

Autismus-Spektrum

Handbuch für die Elementarpädagogik



Autismus-Spektrum

Handbuch für die Elementarpädagogik

Wien, 2024

Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Autorinnen: Sabine Höflich, Christiane Hössl, Claudia Kaluza, Elke Ravelhofer

Die Inhalte des Handbuchs wurden im Rahmen einer Arbeitsgruppe mit Expertinnen und Experten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der Bildungsdirektionen Niederösterreich und Oberösterreich, des Dachverbands Österreichische Autistenhilfe und des Konventhospitals Linz der Barmherzigen Brüder diskutiert und abgestimmt.

Minoritenplatz 5, 1010 Wien

Tel.: +43 1 531 20-0

www.bmbwf.gv.at

Foto: FatCamera

Layout: BKA Design & Grafik

Copyright und Haftung:

Auszugsweiser Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet, alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig.

Es wird darauf verwiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Autorinnen ausgeschlossen ist. Rechtausführungen stellen die unverbindliche Meinung der Autorinnen dar und können der Rechtsprechung der unabhängigen Gerichte keinesfalls vorgreifen.

Wien, September 2024

Inhalt

1 Präambel	5
2 Pädagogische Relevanz	7
2.1 Klassifikation nach ICD-11.....	8
2.2 Symptomatik und Komorbidität.....	9
2.3 Diagnostik und interdisziplinäre Vernetzung.....	12
2.4 Personorientierter Perspektivenwechsel und institutionelle Rahmenbedingungen.....	13
3 Stärken	15
4 Pädagogische Handlungsbereiche	17
4.1 Sensorik.....	18
4.2 Denken und Lernen.....	23
4.3 Bewegung.....	29
4.4 Bedürfnis nach Konstanz und Routine.....	33
4.5 Sprache.....	38
4.6 Interaktionen.....	42
4.7 Emotionen.....	47
4.8 Verhalten.....	52
5 Zusammenfassung weiterer relevanter Punkte	58
5.1 Zusammenarbeit.....	58
5.2 Anlaufstellen/Ansprechpersonen.....	59
5.3 Grundlagen.....	60

1 Präambel

Dieses Handbuch wendet sich an Elementarpädagoginnen und -pädagogen, inklusive Elementarpädagoginnen und -pädagogen sowie Leiterinnen und Leiter elementarpädagogischer Einrichtungen.

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Kindern im Autismus-Spektrum (AS) ergibt sich mit Blick auf die gestiegene Anzahl der diagnostizierten Personen in den letzten Jahren (Kamp-Becker & Bölte, 2021). So stellt eine durchschnittlich angenommene Prävalenz von rund 1 % der Bevölkerung in Mitteleuropa (d. h. mehr als 80.000 Menschen in Österreich) (Haider et al., 2023a) einen pädagogischen Handlungsauftrag dar. Die Weiterentwicklung diagnostischer Verfahren sowie die höhere Aufmerksamkeit auf AS (Kamp-Becker & Bölte, 2021) bringen Möglichkeiten mit sich, betroffene Kinder bereits im Kindergartenalter zu diagnostizieren. Diagnosen sind dann schon früh bekannt und können sowohl im elementarpädagogischen Bereich als auch bei Schuleintritt beachtet werden. Bei Kindern mit weniger ausgeprägten Symptomen treten autismusspezifische Auffälligkeiten eventuell erst während der Schulzeit auf. Aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeit, dass in jeder Bildungseinrichtung Kinder mit einer solchen Diagnose sind, lässt sich in jedem Fall die pädagogische Relevanz ableiten (Haider et al., 2023a).

Um den pädagogischen Fokus auf AS lenken zu können, ist in einem ersten Schritt Wissen erforderlich, welches pädagogische Orientierung für den Umgang ermöglicht. Dies ist auch deshalb wesentlich, da Pädagoginnen und Pädagogen vielleicht die ersten Personen im Leben eines Kindes sind, die Eltern/Erziehungsberechtigten eine diagnostische Abklärung empfehlen. Beobachtungen können mit den Eltern/Erziehungsberechtigten fokussierter ausgetauscht werden, wenn Kenntnisse über AS, insbesondere auch zur Symptomatik, vorliegen. Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen bezieht sich dabei ausschließlich auf die Empfehlung zur diagnostischen Abklärung. Die Erstellung von Diagnosen fällt in den Kompetenzbereich von Klinischen Psychologinnen und Psychologen und somit nicht in den Wirkungsbereich von Pädagoginnen und Pädagogen.

Dem Ziel der uneingeschränkten Partizipation von Kindern im AS im Bildungsbereich und in der Gesellschaft folgend, ist es erforderlich, potenziellen Bildungsrisiken präventiv entgegenzuwirken und durch förderliche pädagogische Gestaltung der Umweltbedingungen maximale Potenzialentfaltung zu ermöglichen. Dies gelingt dann besonders gut, wenn alle im Umfeld des Kindes relevanten Personen zusammenarbeiten und pädagogische Interventionen bestmöglich auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt werden. Dies setzt u. a. auch voraus, dass Eltern/Erziehungsberechtigte, Pädagoginnen und Pädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten etc. in Bezug auf gemeinsame Zielvorstellungen in wertschätzendem kommunikativem Austausch stehen und sich ihrer jeweiligen Rolle

bzw. Expertise entsprechend im Sinne des Kindes optimal einbringen. Entwicklungsvoraussetzungen und daraus resultierenden institutionellen Anforderungen kann dadurch gemeinsam konstruktiv, d. h. förderlich im Sinne des Erziehungs- und Bildungsauftrages, entsprochen werden. In diesem Handbuch werden daher sowohl die pädagogische Relevanz als auch förderliche Rahmenbedingungen zur Gestaltung des pädagogischen Alltags adressiert.



Gut zu wissen

Das Handbuch ist so verfasst, dass sich Leserinnen und Leser unabhängig vom ganzen Text anlassbezogen jenen Kapiteln widmen können, denen sie situationsgebunden die größte pädagogische Priorität zuschreiben. Dies ermöglicht es, auch bei knappen Zeitressourcen, spezifische Einblicke in thematische Schwerpunkte zu erlangen.



Literatur

Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.

Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.

2 Pädagogische Relevanz

Als Verstehensgrundlage pädagogischer Handlungsoptionen wird in diesem Kapitel das Phänomen „Autismus-Spektrum“ entlang der in der Internationalen Klassifikation für psychische Störungen (ICD-11) festgelegten Kernsymptomatik und diagnostischen Kriterien beschrieben (Kamp-Becker & Bölte, 2021).

Um auch die in der Literatur dargestellten Innensichten von Menschen im AS zu beachten, wird der Ansatz der Neurodiversität einbezogen, der vermutlich auf die Australierin Judy Singer zurückgeht, die im AS und zugleich Mutter eines Kindes im AS ist. Dieser wendet sich gegen Pathologisierung, Diskriminierung sowie gesellschaftliche Stigmatisierung bzw. Ausgrenzung und setzt den Fokus auf „ein autistisches Sein mit spezifischen Ausdrucksformen, Besonderheiten und Fähigkeiten“ (Theunissen, 2020, S. 55).

Unter Berücksichtigung der verschiedenen Funktionsniveaus von Kindern im AS wird auch die unterschiedlich stark beeinträchtigte Teilhabe am Leben (Teufel & Soll, 2021) aufgegriffen und als pädagogischer Gestaltungsauftrag zur Förderung verstanden.

Die Umsetzung von Inklusion für Menschen im AS erfordert ein Bewusstsein dafür, wo genau Barrieren liegen können. Daraus soll abgeleitet werden, in welchen Bereichen Änderungen bzw. Umwelтанpassungen erforderlich sind, um Partizipation und Bildungserfolg zu ermöglichen (Schuster & Schuster, 2022). Alle Ausführungen werden, dem allgemeinen fachwissenschaftlichen Konsens folgend, in dem Bewusstsein formuliert, dass „Autismus [...] nicht gleich Autismus“ (Heilmann, 2015, S. 127) ist. Der Begriff „Autismus-Spektrum“ verdeutlicht dies, indem er auf die große Heterogenität im Erscheinungsbild hinweist, sowohl hinsichtlich der Ausprägung der Symptomatik als auch hinsichtlich der unterschiedlichen komorbiden Störungen (Kamp-Becker & Bölte, 2021), die vorliegen können.

Ziel dieses Kapitels ist es, über eine Darstellung der Klassifikation nach ICD-11 sowie der Beschreibung der Symptomatik hinaus, die Bedeutung interdisziplinärer Vernetzung im diagnostischen Abklärungsprozess sowie die Relevanz von Früherkennung darzulegen.

Letztlich wird auf den pädagogisch relevanten personorientierten Perspektivenwechsel eingegangen, denn dieser kann für Pädagoginnen und Pädagogen unterstützend sein, um professionell handlungsfähig zu bleiben.



Literatur

Heilmann, J. (2015). Autismus ist nicht gleich Autismus. Vom frühkindlichen Autismus zur Autismus-Spektrum-Störung (ASS). In J. Heilmann, A. Eggert-Schmid Noerr, & U. Pffor (Hrsg.), *Neue Störungsbilder – Mythos oder Realität? Psychoanalytisch-pädagogische Diskussionen zu ADHS, Asperger-Autismus und anderen Diagnosen* (S. 127–145). Psychosozial-Verlag.

Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.

Schuster, N., & Schuster, U. (2022). *Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Auflage). Kohlhammer.

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

Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

2.1 Klassifikation nach ICD-11

Die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) wird im derzeit aktuellen internationalen Klassifikationssystem der WHO, dem ICD-11, zu den neuronalen Entwicklungsstörungen gezählt. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass die Person durch eine klinisch bedeutsame Störung der Kognition, der Emotionsregulation oder des Verhaltens derart beeinträchtigt sein kann, dass sich diese in Auffälligkeiten in psychologischen, biologischen oder entwicklungsbedingten Bereichen zeigen. Dadurch kann es zu Benachteiligungen der Person sowohl in persönlichen, familiären, gesellschaftlichen, bildungsinstitutionellen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen kommen. Unter den neuronalen Entwicklungsstörungen sind unter anderem allgemeine Störungen der Intelligenzentwicklung, Störungen der Sprech- oder Sprachentwicklung, Lernentwicklungsstörungen (z. B. LRS), Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) oder Ticstörungen zu finden (Steinhausen, 2019).

Das ICD-11 führt die Klassifikation des Autismus-Spektrums im Kapitel 6 unter dem Kodierschlüssel 6A02 an. Personen im AS können sich vor allem hinsichtlich ihrer intellektuellen Funktionen (von deutlicher Störung der Intelligenzentwicklung bis hin zur Hochbegabung) und ihrer Sprachfähigkeiten (von keiner Beeinträchtigung der Fähigkeit der Person über funktionale Sprache, die gesprochen oder gebärdet werden kann, um beispielsweise persönliche Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken, bis hin zu einem völligen Fehlen der funktionalen Sprache) unterscheiden.

Folgende Formen wurden in das ICD-11 aufgenommen:

- 6A02.0 Autismus-Spektrum-Störung ohne Störung der geistigen Entwicklung und mit leichtgradiger oder fehlender Beeinträchtigung der funktionalen Sprache
- 6A02.1 Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der geistigen Entwicklung und mit leichtgradiger oder fehlender Beeinträchtigung der funktionalen Sprache
- 6A02.2 Autismus-Spektrum-Störung ohne Störung der geistigen Entwicklung und mit Beeinträchtigung der funktionalen Sprache
- 6A02.3 Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der geistigen Entwicklung und mit Beeinträchtigung der funktionalen Sprache
- 6A02.4 Autismus-Spektrum-Störung ohne Störung der geistigen Entwicklung und mit fehlender funktionaler Sprache
- 6A02.5 Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der geistigen Entwicklung und mit fehlender funktionaler Sprache
- 6A02.Y Andere spezifizierte Autismus-Spektrum-Störung
- 6A02.Z Autismus-Spektrum-Störung, unspezifiziert

(Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2024)



Literatur

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2024, 16. Mai). *ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung*. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html

Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Elsevier.

2.2 Symptomatik und Komorbidität

“If you’ve met one person with autism, you’ve met one person with autism.” (Shore, 2006, S. 5)

Die Besonderheiten im Verhalten und in der Entwicklung von Kindern im AS sind nicht durch ein einzelnes besonderes Merkmal gekennzeichnet, sondern können sich in vielerlei Symptomen zeigen, die in ihren Ausprägungsgraden stark variieren können (Kamp-Becker & Bölte, 2021; Sinzig & Schmidt, 2013; Steinhausen, 2019; Teufel & Soll, 2021).

Die charakteristischen Besonderheiten lassen sich in drei Symptombereiche zusammenfassen:



Drei Symptombereiche

- Beeinträchtigung der sozialen Interaktion und zwischenmenschlichen Beziehungen
- Beeinträchtigung der (verbalen) Kommunikation
- Eingeschränkte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (Teufel & Soll, 2021)

Auch das ICD-11 zeigt diese Symptom-Trias: Die Auffälligkeiten von Menschen aus dem AS sind „gekennzeichnet durch anhaltende Defizite in der Fähigkeit, wechselseitige soziale Interaktionen und soziale Kommunikation zu initiieren und aufrechtzuerhalten, sowie durch eine Reihe von eingeschränkten, sich wiederholenden und unflexiblen Verhaltensmustern, Interessen oder Aktivitäten, die für das Alter und den soziokulturellen Kontext der Person eindeutig untypisch oder exzessiv sind.“ (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2024)

Beeinträchtigung der (verbalen) Kommunikation

Die Sprachentwicklung von Kindern im AS kann unterschiedlich, oft verlangsamt, verlaufen. Das Ausmaß der sprachlichen Kompetenzen kann sich von keiner beziehungsweise nur eingeschränkt gesprochenen Sprache bis hin zu einem sehr guten sprachlichen Niveau erstrecken. Häufig zeigen sich kommunikative Schwierigkeiten, die sich in einer fehlenden oder monotonen Sprachmelodie, einer mangelnden Wechselseitigkeit in der Kommunikation und einer fehlenden Mimik oder Gestik zeigen können. Ein sprachlicher Austausch mit Gesprächspartnerinnen und -partnern fällt ihnen schwer und ein Erzählen gelingt meist nur in Form eines Monologs, beispielsweise über die eigenen Spezialinteressen. Kinder im AS mit stark verzögerter oder gänzlich fehlender Sprachentwicklung weisen Defizite im Sprachverständnis und dem eigenen sprachlichen Ausdruck auf. Überdies kann auch eine verzögerte oder unmittelbare Echolalie, ein stereotyp wirkendes Nachsprechen des bereits Gesagten oder des Gehörten, auftreten (Steinhausen, 2019; Teufel & Soll, 2021; Theunissen, 2020).

Beeinträchtigung der sozialen Interaktionen und zwischenmenschlichen Beziehungen

Auffälligkeiten in der Interaktion können sich in der Schwierigkeit zeigen, die kommunikativen Signale von anderen Personen, wie beispielsweise Mimik, Gestik, Blickverhalten, verbale Anspielungen oder Gefühlslagen des Gegenübers, zu erkennen und adäquat zu deuten. Durch dieses Defizit sind Kinder im AS teilweise nicht in der Lage, ihr eigenes Verhalten auf die Signale der Gesprächspartnerinnen und -partner anzupassen bzw. zu

regulieren. Es tritt eine eingeschränkte oder fehlende sozial-emotionale Wechselseitigkeit auf. Dies beeinträchtigt die Aufnahme oder das Aufrechterhalten von Kontakten im sozialen Kontext. Dadurch benötigen Kinder im AS in der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen, aber auch mit Erwachsenen, oftmals Unterstützung (Teufel & Soll, 2021; Theunissen, 2020).

Eingeschränkte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten

Eine Fokussierung auf bestimmte Themen, Interessen und Aktivitäten wird häufig beobachtet. Spezifische Bindungen an ungewöhnliche Objekte in der frühen Kindheit (z. B. an ein spezielles Spielzeug, an ein spezifisches Kleidungsstück oder das Beharren darauf, nur aus einem bestimmten Gefäß essen zu können) oder das Ausführen wiederkehrender, ungewöhnlicher, motorischer Bewegungen (z. B. ein Flattern der Hände) sowie auch stark ausgeprägte sensorische Interessen (z. B. Geruch, Geschmack, Oberflächenbeschaffenheit, intensive Beschäftigung mit Lichtreizen) können auftreten. Viele Kinder im AS halten an starren, routinierten und zwanghaften Ritualen fest. Wenn die gewohnten Abläufe unterbrochen werden, kann es zu auto- oder fremdaggressiven Verhaltensweisen kommen (Steinhausen, 2019; Teufel & Soll, 2021).

Die unterschiedliche Ausprägung der Symptomatik sowie die Heterogenität der Kinder im AS ist sowohl bei der klinisch-psychologischen Diagnostik, in der Prognose, in der Förderung als auch im pädagogischen Alltag zu beachten. Kinder im AS weisen unterschiedliche allgemeine Funktionsniveaus auf und versuchen auf verschiedenste Weise, mit Herausforderungen des Alltags umzugehen und möglicherweise fehlende Kompetenzen auszugleichen. Daher gilt es, jedes Kind im AS individuell zu betrachten und das Ausmaß und die Notwendigkeit der Unterstützung eigens anzupassen (Teufel & Soll, 2021).

Im Verlauf der Entwicklung von Kindern im AS können zusätzliche Auffälligkeiten, sogenannte komorbide Störungen auftreten, die sich auf psychischer, psychosomatischer oder körperlicher Ebene zeigen. Hierzu zählen beispielsweise Epilepsien, Asthma, Allergien oder chronische Schmerzzustände (Magen-Darm-Beschwerden, Kopfschmerzen, etc.), Essstörungen, Schlafstörungen oder weitere psychische Störungen wie unter anderem Angststörungen, ADHS, Ticstörungen, Zwangsstörungen, motorische Entwicklungsstörungen, Störung der geistigen Entwicklung, Affektstörungen (z. B. Depression), elektiver Mutismus oder Lernstörungen. Neuere Studien zeigen, dass etwa 2/3 aller betroffenen Menschen im AS komorbide Störungen aufweisen (Kamp-Becker & Bölte, 2021).



Literatur

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2024, 16. Mai). *ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung*. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html

Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.

Shore, S. M. (2006). *Understanding Autism for Dummies: A Reference for the Rest of Us!* Wiley.

Sinzig, J., & Schmidt, M. H. (2013). Tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 137–164). Hogrefe.

Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Elsevier.

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

2.3 Diagnostik und interdisziplinäre Vernetzung



Diagnostischer Prozess

- Hohe Relevanz der Früherkennung
- Diagnostik durch Klinische Psychologinnen und Psychologen
- Kooperation als bedeutsame Grundlage

Der Ausprägungsgrad der Symptome und die Art der Beeinträchtigung von Kindern im AS sind sehr unterschiedlich, daher bedarf es einer genauen psychologischen Diagnostik und es ist stets eine Betrachtung des Einzelfalls notwendig (Teufel & Soll, 2021). Die Diagnose wird in Österreich von Klinischen Psychologinnen und Psychologen mit einschlägiger Erfahrung in diesem Bereich durchgeführt. In der umfangreichen Diagnostik von Kindern im AS kommt eine Vielzahl an Verfahren zum Einsatz. Neben einer ausführlichen Anamnese werden Screening-Verfahren oder klinische, strukturierte Interviews mit dem Kind und/oder den Erziehungsberechtigten durchgeführt. Darüber hinaus werden überwiegend Selbst- und Fremdbeurteilungsfragebögen (z. B. auch durch die begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen) sowie standardisierte Verhaltensbeobachtungen vorgegeben. Zusätzlich zur Erfassung der autistischen Symptomatik wird auch eine Entwicklungs- oder Leistungsdiagnostik der kognitiven Fähigkeiten (z. B. durch einen Intelligenztest) oder, sollte dies aufgrund der Symptomatik des Kindes nicht möglich sein, zumindest eine Einschätzung des Funktionsniveaus oder des Entwicklungsstandes durch spezifische Entwicklungstests sowie eine körperliche Untersuchung empfohlen (z. B. Hör- und Sehdiagnostik, neurologische Abklärungen, eine internistisch-neurologische Untersuchung [EEG zur Diagnostik einer Epilepsie], genetische Untersuchungen, etc.) (Sinzig & Schmidt, 2013).

Bedeutsam in der klinisch-psychologischen Diagnostik ist auch eine genaue differentialdiagnostische Abgrenzung zu anderen psychischen Störungsbereichen, da die Symptomatik in ähnlicher Form zum Teil bei anderen psychischen Störungen auftreten kann (z. B. Bindungsstörungen, Angststörungen, schizoide Persönlichkeitsstörungen im Jugendalter oder Zwangsstörungen) (Kamp-Becker & Bölte, 2021).

Einen wichtigen Aspekt stellt die Früherkennung der Kinder im AS dar. Eine frühe, zielgerichtete Förderung in jungem Alter kann beispielsweise die Sprache sowie auch das Sozialverhalten eines Kindes im AS deutlich verbessern (Sinzig & Schmidt, 2013).

Literatur

Sinzig, J., & Schmidt, M. H. (2013). Tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 137–164). Hogrefe.

Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Elsevier.

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



2.4 Personorientierter Perspektivenwechsel und institutionelle Rahmenbedingungen

Die Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen setzt einen personorientierten Perspektivenwechsel voraus. Es bedarf daher einer “verstehenden Sicht autistischer Merkmale. Diese ist mit Respekt vor dem personalen So-Sein unmittelbar verknüpft“ (Theunissen 2020, S. 21).

Grundlage für einen solchen Perspektivenwechsel ist ein Handlungswissen über Denk- und Lernweisen, die viele Kinder im AS zeigen und der Einbezug dieses Wissens in die methodisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten sowie in die Gestaltung von inklusiven Rahmenbedingungen (Haider et al., 2023a).

Diesen Zugang beachten die Ausführungen des Handbuches durchgehend. Es werden exemplarische Gestaltungsmöglichkeiten von Rahmenbedingungen beschrieben und unter Einbezug eines personorientierten Perspektivenwechsels in den jeweiligen Kontext des Handlungswissens gesetzt. Dafür ist im Rahmen der Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen, auch Husen und Edel (2018) folgend, ein stärken- bzw. ressourcenorientierter Zugang sowie ein Verständnis für die individuell unterschiedliche Ausprägung von Stärken notwendig.

Darüber hinaus sind institutionelle Rahmen- bzw. Umgebungsbedingungen in elementar-pädagogischen Einrichtungen bzw. in der Gruppe bedeutsam, damit es Kindern im AS ermöglicht wird, am pädagogischen Geschehen zu partizipieren, Selbstwirksamkeit zu erfahren und so in ihrer Entwicklung voranzukommen (Vero, 2023).

Das Zusammenspiel eines personorientierten Perspektivenwechsels mit der Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen kann wie folgt zusammengefasst werden: „Das Wissen, dass eine Funktionsbeeinträchtigung aus dem Autismus mit seiner deutlichen Wechselwirkung mit den [...] Umweltfaktoren entsteht und sich unterschiedlich und vielseitig auf das Lernen und das Leistungsvermögen auswirken kann, lässt den Blick auf die förderlichen [...] Umgebungsbedingungen“ (Haider et al., 2023a, S. 8) von pädagogischen Umwelten für die Funktionsfähigkeit von Kindern richten. Diese Wechselwirkung wird in der Darstellung der pädagogischen Handlungsbereiche näher ausgeführt.



Literatur

Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.

Husen, C., & Edel, K. (2018). „Ich hab' die doch gar nicht gemacht!“ – Stärken autistischer Kinder erkennen und im Unterricht nutzen. *Praxis-Sprache* (2), 102–106.

Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

3 Stärken

Um einen möglichst umfassenden Perspektivenwechsel vollziehen zu können, ist der Fokus auf die Stärken von Kindern im AS als eine Grundlage der Gestaltung des pädagogischen Alltags von Bedeutung.

Stärkenorientiertes Lernen ist langfristig die erfolgreichere Strategie, im Gegensatz zu einer hochgradig defizitkompensierenden, die nur auf Anpassung seitens des Individuums basiert (Kulig & Leuchte, 2015). Defizitorientierte Sichtweisen können die Selbstwahrnehmung von Menschen im AS prägen, wenn sie stark im Kontrasterleben mit dem überwiegend neurotypischen (= nicht autistisch ausgerichteten) Umfeld stehen und hier unter erschwerten Bedingungen dazulernen sollen.

Es ist also relevant, den Blick darauf zu lenken, dass in spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen Stärken und Schwächen gleichermaßen repräsentiert sein können, z. B. wenig Flexibilität vs. hohe Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Treue (Meer-Walter, 2021). Als weitere positive Eigenschaften werden von Schuster (2013) folgende genannt:

- Aufrichtigkeit, Loyalität und Zuverlässigkeit
- ein ausgeprägter Gerechtigkeitsinn
- Ehrlichkeit und Offenheit
- Sorgfältigkeit und Gewissenhaftigkeit
- große Leistungsbereitschaft, insbesondere, wenn es um Spezialinteressen geht

Diese Leistungsfähigkeit und das umfangreiche Wissen über das Spezialthema sind oft mit ausgeprägter Merkfähigkeit verbunden. Außerdem entdecken Kinder auch Details, die andere übersehen bzw. nicht beachten. Sie können so neue Zugänge und Perspektiven aufzeigen (Husen & Edel, 2018). Meer-Walter (2021) beschreibt weitere Stärken, die unter anderem auf ungewöhnliche neuartige Lösungswege hinweisen sowie auf die Fähigkeit, sich nicht ablenken zu lassen und beharrlich ein Ziel zu verfolgen.

Viele Menschen im AS ...

- denken "outside the box"
- sind beharrlich
- können sich gut allein beschäftigen
- erkennen schnell Strukturen und Muster
- erkennen Zusammenhänge (Meer-Walter, 2021)

Manche Kinder im AS können Stress durch mentales oder physisches Stimming kompensieren. Dazu bringen sie enorme Kraft auf, um die vielfältigen Herausforderungen in einer neurotypischen, reizintensiven Welt zu bewältigen und für sie passende Strategien finden (Husen & Edel, 2018).



Literatur

Husen, C., & Edel, K. (2018). „Ich hab' die doch gar nicht gemacht!“ – Stärken autistischer Kinder erkennen und im Unterricht nutzen. *Praxis-Sprache* (2), 102–106.

Kulig, W., & Leuchte, V. (2015). Stärkenperspektive, Stärken. In G. Theunissen, W. Kulig, V. Leuchte, & Paetz H. (Hrsg.), *Entwicklungsstörungen Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenenansicht* (S. 356–358). Kohlhammer.

Meer-Walter, S. (2021). *Schüler/innen im Autismusspektrum verstehen – Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Beltz.

Schuster, N. (2013). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (3. Auflage). Kohlhammer.

4 Pädagogische Handlungsbereiche

Dieses Handbuch orientiert sich an den grundlegenden Merkmalen des Autismus-Spektrums, die Theunissen (2020) im Buch „Autismus verstehen – Außen- und Innensichten“ anführt und wird um den Bereich Verhalten erweitert, da dieses oft anders als erwartet erscheint und anderen meist schnell auffällt (Schuster & Schuster, 2022).



Merkmale Autismus-Spektrum im Handbuch

- Sensorik
- Denken und Lernen
- Bewegung
- Bedürfnis nach Konstanz und Routine
- Sprache
- Interaktion
- Emotion
- Verhalten

Das Handbuch setzt sich zum Ziel, Wissen zu AS entlang pädagogisch relevanter Handlungsbereiche zu beschreiben. Pädagoginnen und Pädagogen sollen durch diese Darstellung ein Verständnis für das Erleben der Kinder im AS aufgrund theoretischer Grundlagen ermöglicht werden.

Adressiert werden weiters pädagogische Handlungsoptionen entlang der Merkmale mit dem Ziel, durch die Option des Rückgriffs auf diese Möglichkeiten, pädagogische Handlungskompetenzen zu erweitern. Die angeführten Hinweise zu möglichen hilfreichen Handlungserfordernissen sind eher allgemein formuliert und müssen institutions- und situationsabhängig an den individuellen Entwicklungsstand angepasst werden.

Auch wenn die Merkmale einander im Alltag teilweise bedingen sowie zusammenwirken, werden diese im Handbuch aufgrund der unterschiedlichen Handlungserfordernisse innerhalb der Merkmale getrennt beschrieben. Im Handbuch beziehen sich Möglichkeiten des pädagogischen Handelns auf die einzelnen Merkmale, weshalb sich auch Überschneidungen bei den Handlungsoptionen ergeben können.



Literatur

Schuster, N., & Schuster, U. (2022). *Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Auflage). Kohlhammer.

Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

4.1 Sensorik

Pädagogische Handlungserfordernisse

Der Prozess der Sinneswahrnehmung und -verarbeitung ist für Kinder im AS oft mit großen Herausforderungen verbunden, da Filterung und Einordnung von Sinneseindrücken häufig nicht gut gelingen. Dies gilt für Reize von außen, für die Wahrnehmung des eigenen Körpers/seiner Bewegung oder die Verknüpfung verschiedener Sinnesmodalitäten (sensorische Integration). Resultat von veränderten sensorischen Prozessen kann ein abweichendes – oft für das Umfeld wenig erklärliches – Verhalten sein. Missdeutungen oder Missverständnisse können entstehen.



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Sensorische Über- und Unterempfindlichkeiten
- Filterschwäche, Stimmung, Overload und Folgen
- Input-, Verarbeitungs- und Outputsysteme

Sensorische Über- und Unterempfindlichkeiten

Häufig werden Reize sehr intensiv wahrgenommen. Diese Überempfindlichkeit (Hyper-sensibilität) kann Ablenkung, Abwehrreaktionen, Konzentrationsprobleme oder auch körperliche Schmerzen zur Folge haben. Die Auslöser hierzu können vielfältig sein: etwa Blendung durch Lichtquelle, Surren einer Lüftung, Konsistenz und Geschmack eines bestimmten Nahrungsmittels, Verkehrslärm, Kratzen eines Pullovers, Beschaffenheit der Tischoberfläche, Geruch bei gemeinsamer Jausensituation etc. (Theunissen, 2020).

Es können auch Unterempfindlichkeiten (Hyposensibilität) auftreten. Werden Reize nicht oder nicht in der nötigen Intensität wahrgenommen, kann dies möglicherweise zu Verletzungen (z. B. unerklärlichen blauen Flecken) führen, deren Verursachung gar nicht bemerkt wurde. Auch unpassende Kleidung (T-Shirt bei Minustemperaturen, geschlossene Jacke bei Sommerhitze) kann ein Hinweis auf Hyposensibilität sein. Um das Zuwenig

an Reizinformation zu kompensieren, kann es vorkommen, dass Kinder im AS Strategien wie intensives Riechen, Betrachten oder orales Erkunden bei einem Objekt oder einer Person anwenden (Vero, 2020a; 2023).

Filterschwäche, Stimming, Overload und Folgen

Aus der Vielzahl der gleichzeitig einwirkenden Reize können oft die gerade relevanten nicht herausgefiltert oder auch vielfältige Reizinformationen nicht miteinander verknüpft werden (z. B. Ankündigung des Endes der Gartenzeit, verwirrend vielfältiges Angebot von Spielmöglichkeiten, Anweisungen bei Umgebungslärm, ...). Nicht selten werden nur Details aber nicht der zusammenhängende Gesamteindruck wahrgenommen. Zusätzlich zu den vielfältigen sensorischen Informationen wirken auch nicht leicht deutbare sozial-kommunikative Signale auf die Kinder im AS ein (Arens-Wiebel, 2023).

Schon vor dem Eintreffen in der Gruppe sind die Kinder mit zahlreichen Reizen konfrontiert. Im Laufe des Tages kommt es zu zunehmender Belastung und zum kontinuierlichen Aufbau eines sich immer weiter erhöhenden Stresslevels. Viele Kinder im AS versuchen zunächst durch Stimming eine innere Balance wiederherzustellen und die Belastung auszugleichen. Unter Stimming versteht man selbststimulierende Bewegungen oder Handlungen, die verschiedene sensorische Prägung haben können, wie das Drücken eines Stressballs, Malen, Berühren einer bestimmten Oberfläche, Summen, Schaukeln, "Flattern" mit den Händen etc. (Vero, 2020a).

Gelingt der Ausgleich nicht und wird im Stresslevel ein kritischer Punkt überschritten, bricht das gesamte System durch Überlastung (Overload) zusammen. Die Folge ist der Zustand des Meltdowns, in dem die gesamte Person heftig auf die Überbeanspruchung reagiert. Dann "schmilzt" das System (oft dramatisch) in sich zusammen. Hier ist es angeraten, möglichst ruhig eine Trennung von der triggernden (= Reiz auslösenden) Situation herbeizuführen und eine Möglichkeit zur Auszeit zu geben. Tadeln, körperliche Konfrontationen oder Einfordern des Blickkontakts sind nicht zielführend. Meist folgt dem Meltdown eine Phase des totalen Rückzugs (Shutdown; oft kein Sprechen oder Bewegen möglich), bei dem sich der Mentalstatus langsam stabilisiert. Häufig ist dieser Prozess von Erschöpfungszuständen begleitet. Störungsfreie Raumbereiche bzw. Auszeitoptionen sind hilfreiche Bedingungen für die Regeneration. Das System muss erst wieder "hochfahren". Das braucht Zeit (Meer-Walter, 2021).

Günstig ist es, schon Vorzeichen solcher Phasen zu erkennen (Kommunikation mit Erziehungsberechtigten hierbei höchst relevant) und prophylaktisch zu agieren, um diese Krisensituationen gar nicht erst entstehen zu lassen.

Input-, Verarbeitungs- und Outputsysteme

Unter Input-, Verarbeitungs- und Outputsystemen wird die Art und Weise verstanden, wie Menschen im AS Informationen aufnehmen (Sinneswahrnehmung und sensorische

Integration), diese Informationen verarbeiten und dann in Form von Kommunikation oder Verhalten ausdrücken. Viele Kinder im AS haben Probleme bei der Verknüpfung von Informationen aus mehreren Sinneskanälen, was auch im Zusammenhang mit den schon beschriebenen Herausforderungen in Reizfilterung und -verarbeitung steht. Man spricht auch von einer intermodalen Verarbeitungsproblematik. Es kann vorkommen, dass ein Sinneskanal dominiert und Input aus mehreren Sinneskanälen nicht gleichzeitig verarbeitet werden kann (Gespräch bei Umgebungsgeräusch), dass es Schwierigkeiten gibt, Informationen zu koordinieren oder dass mehrere Sinneskanäle unterschiedliche Informationen zu einer Situation liefern (z. B. etwas ist weit weg und doch sehr laut) (Theunissen, 2020).

Bei pädagogischen Anforderungen wie Zuhören, Mitmachen oder Abzeichnen entstehen mitunter große Probleme. Es kann zu verzögerten Antworten oder vermeintlichen Nichtreaktionen kommen. Eine Missdeutung der Kooperationsbereitschaft kann die Folge sein (Haider et. al., 2023a; 2023b; Vero 2020b).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Mit dem Wissen über die Besonderheiten der Sinneswahrnehmung und der sensorischen Verarbeitungsvorgänge können prophylaktisch wirksame und individuell abgestimmte Angebote gesetzt werden, die helfen, Anforderungen, besser zu bewältigen.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Prophylaktisches
- Visuelle Wahrnehmung
- Auditive Wahrnehmung
- Taktile Wahrnehmung/Körperwahrnehmung
- Olfaktorische/Gustatorische Wahrnehmung

Prophylaktisches

Ein Überprüfen im Hinblick auf mögliche Stressoren im Vorfeld (in Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und Kind) hilft vorbeugend zu agieren. Es bietet sich an, Aufzeichnungen über einzelne sensorische Vorlieben und Herausforderungen (Was ist ok? Was nicht? Wie wird adaptiert?) und das gleichzeitige Eintreffen mehrerer Reizeindrücke auf das Kind mitzubedenken. Bei heftigen Reizeinwirkungen oder -veränderungen sollte vorgewarnt werden. Im pädagogischen Alltag hat sich der Einsatz eines Frühwarnsystems für das Kind, etwa durch Farbkarten, bewährt. So kann von Pädagoginnen und Pädagogen auf einen Erregungszustand, der noch nicht in eine kritische Phase übergegangen ist, ausgleichend eingewirkt werden. Besonders hilfreich ist das Bereitstellen eines Behältnisses mit individuell bedeutsamen Beruhigungsmaterialien (Calm-Down-Box). Das

Zulassen von Stimming und das Etablieren eines verlässlichen Rückzugsplatzes zählen zu wirkungsvollen Prophylaxe-Tools für Kinder im AS (Haider et al., 2023a; Vero 2020b, 2023).

Möglichkeiten der zwischenzeitlichen Beruhigung in Räumlichkeiten ohne Gruppengeschehen oder andersgestalteten Auszeiten unterstützen zudem dabei, die Energien über den Tag hin besser zu halten bzw. einzuteilen (Theunissen, 2020; Vero, 2020b; 2023).

Visuelle Wahrnehmung

Im visuellen Kontext sollte auf reizarme Raumgestaltung mit klaren Strukturen geachtet werden. Sichtschutz verschiedenster Art, strukturierte Funktionsbereiche und geschlossene Kästen und Boxen können aufgrund ihrer beruhigenden Wirkung den Bedürfnissen der Kinder im AS entgegenkommen. Kappen und Sonnenbrillen – auch in Räumen und bei jedem Wetter – können, neben Rollos und Vorhängen, wichtige sensorische Pufferfunktion erfüllen (Haider et al., 2023a; Theunissen, 2020; Vero, 2020b; 2023).

Auditive Wahrnehmung

Eine schalldämmende Ausstattung der Räumlichkeiten (z. B. Akustikwürfel an der Decke) ist als förderliche Rahmenbedingung von großer Bedeutung. Gehörschutz, wie Noise-Canceller-Kopfhörer oder Ohrstöpsel helfen im pädagogischen Alltag, vor allem in Konzentrationsphasen oder bei Veranstaltungen und Festen. Der Einsatz einer Lärmampel kann die gesamte Gruppe auf das Überschreiten einer Lautstärkengrenze hinweisen. Im sozialen pädagogischen Kontext helfen Faktoren wie das Einhalten von Gesprächs- und Interaktionsregeln, bzw. die Einführung von Stillarbeitsphasen dabei, die Ressourcen von Kindern im AS zu schonen (Schuster, 2016; Vero, 2020b).

Da auditive Reize flüchtig sind, ist es meist hilfreich Informationen schriftlich/bildlich/symbolisch oder durch Referenzobjekte anzubieten. Ausschlaggebend ist das individuell bedeutsame Abstraktionsniveau. Gleichbleibende Darbietungsformen und räumliche Verortungen (Darstellung des Tagesablaufs, Platz in der Garderobe, Kennzeichnung von Wegen etc.) sind besonders förderlich (Häußler, 2022).

Taktile Wahrnehmung und Körperwahrnehmung

Aufgrund der veränderten eigenen Körperwahrnehmung brauchen viele Kinder im AS eine wiederkehrende sensorische Selbstversicherung, da sie ein großes Bedürfnis haben, sich zu spüren. Kleine sensomotorische Angebote (z. B. Stressball) können hier Unruhezuständen entgegenwirken. Gewichtsdecken oder -westen geben intensive Reize auf das entsprechende Sinnessystem und unterstützen ebenso in der Stressreduktion. In der Interaktion von Kind und Pädagoginnen und Pädagogen ist es zudem wichtig, dass Körper- und Materialkontakt angekündigt und behutsam initiiert wird (Haider et al., 2023b; Schuster, 2016; Vero, 2023).

Olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung

Bei olfaktorischen Überempfindlichkeiten sollte auf den Einsatz von intensiven Duftstoffen (Parfum, Kerzen ...) verzichtet werden. Zudem hilft es, gemeinsame Essenssituationen im Hinblick auf ihre etwaige Triggerwirkungen zu reflektieren, um diese Zeiten im positiven Sinn zu gestalten. Für viele Kinder im AS kann es beruhigend sein, einen Teller bzw. eine Jausenbox mit Unterteilungen zu haben, sodass es keinen Vermischungen kommt. Die Fixierung auf bestimmte Speisen bezüglich Konsistenz oder Farbe ist häufiges Faktum, auf das nur sehr behutsam eingewirkt werden kann (Vero, 2020b).



Literatur

- Arens-Wiebel, C. (2023). *Autismus, Was Eltern und Pädagogen wissen müssen*. (2. Auflage) Kohlhammer.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023b). *Autismus und Schule. Inklusive Unterrichtsorganisation, Nachteilsausgleich und Wissenserwerb*. Springer.
- Häußler, A. (2022). *Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis* (6. Auflage). Verlag modernes Lernen.
- Meer-Walter, S. (2021). *Schüler/innen im Autismusspektrum verstehen – Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Beltz.
- Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.
- Schuster, N. (2016). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (4. Auflage). Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.
- Vero, G. (2020a). Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (2. Auflage). (S. 117–125). Kohlhammer.
- Vero, G. (2020b). *Das andere Kind in der Schule – Autismus im Klassenzimmer*. Kohlhammer.
- Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

4.2 Denken und Lernen

Pädagogische Handlungserfordernisse

Viele Menschen im AS denken und lernen anders. Es gibt drei neuropsychologische Theorien, die Auswirkungen auf Denken, Wahrnehmen und Empfinden sowie Vorstellen begründen wollen, und sich auf Theory of Mind, exekutive Funktionen und zentrale Kohärenz beziehen.



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Theory of Mind
- Exekutive Funktionen
- Zentrale Kohärenz
- Inhomogenes Begabungsprofil
- Besondere Interessen

Theory of Mind

Theory of Mind (ToM) beschreibt die Fähigkeit, zu vermuten, was der oder die andere denken oder wissen könnte. Ein Mangel an ToM verweist auf Probleme, mentale Zustände in sich und anderen erkennen zu können bzw. sich in andere hineinzuversetzen können (Schirmer, 2015; 2016).

Kindern im AS fällt es oft schwer, sich vorzustellen, was andere wissen bzw. nicht wissen, oder welche Pläne, Gedanken oder Gefühle diese haben. Diese Mentalisierungsschwäche führt dazu, dass ein Perspektivenwechsel oder sozial aktives empathisches Verhalten nicht oder nur reduziert möglich ist. Die Verständnisschwäche für Witz und Ironie sowie für soziale Situationen lässt sich auch dadurch erklären (Markowetz, 2020).

Exekutive Funktionen

Oft sind exekutive Funktionen eingeschränkt. Darunter versteht man jene Kompetenzen, die man braucht, um ein langfristiges Handlungsziel zu verfolgen: Zimmer aufräumen, Kindergartentasche oder Wanderrucksack packen oder den Arbeitsplatz so herrichten, dass man arbeitsbereit ist. Auch Pläne zu machen, Reihenfolgen einzuhalten, Handlungen automatisch auszuführen, Aufmerksamkeit zu steuern, störende Einflüsse auszublenden, Zusammenhänge herzustellen, eine realistische Zeitplanung zu entwickeln oder flexibel zu sein und Prioritäten zu setzen (was mache ich zuerst; Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden; was muss ich weglassen, wenn ich es eilig habe), fällt schwer. Initiierungsschwäche und Probleme bei Anpassung und Veränderung können aufgrund starrer und unflexibler Verhaltensweisen komplexe Handlungsabläufe erschweren (Attwood, 2008; Markowetz, 2020).

Zentrale Kohärenz

Ist die zentrale Kohärenz schwach ausgeprägt, sieht man den „Wald vor lauter Bäumen“ nicht. Manche fokussieren nur ein Detail, andere sind mit einer Fülle von Details konfrontiert. Dabei fällt es schwer, das große Ganze, den Sinn, den Zusammenhang bzw. den Kontext zu erkennen.

Wenn es darum geht, Details, Muster, Fehler, Unterschiede und Abweichungen zu finden, gelingt dies oft gut. Aber bei Betrachtung von komplexen Dingen werden häufig einige wenige Bruchstücke beachtet und in Details zergliedert, in welche sich die Kinder vertiefen. Wenn die Gesamtheit nicht erkannt wird, kann es ihnen schwerfallen, der Handlung in einem Film zu folgen oder eine Geschichte nachzuerzählen, da sie den Handlungsstrang verlieren. Auch das Verstehen sozialer Situationen ist bei schwacher zentraler Kohärenz schwierig (Markowetz, 2020; Schirmer, 2015; 2016).

Inhomogenes Begabungsprofil

Manche Kinder im AS zeigen in verschiedenen Bereichen ein stark unterschiedliches Leistungs- und Fähigkeitsprofil. In manchen Teilbereichen können sich Leistungsspitzen ergeben, in anderen große Defizite. Inselbegabungen bzw. Savant-Fähigkeiten, sehr spezielle außergewöhnliche Leistungen in kleinen Teilbereichen („Inseln“), zeigen sich eher selten (Habermann & Kißler, 2022).

Besonderes Interesse

Kinder im AS haben oft begrenzte Interessen, die sich in ihrer Intensität oder ihrem Inhalt von gleichaltrigen, neurotypischen Kindern unterscheiden. Oft fixieren sie sich stark auf diese Spezialthemen. Diese können sich vom Sammeln außergewöhnlicher, sensorisch reizvoller, subjektiv bedeutsamer Dinge bis hin zu Themen in Bereichen der Mathematik, Informatik, Musik, Kunst oder Sprache erstrecken. Das kann Entwicklung fördern, da die Beschäftigung lustvoll ist, nicht anstrengt und das Kind sich den Input selbst sucht. Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung kann es umfangreiches und fundiertes Wissen erwerben. Dieses ist aber oft nicht mit praktischer Umsetzung verbunden und es handelt sich meist nicht um eine (Hoch-)Begabung. Die Beschäftigung mit dem Spezialinteresse kann aber auch zu einem Verharren und zu einer Fixierung auf das Thema führen (Habermann & Kißler, 2022; Schirmer, 2019).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Auf den Grundlagen des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009) aufbauend, können strukturierte Rahmenbedingungen Handlungsplanung und Problemlösungsprozesse fördern und dabei die Interessen der Kinder einbeziehen.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen
- Unterstützung der Handlungsplanung und Problemlösung
- Einbeziehen von besonderen Interessen
- Strukturierung
- Aufgabengestaltung

Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen

Prinzipien der Ganzheitlichkeit und des Lernens mit allen Sinnen, der Individualisierung und Differenzierung, des Empowerments und der Lebensweltorientierung unterstützen alle Kinder mit ihren vielfältigen Erfahrungen, Interessen, Stärken und Bedarfen, die entwicklungsgerecht gefördert werden sollen (BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, 2009).

Unterstützung der Handlungsplanung und Problemlösung

Kompetenzerwerb findet in konkreten Situationen statt. Innerhalb einer Alltagssituation werden Fertigkeiten und Kompetenzen eingeübt. Dabei werden Handlungen in kleine Einzelhandlungen gegliedert.

Lernen findet über das Verstehen statt, nicht über intuitives Nachmachen. Um Beobachtungslernen entwickeln zu können, sollte Imitation erlernt werden. Es braucht Zeit, um Inhalte zu analysieren, Teilschritte zu erfassen, diese zu verbalisieren und zu erklären sowie Handlungsoptionen zu erarbeiten. Die Arbeitsanweisung wird dabei klar ausgesprochen ("Nimm den Baustein in die Hand!") und das Verhalten vorgezeigt. Das Kind führt die Tätigkeit aus und wird dabei verbal begleitet. Visualisierungen unterstützen den Prozess ebenso wie körperliches bzw. verbales Anbieten von Lernhinweisen. Wenn die Abläufe oft wiederholt und gut verinnerlicht sind, beginnt ein allmähliches Abschwächen von Lernhilfen.

Um zu üben, das Ganze wahrzunehmen und Zusammenhänge zu erklären, können Bildgeschichten nacherzählt werden. Dabei wird Wesentliches benannt, werden Zusammenhänge erklärt und Kategorien gebildet. Verschiedene Lösungswege aufzuzeigen, kann kognitive Flexibilität anbahnen (Haider et al., 2023a; Vero, 2023).

Einbeziehen von besonderen Interessen

Die leidenschaftliche Hingabe für bestimmte Themen, die mit hoher Ausdauer und Konzentration verfolgt werden, kann – bei Vorliegen eines sozial erwünschten Spezialinteresses – zur Motivation genutzt werden. Das ausgeprägte Interesse oder Bedürfnis über Spezialthemen zu berichten, kann in Lern- bzw. Spielphasen oder in der Beziehungsgestaltung einbezogen werden. Von Spezialinteressen ausgehend, können zudem Wissensbereiche erweitert werden. Die Möglichkeit des Weiterbeschäftigens mit der geliebten Tätigkeit kann auch als Belohnung nach Absolvierung eines anderen Auftrages wirken. Weiters ist zu beachten, dass die Auseinandersetzung mit dem Spezialinteresse stressreduzierend wirken kann. Außerdem gilt das Erleben, etwas zu gut können, als Schutzfaktor, der positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben wirkt (Haider et al., 2023a; Hejlskov Elvén, 2015; Schirmer, 2019).

Strukturierung

Durch individuelle Strukturierung des Lern- und Sozialumfelds sollen die Orientierung in Zeit und Raum erleichtert, Zusammenhänge von Arbeitsaufgaben und Abläufen durchschaut, eigenes und fremdes Verhalten besser verstanden und Autonomie gefördert werden (Häußler, 2022).

Visuell

Verbal mitgeteilte Informationen sind schwieriger zu verarbeiten als visuelle. Daher ist es sinnvoll, visuelle Strategien zu erarbeiten, Hilfsmittel wie Stunden- und Tagespläne, Bildfolgen, visuelle Vorankündigungen oder Bedingungsverträge (wenn – dann) zu benutzen und mit deutlichen, kongruenten Gesten, Gesichtsausdrücken bzw. Körpersprache zu unterstützen. Eine Zuteilung von Farben und Symbolen zu bestimmten Aufgabenstellungen oder Tätigkeiten erleichtert das Verständnis (Häußler, 2022).

Räumlich

Eine klare, übersichtliche Umgebung schafft Ordnung wie auch Vorhersehbarkeit. Raumteiler und definierte Arbeitsbereiche mit Beschriftung/Fotos/Bildern unterstützen die Orientierung. Ablenkungen sollen reduziert werden. Besteht die Möglichkeit, einen reizarmen Nebenraum zu nutzen, kann dieser als Rückzugsort verwendet werden, um neue Kraft zu schöpfen. Es ist auf eine stabile Sitzordnung und Respektierung der Bedürfnisse nach Abstand und Gleichförmigkeit der räumlichen Abläufe (Arbeitsmaterial von links nehmen, am Platz bearbeiten, nach rechts wegräumen) zu achten (Häußler, 2022; Höflich, 2022).

Zeitlich

Zeit- und Ablaufpläne sowie Routinen unterstützen bei der Zeitwahrnehmung. Timer oder Sanduhren helfen zu visualisieren, wie viel Zeit für eine Aktivität noch zur Verfügung steht. Auch Wecker oder Handy-Apps, die ankündigen, dass eine bestimmte Zeitspanne demnächst zu Ende gehen wird, geben Orientierung. Da es oft längere Verarbeitungszeit

braucht, bis Inhalte verstanden und gespeichert werden können, sind kleine Teilschritte und zahlreiche Pausen hilfreich. Steht diese Zeit nicht zur Verfügung, kann die Bedeutung verloren gehen, wenn Teile von Informationen fehlen (Häußler, 2022; Vero, 2023).

Aufgabengestaltung

Aufgaben werden in kleine, überschaubare Schritte geteilt. Auswahlmöglichkeiten (z. B. zwischen zwei Materialien) helfen manchen Kindern, die eine große Auswahl überfordert. Auch klare Strukturen ohne ablenkende Bilder oder Symbole, die nicht zur Aufgabenstellung gehören, helfen, den Fokus auf der eigentlichen Aufgabe zu halten.

Aufgabenstellungen so zu strukturieren, dass klar wird, (1) was zu tun ist, (2) wie viel zu tun ist, (3) in welcher Reihenfolge dies zu erledigen ist, (4) wann die Arbeit fertig ist und (5) was danach kommt, gibt Sicherheit (Habermann & Kißler, 2022; Häußler, 2022; Markowetz, 2020; Tuckermann et al., 2023).



Literatur

- Attwood, T. (2008). *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom*. Trias.
- BMBWF, *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_KA_20230425_37/Anlage1_Bildungsrahmenplan_amtssig.pdfsig
- Habermann, L. & Kißler, C. (2022). *Das autistische Spektrum aus wissenschaftlicher, therapeutischer und autistischer Perspektive*. Springer.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.
- Häußler, A. (2022). *Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis* (6. Auflage). Verlag modernes Lernen.
- Hejlskov Elvén, B. (2015). *Herausforderndes Verhalten vermeiden*. Dgvt-Verlag.
- Höflich, S. (2022). *Eine sichere Lernumgebung: Berücksichtigung von räumlichen Aspekten bei der Betreuung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum*. R&E-SOURCE. Open Online Journal for Research and Education. (17). <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1067>
- Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht*. Ernst Reinhardt.
- Schirmer, B. (2015). *Herausforderndes Verhalten in der Kita. Zappelphilipp, Trotzkopf & Co.* V & R.
- Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. Ernst Reinhardt.
- Schirmer, B. (2019). *Nur dabei zu sein reicht nicht. Lernen im inklusiven Setting*. Kohlhammer.

Tuckermann, A., Häußner, A. & Lausmann, E. (2023). *Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht* (4. Auflage). Verlag modernes Lernen.

Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

4.3 Bewegung

Pädagogische Handlungserfordernisse

Um sich geschickt zu bewegen, braucht es ein gutes Körperempfinden, so wie eine passende motorische Handlungsplanung und -steuerung. Hier kann es bei Menschen im AS zu Funktionsproblemen kommen (Haider et al., 2023a). Dies betrifft auch das Aneinanderreihen von Einzelbewegungen oder das Verbinden zu einer (komplexen) fließenden Bewegung (Zöller, 2020). Häufig gibt es zudem Probleme beim automatisierten Abrufen von Bewegungen. Neue Bewegungsabläufe zu erlernen und auch zu verinnerlichen, bedeutet in diesem Kontext, dass ein sicherheitsgebender Bereich vertrauter motorischer Muster verlassen werden muss (Arens-Wiebel 2023, Haider et al., 2023a; Zöller, 2020).



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Probleme in der Graphomotorik
- Schwierigkeiten in der Fein- bzw. Graphomotorik
- Erhöhte oder reduzierte Körperspannung

Probleme in der Grobmotorik

Nicht wenige Menschen im AS fallen durch wenig dynamische Bewegungsmuster auf. Zudem können individuelle Ausgleichsbewegungen wie z. B. Flattern der Hände oder Wippbewegungen für das Umfeld irritierende Wirkung haben (Theunissen, 2018; Zöller, 2020). Eingeschränkte Raumwahrnehmung, Probleme in der Handlungsplanung, aber auch kurze Konzentrationsspannen, die sich auf nur eine Handlungskomponente richten, können Erschwernisfaktoren für das Erlernen komplexer Bewegungsabfolgen sein (Haider et al., 2023a; Zöller, 2020).

Im Bereich der Grobmotorik muss oft zeitnah auf Anforderungen in einem aktiven und dynamischen Umfeld (Sport, Spiel) (re)agiert werden. Es gilt Regelanwendungen (z. B. nur bis zu Linie laufen) bzw. Folgen von Regelverstößen (z. B. aus dem Spiel ausscheiden) zu beachten. Zusätzlich ist man dem bewertenden Feedback der Gruppe in bewegungs-erzieherischen (kompetitiven) Kontexten ausgesetzt (Arens-Wiebel, 2023; Schuster, 2016; Theunissen, 2018; Zöller, 2020). Einzelsport kann eine individuell vereinbarte, erfolgversprechende Alternative zu Team sportarten sein (Schuster, 2016).

Schwierigkeiten in der Fein- bzw. Graphomotorik

Bei Aktivitäten wie Greifen, Knöpfen, Fädeln oder Zeichnen können Handlungserfordernisse auftreten. Mögliche Hürden in der Fein- und Graphomotorik dürfen den Blick auf die kognitive Leistungsfähigkeit und das Denkvermögen nicht verstellen. Ein hoher Perfektionsanspruch kann für manche Kinder im AS im Bereich Feinmotorik ein Grund

sein, dass sie für Aufgaben einen längeren Bearbeitungszeitraum benötigen (Genauigkeit, häufige Ausbesserungen, langsames Arbeitstempo) (Haider et al., 2023a, Zöller, 2020).

Bei Aktivitäten wie Malen, Schneiden, Kleben oder Hantieren mit Lebensmitteln muss neben feinmotorischen Anforderungen auch die Arbeitsorganisation (wie etwa die Platzierung von Material, Werkzeugen, Abfällen ...) beachtet werden (Haider et al., 2023a; Schuster, 2016).

Erhöhte oder reduzierte Körperspannung

Bei Menschen im AS kann übermäßige oder reduzierte Körperspannung (Hypertonie bzw. Hypotonie) permanenter Status quo sein. Es ist aber auch möglich, dass ein Wechsel zwischen intensiven Körperzuständen stattfindet. Die damit verbundenen veränderten Wahrnehmungen und Reaktionen auf Bewegungen im Raum können zu großen Unsicherheiten im Agieren führen. Motorische Aktionen können demnach von ein und derselben Person zu heftig/zu sanft oder zu nah/zu weit entfernt ausgeführt werden. Gewichtsdecken oder -westen können als Unterstützung im Vorfeld und als punktuelle Hilfen im Agieren Supportimpulse setzen (Vero, 2023).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Adaptierungen, die auf die motorischen Fähigkeiten Bezug nehmen und Bewegungsaktivität fördern, stärken das körperliche Selbstkonzept. Zudem können individuelle Kompetenzen ungehinderter gezeigt werden. Ein unaufgeregtes Thematisieren der Verschiedenheit von individuellen Bewegungscharakteristika in der Gruppe schafft dazu eine wesentliche Grundlage.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Adaptionen in Alltagshandlungen/pädagogischer Förderung
- Adaptionen in Bewegungseinheiten
- Adaptionen im künstlerischen Gestalten
- Adaptionen im Bereich der Graphomotorik
- Aufgabenmenge/Zeit

Adaption in Alltagshandlungen

Alltagshandlungen beinhalten vielfältige grob- und feinmotorischen Komponenten. Sie bieten ein Feld der täglichen sinnhaften Übung, wie etwa Umziehen, Jause zubereiten, Stiegen steigen, Sessel stellen etc. Um diese lebensbedeutsamen Aktionsfelder gut zu integrieren, bedarf es auch für viele Kinder im AS gewisser Adaptionen, die das

Hantieren in diesem Kontext erleichtern (Griffadaptionen bei Becher oder Besteck, rutschfeste Unterlagen, durchsichtige Gefäße beim Einschenken von Flüssigkeiten, etc.) (Vero, 2023). Visualisierung und Strukturierung nach dem TEACCH-Ansatz hat sich als handlungsbegünstigend erwiesen (Haider et al., 2023b; Häußler, 2022; Solzbacher, 2019).

Adaptionen in Bewegungseinheiten

Motorikübungen werden leichter absolviert, wenn ein agierendes Vorbild (Person/Video) oder eine visualisierte Schritt-für-Schritt Anleitung bereitstehen. So können Kinder im AS sich auf den Bewegungsablauf einstellen und stressfreier agieren. Daher erweist es sich als günstig, sie nicht als erste Position in einem Staffellauf zu besetzen. Weitere mögliche (proaktive) Supportideen sind kürzere Einsatzzeiten bei Teamspielen, die Ermöglichung von Auszeiten, Anbieten von (Einzelsport -)Alternativen bei zu komplexen Spiel- und Übungsanforderungen oder spielaktive Funktionsaufgaben (Ball holen, Linien bewachen ...). So können vielfältig Erfolgserlebnisse in Bewegungseinheiten generiert werden (Haider et al., 2023a; Schuster, 2016; Schuster & Schuster, 2022).

Adaptionen im künstlerischen Gestalten

Eine Reihe von kleinen Anpassungen bei Werkzeug und Material kann einen großen Zuwachs an Selbstwirksamkeit im feinmotorischen Bereich mit sich bringen, da die bessere Handhabung und höhere Ergebniszufriedenheit für Kinder im AS ermöglicht werden. Adaptionen bezüglich Griffbeschaffenheit, Pinselbreite, Papierdicke, Breite von Form- und Randlinien oder die Bereitstellung einer Auswahl an Material (z. B. Pfeifenputzer statt Schnur beim Fädeln) sind hilfreich. Klare Abgrenzungen am Blatt oder auf der Arbeitsfläche unterstützen den Arbeitsprozess (Haider et al., 2023b; Meer-Walter, 2021).

Adaptionen im Bereich der Graphomotorik

Beim Arbeiten mit dem Stift auf Papier können bei Kindern im AS unter anderem Probleme bei der Kraftdosierung und den gezielten Bewegungen auftreten. Durch eine Adaption von Schreibgerät, Blattgestaltung und Schreibunterlage können Erschwernisfaktoren abgeschwächt oder beseitigt werden. (Insbesondere sei hier auf die Graphik in Haider et al., 2023b, S. 138 verwiesen.) Der Einsatz stärke- oder gelblicher Hilfslinien oder Platzhalter für Zwischenräume (Muggelstein, Punkt ...) hilft bei der Raumorientierung, etwa auf Zeilen. Nicht zu dünne Stifte und größenangepasste Arbeitsblätter erleichtern ebenso eine adäquate Ausführung von Aufgaben (Haider et al., 2023b; Vero, 2020b). Linien mit dem Finger in der Luft zu zeichnen, irritiert manche Kinder im AS sehr, da es keine Orientierungshilfe im Raum und keinen Widerstand in der formengebenden Bewegung gibt. Dieselbe Übung auf einem Blatt Papier, am Tisch oder im Sand ausgeführt, gibt Orientierung und verbessert die Bewusstmachung der Ausführung (Vero, 2020b).

Aufgabenmenge und Zeit

Individuelle quantitative (Menge der Aufgaben) und zeitliche (verkürzte Dauer, Zeitzugaben) Anpassungen und damit Differenzierungen innerhalb der Gruppe können

Kinder im AS dabei unterstützen, sich auch schwierigen motorischen Anforderungen zu stellen. Ebenso kann eine begrenzte Auswahl von bestimmten Übungen oder eine klare Strukturierung von Aufgabenstellungen (diese drei Blumen einkreisen; für jede mit dem Roller gefahrene Gartenrunde einen Ball in den Korb geben ...) helfen die Aktivität besser in das eigene Handlungsrepertoire zu integrieren und Erfolgserlebnisse zu generieren (Haider et al., 2023b; Schuster, 2016).



Literatur

- Arens-Wiebel, C. (2023). *Autismus. Was Eltern und Pädagogen wissen müssen*. (2. Auflage) Kohlhammer.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023b). *Autismus und Schule. Inklusive Unterrichtsorganisation, Nachteilsausgleich und Wissenserwerb*. Springer.
- Häußler, A. (2022). *Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis (6. Auflage)*. Verlag modernes Lernen.
- Meer-Walter, S. (2021). *Schüler/innen im Autismusspektrum verstehen – Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Beltz.
- Schuster, N. (2016). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (4. Auflage)*. Kohlhammer.
- Schuster, N. (2022). *Vielfalte leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit (2. Auflage)*. Kohlhammer.
- Solzbacher, H. (2019). *Von der Dose zur Arbeitsmappe. Ideen und Anregungen für strukturierte Beschäftigungen in Anlehnung an den TEACCH-Ansatz*. Borgmann Media.
- Vero, G. (2020a). Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten (2. Auflage)*. (S. 117–125). Kohlhammer.
- Vero, G. (2020b). *Das andere Kind in der Schule – Autismus im Klassenzimmer*. Kohlhammer.
- Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.
- Zöllner, D. (2020). Ungewöhnliche, sich wiederholende Bewegungsmuster und motorische Behinderungen mit Auswirkungen auf die Handlungsfähigkeit. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Inneneinsichten (2. Auflage)*. (S. 153–162). Kohlhammer.

4.4 Bedürfnis nach Konstanz und Routine

Pädagogische Handlungserfordernisse

Ein personenorientierter Perspektivenwechsel erfordert ein Verständnis für das meist hohe Bedürfnis nach Beständigkeit bzw. Konstanz und Routine von Kindern im AS (Theunissen, 2020).

Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Beharren auf Gleichförmigkeit, Festhalten an Routinen und Ordnungen
- Übergänge und unstrukturierte Situationen
- Umgang mit Regeln
- Transition

Beharren auf Gleichförmigkeit, Festhalten an Routinen und Ordnung

Das Beharren auf Gleichförmigkeit kann sich bspw. durch ein ausgeprägtes Festhalten an Gleichbleibendem bzw. ein unflexibles Beharren auf Routinen oder ritualisierten Mustern zeigen. Dies kann mit einem starken (auch zwanghaften) Bedürfnis einhergehen, dass sich nichts in der Umgebung ändern darf (z. B. auf fremde Räume, Tagesablaufänderungen). Rituale können folglich ein beträchtliches Ausmaß annehmen, sodass Kinder im AS auf ein möglichst gleichbleibendes Umfeld und einen stereotypen Tagesablauf und -rhythmus angewiesen sind (Kamp-Becker & Bölte, 2021).

Routinen, wie bspw. ritualisierte Handlungen, können vielen Kindern im AS Halt geben und ein Gefühl von Sicherheit vermitteln. Der pädagogische Alltag ist jedoch komplex, weshalb es nicht immer möglich ist, Routinen einzuhalten. Besonders, wenn Routinen mit starken (auch zwanghaften) Forderungen nach Einhaltung verbunden sind, kann dies im pädagogischen Alltag zu Herausforderungen führen (Schuster & Schuster, 2022).

Auch Ordnungen, die sich manche Kinder im AS selbst schaffen (z. B. durch Klassifizierung und durch Sortierung), können für andere Menschen befremdlich wirken und damit auf wenig Akzeptanz oder Verständnis stoßen (Schmidt, 2020).

Übergänge und unstrukturierte Situationen

Der pädagogische Alltag ist u. a. geprägt von Übergängen wie Raumwechsel, Personalwechsel bis hin zu Übergängen zu Aktivitäten wie Ausflüge. Übergänge können für Kinder im AS mit starkem Stress verbunden sein und ggf. mit Widerständen, Ängsten bis hin zu Panikzuständen einhergehen (Kamp-Becker & Bölte, 2021; Theunissen, 2020). Räumliche, situative oder personelle Änderungen erfordern darüber hinaus eine flexible Anwendung von Verhaltensstrategien, die nicht immer gut ausgeprägt vorhanden sind (Teufel & Soll, 2021). Besonders unstrukturierte Phasen, wie Wartezeiten, können für

Kinder im AS eine sehr große Belastung darstellen und mit Stress sowie Ermüdung einhergehen (Schuster & Schuster, 2022).

Umgang mit Regeln

Manche Kinder im AS verfügen über einen sehr rigiden und unflexiblen Regelgebrauch, da Regeln meist, unabhängig von der Situation, entsprechend ihres konkreten Wortlautes angewandt werden (Schirmer, 2016). Eine flexible Anwendung von Regeln, wie es vor allem soziale Situationen manchmal erfordern würden, kann demnach schwerfallen (Teufel & Soll, 2021), da Kindern im AS bei zunehmender Komplexität nicht immer klar ist, welche konkreten Handlungen notwendig sind, um Regeln einzuhalten (Haider et al., 2023a).

Transition

Übergänge im Bildungsverlauf sind aufgrund der bildungssystemimmanenten Schnittstellen nicht zu vermeiden. Für manche Kinder im AS sind diese Übergänge oft schwer zu ertragen, weshalb der pädagogischen Gestaltung von Übergängen vom Kindergarten in die Volksschule eine hohe Bedeutung zukommt. Dabei ist u. a. auch zu beachten, dass Veränderungen mitunter mehr Energie kosten, weil mehr Aufmerksamkeit auf die Umgebungsreize gerichtet werden muss, um sich zu orientieren und somit zum Overload führen können (Schirmer, 2016).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Für die Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen bedeuten die vorangegangenen Ausführungen, dass Routinen, Gewohnheiten oder vorab festgelegte Abläufe Kindern im AS Halt geben und damit ein Gefühl von Vertrautheit, Vorhersehbarkeit und Sicherheit bieten (Theunissen, 2020). Diese Kenntnisse eröffnen zahlreiche pädagogische Handlungsansätze, die unterstützend sein können.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Umgang mit Gleichförmigkeit und Festhalten an Routinen und Ordnungen
- Strukturierungshilfen für Übergänge und unstrukturierte Situationen
- Umgang mit Regeln
- Gestaltung von Transition

Umgang mit Gleichförmigkeit und Festhalten an Routinen und Ordnungen

Routinen können für Kinder im AS lebenserleichternd und auch überlebenswichtig sein (Schmidt, 2020). Hinsichtlich dieses Festhaltens an Routinen kann es notwendig sein, Kompromisse einzugehen und das Ausführen von gewissen Routinen zu erlauben (z. B. in Wartezeiten darf einem kleinen Ritual nachgegangen werden), sofern andere Kinder nicht beeinträchtigt werden. Es kann auch wesentlich sein, Kinder im AS pädagogisch

und in kleinen Schritten dabei zu begleiten, von manchen Regeln oder Routinen, Abstand zu nehmen. Eine geduldige Begleitung solcher Prozesse, ist dabei wesentlich (Schuster 2013; Schuster & Schuster, 2022). Besonders wichtig erscheint aber, nach Lösungen zu suchen und bei starken Reaktionen, die ein Nichteinhalten von Routinen und Ordnungen mit sich bringen kann, das Stresslevel für das Kind im AS niedrig zu halten sowie die Verzweiflung ernst zu nehmen und situationsbezogen darauf einzugehen. Da das Leben aber voller Veränderungen ist, ist es notwendig, mit dem Kind im AS langfristig an Strategien zu arbeiten, das Bedürfnis nach Routinen situativ zu überwinden und die Unbeständigkeit beherrschbar zu machen (Schmidt, 2020).

Ritualisierung und Rhythmisierung von Phasen im Gruppengeschehen können u. a. die notwendige Sicherheit geben und zur Verringerung des Energieaufwandes beitragen. Hilfreich ist, Informationen zum Ablauf in visualisierter Form darzustellen. Rituale, wie z. B. Anfangsrituale beim Morgenkreis oder Rituale zur Beendigung des Tages, können als Zentrierungsmaßnahmen für Kinder im AS zur Orientierung beitragen und darüber hinaus, dem Bedürfnis nach Gleichförmigkeit und Routinen entgegenkommen. Beispiele sind ein Spruch als Anfangsritual, eine Handpuppe als Überleitung zum nächsten Punkt, Sanduhren als zeitliche Signale, dass eine Arbeitsphase zu Ende geht sowie ein Stimmungsbarometer oder eine Klangschale als Übergang zur nächsten Phase (Haider et al., 2023b).

Strukturierungshilfen für Übergänge und unstrukturierte Situationen

Rechtzeitiges Ankündigen von Übergängen bzw. Veränderungen stellt eine Basis dar, um Kindern im AS ein frühzeitiges Einstellen darauf zu ermöglichen. Strukturierungshilfen können u. a. aufgrund der visualisierten Form und der damit zeitlich sowie personell ungebundenen Verarbeitungszeit der Information, Halt und Sicherheit geben, da sie eine Vorbereitung auf Veränderungen (Übergang zur nächsten Aktivität) ermöglichen (Häußler, 2018). Sie schaffen (visuelle und damit beständige sowie personenunabhängige) Transparenz für Unvorhersehbares bzw. Übergänge, wenn sie so gestaltet sind, dass sie klare Information über die Aspekte „was“, „wo“ und „wann“ nachvollziehbar beinhalten (Bernard-Opitz & Häußler, 2013).

Tages- oder Ablaufpläne können für die organisatorische Orientierung im pädagogischen Alltag hilfreich sein. Tagespläne sind im Wesentlichen als „visualisierte Ablaufankündigung und -planung“ (Haider et al., 2023a) zu verstehen. Sie können in Form von austauschbaren Kärtchen am Tisch gelegt werden. Besonders geeignet sind flexible Systeme (z. B. mit Klettunkten), da sie durch eine wiederholbare und einfach adaptierbare Handhabung den pädagogischen Alltag erleichtern.

Es kann empfehlenswert sein, in Tagespläne auch bestimmte Symbole, wie einen Stern oder ein Fragezeichen, zu integrieren. Diese Symbole werden als Vorbereitung für ein nicht vorhersehbares Ereignis, wie z. B. in den Garten gehen, eingesetzt, um von Vorn-

herein auch visuell auf Veränderungen vorzubereiten (Schirmer, 2016). Darüber hinaus kann ein kommunizierter und visualisierter Austausch, wie z. B. das Wegstreichen oder Wegnehmen eines Symbols im Tagesplan, als weitere Möglichkeit, Änderungen transparent und visuell nachvollziehbar zu machen, hilfreich sein (Haider et al., 2023a).

Dabei ist auch zu beachten, dass Pläne nicht immer starr und fremdbestimmt sein müssen. So können am Tagesplan Visualisierungen wie z. B. weiße Rahmen bei bestimmten Tagesordnungspunkten, die Möglichkeit darstellen, diesen Zeitraum seitens des Kindes im AS mitbestimmen zu lassen. Eine weitere Möglichkeit, die Abfolge einer unmittelbar anstehenden Aktivität zu visualisieren, stellen „Erst-Dann-Karten“ dar. Hier wird visualisiert was zuerst und was dann getan wird (z. B. zuerst singen, dann in den Turnsaal gehen), um wieder Vorhersehbarkeit zu gewährleisten und die Übergangssituation zu erleichtern (Bernard-Opitz & Häußler, 2013).

In unstrukturierten Phasen, wie Wartezeiten, sollten aufgrund der Belastungssituation, die damit verbunden sein kann, Rückzugsmöglichkeiten angeboten werden. Dies könnte z. B. ein ruhiger Ort, an dem auch die Aufsichtspflicht gewährleistet werden kann, sein (Schuster & Schuster, 2022). Wartepläne mit konkreten Beschäftigungsoptionen können in visualisierter Form stärkere Orientierung in unstrukturierten Phasen bieten. Eine weitere Möglichkeit ist eine Wartebox mit bevorzugten Beschäftigungen (z. B. Buch, Lieblingsspielzeug, ...) (Haider et al., 2023a).

Umgang mit Regeln

Um das Einhalten von Regeln gut zu unterstützen, müssen diese manchen Kindern im AS ausdrücklich vermittelt werden. Soziale Regeln sollten daher besonders verantwortungsbewusst erklärt werden. Beim Formulieren dieser ist darauf zu achten, dass in anderen Situationen keine Schwierigkeiten oder Widersprüche auftreten können (Schirmer, 2016).

Es kann notwendig sein, das selbstständige Einhalten von Regeln schrittweise aufzubauen und zu begleiten. Auch für das Verstehen von Regeln in ihrer Bedeutung hinsichtlich der Regelkompetenz (Regelverständnis, Regelverhalten, flexible Regelanwendung, ...) können Visualisierungen unterstützend sein. Diese reichen von visualisierten Verhaltensanleitungen wie z. B. „Ich möchte ...“ → „Ich muss fragen“ bis hin zur visualisierten Darstellung von Verhaltensänderung z. B. „Was soll ich nicht tun?“ → „Was soll ich stattdessen tun?“. Hilfreich ist darüber hinaus, den Nutzen einer Regel so zu konkretisieren, dass die Ebene der Gemeinschaft und die individuellen Ziele nachvollziehbar (z. B. schriftlich oder mit Bildern) dargestellt werden (Haider et al., 2023a).

Gestaltung von Transition

Wie ausgeführt, sollten Übergänge so vorbereitet werden, dass der Energieaufwand von Kindern im AS für andere Aktivitäten und auch in anderen Lebensbereichen möglichst geringgehalten wird, um ausreichende Energiereserven für kognitive Verarbeitungs-

prozesse der Veränderung zu Verfügung zu haben. Es ist daher empfehlenswert, die Tage oder Phasen, in denen Veränderungen, wie Transitionsprozesse, anstehen, so stressarm wie möglich zu gestalten. Die Begleitung des Kindes im AS mit einer vertrauten Person in die neue Umgebung (ohne Anwesenheit anderer Kinder) hat sich als sinnvoll erwiesen, um den Raum ansehen und erkunden zu können. Neben dem persönlichen Kennenlernen zukünftiger Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Lehrpersonen, kann es unterstützend sein, zusätzlich Fotos von ihnen diesen anzufertigen, die immer wieder angeschaut werden können (Schirmer, 2016).



Literatur

Bernhard-Opitz, V., & Häußler, A. (2013). *Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Fördermaterialien für visuell Lernende* (2. Auflage). Kohlhammer.

Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.

Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023b). *Autismus und Schule. Inklusive Unterrichtsorganisation, Nachteilsausgleich und Wissenserwerb*. Springer.

Häußler, A. (2018). *Sehen und Verstehen – Visuelle Strategien in der Förderung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen*. Kohlhammer.

Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.

Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. Ernst Reinhardt.

Schmidt, P. (2020). Bedürfnis nach Beständigkeit, Routine und Ordnung. (2. Auflage). In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 163–172). Kohlhammer.

Schuster, N. (2013). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (3. Auflage). Kohlhammer.

Schuster, N., & Schuster, U. (2022). *Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Auflage). Kohlhammer.

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

Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

4.5 Sprache

Pädagogische Handlungserfordernisse

Für die Gesamtentwicklung von Kindern im AS ist die sprachliche Entwicklung ein bedeutsamer Aspekt. Manche Kinder im AS mit kognitiver Beeinträchtigung sprechen nicht, bei anderen zeigt sich eine sprachliche Entwicklungsverzögerung, wobei die Verwendung der Sprache als Kommunikationsmittel das größte Problem darstellt (Freitag et al., 2017; Klicpera et al., 2001). Dies kann sich bereits ab der Säuglingsphase zeigen, noch vor dem Einsetzen der eigentlichen Sprache. Das Hervorbringen von Lauten oder das Sprachverständnis unterscheidet sich dann von jenem neurotypischer Kinder und die Sprechabsicht ist schwerer zu erkennen (Steinhausen, 2019).



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten
- Übertragene Bedeutungen (Redewendungen und Ironie)
- Wortbetonung und Sprachmelodie
- Dialog
- Echolalie
- Nonverbale Kommunikation
- Sprachverständnis, Kontexterfassung

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten

Die Sprachentwicklung von Kindern im AS kann sich im Bereich der Semantik (Bedeutung und Inhalt eines Wortes, Satzes oder Textes) und der Pragmatik (Beherrschen von Kommunikationsregeln) von jenen ohne AS unterscheiden (Klicpera et al., 2001). Oftmals erfinden Kinder im AS Wortneuschöpfungen, sogenannte „Neologismen“, wodurch ihre sprachlichen Mitteilungen schwerer verständlich sein können (Teufel & Soll, 2021). Auch lassen sich Auffälligkeiten im Vertauschen von Personalpronomen erkennen, sodass sie von sich selbst in der 2. oder 3. Person (verwenden „du“, „er“ oder „sie“ anstatt von „ich“) sprechen und vom Gegenüber in der 1. Person (Schütz, 2023).

Übertragene Bedeutungen (Redewendungen und Ironie)

Viele Kinder im AS verstehen Sprache wortwörtlich. Daher kann es vorkommen, dass sie Redewendungen sowie bildhafte Sprache, wie zum Beispiel Metaphern, nicht richtig interpretieren und verstehen. Auch werden Absicht und Bedeutung ironischer oder sarkastischer Äußerungen nicht erkannt (Schütz, 2023).

Wortbetonung und Sprachmelodie

Oftmals wird die Sprachmelodie von Kindern im AS als „monoton“ und „flach“ oder „papageienhaft“ wahrgenommen. Der Tonfall ist meist nicht an den Inhalt, die Aussage

sowie die Satzform angepasst und kann daher von Gesprächspartnerinnen und -partnern als unpassend oder irritierend empfunden werden (Klicpera et al., 2001).

Dialog

Viele Kinder im AS haben, unabhängig von ihrer sprachlichen Entwicklung, ein Problem, Sprache zum dialogischen Austausch zu nutzen (Teufel & Soll, 2021). „Small Talk“ erscheint ihnen nicht wichtig, beziehungsweise sinnvoll, oder es fehlt ihnen der Gesprächsinhalt. Im Dialog kann ein Ausbleiben von mimischen oder gestischen Äußerungen durch Zustimmung, Nicken oder Blickkontakt beim Gegenüber den Anschein erwecken, das Kind im AS hätte entweder kein Interesse am Gespräch oder scheint nicht zuzuhören (Schütz, 2023). Manche drücken sich sehr gewählt aus und wirken dadurch möglicherweise für Gleichaltrige als Gesprächspartnerinnen bzw. -partner eher seltsam (Freitag et al., 2017).

Kommt es zum Monologisieren über die eigenen Spezialinteressen („Einreden“ auf das Gegenüber), fehlt die Wechselseitigkeit in der Kommunikation („Turn-Taking“), also das Einstellen auf Gesprächspartnerinnen bzw. -partner, der Sprecherwechsel oder Frage-Antwort-Sequenzen (Steinhausen, 2019).

Echolalie

Bei Kindern im AS zeigt sich häufig ein (unaufgefordertes, teilweise auch oftmaliges) Wiederholen des Gehörten. Man spricht von Echolalien. Diese, manchmal auch zeitlich verzögerte, Wiederholung eines Wortes oder einer ganzen Phrase können entweder nicht funktional sein oder aber auch ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen (beispielsweise Selbstregulation und Selbststimulation; Aussagewiederholung, um besser zu verstehen; Zustimmung; Wunschäußerung; wechselseitige Kommunikation; Durchsetzung eigener Interessen) (Cholemkey et al., 2017; Klicpera et al., 2001; Snippe, 2022).

Nonverbale Kommunikation

Viele Kinder im AS finden es schwierig, Gestik und Mimik ihres Gegenübers richtig zu deuten oder diese überhaupt wahrzunehmen. Gleichzeitig setzen selbst sie kaum Mimik und Gestik (Gesten in Form von Kopfschütteln/Nicken, Zeigegesten, etc.) ein, um ihre sprachlichen Informationen zu begleiten. Es kann sich mitunter ein reduzierter Blickkontakt zeigen, der nicht an die jeweilige Situation angepasst ist (z. B. fehlender wechselnder Blickwechsel bei mehreren Gesprächspartnerinnen bzw. -partnern) (Schütz, 2023; Teufel & Soll, 2021).

Sprachverständnis und Kontexterfassung

Im pädagogischen Alltag kann auch ein reduziertes Sprachverständnis eine Rolle spielen und sich ganz unterschiedlich zeigen. Bei der Kontexterfassung sowie beim Sprachverständnis ist die zentrale Kohärenz von Bedeutung, die bei Kindern im AS oft nur schwach ausgeprägt ist (Teufel & Soll, 2021).

Ein geringer passiver Wortschatz kann das Verstehen von Sprache beeinträchtigen, was in der Kommunikation zu Missverständnissen führen und den Austausch erschweren kann. Nicht mitteilen zu können, dass man etwas benötigt, etwas zu viel oder zu schwierig ist oder wobei man gerade Hilfe braucht, beeinträchtigt die Selbstbestimmung (Schütz, 2023).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Um sprachlichen Input den Kompetenzen und Bedürfnissen der Kinder anzupassen und die Funktion von Sprache erleben zu lassen, können vielfältige Anpassungen vorgenommen werden.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Konkrete sprachliche Anweisungen
- Kontexte miterklären, Redewendungen verstehen, eindeutige Erklärungen
- Dialoge unterstützen
- Zeit geben
- Modellhafte Beispiele (Comic-Strip-Methode)
- Visualisierte/Unterstützte Kommunikation

Konkrete sprachliche Anweisungen

Bei Anforderungen müsste klar benannt werden, was genau getan werden soll. Kleinschrittig und konkret Abläufe anzuleiten, schafft Orientierung. Dabei sollte die Sprechgeschwindigkeit reduziert und Sprechpausen eingebaut werden. Erklärungen anzubieten kann Verstehen ermöglichen. Den Zusammenhang explizit zu erklären, in dem etwas gesagt oder getan wird, hilft die Bedeutung einer Äußerung zu erkennen und Missverständnisse zu vermeiden (Schütz, 2023).

Kontexte miterklären, Redewendungen verstehen, eindeutige Erklärungen

Um das Erfassen des Kontextes einer Situation zu erkennen und Missverständnisse, Frustration und soziale Probleme zu vermeiden, sollten Situationen, Konventionen und soziale Regeln explizit verbalisiert werden.

Ein Verzicht auf den Einsatz von Redewendungen und bildhafter Sprache macht Gesprochenes besser verständlich. Sarkastische oder ironische Äußerungen sollten im Alltag vermieden werden. Verwendet man Sprichwörter, Metaphern oder Redensarten (wie eine Schnecke = langsam; auf die Palme bringen = ärgern), sollen diese erklärt werden. Grundsätzlich wäre es bedeutend, dem Kind im AS bewusst zu machen, dass bzw. warum/wie Menschen diese sprachlichen Stilmittel einsetzen (Matzies-Köhler, 2015; Schütz, 2023).

Dialoge unterstützen

Das Führen von Dialogen sollte in der Kommunikation mit Kindern im AS regelmäßig in verschiedenen Situationen angeregt und geübt werden (Matzies-Köhler, 2015). Wenn das Kind monologisiert, kann man durch Einsetzen von vorher abgemachten Zeichen verdeutlichen, dass das Kind nun einmal eine Sprechpause machen und dem Gegenüber Sprechzeit einräumen soll (Schütz, 2023).

Zeit geben

Nach dem Stellen einer Frage Zeit zu geben, gewährt die Möglichkeit zur Verarbeitung und zum Formulieren einer Antwort. Wenn beim Singen von bereits bekannten und beliebten Liedern oder beim Aufsagen erlernter Reimverse die letzten Wörter oder die letzten Verse weggelassen werden, kann das Kind zum Ergänzen und dadurch zum Spracheinsatz motiviert werden (Eberhardt-Juchem, 2023).

Modellhafte Beispiele (Comic-Strip-Methode)

Die von Carol Gray entwickelte sogenannte „Comic-Strip-Methode“ dient dazu, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in der Interaktion zu erklären, die neurotypische Menschen meist intuitiv verstehen. Der Comicstrip-Methode folgend werden im Gespräch Strichfiguren mit Sprechblasen aufgezeichnet, die wichtige Situations- oder Gesprächsinhalte enthalten und die durch visuelle Elemente und strukturierte Abläufe die Verständigung erleichtert. Dem Kind kann damit in Ruhe veranschaulicht werden, was es selbst oder seine Gesprächspartnerin bzw. sein Gesprächspartner in einer bereits erlebten Situation gedacht oder gefühlt haben könnte (Schütz, 2023).

Visualisierte/Unterstützte Kommunikation

Je mehr Struktur, Vorhersehbarkeit und Visualisierung in den Alltag eingebracht werden, umso leichter kann man diese bewältigen (Matzies-Köhler, 2015; Schütz, 2023).

Wenn Verbalsprache wenig oder nicht vorhanden ist, gilt es, Wege zu finden, um sich besser verständlich zu machen (Senderin/Sender) sowie besser zu verstehen (Empfängerin/Empfänger). Unterstützte Kommunikation (UK) kann als Ausdrucksmittel, Unterstützung zum Spracherwerb und Ersatzsprache dienen. Durch den Einsatz von Gebärden, Bildkarten und -tafeln, Fotos, Symbolen, Piktogrammen oder auch Sprachausgabegeräten (SAGEs) können Informationen, Wünsche, Interessen, etc. besser kommuniziert und Bedürfnisse einfacher geäußert werden (Castañeda et al., 2020; Musenberg, 2020).

Literatur

Castañeda, C., Fröhlich, N., & Waigand M. (2020). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Interessierte.* ukcouch.

Cholemkey, H., Kitzerow, J., Soll, S., & Freitag, M. (2017). *Ratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher.* Hogrefe.



Eberhardt-Juchem, M. (2023). Sprach- und Kommunikationsentwicklung bei Autismus einschließlich Besonderheiten der Sprache und Kommunikation bei Autismus. In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg, (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 19–34). Kohlhammer.

Freitag, M., Kitzerow, J., Medda, J., Soll, S., & Cholemker, H. (2017). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.

Klicpera, C., Bormann-Kischkel, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2001). Autismus. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Entwicklungsstörungen im Kindes- und Jugendalter. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 197–215). Kohlhammer.

Matzies-Köhler, M. (2015). *Sozialtraining für Menschen im Autismus-Spektrum (AS). Ein Praxisbuch*. Kohlhammer.

Musenberg, O. (2020). Unterstützte Kommunikation. In C. Maaß, & I. Rink (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation* (S. 361–380). Frank & Timme.

Schütz, L. (2023). *Autismus-Spektrum-Störung in der Schule. Hintergrundinformationen, Praxisbeispiele, Handlungsempfehlungen*. Verlag an der Ruhr.

Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Elsevier.

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

4.6 Interaktionen

Pädagogische Handlungserfordernisse

Viele Kinder im AS achten, hören oder reagieren wenig auf die sie umgebenden Menschen und es scheint, dass sie von sich aus wenig Interesse an Interaktion mit anderen hätten. Oftmals wird auch berichtet, dass der Kontakt zu Erwachsenen präferiert wird oder sie das Alleinsein bevorzugen. Innerhalb einer sozialen Gemeinschaft können soziale Kompetenzen am einfachsten erlernt und geübt werden (Matzies-Köhler, 2015).



Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Erschwerte wechselseitige Interaktion und Kontaktaufnahme
- Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen
- Stressreaktionen bei Gruppenaktivitäten
- Schwierigkeiten beim Einstellen auf das Gegenüber bzw. auf das gemeinsame Tun

Erschwerte wechselseitige Interaktion und Kontaktaufnahme

Herausforderungen in der sozialen Interaktion können aufgrund unerwarteter Annäherung, eines erschwerten sprachlichen Austauschs, geringer gemeinsamer Interessen, unerwarteter emotionaler Reaktionen bis zum völligen Ausbleiben von Kontaktaufnahme reichen. Verstehen Kinder im AS einfache soziale Hinweise, wie ein freundliches Kopfnicken zur Begrüßung, ein Lächeln oder hochgezogene Augenbrauen nicht, oder nehmen dies nicht wahr, kann es vorkommen, dass die Interaktion wieder abgebrochen wird, bevor sie richtig begonnen hat (Sinzig & Schmidt, 2013).

Manche Kinder verhalten sich bei weniger vertrauten Menschen oder Unbekannten distanziert, andere wirken Fremden gegenüber distanzlos und suchen selbst zu unbekanntem Menschen Körperkontakt (Theunissen, 2020).

Das Fehlen nicht-sprachlicher Kommunikationsmittel wie Körpersprache, Blickkontakt oder Mimik und Gestik kann irritieren, ebenso wenn Mimik oder Gestik nicht zum Gesagten zu passen scheint (Matzies-Köhler, 2015; Theunissen, 2020).

Lügen, Manipulation oder Täuschung sind dagegen bei Kindern im AS durch das verminderte Verständnis in Bezug auf Perspektivenwechsel (Theory of Mind) selten. Jedoch fällt es ihnen selbst wiederum schwer, eine negative Absicht bei anderen Personen zu erkennen. Daher können Menschen im AS häufiger Opfer von Hänseleien und Mobbing sein oder fallen eher auf Täuschungen und Lügen Anderer herein (Teufel & Soll, 2021).

Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen

Kindern im AS fällt der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Freundschaftsbeziehungen häufig schwer, weil das Anpassen ihres Verhaltens auf verschiedene soziale Kontexte, das Vorgehen beim Schließen von Freundschaften, Interaktionsgestaltung, Konfliktlösung sowie gemeinsames Spielen (Als-ob-Spiele oder Phantasiespiele, bei denen auf die Aktion des Gegenübers angemessen reagiert werden muss) herausfordernd ist (Matzies-Köhler, 2015). Dennoch gibt es Freundschaftsbeziehungen, die unter anderem durch Verlässlichkeit und Loyalität gekennzeichnet sein können (Teufel & Soll, 2021).

Stressreaktionen bei Gruppenaktivitäten

Mit Stress umzugehen und diesen zu bewältigen, fällt vielen Kindern im AS schwer. Die häufigsten Stressursachen sind Reizüberflutung (z.B. durch Lärm, Menschenmengen, grelles Licht), Überforderung in Konfliktsituationen, Aktivitäten in größeren Gruppen, unvorhergesehene Veränderungen im Tagesablauf und subjektives Erleben von Ungerechtigkeit. Die Reaktionen auf Stresssituationen sind sehr unterschiedlich. Manche Kinder im AS zeigen hyperaktives oder aggressives Verhalten, andere reagieren mit stereotypen Verhaltensweisen, weitere antworten mit Rückzug- oder Fluchtreaktionen (Matzies-Köhler, 2015; Meer-Walter, 2001).

Schwierigkeiten beim Einstellen auf das Gegenüber bzw. auf das gemeinsame Tun

Kinder im AS zeigen mitunter nach außen eine verminderte Empathie und es wirkt, als hätten sie ein mangelndes Interesse an den Gefühlen des Gegenübers oder eine Gleichgültigkeit am Teilen bestimmter Ereignisse, Interessen oder eigener Empfindungen. Die wahrgenommene gefühlsbezogene Emotion kann aber eher kognitiv nicht richtig eingeordnet werden, wodurch das Kind im AS beispielsweise mit Abwendung, Überforderung, Angst oder inadäquatem Verhalten reagieren kann (Freitag et al., 2017; Teufel & Soll, 2021).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Die Förderung in dem Bereich der Interaktionen zielt auf die Verbesserung der sozialen Gegenseitigkeit im Sinne der verbalen und nonverbalen Besonderheiten in der Interaktion ab, wie beispielsweise Blickkontakt zum Gegenüber herzustellen, Gefühlsausdrücke einordnen können, Gespräche beginnen, Nachfragen im Gespräch zu stellen oder sozial reaktiver zu sein (Freitag et al., 2017).



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Förderung wechselseitiger Interaktionen
- Unterstützung beim Aufbau von Beziehungen mit Peers und Bezugspersonen
- Modelllernen
- Social Stories
- Angemessene Nähe und Distanz

Förderung wechselseitiger Interaktionen

Die Förderung des Imitations-, Sozial- und Kommunikationsverhalten von Kindern aus dem AS ist besonders wichtig. Notwendige Fähigkeiten in Bezug auf die Initiierung wechselseitiger Kommunikation, wie Blickkontakt, Aufmerksamkeit, Rituale, Gesten oder das Verständnis für mimische Reaktionen sollen zuerst in der Kleingruppe und später auch in realen Situationen geübt und umgesetzt werden (Matzies-Köhler, 2015). Die Kinder werden damit befähigt, gelungene Interaktion und Kommunikation anzuwenden und zu erleben (Sinzig & Schmidt, 2013).

Unterstützung beim Aufbau von Beziehungen mit Peers und Bezugspersonen

Auch wenn der Kontakt in den ersten pädagogischen Einrichtungen, wie der Krabbelstube oder dem Kindergarten eine Herausforderung für Kinder im AS darstellen kann, ist der Kontakt zu Gleichaltrigen für die Förderung der Interaktion und Kommunikation bedeutsam. Andere wahrzunehmen, ihnen zuzuhören, deren Bedürfnisse festzustellen und sich selbst gegebenenfalls zurücknehmen zu können, kann zunächst bei Kleingruppen-

aktivitäten und -spielen geplant werden, die möglichst allen Beteiligten Freude bereiten und bei denen auch ein Parallelspiel möglich ist. Später werden schrittweise und gut strukturiert ausdauerndere, interaktive Spielvarianten angeboten und angeleitet. Bei Kindern im AS ohne erhöhtem Förderbedarf erweisen sich in Folge autismspezifische soziale Kompetenztrainings als sinnvoll (Baker, 2014; Cholemkery et al., 2017; Sinzig & Schmidt, 2013).

Orientierungshilfen geben

Durch eine klare Strukturierung im alltäglichen pädagogischen Geschehen sowie auch im häuslichen Umfeld können verschiedene Orientierungshilfen angeboten werden, wodurch die Selbstständigkeit automatisch erhöht und das Stresslevel reduziert wird. Dies sind beispielsweise visuelle Strukturierungen des Tages oder Handlungsroutrinen (z. B. das morgendliche Ankleiden), die detailliert durchbesprochen, schriftlich festgehalten oder visuell durch Symbole unterstützt werden. Gerade in unstrukturierten Situationen (während Wartezeiten, in der Garderobe, auf der Toilette, in den freien Spielphasen, ...) sollte eine Strukturierung geboten werden (z. B. mit Hilfe eines Stundenplanes, eines Tagesplans, ...) (Cholemkery et al., 2017; Haider et al., 2023a; Teufel & Soll, 2021).

Modelllernen

Neue Dinge (auch von Anderen) werden oft mittels Nachahmung erlernt. Beim Nachmachen von Bewegungen (z. B. Sequenzen im Bewegungseinheiten, Sing-, Klatsch- und Tanzspiele) kann es helfen, zuerst mit dem Kind Kontakt herzustellen und dann präzise zu benennen, was zu tun ist. Durch eine klare Zieldefinition oder eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, können Handlungen mitunter gut imitiert werden (z. B. Drücken von Knöpfen, Betätigen eines Schalters, Gebrauch einer Schere oder eines Gerätes). Rollenspiele eignen sich gut zur Übung von bereits erlernten Verhaltensweisen in der Interaktion. Viele Kinder im AS können dadurch flexibel in „die Welt des Anderen“ eintauchen und Dinge ausprobieren (Teufel & Soll, 2021).

Da manche Kinder im AS mit einem größeren Gruppengeschehen schnell überfordert sein können, ist es ratsam, die Arbeitsgruppen klein zu halten und als Gruppenmitglieder bekannte Kinder zuzuteilen (Cholemkery et al., 2017).

Social Stories

Soziale Geschichten (Social Stories nach Carol Gray) sollen Kindern im AS beim Verständnis und der Bewältigung von Alltagssituationen oder sozial herausfordernden Situationen unterstützen (z. B. Begrüßung/Verabschiedung, sich anstellen, beim Spielen verlieren, Umgang mit einem Abwenden einer Spielpartnerin bzw. eines Spielpartners, Mitarbeit im Sitzkreis, ...) und dienen der Verbesserung sozialer Kompetenzen bzw. dem Abbau von Ängsten und Unsicherheiten in sozialen Situationen. Die gemeinsam erstellten und an die Lebenswelt der Kinder angepassten Geschichten bieten eine kurze Anleitung mit Regeln,

Ablauf und Anforderung an das Verhalten, um einzuüben, wie sie sich in sozial schwierigen Situationen verhalten sollen (Baker, 2014; Schütz, 2023; Sinzig & Schmidt, 2013).

Angemessene Nähe und Distanz

Ein Bewusstmachen eines angemessenen Nähe- und Distanzverhältnisses ist von Bedeutung. Manchen Kindern im AS kann eine Berührung, ein Handschlag, eine Umarmung oder auch selbst nur eine räumliche Nähe unangenehm sein. Wenn sich Auffälligkeiten im physischen Nähe- und Distanz-Verhalten zeigen, wird erarbeitet, was Menschen als „zu nah“ oder „zu distanziert“ empfinden können. Dabei geht es einerseits um das Erlernen einer adäquaten Reaktion bei Grenzüberschreitungen durch andere Personen sowie auch um eine eigene Erkenntnis, wie man die Grenzen anderer wahrnimmt, akzeptiert und wahrt (Teufel & Soll, 2021).



Literatur

Baker, J. (2014). *Soziale Foto-Geschichten für Kinder mit Autismus. Visuelle Hilfen zur Vermittlung von Spiel, Emotion und Kommunikation*. Kohlhammer.

Cholemkey, H., Kitzerow, J., Soll, S., & Freitag, M. (2017). *Ratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Hogrefe.

Freitag, M., Kitzerow, J., Medda, J., Soll, S., & Cholemkey, H. (2017). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.

Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.

Matzies-Köhler, M. (2015). *Sozialtraining für Menschen im Autismus-Spektrum (AS)*. Ein Praxisbuch. Kohlhammer.

Meer-Walter, S. (2021). *Schüler/innen im Autismusspektrum verstehen – Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Beltz.

Schütz, L. (2023). *Autismus-Spektrum-Störung in der Schule. Hintergrundinformationen, Praxisbeispiele, Handlungsempfehlungen*. Verlag an der Ruhr.

Sinzig, J., & Schmidt, M. H. (2013). Tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 137–164). Hogrefe.

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

Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (S. 21–116). Kohlhammer.

4.7 Emotionen

Pädagogische Handlungserfordernisse

Emotionale Kompetenzen entwickeln sich in den Bereichen des eigenen mimischen sowie des sprachlichen Ausdrucks, im Erkennen der Emotion anderer, beim Emotionswissen und -verständnis und bei den Strategien der Emotionsregulation. Alle Menschen nehmen Emotionen wahr, nicht alle erleben und zeigen diese in derselben Intensität. So beschreiben manche Kinder und Jugendliche im AS sehr intensive Gefühle in manchen Situationen, in anderen kaum (Hartl, 2010; Sommerauer & Eisner, 2020).

Grundlagen pädagogischer Handlungserfordernisse

- Erkennen der Emotionen Anderer
- Ausdruck von Emotionen
- Emotionale Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation
- Ängste

Erkennen der Emotionen Anderer

Vielen Kindern im AS fällt es oft schwer, den emotionalen Ausdruck anderer zu erkennen, zu beachten und zu verstehen. Da sich dieser aus vielen nonverbalen Details wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zusammensetzt und auch von paraverbalen Informationen wie Tonfall oder Sprechtempo begleitet wird, bietet er eine große Menge an Details. Können diese zahlreichen Reize nicht zusammengesetzt werden, werden sie auch nicht beachtet (Markowetz, 2020).

Ausdruck von Emotionen

Viele Kinder im AS zeigen ihre Emotionen oft nicht in derselben Weise wie nicht-autistische Menschen. Es kann bei neurotypischen Menschen Irritation auslösen, wenn Emotion ("Ich freue mich sehr") und nonverbale Signale (ausdruckslos wirkendes Gesicht) nicht übereinstimmen (Schirmer, 2015).

Emotionale Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation

Fehlt das Interesse an anderen Gesichtern und gibt es keine Motivation, diese zu erkennen, benennen und zu lesen, findet dieser intuitive Lernprozess nicht statt.

Da körperliche Nähe oder Blickkontakt sensorisch herausfordernd sein können, vermeiden manche Kinder im AS diese. Ist körperliche Wahrnehmung eher diffus und entwickelt sich das Ich-Gefühl nicht oder nur wenig, nehmen sich manche kaum bis gar nicht von ihrer Umwelt getrennt wahr. Emotionale Zustände dem eigenen Erleben zuzuordnen, gelingt dann nicht (Ayres, 2016).

Ängste

Angst ist ein häufig benanntes Gefühl. Starke Sinneseindrücke, wie Lärm, Lichtreize oder überfüllte Orte, können diese Emotion auslösen. Müssen Abläufe unterbrochen und können Aufgaben nicht beendet werden, kann dies ebenfalls stark beunruhigen. Auch Versagensängste treten oft auf. Erwartungen des Umfelds oder selbst wahrgenommenen Defizite im Bereich der sozialen Fähigkeiten können auch Ängste auslösen (Schirmer, 2016).

Angst, Stress und Widerstand verschlechtern das Abspeichern und Erinnern von Informationen. Aktives Nachdenken ist stark erschwert bis unmöglich. Inhalte, welche mit der Angst verbunden waren – das können Personen wie auch Situationen sein – können in Folge immer wieder Stress auslösen. Es kann vorkommen, dass eine Emotion lang und intensiv anhält. Auch Stimmungswechsel können auftreten, die für Außenstehende nicht immer nachvollziehbar erscheinen. Es braucht Zeit und Empathie, um zu erkennen, welche Emotion oder welches Bedürfnis hinter dem Verhalten liegt. Zudem bedarf es an Unterstützung und Erklärung, was von anderen oft emotional und intuitiv zum Ausdruck gebracht wird (Markowetz, 2020).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Viele Kinder im AS müssen den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen erst erlernen. Der Erwerb der emotionalen Kompetenz ist eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Kleinkind- und Vorschulalter, da sie eine Grundlage für sprachliche, soziale und kognitive Kompetenzen darstellt. Da Emotionserkennung oft kognitiv verarbeitet und erlernt werden muss, bedarf es an Denkentwicklung und Zeit. Zunächst wird die Selbstwahrnehmung in den Fokus genommen, danach folgt die Auseinandersetzung mit anderen Personen.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Eigene Emotionen erkennen
- Emotionstraining
- Emotionsregulation
- Emotionskontrolle unterstützen
- Unterstützung beim Umgang mit Ängsten

Eigene Emotionen erkennen

Erwachsene sind meist die ersten Partnerinnen und Partner, um Gefühle mit einer anderen Person abzustimmen. Gefühle sehr klar und übertrieben auszudrücken sowie mit Körpersprache zu unterstützen, kann das Erkennen einer Emotion verdeutlichen (Schirmer, 2015; 2016).

Über Bewegung und körperlichen Kontakt kann Zugang zum “Ich” und dem Körpergefühl gestärkt werden. Musik und Tanz sowie Entspannungs- oder Achtsamkeitsübungen ergänzen das Sprechen über Emotionen (Sommerauer & Eisner, 2020).

Sich selbst und seine Bedürfnisse wahrzunehmen, ist ein wichtiger Schritt. Nach der Unterscheidung “Das fühlt sich gut an” von “Das fühlt sich nicht gut an”, kann an den Emotionen Freude, Wut und Angst gearbeitet werden. Laut Ekman (2007, zitiert nach Reichertz, 2022) sind Freude, Zorn, Angst und Trauer, aber auch Überraschung, Ekel und Verachtung Basisemotionen. Darunter werden angeborene Reaktionsmuster verstanden, die bei allen Menschen ähnlich ausgedrückt werden. Sekundäre Emotionen wie Stolz setzen kognitive Leistungen voraus und schließen Erfahrungen und Traditionen sowie andere rationale Faktoren mit ein. Diese sind komplexer und werden, bei guter kognitiver Entwicklung, erst später erlernt (Markowetz, 2020).

Leitfragen wie “Wie geht es mir?” und “Wie stark ist die Emotion?” unterstützen verbal den Reflexionsprozess. Visuelle Hilfsmittel wie eine Ampel, welche die Einschätzung der Emotion von angenehm über neutral zu unangenehm farblich unterstützt, oder mehrstufige Skalen sind hilfreich. Mit verbaler Unterstützung durch Benennung von Emotion und Auslöser (“Ich glaube, du bist wütend, weil du deine Aufgabe jetzt beenden musst.”), kann das Kind an vielen verschiedenen Alltagssituationen die Gefühle erarbeiten (Schirmer 2015; 2016).

Emotionstraining

Es braucht oft persönliche Unterstützung, um die Aufmerksamkeit auf den Emotionsausdruck zu lenken. Mit Wimmelbüchern und Emotionsbildern kann gelernt werden, Gesichter zu „lesen“. Viele verschiedene Gesichter mit den Basisemotionen zu sehen und die Bedeutung des Ausdrucks zu erfassen bzw. die Situation zu interpretieren, ist eine wichtige Übung, um die Emotionen anderer zu erkennen. „Wie fühlt sich das Kind auf dem Bild? Warum könnte es sich so fühlen? Woran erkennst du, dass es sich so fühlt? Schau auf das Gesicht, achte auf Augen und Mund! Schau auf die Körperhaltung!“ Mit Rollenspielen, Kurzgeschichten und Gruppenarbeiten oder Zeichnen/Malen von Gefühlen können sich Kinder der Emotionserkennung und -differenzierung widmen und Emotionsregulationsfähigkeiten, Empathie und soziale Kompetenzen sowie ein verbessertes Emotionsverständnis entwickeln (Petermann et al., 2016; Petermann & Wiedebusch, 2016).

Emotionsregulation

Um die Intensität der Gefühle einschätzen zu lernen, können die Lichtzeichen der Ampel (grün, gelb und rot) visuell unterstützen. In der grünen Zone ist alles in Ordnung und es besteht eigentlich kein Handlungsbedarf. In diesem “offenen Lernfenster” Strategien kennenzulernen, auszuprobieren und zu üben, ist sinnvoll. Die gelbe Zone, in der die Erregung steigt, aber Handlungskontrolle noch möglich ist, ist jener Bereich, in der Emotionsregulationsstrategien angewendet werden können. Um Handlungsfähigkeit

aufrecht zu erhalten und passende Strategien zu ergreifen, bedarf anfangs an Anleitung und Begleitung. Ziel ist es, dass das Kind selbst zu geeigneten Maßnahmen greifen kann, wenn es eine Anspannung bzw. Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit spürt. So sollen Momente, in denen das Kind in die rote Zone gerät, in der Impulskontrolle nicht mehr möglich ist und unerwünschte Verhaltensweisen auftreten, verringert werden.

Leitsätze wie „Alle Gefühle sind erlaubt. Ich bin meinen Emotionen nicht ausgeliefert. Ich kenne Wege/Strategien, um mit meinen Gefühlen gut umzugehen.“ unterstützen die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder. Regulationsstrategien wie Kontaktaufnahme zu Bezugspersonen, um Unterstützung zu erhalten oder aktiv Unterstützung durch Eltern oder Gleichaltrige zu suchen, sind interaktive Maßnahmen zum Emotionsmanagement. Durch Aufmerksamkeitslenkung kann der Fokus von der Erregungsquelle abgewendet und vom Emotionsauslöser abgelenkt werden. Saugen, Schaukeln, Summen, Singen, Stimming oder andere Rituale sind ebenso wie Gespräche Selbstberuhigungsstrategien. Auch der Rückzug aus emotionsauslösenden Situationen, Manipulation der emotionsauslösenden Situation z. B. durch spielerische Aktivität, oder kognitive Regulationsstrategien wie positive Selbstgespräche, unterstützen die Selbstkontrolle. Externale Regulationsstrategien werden gewählt, um sich körperlich auszuagieren (Petermann et al., 2016; Petermann & Wiedebusch, 2016; Schirmer 2016). Bei Mädchen häufiger angewendet wird die Einhaltung von Darbietungsregeln beim Emotionsausdruck durch Maskieren von Emotionen („Masking“) (Preißmann, 2020; Vero, 2020b).

Emotionskontrolle unterstützen

Gelingt es nicht, die eigenen von anderen Emotionen zu unterscheiden und sich abzugrenzen, kommt es zu Emotionsansteckung. Oft sind sich Kinder im AS nicht bewusst, wie stark sie auf Emotionen anderer reagieren. Sich aus konflikthaften, emotionalen Situationen, die sie gar nicht betreffen, zu entfernen, kann Streit und Emotionsausbrüche verhindern. Meist brauchen die Kinder Unterstützung, um diese Strategie anzuwenden (Vero, 2023).

Da sich konfrontatives, emotionales Verhalten der Bezugsperson leicht überträgt, ist es von Bedeutung, dass diese mit neutraler Körpersprache und ruhiger Stimme Aufregung vermeidet und Strategien zur Selbstbeherrschung und Deeskalation kennt. Direkten Blickkontakt zu vermeiden und diesen auch nicht einzufordern sowie genügend Abstand zu halten und Berührungen zu vermeiden, kann hilfreich sein. Sich niederzusetzen, ohne sich selbst in Gefahr zu bringen, abzulenken und etwas positiv Besetztes anzubieten, gegebenenfalls auch nachzugeben bzw. die Anforderung anzupassen und Zeit zu geben, um sich zu beruhigen, kann Erregung senken. Mit jemanden anderen über ein neutrales Thema zu sprechen oder mit einer Betreuungsperson, die emotional nicht in den Konflikt involviert ist, die Rolle zu tauschen, entspannt die Situation (Hejlskov Elvén, 2015).

Unterstützung beim Umgang mit Ängsten

Ähnliche Situationen werden oft nicht als bereits bekannt erkannt. Rasch wird die Situation als bedrohlich wahrgenommen. Um das Gefühl der Angst zu reduzieren, bedarf es der Herstellung von Sicherheit. Ängste ernst zu nehmen, Erklärungsmodelle zu liefern, überschaubare Situationen zu schaffen, Rückzugsorte zur Entspannung zu schaffen und an Strategien zu arbeiten, ist hilfreich. Da wahrgenommene Reize bzw. Ereignisse hinsichtlich ihrer Nützlichkeit oder Schädlichkeit bewertet werden, können Erwachsene dabei unterstützen, Situationen zu erklären, umzudeuten oder abzulenken. Später können Selbstinstruktionen helfen. Zunächst gibt es ein visuelles und/oder auditives Stopp-Signal. Danach wird die Aufmerksamkeit auf Konstanz statt auf Veränderung gelenkt. Dinge, die sich nicht verändert haben, werden aufgezählt und ein Spruch („Stopp, stopp, stopp, ... ist/sind ungefährlich/harmlos. Stopp, stopp, stopp.“) mit positiver Mimik aufgesagt. Im Anschluss wird das Erlebnis so präsentiert, wie es ablaufen sollte, damit die Situation positiv im Gedächtnis abgespeichert wird (Petermann et al., 2016; Petermann & Wiedebusch, 2016; Vero, 2020b; 2023).



Literatur

- Ayres, A. J. (2016). *Bausteine kindlicher Entwicklung* (6. Auflage). Springer.
- Hartl, M. (2010). *Emotionen und affektives Erleben bei Menschen mit Autismus. Eine Untersuchung unter analytischer Betrachtung autobiographischer Texte*. Springer VS Research.
- Hejlskov Elvén, B. (2015). *Herausforderndes Verhalten vermeiden*. Dgvt-Verlag.
- Markowitz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht*. Ernst Reinhardt.
- Petermann, F., Petermann, U., & Nitkowski, D. (2016). *Emotionstraining in der Schule*. Hogrefe.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe.
- Preißmann, Ch. (2020). *Überraschend anders. Mädchen und Frauen mit Asperger* (2. Auflage). Trias.
- Reichertz, J. (2022). Paul Ekman: Gefühle lesen. In K. Senge, R. Schützeichel, & V. Zink (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Emotionssoziologie*. Springer VS.
- Schirmer, B. (2015). *Herausforderndes Verhalten in der KiTa. Zappelphilipp, Trotzkopf & Co.* V & R.
- Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. Ernst Reinhardt.
- Sommerauer, M., & Eisner, M. (2020). Emotionserleben und Training emotionaler Kompetenz bei Menschen im Autismus-Spektrum. *R&ESource. Open Online Journal for Research and Education*. 1(1). (S. 1–5). <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/946>

Vero, G. (2020b). *Das andere Kind in der Schule – Autismus im Klassenzimmer*. Kohlhammer.

Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

4.8 Verhalten

Pädagogische Handlungserfordernisse

Ein personenorientierter Perspektivenwechsel setzt ein Verständnis für das breite Spektrum möglicher Herausforderungen im Bereich Verhalten von Kindern im AS voraus. Dieses kann von Zurückgezogenheit bis hin zu Überaktivität und Neigung zur Aggressivität reichen (Schuster, 2013).

Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Repetitive, stereotype Verhaltensweise sowie Problemlöseverhalten (Impulskontrollschwierigkeiten, Rückzugsverhalten)
- Verhalten verstehen
- Spielverhalten

Repetitive, stereotype Verhaltensweisen sowie Problemlöseverhalten (Impulskontrollschwierigkeiten, Rückzugsverhalten)

Wie im Kapitel Diagnostik beschrieben, können bei Kindern im AS eingeschränkte, repetitive und unflexible Verhaltensweisen, Interessen oder Aktivitäten vorliegen, die u. a. mit Stereotypen, wie z. B. dem repetitiven Gebrauch von Objekten, einhergehen können. Manche Verhaltensweisen (z. B. Hand- oder Fingermanierismen, Hin- und Herpendeln des Kopfes, Schläge mit den Händen auf die Ohren, ...) können ebenso als Selbststimulation von Sinnesbereichen gedeutet werden (Kamp-Becker & Bölte, 2021). Auch Spezialinteressen im Sinne einer ungewöhnlichen Faszination (z. B. für die Umdrehungen von Waschmaschinen) können einerseits zu Rückzugsverhalten und andererseits zu Irritationen (z. B. in der Kontaktaufnahme) führen (Bernard-Opitz, 2015; Matzies-Köhler, 2015). Darüber hinaus und teilweise auch aus Verhaltensweisen, die bei Kindern im AS auftreten können, heraus (z. B. sozialer Rückzug, Beharren auf bestimmte Ordnungen oder Abläufe, Zwänge usw.), können zusätzlich herausfordernde Verhaltensweisen vorliegen (Bernard-Opitz, 2015; Theunissen, 2017). Manche Kinder im AS zeigen sehr starke Reaktionen auf Veränderungen im Tagesablauf, die von Wutausbrüchen, Aggressionen bis hin zu Angst und Panik reichen (Schuster & Schuster, 2022). Auch Formen von Autoaggressionen, schreien, wegrennen sowie explosive Erregung bzw. mangelnde Impulskontrolle werden im Kontext von herausforderndem Verhalten beschrieben (Theunissen, 2017).

Verhalten verstehen

Es ist notwendig, die Funktion von Verhalten zu verstehen, um diesem pädagogisch adäquat und wirksam begegnen zu können. Der Wunsch nach Aufmerksamkeit, sensorisch begründete Verhaltensweisen und das Vermeiden unangenehmer Situationen zählen u. a. beispielsweise zu den Gründen für herausforderndes Verhalten (Bernard-Opitz, 2015). Auch wenn das externalisierende (z. B. Wutausbrüche) oder internalisierende Problemlöseverhalten (z. B. Rückzugsverhalten) von Kindern im AS subjektiv im Sinne eines Bewältigungsversuches bedeutsam ist, wird es von Pädagoginnen und Pädagogen als herausfordernd wahrgenommen (Theunissen, 2019). Die Reduktion des Verhaltens auf das Individuum als „Träger“ (wie zum Beispiel die Zuschreibung „das aggressive Kind“), leistet nur bedingt einen bzw. keinen Beitrag zum Verstehen. Die notwendige Beachtung des Person-Umwelt-Bezuges lenkt den Blick auf die Umweltbedingungen und eröffnet damit die Möglichkeit zu analysieren, welche Reize, Situationen dem Verhalten des Kindes im AS vorangegangen sind. Diese Analyse eröffnet pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten. So können Personen, Objekte und Situationen Ausgangspunkt pädagogischer Interventionen sein (Theunissen, 2017).

Spielverhalten

Spielen stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe und -möglichkeit dar. Kinder im AS zeigen deutliche Besonderheiten im Spielverhalten, das durch Schwierigkeiten im fließenden, flexiblen und kreativen Symbolspiel gekennzeichnet ist (Kamp-Becker & Bölte, 2021). Schon jüngere Kinder im AS können durch ein eher monotones Spiel auffallen, das oft auch aus dem immer gleichen Manipulieren bestimmter Gegenstände (z. B. Kreisel) besteht. Kinder im AS beteiligen sich kaum an Fantasie- und Rollenspielen (Schuster, 2013; Schuster & Schuster, 2022). Im Spielverhalten kann oft eine klare Präferenz zum Spiel mit Gegenständen, als zu jener mit anderen Menschen beobachtet werden. Eine weitere Herausforderung ist das Verstehen von Spielregeln und folglich entsprechend dieser zu handeln (Cornago, 2020). Auch das Spielverhalten kann durch herausforderndes Verhalten, wie dem Entwenden von Objekten oder Konfliktsituationen geprägt sein, weshalb Kinder im AS beim Aufbau von Spielfähigkeiten unterstützt werden müssen (Theunissen, 2017).

Mögliche förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsoptionen

Da die (Problemlöse-)Verhaltensweisen sehr vielfältig sein können, bedarf es verschiedener pädagogischer Ansatzmöglichkeiten hinsichtlich der Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen.



Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten

- Reaktionsauslöser für Problemlöseverhalten (herausforderndes Verhalten) finden
- Vereinbarung von Signalen
- Erarbeitung von Handlungsalternativen
- Positive Verhaltensunterstützung durch Belohnungssysteme (Tokensysteme)
- Notfallpläne und Notfallmaßnahmen
- Unterstützung beim gemeinsamen Spiel

Reaktionsauslöser für Problemlöseverhalten (herausforderndes Verhalten) finden

Um herauszufinden, warum Kinder im AS möglicherweise starke Reaktionen zeigen, ist eine Verhaltensanalyse hilfreich. In dieser wird das herausfordernde Verhalten hinsichtlich seiner Begleitumstände systematisch erfasst (z. B. durch genaue Dokumentation der Beobachtungen bzgl. Situation usw.), um daraus pädagogische Interventionen entlang einer Zielbestimmung abzuleiten (Schirmer, 2016). Die Verhaltensanalyse eröffnet somit die Chance, die Ursachen dieser Probleme sowie ihre Funktion zu verstehen. Das Verständnis für die Funktion kann wesentlich sein, um diese Probleme im Bereich Verhalten erfolgreich abzubauen. Hauptfunktionen können z. B. der Wunsch nach Aufmerksamkeit, die Vermeidung von Anforderung sowie der Wunsch nach sensorischer Stimulation sein. Besonders bedeutsam ist, auch organische Befindlichkeiten sowie emotionale oder kognitive Ursachen zu berücksichtigen (Bernard-Opitz, 2015). Zur Identifikation der Funktion ist eine systematische und damit möglichst objektive Beobachtung des Verhaltens notwendig, um dann Arbeitshypothesen aufzustellen (z. B. Auslöser wie sensorische Überempfindlichkeit) und eine Zielbestimmung (erwünschtes Verhalten) vorzunehmen. Letztlich ist für einen erfolgreichen Umgang bedeutsam, eine gewählte Intervention hinsichtlich ihrer Wirkungen zu evaluieren (Schirmer, 2016).

Vereinbarung von Signalen

Visuelle Signale können das Verhaltensmanagement unterstützen. Zur Prävention können Signale, wie bspw. ein Warteschild oder ein visueller Timer, der die verstreichende Zeit abbildet, in Warte-Situationen, das Warten erleichtern. Auch vereinbarte Stopp-Signale (z. B. Ampel-Symbole, Stopp-Schild, ...) können präventiv bei der Bewältigung von potenziell schwierigen Situationen hilfreich sein. Weiters können Farbkarten als Hinweise für angemessenes Verhalten („Bleibe grün“) beim Verhaltensmanagement unterstützend wirken (Bernard-Opitz & Häußler, 2013).

Erarbeitung von Handlungsalternativen

Jene Kinder im AS, die z. B. aggressives Verhalten oder starkes Rückzugsverhalten zeigen, benötigen Unterstützung dabei, andere Wege zu finden, um sich auszudrücken, durchzusetzen oder auf Konflikte bzw. Überforderung (z. B. sensorische Überforderung) zu reagieren (Schuster, 2013). Es ist daher bedeutsam, dass sie auf Handlungsalternativen zurückgreifen können. Für die Erarbeitung von Handlungsalternativen können Alternativpläne erstellt und eingesetzt werden. Diese ermöglichen, vor allem in visualisierter Form, Ursache-Wirkungs-Prozesse des eigenen Verhaltens sowie Reaktionen anderer und daraus resultierende Konsequenzen aufzuzeigen. Alternativpläne stellen als im besten Fall visualisierte Anleitung zur Verhaltensänderung konkrete Lösungswege dar, auf welche Verhaltensweisen, mit welchem (erwünschten) Verhalten reagiert werden kann (z. B. einen Wutball kneten statt schlagen). Damit wird auch die Verhaltenssteuerung und Selbstkontrolle unterstützt. Vor allem, wenn die Einsichtsfähigkeit von Kindern im AS noch gering ausgeprägt und spontane Reflexion noch nicht möglich ist, können Visualisierungen nützlich sein, um einen Verstehensprozess des eigenen Verhaltens zu unterstützen. Visuelle Darstellungen können Kinder im AS dabei unterstützen, einen Perspektivenwechsel vollziehen zu können. Dazu kann bspw. eine Situation, die schwer fällt, wie warten, mit einem Stress-Barometer verbunden werden. Besonders hilfreich kann es für Kinder im AS sein, wenn bei den visualisierten Handlungsalternativen auch eingebaut wird, wie es ihnen z. B. in der Wartesituation besser gehen kann (Haider et al., 2023a).

Positive Verhaltensunterstützung durch Belohnungssysteme

Belohnungssysteme können positives Verhalten insofern unterstützen, als dadurch besser entschieden werden kann, was getan werden soll. Sie sind als Übergangssysteme zu verstehen. Als solche helfen sie vor allem in Verbindung mit sozialen Belohnungen, auch für Kinder im AS langfristig soziale Belohnungen wirksam werden zu lassen. Tokensysteme arbeiten mit Token, also Zeichen wie bspw. Punkte, die gegen eine Belohnung, die für Kinder im AS stark motivierend sein kann, wie z. B. Spielzeug, Beschäftigung mit Spezialinteressen, eingetauscht werden können. Das vereinbarte Zielverhalten wird mit einem Token belohnt, d. h. positiv verstärkt. Token sollten immer mit Lob verbunden werden. Anfangs sollten Belohnungen (Einsatz von Token) in einer natürlichen Beziehung zum erwünschten Verhalten stehen (rascher Einsatz eines Tokens bei erwünschtem Verhalten). Wenn dies gut funktioniert, können die Intervalle der Token in einem immer größeren Abstand erfolgen (Schirmer, 2016).

Viele Kinder im AS reagieren z. B. auf einen Gegenstand als Verstärker angemessenen Verhaltens, d. h. auf Belohnung, zunächst oft besser als auf soziales Lob (Matzies-Köhler, 2015). Dennoch ist es besonders wesentlich, Belohnungssysteme nur als Überbrückung noch unzureichender Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen einzusetzen, da sie Abhängigkeit von materiellen Verstärkern mit sich bringen und somit keine langfristige Lösung darstellen (Haider et al., 2023a).

Notfallpläne und Notfallmaßnahmen

Der Entwurf eines Planes für ein individuelles Krisenmanagement im Team unterstützt einen souveränen Umgang mit dem Verhalten und hilft damit allen Beteiligten. In erster Linie gilt es, in schwierigen Situationen Ruhe zu bewahren und ggf. das Bedürfnis nach Freiraum zu akzeptieren. Die Sprache sollte prägnant, sachlich und leicht verständlich sein (Markowetz, 2020). Notfallpläne geben allen Beteiligten Sicherheit, da sie festlegen, welche Notfallmaßnahmen getroffen werden können, um schnell Deeskalation in eine Situation zu bringen. Sie sollten daher detailliert und für alle nachvollziehbar sein.

Unterstützung im gemeinsamen Spiel

Eine pädagogische Begleitung von Spielverhalten bedeutet, Gelingensbedingungen für gemeinsame Spielsituationen zu schaffen und diese auch entsprechend zu unterstützen.

Die Förderung von Interaktions- und Spielfähigkeiten kann als zentrales Thema adressiert werden, bei dem es in einem ersten Schritt darum geht, gemeinsame Interessen zu finden. Dazu braucht es eine bewusste Zusammenführung und Transparenz von gemeinsamen Interessen, mit dem Ziel dadurch den weiteren Aufbau von Kompetenzen im sozialen Bereich zu unterstützen (Haider et al., 2023a). Manche Schülerinnen und Schüler im AS benötigen am Anfang Motivation, Anleitung und Struktur (klarer Ablauf und Ziel), um mit anderen Schülerinnen und Schülern wechselseitig zu spielen. Für Kinder und Jugendliche im AS kann es wesentlich sein, auf Spielsituationen gut vorbereitet zu werden, um das Spiel mit anderen auch genießen zu können. Unterstützung kann bereits bei der Kontaktaufnahme zu Spielpartnerinnen und Spielpartnern wichtig sein. Ein Angebot verschiedener Spiele (offen wie Ballspiel und strukturiert wie Puzzle oder Brettspiele) kann sich eignen, um Schülerinnen und Schülern im AS eine Auswahl zu ermöglichen (Cornago, 2020). Spiele mit festen Regeln können sich aufgrund des geringeren Überraschungspotentials (im Sinne von Unvorhersehbarem) besser eignen (Schuster, 2013). Bei Fantasie- und Regelspielen können Skripts in Form von Bildabfolgen oder kurzen Beschreibungen hilfreich sein. Auch Konfliktsituationen, die im Spiel entstehen können, sollten hinsichtlich des Findens von Lösungsstrategien, den Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen im AS entsprechend, begleitet werden (Cornago, 2020).



Literatur

- Bernhard-Opitz, V. & Häußler, A. (2013). *Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Fördermaterialien für visuell Lernende* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Bernard-Opitz, V. (2015). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxisbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer*. (3. Auflage). Kohlhammer.
- Cornago, A. (2020). *Praxis Frühförderung Autismus. Strategien – Aktivitäten – Materialien. 03_ Interaktion und Spiel*. Autismus Hamburg e.V.
- Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.
- Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Utb.
- Matzies-Köhler, M. (2015). *Sozialtraining für Menschen im Autismus-Spektrum (AS). Ein Praxisbuch*. Kohlhammer.
- Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht*. Ernst Reinhardt.
- Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. Ernst Reinhardt.
- Schuster, N. (2013). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (3. Auflage). Kohlhammer.
- Schuster, N., & Schuster, U. (2022). *Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2017). *Autismus und herausforderndes Verhalten: Praxisleitfaden für Positive Verhaltensunterstützung*. Lambertus.
- Theunissen, G. (2019). *Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung*. Kohlhammer.

5 Zusammenfassung weiterer relevanter Punkte

Abschließend werden weitere relevante Punkte angeführt, die für die Arbeit rund um das Kind im AS bedeutsam sind.

5.1 Zusammenarbeit

Eltern/Erziehungsberechtigte sind aufgrund der schon gemachten Beziehungserfahrungen Expertinnen und Experten ihres Kindes im AS. Sie haben oft einen intensiven Verarbeitungsprozess hinter sich gebracht oder stehen in einem solchen. Pädagogisches Personal weist ebenso spezifische professionelle Expertise auf. Informationsaustausch und Kooperation zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Akteurinnen bzw. Akteuren der Bildungseinrichtung, aber auch allen Professionistinnen und Professionisten des Supportumfelds des Kindes (Pädagoginnen und Pädagogen, Leitung, Assistenz, Therapeutinnen und Therapeuten, etc.) sind essenziell, um das Kind in seiner Gesamtheit besser verstehen zu können (Freizeitbeschäftigung, Rituale zu Hause, Verhalten am Wochenende, ...). Oft werden mit dem Eintritt in neue pädagogische Settings von vielen Seiten große Erwartungen an die weitere Entwicklung geknüpft. Hier gilt es achtsam, transparent und klar miteinander zu agieren, um Verunsicherung, Überforderung oder Konkurrenzdenken entgegenzuwirken. Dadurch kann proaktiv eine Basis für den Entwurf weiterer Entwicklungsziele geschaffen oder wirkungsvoll Krisenprophylaxe etabliert werden. Durch das Zusammenwirken der genannten Faktoren kann eine gelingende Bildungspartnerschaft im Sinne des Kindes entstehen. Die inklusive Gesamtorientierung einer Einrichtung prägt hier den Habitus der in ihr Beschäftigten mit. In der Literatur können hierbei auch wertvolle Hinweise in Bezug auf Konzeptinhalte gefunden werden (Haider et al., 2023a; Meer-Walter, 2021; Schirmer, 2016; Vero, 2023).

Ein Gelingensfaktor in der Zusammenarbeit von Eltern/Erziehungsberechtigten und Pädagoginnen und Pädagogen ist das Festlegen von Zielen. Dies passiert im Idealfall vor einem Gespräch und ist bedeutsam, um Erwartungen an Eltern/Erziehungsberechtigte eindeutig beschreiben zu können. Während des Gespräches ist ein ressourcenorientierter Zugang förderlich, um die Kooperation zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Pädagoginnen und Pädagogen zu stärken. Folglich sind an Eltern/Erziehungsberechtigte positive Rückmeldungen über den Entwicklungsfortschritt zu geben und gleichzeitig Bildungs- und Erziehungsziele transparent zu kommunizieren. Ein enges Unterstützungssystem im Sinne einer konstruktiven Zusammenarbeit ist für das Kind im AS hinsichtlich gemeinsamer Ziele für die bestmögliche Erziehung und Bildung des Kindes im AS von hoher Bedeutung (Schirmer, 2016).



Literatur

Haider, S., Jencio-Stricker, E., & Schwanda, A. (2023a). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe*. Springer.

Meer-Walter, S. (2021). *Schüler/innen im Autismusspektrum verstehen – Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Beltz.

Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. Ernst Reinhardt.

Vero, G. (2023). *(M)ein autistisches Kind kommt in die Kita – Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte*. Lambertus.

5.2 Anlaufstellen/Ansprechpersonen

Folgende Anlaufstellen können bei Fragen oder Anliegen hilfreich sein:

Österreichische Autistenhilfe

Der Dachverband Österreichische Autistenhilfe ist ein Kompetenzzentrum für Beratung, Diagnostik, Therapie und Fachassistenz für Menschen im AS. Dieser fungiert auch als Schnittstelle für eine bundesweite Vernetzung mit der öffentlichen Verwaltung sowie allen relevanten Anlaufstellen. Bei der Österreichischen Autistenhilfe können diagnostische Abklärungen zu AS durchgeführt werden. Auch Informationen zu weiteren Anlaufstellen in ganz Österreich können hier eingeholt werden. Weitere Informationen finden Sie unter folgendem Link: <https://www.autistenhilfe.at/>

Interne Stützsysteme bei verschiedenen Trägern

Um ausreichend Unterstützung bei dem Thema bieten zu können, verfügen einige Träger über interne Stützsysteme. Für genauere Informationen wenden Sie sich bitte direkt an Ihren Träger.

5.3 Grundlagen

Abschließend werden Quellen als Grundlage für pädagogische Rahmenbedingungen aufgelistet:

BMBWF (Hrsg., 2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_KA_20230425_37/Anlage1_Bildungsrahmenplan_amtssig.pdfsig

