessen und Aktivitäten sowie Ungeschicklichkeit. (World Health Organization, 2019)

Schirmer (2010) erläutert außerdem, dass das Asperger-Syndrom meist erst im Kindergarten- oder Schulalter erkannt wird. Ferner ist oft eine hohe intellektuelle Begabung auffällig. (Schirmer, 2010, S. 13f.)

Freitag et al. (2017) beschreiben dies unter dem Begriff *Inselbegabung*. Dabei tritt auch eine intensive Beschäftigung mit dem jeweiligen Spezialgebiet auf, was wiederum auf das Symptom der sich wiederholenden Interessen und Aktivitäten zurückzuführen ist. (Freitag et al., 2017, S. 6)

Der bereits erwähnte hochfunktionale Autismus unterscheidet sich vom Asperger-Syndrom insofern, dass bei diesem auch motorische Schwierigkeiten auffallen, die beim Asperger-Syndrom kaum vorhanden sind. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 36)

Zusammengefasst lässt sich darstellen, dass die ICD-10 Autismus-Spektrum-Störungen unter tiefgreifende Entwicklungsstörungen einteilt. Dort werden sie in drei Kategorien beschrieben: frühkindlicher Autismus, atypischer Autismus und Asperger-Syndrom. Aus der Betrachtung der Diagnosekriterien kann geschlossen werden, dass beim frühkindlichen Autismus die schwerwiegendste Beeinträchtigung auftritt. Zu erwähnen ist jedoch auch, dass jede Person unterschiedliche Symptome aufweist und demnach auch innerhalb der einzelnen Formen eine große Variabilität auftritt.

2.2.2 DSM-5

Das DSM-5 wurde von der American Psychiatric Association (APA) veröffentlicht und ist ein amerikanisches Klassifikationssystem für psychische Störungen („Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders“). Hier sind autistische Störungen unter dem Begriff *Autism Spectrum Disorder* zusammengefasst. (Cholemkey et al., 2017, S. 22)

Sie werden anhand von zwei Hauptdomänen diagnostiziert, wobei eine dritte Domäne C verlangt, dass die Symptome seit der frühen Kindheit (ohne konkrete Altersangabe) vorhanden sind und eine vierte Domäne D, dass die Auffälligkeiten die Gestaltung eines gewöhnlichen Alltags beeinträchtigen. (Freitag et al., 2017, S. 8f.)

Unter den Hauptdomänen A und B, die zwei Symptomgruppen beschreiben, werden genauere Erläuterungen möglicher Besonderheiten geschildert. Auftretende und fortwährende Defizite im Bereich der sozialen Kommunikation und Interaktion gehören zur Domäne A, während die Domäne B beeinträchtigte und sich wiederholende Verhaltensmuster sowie spezielle Interessen und Aktivitäten beschreibt. (Girsberger, 2015, S. 160)

Theunissen und Sagrauske (2019) erwähnen die zwei Domänen ebenfalls und erläutern diese genauer. Zur Domäne A gehört die Einschränkung in der wechselseitigen sozial-emotionalen Interaktion, wie zum Beispiel im Ergreifen von Initiativen oder im Austausch von Gefühlen und Interessen. Als zweiter Punkt wird die nonverbale Kommunikation in

sozialen Situationen angeführt. Symptome treten in Form von wenig Blickkontakt und reduzierter Mimik, Körpersprache und Gestik auf. Als letztes charakteristisches Merkmal wird ein Entwicklungsrückstand beschrieben. Dazu gehört auch das Verstehen und das Gestalten von sozialen Beziehungen, wie beispielsweise Freundschaften. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 36)

Zur Domäne B zählen einerseits Defizite in der Sprache, Motorik und der Nutzung von Objekten, andererseits die Notwendigkeit von zwanghaften Ritualen und ein Problem mit Veränderungen. Außerdem gehören zu den Symptomen ein starkes Interesse zu Themen mit ungewöhnlichen Schwerpunkten sowie eine erhöhte oder verminderte Reaktion auf sensorischen Input. (Freitag et al., 2017, S. 9)

Nach der Betrachtung von Autismus-Spektrum-Störungen innerhalb der zwei kategorialen Klassifikationssysteme werden diese zur besseren Darstellung nun anhand einer Tabelle gegenübergestellt.

	Überkategorie	Differenzierung
ICD-10	Tiefgreifende Entwicklungsstörungen	Frühkindlicher Autismus
		Atypischer Autismus
		Asperger-Syndrom
		nicht genauer definierte Autismus-Spektrum-Störungen
DSM-5	Autismus-Spektrum-Störungen	Domäne A: Defizite in der sozialen Interaktion und Kommunikation
		Domäne B: beeinträchtigte, repetitive Verhaltensmuster und Interessen
		Domäne C: Symptome müssen seit der frühen Kindheit vorhanden sein
		Domäne D: Symptome müssen den Alltag beeinträchtigen

Tabelle 1: Gegenüberstellung der kategorialen Klassifikationssysteme

Während die ICD-10 autistische Störungen noch unter der Kategorie *Tiefgreifende Entwicklungsstörungen* einordnet und drei spezifische Namen mit bestimmten Symptomen beschreibt, verzichtet das amerikanische Gegenstück DSM-5 darauf und fasst alle autistischen Störungen unter dem Begriff *Autismus-Spektrum-Störungen*

zusammen. Die unterschiedlichen Erscheinungsformen klassifiziert es anhand von zwei Domänen.

Die ICD-10 und das DSM-5 beschreiben eine kategoriale Diagnostik, die Störungen und Krankheiten klar differenzieren. Dies ist vor allem für die Wissenschaft wichtig und dient außerdem dem internationalen (ICD) oder nationalen (DSM) Austausch. Wenn es allerdings darum geht, die Diversität eines Individuums in seiner Ganzheit wahrzunehmen, ist das Hinzuziehen anderer Systeme sinnvoll. Demnach werden folgend das multiaxiale Klassifikationsschema und die ICF näher erläutert.

2.2.3 MAS

Das multiaxiale Klassifikationsschema (oder kurz MAS) legt aufgrund der hohen Komplexität psychischer Störungen eine zusätzliche diagnostische Erläuterung verschiedener Einflussfaktoren dar. Es wurde 2012 von Remschmidt und Kollegen in der 6. Auflage herausgegeben. (Noterdaeme, Ullrich, & Enders, 2017, S. 27)

Dabei wird in der ersten Achse die Diagnose des Klassifikationssystems ICD-10 betrachtet und unabhängig davon anschließend andere Faktoren und Symptome evaluiert. Hinzugezogen werden zum Beispiel das Vorliegen weiterer Entwicklungsstörungen oder körperlicher Beeinträchtigungen. (Freitag et al., 2017, S. 7)

Die Erhebung findet anhand von sechs Achsen statt. Die erste bildet, wie bereits erwähnt, die klinische Diagnose. In der zweiten Achse werden eventuelle Entwicklungsstörungen betrachtet. Dazu gehören beispielsweise Lese- und Rechtschreibstörungen, Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten oder kombinierte Störungen. Die dritte Achse bildet die Evaluierung des Intelligenzniveaus, welches von überdurchschnittlicher Intelligenz bis zur schwersten intellektuellen Behinderung reichen kann. Anschließend werden die körperlichen Fähigkeiten überprüft, um in der fünften Achse auf die aktuellen psychosozialen Lebensumstände eingehen zu können. Dazu gehört die familiäre Situation und mögliche belastende Erfahrungen. In der sechsten und letzten Achse wird schließlich das psychosoziale Funktionsniveau global beurteilt. (Cholemkery & Freitag, 2014, S. 34f.)

Aufgrund der hohen Variabilität der Symptome und möglicher zusätzlicher Beeinträchtigungen ist dieses System für die Planung einer bestmöglichen Förderung im pädagogischen Setting sinnvoll, da hier eine ganzheitliche Betrachtung des Kindes und dessen Umstände stattfindet. Für eine Evaluierung im multiaxialen Schema ist jedoch eine Diagnose durch die ICD-10 notwendig.

2.2.4 ICF

ICF ist die Abkürzung für "International Classification of Functioning, Disability and Health". Die Klassifikation wurde von der WHO herausgebracht und ist im deutschsprachigen Bereich als „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ bekannt. (BfArM, 2020)

Bei dieser Diagnose findet keine Abgrenzung von Störungen innerhalb von Kategorien statt. Anstelle dessen werden die altersgemäßen Fähigkeiten in Anbetracht der körperlichen und geistigen Funktionen, des Lernens, der Kommunikation, der Selbstversorgung und der sozialen Beziehungen evaluiert. (Girsberger, 2015, S. 55f.)

In diesen Bereichen gibt es insgesamt 1.400 Aspekte, die zum Verständnis und zur Feststellung der Fähigkeiten einer Person dienen. Dabei werden die Partizipationsmöglichkeiten und die Umweltfaktoren des Kindes betrachtet. Das Ziel der ICF ist es, ein Aufklärungssystem in einer durchgängigen Sprache zu bilden, welches in verschiedensten Berufsfeldern verwendet werden kann (Noterdaeme, Ullrich, & Enders, 2017, S. 263f.)

„Mit der ICF können die bio-psycho-sozialen Aspekte von Krankheitsfolgen unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren systematisch erfasst werden.“ (BfArM, 2020)

Demnach werden bei der Evaluierung die Wechselwirkung zwischen den Komponenten miteinbezogen und die Ressourcen einer Person nicht defizitorientiert betrachtet. Stattdessen wird herausgefunden, welche Möglichkeiten der evaluierten Person zur Verfügung stehen. (BfArM, 2020)

Während die ICF für Erwachsene gestaltet wurde, beschreibt die ICF-CY (children and youth), welche 2011 publiziert wurde, ein System für Kinder und Jugendliche. (Noterdaeme, Ullrich, & Enders, 2017, S. 35.)

Durch die ICF kann eine konkrete Beschreibung der Beeinträchtigungen stattfinden. Dies bietet einen guten Ansatz für Fördermöglichkeiten und ist daher nützlich für die Gestaltung der schulischen Unterstützung. (Girsberger, 2015, S. 56)

Um das Kapitel zu den Klassifikationssystemen abzuschließen wird hervorgehoben, dass Autismus-Spektrum-Störungen kategorial im internationalen, von der WHO publiziertem System ICD-10 oder dem amerikanischen, von der APA herausgebrachtem DSM-5 diagnostiziert werden können. Diese Systeme dienen der Abgrenzung zu anderen Störungen, betrachten jedoch nicht die ganzheitlichen Fähigkeiten einer Person. Zusätzliche Einflussfaktoren und Fähigkeiten in diversen Lebensbereichen

können in anderen Klassifikationssystemen, wie der ICF, der ICF-CY (für Kinder und Jugendliche) oder dem MAS erläutert werden.

2.3 Symptomatik

Um im fünften Kapitel entsprechend auf unterschiedliche Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten eingehen zu können, muss ein Überblick über mögliche Symptome bei Autismus-Spektrum-Störung geschaffen werden. Dies soll im folgenden Abschnitt stattfinden. Darauf aufbauend werden im vierten Kapitel verschiedene Schwierigkeiten im Schulalltag und förderliche Rahmenbedingungen erläutert.

Aarons und Gittens (2017) beschreiben die Symptome einer Autismus-Spektrum-Störung anhand von drei Fallbeispielen mit jeweils unterschiedlicher Ausprägung. In ihren Ausführungen wird deutlich, dass jedes Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung eine eigene Persönlichkeit entwickelt. Genauso wie andere Kinder, sind sie individuell und entwickeln sich je nach Familiensituation und Lebenserfahrung auf ihre eigene Art. (Aarons & Gittens, 2017, S. 19ff.)

Somit können auch die Symptome und Ausprägungen einer Autismus-Spektrum-Störung nicht verallgemeinert werden, denn sie differieren je nach betroffenem Kind. Im Folgenden werden daher Auffälligkeiten beschrieben, die in Kombination miteinander, aber auch getrennt voneinander auftreten können.

Die Auffälligkeiten einer Autismus-Spektrum-Störung werden in verschiedenen wissenschaftlichen Werken genauer erläutert, kategorisch aber jeweils unterschiedlich aufgelistet. Um eine einheitliche Struktur zu bewahren, findet in dieser Masterthesis eine Kategorisierung der Symptome anhand des Symptomtrias der ICD-10 statt.

Die erste Kategorie beschäftigt sich mit den diversen Besonderheiten bei der wechselseitigen sozialen Interaktion.

2.3.1 Qualitative Auffälligkeiten in der wechselseitigen sozialen Interaktion

Von einer Autismus-Spektrum-Störung betroffene Kinder haben oft Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme und weiterführend bei der Gestaltung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen.

Bei vielen Kindern scheint es, als wäre der Wunsch zur sozialen Interaktion nicht vorhanden. Sie zeigen kein Bedürfnis, anderen Menschen etwas zu zeigen, ihnen von eigenen Erfolgen zu berichten oder von ihnen getröstet zu werden. Das Teilen solcher Erfahrungen führt allerdings dazu, dass Gemeinsamkeiten entdeckt werden. Es schafft

ein Bewusstsein, dass andere Personen Ähnliches fühlen und denken. Findet dieser Austausch nicht statt, kann auch kein Verständnis für Handlungsweisen anderer entwickelt werden. Das Bedürfnis nach sozialen Beziehungen entwickelt sich jedoch oft mit zunehmendem Alter. Die Ursache für eine fehlende Kontaktaufnahme kann viel eher die Unfähigkeit dafür sein, soziale Initiativen zu ergreifen oder die Aufmerksamkeit anderer Personen zu erhalten. (Häußler et al., 2016, S. 13)

Zudem hat soziale Interaktion für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung wegen der veränderten Wahrnehmung oft eine Reizüberflutung zur Folge und wird daher vermieden. Das Gestalten sozialer Begegnungen kann für betroffene Kinder mental, als auch körperlich äußerst anstrengend sein. Nicht nur müssen dabei die eigenen Gedanken geordnet, sondern auch das Gesprochene verarbeitet und darauf reagiert werden. Außerdem findet neben der auditiven Wahrnehmung auch ein visueller Sinneseindruck statt. Um zumindest einen Teil der Reize zu reduzieren, meiden betroffene Personen häufig den Blickkontakt. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 75) Andererseits kann es aber auch vorkommen, dass bestimmte sensorische Reize von Kindern des Autismus-Spektrums nicht wahrgenommen werden.

Viele Kindern seien schon für gehörlos gehalten wurden, erläutern Aarons und Gittens (2017), bis man erkannte, dass keine Beeinträchtigung des Hörvermögens vorliegend ist. Stattdessen wurde das Geräusch von den betroffenen Kindern schlicht nicht als interessant empfunden und demnach wurde nicht darauf reagiert. (Aarons & Gittens, 2017, S. 65)

Auf diese Erkenntnisse gehen auch Häußler et al. (2016) ein. Allerdings wird die fehlende Reaktion auf Gehörtes nicht als Apathie beschrieben, sondern vielmehr als eine Unfähigkeit, nonverbal Signale zu vermitteln. Versuchen andere Personen ein Gespräch zu starten, kann es sein, dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung körperlich nicht darauf reagieren. Dies wird meist als Desinteresse oder Abneigung empfunden, ist allerdings nicht als solches gemeint. (Häußler et al., 2016, S. 14)

Eine weitere Besonderheit lässt sich beim intuitiven Verstehen und Befolgen von sozialen Regeln finden. In der Gesellschaft gibt es unausgesprochene Gesetze, welche die meisten Kindern mit zunehmendem Alter durch soziale Interaktion unterbewusst lernen. Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung haben kein Gefühl dafür, was richtig und was falsch ist. So können sie zum Beispiel den körperlichen Abstand bei einem Gespräch nicht einschätzen und treten dem Gesprächspartner daher zu nahe, was bei diesem zu Unbehagen führt. Auch müssen bestimmte Regeln, die für andere

klar sind, einem autistischen Kind ausdrücklich vermittelt werden. Erst dann können diese verstanden und eingehalten werden. (Schirmer, 2010, S. 61f.)

Häußler et al. (2016) beschreiben die Symptomatik ähnlich. Beeinträchtigt sei das intuitive Erfassen sozialer Regeln, als auch die entsprechende Anwendung dieser. Grund dafür sei mitunter die Untauglichkeit, Zusammenhänge zwischen Situationen zu verstehen und Gesetzmäßigkeiten zu entwickeln. (Häußler et al., 2016, S. 15) Notwendig ist daher, dass den Kindern Regeln vermittelt werden, wobei eine präzise Formulierung von wesentlicher Bedeutung ist, denn sie gelten für betroffene Personen immer nach exaktem Wortlaut und unabhängig von der aktuellen Situation. Diese Unflexibilität beim Befolgen von Regeln kann im Unterricht zu sozialen Schwierigkeiten führen, wenn beispielsweise Klo- und Pausenregeln gelten. (Schirmer, 2010, S. 61ff.)

Aarons und Gittens (2017) erläutern überdies, dass Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung die Fähigkeit fehlt, bekannte Verhaltensregeln auf neue Situationen zu übertragen. Findet eine gewohnte Routine in einer anderen Umgebung statt, tritt Verwirrung für das weitere Verhalten auf. So kann es zu Beleidigungen oder überheblichen Bemerkungen kommen. Ein guter Fortschritt ist jedoch möglich, wenn die betroffenen Kinder eine angemessene Unterstützung erfahren. (Aarons & Gittens, 2017, S. 58f.)

Neben den Schwierigkeiten in der Gestaltung sozialer Kontakte und dem Einhalten und Umwandeln sozialer Regeln werden nun das Gefühlsleben von Personen aus dem Autismus-Spektrum und deren emotionalen Besonderheiten betrachtet. Wichtig ist, dass auch hier Lernen möglich ist und eventuelle Schwierigkeiten reduziert werden können.

Junge Kinder können nicht zwischen diversen Gefühlen unterscheiden. Eine Differenzierung findet ausschließlich im Sinne von „negativen“ oder „positiven“ Gefühlen statt. Das Empfinden von Wut oder Schmerz kann nicht beschrieben werden, stattdessen wird beides als Unwohlsein erkannt. Im Laufe der kindlichen Entwicklung entsteht meist ein Bewusstsein dafür, sodass Gefühle konkreter benannt werden können. Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind in dieser Entwicklung jedoch häufig beeinträchtigt und haben Schwierigkeiten empfundene Emotionen sinnvoll auszudrücken oder anderen mitzuteilen. (Girsberger, 2015, S. 33)

Die beschriebene Unfähigkeit eigene Gefühle richtig einzuschätzen und zu artikulieren, führt dazu, dass sie Gesprächspartnern nicht angemessen übermittelt werden können, wodurch Probleme bei der sozialen Interaktion entstehen. Da die eigenen Emotionen

nicht strukturiert verstanden werden, ist es ihnen auch nicht möglich, Gefühle anderer Menschen zu erkennen und zu ordnen. Auf Grund dessen können sie auch nicht angemessen darauf reagieren, nehmen keine Rücksicht darauf und zeigen wenig Empathiefähigkeit. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 61)

Pokorny (2019) hat nach der Befragung autistischer Personen ähnliche Erkenntnisse. Sie beschreibt das Problem beim Verbalisieren von Gefühlen ebenfalls mit der beeinträchtigten Fähigkeit Emotionen einzuschätzen, zieht aber auch in Betracht, dass Verunsicherung und schlechte Erfahrungen Grund für den erschwerten Ausdruck sein könnten. Außerdem erkennt sie, dass viele der befragten Personen nur Grundgefühle beschreiben und im Alltag eher Neutralität oder negative Emotionen empfinden. (Pokorny, 2019, S. 32ff.)

Theunissen und Sagrauske (2019) schreiben, dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung hauptsächlich Grundgefühle wie Freude, Angst, Ärger oder Trauer benennen können, weisen aber auch darauf hin, dass erwachsene Personen mit ASS komplexere Gefühle bei anderen wahrnehmen können. Dies zeigt sich weniger im Benennen der Emotionen, sondern eher in der Reaktion auf bestimmte Situationen. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 61f.)

Daraus lässt sich schließen, dass Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung zwar Schwierigkeiten in der wechselseitigen sozialen Interaktion haben, sich jedoch entwickeln und mit angemessener Unterstützung im sozialen Bereich lernen können. Die Andersartigkeit bezieht sich dabei auf die Aufnahme und Gestaltung sozialer Kontakte, den Umgang mit Regeln und das Verständnis für Emotionen.

Stark mit der sozialen Interaktion hängt die Kommunikation und somit auch die Sprache und Körpersprache zusammen. Im folgenden Unterkapitel werden nun jene charakteristischen Merkmale einer Autismus-Spektrum-Störung beschrieben, die unter die Kategorie *Kommunikation* fallen.

2.3.2 Beeinträchtigte Kommunikationsmuster

Diese Kategorie bezieht sich sowohl auf die verbalen, als auch auf die nonverbalen Formen der Kommunikation. Beide können bei Autismus-Spektrum-Störungen beeinträchtigt sein und sollen folgend konkreter erläutert werden. Dabei wird zuerst auf die verbale Kommunikation eingegangen, zu welcher die Entwicklung der Sprache zählt.

Wie bereits mehrmals erwähnt, weisen nicht alle betroffenen Kinder dieselben Symptome auf. So kann es sein, dass manche eine als normal geltende

Sprachentwicklung haben, während bei anderen die Entfaltung verzögert stattfindet. Ebenso möglich ist, dass die Sprachentwicklung zwar zeitgemäß abläuft, sprachliche Äußerungen jedoch steif und monoton klingen. (Cholemkery et al., 2017, S. 15)

Aarons und Gittens (2017) erläutern dazu, dass manche Kinder zwar bei Sprachtests gut abschneiden und über einen umfangreichen Wortschatz verfügen, trotzdem aber Probleme bei der Kommunikation aufweisen.

Außerdem werden häufig andere Menschen nachgeahmt und deren Sätze und Ausdrücke wiederholt. Solche Echolalien treten zufällig auf und gelten oft als Resultat von Spaß oder Angst. Darüber hinaus werden alle sprachlichen Äußerungen wortwörtlich genommen. Redewendungen, Sarkasmus oder indirekte Aufforderungen werden daher meist nicht verstanden. (Aarons & Gittens, 2017, S. 93ff.)

Schwierigkeiten treten auch bei bestimmten Formulierungen oder Fragestellungen auf.

„So kann es sein, dass jemand auf die Frage: ‚Wie heißt du?‘ nicht reagiert, aber den vollen Namen angibt, wenn er gefragt wird: ‚Du bist der...?‘“ (Häußler et al., 2016, S. 14)

Dazu gehört auch das Missverstehen von diversen Äußerungen. Während die meisten Menschen den Satz „Kannst du das Buch holen?“ als Aufforderung verstehen, differenzieren Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung zwischen *können* und *machen* und geben schließlich die Antwort: „Ja, kann ich“, ohne auf die Aufforderung zu reagieren. Eine weitere Störung in der sprachlichen Entwicklung kann zum Beispiel bei der Verwendung von Pronomen auftreten. So werden Wörter wie „du“, „ich“, „unser“ oder „sein“ leicht verwechselt. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 53f.)

Neben diesen eher geringeren Auffälligkeiten, weisen manche Kinder eine schwerwiegendere Sprachstörung auf. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die sprachliche Entwicklung auch vom Erwerb der Lautsprache abhängt und demnach mit der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung zusammenhängt. Ist diese beeinträchtigt, kann es zum Beispiel schwerfallen, die Zunge am Gaumen zu spüren. Die Produktion von Lauten ist dadurch behindert, womit eine logopädische Förderung notwendig wird. (Schirmer, 2010, S. 28ff.)

Eine Beeinträchtigung kann nicht nur bei der verbalen Sprache auftreten, sondern auch bei der nonverbalen Kommunikation.

Betroffene Kinder verzichten auf den Gebrauch von Gestik und Mimik, welcher kommunikative Absichten unterstützen würde. Typische nonverbale Mittel, wie das Zeigen auf Objekte, Augenbewegungen, Nicken oder eine passende Körperhaltung

werden nicht verwendet. (Aarons & Gittens, 2017, S. 95f.)

Der abgewandte Blick kann, wie unter der Kategorie der sozialen Interaktion bereits erläutert, jedoch auch an einer Reizüberflutung liegen und als Ausweg aus einer sensorischen Überlastung gesehen werden.

Neben einem gestörten Blickkontakt können auch Probleme bei der Verwendung nonverbaler Kommunikationsmittel und beim Verstehen nonverbaler Signale des Gegenübers auftreten. So erläutert Schirmer (2010) anhand eines Zitats, dass Betroffene Schwierigkeiten beim Deuten von Gesichtsausdrücken und anderen nonverbalen Signalen haben. Betrachte man die Aufteilung des Informationsgehaltes zwischen nonverbaler (38% Intonation, 55% Mimik) und verbaler (7%) Kommunikation, wird deutlich, dass dieses Problem das Gelingen einer Konversation wesentlich erschwert. (Schirmer, 2010, S. 37f.)

Die beeinträchtigte nonverbale Kommunikation wird schon bei Babys erkannt, wenn diese keine Reaktion (z.B. Lächeln) bei emotionaler Kontaktaufnahme (z.B. Hochnehmen) zeigen. Sie scheinen auch keinen Wunsch nach Körperkontakt zu haben, dafür aber mehr Interesse an Materiellem. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 58)

Diese nonverbalen Kommunikationsmittel werden auch durch gestörte motorische Fähigkeiten beeinträchtigt, welche unter der dritten Kategorie näher erläutert werden. (Cholemkery & Freitag, 2014, S. 36)

Wie auch bei den anderen Symptomen einer Autismus-Spektrum-Störung können die kommunikativen Schwierigkeiten mit ausreichender Unterstützung und erlebten positiven Erfahrungen ausgeglichen werden.

Durch genügend Übung gelingt es Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung oft, Gestik und Mimik während einer Konversation einzusetzen. Dennoch müssen sie ein Gefühl für die aktuelle soziale Situation haben, um die nonverbalen Mittel richtig zu verstehend und angemessen zu verwenden. (Häußler et al., 2016, S. 14)

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass sowohl die nonverbale, als auch die verbale Kommunikation bei Autismus-Spektrum-Störungen beeinträchtigt sein kann. Einerseits kann die Entwicklung der Sprache eingeschränkt sein oder diese in Form von Intonation monoton genutzt werden. Andererseits ist für Betroffene das Entschlüsseln von Mimik, Gestik und Körperhaltung bei Konversationspartnern anstrengend. Demzufolge haben sie auch Probleme beim aktiven Gebrauch nonverbaler Signale.

Schirmer (2010) erläutert jedoch, dass die Verwendung von Kommunikationsmustern nie alleine analysiert werden darf, sondern Rücksicht auf die intellektuelle Entwicklung genommen werden muss. (Schirmer, 2010, S. 95)

Daher wird im nächsten Unterkapitel unter anderem auf intellektuelle Schwierigkeiten sowie spezielle Verhaltensmuster und Interessen eingegangen.

2.3.3 Auffällige Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten

In diesem Kapitel werden typische Verhaltensmerkmale von Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung beschrieben. Dabei wird anknüpfend an das vorige Kapitel vorerst das Verhalten bezüglich des Blickkontaktes erläutert. Anschließend findet eine Beschreibung von Situationen statt, die Stress bewirken können. Dazu gehören Schwierigkeiten in der zeitlichen und räumlichen Orientierung. Des Weiteren wird auf stereotype Bewegungsabläufe, die Beschäftigung mit speziellen Interessengebieten und dessen Wirkung auf die soziale Interaktion eingegangen. Zum Schluss werden einige motorische Auffälligkeiten definiert und schließlich das Kapitel „Symptomatik“ anhand einer Aufzählung zusammengefasst.

Während im vorhergehenden Kapitel auf den fehlenden Blickkontakt eingegangen wurde, soll hier dargestellt werden, dass dies nicht auf alle Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung zutrifft. Häufig kommt es vor, dass Kinder nicht nur den Blickkontakt halten, sondern die Personen regelrecht anstarren um Anerkennung oder Zustimmung zu erhalten. Allerdings fehlt bei diesem Blickkontakt meist die interaktive Komponente. Dazu kommt das individuelle, oft längere Betrachten von Gegenständen, weil es den Betroffenen auf visueller Ebene Freude bereitet. (Aarons & Gittens, 2017, S. 56)

Stressige Situationen hingegen können dazu führen, dass die Betroffenen erstarren, aufbrausen oder aus der Situation flüchten. Die Unterstützung der Stressbewältigung ist bei der Förderung von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung daher von wesentlicher Bedeutung. (Girsberger, 2015, S. 34f.)

Stress kann beispielsweise beim Überblicken von Zeitabschnitten entstehen oder wenn im Tagesablauf keine Ordnung herrscht. Die Strukturierung des Tages- und Wochenablaufes ist erschwert, da Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung nicht einschätzen können, wie lange eine Handlung in etwa dauert. So haben sie oft kein Gefühl für ungenau Zeitangaben, wie „später“, „gleich“ oder „in der nächsten Stunde“, weil diese zu unklar sind. Auch die Dauer einer Pause oder Unterrichtseinheit kann oft nicht abgewogen werden und das Füllen von zeitlichen Pausen Probleme aufwerfen. Eben solche Überforderung kann auch bei der Orientierung im Haus, Raum oder am

Platz auftreten, wenn dort keine Ordnung herrscht. Um Ablenkung und Orientierungslosigkeit zu vermeiden, sollten sensorische Reize bei der Gestaltung eines Raumes reduziert werden. Volksschulklassen mit einem Überangebot von Plakaten, Bildern und Schildern sind daher ungünstig. Der Fokus sollte stattdessen auf wichtige Hinweisreize, wie Illustrationen von Regeln, gelegt werden. (Schirmer, 2010, S. 86ff.)

So wie es bei anderen Menschen aktive als auch weniger aktive Personen gibt, findet man diese Unterschiede auch bei Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Bei hyperaktiven Kindern zeigen sich häufig stereotype Verhaltensweisen, wie das Drehen von Objekten, das Vor- und Zurück-Rennen oder repetitives Fingerschnipsen. Bei solchen Auffälligkeiten nicht-diagnostizierter Kinder können die sozialen Besonderheiten leicht übersehen werden, sodass oft von einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom mit Hyperaktivität ausgegangen wird. Eine Fehldiagnose würde allerdings zu unpassenden Fördermethoden führen, weshalb das Verhalten des Kindes genau zu analysieren ist. (Aarons & Gittens, 2017, S. 57)

Außerdem erläutert Schirmer (2010), dass solche stereotypen Bewegungsabläufe nicht bei allen Kindern beobachtet werden können. Als stereotypische Handlung gesehen wird aber auch die Beschäftigung mit Spezialinteressen. Diese sind subjektiv bereichernd und unterscheiden sich von gewöhnlichen Hobbys durch die Intensität des Zeitaufwandes.

Diese Spezialinteressen zählen zu den Stärken des Autismus-Spektrums. Die individuellen Fähigkeiten sollten, wie auch bei anderen Kindern, gefördert werden. Die Lehrperson sollte also nicht versuchen, das Lernen über das spezielle Thema zu reduzieren. Die intensivere Beschäftigung mit Interessen kann dazu führen, dass neue Perspektiven im Bereich der Wissenschaft und Gesellschaft entdeckt werden. Außerdem wird dadurch die Lebensqualität gefördert, da die spezifischen Kenntnisse Gespräche einleiten können und zu sozialer Anerkennung führen. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 46f.)

Auch Aarons und Gittens (2017) erläutern die konversationelle Komponente und meinen, dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung dazu tendieren, lange und unentwegt über ein spezielles Thema zu reden. Allerdings beschreiben sie den negativen Aspekt des Gesprächsaustausches. Eine wechselseitige Konversation sei für Personen mit ASS hierbei nicht von wesentlicher Bedeutung. Wichtig sei für sie ausschließlich die Beschäftigung mit dem Thema und das Weitergeben von Wissen darüber. (Aarons & Gittens, 2017, S. 57)

Häußler et al. (2016) erläutern überdies die fehlende Fähigkeit, die Wirkung des eigenen Verhaltens auf den Gesprächspartner zu erkennen.

Dies erzeugt in vielen Situationen, wie Aarons und Gittens (2017) beschreiben, ungünstige Emotionen bei der sozialen Interaktion. So auch das Führen von murmelnden Selbstgesprächen, das zum Beispiel zum Ordnen der eigenen Gedanken angewandt wird. (Schirmer, 2010, S. 44)

Die Fähigkeit, beim Gegenüber Erregung oder andere Emotionen zu erkennen und daraufhin das eigene Verhalten zu ändern, setzt voraus, dass verschiedene kommunikative Signale gedeutet werden können. Wie im vorhergehenden Unterkapitel bereits erklärt, ist dieses Einschätzungsvermögen jedoch bei vielen Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung beeinträchtigt. Somit kann auch keine Anpassung des eigenen Verhaltens stattfinden. Stattdessen richten die betroffenen Personen ihre Aufmerksamkeit viel eher auf eine bestimmte Handlung, wie auf das Erklären eines für sie interessanten Themas. (Häußler et al., 2016, S. 14)

Ein weiteres Merkmal ist die Beschäftigung mit sich selbst. Das eigene Spielen wird gegenüber einer gemeinsamen Tätigkeit mit anderen bevorzugt. Ebenso scheinen manche Kinder Gefallen an bestimmten Körperbewegungen zu finden, wie beispielsweise dem Drehen um die eigene Achse oder dem Gehen auf Zehenspitzen. Grund für diese Freude könnte die Erfahrung körperlicher Stimulation sein. (Aarons & Gittens, 2017, S. 56)

Damit wird zu den Besonderheiten der motorischen Entwicklung übergeleitet, die zwar nicht als Diagnosekriterium gelten, dennoch häufig auftreten. Auch Theunissen und Saugrauske (2019) beschreiben repetitive Bewegungsmuster, wie das Schaukeln mit dem Oberkörper, das im Kreis Drehen, das Beklopfen von Gegenständen oder das An- und Ausschalten von Licht. Überdies kann motorische Unbeholfenheit, Unbeweglichkeit oder Unsicherheit im Gang auftreten. Diese Auffälligkeiten sind je nach Person unterschiedlich ausgeprägt. Auch können sie mit der besonderen sensorischen Wahrnehmung zusammenhängen. Aus einer mangelnden Körperwahrnehmung oder einem beeinträchtigten Muskeltonus resultieren exekutive Funktionsprobleme, wie das Ausführen bestimmter Bewegungen. (Theunissen & Saugrauske, 2019, S. 48f.)

Cholemkey und Freitag (2014) führen die motorische Ungeschicklichkeit und gestörte Feinmotorik auf die Symptomatik des Asperger-Syndroms (kategorisiert nach ICD-10) zurück. Schwierigkeiten treten im Bereich des Fangens und Werfens (Grobmotorik), aber auch beim Schreiben (Feinmotorik) auf. Diese Beeinträchtigungen erschweren das

ohnehin schon gestörte soziale Interaktionsverhalten. (Cholemkey & Freitag, 2014, S. 36)

Die in den drei Unterkategorien beschriebenen charakteristischen Merkmale können in unterschiedlicher Quantität und Qualität auftreten. Um den Überblick möglicher Symptome zu bewahren, werden diese nun anhand punktueller Aufzählungen dargestellt und versucht mittels weniger Begriffe zu erläutern.

1. Qualitative Auffälligkeiten in der wechselseitigen sozialen Interaktion
 - erschwerte Aufnahme und Gestaltung sozialer Kontakte
 - Wahrnehmungsauffälligkeiten
 - kein intuitives Verständnis für soziale Regeln
 - blockiertes Verständnis von komplexen Emotionen bei sich selbst und anderen
2. Beeinträchtigte Kommunikationsmuster
 - verzögerte Sprachentwicklung, wenig Einsatz von Intonation und anderen sprachlichen Mitteln
 - beeinträchtigt Verständnis und geringe Nutzung nonverbaler Kommunikation: Gestik, Mimik, Körpersprache
3. Auffällige Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten
 - kein interaktiver Blickkontakt
 - Schwierigkeiten in der zeitlichen und räumlichen Orientierung
 - stereotype Bewegungsabläufe
 - Spezialinteressen
 - motorische Auffälligkeiten

Das folgende Kapitel betrachtet das Thema „Inklusion bei Kindern mit ASS“ und geht zunächst auf die Begriffe Inklusion und soziale Inklusion ein. Dies unterstützt ein tieferes Verständnis für die darauf anschließende Betrachtung von Inklusion in Zusammenhang mit Bildung und Autismus-Spektrum-Störungen.

3 Autismus und Inklusion

Der Inklusion wird im zeitgemäßen pädagogischen Kontext eine große Bedeutung beigemessen. Es stellt sich daher die Frage, ob ein Kind mit ASS inklusiv in einer regulären Schulklasse unterrichtet werden soll oder ob eine angemessene Förderung doch eher in einer Sonderschule stattfindet, um später die unterschiedlichen Schuloptionen und Unterstützungsmöglichkeiten der vorgestellten Länder beurteilen zu

können. Um zu evaluieren, welche Schulsettings für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen geeignet sind, wird im folgenden Kapitel kurz auf den Unterschied von Integration und Inklusion eingegangen und der Begriff soziale Inklusion erörtert. Anschließend werden die in der EU geltenden Rechte bezüglich Inklusion darlegt. Die Grundlage dafür bilden die UN-Behindertenrechtskonvention und die Menschenrechtskonvention.

3.1 Inklusion und soziale Inklusion

Wagner (2017) beschreibt Inklusion als Notwendigkeit, die Individualität und Vielfältigkeit von Kindern zu erkennen und sie als mehrfachzugehörig wahrzunehmen. (Wagner, 2017, S. 15)

Bei einem inklusiven Unterricht geht es darum, inklusive Werte zu verankern und eine gemeinsame Werteorientierung in der Schule und im schulischen Umfeld zu entwickeln. Werte verstehen sich dabei als tiefgreifende Grundsätze, die unser Handeln beeinflussen. (Booth & Ainscow, 2019, S. 15)

Durch Inklusion kann ein Anschluss an das eigene Selbst, sowie an entwicklungs- und bildungsbezogene Themen ermöglicht werden. Jede Person soll sich als Teil einer Gemeinschaft sehen und seine Selbstwirksamkeit fühlen. Bildung wird dabei nicht als Obligation betrachtet, sondern als Unterstützung zur ständigen individuellen Weiterentwicklung. (Kokemoor, 2018, S. 10)

Durch Inklusion entsteht eine neue Aufgabe für Pädagoginnen und Pädagogen. Jedes Kind muss mit seinen individuellen Lernhindernissen und seiner Lernumwelt betrachtet werden. (Schirmer, 2010, S. 110)

Auf diesen Aspekt geht auch Ahrbeck (2016) ein. Eine inklusive Schule nimmt jede Person, unabhängig von seiner intellektuellen oder körperlichen Behinderung auf und verwehrt jede Art von Ausschließung. Ob dabei fortwährend gesonderte Einrichtungen bestehen bleiben ist stark umstritten. Während viele der Meinung sind, dass das Auflösen von sonderpädagogischen Institutionen nicht notwendig sei, meinen andere, dass separate Schulen dem Inklusionsgedanken widersprechen. (Ahrbeck, 2016, S. 22f.)

Während Inklusion im Duden als „gemeinsame Erziehung beeinträchtigter und nicht beeinträchtigter Kinder“ beschrieben wird, ist bei dem Wort Integration die Eingliederung in ein Gesamtsystem gemeint. In der Soziologie geht es bei Integration um die

Verknüpfung einzelner Personen zu einem einheitlichen Ganzen, bei Inklusion hingegen um die gleichgestellte Teilhabe. (Dudenredaktion, 2020)

Böttinger (2016) beschreibt als positiven Aspekt der Inklusion, dass bei der Integration von Schülerinnen und Schülern verlangt oder vielmehr erwünscht wird, sich an das System Schule anzupassen, hingegen bei der Inklusion eine Anpassung des Systems an die Bedürfnisse der Kinder stattfinden soll. Einschränkend wird dabei festgestellt, dass eine gemeinsame Beschulung aller Kinder in manchen Situationen eventuell nicht möglich oder förderlich ist. So kann eine ungewollte Vernachlässigung stattfinden und dies negative Folgen für manche Kinder mit sich ziehen. (Böttinger, 2016, S. 26ff.)

Im Zuge des Inklusionsgedankens spielt die soziale Inklusion eine wichtige Rolle.

Für das schulische Lernen ist das subjektive Wohlbefinden eines Kindes in der Klassengemeinschaft von wesentlicher Bedeutung. (Haeberlin et al., 1991, S. 19)

Schulische Bildung beinhaltet für die Entwicklung wertvolle soziale Gelegenheiten, welche sich auf die individuelle und kollektive Entfaltung auswirken und soziale Vorteile, sowie Lebenschancen ermöglichen. (Tippelt & Heimlich, 2020, S. 57)

Soziale Inklusion soll dabei eine soziale Einbindung bewirken und von sozialer Akzeptanz aller Kinder geleitet sein. (Nölting, 2020)

Demnach bedeutet soziale Inklusion in einer Volksschulklasse, dass eine Unterscheidung zwischen Beliebtheit und Ablehnung verschiedener Kinder gänzlich wegfällt und Ausgrenzungsmerkmale aufgehoben werden. Dazu zählen Verhaltensmerkmale, aber auch Intelligenz, soziale Herkunft oder äußere Erscheinungsbilder. (Haeberlin, 1991, S. 173)

Inklusion und soziale Inklusion verlangen also, dass alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von deren individuellen Bedürfnissen und Beeinträchtigungen – aufgenommen und individuell gefördert werden, sodass jedem Kind die Teilnahme und Teilhabe an der Klassengemeinschaft möglich ist.

3.2 Autismus und Inklusion – Rechte in Europa

Auf den zuvor beschriebenen Grundsätzen aufbauend werden einige von der europäischen Menschenrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention entworfene Rechte dargelegt. Ebenso befasst sich das Kapitel mit den Werten der Organisationen *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* sowie *Autism-Europe*.

Artikel 14 der europäischen Menschenrechtskonvention beschreibt ein Diskriminierungsverbot, welches sich auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten bezieht und eine Diskriminierung egal aus welchem Grund untersagt. Überdies schildert Artikel 2 des Zusatzprotokolls den Rechtsanspruch auf Bildung.

„Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden.“ (*Praetor Intermedia UG, o.J.*)

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) ist ein internationaler Vertrag und wurde 2008 von Österreich ratifiziert. Mit ihrer Unterzeichnung verpflichten sich Staaten dem Fördern, Schützen und Gewährleisten der Menschenrechte von Menschen mit Behinderung. Dahingehend soll die volle Teilnahme an dem gesellschaftlichen Leben, sowie Chancengleichheit und Barrierefreiheit ermöglicht werden. (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017)

Demnach haben Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung das Recht darauf, in einer inklusiven Einrichtung beschult zu werden. Das hat zur Folge, dass eine Anpassung der Schule an die Bedürfnisse des Kindes stattfinden muss. (Schuster, 2016, S. 55)

Schülerinnen und Schüler sollen akademisch und sozial bestmöglich gefördert und individuell unterstützt werden. Demnach dürften keine Sonderschulen oder spezielle Klassen für behinderte Kinder, sondern nur ein gemeinsamer Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler existieren. (Theunissen und Sagrauske, 2019, S. 125)

Ebenso schreibt *Autism-Europe* (AE), dass Schulsysteme jedes Kind, unbeachtet dessen Beeinträchtigung, akzeptieren müssen und keinem den Zugang wegen Mangel an Ressourcen oder anderen Gründen verweigern dürfen. Stattdessen müssen alle Schülerinnen und Schüler die gleiche Berechtigung zum Besuch der Schule haben. Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass ein stark beeinträchtigtes Kind eventuell besondere Fördermaßnahmen braucht. Demnach muss diesem Kind täglich genügend individualisierte Aufmerksamkeit von einer weiteren Lehrperson oder anderen Unterstützungspersonen gewährt werden, sodass Bildung wirksam werden kann. (Autism-Europe, o.J., S. 7)

Die *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* setzt für eine erfolgreiche Schulkarriere ein inklusives System voraus. Durch dieses soll allen Kindern eine hochqualitative Beschulung ermöglicht werden, welches Schulversagen verhindert und Exklusion unterbindet. Dabei sei essentiell, soziale Ungleichheiten zu verringern, sodass bereits der Einstieg in das Schulsystem ohne Diskriminierungen oder Nachteile stattfinden kann. Ebenso sollen die Entwicklung von Schulen in den Bereichen Lehren

und Lernen ganzheitlich gefördert werden und Strategien entwickelt werden, die frühen Schulabbruch verhindern. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020)

Für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung ist Bildung besonders wichtig, da es ihnen schwer fällt, aus Erfahrungen Schlüsse oder Erkenntnisse für ähnliche Situationen zu ziehen. Bildung soll zur Kompensierung dieser Beeinträchtigung und Reduktion von Schwierigkeiten im Alltag beitragen.

Ein Bildungs- bzw. Förderprogramm soll daher so früh wie möglich entworfen werden, um eine erfolgreiche persönliche Entwicklung, soziale Inklusion und Teilnahme an der Gesellschaft zu fördern. Dazu ist eine professionelle und spezialisierte Diagnose, sowie Einschätzung der Beeinträchtigung notwendig, bei der auch die Meinung der Eltern miteinbezogen werden muss. Wo und wie Bildung schlussendlich stattfindet, muss abgestimmt sein mit den Prioritäten der Familie, wie auch der Motivation, den Stärken und Bedürfnissen des Kindes und in dessen bestem Interesse liegen. Während die Beeinträchtigung oft besondere Fördermaßnahmen beansprucht, wird dennoch darauf gehofft, dass diese Förderung mehr und mehr in regulären Klassen zusammen mit Kindern ohne Beeinträchtigung stattfinden kann. (Autism-Europe, o.J., S. 9f.)

4 Schulische Integration von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der schulischen Integration von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Nachdem im vorherigen Kapitel auf die Wichtigkeit der sozialen Inklusion in der Volksschule eingegangen wurde, soll nun beschrieben werden, auf welche Umstände besonders geachtet werden muss, wenn sich ein Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung in der Klasse befindet. Dabei wird zunächst die Schulwahl betroffener Kinder diskutiert und anschließend erläutert, welche Schwierigkeiten im Schulalltag eventuell auftreten könnten. Hier wird auch Bezug auf die unter Kapitel 2.3. beschriebenen Symptome genommen. Danach findet eine Erläuterung eines angemessenen zeitlichen und räumlichen Settings, sowie anderer fördernder Rahmenbedingungen statt.

4.1.1 Mögliche schulische Settings - Schulwahl für Kinder mit ASS im Diskurs

Aus dem vorherigen Kapitel geht hervor, dass jedem Kind, unabhängig von dessen möglicher Beeinträchtigung, inklusive Bildung ermöglicht werden muss. Folgend soll

diskutiert werden, welche schulischen Settings für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung möglich sind und welche sich für die betroffenen Kinder empfehlen.

Schuster (2016) geht darauf ein, dass eine vorherrschende Meinung über die Selbstbezogenheit autistischer Personen häufig zu der fälschlichen Annahme führe, dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung kein Bedürfnis nach sozialen Kontakten haben. Die beeinträchtigte nonverbale und verbale Kommunikation erschwere den sozialen Kontakt zwar, dieser sei jedoch sehr wohl erwünscht. Aufgabe der Umwelt und somit auch der Lehrperson sei es daher, Inklusion zu ermöglichen, sodass eine Anpassung des Systems an die Symptomatik und eingeschränkten Fähigkeiten des Kindes stattfindet. (Schuster, 2016, S. 57)

Ebenso muss darauf geachtet werden, dass beeinträchtigte Funktionen gefördert werden, um dem Kind die soziale Teilhabe vermehrt zu ermöglichen.

Schirmer (2010) beschreibt Vorteile eines integrativen Unterrichts von Kindern mit ASS. Bei der integrativen Beschulung in einer Regelklasse werde Stigmatisierungsprozessen entgegengewirkt und andere Kinder könnten als positives Beispiel dienen. Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf begegnen sich und die Bildung sozialer Beziehungen wird ermöglicht. Allerdings soll bemerkt sein, dass ein Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung nur durch die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung nicht automatisch Fortschritte in der Entwicklung zeigt. (Schirmer, 2010, S. 110f.)

Eine Entfaltung der persönlichen und sozialen Fähigkeiten kann nur stattfinden, wenn in der Klasse passende Rahmenbedingungen herrschen, das pädagogische Verhalten der Lehrperson fördernd ist und die Mitschülerinnen und Mitschüler Rücksicht auf die Besonderheiten des Kindes nehmen.

Erscheint die Inklusion in einer Regelklasse ungünstig oder erweist sich im Laufe der Entwicklung als schwierig, sollten eventuell eine Sonderschule oder andere schulische Möglichkeiten in Betracht gezogen werden. Dies könne zum Beispiel der Fall sein, wenn die Schülerinnen- und Schüler-Anzahl der Klasse hoch ist und somit eine Reizüberflutung für das Kind mit ASS bedeutet, die räumlichen Ressourcen der Schule ungünstig sind oder die Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und Fachpersonen nicht wie erhofft funktioniert. (Girsberger, 2015, S. 146)

Auch von Aarons und Gittens (2017) wird darauf eingegangen, dass die Wahl der Schule individualisiert betrachtet werden muss. Wenn die schulische Situation für das Kind nicht ideal ist, weil es vermehrt Stress oder Angst verspürt, ist die Überlegung einer

alternativen Schulwahl notwendig, da die Leistungsanforderungen der Zufriedenheit und dem Wohlbefinden des Kindes immer gegenübergestellt werden sollten. (Aarons & Gittens, 2017, S. 113f.)

Neben diesen berechtigten Überlegungen ist hier jedoch auf die Ausführungen im Kapitel 3.2. hinzuweisen, die deutlich machen, dass eine ideale Inklusion eine Anpassung des Systems an das Individuum erfordert und sich das Kind nicht an die Schule anzupassen hat.

Noterdaeme, Ullrich und Enders (2017) vertreten die Meinung, dass es keine speziellen Schulen für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung geben sollte. Stattdessen sei eine angemessene Förderung die Aufgabe aller Lehrkräfte in allen Schularten. Sie meinen jedoch auch, dass durch die unterschiedlichen Ausprägungsformen des Autismus-Spektrums nicht verallgemeinert werden kann, welche Schule und welches pädagogische Setting richtig für das Kind ist. Es hänge stark von der Diagnose, komorbiden Störungen sowie diagnoseübergreifenden Faktoren und den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes ab. (Noterdaeme, Ullrich, & Enders, 2017, S. 354)

Aarons und Gittens (2017) meinen, dass bei der Wahl der Schule pragmatisch vorgegangen werden sollte. In ländlichen Gegenden gebe es die Schwierigkeit, dass das Angebot für Schülerinnen und Schüler mit ASS gering ist. Wenn eine geeignete Schule zu weit entfernt ist und deshalb von den Eltern oder Erziehungsberechtigten eine andere gewählt wird, sollten zusätzliche Maßnahmen gesetzt werden. Oft funktioniere die Beschulung in einer Regelschule mit der Unterstützung einer zusätzlichen Betreuerin oder eines Betreuers gut, wenn eine angemessene kognitive Leistung existiert, sich nur geringe Auffälligkeiten im Verhalten zeigen und die Sprache gut entwickelt ist. (Aarons & Gittens, 2017, S. 112)

Girsberger (2015) geht ebenfalls darauf ein, dass unabhängig von der Art der Beschulung (Sonderschule, integrativ, privat) eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und etwaigem außerschulischem Fachpersonal wesentlich sei. In allen schulischen Settings können Konflikte mit Klassenkolleginnen und -kollegen und mit der Lehrperson auftreten, da Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung oft eine soziale Herausforderung darstellen. Entscheidend sei reichlich Vertrauen und Geduld, sodass Eskalationen und Schulverweigerungen vermieden werden. (Girsberger, 2015, S. 145)

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass, egal ob in einer Sonderschule oder im inklusiven Setting in einer regulären Schulklasse, es Aufgabe aller Schulen ist, einen Handlungsrahmen zu schaffen, der jedes Kind mit seiner Individualität und seinen dazugehörigen persönlichen Bedürfnissen miteinbezieht.

Den Kindern muss die Teilnahme und Teilhabe an der Klassengemeinschaft und den Lerninhalten möglich sein. (Kokemoor, 2018, S. 11ff.)

Autism-Europe (o.J.) verlangt außerdem, dass individuelle Bildungspläne („Individual Education Plans“ – IEP) entwickelt werden, in dem ein lernerzentrierter Bildungs-Ansatz umgesetzt wird. Dabei stehen Ziele wie Selbstständigkeit, Würde und soziale Teilnahme im Vordergrund und ebenso dürfen Faktoren wie Motivation, individuelle Bedürfnisse, und Möglichkeiten nicht vernachlässigt werden. Diese Bildungspläne sollten je nach Fortschritt des Kindes nach einer bestimmten Zeitspanne abgeändert werden. (Autism-Europe, o.J., S. 7)

Dafür ist die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Eltern und professioneller Beratung notwendig.

Ferner ist für eine inklusive Haltung der Lehrperson eine inklusive Entwicklung der Klassengemeinschaft und die persönliche Fort- und Weiterbildung der Lehrkraft von wesentlicher Bedeutung. Um Entwicklungsbarrieren abzubauen und das Kind in seinen Besonderheiten angemessen fördern zu können, muss das Wissen über mögliche Schwierigkeiten und Merkmale von Autismus-Spektrum-Störungen erweitert werden. (Schuster, 2016, S. 57f.)

Auf eine Weiterbildung der Lehrperson weist auch Girsberger (2015) hin. Ein regelmäßiges Coaching von einer ASS-Fachperson sei eine notwendige Maßnahme. Ebenso sollte das soziale Umfeld des Kindes um die Besonderheiten von Autismus-Spektrum-Störungen wissen. Die Lehrperson hat demnach die Aufgabe, die restliche Klasse zu informieren, sodass der soziale Umgang miteinander zumindest ein Stück weit erleichtert wird.

Aus den Ausführungen wird deutlich, dass die Meinungen zu einer inklusiven Beschulung oder der Beschulung in einer Sonderschule differieren. Es wird jedoch vielfach die Auffassung vertreten, dass die Schulwahl eines Kindes individualisiert betrachtet werden muss, indem dessen persönlichen Bedürfnisse und Besonderheiten miteinbezogen werden. In allen schulischen Settings ist jedoch das Feingefühl der Lehrperson gefragt, indem geeigneten Maßnahmen und Rahmenbedingungen gesetzt werden, um das Kind angemessen zu fördern. Daher wird nachfolgend darauf

eingegangen, welche Schwierigkeiten für Kinder mit ASS im Schulalltag auftreten könnten und wie eine Lehrperson diese durch förderliche Rahmenbedingungen reduzieren kann.

4.1.2 Schwierigkeiten im Schulalltag

Die Schwierigkeiten im Schulalltag beruhen auf den charakteristischen Merkmalen und Verhaltensweisen bei Autismus-Spektrum-Störungen. Daher wird folgend auf die Besonderheiten des autistischen Denkens eingegangen, sowie sprachliche, motorische und soziale Schwierigkeiten in der Schule erläutert. Da Letzteres die Gesamtsituation und den Alltag der Kinder am meisten beeinflusst, soll darauf zuerst Bezug genommen werden. Bemerkenswert sei jedoch, dass die beschriebenen Schwierigkeiten nur Beispiele darstellen und keineswegs alle Kinder davon betroffen sind. So wie die Ausprägung der Symptomatik von Person zu Person stark variiert, unterscheiden sich auch die schulischen Probleme der betroffenen Kinder voneinander. Während einige nur eine minimale Beeinträchtigung aufweisen und mit dem regulären Schulsystem zurechtkommen, können andere soziale Regeln in den Systemen *Schule* oder *Klasse* nur schwer erfassen.

Mit dem Übergang vom Kindergartenalter in das Volksschulalter reduziert sich der Einfluss der Eltern in den Alltag eines Kindes. Vermehrt finden ungewohnte soziale Situationen statt und die Beschäftigung mit Gleichaltrigen wird erwartet. Diese veränderte Situation wirft häufig Schwierigkeiten und soziale Probleme bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung auf. (Noterdaeme, Ullrich, & Enders, 2017, S. 68)

Aufgrund der Eigenarten von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung, die insbesondere die soziale Interaktion betreffen, ist von ihrem sozialen Umfeld viel Geduld nötig. In der Schule betrifft das die Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese müssen sich an die Besonderheiten und speziellen Bedürfnisse des betroffenen Kindes gewöhnen und lernen, damit umzugehen. Die Förderung und Unterstützung findet im sozialen Miteinander statt, um einer Selbstisolation entgegenzuwirken. (Schöler, 2009, S. 150)

Girsberger (2015) beschreibt in diesem Zusammenhang soziale Zurückgezogenheit als Resultat von Hänselein und Mobbing, die aufgrund von ungeschicktem sozialen Verhalten auftreten. Ebenso erläutern Cholemkery & Freitag (2014), dass im schulischen Kontext oft Ausgrenzung aufgrund gescheiterter Kontaktversuche erfahren wird.

Auf die Verspottung von Kindern gehen auch Noterdaeme, Ullrich und Enders (2017) ein. Sie meinen, dass die betroffenen Kinder durch ihre soziale Ungeschicklichkeit nicht verstanden werden. Dies beruhe auch auf der Tatsache, dass sie Probleme beim Erkennen von Auswirkungen des eignen Verhaltens haben. (Noterdaeme, Ullrich, & Enders, 2017, S. 69)

Auch aggressive Handlungen sind bei entsprechender Kraft und Größe des Kindes nicht ungewöhnlich. Schwierigkeiten zeigen sich häufig in der Pause oder bei unbeaufsichtigten Situationen. (Girsberger, 2015, S. 143)

Wie bei der Symptomatik im Kapitel 2.3.3. beschrieben wurde, könnte dies auf einer beeinträchtigten zeitlichen Orientierungsfähigkeit beruhen und der Unfähigkeit, zeitliche Lücken zu füllen.

Schirmer (2010) erläutert, dass aggressives Verhalten mit eingeschränkten kommunikativen Möglichkeiten zu erklären sei. Die betroffenen Kinder hätten Schwierigkeiten darin, ihre Wünsche zu artikulieren, sowie mit zeitlichen und räumlichen Änderungen umzugehen und empfinden dies als chaotisch, was in Frustration resultiert. (Schirmer, 2010, S. 115)

Das Wort *Chaos* wird in der für diese Masterthesis verwendeten Literatur gerne im Zusammenhang mit Schwierigkeiten für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung verwendet. Die vermehrte soziale Interaktion stelle ein großes Problem für viele Kinder dar, ebenso neue Regeln und unvorhersehbare Situationen. (Röttgers & Rentmeister, 2020, S. 69)

Unter den Auffälligkeiten in der wechselseitigen sozialen Interaktion wurde bereits im Kapitel 2.3.1. erläutert, dass betroffene Personen oft Probleme beim Beurteilen und Einordnen von Emotionen zeigen.

Diese Unfähigkeit zeigt sich in der Volksschule meist so, dass Grundgefühle wie Ärger und Freude verstanden, komplexere Emotionen allerdings nicht erkannt werden. Sie werden auch bei sozialen Situationen nicht wahrgenommen, was in einer falschen Einschätzung der Situation resultiert. Demnach fällt es Kindern mit ASS schwer, sich in Mitschülerinnen und Mitschüler hineinzusetzen sowie deren Position und Gefühle zu verstehen. Ebenso ist der Umgang mit Erwachsenen beeinträchtigt, vor allem mit unbekanntem Erwachsenen und Regeln. Das erste Kennenlernen der Lehrperson und die Gewöhnung an neue soziale Regeln kann demnach zusätzliche Probleme bereiten. (Noterdaeme, Ullrich, & Enders, 2017, S. 68f.)

Bezogen auf das Lernverhalten von Kindern aus dem Autismus-Spektrum ist zu bemerken, dass viele eher selbstgesteuert lernen. Sie verwenden eigene Methoden sowie Lösungswege. Dies kann viele Vorteile mit sich bringen, aber auch zu Schwierigkeiten führen, wenn konkrete Problemlöseverfahren von der Lehrperson vorgegeben werden und auf diese bestanden wird. Auch das in der Schule übliche explizite Abfragen von Wissen ist bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung erschwert. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 43f.)

Hier ist daher vermehrte Flexibilität und das Verständnis der Lehrperson gefragt.

Es zeigt sich oft, dass Tipps und Ratschläge ungern angenommen und lieber eigene Lösungswege gefunden werden, die mehr Zeit in Anspruch nehmen. Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung empfinden außerdem häufig Abneigungen gegen Übung und können deshalb auch Hausübungen nicht leiden. Neben diesen eigenen Denkweisen wirft auch die in der Thesis bereits erläuterte motorische Ungeschicklichkeit Probleme auf. Die Feinmotorik beeinträchtigt das Schreiben, insbesondere die Entwicklung der Schreibschrift. Darunter leidet das schöne Schreiben, wie auch das Arbeitstempo. Das Bedürfnis nach einem ansehnlichen Ergebnis setzt die Kinder zusätzlich unter Druck. (Girsberger, 2015, S. 142f.)

Beim Schreiben kann es sein, dass die Kinder einen ungeeigneten oder zu festen Griff verwenden. Dabei ist eine große Anstrengung erforderlich, welche schließlich zu müden Händen führt. (Notbohm & Zysk, 2020, S. 214)

Probleme der Grobmotorik können die Begabungen im Turnunterricht beeinflussen. Wurfspiele zum Beispiel, bei denen vermehrt die Koordinationsfähigkeit benötigt wird, bereiten erheblichere Schwierigkeiten, als rhythmische und repetitive Sportarten, wie beispielsweise Rad fahren oder laufen. (Girsberger, 2015, S. 142f.)

Bezogen auf das motorische Verhalten ist auch das repetitive und stereotype Verhalten zu berücksichtigen.

Diese Verhaltensweisen sind auch in der Volksschule durchaus noch präsent, allerdings wird vielen Kindern verdeutlicht oder ihnen ist bereits klar, dass solche Bewegungsmuster ungewöhnlich sind, weshalb sie versuchen, diese zu unterdrücken. Bei starker Aufregung jedoch können stereotype Bewegungen positiv zur Entspannung beitragen. (Noterdaeme, Ullrich, & Enders, 2017, S. 70)

Notbohm und Zysk (2020) beschreiben überdies die Schwierigkeiten bei der auditiven Verarbeitung, welche stark mit der Sprachentwicklung zusammenhängt. Das Umschauen des Kindes im Klassenraum könnte ein Indiz dafür sein, dass es das

Gesagte der Lehrperson nicht verstanden hat und deshalb nach Hinweisen von Mitschülerinnen und Mitschülern sucht. (Notbohm & Zysk, 2020, S. 224)

Dazu kommt, dass die betroffenen Kinder kaum nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen, wodurch Verwirrungen nicht aufgeklärt werden. Missverständnisse entstehen meist dadurch, dass sie nonverbale Signale nicht erkennen, Aussagen wörtlich nehmen und unterschwellig formulierte Aufforderungen nicht wahrnehmen. (Girsberger, 2015, S. 142)

Auch Noterdaeme, Ullrich, und Enders (2017) gehen darauf ein, dass es Kindern schwerfällt, eigene Schlüsse aus Gehörtem zu ziehen und dieses mit bereits gespeichertem Wissen zu verknüpfen. Ebenso wird erläutert, dass durch das Nichterkennen nonverbaler Signale kein Sarkasmus oder Lügen erfasst werden können. Wenn ein Kind gut ausgebaute grammatikalische Strukturen und einen umfangreichen Wortschatz hat, wird häufig angenommen, dass es keine Probleme in der Verständigung gibt. Allerdings wird Sprache von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung teilweise nicht als Kommunikationsmittel erkannt und es können durchaus Probleme beim aktiven Zuhören auftreten, wodurch betroffene Kinder Gesprächspartnern häufig ins Wort fallen. Dies kann in schulischen Situationen bei Partner- und Gruppenarbeiten leicht zu Problemen führen. (Girsberger, 2015, S. 142)

Bei der Klassifikation von Autismus-Spektrum-Störungen kann auf expressiver Ebene auch auf die Prosodie geachtet werden. Ein mangelhaftes Verständnis des Sprachstiles führt zur falschen Anwendung von diesem in bestimmten sozialen Situationen. (Noterdaeme, Ullrich, & Enders, 2017, S. 70)

Als Resultat werden häufig Gesprächspartnerinnen und -partner, wie Lehrpersonen oder Mitschülerinnen und Mitschüler in schulischen Settings, beleidigt und verletzt.

Zusammenfassend wird klar, dass die Beeinträchtigungen des sozialen und kommunikativen Bereiches im schulischen Setting zu unzähligen Missverständnissen und schwierigen Situationen führen können. Ebenso erschweren die motorischen Schwächen und individuellen Denkweisen der Kinder ihren Schulalltag. Dies führt oft zu Mobbing und kann die Lebens- und Schulerfahrungen der Kinder maßgeblich negativ beeinflussen. Um eine enorme Belastung zu vermeiden und die Kinder so gut wie möglich zu fördern, beschreibt das folgende Kapitel Rahmenbedingungen, die von der Lehrperson umgesetzt werden können, sodass der Schulalltag von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung erleichtert und verbessert wird.

4.1.3 Fördernde Rahmenbedingungen in der Schule

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt, bringt der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule viele Herausforderungen mit sich, weil sich das Umfeld für das Kind mit ASS umgestaltet. Der Kommunikationsstil zwischen dem Kind und den erwachsenen Bezugspersonen ändert sich und Aufgabenstellungen werden vermehrt mündlich anstatt visuell vermittelt. Es ist Aufgabe der Lehrperson, diesen Übergang so einfach wie möglich zu gestalten.

Autismus-Spektrum-Störungen bilden keine inhärenten Grenzen. Es ist daher von großer Bedeutung, dass die Entwicklung des Kindes von Seiten der Lehrperson nicht als begrenzt angesehen wird. Zugleich sollte ein fortwährender Austausch mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen stattfinden, um ein vollständiges Bild über die Verhaltensweisen des Kindes zu erlangen. (Notbohm & Zysk, 2020, S. 209ff.)

Dementsprechend sollte die Lehrperson die Besonderheiten eines autistischen Kindes als interessante Herausforderung sehen und einen Willen zur positiven und austauschreichen Zusammenarbeit zeigen. (Girsberger, 2015, S. 145)

Um Erfolge in der schulischen Integration zu erlangen, ist es wichtig, die Besonderheiten der Kinder zu respektieren. Laut Schöler (2009) kann kein ideales pädagogisches Vorgehen empfohlen werden. Wichtig sei allerdings eine fundierte Zusammenarbeit mit einer Therapeutin oder einem Therapeuten. In der Volksschulklasse soll die Erkundung der Fähigkeiten und der speziellen Interessen der Kinder der Ausgangspunkt für den Entwurf der pädagogischen Methoden sein. So sollen die Wahrnehmungs- und Verhaltensprobleme der Kinder verringert werden. (Schöler, 2009, S. 150)

Wichtig ist allerdings eine ständige Reflexion des pädagogischen Vorgehens, sodass erkannt wird, wenn Lehrmethoden nicht funktionieren und diese umstrukturiert werden müssen. (Notbohm & Zysk, 2020, S. 209)

Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung haben Defizite in der sozialen Interaktion. Um dem Kind in unangenehmen Zuständen helfen zu können, sollte die Lehrperson immer wieder erwähnen, dass es um Rat oder Hilfe bitten darf beziehungsweise soll. Außerdem können soziale Regeln besprochen werden, sodass die Notwendigkeit des intuitiven Verständnisses reduziert wird. Gespräche über soziale Themen helfen außerdem bei der Vermeidung von Gewalt und Aggression. (Schuster, 2016, S. 69f.)

Die Regeln können zusätzlich als visuelle Erinnerung in der Klasse aufgehängt werden. Damit wird auch das Erkennen der Auswirkungen eigener Handlungen trainiert. Das

Lernen von sozialen Regeln, Konzepten und Verhaltensweisen kann ebenso anhand sogenannter *Social Stories* geschehen, welche realistisch illustriert sind und häufig eingesetzt werden, um Kindern mit ASS bei täglichen Erfahrungen, Herausforderungen und Emotionen zu helfen.

Beim Umgang mit Aggression sei überdies hilfreich, Routinen zu entwickeln, an die sich alle im Klassenverband wirkenden Personen halten müssen, sodass die Struktur bestehen bleibt. (Rollett & Kastner-Koller, 2018, S. 154)

Cholemkery et al. (2017) erläutern außerdem die Wichtigkeit von aufklärenden Gesprächen mit der gesamten Klasse. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sollten von der Lehrperson und eventuell mithilfe von Eltern oder Therapeutinnen bzw. Therapeuten auf spezifische Verhaltensweisen bei Autismus-Spektrum-Störungen hingewiesen werden, sodass ein Verständnis dafür entwickelt wird. Dies ist für soziale Situationen und den Umgang mit Spannungen hilfreich. Zusätzlich können Klassenregeln aufgestellt werden, die in solchen Situationen unterstützend wirken. (Cholemkery et al., 2017, S. 43)

Inwieweit die Lehrperson die Diagnose mit den restlichen Schülerinnen und Schülern teilt, muss jedoch mit den Eltern des Kindes diskutiert werden. (Freitag et al., 2017, S. 145)

Ebenso können Mitschülerinnen und Mitschüler eines betroffenen Kindes als Mentorinnen und Mentoren unterstützend wirken. Dabei werden ein oder mehrere Schülerinnen und Schüler ausgewählt, die dazu bereit sind, das Kind mit ASS zu unterstützen. Sie helfen ihnen in sozialen Situationen oder beim Verstehen von Aufgaben. Ob dadurch eine Freundschaft aufgebaut werden kann, ist unklar. Allerdings gibt es dem betroffenen Kind das Gefühl, eine Bezugsperson zu haben und somit nicht alleine zu sein. (Schuster, 2016, S. 75)

Neben den interaktiven Unterstützungsmöglichkeiten ist auch die Gestaltung zeitlicher und räumlicher Strukturen notwendig. Eine mögliche Hilfestellung bietet hierbei das TEACCH-Programm, welches unter anderem die strukturelle Gestaltung der Lernumgebung des Kindes und die Kommunikation durch visuelle oder schriftliche Informationen unterstützt.

Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung haben ein großes Bedürfnis nach Ordnung. Im Schulalltag sollten daher angemessene Maßnahmen gesetzt werden, wie beispielsweise eine konkrete Organisation des Stunden- und Raumplanes. Mögliche

Ausnahmen, wie Lehrausgänge sollten dem Kind so früh wie möglich übermittelt und erklärt werden. (Cholemkey et al., 2017, S. 43f.)

Anstrengend können Pausen sein. Während manche Kinder sich auf Schulpausen freuen, ist es möglich, dass ein Kind mit ASS dabei nur Stress empfindet. Die Schülerinnen und Schüler dürfen meist essen, spielen und in der Klasse umhergehen, wodurch beim autistischen Kind Orientierungslosigkeit entstehen kann. Ein Lösungsansatz ist die Gestaltung eines Rückzugsortes, wie zum Beispiel ein zusätzlicher Raum oder ein Zelt in der Klasse, bei dem das Kind dem Stress der Pause entgehen kann. Denkbar wäre eine Bibliothek, in der klare Regeln herrschen. Wenn dies nicht möglich ist, könnte dem Kind eine zusätzliche Aufgabe gegeben werden, um es zu beschäftigen. (Schuster, 2016, S. 64f.)

Hilfreich sind außerdem Skizzen des Sitzplanes oder der Garderobenanordnung, welche sich das Kind ansehen kann. Auch farbliche Markierungen von Wegen unterstützen die räumliche Orientierung. (Cholemkey et al., 2017, S. 43f.)

Zur Strukturierung des Alltags helfen außerdem Regeln und Routinen. Während das intuitive Verstehen neuer sozialer Regeln schwer ist, kann die klare Formulierung einzuhaltender Verhaltensweisen ein angenehmeres Miteinander im Schulalltag ermöglichen. Falls Veränderungen notwendig sind, sollen diese so gut wie möglich von dem Kind selbstbestimmt sein. (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 52)

So wird das empfundene Chaos reduziert und Frustration vermieden.

Für eine positive räumliche Orientierung ist ein geeigneter Sitzplatz von Vorteil, der dem Kind eine gute Sicht zur Lehrperson ermöglicht. Weiters sollten sensorische Ablenkungen so gering wie möglich sein, was mittels einer guten Platzwahl gesteuert werden kann. Der Sitzplatz sollte die Teilhabe an der Gemeinschaft ermöglichen, gleichzeitig aber nicht zu viel Nähe aufdrängen. Oft weiß das Kind besser, was es selbst benötigt und kann, beziehungsweise soll bei der Platzwahl miteinbezogen werden. Wie bereits erwähnt, können Veränderungen Frustration und Angst hervorrufen. Dementsprechend sollte auch der Sitzplatz des Kindes, nachdem ein passender gefunden wurde, nicht mehr geändert werden. (Rollett & Kastner-Koller, 2018, S. 152)

Dies verdeutlicht auch Schuster (2016) indem sie schreibt, dass eine wechselnde Sitzordnung Unsicherheit verursacht und die Fähigkeiten des Kindes sowie die Konzentration im Unterricht beeinträchtigt. Geeignet wäre ein Platz, der ruhig und sauber ist, mit wenig Ablenkungen und einem guten Sichtfeld. Zusätzlich hilft es dem Kind,

Bezugspunkte im Raum zu haben, die verlässlich sind und sich nicht ändern. Solche Konstanten sind wesentlich für die räumliche Orientierung. (Schuster, 2016, S. 62)

Neben den genannten räumlichen und zeitlichen Strukturen gibt es außerdem Maßnahmen bezüglich der Gestaltung des Unterrichts. Die Lehrperson sollte demnach auf eine passende Wahl bei der Aufgabenstellung, Sozialform und Lehrmethode achten.

Ideal sind einfache Sozialformen wie kleine Lerngruppen, sodass die eigene Rolle und individuelle Verantwortung für das Kind unmissverständlich sind. (Notbohm & Zysk, 2020, S. 213)

Cholemkery et al. (2017) erläutern zu der Notwendigkeit kleiner Gruppen, dass diese am besten mit bereits vertrauten Mitschülerinnen und Mitschülern geformt werden sollten, sodass sich das Kind in einer gewohnten Umgebung befindet.

Aufgrund der besonderen sensorischen Wahrnehmung können Reizüberflutungen stattfinden. Entgegenwirken kann man diesen mithilfe von Rückzugsorten, die in der Klasse zur Verfügung stehen. Diese Notwendigkeit sollte mit den restlichen Kindern besprochen werden, sodass sie Akzeptanz gegenüber den besonderen Bedürfnissen entwickeln können. (Cholemkery et al., 2017, S. 42f.)

Notbohm und Zysk (2020) formulieren ebenso eine Unterstützung im Falle einer Reizüberflutung. Ein Sichtschutz helfe dabei, sich nur auf einen visuellen Reiz zu fokussieren und fördert somit die Konzentration. (Notbohm & Zysk, 2020, S. 214)

Hilfreich sind auch lärmundurchlässige Kopfhörer, die auditive Reize verringern und damit stressreduzierend sind.

Bei mündlich gestellten Aufgaben ist es als Lehrperson von wesentlicher Bedeutung, wenige Worte zu verwenden und die Anweisungen so klar wie möglich zu artikulieren. Wird bemerkt, dass das Kind etwas nicht versteht, muss die Formulierung noch schlichter gestaltet werden. Außerdem sollte immer nur eine Lehrperson die Aufgabenstellung erläutern, falls mehrere Erwachsene im Raum sind. So entwickelt sich eine Routine und für das Kind ist der Ablauf klar. (Notbohm & Zysk, 2020, S. 213) Es erleichtert überdies die auditive Verarbeitung, wodurch Missverständnisse vermieden werden können.

Rollett und Kastner-Koller (2018) gehen ebenfalls auf eine sprachliche Klarheit ein und erläutern, dass langsam gesprochen und bewusst auf die Betonung und Sprechmelodie geachtet werden sollte. Wenn ein Kind mit ASS nicht auf eine Aufforderung an die ganze Klasse reagiert, hilft es, die Schülerin oder den Schüler erneut direkt anzusprechen oder visuelle Unterstützungen zu verwenden. (Rollett & Kastner-Koller, 2018, S. 152f.)

Visuelle Hilfen sind jedoch nicht nur für die Vermittlung von Anweisungen und Informationen nützlich, sondern in vielen Bereichen von Vorteil. Sie dienen dazu, Verhaltensweisen zu unterstützen (beispielsweise als Anleitung zum Händewaschen) und nonverbale Kommunikationssignale zu verbessern. Mit dem Aufhängen entsprechender Bilder wird die Selbstständigkeit, wie auch das Verständnis für Gesten und Mimik gefördert. (Dodd, 2007, S. 320f.)

Die nonverbale Kommunikation kann überdies mit Spielen oder kleinen Theaterstücken verbessert werden. Dabei lernen die betroffenen Kinder anhand von Charakteren aktiv, wie Emotionen durch einfache Gestiken und Mimiken dargestellt werden können und erkennen diese schließlich auch besser. Zusätzlich wird durch die gemeinsame Aktivität das Miteinander in der Klassengemeinschaft gefördert. (Schuster, 2016, S. 71)

Möglich ist auch eine Unterstützung in Form einer heilpädagogischen Begleitung oder einer Assistenz, die nicht zwingend berufliche Qualifikationen im Schulbereich haben muss. Je nach Notwendigkeit kann die Beschäftigung dieser Unterstützungspersonen zwischen einzelnen Stunden und einer Vollzeitbetreuung variieren. (Girsberger, 2015, S. 145)

Zusammenfassend wird klar, dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung viel Ordnung und Struktur in ihrem Alltag brauchen. Im Klassenraum müssen daher entsprechende Maßnahmen gesetzt werden. Demnach sollten klare Regeln und Routinen herrschen, die das soziale Miteinander erleichtern. Ebenso wichtig ist die Gestaltung kleiner anstatt großer Gruppen, wenn gemeinsames Arbeiten notwendig ist. Die Lehrperson muss außerdem darauf achten, klare Aufgabenstellungen zu formulieren und einfache Sätze zu verwenden. Ebenso sollte auf Ironie oder unterschwellige Aufforderungen verzichtet werden. Für den Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern ist es wichtig, diese bezüglich der Störung und möglicher sozialer Schwierigkeiten aufzuklären. Gegebenfalls können einzelne Kolleginnen und Kollegen das Kind in bestimmten Situationen unterstützen und beim Verstehen helfen. Neben den interaktiven Rahmenbedingungen sollte außerdem auf räumliche und zeitliche Strukturen geachtet werden. So spielt für die Konzentrationsfähigkeit der Sitzplatz oder die Gestaltung zeitlicher Pausen eine wichtige Rolle. Schlussendlich ist es vorteilhaft, wichtige Regeln, Abläufe oder Verhaltensweisen nicht nur zu besprechen, sondern diese auch visuell zu illustrieren und entsprechende Bildfolgen in der Klasse oder Garderobe aufzuhängen. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, visuelle Hilfestellungen nicht zu übertreiben, sodass eine sensorische Überlastung vermieden wird.

Nachdem auf förderliche schulische Rahmenbedingungen eingegangen wurde, sollen nun verschiedene Herangehensweisen für die Unterstützung und Förderung von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung beschrieben werden. Dies geschieht anhand eines Vergleiches der europäischen Länder Finnland, Dänemark, Vereinigtes Königreich und Österreich.

5 Schulische Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit ASS in Europa

In den vorherigen Kapiteln wurde bereits ein Überblick über Autismus-Spektrum-Störungen und damit zusammenhängende Schwierigkeiten und Herausforderungen gegeben. Ebenso fand eine Erläuterung dieser im Schulkontext statt, sodass anschließend auf förderliche Rahmenbedingungen eingegangen werden konnte, die bei der Unterstützung von Kindern mit ASS als Richtlinie für verschiedene Schulsituationen dienen. Schließlich befasste sich ein Kapitel mit der Wichtigkeit von sozialer Inklusion und den rechtlichen Rahmenbedingungen in Europa. Nach den umfangreichen theoretischen Ansätzen soll nun der Fokus auf schulische Möglichkeiten sowie Unterstützungs- und Förderangebote gelegt werden, die in vier betrachteten Ländern Europas angeboten werden. Als Parameter werden dabei schulbezogene Angebote von Organisationen herangezogen, die Unterstützungen für Personen mit Autismus-Spektrum-Störungen anbieten, sonderpädagogische Maßnahmen des Schulsystems, wie eine Schulbesuchsassistenz, aber auch konkrete Schulen, die ihren Fokus auf die Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen legen. Ebenso wird zu Beginn das Schulsystem des jeweiligen Landes kurz skizziert, sodass ein Überblick über deren vorherrschende Bildungssysteme und inklusiven Maßnahmen geschaffen wird und die bestehenden Fördermöglichkeiten im passenden Kontext erläutert werden können.

Die vier untersuchten Länder sind Finnland, Dänemark, das Vereinigte Königreich und Österreich. Die Ergebnisse der *International Education Database 2019*, welche den Einfluss des Schulsystems eines Landes auf dessen Wirtschaft und soziale Umwelt darstellt, bilden die Grundlage dieser Wahl. Die Datenbank ist Bestandteil der Mission des „World Top 20 Projekt“, welches 2013 von der gemeinnützigen Organisation *NJ MED* (New Jersey Minority Educational Development) entwickelt wurde. Die Organisation wurde 1995 gegründet und beschäftigt sich unter anderem mit der positiven Entwicklung der öffentlichen Bildung und Hochschulbildung.

Die internationale Bildungsdatenbank 2019 bildet eine Rangliste mit 203 Ländern. Zu den ersten fünf Ländern dieser Liste gehören drei europäische Länder, wobei Finnland den ersten Platz belegt, Dänemark den dritten Platz und das Vereinigte Königreich an fünfter Stelle liegt. (NJ MED, 2019)

Basierend auf dem Bewertungskriterium eines positiven Einflusses der jeweiligen Schulsysteme auf die soziale Umwelt der Länder kann davon ausgegangen werden, dass das Bildungssystem in diesen Ländern auch für Kinder mit Beeinträchtigungen und demnach für Kinder mit ASS ausgeprägt ist und vielfältig Möglichkeiten bietet. Österreich ist in der Bildungsdatenbank an 48. Stelle gereiht und wird deshalb zum Vergleich herangezogen, weil diese Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wien geschrieben wird, welche Lehrpersonen für das Schulsystem in Österreich ausbildet.

Nach der Analyse der Schulsysteme und Fördermethoden der vier Länder werden die länderspezifischen Unterstützungsmöglichkeiten anhand der drei oben genannten Parameter einander gegenübergestellt, um in einem abschließenden Kapitel auf die zu Beginn formulierten Hypothesen und die Beantwortung der Forschungsfrage eingehen zu können.

5.1 Finnland

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Schulsystem in Finnland, um danach auf angebotene Fördermöglichkeiten für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen eingehen zu können. Dabei wird sowohl auf Unterstützungen eingegangen, die für Kinder mit Beeinträchtigungen zur Verfügung stehen, als auch auf ASS-spezifische Angebote.

5.1.1 Schulsystem in Finnland

Die Allgemeinbildung in Finnland ist verpflichtend und kostenlos. Ziel des Bildungssystems ist es, jedem Kind eine hochqualitative Bildung zu ermöglichen und sie zu aktiven Bürgern zu erziehen. (City of Helsinki, 2020)

Die Allgemeinbildung in Finnland setzt sich zusammen aus der Vorschule, der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der allgemeinbildenden Sekundarstufe II. Die neun Jahre dauernde Grundausbildung („comprehensive school“, oder auf Finnisch „Perusopetus“) umfasst dabei die Primarstufe und die Sekundarstufe I und kann um ein freiwilliges zehntes Jahr verlängert werden. Während die Kinder in den ersten sechs Jahren (Primarstufe) ihrer Grundausbildung von einer Klassenlehrerin oder einem

Klassenlehrer unterrichtet werden, geschieht die Bildung in den letzten zwei Jahren (Sekundarstufe I) durch fachspezifische Lehrpersonen.

Üblicherweise starten Kinder ihre Grundausbildung mit sieben Jahren und vollenden diese mit etwa 16 Jahren, indem das Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten des Grundschullehrplans erreicht wurden. Der Lehrplan wird von jeder Gemeinde oder Schule individuell erstellt, basiert jedoch auf einem nationalen Kernlehrplan. Nach der Grundausbildung sind die Schülerinnen und Schüler mit allen Qualifikationen ausgestattet, die sie für eine Weiterbildung benötigen. Zusätzlich gilt als Ziel der Grundausbildung, Kinder zu humanen und ethisch verantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. (Nederström, o.J.)

Ist einem Kind ein Abschluss der Grundausbildung innerhalb der neun Jahre wegen einer Beeinträchtigung oder Behinderung nicht möglich, gilt die erweiterte Schulpflicht. Diese beginnt bereits im Schuljahr, in dem das Kind das sechste Lebensjahr vollendet und dauert elf Jahre. (Nederström, o.J.)

Außerdem steht Schülerinnen und Schülern eine Unterstützung beim Lernen und Schulbesuch zu, wenn der Bedarf dazu besteht.

“Pupils have the right to receive sufficient support to assist in learning and in school attendance as soon as the need for support is detected.” (Nederström, o.J.)

Das folgende Kapitel skizziert, in welchem Rahmen eine solche Unterstützung stattfindet und geht außerdem auf Hilfestellungen und Angebote ein, die ausschließlich für Kinder und Angehörige von Kindern aus dem Autismus-Spektrum gelten.

5.1.2 Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit ASS in Finnland

Im vorherigen Kapitel wurde bereits erwähnt, dass jedes Kind das Recht auf Beratung und Unterstützung beim Lernen und Schulbesuch hat. Diese Maßnahmen müssen gesetzt werden, sobald der Bedarf danach entdeckt wurde. Da Autismus-Spektrum-Störungen oft schon im frühen Kindesalter entdeckt werden, kann diese Hilfestellung früh beginnen und ist dementsprechend wirksam. Der Übergang der Unterstützungsmaßnahmen von der frühkindlichen Erziehung zur Vorschule und zur Grundausbildung soll nahtlos geschehen und flexibel angepasst werden, sobald sich der Bedarf des Kindes nach Unterstützung ändert. (Nederström, o.J.)

Ziel dieses Systems ist es, Ausgrenzungen zu vermeiden und Schulkinder mit speziellen Bedürfnissen so gut wie möglich in allgemeinen Schulen zu integrieren, indem auf deren individuelle Bedürfnisse eingegangen wird. (Yliherva, et al., 2018)

Unterstützungsmaßnahmen werden in drei Levels unterteilt. Für den ersten Schweregrad (*general support*) werden keine speziellen Tests oder Entscheidungen benötigt. Es werden individuelle pädagogische Lösungen sowie Frühinterventionsmaßnahmen getroffen. Ebenso sollen betroffene Schülerinnen und Schüler Orientierungshilfen bekommen. Den Ausgangspunkt des zweiten Schweregrades (*enhanced support*) bildet eine pädagogische Bewertung. Hier sind eventuell verschiedene Unterstützungsmaßnahmen notwendig, die auf einem personalisierten Lernplan basieren. Entworfen wird das Unterstützungskonzept von Lehrpersonen gemeinsam mit Eltern und Fachleuten, die sich mit dem Wohlergehen von Schülerinnen und Schülern beschäftigen (*student welfare*). Genügen diese Förderungen nicht, bekommt das Kind einen sogenannten *special needs support*. Diese sonderpädagogischen Maßnahmen beinhalten einen individualisierten Lehrplan (IEP = individualised education plan), welcher auch Details zu Unterstützungsmaßnahmen umfasst. (Nederström, o.J.)

Der *special needs support* kann in der lokal nächstgelegenen Schule in Kombination mit dem regulären Unterricht stattfinden, aber auch in *special needs classes* oder *special needs schools*. Unabhängig auf welches Unterstützungs-Level das Kind eingestuft wurde können Maßnahmen wie Förderunterricht oder *part-time special needs education* getroffen werden. Auch hat das Kind Recht auf Dolmetscherdienste, eine Assistenz oder spezielle Hilfen. (Lappalainen, 2019)

“The purpose of assistance is to secure the prerequisites for learning and going to school, accessibility and opportunities to interact with others.” (Lappalainen, 2019)

Laut diesem Zitat hilft eine Assistenz unter anderem beim Herstellen von sozialen Interaktionen. Dies ist besonders für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum Störung wichtig, da ein großer Bereich ihrer Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich liegt. Außerdem ist es die Aufgabe der Assistenz, Voraussetzungen für das Lernen zu schaffen, wodurch passende Rahmenbedingungen für das Kind entstehen. Es wird allerdings nicht genauer erläutert, wie der Assistenz-Service funktioniert oder ob dieser kontinuierlich fortgeführt wird.

In Finnland gibt es diverse ASS-Organisationen. Eine etwas bekanntere davon heißt *Autismiliitto* und ist eine nationale Organisation, welche Mitgliedsverbände in ganz Finnland hat. Die Angebote auf deren Webseite fokussieren sich hauptsächlich auf das

Bereitstellen von Informationen, welche von Lehrpersonen, Eltern oder Erziehungsberechtigten genutzt werden können.

Einerseits gibt es Schulungen und Veranstaltungen, andererseits sind auf der Webseite Informationsvideos und Tipps für Familien bezüglich Strukturierung des Alltags, Interaktion, Gefühle, Sinne und Entspannungen zu finden. Diese Ratschläge können auch für den Schulalltag angewandt werden und empfehlen sich daher als Orientierungshilfe für Lehrpersonen. Ebenso werden Broschüren in PDF-Format angeboten, die Informationen bezüglich Autismus-Spektrum-Störungen erläutern und auf spezifische Thematiken, wie ASS in unterschiedlichen Kontexten eingehen. Für den Kontext des Schulalltags in der Primarstufe gibt es zwei Broschüren und ein Poster. Die Broschüre „Ein Kind mit Autismus im schulpflichtigen Alter“ ist neben Finnisch auch in Englisch verfügbar und gibt, ähnlich wie die Broschüre „Autismus-Spektrum Schüler in der Schule“, einen Überblick über das Autismus-Spektrum, Ursachen und Charakteristika von ASS. Außerdem wird aufgelistet, welche Schwierigkeiten in der Schule auftreten könnten und welche Stärken ein Kind mit Autismus hat. Überdies wird anhand von Aufzählungspunkten erläutert, wie eine mögliche Unterstützung des Kindes aussieht. Diese Maßnahmen beziehen sich auf die Bereiche Planung, Struktur, Visualisierung, sensorische Befindlichkeiten und soziale Fähigkeiten. Außerdem beinhaltet die Broschüre einige hilfreiche Links, die weiterführende Materialien beinhalten und für den pädagogischen Gebrauch sinnvoll sind. Das Poster „Autismus-Spektrum und Schule“ kann in der Klasse aufgehängt werden und illustriert die Bedürfnisse eines Kindes mit ASS. (Autisimilitto, o.J.)

Überdies gibt es das Angebot des *good start peer support* und des *expert by experience*. Freiwillige Peers bieten Unterstützung für Betroffene, die noch keine Diagnose haben oder deren Diagnose neu ist. Peers haben entweder selbst ASS oder bereits Erfahrungen mit dem Autismus-Spektrum durch Familienmitglieder. Auf der Webseite wird allerdings nicht deutlich, ob peer-support auch im Schulkontext Anwendung findet. *Experts by experience* erlangen ihre Expertise durch persönliche Erfahrungen oder Einsichten durch Angehörige und sind dafür zuständig, über ihre persönlichen Erlebnisse und Erkenntnisse zu reden. Demnach können sie auch in Schulen eingeladen werden, um dort zu sprechen. (Autisimilitto, o.J.)

Um das Kapitel abzuschließen, werden mögliche Unterstützungen für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung im finnischen Schulsystem nun zusammengefasst.

Ziel des Schulsystems von Finnland ist es, das Prinzip der Inklusion so gut wie möglich umzusetzen. Kinder mit ASS sollen in regulären Klassen unterrichtet werden. Dabei gibt es die Möglichkeit Unterstützungen je nach Schweregrad der Beeinträchtigung (*general support, enhanced support, special needs support*) zu bekommen. Diese Angebote reichen von individuellen pädagogischen Lösungen über Orientierungshilfen und personalisierten Lernplänen zu individualisierten Lehrplänen, die für jedes Kind einzeln entwickelt werden. Überdies gibt es die Möglichkeit einer Assistenz, eines Förderunterrichts, sowie individueller sonderpädagogischer Klassen oder sonderpädagogischer Schulen.

Ferner kann über die finnische Organisation *Autismiliitto* ein sogenannter *expert by experience* zum Sprechen in der Schule eingeladen werden. Zusätzlich können auf deren Webseite unzählige Informationen zu Autismus-Spektrum-Störungen in Form von Broschüren und Alltagstipps gefunden werden, die auch für Lehrpersonen zur pädagogischen Anwendung in der Klasse sinnvoll sind.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit Dänemark, indem ebenfalls auf das Schulsystem eingegangen wird und anschließend schulische Möglichkeiten für Kinder mit ASS beschrieben werden.

5.2 Dänemark

Dänemark befindet sich auf der Liste der *International Education Database 2019* an dritter Stelle und weist daher ebenfalls ein besonders wirksames Schulsystem auf. Dieses wird im Anschluss anhand der Informationen des dänischen Ministeriums für Kinder und Bildung dargestellt. Darauf Bezug nehmend werden sonderpädagogische Maßnahmen für Kinder mit ASS vorgestellt und ein Verweis zu Links von sonderpädagogischen Schulen in Kopenhagen gegeben. Auch findet eine Analyse von Angeboten der Organisationen statt, die sich für die Unterstützung von Personen mit ASS einsetzen. Im letzten Abschnitt des Kapitels werden die *Chrysalis Schools* vorgestellt, eine Gruppe an sonderpädagogischen Schulen, die Angebote konkret für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen ermöglichen.

5.2.1 Schulsystem in Dänemark

Ähnlich wie in Finnland ist das Schulsystem aufgeteilt in eine Grundstufe (Folkeskole) und eine Sekundarstufe II, wobei zur Folkeskole die Primarstufe und Sekundarstufe I gehören. (Ministry of Children and Education, 2020)

Die ersten sechs Jahre der Folkeskole werden als *first stage basic education* beschrieben, sodass das siebte bis neunte Schuljahr zur *second stage basic education* gehören. Vor dieser *basic education* wird jedoch das erste Pflichtschuljahr in einer *kindergarten class* absolviert, welche den Übergang in das Schulsystem erleichtern soll. Am Ende der neunten Schulstufe kann ein freiwilliges zehntes Schuljahr angeschlossen werden. Demzufolge beginnen die Kinder die Folkeskole üblicherweise mit sechs oder sieben Jahren und beenden diese im Alter von 16 oder 17 Jahren. Am Ende der Folkeskole müssen Schülerinnen und Schüler der neunten Schulstufe eine verpflichtende Schulabschlussprüfung absolvieren. Für Kinder, welche die Folkeskole um ein zehntes Jahr verlängern, ist diese Prüfung freiwillig. Die Ziele des Lehrplans werden vom Ministerium festgelegt und gelten als nationale Ziele des Unterrichts. Zusätzlich werden für alle Kinder mindestens einmal pro Jahr sogenannte *student plans* geschrieben. Die Vorgehensweisen orientieren sich an den Ergebnissen laufender Einschätzungen und Evaluierungen. (Ministry of Children and Education, 2017)

Für Kinder mit Beeinträchtigung gibt es sonderpädagogische Möglichkeiten, wie eine flexible Schulbildung (*skoleflex-tilbud*), einen Unterricht an einer *special school* oder eine alternative Lösung. Um einen sonderpädagogischen Unterricht zu bekommen, muss allerdings eine Unterstützung von mindestens neun Wochenstunden notwendig sein. (The Child and Youth Administration, o.J.)

Geht es jedoch um die Aufnahme von Kindern in einer Regelschule, baut das dänische Schulsystem, ebenso wie Finnland, auf die Werte der Inklusion, indem möglichst alle Kinder gemeinsam mit Gleichaltrigen unterrichtet werden sollen. (Ministry of Children and Education, 2017)

Die folgenden Kapitel erläutert näher, welche sonderpädagogischen Maßnahmen und welche Angebote von ASS-Organisationen es in Dänemark gibt. Überdies werden spezielle Schulen für Kinder mit ASS in ganz Dänemark vorgestellt.

5.2.2 Sonderpädagogische Maßnahmen & ASS-Organisationen in Dänemark

Wie im vorherigen Kapitel bereits erläutert sollte ein Kind in Dänemark, wenn möglich, in einer regulären Schulklasse unterrichtet werden. Die Entscheidung über einen sonderpädagogischen Unterricht wird gemeinsam mit dem pädagogisch-psychologischen Service (*Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*) getroffen und kann auf drei Arten ausfallen: in einer sonderpädagogischen Schule (*special school*), durch eine flexible Schulbildung oder mittels einer alternativen Lösung. Gegen den Bescheid können Eltern im Bedarfsfall eine Beschwerde einreichen. (The Child and Youth Administration, o.J.)

Liegt der Förderbedarf unter neun Wochenstunden geschieht die Unterstützung durch Differenzierung, Teambildung, Zwei-Lehrpersonen-Programme und Lehrassistentinnen sowie Lehrerassistenten. Entscheidet die Schule, dass dies nicht ausreicht, gibt es unterschiedliche Elemente der Sonderpädagogik. Dazu gehören die Gestaltung des Unterrichts mit Rücksichtnahme auf die besonderen Bedürfnisse des Kindes, eine sonderpädagogische Beratung für Eltern und Lehrpersonen, individuelle Unterrichtsmaterialien und -methoden, individuelle Hilfestellungen und Aktivitäten. Die Entscheidung geschieht nach einer pädagogisch-psychologischen Beurteilung, welche vom Schulleiter empfohlen wird. (Ministry of Children and Education, 2017)

Die Webseite *City of Copenhagen* führt Links zu speziellen Schulen oder Sonderklassenreihen an und kategorisiert diese nach Beeinträchtigung und Bezirk. Für Kinder mit Autismus oder ADHS gibt es neun Angebote. (The Child and Youth Administration, o.J.)

Auf jede dieser Sonderschulen einzeln einzugehen würde den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen. Es kann jedoch erläutert werden, dass die angegebenen Schulen auf ähnliche Werte aufbauen, indem sie auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen und auf deren Wohlbefinden abzielen. Der Unterricht fokussiert die Förderung von Kindern mit allgemeinen Lernschwierigkeiten, aber auch speziellen Bedürfnissen von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung.

Während es in Dänemark einige Organisationen für Personen aus dem Autismus-Spektrum gibt, sind pädagogische Angebote nur auf der Webseite des dänischen Autismuszentrums *Center for Autisme* zu finden. Dazu gehört eine sonderpädagogische Unterstützung in Form von Kursen und Unterstützungsmöglichkeiten bei Schulverweigerungen oder sozialer Isolation. Ebenso wird Schulen eine individuelle Beratung angeboten, bei der Pädagoginnen und Pädagogen ihr Verständnis über Autismus-Spektrum-Störungen vertiefen, sowie Methoden entwickeln können.

Allerdings bietet auch diese Organisation keine Optionen, Kindern mit ASS im direkten Schulalltag behilflich zu sein. (Center for Autisme, o.J.)

Das nachstehende Kapitel befasst sich mit den *Chrysalis Schools*, den größten Sonderpädagogischen Schulen in Dänemark, die unter anderem spezielle Schulangebote für Kinder mit ASS haben. Sie können als zusätzliches Angebot neben den bereits erwähnten sonderpädagogischen Optionen betrachtet werden.

5.2.3 Chrysalis Schools

Chrysalis Schools sind eine Gruppe von verschiedenen sonderpädagogischen Schulen und Specially Adapted Youth Education. Unter anderem werden von den *Chrysalis Schools* Klassen angeboten, die sich auf den Erwerb von Dänisch als Zweitsprache fokussieren. Sie haben 16 verschiedene Örtlichkeiten mit 16 unterschiedlichen Lernumgebungen.

Die Werte der *Chrysalis Schools* basieren darauf, allen Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ein wertvolles und selbstständiges Leben aufzubauen und dabei nicht aufzugeben. Das Kind wird als Ganzes gesehen und dementsprechend in all seinen Fähigkeiten gefördert, anstatt den Fokus nur auf ein Problem oder eine Diagnose zu legen. Je nach Beeinträchtigung findet die Zuteilung an die jeweilige Schule statt, von der die Kinder am meisten profitieren werden. (Behandlingsskolerne, 2017)

Chrysalis Schools bieten zwei Schulen (*Fyrtårnet* und *Karlsvognen*) an, die ausschließlich auf die Förderung von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung spezialisiert sind. Diese befinden sich in Vonløse und auf den Inseln Brygge, organisieren den Unterricht und die Therapien gleich und werden folgend erläutert.

Schülerinnen und Schüler, die in der Schule *Fyrtårnet* oder *Karlsvognen* unterrichtet werden, besitzen eine durchschnittliche Intelligenz, müssen jedoch mit Schwierigkeiten zurechtkommen, die sie aufgrund ihrer Autismus-Spektrum-Störung haben. Zusätzlich sind sie oft von komorbiden Störungen betroffen. Da bei *Chrysalis Schools* die Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen priorisiert und stark in den Schulalltag miteinbezogen wird, könne die Entwicklung solcher Schülerinnen und Schüler hier am besten stattfinden. (Behandlingsskolerne, 2017)

Die Schulen legen großen Wert auf die Tatsache, dass jedes Kind zwar dieselbe Diagnose, jedoch individuelle Stärken und Schwächen hat. Demnach wird die Bildung nach den persönlichen Bedürfnissen des Kindes und korrespondierend mit der Therapie organisiert, welche den Fokus auf individuelle Schwierigkeiten legt. Der Therapie- und Lernplan wird von einer primären Psychologin oder einem Psychologen gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen entworfen. Das Lernen und die Therapie finden in einem strukturierten Alltag statt, wodurch oft große Fortschritte erzielt werden. Jede Schülerin und jeder Schüler kann am Ende der Pflichtschulzeit eine Folkeskole Abschlussprüfung ablegen oder aber, wenn es dem Kind deren Fähigkeiten ermöglichen, während der Pflichtschulzeit auf eine öffentliche Schule (Folkeskole) zurückkehren und dort weiterunterrichtet werden.

Die Klassengröße an der *Fyrtårnet* und *Karlsvognen* beträgt maximal acht Kinder. Überdies ist mit einem Betreuungsschlüssel von 1:2 eine hohe Anzahl an Betreuerinnen

und Betreuern vorhanden. Die Pädagoginnen und Pädagogen haben umfangreiche Erfahrungen zu Autismus-Spektrum-Störungen und werden laufend weitergebildet. Ebenso wird großen Wert auf die Kooperation mit der Familie gelegt, indem Tipps angeboten werden und Familienmitgliedern beim Verstehen der Diagnose geholfen wird. Kinder bekommen umfangreiche Unterstützungen und Assistenz bei der Impulskontrolle, beim Entwickeln von Freundschaften oder gemeinsamen Spielen. Ebenso sind Psychologinnen und Psychologen den ganzen Tag an der Schule und stehen zur Hilfe bereit, falls diese benötigt wird. (Behandlingsskolerne, 2017)

Bemerkt sei jedoch, dass das Bilden von Freundschaften in einer heterogenen Gruppe mit vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten eher zu erreichen ist, als in einer homogenen ASS-Gruppe, in der alle Kinder ähnliche Schwierigkeiten haben.

Als zusätzliche Förderung gibt es ein spezielles Fach, welches sich *socialfag* nennt. Der Unterricht findet mit einzelnen Kindern, aber auch gemeinsam in einer Gruppe statt und beschäftigt sich mit Regeln für soziale Situationen. Dabei werden auch Exkursionen zu Museen oder anderen Orten unternommen, um die Umwelt der Kinder miteinzubeziehen. Die Schulen arbeiten außerdem mit einem Belohnungssystem, indem für jede Stunde die Farben grün, gelb und rot verwendet werden. Diese sollen vermitteln, welches Verhalten positiv empfangen wird und welches für andere Personen beleidigend ist. Jede Stunde wird mit neuen, positiven Erwartungen gestartet, wodurch eine neue Chance auf positive Rückmeldung entsteht und somit die Motivation der Kinder entfacht. (Behandlingsskolerne, 2017)

Die *Chrysalis Schools* bieten neben *Fyrtårnet* oder *Karlsvognen* drei weitere Schulen an, die sich nicht nur auf Autismus-Spektrum-Störungen konzentrieren, aber auch Kinder mit einer solchen Diagnose aufnehmen.

Chrysalis Stenløse und *Chrysalis Virum* arbeiten ähnlich wie die zwei bereits erläuterten Schulen und bieten ebenso das Fach *socialfag* an. Darüber hinaus gibt es für besonders beeinträchtigte Kinder einen Beobachtungskurs, welcher aus einem psychiatrischen Gutachten und / oder ergänzendem Unterricht besteht. Dieser ist jedoch zeitlich begrenzt und endet mit einem Beobachtungsbericht sowie einem Therapie- und Lehrplan. Des Weiteren wird mit einer sogenannten *enkeltbarnsenhed* (Einzelkindeinheit) gearbeitet, wodurch jedes Kind eine Betreuerin oder einen Betreuer bekommt. Es sollen kleine Ziele erarbeitet werden und eine Evaluierung alle zwei Wochen stattfinden. *Chrysalis Virum* bietet zusätzlich Einheiten für Kinder an, die

Schulphobie aufweisen. Helfen sollen Beratungen und Therapie sowie eine praktische und pädagogische Unterstützung.

Chrysalis Billund bietet das Fach *social fag*, Beobachtungskurse oder die Einzelkinderunit nicht an, unterrichtet und therapiert abgesehen davon aber nach denselben Prinzipien. (Behandlingsskolerne, 2017)

Die Webseite der *Chrysalis Schools* bietet neben den fünf Schulmöglichkeiten außerdem Informationen zu Autismus-Spektrum-Störungen in komprimierter Form an, zu der jede Person, welche die Webseite besucht, Zugang hat.

Zum Abschluss des Kapitels werden alle schulischen Möglichkeiten und Förderungen für Kinder mit ASS in Dänemark zusammengefasst dargestellt.

Dänemark hat einige Organisationen, die Angebote für Personen mit Autismus darbieten. Das *Center for Autisme* gibt Lehrpersonen die Möglichkeit einer individuellen Beratung und fördert Therapiemöglichkeiten bei Schulverweigerung oder sozialer Isolation.

Im Regelschulsystem Dänemarks gilt, dass ein Kind unabhängig von dessen Diagnose das Recht auf sonderpädagogische Unterstützung hat. Dies kann als sonderpädagogischer Unterricht innerhalb einer regulären Schulklasse, als ergänzender Unterricht oder in einer Sonderschule ausfallen. Ist der Förderbedarf unter neun Wochenstunden, werden Lehrerassistentinnen und -assistenten sowie Teamlehrerinnen und -lehrer eingesetzt oder der Fokus auf Differenzierung und Teambildung gelegt. Die Webseite der Stadt Kopenhagen führt eine Linksammlung an, die auf verschiedene sonderpädagogische Schulen verweist, die Kindern mit ASS empfohlen werden. Dänemark legt großen Wert auf Inklusion. Eine Ausbildung findet daher idealerweise zusammen mit Gleichaltrigen in einer regulären Klasse statt, solange es dem Kind möglich ist und es entsprechend gefördert werden kann. Würde dies die Entwicklung des Kindes einschränken, gibt es dennoch die Möglichkeit, eine sonderpädagogische Schule zu besuchen. An dieser Stelle sind die *Chrysalis Schools* zu erwähnen, die insgesamt 16 Schulen in Dänemark haben, davon zwei, die speziell für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen eingerichtet wurden. *Fytårnet Vanlyøse* und *Karlsvognen* achten sowohl auf die Bildung jedes Kindes individuell, als auch auf dessen Therapie. Dies kann anhand eines Lern- und Therapieplanes geschehen. Es besteht eine hohe Erwachsenen-Kind-Rate, wodurch eine individuelle Unterstützung jedes Kindes stattfinden kann. Die Schule arbeitet gemeinsam mit Psychologinnen und Psychologen, unterstützt Familienmitglieder der Kinder und bietet ein Fach an, das

speziell die soziale Entwicklung der Kinder fördern soll. Dies könnte insbesondere für Kindern mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten hilfreich sein.

Das nächste Kapitel befasst sich mit dem Schulsystem im Vereinigten Königreich und geht ebenso auf die schulischen Möglichkeiten ein, welche sich für Kinder mit ASS dort bieten.

5.3 Vereinigtes Königreich

Das Schulsystem des Vereinigten Königreiches befindet sich auf der *International Education Database 2019* auf dem fünften Platz. Es hat daher ebenso wie Finnland und Dänemark eine hohe Stellung im internationalen Vergleich. Dessen Organisation wird im folgenden Kapitel näher erläutert, um anschließend darauf eingehen zu können, welche sonderpädagogischen Möglichkeiten, Organisationen und Schulen für Kinder mit ASS im Vereinigten Königreich angeboten werden.

5.3.1 Schulsystem im Vereinigten Königreich

Im Alter von fünf bis 16 Jahren hat jedes Kind im Vereinigten Königreich das Recht auf eine kostenlose Schulbildung in einer *state school*. *State schools* sind beispielsweise *community schools*, *foundation schools* oder *academic schools*. Während die letzteren zwei mehr Freiheiten haben, müssen sich *community schools* nach dem nationalen Lehrplan richten. Dieser teilt sich in vier Stufen, sogenannte *key stages* (KS). Die erste Stufe umfasst die ersten zwei Schuljahre und Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren. Das dritte bis sechste Schuljahr gehört zur KS2 und ist für Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren gedacht. Das siebte, achte und neunte Schuljahr (elf - 14 Jahre) bilden die KS3 und die vierte und letzte Stufe (KS4) umfasst das zehnte und elfte Schuljahr für Kinder im Alter von 14-16 Jahren.

Die vier *key stages* gehören zur Primar- und Sekundarstufe, wobei die Primarstufe neben der KS1 und KS2 auch noch die Stufe der „early years“ umfasst (Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren). Die Weiterbildung („further education“) und höhere Bildung („higher education“) sind nicht mehr verpflichtend. Am Ende jedes Schuljahres wird von der Schule ein Bericht über die Fortschritte des Kindes geschrieben und mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten besprochen. (GOV.UK, o.J.)

Hat ein Kind eine Autismus-Spektrum-Störung kann man zwischen einer regulären Schule kombiniert mit einer sonderpädagogischen Unterstützung und einer sonderpädagogischen Schule (*special school*) wählen. Um einen Platz an einer *special*

school zu bekommen braucht das Kind aber üblicherweise einen EHC-Plan („education, health and care plan“ = Bildungs-, Gesundheits- und Pflegeplan). (NHS Digital, 2019)

Im Schulsystem des Vereinigten Königreiches gibt es für Kinder mit Beeinträchtigung die Möglichkeit einer sonderpädagogischen Bildung (SEND = special educational needs and disabilities). Diese bezieht sich auf soziale Fähigkeiten, Lese- und Schreibfähigkeiten, Verständnisprobleme, Konzentrationsschwierigkeiten oder körperliche Beeinträchtigungen. Tritt ein solcher Bedarf auf, bekommt das Kind eine SEN-Unterstützung („special education needs“) an der Schule. Möglich wäre unter anderem ein spezielles Lernprogramm, Unterstützung in Form einer zusätzlichen Lehrperson oder einer Assistenz, Unterricht in kleineren Gruppen oder Unterstützung bei der Kommunikation mit anderen. Reichen die Ressourcen der Schule nicht aus, kann das Kind einen EHC-Plan bekommen. Darüber hinaus gibt es sogenannte *special schools*, welche sich auf einen von vier Kernbereichen spezialisieren. Diese Bereiche umfassen die Kommunikation und Interaktion („communication and interaction“), die kognitive Förderung und Lernförderung („cognition and learning“), die soziale, emotionale und mentale Gesundheit („social, emotional and mental health“) sowie sensorische und physische Bedürfnisse („sensory and physical needs“). Darüber hinaus gibt es Schulen, die sich auf die Förderung von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung spezialisiert haben. (GOV.UK, o.J.)

Eine besonders zentrale Organisation für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung im Vereinigten Königreich ist die *National Autistic Society*. Das nachstehende Kapitel befasst sich mit den schulischen und weiterführenden Angeboten dieser Organisation und geht dabei insbesondere auf die Unterstützung von Kindern in regulären Schulklassen und die Förderung von Kindern in *Specialist Schools* ein.

5.3.2 National Autistic Society

Die *National Autistic Society* ist eine Wohltätigkeitsorganisation im Vereinigten Königreich, die Unterstützung und Beratung für Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung anbietet. Neben sogenannten *Specialist Schools* und *Cullum Centres*, auf die später noch genauer eingegangen wird, sind auf der Webseite des Vereins außerdem Auskünfte zu verschiedenen Themen zu finden. Darunter fällt Expertise zu Autismus-Spektrum-Störungen allgemein und in Kombination mit Fragen über das Verhalten, die Kommunikation, komorbide Störungen, Diagnostik oder Bildung. Diese Themen werden erneut in unterschiedliche Bereiche gegliedert. So gibt es beispielsweise zum Thema

Bildung Informationen zu Schwierigkeiten in der Pause, bei Hausübungen, Tests oder Hilfestellungen bei der Schulwahl und bei Schulverweigerung. Zusätzlich werden Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern, Pflegepersonal und auch Lehrpersonen angegeben. (National Autistic Society, 2020)

Da diese Webseite für jeden zugänglich ist, können auch Lehrpersonen aus anderen Schulen darauf zugreifen, sich informieren und Tipps holen, um auf Kinder mit ASS in ihrer Klasse Rücksicht nehmen zu können. Überdies kann einer Online-Gemeinschaft beigetreten werden, die eine Plattform zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch bietet und zum Austausch von Menschen mit ähnlichen Problemen dient.

Im Folgenden werden zwei Schuloptionen vorgestellt, die von der *National Autistic Society* angeboten werden.

Cullum Centres

Cullum Centres sollen Kindern mit ASS in regulären Schulsettings helfen und dazu beitragen, dass diese dort Erfolg haben. Sie werden von einzelnen Regelschulen betrieben, die den Methoden der *National Autistic Society* bezüglich Autismus-spezifischer Bildung folgen. Überdies findet eine kontinuierliche Unterstützung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Leiterinnen und Leiter statt. Jedes *Cullum Centre* hat einen erfahrenen Fachberater für Autismus-Pädagogik und erhält außerdem Schulungen zu Autismus-Spektrum-Störungen. (National Autistic Society, 2020)

„Cullum students are autistic young people who require specialized support to enable them to succeed in mainstream schools but who have the cognitive ability to achieve in line with their non-SEND peers.“ (National Autistic Society, 2020)

Nach diesem Zitat ist die Schuloption konkret für Kinder gestaltet worden, die mit ASS diagnostiziert wurden und deshalb eine spezielle Unterstützung brauchen, um nicht in einem *Mainstream-Setting* unterzugehen. Aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten brauchen sie aber keine Bildung oder Betreuung in einer *Specialist School*.

Specialist Schools

Die *National Autistic Society* bietet Bildung für Kinder mit ASS seit mehr als 50 Jahren an und kann demnach bei der Bildung und Förderung in *Specialist Schools* auf Erfahrungswissen aufbauen. Im Vereinigten Königreich gibt es sieben unabhängige und kostenlose Schulen, die Kinder im Alter von vier bis 21 Jahren unterrichten und auf die Besonderheiten des Autismus-Spektrums spezialisiert sind. Die sieben unterschiedlichen Standorte befinden sich im Landesteil England. Die Vision der *Specialist Schools* ist es, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu fördern und

zu steigern, sodass diese die Möglichkeit haben, ihr volles Potential zu entwickeln. Dies soll ermöglicht werden durch gut ausgebildetes Personal mit umfangreicher Expertise und einem flexiblen Ansatz, sodass jedes Kind individuell gefördert werden kann. Die Schulen orientieren sich nach dem Lehrplan der *National Autistic Society*, der besagt, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl intellektuell, als auch persönlich, sozial und körperlich gefördert werden müssen. Ein transdisziplinärer Zugang trägt zur Entwicklung des Wissens und der Fähigkeiten der Kinder bei, indem eine Unterstützung in diversen Bereichen stattfindet: akademische, berufliche, psychologische, sprachliche und lebensnotwendige Fähigkeiten, Gesundheit am Arbeitsplatz, soziale und emotionale Kompetenzen sowie seelsorgerische Inputs und eine ASS-spezifische Förderung. (National Autistic Society, 2020)

Neben den von der *National Autistic Society* direkt angebotenen Schulen kann von deren Webseite auch auf andere Schulen zugegriffen werden, die von der NAS anerkannt wurden. Die NAS-Autismus Akkreditierung ist eine Qualitätsabsicherung und wird Verbänden, Schulen oder anderen Organisationen verliehen, wenn diese Hilfestellungen für Personen aus dem Autismus-Spektrum bieten und somit einen gewissen Standard setzen. Eine Anerkennung findet auf drei Leveln statt, wobei das erste Level die Akkreditierung in ihrer einfachsten Form ist (accredited). Das zweite Level kennzeichnet bereits eine fortgeschrittene Unterstützung (advanced) und das dritte Level wird als „aspiring“ und somit als aufstrebend beschrieben. Die anerkannten Schulen werden auf der Webseite der *National Autistic Society* aufgelistet und können nach den drei Akkreditierungslevels geordnet werden. Somit geben sie Eltern und Erziehungsberechtigten eine große Auswahl an Möglichkeiten, die sie für ihre Kinder gemäß des individuellen Schweregrades der Störung in Betracht ziehen können. (National Autistic Society, 2020)

Eine dieser anerkannten Schulen (advanced) ist die *Holmewood School* und wird im folgenden Kapitel als Beispiel kurz erläutert. Darüber hinaus werden zwei weitere Schulen vorgestellt, die sich auf die Beschulung und Förderung von Kindern mit ASS fokussieren, allerdings nicht von der *National Autistic Society* akkreditiert wurden. Auf jede einzelne Schule einzugehen, die es im Vereinigten Königreich gibt und sich auf ASS spezialisieren ist im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich. Deshalb beschränkt sich folgendes Kapitel auf die Vorstellung von drei spezifischen Schulen, sodass ein beispielhafter Überblick über mögliche Schuloptionen geschaffen werden kann.

5.3.3 Weitere sonderpädagogische Schulen für Kinder mit ASS im Vereinigten Königreich

Neben den Schulen der *National Autistic Society* gibt es im Vereinigten Königreich noch einige weitere sonderpädagogische Schulen, die sich speziell auf die Bedürfnisse von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung fokussieren.

Zunächst wird auf die *Jigsaw School*, eine unabhängige Tagesschule eingegangen, welche für 4-19-jährige Kinder und Jugendliche mit ASS angeboten wird. Die Schule arbeitet mit individualisierten Lehrplänen und umfassenden Förderprogrammen. Ebenso kann Therapie vor Ort in Anspruch genommen werden und es werden außerschulische Aktivitäten veranstaltet. Die Therapieziele eines Kindes sind in individualisierten Lehrplänen eingebaut, sodass sie in den Schulalltag miteinbezogen werden können. Durch die positive Begleitung, die ein wertschätzendes Klima unterstützt, sollen zentrale Lebenskompetenzen erworben werden. Die Klassen bestehen aus drei bis sechs Kindern und fachlich geschultem Lehrpersonal, einer Lehrassistenz, einer leitenden Lehrperson und einer Aufsichtsperson. Darüber hinaus informiert die Schulwebseite über Autismus-Spektrum-Störungen und bezieht sich dabei unter anderem auf Informationen der *National Autistic Society*. (Jigsaw School, 2020)

Als nächstes wird die *Holmewood School* näher erläutert, eine Schule für Kinder und Jugendliche im Alter von sieben bis 19 Jahren, die mit hochfunktionalem Autismus oder dem Asperger-Syndrom diagnostiziert wurden, beziehungsweise andere Sprach-, Kommunikations- und Sozialisierungsschwierigkeiten aufweisen. Die Schule richtet sich an individuelle Ziele der Kinder, plant das Lernen nach individuellen Bedürfnissen und fördert neben den akademischen Leistungen auch die Entwicklung anderer Kompetenzen, die bei Autismus-Spektrum-Störungen beeinträchtigt sind, wie soziale, personale oder emotionale Fähigkeiten. Es wird mit Therapieinterventionen, die auf den Schulalltag aufgeteilt werden, und einem fächerübergreifenden Team gearbeitet, welches sich am Lehrplan der Primarstufe orientiert. Zusätzlich gibt es ein Social Skills Programm. Der Unterricht findet dabei gemeinsam, als auch mit einzelnen Schülerinnen und Schülern statt. Neben dem Aufbau von Selbstständigkeit und anderen Lebenskompetenzen wird Unterstützung in Form von Musik-, Drama-, Psycho- und Beschäftigungstherapie angeboten sowie SEN (special education needs), Seelsorge, SALT (speech and language therapy) und Reflexologie, eine beruhigend wirkende Massage im Gesicht, an Füßen oder Händen. (Cavendish Education Ltd, 2020)

Schließlich wird die *TreeHouse School* vorgestellt, die Schülerinnen und Schüler mit ASS im Kleinkindalter bis zur Oberstufe unterrichtet. Die Schule arbeitet neben

qualifizierten Lehrkräften auch mit Verhaltensberaterinnen und Verhaltensberatern sowie Beschäftigungs- sowie Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten. Sie legt Wert auf einen individuellen Zugang, sodass auf die persönlichen Eigenschaften, Interessen und Bedürfnisse jedes Kindes eingegangen werden kann. Demnach wird auch der Lehrplan für jedes Kind individualisiert. Die *TreeHouse School* achtet auf die Kooperation mit lokalen Schulen, sodass die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Inklusion die Möglichkeit bekommen mit anderen Gleichaltrigen zusammenzuarbeiten. Dabei können die Kinder einzelne Unterrichtsstunden in einer anderen Schule verbringen. Umgekehrt besuchen aber auch Kinder von anderen Schulen als Spielkameraden die *TreeHouse School*. Zusätzlich stehen auch diverse Räume, wie Waschräume, Küchen oder Badezimmer zu Verfügung, um Kindern die Möglichkeit zum Lernen alltäglicher Fähigkeiten für die Entwicklung der Selbstständigkeit zu geben. (Ambitious about Autism, 2020)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Schülerinnen und Schüler im Vereinigten Königreich sogenannte *state schools* besuchen. Die Primarstufe umfasst dabei die Key Stage 1 und die Key Stage 2. Hat ein Kind eine Beeinträchtigung, wie eine Autismus-Spektrum-Störung, kann es an seiner lokalen Schule einen SEN-support bekommen. Ist die gegebene Unterstützung nicht ausreichend, wird ein EHC-Plan erstellt. Damit ist, wenn erwünscht, die Beschulung in einer sonderpädagogischen Schule möglich. Sonderpädagogische Schulen im Vereinigten Königreich können ihren Fokus auf vier verschiedene Kernbereiche legen. Zusätzlich gibt es Schulen mit dem Schwerpunkt auf dem Autismus-Spektrum.

Einige dieser Schulen wurden im Kapitel vorgestellt, darunter die *Jigsaw School*, die *Holmewood School*, die *TreeHouse School* und die Schulangebote der *National Autistic Society*, wie *Cullum Centres* oder *Specialist Schools*. *Cullum Centres* fördern den Gedanken der Inklusion, indem sie von Regelschulen betrieben werden und den Unterricht nach den Prinzipien der *National Autistic Society* richten. *Specialist Schools* dagegen sind direkt ausgerichtet auf die Bedürfnisse und Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Durch ihren Zugang sollen alle Kinder individuell gemäß ihren intellektuellen, persönlichen, sozialen und körperlichen Fähigkeiten gefördert werden, sodass sie ihr volles Potential entwickeln können.

Die Webseite der *National Autistic Society* gibt überdies Tipps an Lehrpersonen, Eltern und Erzieher für bestimmte Situationen, in welchen für Kinder mit ASS Schwierigkeiten auftreten könnten. Außerdem verleiht die Organisation Akkreditierungen an andere

Organisationen und Schulen, die den Bedürfnissen von Personen mit Autismus-Spektrum-Störungen gerecht werden. Demnach lässt sich auf der Webseite eine Liste an Schulen finden, die eine erfolgreiche Beschulung von Kindern mit ASS ermöglichen.

Mit den angeführten Angeboten wird aufgezeigt, dass das Vereinigte Königreich eine umfangreiche und vielfältige Auswahl an Schulmöglichkeiten für Kinder mit ASS bietet. Im folgenden Kapitel wird schließlich Österreich als letztes Land im Vergleich dieser Arbeit vorgestellt, um danach eine Gegenüberstellung der Angebote in den vier erörterten Ländern darzulegen.

5.4 Österreich

Als Abschluss des Europavergleiches wird auf Österreich eingegangen, indem in den folgenden zwei Unterkapiteln das Schulsystem in Österreich, insbesondere sonderpädagogische Möglichkeiten, sowie Unterstützungssysteme für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung erläutert werden.

5.4.1 Schulsystem in Österreich

Das österreichische Schulsystem unterscheidet zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Zu den allgemeinbildenden Schulen gehören die Volksschulen, die Mittelschulen, die Sonderschulen, die Polytechnischen Schulen und die allgemeinbildenden höheren Schulen. Dabei sind Volksschulen die ersten Bildungseinrichtungen, die von Kindern - üblicherweise im Alter von sechs bis zehn Jahren - besucht werden und die Grundstufe I und Grundstufe II umfassen. Ziel des österreichischen Schulsystems ist es, Kinder zu aktiven Bürgerinnen und Bürgern der Gesellschaft heranzuziehen, indem sie selbstbestimmt leben können und über ihre Stärken und Begabungen Bescheid wissen. Das BMBWF spricht von einer „sozialen Integration behinderter Kinder“, indem alle sozial, emotional, intellektuell und körperlich gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden in der Primarstufe von einer Klassenlehrperson unterrichtet, die einen Förderbedarf beantragen kann, wenn davor gesetzte Fördermaßnahmen für das Kind nicht ausreichen. Geschieht dies, kann das Kind einen entsprechenden Förderunterricht besuchen. Außerdem gibt es die Möglichkeit eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF), der auf Antrag der Eltern oder durch die Bildungsdirektion festgestellt wird. Besteht ein sonderpädagogischer Förderbedarf, können die Eltern oder Erziehungsberechtigten entscheiden, ob der Unterricht des Kindes in einer Sonderschule oder in einer Regelschule mittels Integration stattfinden soll. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020)

In Sonderschulen wird mit sonder- und inklusionspädagogischen Lehrpersonen sowie individuellen Lehrmethoden gearbeitet und der Unterricht findet über die Pflichtschulzeit hinweg in derselben Schule statt. Diese neun Schuljahre können um ein zehntes freiwilliges Jahr verlängert werden. (Euroguidance Austria, 2020)

Wenn Kinder in einer Sonderschule oder in einem integrativen Setting an einer Regelschule unterrichtet werden, bekommen sie SPF-spezifische Lehrpläne und Unterstützung durch sonder- bzw. inklusionspädagogisch ausgebildete Lehrpersonen. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020)

Im folgenden Kapitel soll erläutert werden, welche schulischen Unterstützungsmöglichkeiten es für Kinder mit ASS neben den genannten sonderpädagogischen Optionen in Österreich noch gibt. Dabei bilden die Angebote des Dachverbandes Österreichische Autistenhilfe einen zentralen Teil des Kapitels. Anschließend wird eine weitere Organisation erwähnt, sowie ein Schulmodell des *Schulzentrums Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik* (FIDS) beschrieben.

5.4.2 Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit ASS in Österreich

Im Folgenden wird auf das *Kompetenzzentrum für SchülerInnen im Autismus-Spektrum* des Fachbereichs für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) sowie den *Dachverband Österreichische Autistenhilfe* (ÖAH) und deren Angebot einer Fachassistenz eingegangen, die Organisation *Pädagogisch-Psychologisches Zentrum* (Päpsy) angeführt und anschließend das Modell *Projektklassen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen* vorgestellt.

Das *Kompetenzzentrum für SchülerInnen im Autismus-Spektrum*, eine Einrichtung der Bildungsdirektion Wien, ist dafür zuständig, bei einer Diagnose ASS notwendige Maßnahmen in der Schule einzuleiten. Diese Maßnahmen sollen Inklusion erleichtern und einen durchgehenden, stabilen sowie entwicklungsfördernden Schulverlauf begünstigen. Das Kompetenzzentrum arrangiert neben ASS-spezifischen Fortbildungen auch innersystemische Beratungen, außer- und innerschulische Vernetzungsarbeit und eine pädagogische Diagnostik. Überdies können Assistenzkräfte, Intensivpädagoginnen und Intensivpädagogen oder das Mentorinnen und Mentoren-Begleitsystem eingesetzt werden. Durch die Mentorinnen und Mentoren sollen Kinder eine pädagogische Hilfestellung bekommen und Übergänge, wie von der Schule in den Beruf, unterstützt werden. Für einen fachlichen Austausch kann mit

Intensivpädagoginnen und Intensivpädagogen zusammengearbeitet werden. Ebenso findet eine Einschulung und Begleitung von Assistenzkräften der ÖAH statt. (Jencio-Stricker, o.J.)

Die ÖAH ist ein Kompetenzzentrum für Autismus-Spektrum-Störungen und bietet Unterstützungsmöglichkeiten für betroffene Erwachsene und Kinder sowie deren Eltern. Sie bietet Beratung, Diagnostik, Therapie und Fachassistenz für Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung an. Das Ziel des Dachverbandes ist es, Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung Inklusion in allen Lebensbereichen zu ermöglichen und durch Selbsthilfeangebote einen Beitrag zur Erhöhung der Lebensqualität von Betroffenen zu leisten. Der *Dachverband Österreichische Autistenhilfe* wird in verschiedenen Bereichen tätig. Als Grundbaustein gibt es auf der Webseite umfangreiche Informationen bezüglich Autismus-Spektrum-Störungen. Diese beziehen sich auf die Hauptmerkmale, Häufigkeit und Ursachen, Früherkennung, Prognose, begleitende Schwierigkeiten und Formen von Autismus, wobei hier die drei Formen gemäß der ICD-10 beschrieben werden. Außerdem findet man Tipps für Eltern, Geschwister und Lehrpersonen von Kindern mit ASS. Hinweise für Lehrpersonen sind als Bullet-Points aufgelistet und richten sich auf allgemeine Rahmenbedingungen, welche die Teilnahme am Unterricht erleichtern sollen. Neben den theoretischen Hilfestellungen, gibt es auch genügend praktische Ansatzpunkte und Programme, wie Familienberatungen, Therapien oder diverse Gruppenangebote. Direkt auf den Schulalltag beziehen lässt sich das System der Fachassistenz, welches Unterstützung für Betroffene im Kindergarten, in der Pflichtschule, an der AHS/BHS oder an einer Universität oder Hochschule anbietet. (Österreichische Autistenhilfe, o.J.)

Die Fachassistenz ist eine kostenlose 1:1 Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit ASS in Wien, Niederösterreich und teilweise auch im Burgenland. Das Ausmaß der Unterstützung beträgt sechs bis zwölf Monate, in denen ein Kind ein bis fünf Tage pro Woche betreut wird. Das Ziel ist es, die Integration in eine Schulklasse zu ermöglichen und zu fördern, wie auch den Stress im Schulalltag zu reduzieren. (Österreichische Autistenhilfe, o.J.)

Neben der ÖAH gibt es in Österreich einige weitere Organisationen, die Angebote für Personen mit ASS bieten, darunter auch die Autistenhilfe Oberösterreich oder das Pädagogisch-Psychologische Zentrum (Päpsy). Anhand der Internetrecherche ließen sich schulische Unterstützungsmöglichkeiten durch Organisationen allerdings nur bei der ÖAH finden. Päpsy bietet jedoch Beratungen für Erziehungsberechtigte und auch Lehrpersonen des Kindes an, die sich unter anderem auf die Förderung innerhalb der

Schule beziehen. Außerdem lassen sich fachliche Informationen zu Autismus-Spektrum-Störungen auf der Webseite finden. (Päpsy, 2020)

Ein Modell, welches in der Anastasius-Grün-Gasse 10 vom *Schulzentrum Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik* (FIDS) entworfen wurde, sind Projektklassen für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung.

„Diese Klassen beginnen ihre Schullaufbahn in den Räumlichkeiten der Sobieskigasse, im Laufe der 2. Klasse Volksschule werden sie dann in die Schule übernommen und hier weiterhin kontinuierlich von der Leiterin betreut.“ (FIDS, o.J.)

Damit will das FIDS Kindern mit ASS die Möglichkeit eines beständigen Bildungsweges geben und sie für eine Beschulung in einer neuen Mittelschule oder einer allgemeinbildenden höheren Schule vorzubereiten. Jede Schülerin und jeder Schüler soll so beschult werden, dass ihr oder ihm ein Schulabschluss gemäß seiner oder ihrer besten Fähigkeiten möglich ist. (FIDS, o.J.)

Um das Kapitel abzuschließen werden folgend die wichtigsten Aspekte zusammengefasst. Das Österreichische Schulsystem baut auf Inklusion und versucht Kinder mit SPF in einer Regelschulklasse zu integrieren. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, eine sonderpädagogische Schule zu besuchen. Speziell für Kinder mit ASS ermöglicht das *Kompetenzzentrum für SchülerInnen im Autismus-Spektrum* Unterstützung auf verschiedenen Ebenen, wie zum Beispiel durch das Mentorinnen- und Mentoren-Begleitsystem. Durch die Zusammenarbeit mit der Organisation ÖAH ist ein Assistenzeinsatz möglich. Die Fachassistenz begleitet das Kind während des Unterrichts sechs bis zwölf Monate lang und je nach Bedarf ein bis fünf Tage pro Woche. Überdies sind auf der Webseite der Organisation hilfreiche Tipps für Lehrpersonen zu finden, die sich auf den pädagogischen Umgang und die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung richten. Eine persönliche Beratung von Lehrpersonen, welche ein Kind mit ASS unterrichten, bietet die Organisation Päpsy an. Neben den beschriebenen Angeboten der zwei Organisationen gibt es in Wien auch Projektklassen für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung, die durch das FIDS entstanden sind.

In den letzten vier Kapiteln wurde jedes Land, deren Schulsystem und Unterstützungsmethoden von Schülerinnen und Schülern mit ASS im Einzelnen beschrieben. Im nachstehenden Kapitel findet nun eine Gegenüberstellung dieser Unterstützungsmöglichkeiten und Schuloptionen statt, um diese im Vergleich beurteilen zu können.

5.5 Gegenüberstellung schulischer Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung der vier Länder

Die Gegenüberstellung der länderbezogenen Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten sowie schulischen Optionen für Kinder aus dem Autismus-Spektrum findet anhand von drei Kriterien statt, die bei der Einleitung des Kapitels bereits erwähnt wurden. Der Parameter „Schulbezogene Angebote von Organisationen“ soll darstellen, welche ASS-Verbände der vier Länder schulische Unterstützung anbieten und wie diese Hilfestellung aussieht. Das Kriterium „Sonderpädagogische Angebote an regulären Schulklassen“ beschreibt das allgemeine Schulsystem der Länder bezogen auf sonderpädagogische Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, die dem Gedanken der Inklusion für einen gemeinsamen Unterricht in Regelschulklassen gerecht werden. Der letzte Parameter „Spezifische Schulen für Kinder mit ASS“ erläutert weitere Schuloptionen, die in Betracht gezogen werden können. An diesem Parameter lässt sich erkennen, ob neben den allgemeinen sonderpädagogischen Schulen, die es in jedem Land gibt, noch andere Schulen speziell für Kinder mit ASS angeboten werden. Die nachstehende Tabelle veranschaulicht den Ländervergleich von Finnland, Dänemark, dem Vereinigten Königreich und Österreich anhand der drei erläuterten Parameter in einem groben Überblick. Anschließend findet eine genauere Schilderung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten statt.

	Schulbezogene Angebote von Organisationen	Sonderpädagogische Angebote an regulären Schulklassen	Spezifische Schulen für Kinder mit ASS
Finnland	<i>expert by experience</i> ; Informationen und Tipps für den pädagogischen Alltag	<i>general, enhanced & special needs support</i> : individualisierte Lehrpläne, sonderpädagogische Klassen, Assistenz, Förderunterricht, Orientierungshilfen	allgemeine sonderpädagogische Schulen
Dänemark	Beratung für Schulen und bei Schulverweigerung	Fokus auf Differenzierung oder Teambildung, Lehrassistenz, Zwei-Lehrpersonen-Programme, sonderpädagogischer Unterricht	allgemeine sonderpädagogische Schulen; <i>Chrysalis Schools</i>

Vereinigtes Königreich	Informationen und Tipps für den pädagogischen Alltag; Überblick über mögliche Schulen	EHC-Plan; SEN-support: spezielle Lernprogramme, zusätzliche Lehrpersonen/Assistenz, Unterricht in kleinen Gruppen, Unterstützung bei der Kommunikation	vielfältige ASS-spezifische sonderpädagogische Schulen; <i>Cullum Centres, Specialist Schools</i>
Österreich	Fachassistenz; Informationen und Beratung für den pädagogischen Alltag	SPF: spezifische Lehrpläne, inklusionspädagogische Lehrpersonen, Förderunterricht, ASS-spezifische Angebote und Maßnahmen des <i>Kompetenzzentrums für SchülerInnen im Autismus-Spektrum</i>	allgemeine sonderpädagogische Schulen

Tabelle 2: Ländervergleich anhand drei Parameter

Schulbezogene Angebote von Organisationen, die Personen mit ASS unterstützen, sind in den vier Ländern eher selten. Während auf den Webseiten der Organisationen zwar meist reichlich Informationen zu Autismus-Spektrum-Störungen allgemein zu finden sind und oft auch Tipps und Expertise für den pädagogischen Alltag einer Lehrperson angeboten werden, sind nur wenige Angebote darauf ausgelegt, direkt mit einer Schule zusammenzuarbeiten. *Autismilitto*, die finnische Organisation für Autismus und Asperger-Syndrom, hat als zusätzliches Angebot Expertinnen und Experten, die persönliche Erfahrungen mit Autismus-Spektrum-Störungen schildern und in eine Schule eingeladen werden können. Dieses Programm nennt sich *expert by experience*. Es unterstützt Schülerinnen und Schüler mit ASS nicht direkt, kann aber Aufklärungsarbeit für Mitschülerinnen und Mitschüler leisten, indem ein Verständnis für die Störung entwickelt wird. In Dänemark gibt die Organisation *Center for Autisme* Beratung für Eltern und Fachkräfte und bietet Hilfestellung bei Schulverweigerung. Auch hier gibt es jedoch keine direkte Unterstützung für ein Schulkind mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Durchaus umfangreichere Angebote gibt es von der Organisation *National Autistic Society* im Vereinigten Königreich. Neben den bereits erwähnten ausführlichen theoretischen Informationen bietet die Organisation Schulen für Kinder mit ASS an. Je nach Schweregrad der Störung können *Cullum Centres* oder *Specialist Schools* besucht werden, worauf beim Parameter „spezifische Schulen für Kinder mit ASS“ noch genauer eingegangen wird. Ebenso lassen sich andere Schulen auf der Webseite finden, die von der *National Autistic Society* akkreditiert wurden. So gibt es für

Eltern und Erziehungsberechtigte eine große Auswahl an Schulen. Eine persönliche Unterstützung von Kindern mit ASS, wie es die ÖAH in Österreich im Zuge einer Fachassistenz anbietet, ließ sich aber auch bei der *National Autistic Society* nicht finden. Die Fachassistenz begleitet dabei ein einzelnes Kind in seinem pädagogischen Alltag über sechs bis zwölf Monate hinweg. Neben diesem Programm bietet die ÖAH aber keine weitere schulische Unterstützung für Kinder mit ASS.

Am Parameter „Sonderpädagogische Angebote an regulären Schulklassen“ lassen sich allgemeine Fördermaßnahmen evaluieren, die im Zuge der jeweiligen Schulsysteme angeboten werden und nicht ausschließlich für Kinder mit ASS, sondern allgemein für Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung gestaltet wurden. Die vier Systeme bauen auf inklusiven Werten auf und versuchen alle Kinder so gut wie möglich im regulären Schulsystem zu unterrichten. Maßnahmen werden individuell gesetzt und beinhalten oft zusätzliche Lehrpersonen oder eine Lehrassistenz. In Finnland werden personalisierte Lernpläne oder individualisierte Lehrpläne entworfen, das Vereinigte Königreich erstellt EHC-Pläne und Österreich arbeitet mit spezifischen Lehrplänen, sowie ASS-spezifischen, pädagogischen Maßnahmen, die durch das *Kompetenzzentrum für SchülerInnen im Autismus-Spektrum* organisiert werden. Dänemark formt sonderpädagogische Maßnahmen unter anderem mit speziellen Unterrichtsmaterialien und -methoden, Aktivitäten und Beratungen für Lehrpersonen und Eltern.

Zum Schluss werden anhand des dritten Parameters die Angebote von spezifischen Schulen für Kinder mit ASS betrachtet und verglichen. Während alle Länder allgemeine sonderpädagogische Schulen haben, in denen Kinder mit Beeinträchtigung unterrichtet werden können, gibt es nicht in allen Ländern sonderpädagogische Schulen, die sich speziell auf die Förderung und die Bildung von Kindern mit ASS fokussieren. Diese lassen sich nur in Dänemark und dem Vereinigten Königreich finden, während Österreich und Finnland bei der Unterstützung von Kindern mit ASS eher auf Inklusion vertrauen und sich um eine Teilnahme und Teilhabe der Kinder in regulären Klassensystemen bemühen.

Es muss jedoch dargelegt werden, dass weder Dänemark noch das Vereinigte Königreich eine Beschulung von Kindern mit ASS in den spezifischen Schulen vorschreiben. Stattdessen dienen die angeführten Schulen nur als zusätzliches Angebot für Eltern und Erziehungsberechtigte, denen die Schulwahl freisteht. In Dänemark wurden die *Chrysalis Schools* vorgestellt, welche den Unterricht von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung insgesamt in fünf Schulen ermöglichen. Neben intensiven

sonderpädagogischen Maßnahmen gibt es auch das Fach *socialfag*, bei dem die Schülerinnen und Schüler Bildung in sozialen Kompetenzen erhalten. Ähnlich gibt es im Vereinigten Königreich die von der *National Autistic Society* angebotenen *Specialist Schools*, welche ihren Fokus auf die Förderung und Bildung von Kindern mit ASS legen. Die sieben *Specialist Schools* verteilen sich im Landesteil England. Überdies bietet die NAS *Cullum Centres* an, deren Grundgedanke Inklusion ist, da *Cullum Centres* reguläre Schulen sind, ihren Lehrplan jedoch nach den Werten der NAS richten. Zusätzlich zu den schulischen Angeboten der *National Autistic Society* hat das Vereinigte Königreich zahlreiche weitere sonderpädagogische Schulen, die sich auf die Förderung von Kindern mit ASS fokussieren. In der Masterarbeit wurden nur einige Beispiele genannt, die jedoch bei Weitem nicht die gesamte Bandbreite an möglichen Schulen darstellen.

Im nächsten Kapitel findet eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte und Erkenntnisse der Masterarbeit statt, um anschließend auf die Klärung der Forschungsfrage und Hypothesen eingehen zu können.

6 Zusammenfassung

Nachstehend werden die Ergebnisse zusammengefasst und auf die wichtigsten Aspekte der Arbeit Bezug genommen.

Die Terminologie *Autismus-Spektrum-Störung* umfasst alle Variationen der Störung und ist aktuell gebräuchlich, da die Beeinträchtigung eine große Diversität aufweist. Während in dem kategorialen Klassifikationssystem ICD-10 noch eine Unterteilung in Asperger-Syndrom, frühkindlichen Autismus und atypischen Autismus erfolgt, ordnet das DSM-5 die Symptome nach Domänen. Zusätzliche Einflussfaktoren und Fähigkeiten können anhand weiterer Klassifikationssysteme, wie der ICF(-CY) und dem MAS beurteilt werden. Beeinträchtigungen der Störung beeinflussen die wechselseitige soziale Interaktion, die verbale und nonverbale Kommunikation sowie Verhaltensmuster, Interessen und die zeitliche oder räumliche Orientierung. Diese Auffälligkeiten variieren von Person zu Person. Demnach muss im Schulkontext auf die jeweiligen individuellen Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden. Fördernde Rahmenbedingungen sind zum Beispiel das Besprechen und Visualisieren sozialer Regeln, das Gestalten von Routinen und das Schaffen von Rückzugsorten. Ebenso hilfreich ist ein kontinuierlicher Austausch mit den Eltern des Kindes oder anderen Bezugspersonen, unter Umständen eine therapeutische Zusammenarbeit und eine ständige Reflexion der pädagogischen Methoden und Medien.

Dies ist besonders für eine soziale Inklusion unabdingbar, bei der jedem Kind die Teilnahme und Teilhabe an der Klassengemeinschaft ermöglicht werden soll, indem das System Schule sich an das Individuum anpasst. *Autism-Europe* und die *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* befürworten ein inklusives System. Dennoch vertreten verschiedene Autorinnen und Autoren die Meinung, dass die Schulwahl eines Kindes individuell betrachtet werden muss. Im Zuge der Arbeit fand daher eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Optionen und Fördermöglichkeiten in den Ländern Finnland, Dänemark, Vereinigtes Königreich und Österreich statt.

In Finnland hat Inklusion oberste Priorität. (Sonder-)Pädagogische Maßnahmen werden gesetzt, sobald ein Unterstützungsbedarf entdeckt wird und kategorisieren sich in *general support*, *enhanced support* oder *special needs support*. Auf der Webseite der Organisation *Autismiliitto* lassen sich Informationen zu Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern und Lehrpersonen finden. Ebenso kann in eine Schule ein *expert by experience* eingeladen werden.

Sonderpädagogische Maßnahmen in Dänemark werden ab einem Unterstützungsbedarf von neun Wochenstunden gesetzt, mittels der Beratung von Lehrpersonen und Eltern, spezieller Materialien und Methoden sowie der Berücksichtigung von besonderen Bedürfnissen. Davor findet die Förderung innerhalb der Klasse durch Differenzierung, Teambildung, Zwei-Lehrpersonen-Programmen oder Lehrassistentinnen und Lehrerassistenten statt. Ebenso können sonderpädagogische Schulen besucht werden. Schulangebote speziell für Kinder mit ASS bieten die *Chrysalis Schools*.

Im Vereinigten Königreich kann eine SEN-Unterstützung eingesetzt werden und allenfalls EHC-Pläne. Dies geschieht entweder an regulären Schulklassen oder an Sonderschulen. Viele Sonderschulen für Kinder mit ASS können auf der Webseite der *National Autistic Society* unter akkreditierten Schulen gefunden werden, ebenso wie Informationen für Lehrpersonen. Direkt von der NAS angeboten werden *Cullum Centres* oder *Specialist Schools*.

In Österreich ist eine Unterstützung durch spezifische Lehrpläne und sonder- bzw. inklusionspädagogische Lehrpersonen möglich. Kinder mit SPF können an einer Sonderschule oder integrativ in einer Regelschule unterrichtet werden. Darüber hinaus ist die Begleitung von Kindern mit ASS durch Mentorinnen und Mentoren, Assistenzkräften sowie Intensivpädagoginnen und Intensivpädagogen möglich. Das *Kompetenzzentrum für SchülerInnen im Autismus-Spektrum* organisiert ebenso Beratungen, Diagnostik und Fortbildungen.

Auf der Webseite der ÖAH sind förderliche pädagogische Rahmenbedingungen zur Unterstützung von Lehrpersonen aufgelistet. Ebenso wird von der Organisation eine 1:1

Betreuung von Kindern mit ASS während des Unterrichts angeboten. Zuletzt ist eine mögliche Beratung von Lehrpersonen von der Organisation Päpsy zu erwähnen sowie die Projektklassen des FIDS in der Anastasius-Grün-Gasse.

Das folgende Kapitel bildet mit der Beantwortung der Hypothesen und der Forschungsfrage den Abschluss der Arbeit.

7 Conclusio

Im vorigen Kapitel wurden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten diverser Förderangebote in den vier untersuchten Ländern bereits ausführlich erläutert. Nun werden die Hypothesen überprüft und die Forschungsfrage beantwortet, womit ein abschließendes Fazit ermöglicht wird.

Hypothese 1:

Aufgrund der hohen Stellung der Schulsysteme in Finnland, Dänemark und dem Vereinigten Königreich im internationalen Vergleich lässt sich in diesen Ländern ein vielfältigeres Angebot an schulischen Möglichkeiten für Kinder mit ASS in der Primarstufe finden als im österreichischen Schulsystem.

Die Hypothese kann für Dänemark und das Vereinigte Königreich bestätigt, muss für Finnland jedoch widerlegt werden. Während Dänemark und das Vereinigte Königreich sehr wohl diverse schulische Möglichkeiten für Kinder mit ASS anbieten, die es in Österreich nicht gibt, wie ASS-spezifische Schulen, ähneln die Angebote in Finnland denen in Österreich, wo die sonderpädagogische Unterstützung primär durch inklusiven, sonderpädagogischen Unterricht oder an allgemeinen sonderpädagogischen Schulen geschieht.

Hypothese 2:

Organisationen für Personen aus dem Autismus-Spektrum in den Ländern Finnland, Dänemark, Vereinigtes Königreich und Österreich bieten diverse Unterstützungsmöglichkeiten und Tipps für Lehrpersonen an, sodass diese Angebote für die Förderung betroffener Kinder im Klassenraum genutzt werden können.

Die zweite Hypothese ist aufgrund der in der Arbeit aufgelisteten Angebote zu verifizieren. In Österreich bietet der *Dachverband Österreichische Autistenhilfe* auf seiner Webseite pädagogische Tipps für Lehrpersonen zur Unterstützung von Kindern mit ASS im Klassenzimmer an. Auf der Webseite der finnischen Organisation *Autismiliitto* sind Broschüren für Lehrpersonen zu finden, welche Informationen über Schwierigkeiten autistischer Kinder im Schulalltag beinhalten und Beispiele nennen, wie diese anhand passender Rahmenbedingungen reduziert werden können. Das *Center for Autisme* in Dänemark gibt Schulen und Lehrpersonen die Möglichkeit einer individuellen Beratung, um ihr Verständnis über Autismus-Spektrum-Störungen zu erweitern sowie pädagogische Strategien zu entwickeln. Schließlich sind die Angebote der *National Autistic Society* im Vereinigten Königreich zu erwähnen. Auf der Webseite der

Organisation lassen sich allgemeine Informationen zu Autismus-Spektrum-Störungen finden, wie auch mögliche Schwierigkeiten und Unterstützungsvorschläge für den Schulalltag, die von Lehrpersonen und Erziehern angewandt werden können. Der Gebrauch und die Nutzung der einzelnen Angebote im Klassenraum obliegt jedoch der jeweiligen Lehrperson.

Hypothese 3:

ASS-Zentren in den Ländern Finnland, Dänemark und Vereinigtes Königreich bieten ähnliche Angebote für eine schulische Unterstützung wie das Programm der Fachassistenz des Dachverbandes Österreichische Autistenhilfe.

Die Fachassistenz, die von der ÖAH in Österreich angeboten wird, ist speziell auf die Bedürfnisse von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung ausgerichtet. Der Schulalltag soll erleichtert werden, indem die Schülerin oder der Schüler über sechs bis zwölf Monate hinweg einzelne Wochentage während des Unterrichts von einer Assistenzkraft begleitet wird. In Finnland gibt es einen Assistenzservice, welcher für Kinder mit sonderpädagogischen Bedürfnissen eingesetzt werden kann. Ebenso gibt es in Dänemark und dem Vereinigten Königreich eine Lehrassistenz oder zusätzliche Lehrpersonen als sonderpädagogische Unterstützung. Angeboten werden diese Möglichkeiten jedoch nicht von ASS-Organisationen, sondern von den Schulsystemen selbst. Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen somit die Widerlegung der Hypothese.

Zuletzt findet eine Klärung der zu Beginn erwähnten Forschungsfrage statt:

„Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich bei schulischen Möglichkeiten und Förderungen für Kinder mit ASS in der Primarstufe im europäischen Ländervergleich Österreich - Finnland, Dänemark und Vereinigtes Königreich finden?“

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass sich die länderbezogenen Fördermaßnahmen in vielen Bereichen ähneln, bei genauerer Betrachtung aber doch Unterschiede festzustellen sind. Während ASS-Organisationen in Finnland und Dänemark neben Informationen und Beratungen für Lehrpersonen keine direkte Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit ASS bieten, gibt es in Österreich die von der ÖAH entwickelte 1:1 Betreuung einer Fachassistenz und im Vereinigten Königreich die Schulangebote der *National Autistic Society*. Ebenso zeigt sich, dass allgemeine sonderpädagogische Maßnahmen insoweit vorhanden sind, sodass eine Förderung und Unterstützung von Kindern in allen vier Ländern an regulären Schulklassen möglich ist und demnach die Kernwerte von sozialer Inklusion gefördert werden. Schließlich können

in Dänemark *Chrysalis Schools* besucht werden und im Vereinigten Königreich *Specialist Schools, Cullum Centres* sowie diverse andere Schulen, die speziell für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung entwickelt wurden. Solche speziellen Schulangebote gibt es in Finnland und in Österreich nicht.

Basierend auf den Ergebnissen dieser Arbeit ist dem Konzept der Inklusion jedenfalls der Vorzug zu geben. Beachtenswert erscheint die Wichtigkeit der passenden Rahmenbedingungen im Klassenzimmer und die Ausbildung sowie das Feingefühl der Lehrperson. Unterstützend wirken dabei Informationen und Beratungen diverser ASS-Organisationen sowie Fortbildungen und Begleitsysteme, wie die des *Kompetenzzentrums für SchülerInnen im Autismus-Spektrum* in Wien.

Individualisierte Lehrpläne und ein Unterstützungssystem nach Stufen, wie es in Finnland angeboten wird, könnten eine wertvolle Struktur bereitstellen, da die sonderpädagogischen Maßnahmen je nach Bedarf eingesetzt und besser an die individuellen Bedürfnisse von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung angepasst werden können. Überdies erscheint die Betreuung einer Fachassistenz, wie von der ÖAH angeboten, äußerst sinnvoll, da so eine Unterstützung des Kindes im jeweiligen Schulkontext stattfindet.

Während Inklusion von wesentlicher Bedeutung ist und das System Schule sich an das Individuum anpassen muss, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ein solches Ideal in der Praxis nicht immer einwandfrei funktioniert.

Ausgehend von dieser Überlegung, zeigt sich die Beschulung in einer ASS-spezifischen sonderpädagogischen Schule, wie in Dänemark oder im Vereinigten Königreich, als wertvolle Ergänzung. Dort kann schließlich eine zusätzliche Therapie und intensive Förderung durch Psychologinnen und Psychologen sowie erfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen stattfinden. Bei den *Chrysalis Schools* in Dänemark wird dem Ziel nachgegangen, Schülerinnen und Schülern eine Wiedereingliederung in das reguläre Schulsystem zu ermöglichen. Dies ist ein bedeutender Aspekt, um letztlich dem Gedanken der Inklusion erneut zu folgen.

Für eine ausführliche Untersuchung der angeführten Systeme und deren möglichen Implementierung in Österreich müsste eine ergänzende Forschung stattfinden. An dieser Stelle empfehlen sich diverse empirische Studien, etwa durch Befragungen von Expertinnen und Experten und Betroffenen, um die Qualität der Angebote zu beurteilen.

8 Quellenverzeichnis

- Österreichische Autistenhilfe. (o.J.). *Dachverband Österreichische Autistenhilfe. Kompetenz- und Therapiezentrum für das Autismus-Spektrum*. Abgerufen am 22. Dezember 2020 von <https://www.autistenhilfe.at/was-ist-autismus/>
- Aarons, M., & Gittens, T. (2017). *Das Handbuch des Autismus. Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute* (5. Auflage Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik* (3. Auflage Ausg.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Ambitious about Autism. (2020). *TreeHouse School*. Abgerufen am 19. Dezember 2020 von <https://treehouseschool.org.uk>
- Asperger, H. (1944). Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. *Archiv für psychiatrische Nervenkrankheiten*, 117, S. 76-1136.
- Autisimiliitto. (o.J.). *Autisimiliitto*. Abgerufen am 11. Dezember 2020 von <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo>
- Autism-Europe. (o.J.). *Autism-Europe AISBL*. Abgerufen am 21. November 2020 von <https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2017/08/Education-for-people-with-autism.pdf>
- Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.). (Januar 2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen am 22. Januar 2021 von https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN-Konvention_Schattenubersetzung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Behandlingsskolerne. (2017). *Behandlings Skolerne*. Abgerufen am 16. Dezember 2020 von <http://chrysalisschools.dk>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Auflage Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung. (2020). *Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Abgerufen am 9.

- Oktober 2020 von
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html>
- Cavendish Education Ltd. (2020). *The Holmewood School*. Abgerufen am 19. Dezember 2020 von <https://www.thsl.org.uk>
- Center for Autisme. (o.J.). *Center for Autisme*. Abgerufen am 16. Dezember 2020 von <https://www.centerforautisme.dk>
- Cholemkery, H., & Freitag, C. (2014). *Soziales Kompetenztraining für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen* (1. Auflage Ausg.). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Cholemkery, H., Kitzerow, J., Soll, S., & Freitag, C. M. (2017). *Ratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher* (1. Auflage Ausg.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co KG.
- City of Helsinki (Hrsg.). (o.J.). *infoFinland*. Abgerufen am 5. November 2020 von <https://www.infofinland.fi/en/living-in-finland/education/the-finnish-education-system>
- Dodd, S. (2007). *Autismus*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Dudenredaktion. (2020). *Duden online*. (B. I. GmbH, Herausgeber) Abgerufen am 11. Oktober 2020 von <https://www.duden.de>
- Euroguidance Austria. (2020). *The Austrian Education System*. Abgerufen am 28. Dezember 2020 von <https://www.bildungssystem.at/en/kindergarten/special-needs-education>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Abgerufen am 20. November 2020 von <https://www.european-agency.org/resources/multimedia/key-message/preventing-school-failure-involves-developing-inclusive-system>
- FIDS. (o.J.). *Schulzentrum Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS)*. Abgerufen am 22. Dezember 2020 von <https://agg10.schule.wien.at/unsere-schule/schulprofil/>
- Freitag, C., Kitzerow, J., Medda, J., Soll, S., & Cholemkery, H. (2017). *Autismus-Spektrum-Störungen* (1. Auflage Ausg.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

- Girsberger, T. (2015). *Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung* (2. Auflage Ausg.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- GOV.UK. (o.J.). GOV.UK. (Crown copyright protection, Herausgeber) Abgerufen am 18. Dezember 2020 von <https://www.gov.uk/browse/childcare-parenting/schools-education>
- Häußler, A., Happel, C., Tuckermann, A., Altgassen, M., & Adl-Amini, K. (2016). *SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung SOzialer KOMPETENZEN bei Menschen mit AUTISMUS. Erfahrungsberichte und Praxishilfen* (4. Auflage Ausg.). Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Haeberlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, S. 167-189.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (2. Auflage Ausg.). Bern, Stuttgart und Wien: Haupt Verlag.
- Jencio-Stricker, E. (o.J.). *Kompetenzzentrum Autismus-Spektrum. Inklusives Pflichtschulsystem – Stadtschulrat für Wien*. Abgerufen am 27. April 2021 von https://heilstaettenschule.schule.wien.at/fileadmin/s/917033/system/user_upload/Autismus_Kompetenzzentrum_Folder.pdf
- Jigsaw School. (2020). *Jigsaw School. Inspired by autism*. Abgerufen am 19. Dezember 2020 von <https://jigsawschool.co.uk>
- Kokemoor, K. (2018). *Das Kind, das aus dem Rahmen fällt. Wie Inklusion von Kindern mit besonderen Verhaltensweisen gelingt. Das Praxisbuch*. Munderfing: Verlag Fischer & Gann.
- Lappalainen, M. (6. Dezember 2019). *City of Helsinki*. Abgerufen am 11. Dezember 2020 von <https://www.hel.fi/helsinki/en/childhood-and-education/comprehensive/student-assistance/oppilaan-hyvinvointi/>
- Ministry of Children and Education. (2. März 2017). *Børne- og Undervisningsministeriet*. Abgerufen am 7. Dezember 2020 von <https://eng.uvm.dk>

- Ministry of Children and Education. (9. Januar 2020). *Børne- og Undervisningsministeriet*. Abgerufen am 15. Dezember 2020 von <https://eng.uvm.dk/general-overview/overview-of-the-danish-education-system>
- Nölting, K. (2020). *Universität Rostock*. Abgerufen am 8. November 2020 von <https://www.rim.uni-rostock.de/das-konzept-rim-und-die-umsetzung-in-pisar/entwicklungsbereich-soziale-inklusion/ueberblick/>
- National Autistic Society. (2020). *National Autistic Society*. Abgerufen am 18. Dezember 2020 von <https://www.autism.org.uk/>
- Nederström, H. (o.J.). *Ministry of Education and Culture*. Abgerufen am 9. Dezember 2020 von <https://minedu.fi/en/basic-education>
- NHS Digital. (18. April 2019). *NHS*. Abgerufen am 18. Dezember 2020 von <https://www.nhs.uk/conditions/autism/autism-and-everyday-life/school/>
- NJ MED. (2019). *World Top 20 Project*. Abgerufen am 8. Oktober 2020 von <https://worldtop20.org/about-us>
- Notbohm, E., & Zysk, V. (2020). *1001 Ideen für den Alltag mit autistischen Kindern und Jugendlichen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Noterdaeme, M., Ullrich, K., & Enders, A. (Hrsg.). (2017). *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis (2. Auflage Ausg.)*. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH.
- Päpsy. (2020). *Päpsy. Pädagogisch-Psychologisches Zentrum*. Abgerufen am 22. Dezember 2020 von <https://www.paepsy.at/schwerpunkte/autismus-spektrumstoerung/>
- Pokorny, L. (2019). *Emotionale Empfindungen bei Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (1. Auflage Ausg.)*. Oberhausen: ATHENA-Verlage.
- Praetor Intermedia UG. (o.J.). *Europäische Menschenrechtskonvention. Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten*. Abgerufen am 15. November 2020 von <https://www.menschenrechtskonvention.eu>
- Röttgers, H., & Rentmeister, K. (2020). *Alltagsorientiertes Lernen von Menschen mit Autismus*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Renschmidt, H. (2012). *Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen (5. Auflage Ausg.)*. München: C.H.Beck oHG.

- Rollett, B., & Kastner-Koller, U. (2018). *Praxisbuch Autismus. für erzieher Lehrer, Psychologen, Therapeuten und Eltern* (5. Auflage Ausg.). Deutschland: Elsevier GmbH.
- Schöler, J. (2009). *Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schirmer, B. (2010). *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Schuster, N. (2016). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (4. Auflage Ausg.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- The Child and Youth Administration. (o.J.). *City of Copenhagen*. Abgerufen am 15. Dezember 2020 von <https://international.kk.dk/artikel/school-options-children-special-needs>
- Theunissen, G., & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung* (1. Auflage Ausg.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Tippelt, R., & Heimlich, U. (2020). *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein* (1. Auflage Ausg.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Wagner, P. (2017). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4. Auflage Ausg.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- World Health Organization. (2019). *ICD-10 Version:2019*. Abgerufen am 1. Oktober 2020 von <https://icd.who.int/browse10/2019/en>
- Yliherva, A., Moilanen, I., Ebeling, H., Parviainen, T., Gissler, M., & Tani, P. (24. Januar 2018). *National Autistic Society*. Abgerufen am 9. Dezember 2020 von <https://network.autism.org.uk/knowledge/insight-opinion/autism-finland>