

Empirische Sonderpädagogik, 2013, Nr. 1, S. 26-41

Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule – Ergebnisse einer Studie zur Praxis schulischer Förderung in der deutschsprachigen Schweiz

Andreas Eckert & Waltraud Sempert

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Zusammenfassung

Basierend auf einem theoriegeleitet konzipierten Rahmenmodell zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen wird in einem ersten Schritt die Konstruktion eines an sonderpädagogische Lehrkräfte gerichteten Fragebogens vorgestellt, dessen inhaltlicher Schwerpunkt die Analyse und Bewertung aktueller schulischer Kontexte aus der autismus-spezifischen Perspektive bildet. Es folgen die Darstellung der Durchführung und die Präsentation der Ergebnisse einer ersten Anwendung dieses Fragebogens im Rahmen einer in der deutschsprachigen Schweiz realisierten Untersuchung mit sonderpädagogischen Lehrkräften.

Schlüsselwörter: Autismus-Spektrum-Störungen, Autismus, Schulische Förderung, Sonderpädagogik, Sonderpädagogischer Förderbedarf

Children and youth with autism spectrum disorder in school. Results of a study on fostering in schools of the German speaking Switzerland

Abstract

Based on a systematic model of educational support for children and adolescents with Autism Spectrum Disorders, in a first step the development and design of a questionnaire addressed to special education teachers will be explained. The main focus of the questionnaire is to analyse and evaluate current school situations from an autism-specific perspective. In the second step the presentation of research results referring to a first application of this questionnaire will be shown. The application was part of an investigation realized in German-speaking Switzerland and involved special education teachers.

Key words: Autism Spectrum Disorders, Autism, Educational practice, Special education, Special educational needs

Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen

Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung stellt aufgrund der besonderen Hete-

rogenität der Personengruppe und ihrer Förderbedarfe eine große Herausforderung für das gegenwärtige Bildungssystem dar. Ausgehend von den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen sowie den in den letzten Jahrzehnten gesammelten Erfahrungen in der schulischen Förderung von Kindern und Ju-

gendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen zeigt sich, dass eine Vielfalt anzutreffender schulischer Förderorte zum aktuellen Zeitpunkt sowohl die reale Situation abbildet als auch die zukünftige Entwicklung zu bestimmen scheint. Integrativ arbeitende Schulen widmen sich mit ihrem aktuellen Bedeutungsgewinn zunehmend Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen, gleichzeitig decken sonderpädagogische Maßnahmen in Förder- bzw. Sonderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte weiterhin einen großen Anteil der autismusspezifischen schulischen Förderung ab (Sautter, Schwarz & Trost, 2012).

Die wissenschaftliche Fachdiskussion der letzten Jahre fokussiert parallel zu diesen Zusammenhängen und Entwicklungen weniger die Suche nach der optimalen Schule für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen als vielmehr die Erarbeitung und Weiterentwicklung von Gelingensbedingungen schulischer Förderung, unabhängig von einer spezifischen Schulform.

Während sich die deutschsprachige Fachdiskussion, besonders geprägt durch die im

Jahr 2000 veröffentlichten Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz zu „Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ (KMK, 2000), primär konkreten Ratschlägen für den unmittelbaren Schulkontext widmet (u.a. Bernhard-Opitz, 2007; Schirmer, 2010; Schuster, 2009), lassen sich in der englischsprachigen Fachdiskussion neben zahlreichen praxisbezogenen Publikationen (u.a. Ben-Arieh & Miller, 2009; British Columbia Ministry of Education, 2000; De Boer, 2009; Pierangelo & Giuliani, 2008) zusätzlich aus Metaanalysen hervorgehende Systematisierungen von Qualitätsmerkmalen zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen finden (Kunce, 2003; Dunlap, Iovannone & Kincaid, 2008).

Als eine zentrale, in der englischsprachigen Diskussion häufig rezipierte Systematisierung lässt sich diesbezüglich das von der Forschergruppe um Dunlap und Iovannone entwickelte Modell der „Six core elements of effective educational practice“ (Dunlap et al., 2008; Iovannone, Dunlap, Huber & Kincaid,

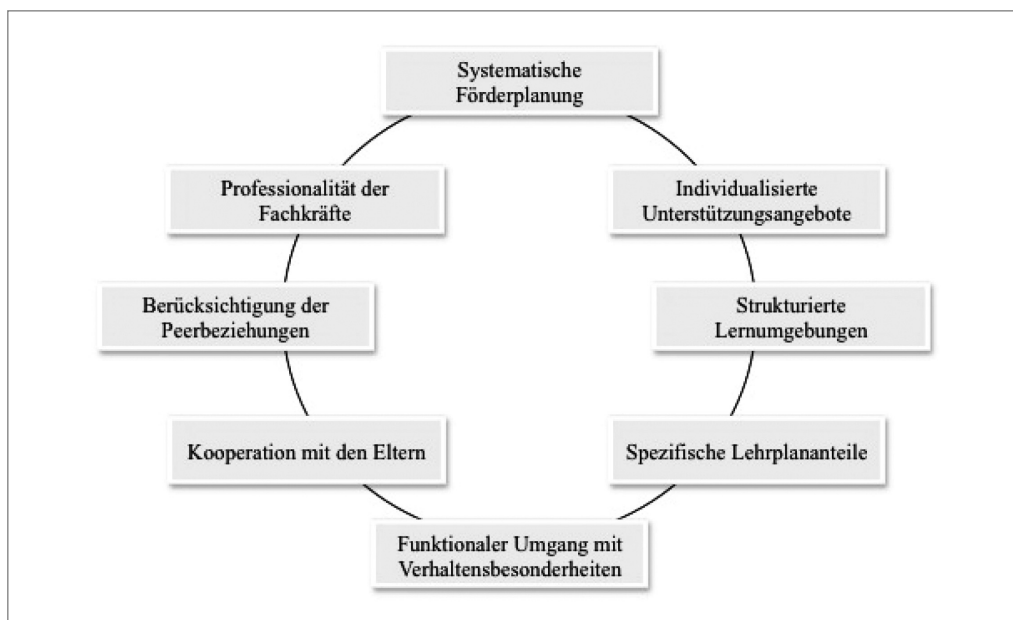


Abbildung 1: Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen (Eckert & Sempert, 2012).

2003) benennen, das von der Autorengruppe auf der Basis einer Metaanalyse einer Vielzahl evidenzbasierter Studien aus dem Zeitraum von 1992 - 2002 erstellt wurde.

Eine modifizierte und erweiterte Übertragung dieses Modells auf den deutschsprachigen Kontext bietet das „Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen“ (Eckert & Sempert, 2012). Es versucht, den aktuellen Stand der deutsch- und englischsprachigen Fachdiskussion zusammenzuführen und abzubilden, indem es acht Kernbereiche beschreibt, deren differenzierte Berücksichtigung einen zentralen Beitrag zu einer gelingenden schulischen Förderung der genannten Personengruppe leisten sollte. Die Kernbereiche (s. Abbildung 1) greifen dabei sowohl autismusspezifische Besonderheiten und die damit verbundenen Förderbedarfe (Systematische Förderplanung, Spezifische Lehrplananteile) als auch methodisch-didaktische Gesichtspunkte (Strukturierte Lernumgebungen, Funktionaler Umgang mit Verhaltensbesonderheiten) sowie Merkmale für die Gestaltung des Schulumfelds und der dazugehörigen Kontextfaktoren (Individualisierte Unterstützungsangebote, Berücksichtigung der Peerbeziehungen) auf. Mit den beiden Elementen Professionalität der Fachkräfte und Kooperation mit den Eltern wird das Rahmenmodell schließlich um eine systemische Perspektive ergänzt.

Untersuchung der aktuellen schulischen Praxis in der deutschsprachigen Schweiz

Mit Blick auf die in der Fachdiskussion thematisierte Suche der schulischen Praxis nach unterstützenden Gestaltungsformen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen bildet der Theorie-Praxis-Vergleich einen zentralen Ausgangspunkt der folgend beschriebenen Studie. Die Anwendung des oben ausgeführten Rahmenmodells stellt dabei eine zentrale inhaltliche Grundlage dar.

Durchgeführt wurde die Studie in der Form einer Fragebogenuntersuchung im Kontext eines Forschungsprojektes der Hochschule für Heilpädagogik Zürich im Frühjahr 2011. Im Vordergrund standen die Evaluation der aktuellen schulischen Praxis sowie die Erfassung subjektiv erlebter Entwicklungs- und Optimierungsbedarfe aus der Perspektive von sonderpädagogischen Lehrkräften.

Folgende Fragen stellten sich für das Forschungsprojekt:

- Wie werden die Angebote der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen gegenwärtig gestaltet?
- Wie werden die bestehenden Angebote von sonderpädagogischen Lehrkräften bewertet?
- Welche Prioritäten werden in Bezug auf die schulische Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen von den Fachpersonen benannt?
- Welche Bedarfe hinsichtlich einer gelingenden schulischen Förderung lassen sich aus den Bewertungen der Fachpersonen ableiten?

Methodik

Stichprobe

Für die Untersuchung sollte eine möglichst breite Gruppe von Fachpersonen angesprochen werden. Über die Hochschule für Heilpädagogik Zürich sowie den Berufsverband Heil- und Sonderpädagogik Schweiz konnten eine große Zahl sonderpädagogischer Lehrkräfte der deutschsprachigen Schweiz per E-Mail zur Beteiligung an einer Online-Befragung zum Themenfeld der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen eingeladen werden. Die Befragung richtete sich zunächst sowohl an Lehrkräfte, die bereits Erfahrung mit dieser Zielgruppe gesammelt haben, als auch an diesbezüglich bislang unerfahrene Personen. Der Einladung folgten 494 Lehrpersonen, die für die Studie den Fragebogen

online ausgefüllt haben. 44.3% der Teilnehmenden gaben dabei autismusbezogene berufliche Erfahrungen an.

Aus den Angaben der 219 Personen mit autismusbezogenen beruflichen Erfahrungen, die den Fragebogenteil zur Erfassung der aktuellen schulischen Praxis der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen ausgefüllt haben, wurden nach einer Datenbereinigung die 136 Fälle mit einer Beantwortungsquote von über 50% der Items für die folgenden Auswertungen ausgewählt. Aufgrund der Vielzahl an Variablen traten zahlreiche fehlende Werte auf. Dabei nahm die Anzahl fehlender Werte innerhalb des Fragebogens mit fortschreitendem Verlauf der Beantwortung zu, was von Ermüdungseffekten zeugt (Bortz & Döring, 2006).

Die teilnehmenden sonderpädagogischen Lehrkräfte verfügen mehrheitlich über eine langjährige pädagogische Erfahrung, im Mittel sind es 10 Jahre, mit einer Bandbreite von einem bis zu 30 Jahren. Mit Ausnahme von vier Personen verfügen alle Lehrkräfte zusätzlich zu ihrer pädagogischen Grundqualifikation über eine sonderpädagogische Ausbildung, wobei sich 34 Personen zum Zeitpunkt der Erhebung im berufsbegleitenden Sonderpädagogikstudium befinden. 33.8% der Lehrkräfte geben zudem an, sich spezifisch im Bereich Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen weitergebildet zu haben. Im Gegensatz zu der langjährigen pädagogischen Erfahrung sind die spezifisch auf Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen bezogenen Erfahrungen weniger stark ausgeprägt. Sie beträgt im Mittel fünf Jahre. 9.6% der Lehrkräfte haben bereits mehr als fünf Kinder oder Jugendliche mit ASS betreut, weitere 30.4% geben an, drei bis fünf Kinder oder Jugendliche begleitet zu haben, 60% verfügen über Erfahrungen mit einem bzw. zwei Kindern.

Bezogen auf die Diagnosegruppen der Kinder und Jugendlichen, die von den Befragten bislang sonderpädagogisch gefördert wurden, stehen die Schülerinnen und Schüler mit dem Asperger-Syndrom im Vordergrund.

62.2% der Lehrkräfte haben bereits mit dieser Personengruppe Erfahrungen gesammelt, 43.0% mit Kindern und Jugendlichen mit der Diagnose Frühkindlicher Autismus/Autistische Störung, 25.9% mit der Diagnosegruppe Atypischer Autismus (Mehrfachnennungen möglich). Des Weiteren gehören für 49.6% der Lehrkräfte geförderte Kinder mit unklarer Diagnose ebenfalls zum Erfahrungshintergrund.

Die Arbeitssettings, auf die sich die Erfahrungen der Lehrkräfte mit Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen beziehen, betreffen zu 27.9% integrative Schulformen, zu 3.7% Kleinklassen, zu 12.5% Sonderschulen für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, und zu 25.0% Heilpädagogische Schulen (Schweizer Äquivalent der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung). Ein Anteil von 10.3% der Lehrkräfte hat Erfahrungen in einem nicht näher bezeichneten Arbeitssetting gesammelt. Über einen Erfahrungshintergrund, der mehrere oder andere Arbeitssettings beinhaltet, verfügen 20.6% der Lehrkräfte.

Untersuchungsinstrument

Den inhaltlichen Schwerpunkt des Fragebogens „Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen (SF-ASS)“ bildet eine Zusammenstellung von 62 Items, die in der Konstruktion des Fragebogens theoriegeleitet entsprechend den acht Kernbereichen des vorgestellten Rahmenmodells thematisch zugeordnet wurden.

Vorangehend werden Daten zur ausfüllenden Person, ihrer Berufserfahrung im (sonder-) pädagogischen Kontext (Jahre), ihren Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (Jahre/Anzahl begleiteter Schülerinnen und Schüler mit ASS) sowie ihrem aktuellen Berufsfeld (z.B. integratives oder separatives Setting) erfasst.

In einem zweiten Schritt wurde die Gruppe der teilnehmenden Fachpersonen aufgeteilt. In der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spek-

trum-Störungen unerfahrene Lehrkräfte wurden ausschließlich zu ihrem ausbildungsbezogenen Wissen über den Themenkomplex Autismus befragt. Die Ergebnisse dieses Untersuchungsteils werden in die folgende Ergebnisdarstellung nicht einfließen.

Die Gruppe mit entsprechenden Erfahrungen wurde gebeten, den hier näher vorgestellten Fragebogen zur Erfassung der aktuellen schulischen Praxis der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen zu beantworten.

Dieser Fragenkomplex von 62 Items, die jeweils Aussagen zu einem der Kernbereiche des Rahmenmodells darstellen, umfasst ein zweischrittiges Bearbeitungsvorgehen. In einem ersten Schritt werden die Befragten gebeten, jede Aussage mit Blick auf die Frage *„Inwieweit sehen Sie diesen Aspekt in Ihrem aktuellen Arbeitsfeld als verwirklicht an?“* auf einer sechsstufigen Likertskala mit den Polen *„nicht zutreffend“* und *„sehr zutreffend“* zu beantworten. Diese Frage dient der Erfassung der subjektiven Bewertung der aktuellen Situation im jeweiligen schulischen Kontext. In einem zweiten Schritt werden die gleichen Aussagen bezogen auf die Frage *„Wie wichtig ist dieser Aspekt aus Ihrer Sicht für eine gelingende schulische Förderung [von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung]?“* betrachtet. Diese Frage wird ebenfalls auf einer sechsstufigen Likertskala beantwortet, mit den Polen *„unwichtig“* und *„sehr wichtig“*. Die detaillierte Erfassung von Elementen eines Soll-Zustandes schulischer Förderung aus der Perspektive von erfahrenen sonderpädagogischen Lehrkräften steht im Vordergrund dieses Befragungsschrittes.

Zwecks einer Konkretisierung dieses zentralen Fragebogenbestandteils, der die zentrale Basis für die Untersuchungsauswertung bilden wird, werden folgend die acht Kernbereiche mit Stichworten zur inhaltlichen Beschreibung sowie je zwei Beispielitems vorgestellt. Eine ausführliche inhaltliche Darstellung des Rahmenmodells und ihrer acht Kernbereiche ist an anderer Stelle nachzulesen (Eckert & Sempert, 2012).

Kernbereich „Systematische Förderplanung“

- *Stichworte:* Förderdiagnostik, Unterrichtsplanung, Zielformulierung, Dokumentation, Evaluation, Bedeutsamkeit der Lernziele und -schritte
- *Beispielitems:* Beim Vorliegen einer medizinischen Diagnose werden deren Erkenntnisse als Grundlage für die autismspezifische Förderung genutzt. Ausgehend vom Förderplan und den Förderzielen werden Entwicklungen des Kindes mit ASS regelmäßig überprüft und dokumentiert.

Kernbereich „Individualisierte Unterstützungsangebote“

- *Stichworte:* Individualisierung, Bedürfnis- und Bedarfsorientierung, Nachteilsausgleich, spezifische Förder- und Unterstützungsangebote
- *Beispielitems:* Kinder mit ASS erhalten im Bedarfsfall im Unterricht die Möglichkeit, Leistungen in individuell abgestimmter Form zu erbringen (z.B. schriftlich statt mündlich). Bei der Aufnahme von Kindern mit ASS an unserer Schule wird auf eine gute Passung von Bedürfnissen des Kindes und den Möglichkeiten der Schule geachtet.

Kernbereich „Strukturierte Lernumgebungen“

- *Stichworte:* Strukturierung von Raum und Zeit, Visualisierung, Kleinschrittigkeit, Hilfen zur Selbstorganisation, Vorhersehbarkeit
- *Beispielitems:* Tagesstrukturen und andere zeitliche Abläufe werden visualisiert (z.B. sichtbarer Stundenplan, Tagesablauf, Time-Timer). Auftretende Veränderungen des Tagesablaufs oder Arbeitsplans werden frühestmöglich kommuniziert.

Kernbereich „Spezifische Lehrplananteile“

- *Stichworte:* Triade autismspezifischer Beeinträchtigungen, Förderangebote in den Bereichen Kommunikation, soziale Interaktion, Interessen und Aktivitäten

- *Beispielitems:* Das Training sozialer Kompetenzen (u.a. Regelverständnis, Verstehen sozialer Situationen und Signale) bildet einen wichtigen Anteil der Förderung des Kindes mit ASS. Vorhandene Spezialinteressen werden in das Unterrichtsgeschehen integriert.

Kernbereich „Funktionaler Umgang mit Verhaltensbesonderheiten“

- *Stichworte:* Umgang mit herausforderndem Verhalten, Verhaltensanalyse, Entwicklung von Verhaltensalternativen, Krisenkonzept
- *Beispielitems:* Hilfreiche pädagogische Maßnahmen zur Verhaltensregulation (z.B. Verstärkersysteme) werden in der Arbeit mit den Kindern mit ASS eingesetzt. Es besteht ein individuell angepasstes Krisenkonzept zur Vermeidung von und Reaktion auf gravierende Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit ASS (Aggression, Verweigerung, massive Störung).

Kernbereich „Kooperation mit den Eltern“

- *Stichworte:* Eltern als Experten, Elternpartizipation, Gesprächsangebote, gegenseitiger Austausch, Gleichberechtigung, Bedürfnisorientierung
- *Beispielitems:* Die Eltern des Kindes mit ASS werden in kindbezogene Entscheidungen (z.B. Therapievorschlüsse) gleichberechtigt einbezogen. Die Eltern erhalten in der Schule Informationen und Hilfestellungen für das familiäre Leben mit dem Kind mit ASS angeboten.

Kernbereich „Berücksichtigung der Peerbeziehungen“

- *Stichworte:* Umgang mit Verschiedenheit, Peer-Interaktionen, Aufklärung, Sozialtraining
- *Beispielitems:* Die Kinder, die regelmäßig mit dem Kind mit ASS in Kontakt stehen, wissen über seine Besonderheiten und Unterstützungsbedürfnisse Bescheid. An unserer Schule werden Trainings oder Programme eingesetzt, mit denen die

Peer-Beziehungen gezielt gefördert werden.

Kernbereich „Professionalität der Fachkräfte“

- *Stichworte:* Konzeptionelle Verankerung, Ressourcenorientierung, autismusspezifisches Fachwissen, Kooperation, Interdisziplinarität, Rollenklärung
- *Beispielitems:* Zuständigkeiten im Rahmen der Förderung des Kindes mit ASS werden innerhalb des Teams klar abgesprochen. Es findet eine regelmäßige Zusammenarbeit mit externen Fachleuten (z.B. Therapeuten) statt.

Auswertung des Datenmaterials

Für die Auswertung des Datenmaterials wurde SPSS (Version 19.0) eingesetzt. Auf eine Überprüfung der postulierten Bereiche des Rahmenmodells auf ihre Faktorenstruktur mittels explorativer Faktorenanalyse musste verzichtet werden, da mit der vorliegenden Stichprobengröße keine ausreichende Grundlage besteht (Bortz & Schuster 2010). Auch eine kleingliedrigere Analyse, die darauf angelegt ist, zu schauen, ob die postulierten Bereiche lediglich aus einem Faktor bestehen, zeigt schlechte bis mittelmäßige KMO-Koeffizienten mit Werten zwischen .59 und .74 auf (Bühner, 2004), so dass auch auf diese Möglichkeit der Analyse verzichtet wurde. Zwar zeigen die Skalen, mit denen der Ist-Wert erfragt worden ist, Reliabilitätswerte von .76 bis .89, die Skalen, mit denen die zugeschriebene Bedeutsamkeit erfragt worden ist, Reliabilitätswerte von .60 bis .89, doch können die Skalen des Rahmenmodells mit dem vorliegenden Datenmaterial hinsichtlich ihrer Validität nicht hinreichend begründet werden. Vor diesem Hintergrund erfolgt die Auswertung der Ergebnisse schwerpunktmäßig in deskriptiver Hinsicht.

Ergebnisse

Im Vordergrund der Ergebnispräsentation steht, ausgehend von den formulierten Fragestellungen, die Evaluation der aktuellen schulischen Praxis in der deutschsprachigen Schweiz. Mit der Darstellung der Beschreibungen und Bewertungen der aktuellen Situation sowie der Relevanz von Gelingensbedingungen wird aufgezeigt, wie sich die Umsetzung und die Bedeutsamkeit der theoretisch abgeleiteten Aspekte schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen aus der Perspektive erfahrener sonderpädagogischer Lehrkräfte präsentieren.

Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen aus der Perspektive sonderpädagogischer Lehrkräfte: Einschätzungen anhand des Rahmenmodells

Sowohl für die Items zur Bewertung des Ist-Wertes in Bezug auf die aktuelle Umsetzung als auch für jene der Gewichtung der Bedeutsamkeit konnten Werte von minimal 1 bis zu maximal 6 vergeben werden; der theoretische Mittelwert liegt dementsprechend bei 3.5. Da die Skalen des Rahmenmodells aufgrund der vorliegenden Daten wie ausgeführt nicht befriedigend psychometrisch evaluiert werden konnten, werden sie an dieser Stelle primär im Sinne einer ersten Standortbestimmung herangezogen.

Es zeigt sich, dass der theoretische Mittelwert in allen acht Kernbereichen des Rahmenmodells sowohl für die Umsetzung als auch für die Bedeutsamkeit deutlich und in signifikanter Weise übertroffen worden ist (Ist: $6.01 < t < 10.33$, $118 < df < 135$, $p < .001$ / Wichtig: $27.46 < t < 49.16$, $117 < df < 134$, $p < .001$). Der t-Test für gepaarte Stichproben bestätigt zudem, dass sich die Werte der Umsetzung und Bedeutsamkeit für alle Bereiche des Rahmenmodells signifikant voneinander unterscheiden ($-8.76 < t < -13.43$, $117 < df < 134$, $p < .001$). Ei-

ne Veranschaulichung der Mittelwerte der Bereiche ist in der Abbildung 2 dargestellt. Hier wird gut sichtbar, dass die Mittelwerte für die Einschätzung des Ist-Wertes der aktuellen Umsetzung relativ nahe beieinander liegen. Die höchsten Wertungen erreichen die Bereiche ‚Kooperation mit Eltern‘ ($M = 4.55$, $SD = 1.12$), ‚Strukturierte Lernumgebungen‘ ($M = 4.44$, $SD = 1.12$) und ‚Spezifische Lehrplananteile‘ ($M = 4.41$, $SD = 1.19$).

Für den Bereich ‚Berücksichtigung der Peerbeziehungen‘ liegen die tiefsten Werte vor ($M = 4.13$, $SD = 0.99$). Auch die Bedeutsamkeitswerte liegen in den einzelnen Bereichen des Rahmenmodells nahe beieinander. Bei diesen Wertungen liegen generell tiefe Standardabweichungen vor. Die höchste Bedeutsamkeit wird den Bereichen ‚Strukturierte Lernumgebungen‘ ($M = 5.53$, $SD = 0.47$), ‚Spezifische Lehrplananteile‘ ($M = 5.45$, $SD = 0.47$) und ‚Professionalität der Fachkräfte‘ ($M = 5.41$, $SD = 0.52$) beigemessen.

Differenzen zwischen aktueller Umsetzung und Bedeutsamkeit von Aspekten der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen

Mit dem Ziel der Konkretisierung der praxisbezogenen Erfahrungen und Bewertungen wird folgend ein Blick auf die Ebene der Einzelitems geworfen. Während sich die Differenzen von Umsetzung und Bedeutsamkeit auf der Ebene der Bereiche des Rahmenmodells zwischen den Werten 0.8 und 1.3 bewegen, lassen sich auf der Ebene der Einzelitems mit Differenzwerten von 0.26 bis 2.04 deutlich größere Spannweiten beobachten. Eine Analyse der Extremwerte bietet daraus ableitend die Chance, sowohl deutliche Übereinstimmungen zwischen der aktuellen Fördersituation und den Erwartungen an eine optimale schulische Förderung als auch klare Optimierungsbedarfe aus der Sicht der befragten Lehrkräfte differenzierter aufzuzeigen.

Tabelle 1 stellt die zehn Items mit den geringsten Differenzen von Ist-Werten für die



Abbildung 2: Gegenüberstellung der Wertungen von Umsetzung und Bedeutsamkeit innerhalb der Bereiche des Rahmenmodells.

aktuelle Umsetzung und beigemessener Bedeutsamkeit dar. Den Bewertungen der Lehrkräfte zufolge liegen bei diesen Aussagen Realität und Relevanz sehr dicht beieinander. Eine inhaltliche Betrachtung dieser Items zeigt, dass sich in sechs der acht Bereiche des Rahmenmodells Werte mit einer sehr guten Passung zwischen Umsetzung und Bedeutsamkeit finden. Hervorheben lässt sich, dass der Bereich der „Kooperation mit den Eltern“ mit vier Items sehr hoch repräsentiert ist, ebenso wie sich mehrere Items zeigen, die sich auf das Rollenverständnis und die Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie ihre Einbeziehung in die Förderung der Kinder und Jugendlichen mit ASS beziehen.

Trotz der an dieser Stelle sehr hohen Repräsentanz des Bereiches der Kooperation mit den Eltern, die auf eine scheinbar den Vorstellungen der Lehrkräfte entsprechende

Praxisumsetzung hinweist, lassen sich gerade bei diesen Items teils auffällig hohe Standardabweichungen nachweisen. Dies wiederum spricht für eine große Bandbreite persönlicher Erfahrungen und Erwartungen in diesem Tätigkeitsfeld (s. Tab. 1).

Der Blick auf die größten Differenzen zwischen Ist-Werten für die aktuelle Umsetzung und beigemessener Relevanz verdeutlicht aus der Sicht der Lehrkräfte eindeutig bestehende Unterschiede zwischen der Bedeutsamkeit und der konkreten Handlungsebene. Die Werte können zum einen wichtige Hinweise auf aktuelle Handlungsbedarfe geben, zum anderen weisen sie auf teils stark differierende Vorstellungen der befragten Lehrkräfte hin, was erneut an den hohen Standardabweichungen erkennbar ist.

Die Höhe der Differenzen von Umsetzung und Bedeutsamkeit liegt bei diesen Items mit Werten zwischen 1.45 und 2.04

Tabelle 1: Einzelitems mit den geringsten Differenzen von Umsetzung und Bedeutsamkeit.

Item	Wortlaut des Items	Diff.	M UM	SD UM	M BE	SD BE
För4	Als SHP bin ich zuständig für die Entwicklung von Förderplänen, die auf den aktuellen Lernstand des Kindes zugeschnitten sind.	.26	5.27	1.19	5.53	.82
Koop5	Die Hauptverantwortung für die Koordination der Kontakte mit den Eltern liegt in meiner Hand.	.35	4.14	1.90	4.66	1.52
Prof1	Die Heilpädagogische Arbeit ist innerhalb des Schulhauses konzeptionell verankert.	.38	5.19	1.33	5.57	.83
Koop3	Es werden regelmäßige Gespräche der beteiligten Fachpersonen und Eltern durchgeführt.	.40	5.23	1.22	5.63	.71
Koop4	Als SHP bin ich in die Zusammenarbeit mit den Eltern durchgehend involviert.	.46	5.21	1.25	5.67	.69
Peer6	Bei Gruppenarbeiten oder Lernpartnerschaften wird gezielt auf die Zusammensetzung der Gruppen geachtet.	.59	4.87	1.33	5.46	.84
Koop7	Bedürfnisse der Eltern nach Unterstützung werden aufgegriffen (durch Austausch, Information oder Beratung).	.70	4.67	1.48	5.37	.98
Lern7	Wiederholungen und Rituale bilden einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts.	.76	4.91	1.38	5.67	.64
Indiv6	Als SHP kann ich kleinere Anpassungen (Gestaltung räumlicher Gegebenheiten, Stundenplan) initiieren, die eine Hilfe für das einzelne Kind mit ASS bedeuten.	.76	4.77	1.43	5.53	.78
Peer1	Der Umgang mit der Verschiedenheit ist den Kindern in unserem Schulhaus vertraut.	.76	4.85	1.45	5.61	.78

bei einer sechsstufigen Skala in einem auffällig hohen Bereich. Betrachtet man zusätzlich den Bedeutsamkeitswerte der Einzelitems, so zeigt sich, dass deutliche Optimierungsbedarfe sowohl bei als eher durchschnittlich wichtig bewerteten Aussagen (Mittelwert zwischen 4-5) als auch bei hoch relevanten Aussagen (Mittelwert über 5) vorzufinden sind.

Inhaltlich verteilen sich die Items auf sechs Bereiche, nicht betroffen sind lediglich die Bereiche „Kooperation mit den Eltern“ sowie „Spezifische Lehrplananteile“. Zentrale Handlungsbedarfe lassen sich zusammenfassend zum einen auf einer pädagogisch konzeptionellen Ebene, die über die Arbeit mit

dem einzelnen Kind hinausgeht (Sozialtrainingsprogramme, Krisenkonzept, Austausch im Team) beschreiben, zum anderen auf einer eher organisatorisch-strukturellen Ebene (Arbeitsplätze, Rückzugsmöglichkeiten, Personalwahl, Unterstützungsangebote). Bezüglich der Grundlagenthemen wird schließlich das geringe Basiswissen zum Thema Autismus-Spektrum-Störungen innerhalb der Schulen als optimierungsbedürftig benannt (s. Tab. 2).

Ein zusammenfassender Blick auf die bisher aufgeführten Ergebnisse zeigt, dass die auf Basis des dargestellten Rahmenmodells formulierten konkreten Gelingensbedingungen schulischer Förderung von Kindern und

Tabelle 2: Einzelitems mit den größten Differenzen von Umsetzung und Bedeutsamkeit.

Item	Wortlaut des Items	Diff.	M UM	SD UM	M BE	SD BE
Peer8	An unserer Schule werden Trainings oder Programme eingesetzt, mit denen die Peer-Beziehungen gezielt gefördert werden.	2.04	2.82	1.67	4.86	1.14
För3	Im Schulhaus wird eine autismusspezifische Förderdiagnostik durchgeführt (z.B. anhand standardisierter Verfahren).	2.00	2.12	1.63	4.12	1.62
Lern4	Es stehen reizreduzierte (lärm- und ablenkungsarme) Arbeitsplätze für die Kinder mit ASS zur Verfügung.	1.95	3.46	1.64	5.41	.73
Verh3	Es besteht ein individuell angepasstes Krisenkonzept zur Vermeidung von und Reaktion auf gravierende Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit ASS (Aggression, Verweigerung, massive Störung).	1.90	3.16	1.76	5.06	1.25
Prof2	Im Schulhausteam besteht ein Basiswissen über die Förderung von Kindern mit ASS in der Schule.	1.67	3.65	1.79	5.32	.93
Peer4	Den Kindern mit ASS stehen im Bedarfsfall ausgewählte Kinder als Ansprechpartner zur Verfügung (z.B. Götti-System).	1.53	2.52	1.69	4.05	1.46
Indiv5	Ergänzende Unterstützungsangebote (z.B. Assistenzstunden) werden in angemessenem Maß bereitgestellt.	1.52	3.67	1.87	5.19	1.12
Indiv3	Lehrpersonal (Klassenlehrperson, Fachlehrpersonen, SHP, Assistenz) wird soweit möglich gezielt mit Blick auf die Besonderheiten des Kindes ausgewählt.	1.52	3.05	1.79	4.57	1.40
Verh5	Angemessene Rückzugsmöglichkeiten für Kinder mit ASS stehen für den Bedarfsfall zur Verfügung.	1.50	3.97	1.77	5.47	.94
Prof4	Bezogen auf die Förderung der Kinder mit ASS findet in unserem Schulhausteam ein regelmäßiger Austausch der beteiligten Fachpersonen (SHP, Lehrpersonen, Therapeuten) statt.	1.45	3.77	1.84	5.22	.96

Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen auch aus der Perspektive erfahrener sonderpädagogischer Lehrkräfte in der deutschsprachigen Schweiz zu einem großen Teil als sehr wichtig bewertet werden. Die Mittelwerte, durch die sich die Bewertung der aktuellen Verwirklichung in ihrem Arbeitsfeld bestimmen lässt, weisen darauf hin, dass zwischen Realität und beigemessener Bedeutsamkeit eine Distanz besteht, Qualitätsmängel dabei primär auf der Ebene der Einzelitems aufzudecken sind, während innerhalb der gesamthaften Bewertung entlang der Be-

reiche des Rahmenmodells geringere, wenngleich wachsende Differenzen aufzuweisen sind.

Relationen zwischen Umsetzung und Bedeutsamkeit der Aspekte schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen

Um die im vorangehenden Abschnitt festgestellte Diskrepanz zwischen Umsetzung und beigemessener Bedeutsamkeit, aber auch die

abgegebenen Einschätzungen in ihren Relationen in verdichteter Weise herausarbeiten zu können, wird in einem nächsten Schritt eine Darstellung gewählt, die eine Verbindung der Perspektiven von wahrgenommener Umsetzung und beigemessener Bedeutsamkeit der einzelnen Aspekte schulischer Förderung zu leisten vermag.

Zu diesem Zweck wurden die Mittelwerte der Items zur Einschätzung der Ist-Werte sowie der Bedeutsamkeitswerte in Relation zum jeweiligen Gesamtmittelwert gesetzt. Die so gewonnenen Werte wurden in ein Quadrantenetz übertragen (Abbildung 3). Auf diesem Weg kann bildlich veranschaulicht werden, für wie viele und welche Items große Diskrepanzen von relativ hoher Bedeutsamkeit bei gering bewerteter Umsetzung bestehen bzw. für welche Items eine optimale Passung von relativ hoher Bedeutsamkeit und relativ hoher Umsetzung vorliegt.

Die grafische Darstellung in Abbildung 3 zeigt im Überblick, dass die meisten Items von den durchschnittlichen Mittelwerten ausgehend Überschneidungen hinsichtlich ihrer relativen Bewertungen auf den Ebenen der Ist- sowie der Bedeutsamkeitswerte aufweisen. Items, denen unterdurchschnittlich geringe Ist-Werte zugesprochen werden, werden überwiegend auch als unterdurchschnittlich bedeutsam interpretiert, ebenso werden überdurchschnittlich bedeutsam bewertete Items zumeist als im schulischen Kontext bereits gut realisiert beschrieben.

Hervorgehoben sind in Abbildung 3 diejenigen Items, die durch eine als sehr gering bewertete Umsetzung auffallen sowie diejenigen, die relativ hohe Diskrepanzen der in Relation zu den Mittelwerten stehenden Ist- und Bedeutsamkeitswerte aufweisen. Dass nur wenige Items im Quadrant überdurchschnittlich hoher Bedeutsamkeit bei gleichzeitig unterdurchschnittlich bewerteter Umsetzung vorzufinden sind, relativiert den von den befragten sonderpädagogischen Lehrkräften beschriebenen Handlungsbedarf. Im Gesamtblick unterstützt diese Darstellung die Notwendigkeit der differenzierten Betrachtung

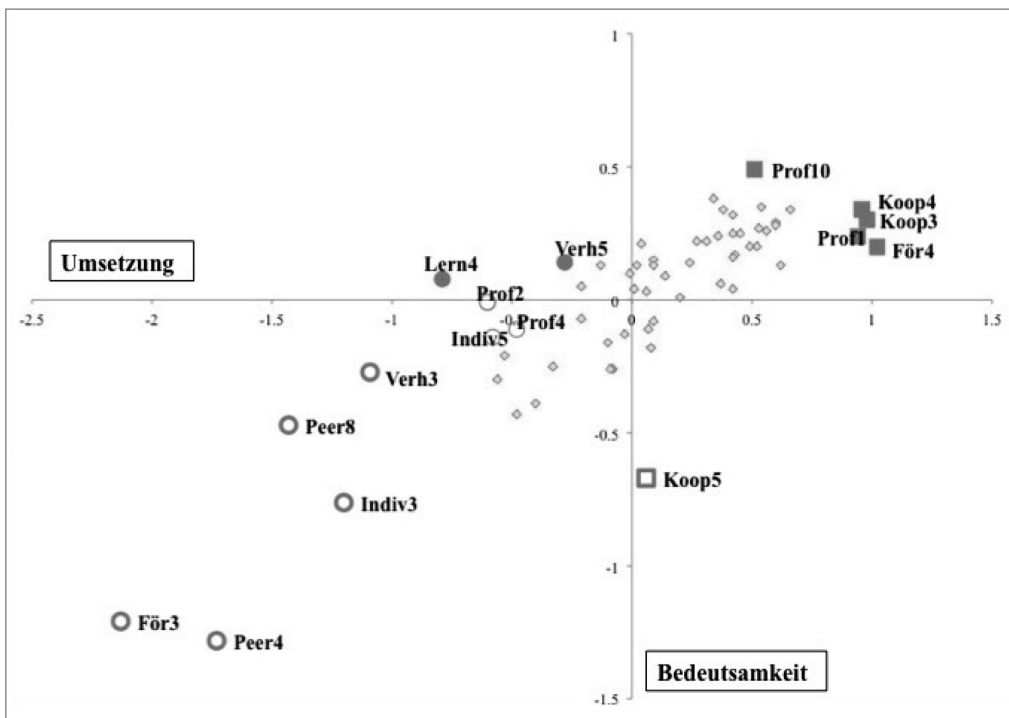
der Einzelitemebene (s.o.) zwecks einer konkretisierten Beschreibung von aktuellen Handlungsnotwendigkeiten, die sich nicht ausreichend aus den Ergebnissen zur übergeordneten Ebene der Bereiche des Rahmenmodells ableiten lassen.

Diskussion

Den Ausgangspunkt der vorangehend dargestellten Studie bildete die angestrebte Analyse der aktuellen Praxis schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen in der deutschsprachigen Schweiz aus der Perspektive erfahrener sonderpädagogischer Lehrkräfte. Als theoretische Grundlage wurde diesbezüglich das Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen (Eckert & Sempert 2012) genutzt, dessen Anwendbarkeit in der Praxis zugleich betrachtet wurde.

Bezüglich des letzten Punktes lässt sich festhalten, dass die durchgehend hohen Mittelwerte auf der Ebene der Bedeutsamkeit die inhaltliche Relevanz und Prägnanz des Rahmenmodells tendenziell unterstützen, wenngleich die Untersuchung keine statistische Evaluation des Modells bzw. des auf diesem basierenden Fragebogens zulässt. Die ermittelten Bedeutsamkeitswerte auf der Ebene der Gelingensbedingungen bieten in diesem Kontext Anhaltspunkte für eine inhaltliche Weiterentwicklung des Modells.

Hinsichtlich der Analyse der Praxissituation zeigen die Ergebnisse zusammenfassend auf, dass sich im untersuchten Kontext der deutschsprachigen Schweiz einerseits zwar Diskrepanzen zwischen der wahrgenommenen und der angestrebten Praxis der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen nachweisen lassen, andererseits übergreifend betrachtet jedoch ein relativ hohes Maß der Umsetzung der theoriegeleitet entwickelten Gelingensbedingungen vorzufinden ist. Als Bereiche der schulischen Förderung, die besonders gut gelingen, heben die befragten



Legende:

Kreisförmige Signaturen (unterdurchschnittlich gering bewertete Umsetzung, hohe Diskrepanz)

- Peer8 An unserer Schule werden Trainings oder Programme eingesetzt, mit denen die Peer-Beziehungen gezielt gefördert werden.
- F3 Im Schulhaus wird eine autismspezifische Förderdiagnostik durchgeführt (z.B. anhand standardisierter Verfahren).
- Lern4 Es stehen reizreduzierte (lärm- und ablenkungsarme) Arbeitsplätze für die Kinder mit ASS zur Verfügung.
- Verh3 Es besteht ein individuell angepasstes Krisenkonzept zur Vermeidung von und Reaktion auf gravierende Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit ASS (Aggression, Verweigerung, massive Störung).
- Prof2 Im Schulhausteam besteht ein Basiswissen über die Förderung von Kindern mit ASS in der Schule.
- Peer4 Den Kindern mit ASS stehen im Bedarfsfall ausgewählte Kinder als Ansprechpartner zur Verfügung.
- Indiv5 Ergänzende Unterstützungsangebote (z.B. Assistenzstunden) werden in angemessenem Maß bereitgestellt.
- Indiv3 Lehrpersonal (Klassenlehrperson, Fachlehrpersonen, SHP, Assistenz) wird soweit mög-

lich gezielt mit Blick auf die Besonderheiten des Kindes ausgewählt.

- Verh5 Angemessene Rückzugsmöglichkeiten für Kinder mit ASS stehen für den Bedarfsfall zur Verfügung.
- Prof4 Bezogen auf die Förderung der Kinder mit ASS findet in unserem Schulhausteam ein regelmäßiger Austausch der beteiligten Fachpersonen (SHP, Lehrpersonen, Therapeuten) statt.

Quadratische Signaturen (überdurchschnittlich hoch bewertete Umsetzung, hohe Diskrepanz)

- Koop5 Die Eltern erhalten in der Schule Informationen und Hilfestellungen für das familiäre Leben mit dem Kind mit ASS angeboten.
- Koop4 Als SHP bin ich in die Zusammenarbeit mit den Eltern durchgehend involviert.
- Koop3 Es werden regelmäßige Gespräche der beteiligten Fachpersonen und Eltern durchgeführt.
- Prof10 Ein ressourcenorientierter Blick auf alle Kinder mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf ist im Schulhaus selbstverständlich
- Prof1 Die heilpädagogische Arbeit ist innerhalb des Schulhauses konzeptionell verankert.
- F3 Als SHP bin ich zuständig für die Entwicklung von Förderplänen, die auf den aktuellen Lernstand des Kindes zugeschnitten sind.

Abbildung 3: Mittelwerte der Items, relativiert an den als Nullpunkt gesetzten Gesamtmittelwerten der Umsetzung (M = 4.25) und der Bedeutsamkeit (M = 5.33).

Fachpersonen die Bereitstellung strukturierter Lernumgebungen und autismuspezifischer Förderangebote sowie die Kooperation mit Eltern hervor, während die Einbeziehung der Peer-Gruppe sowie der systematische Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten weniger umgesetzt zu sein scheint.

Der Blick auf die Ergebnisse der Itemebene lässt gleichzeitig konkrete Handlungsbedarfe erkennen, die als Ansatzpunkt für eine Optimierung bestehender Angebote genutzt werden können. Neben der Erweiterung des schulweiten Basiswissens zum Themenbereich der Autismus-Spektrum-Störungen und der Bereitstellung verbesserter infrastruktureller Rahmenbedingungen (Zeitkontingente, Personal, Raum) werden diesbezüglich konzeptionelle Fragen benannt (Krisenkonzepte, Kooperation), die verstärkt Aufmerksamkeit erhalten sollten.

Literatur

- Ben-Arieh, J. & Miller, H. J. (2009). *The educator's guide to teaching students with autism spectrum disorders*. Thousand Oaks: Corwin.
- Bernard-Opitz, V. (2007). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- British Columbia Ministry of Education, Special Programs Branch (2000). *Teaching Students with Autism. A resource Guide for Schools*. Victoria, BC: Ministry of Education.
- De Boer, S.R. (2009). *Successful inclusion for students with autism. Creating a complete, effective ASD inclusion program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunlap, G., Iovannone, R. & Kincaid, D. (2008). Essential Components for Effective Autism Educational Programs. In J. Luiselli (Ed.), *Effective practices for children with autism. Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 111-135). New York: Oxford University Press.
- Eckert, A. & Sempert, W. (2012). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule – Entwicklung eines Rahmenmodells der schulischen Förderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (im Druck)
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150-165.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. In W. Drave, F. Rimpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte* (S. 383-398). Würzburg: edition bentheim.
- Kunce, L. (2003). The Ideal Classroom. In M. Prior (Ed.), *Learning and behavior problems in Asperger syndrome* (pp. 244-268). New York: Guilford Press.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with autism spectrum disorders. A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.) (2012). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung; Neue Wege durch die Schule*. Heilbrunn: Kohlhammer
- Schirmer, B. (2010). *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen: Ein Leitfaden für LehrerInnen*. München: Reinhardt
- Schuster, N. (2009). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen: Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang

Fragebogenitems zum „Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen“.

Systematische Förderplanung

1. Beim Verdacht einer ASS ohne vorliegende medizinische Diagnose wird eine diagnostische Abklärung durch Fachpersonen eingeleitet.
2. Beim Vorliegen einer medizinischen Diagnose werden deren Erkenntnisse als Grundlage für die autismusspezifische Förderung genutzt.
3. Im Schulhaus wird eine autismusspezifische Förderdiagnostik durchgeführt (z.B. anhand standardisierter Verfahren).
4. Als SHP bin ich zuständig für die Entwicklung von Förderplänen, die auf den aktuellen Lernstand des Kindes zugeschnitten sind.
5. Förderpläne für Kinder mit ASS werden bei uns im Team der beteiligten Personen entwickelt (SHP, LP, Therapeuten).
6. Die Formulierung der Förderziele und -pläne erfolgt autismusspezifisch.
7. Ausgehend vom Förderplan und den Förderzielen werden Entwicklungen des Kindes mit ASS regelmäßig überprüft und dokumentiert.

Individualisierte Unterstützungsangebote

1. Kinder mit ASS erhalten im Bedarfsfall im Unterricht die Möglichkeit, Leistungen in individuell abgestimmter Form zu erbringen (z.B. schriftlich statt mündlich).
2. Klassen- bzw. Schulregeln werden im Bedarfsfall für Kinder mit ASS angepasst (z.B. Pausenaufenthalt im Klassenzimmer).
3. Lehrpersonal (Klassenlehrperson, Fachlehrpersonen, SHP, Assistenz) wird so weit möglich gezielt mit Blick auf die Besonderheiten des Kindes ausgewählt.
4. Spezifische Fördermaßnahmen (SHP-Lektionen, Therapiestunden) werden in angemessenem Maß bereitgestellt.

5. Ergänzende Unterstützungsangebote (z.B. Assistenzstunden) werden in angemessenem Maß bereitgestellt.
6. Als SHP kann ich kleinere Anpassungen (Gestaltung räumlicher Gegebenheiten, Stundenplan) initiieren, die eine Hilfe für das einzelne Kind mit ASS bedeuten.
7. Bei der Aufnahme von Kindern mit ASS an unserer Schule wird auf eine gute Passung von Bedürfnissen des Kindes und den Möglichkeiten der Schule geachtet.
8. Übergänge (z.B. Klassenwechsel, Schulwechsel) werden individuell und umfassend mit dem Kind vorbereitet.

Strukturierte Lernumgebungen

1. Tagesstrukturen und andere zeitliche Abläufe werden visualisiert (z.B. sichtbarer Stundenplan, Tagesablauf, Time-Timer).
2. Für Lern- und Arbeitsaufträge werden den Kindern mit ASS Organisationshilfen angeboten (z.B. Task-Listen, Aktivitätenpläne, Selbstkontrollen).
3. Arbeitsanweisungen und -anleitungen erfolgen kleinschrittig.
4. Es stehen reizreduzierte (lärm- und ablenkungsarme) Arbeitsplätze für die Kinder mit ASS zur Verfügung.
5. Auftretende Veränderungen des Tagesablaufs oder Arbeitsplans werden frühzeitig kommuniziert.
6. Klarheit und Eindeutigkeit bestimmen den sprachlichen Umgang der Fachpersonen mit den Kindern mit ASS.
7. Wiederholungen und Rituale bilden einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts.
8. Im Unterricht bzw. in der Gruppe geltende Regeln werden eindeutig und für das Kind mit ASS verständlich kommuniziert.

Spezifische Lehrplananteile

1. Das Training sozialer Kompetenzen (u.a. Regelverständnis, Verstehen sozialer Situationen und Signale) bildet einen wichtigen Anteil der Förderung des Kindes mit ASS.

2. Das Training sozialer Kompetenzen findet nicht ausschließlich in der Einzelsituation sondern auch in der Gruppe statt.
3. Die Erweiterung kommunikativer Kompetenzen (z.B. Sprachförderung, Unterstützte Kommunikation, Gesprächsführungstraining) bildet einen wichtigen Anteil der Förderung des Kindes mit ASS.
4. Die Erweiterung kommunikativer Kompetenzen findet nicht ausschließlich in der Einzelsituation, sondern auch in der Gruppe statt.
5. Vorhandene Spezialinteressen werden in das Unterrichtsgeschehen integriert.
6. Strategien des Umgangs mit Veränderungen, Unvorgesehenem und anderen möglichen Stressoren werden im Unterricht bzw. im Rahmen der individuellen Förderung erlernt.
7. Anteile aus den autismusspezifischen Fördermaßnahmen werden in den Lehrplan der Gesamtklasse/-gruppe integriert.

Funktionaler Umgang mit Verhaltensbesonderheiten

1. Hilfreiche pädagogische Maßnahmen zur Verhaltensregulation (z.B. Verstärkersysteme) werden in der Arbeit mit den Kindern mit ASS eingesetzt.
2. Auf Klassenebene bestehen Absprachen zwischen den Fachpersonen zum Umgang mit leichteren Verhaltensauffälligkeiten der Kinder mit ASS (z.B. Unruhe) im Unterricht.
3. Es besteht ein individuell angepasstes Krisenkonzept zur Vermeidung von und Reaktion auf gravierende Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit ASS (Aggression, Verweigerung, massive Störung).
4. Als SHP unterstütze ich die Lehrpersonen und das Team, schwierige Verhaltensweisen des Kindes mit ASS zu ergründen und alternative Verhaltensweisen aufzubauen.
5. Angemessene Rückzugsmöglichkeiten für Kinder mit ASS stehen für den Bedarfsfall zur Verfügung.
6. Auch außerhalb der Klasse sind potentiell schwierige Situationen für Kinder mit

ASS (z.B. heftige Reaktion auf Körperkontakt) bekannt.

Kooperation mit den Eltern

1. Die Eltern des Kindes mit ASS werden im Schulhaus als Experten für ihr Kind wahrgenommen.
2. Die Eltern des Kindes mit ASS werden in kindbezogene Entscheidungen (z.B. Therapievorschläge) gleichberechtigt einbezogen.
3. Es werden regelmäßige Gespräche der beteiligten Fachpersonen und Eltern durchgeführt.
4. Als SHP bin ich in die Zusammenarbeit mit den Eltern durchgehend involviert.
5. Die Hauptverantwortung für die Koordination der Kontakte mit den Eltern liegt in meiner Hand.
6. Die Eltern erhalten in der Schule Informationen und Hilfestellungen für das familiäre Leben mit dem Kind mit ASS angeboten.
7. Bedürfnisse der Eltern nach Unterstützung werden aufgegriffen (durch Austausch, Information oder Beratung).
8. Es besteht ein gegenseitiger Austausch von Wissen im Umgang mit dem Kind mit ASS.

Berücksichtigung der Peerbeziehungen

1. Der Umgang mit der Verschiedenheit ist den Kindern in unserem Schulhaus vertraut.
2. Das Thema Stärken und Schwächen wird in der Klasse unabhängig vom Thema ASS mit den Kindern besprochen.
3. Die Kinder, die regelmäßig mit dem Kind mit ASS in Kontakt stehen, wissen über seine Besonderheiten und Unterstützungsbedürfnisse Bescheid.
4. Den Kindern mit ASS stehen ausgewählte Kinder als Ansprechpartner zur Verfügung (z.B. Götti-System).
5. In die Förderung sozialer Kompetenzen der Kinder mit ASS werden andere Kinder bewusst einbezogen.

6. Bei Gruppenarbeiten oder Lernpartnerschaften wird gezielt auf die Zusammensetzung der Gruppen geachtet.
7. Das Kind mit ASS wird auf wenig strukturierte soziale Situationen im Schulalltag (z.B. Pause) vorbereitet.
8. An unserer Schule werden Trainings oder Programme eingesetzt, mit denen die Peer-Beziehungen gezielt gefördert werden.

Professionalität der Fachkräfte

1. Die heilpädagogische Arbeit ist innerhalb des Schulhauses konzeptionell verankert.
2. Im Schulhausteam besteht ein Basiswissen über die Förderung von Kindern mit ASS in der Schule.
3. Mehrere Fachpersonen an unserer Schule verfügen über ein breites Fachwissen zu ASS.
4. Bezogen auf die Förderung der Kinder mit ASS findet in unserem Schulhausteam ein regelmäßiger Austausch der beteiligten Fachpersonen (SHP, LP, Therapeuten) statt.
5. Zuständigkeiten im Rahmen der Förderung des Kindes mit ASS werden innerhalb des Teams klar abgesprochen.
6. Im Schulhaus werden an mich realistische Erwartungen hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Kindern mit ASS gestellt.
7. Informationen über außerschulische Betreuung- und Förderangebote (z.B. über Therapien, Familienentlastung) liegen im Schulhaus vor.
8. Es findet eine regelmäßige Zusammenarbeit mit externen Fachleuten (z.B. Therapeuten) statt.
9. Das Schulhausteam zeigt sich deutlich offen für die schulische Förderung von Kindern mit ASS.
10. Ein ressourcenorientierter Blick auf alle Kinder mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf ist im Schulhaus selbstverständlich.

Prof. Dr. Andreas Eckert

*Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
andreas.eckert@hfh.ch*

Lic. Phil. Waltraud Sempert

*Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
waltraud.sempert@hfh.ch*