

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Muttenz

Autismus und Schulinklusion

Welche Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten kann die Sozialpädagogik unter Anwendung des TEACCH-Ansatzes einsetzen, um die Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen zu fördern, und welche Grenzen zeigt dieser Ansatz dabei auf?

Bachelor-Thesis vorgelegt von:
Chiara Leanza
Matrikelnummer: 21-474-671

Eingereicht bei:
Sarah Madörin, M.A.
Muttenz, Juni 2024

Abstract

Diese Bachelor-Thesis behandelt die Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen und untersucht die Anwendung des TEACCH-Ansatzes durch die Sozialpädagogik. Dabei werden verschiedene Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten des Ansatzes hergeleitet und es wird beschrieben, wie diese von Sozialpädagog*innen in der praktischen Arbeit im schulischen Kontext verwendet werden können. Der Fokus liegt auf der strukturierten und visuellen Unterstützung, die der TEACCH-Ansatz bietet, um den besonderen Bedürfnissen von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen gerecht zu werden. Es werden sowohl die Möglichkeiten zur Förderung der Inklusion als auch die Grenzen, welcher der TEACCH-Ansatz im Bereich der Schulinklusion aufweist, dargelegt. Das Ziel der Arbeit ist es, Sozialpädagog*innen Strategien des TEACCH-Ansatzes zur Förderung der Inklusion in Regelschulen bereitzustellen.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 1.1 | Problemstellung | 1 |
| 1.2 | Fragestellung und Zielsetzung | 2 |
| 1.3 | Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit | 3 |
| 1.4 | Vorgehen und Aufbau der Arbeit | 4 |
| 2 | Autismus-Spektrum-Störungen | 6 |
| 2.1 | Definition von Autismus-Spektrum-Störungen | 6 |
| 2.2 | Die Symptomtrias von Autismus-Spektrum-Störungen | 8 |
| 2.2.1 | Beeinträchtigung der Kommunikation | 8 |
| 2.2.2 | Beeinträchtigung der sozialen Interaktion | 10 |
| 2.2.3 | Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster und Interessen | 10 |
| 2.3 | Komorbiditäten | 11 |
| 2.4 | Theory of Mind | 13 |
| 2.5 | Erschwernisse beim Lernen | 14 |
| 3 | Inklusion im schulischen Kontext | 17 |
| 3.1 | Definition und Abgrenzung von Inklusion | 17 |
| 3.2 | Rechtliche Grundlagen zur Inklusion | 19 |
| 3.3 | Bedeutung der Sozialen Arbeit im Kontext inklusiver Bildung | 20 |
| 3.4 | Autismus und Schulinklusion | 23 |
| 3.4.1 | Ausgangslage in der Schweiz | 23 |
| 3.4.2 | Herausforderungen im schulischen Kontext | 24 |
| 3.4.3 | Voraussetzungen für eine Inklusion | 26 |
| 4 | Der TEACCH-Ansatz | 29 |
| 4.1 | Definition und Herkunft von TEACCH | 29 |
| 4.2 | Die TEACCH-Philosophie | 30 |
| 4.3 | Pädagogische Förderung | 32 |
| 4.4 | Structured TEACCHing | 34 |
| 5 | Schlussenteil | 40 |
| 5.1 | Zusammenfassung der Erkenntnisse und Beantwortung der Leitfrage | 40 |
| 5.2 | Kritische Reflexion des Arbeitsprozesses | 46 |
| 5.3 | Ausblick und weiterführende Überlegungen | 47 |

| | | |
|-----|-----------------------|----|
| 6 | Literaturverzeichnis | 49 |
| 6.1 | Abbildungsverzeichnis | 52 |

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) fordert volle Teilnahme für Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben wie auch volle Teilhabe im Bildungsbereich. Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen haben das Recht, in einer inklusiven Einrichtung beschult zu werden (vgl. Schuster 2016: 55).

Nach Girsberger (2022: 143) gibt es für eine erfolgreiche schulische Förderung eines Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung zwei unterschiedliche Schwierigkeiten. Zum einen sind sie in den besonderen Eigenschaften des Kindes und zum anderen in unserem Schulsystem begründet (vgl. ebd.).

Die besonderen Eigenschaften eines Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung fasst Schuster (2016: 9) wie folgt zusammen: Autismus gilt als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung. Dabei liegen komplexe Störungen des Zentralnervensystems vor, welche sich auf die kognitiven, sprachlichen, interaktionalen, emotionalen und motorischen Funktionen auswirken und zu Veränderungen in der Wahrnehmungsverarbeitung des Kindes führen. Im Zentrum steht eine Beziehungs- und Kommunikationsstörung, welche von Kind zu Kind unterschiedlich ausgeprägt ist. Häufig treten typische Entwicklungsschritte der kindlichen Reifung verzögert auf, so dass die innere Reife und das Verhalten im Widerspruch zum Alter des Kindes stehen. Weiter können sie jedoch in anderen Bereichen wie Faktenwissen oder logisches Denken weit fortgeschrittener als ihre Altersgenossen ohne Behinderungen sein. Diese wie auch weitere Symptome eines autistischen Kindes können den Alltag und die Inklusion sowohl für sie als auch für die Lehrer stark erschweren (vgl. ebd.).

Weiter betont Girsberger (2022: 143), dass unser Schulsystem der Regelschule sich an durchschnittlich entwickelte Kinder richtet und darauf abzielt, alle Kinder an die einheitlichen Lernziele heranzuführen. Dabei sollen Kinder mit Defiziten durch Förderunterricht an den Durchschnitt angeglichen werden. Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung fallen hier meist aus dem Konzept. Denn sie sind weder durchschnittlich entwickelt, noch können sie allein durch Förderung an die Lernziele angepasst werden. Um eine Inklusion zu ermöglichen, muss sich vor allem das Schulsystem und das schulische Umfeld an das Kind anpassen. Mehrheitlich bedeutet

dies, dass neben vielen Anpassungen auch eine Fachperson als Assistenz und Begleitung im Schulalltag notwendig ist (vgl. ebd.).

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Aus der Problemstellung ergibt sich die Frage, welche Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten angewendet werden können, um die Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in einer Regelschule zu fördern. In dieser Arbeit beziehe ich mich auf Kinder, da die Beschulung im Kindesalter beginnt und eine frühzeitige Unterstützung und Ergreifung von Massnahmen entscheidend sein können, um die Schulinklusion zu fördern.

Mit der Umsetzung des §24 der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der Begriff Integration durch den Begriff Inklusion ersetzt. Inklusion beschreibt dabei die Weiterentwicklung des Begriffes Integration. Es wird nicht mehr erwartet, dass sich nur das Kind an die gegebenen Strukturen anpasst, sondern dass die Strukturen und Rahmenbedingungen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse des Kindes abgestimmt werden (vgl. Küpperfahnenberg 2013: 363f). Geleitet vom Grundsatz der Inklusion entwickelte die UN-BRK das Recht auf eine inklusive Bildung. Dabei haben Kinder und Jugendliche mit Behinderungen das Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu einer ortsnahen, allgemeinbildenden Regelschule (vgl. Aichele 2013: 21).

Nach Schuster (2016: 83) ist dabei eine Schulbegleitung, welche Kinder mit einer Beeinträchtigung im Alltag in einer Regelschule begleitet, häufig nicht wegzudenken (vgl. ebd.). Eckert (2022: 267f) betont, dass es für die Begleitung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum ausgebildetes Personal braucht. Hierbei kommen vor allem qualifizierte Klassenassistenten der Sozialpädagogik infrage (vgl. ebd.).

Für die Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten durch Sozialpädagog*innen wird der TEACCH-Ansatz miteinbezogen. TEACCH steht für Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children und ist ein ganzheitlicher heilpädagogischer Ansatz, welcher die Bedürfnisse und den Lernstil von Personen mit einer autistischen Wahrnehmung einbezieht. Der TEACCH-Ansatz beinhaltet grundlegende Strategien zur Unterstützung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum und deckt sich mit der Forderung der Inklusionsbewegung, durch ein individuell angemessenes Unterrichtsangebot, deren weitestgehende Teilhabe zu ermöglichen (vgl.

Tuckermann et al. 2023: 9ff). Der TEACCH-Ansatz stammt ursprünglich aus den USA und findet nach Häussler (2016: 10) noch wenig Bekanntheit in den deutschsprachigen Fachkreisen (vgl. ebd.). Dies hat zur Folge, dass ein Mangel an deutschsprachiger Literatur über den TEACCH-Ansatz besteht, insbesondere über die Grenzen des Ansatzes für die Schulinklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, verschiedene Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen des TEACCH-Ansatzes darzulegen und zu zeigen, inwiefern Sozialpädagog*innen diese im Schulalltag einsetzen können, um die Inklusion von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung in Regelschulen zu fördern. Weiter soll auch geklärt werden, welche Grenzen der Ansatz für das sozialpädagogische Handeln in Bezug auf die Förderung der Schulinklusion von Kindern im Autismus-Spektrum aufzeigt.

Die Fragestellung meiner Bachelorthesis lautet wie folgt:

Welche Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten kann die Sozialpädagogik unter Anwendung des TEACCH-Ansatzes einsetzen, um die Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen zu fördern, und welche Grenzen zeigt dieser Ansatz dabei auf?

1.3 Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit

Die Soziale Arbeit gewinnt zunehmend an Bedeutung im schulischen Kontext. Der Anspruch nach einer inklusiven Gestaltung des schulischen Bildungssystems ruft eine steigende Anzahl von Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen hervor, welche in Kooperation mit Regelschullehrkräften und weiteren Fachpersonen in der Schule arbeiten (vgl. Hopmann et al. 2023: 7f). Durch die Annahme, dass die Schule nicht nur Lernraum, sondern auch Lebensort für die Schüler*innen sei, an welchem persönlichkeitsbildende Erziehungsprozesse hinzukommen, werden vermehrt sozialpädagogische Elemente durch die zuständigen Fachpersonen in den Schulalltag integriert (vgl. ebd.: 8).

Die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion formuliert im Januar 2024 in einer Leitlinie Aufgaben und Zuständigkeiten der Sozialpädagogik an der Regelschule. Es wird

festgehalten, dass Sozialpädagog*innen für Kinder mit einem besonderen Bildungsbedarf zuständig sind. Unter anderem werden die Bereiche: Schulische Integration und Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen aufgelistet (vgl. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion 2024: 1). Sozialpädagog*innen richten sich bei ihrer Arbeit nach dem Berufskodex der Sozialen Arbeit. Ein Grundsatz der Sozialen Arbeit ist es, «Menschen oder Gruppen, die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind» zu unterstützen (zit. AvenirSocial 2010: 7). Zu den Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit gehören die Gleichberechtigung und Chancengleichheit (vgl. ebd.: 12,14). Sozialpädagog*innen setzen sich demnach dafür ein, dass Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung die gleichen Möglichkeiten erhalten, sich zu entwickeln und zu lernen, wie ihre Altersgenossen ohne Behinderungen. Weiter setzen sie individuell angepasste Massnahmen und Unterstützungen ein, um den Bedürfnissen von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung gerecht zu werden (vgl. Girsberger 2022: 148).

1.4 Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit umfasst eine wissenschaftliche Literaturarbeit über das Thema Autismus und Schulinklusion und untersucht die zentrale Fragestellung: Welche Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten kann die Sozialpädagogik unter Anwendung des TEACCH-Ansatzes einsetzen, um die Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen zu fördern, und welche Grenzen zeigt dieser Ansatz dabei auf? Die Arbeit beginnt mit einer Darstellung des Themas Autismus-Spektrum-Störungen, gefolgt von einer Definition und der Beschreibung der Symptomtrias, der Theory of Mind, der Komorbiditäten und die Lernerschwernisse von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Im Kapitel 3 wird das Thema Inklusion behandelt, einschliesslich der Definition und Abgrenzung des Begriffes, die rechtlichen Grundlagen zur Inklusion und die Bedeutung der Sozialen Arbeit im Kontext inklusiver Bildung. Weiter wird spezifisch auf die Schulinklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen eingegangen und die aktuelle Ausgangslage in der Schweiz beleuchtet. Dabei werden verschiedene Herausforderungen im schulischen Kontext sowie Voraussetzungen für eine erfolgreiche Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen aufgezeigt. Darauf folgt im Kapitel 4 eine ausführliche Darstellung des TEACCH-Ansatzes inklusive, die Definition und Herkunft, die Philosophie und die pädagogische Förderung des Ansatzes und die Methode des Structured TEACCHings.

Abschliessend werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst, die zentrale Fragestellung beantwortet und eine kritische Reflexion des Arbeitsprozesses vorgenommen. Ein Ausblick und weiterführende Überlegungen runden die Arbeit ab.

Anmerkungen

Ein wesentlicher Teil meiner Bachelorthesis stützt sich auf das Buch von Häussler (2016), da sie eine der wenigen deutschsprachigen Autorinnen ist, die ausführlich über den TEACCH-Ansatz geschrieben hat. In ihrem Buch *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus - Einführung in Theorie und Praxis* bietet sie eine detaillierte und umfassende Beschreibung des TEACCH-Ansatzes mit theoretischen Grundlagen und praktischen Anwendungsbeispielen. Sie verbindet die Theorie mit der Praxis, was die Anwendung des TEACCH-Ansatzes im schulischen Kontext besonders anschaulich und nachvollziehbar macht und deshalb massgeblich zur Beantwortung meiner Fragestellung beiträgt.

Für weiterführende Literatur über den TEACCH-Ansatz bieten sich vor allem englischsprachige Werke von Eric Schopler an, welcher ein Mitbegründer des TEACCH-Programms in North Carolina war (vgl. Kühn und Schneider: 2019: 11). Diese Werke, wie beispielsweise *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*, ermöglichen einen tiefen Einblick in die Theorie und Praxis des TEACCH-Ansatzes.

2 Autismus-Spektrum-Störungen

Zu Beginn wird der Begriff Autismus-Spektrum-Störungen erläutert und die Definition nach der neuen Klassifikation ICD-11 dargelegt. Weiter wird auf die Symptomtrias von Autismus-Spektrum-Störungen eingegangen, welche von den drei Auffälligkeitsbereichen, Beeinträchtigung der Kommunikation, Beeinträchtigung der sozialen Interaktion und eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster und Interessen gebildet wird. Zusätzlich wird die Theory of Mind – Fähigkeit thematisiert und ausgeführt, wie sich diese Fähigkeit bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen manifestiert. Zuletzt werden verschiedene Erschwernisse beim Lernen von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen beschrieben, welche es für die Förderung der Schulinklusion zu beachten gilt.

2.1 Definition von Autismus-Spektrum-Störungen

Der Begriff Autismus kommt aus dem Griechischen und setzt sich aus den Wörtern autos (selbst) und ismos (Zustand, Orientierung) zusammen und beschreibt den Rückzug in sich selbst und in die eigene Gedankenwelt (vgl. Bölte 2009: 21). Auch Gier-Dufern und Selter (2012) knüpfen bei der Definition von Autismus beim Wort autos an, welches sich auf die Selbstbezogenheit, ein offensichtliches Merkmal von autistischen Menschen, bezieht. Weiter definieren sie Autismus als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung und eine Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsstörung des Gehirns, welche Auffälligkeiten im Sozialverhalten, in der Wahrnehmung und in der Kommunikation und Interaktion zur Folge hat. Beeinträchtigt sind dabei vor allem Bereiche, welche mit dem sozialen Lernen in Verbindung stehen. Autismus hat zahlreiche Ausprägungsformen. Dazu gehören unter anderem: Frühkindlicher Autismus, High-functioning Autismus, Asperger-Syndrom und Atypischer Autismus (vgl. Gier-Dufern/Selter 2012, zit. nach Theunissen 2014: 13).

Haider et al. (2023: 5) betonen, dass es sich bei einer Autismus-Diagnose um eine frühe, anders verlaufende Art der Hirnentwicklung handelt. Als Hauptursache gelten unter anderem multigenetisch bedingte Faktoren, Umweltfaktoren sowie körperliche Erkrankungen und Hirnschädigungen. Die vielen wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema Autismus und die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre führten dazu, dass in der 2022 neu erschienenen ICD-11 (11. Version der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme der

Weltgesundheitsorganisation) die Definition von Autismus nicht mehr über die allgemein bekannten Subtypen: Frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom und Atypischer Autismus erfolgt, sondern unter dem Begriff *Autismus-Spektrum-Störungen* zusammengefasst wird. Ein wesentlicher Hintergrund dieser Begriffsentwicklung ist die Erkenntnis, dass keine klare Abgrenzung über die Ausprägungen der Symptome möglich ist (vgl. ebd.). Girsberger (2022: 52f) fasst zusammen, dass dem Begriff Autismus-Spektrum eine doppelte Bedeutung zukommt. Einerseits bringt er zum Ausdruck, dass es Erscheinungsformen von Autismus gibt, welche sich in verschiedenen Bereichen stark unterscheiden. Als Beispiel nennt er hier den Bereich Sprache, welche bei einem Menschen mit frühkindlichem Autismus deutlich grössere Defizite aufweist als bei einem Menschen mit Asperger-Syndrom. Andererseits zeigt der Begriff, dass die verschiedenen Formen von Autismus verschieden stark ausgeprägt sein können und sowohl milder als auch stärker sein können (vgl. ebd.).

Definition der Autismus-Spektrum-Störung nach ICD-11

Das ICD-11 ist die aktuelle Version der internationalen Klassifikation der Krankheiten und klassifiziert eine Autismus-Spektrum-Störung als neurologische Entwicklungsstörung. Die Beschreibung des Krankheitsbildes nach dem ICD-11 lautet wie folgt:

«Die Autismus-Spektrum-Störung ist 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. Der Beginn der Störung liegt in der Entwicklungsphase, typischerweise in der frühen Kindheit, aber die Symptome können sich auch erst später vollständig manifestieren, wenn die sozialen Anforderungen die begrenzten Fähigkeiten übersteigen. Die Defizite sind so schwerwiegend, dass sie zu Beeinträchtigungen in persönlichen, familiären, sozialen, schulischen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen führen und sie sind in der Regel ein durchgängiges Merkmal der Funktionsweise der Person, das in allen Bereichen zu beobachten ist, obwohl sie je nach sozialem, erzieherischem oder anderem Kontext variieren können. Personen, die dem Spektrum angehören, weisen ein breites Spektrum an intellektuellen Funktionen und Sprachfähigkeiten auf» (zit. BfArM o.J.).

Die Definition der Autismus-Spektrum-Störung nach ICD-11 unterstreicht die tiefgreifenden sozialen, kommunikativen und verhaltensbezogenen Defizite, die das

tägliche Leben wie auch die schulische Inklusion beeinträchtigen können. Für die Fragestellung ist diese Definition entscheidend, da sie die Notwendigkeit einer spezifischen und individuellen Unterstützung verdeutlicht. Das nächste Kapitel wird die Symptomtrias von Autismus-Spektrum-Störungen aufzeigen und die spezifischen Defizitbereiche und Symptome erläutern.

2.2 Die Symptomtrias von Autismus-Spektrum-Störungen

Autismus-Spektrum-Störungen werden nicht durch ein spezifisches Symptom gekennzeichnet, sondern durch eine Vielzahl von Symptomen, die in unterschiedlichen Kombinationen auftreten können. Wenn mehrere dieser Symptome festgestellt werden, können Psychologen und Psychiater eine Diagnose für Autismus stellen. Die verschiedenen Symptome werden in die drei folgenden Bereiche eingeteilt: Beeinträchtigung der Kommunikation, Beeinträchtigung der sozialen Interaktion und eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster und Interessen (vgl. Teufel/Soll 2012: 16).

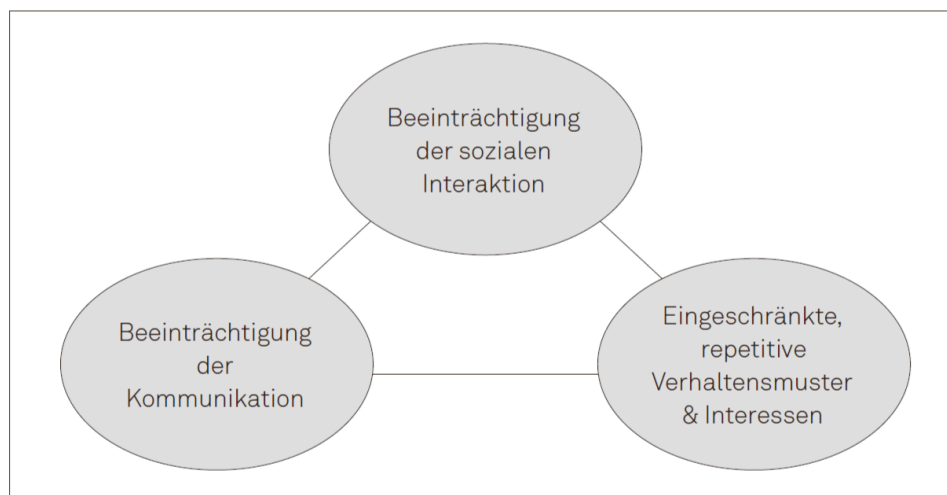


Abb. 1: Symptomtrias von Autismus-Spektrum-Störungen (in Teufel/Soll 2021: 16)

2.2.1 Beeinträchtigung der Kommunikation

Teufel und Soll (2021: 17f) nennen unter anderem als zentrales Merkmal von Autismus-Spektrum-Störungen die Auffälligkeiten in der Kommunikation und Sprache. Dabei variiert die Sprachentwicklung stark innerhalb des Spektrums. Es gibt Betroffene, welche keine

oder nur eine eingeschränkte Sprache entwickeln. Andere wiederum zeigen eine normgerechte oder sogar frühzeitige Sprachentwicklung und erreichen ein hohes sprachliches Niveau. Unabhängig von der Sprachentwicklung teilen jedoch alle Kinder und Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum Schwierigkeiten in der Kommunikation, welche den verbalen Austausch mit anderen erschweren. Bei Betroffenen mit einer unauffälligen Sprachentwicklung fehlt häufig die Fähigkeit zum dialogischen Austausch. Vor allem sind ein fehlender wechselseitiger Austausch und dafür Monologe über eigene Interessen zu beobachten. Weiter sind besondere Merkmale in der Sprachmelodie und Betonung möglich. Die meist monotone Sprachmelodie kann zudem die Möglichkeit der Vermittlung einer kommunikativen Bedeutung weiter einschränken. Betroffene, welche eine eingeschränkte, verzögerte oder ganz fehlende verbale Sprachentwicklung haben, zeigen häufig Schwierigkeiten im Sprachverständnis und im eigenen Sprachausdruck. Einige Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung weisen eine verzögerte oder unmittelbare Echolalie auf, das heisst, sie wiederholen Gesprochenes ohne funktionellen Zweck. Weiter können auch Neologismen auftreten, das heisst, Wortneuschöpfungen, welche so nicht existieren und von anderen deshalb häufig nicht verstanden werden (vgl. ebd.). Teufel und Soll (2021: 17f) nennen hierbei als Beispiel das Wort Blutrohre für menschliche Adern. Oft vertauschen Betroffene auch die Personalpronomen und reden in der Du- statt Ich-Form (vgl. ebd.).

Im Kontext der Schule kann das reduzierte Sprachverständnis oft zu Herausforderungen führen. Vor allem können Schwierigkeiten beim Verstehen von Sarkasmus, Ironie oder Metaphern aufgrund ihrer wortwörtlichen Denkweise entstehen und so den kommunikativen Austausch erschweren. Eine weitere Einschränkung betrifft auch die nonverbale Kommunikation von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen. Gesten, welche dem Gesagten emotionalen Ausdruck verleihen, werden insgesamt weniger gezeigt. So wird öfter der gleiche Gesichtsausdruck gezeigt, was es für Aussenstehende schwierig macht zu verstehen, was in dem Kind vorgeht. All dies erschwert die Kommunikation und macht es den Kindern schwer, sich mitzuteilen, um Hilfe zu bitten oder ihre Bedürfnisse zu äussern. Weiter beeinflussen diese Symptome des Bereiches Beeinträchtigung der Kommunikation den Bereich Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, da die kommunikativen Fähigkeiten für einen gelingenden sozialen Austausch benötigt werden (vgl. Teufel/Soll 2021: 18).

2.2.2 Beeinträchtigung der sozialen Interaktion

Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung haben eine reduzierte sozio-emotionale Gegenseitigkeit. Es fällt ihnen schwer, sozial-kommunikative Signale wie Mimik, Gestik, Blickverhalten, emotionale Zustände und verbale Andeutungen zu erkennen und zu interpretieren. Normalerweise helfen uns solche Signale, unser Verhalten entsprechend anzupassen und soziale Interaktionen erfolgreich zu gestalten. Wenn jedoch diese Signale nicht richtig gedeutet werden können, führt dies häufig zu Problemen beim Knüpfen und Pflegen von sozialen Kontakten. Des Weiteren kann das physische Verhalten von Nähe und Distanz auffällig sein. Betroffene sind zum Beispiel entweder zu nah oder zu distanziert und werden als unfreundlich oder unhöflich wahrgenommen, weil sie nicht adäquat auf die Gefühlslage von anderen reagieren. Dies macht nicht nur gemeinsames Spielen und das Lösen von Konflikten, sondern auch das Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften zu einer Herausforderung für Kinder im Autismus-Spektrum. Die gesamte Interaktionsgestaltung mit anderen Personen stellt für Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen eine Schwierigkeit dar und erfordert Unterstützung im Alltag. Auch diese Symptome des Bereiches Beeinträchtigung der sozialen Interaktion wirken sich weiter auf andere Bereiche des aus (vgl. Teufel/Soll 2021: 16f).

2.2.3 Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster und Interessen

Ein weiterer Bereich von Symptomen bei Autismus-Spektrum-Störungen umfasst eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster und Interessen. Dies bezieht sich auf häufige, sich wiederholende, nicht funktionale Handlungen, welche nicht dem typischen Spielverhalten entsprechen (vgl. Teufel/Soll 2021:19). Teufel und Soll (2021:19) erwähnen dabei als Beispiele das ständige Ein- und Ausschalten von Lichtschaltern, das Öffnen und Schliessen von Türen oder das intensive Drehen der Räder an Spielzeugautos. Kinder mit Autismus-Spektrum Störungen zeigen zudem wiederkehrende körperliche Bewegungen, wie zum Beispiel das Fuchteln der Hände, das Fingerkreisen vor den eigenen Augen oder das Hin und Herschaukeln des Oberkörpers. Bei Betroffenen mit höherem Funktionsniveau können weiter sogenannte Spezialinteressen beobachtet werden. Sie beschäftigen sich dann intensiv und langanhaltend mit Spezialthemen, welche oft über alterstypische Themen hinausgehen wie zum Beispiel: Astrophysik, Mechatronik oder ein bestimmtes historisches Zeitalter. Diese Sonderinteressen gehen in ihrem zeitlichen Umfang meist über das übliche Mass hinaus und sind schwer zu

begrenzen. Dabei erlangen sie eine ausgeprägte Fachkenntnis, die jedoch den spielerischen Austausch mit anderen Kindern, welche diese Interessen nicht teilen, erschweren kann (vgl. ebd.).

Weiter können bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen auch sensorische Interessen wie auch Über- oder Unterempfindlichkeiten gegenüber Reizen auftreten. Einerseits suchen Betroffene aktiv nach Reizen, wie zum Beispiel dem Befühlen von Oberflächen oder dem intensive Betrachten von Lichtimpulsen, andererseits können bestimmte Sinneseindrücke, wie Gerüche, Geräusche oder die Konsistenz und der Geschmack von bestimmten Nahrungsmitteln, als intensiv und unangenehm empfunden werden. Dies kann dazu führen, dass sie sich in reizintensiven Umgebungen zurückziehen (vgl. Teufel/Soll 2021: 19).

Ein weiteres Symptom von Autismus-Spektrum-Störungen kann das zwanghafte Festhalten an nicht-funktionalen Handlungen oder Objekten sein. Einige Kinder tragen beispielsweise nur bestimmte Kleidungsstücke oder können nur aus einem bestimmten Gefäß essen oder trinken. Häufig reagieren sie bei der Veränderung dieser Routinen mit Angst oder Verzweiflung. Die Qualität und Intensität des starren Festhaltens an Routinen gehen bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen über die übliche Entwicklung hinaus und hemmen somit eine fortschrittliche Entwicklung, die Erweiterung der Interessen sowie das Knüpfen sozialer Kontakte. Auch diese Verhaltensweisen des Bereiches eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster und Interessen beeinflussen wiederum andere Symptombereiche (vgl. Teufel/Soll 2021: 19f).

2.3 Komorbiditäten

Neben den Kernsymptomen der Symptomtrias (Beeinträchtigung der Kommunikation, Beeinträchtigung der sozialen Interaktion und eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster und Interessen) weisen Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen weitere verschiedene, gleichzeitig vorkommende Auffälligkeiten, Störungen und Erkrankungen auf. Das gleichzeitige Vorkommen unterschiedlicher voneinander abgrenzbarer Erkrankungen und Störungen wird als Komorbidität bezeichnet. Zu den Komorbiditäten, auch Begleiterkrankungen genannt, von Autismus-Spektrum-Störungen gehören unter anderem psychiatrische Störungen wie: motorische Unruhe, Konzentrationsprobleme, aggressives, autoaggressives und oppositionelles Verhalten, Ängste, Phobien und

depressive Verstimmungen, sowie neurologische und genetische Erkrankungen wie: Fragiles-X-Syndrom, Angelmann-Syndrom oder Stoffwechselerkrankungen (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014: 22). Nach Kamp-Becker/Bölte (2014: 22f) zeigen Untersuchungen, dass etwa zwei Drittel der Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen zusätzliche komorbide Symptome aufweisen. Besonders häufig sind Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen, oppositionelle Störungen, Phobien, Depressionen und Zwangserkrankungen (vgl. ebd.).

Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung

Die typischen Symptome von Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen sind Aufmerksamkeitsdefizite, motorische Unruhe und Impulsivität. Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen haben meist Mühe, ihre Aufmerksamkeit über eine längere Zeit aufrechtzuerhalten und lassen sich leicht ablenken. Oft zeigen sie motorische Unruhen wie das Zappeln der Hände oder Füße, sind ungeduldig und unterbrechen oder stören andere (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014: 23). Nach Noterdaeme (2017: 76) haben Studien gezeigt, dass Symptome aus diesem Bereich, zusätzliche Belastungen darstellen und zu einer grösseren Beeinträchtigung im Alltag führen (vgl. ebd.).

Oppositionelles und aggressives Verhalten

Oppositionelles und aggressives Verhalten kann nach Kamp-Becker/Bölte (2014: 23) den Verlauf einer Autismus-Spektrum-Störung negativ beeinflussen. Vor allem Betroffene, welche eine Intelligenzminderung und geringe Sprachfertigkeiten haben, zeigen aggressives und selbstverletzendes Verhalten wie Kopfschlagen, Kratzen oder Beissen (vgl. ebd.). Weiter führt Noterdaeme (2017: 76) aus, dass die Schwere der sozialen Beeinträchtigung und das Ausmass der repetitiven Verhaltensweisen stark mit dem Auftreten von aggressivem Verhalten zusammenhängt (vgl. ebd.).

Ängste und Phobien

Verschiedene Ängste und Phobien sind ebenfalls typische Begleitsymptome einer Autismus-Spektrum-Störung und können sich nach Kamp-Becker/Bölte (2014: 23) zum Beispiel auf bestimmte Objekte oder Situationen beziehen (vgl. ebd.).

Depressionen

Nach Kamp-Becker/Bölte (2014: 23) entwickeln Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung häufig in der Pubertät eine depressive Störung, da sie in dieser Zeit beginnen, ihre Andersartigkeit zu erkennen und ihre soziale Isolation zunehmend als

bedrückend wahrnehmen. Die typischen Symptome sind eine veränderte Stimmungslage, Selbstabwertung, wenig Appetit, Schlafstörungen und zwanghaftes Verhalten (vgl. ebd.). Noterdaeme (2017: 78) hält fest, dass autistische Personen mit einem höheren kognitiven Funktionsniveau, einer geringeren sozialen Beeinträchtigung und weiteren psychopathologischen Symptomen ein höheres Risiko haben, eine Depression zu entwickeln (vgl. ebd.).

Zwangsstörungen

Nach Noterdaeme (2017: 77) haben verschiedene Arbeiten darauf hingewiesen, dass Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen zusätzliche Zwangsstörungen haben, welche über das Vorhandensein von ritualisierten Routinen hinausgehen. Zwangssymptome und Zwangshandlungen können zur Beeinträchtigung des Alltags führen sowie auch andere Personen einbeziehen und beeinträchtigen (vgl. ebd.).

Kamp-Becker/Bölte (2014: 24) halten fest, dass komorbide Störungen das Funktionsniveau der Betroffenen sowie den Entwicklungsverlauf der Autismus-Spektrum-Störung stark beeinträchtigen können. Weiter können die Begleitsymptome die therapeutischen Interventionen behindern und erschweren die diagnostische Abgrenzung zu anderen Störungen. Deshalb ist es wichtig, die komorbiden Störungen und deren Symptome zu beachten und diese, wenn nötig medikamentös, mitzubehandeln (vgl. ebd.).

2.4 Theory of Mind

In sozialen Interaktionen nutzen Menschen ihre Theory of Mind - Fähigkeit, um die Gedanken, Gefühle, Absichten, Überzeugungen und Wünsche anderer zu erkennen und somit deren Verhalten vorherzusagen. Mit dieser Fähigkeit hat man eine Theorie, was das Gegenüber denkt oder fühlt und wie es sich verhalten wird. Die Theory of Mind umfasst sowohl rational-logische als auch emotionale Aspekte. Zum Beispiel machen wir uns einerseits Gedanken über die Situation und was gerade passiert und andererseits fragen wir uns, wie es der Person geht und ob sie Hilfe oder Trost braucht (vgl. Teufel/Soll 2021: 35f).

Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen haben oft Schwierigkeiten, die mentalen Zustände sowie die Mimik und Gestik anderer zu verstehen. Dies führt dazu, dass sie beispielsweise weniger Fragen stellen, weniger Zustimmung zeigen oder weniger oder

gar nicht versuchen, den anderen aufzuheitern. Dieses Verhalten und den eigenen reduzierten mimischen Ausdruck, können den Eindruck erwecken, dass sie unhöflich und rücksichtslos sind oder keine Empathie und Gefühle haben. Allerdings fühlen Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen durchaus mit, auch wenn sie ihre Gefühle nicht zeigen oder ausdrücken können. Studien zeigen, dass bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen zwar das rationale Verstehen der Perspektive des Gegenübers, also die kognitive Empathie, beeinträchtigt ist, wobei das emotionale Mitgefühl dennoch erhalten bleibt. Dies zeigen sie jedoch nicht durch zugewandtes Mitgefühl, sondern mit einem allgemeinen negativen Empfinden. In emotional aufgeladenen Situationen reagieren sie deshalb oft mit grosser Überforderung, denn sie empfinden zwar etwas, können es aber kognitiv nicht immer einordnen und reagieren dann mit Abwendung, Angst oder unangemessenem Verhalten (vgl. Teufel/Soll 2021: 36).

Das eingeschränkte Verständnis für die psychischen Zustände anderer macht es Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen schwer, Lügen, Manipulation und Täuschung zu erkennen oder selbst anzuwenden. Daher sind sie oft sehr ehrlich und ihre Handlungsmotive transparent. Diese Ressource und das Nichterkennen von ungunstigen Absichten kann sie jedoch anfälliger für Täuschung und Mobbing machen (vgl. Teufel/Soll 2021: 36f).

2.5 Erschwernisse beim Lernen

Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen haben Besonderheiten in der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung. Die Art und Weise, wie das Kind im Autismus-Spektrum seine Welt wahrnimmt und die erhaltenen Informationen verarbeitet, bestimmt seinen Lernstil. Fachpersonen müssen demnach wissen, inwieweit diese Besonderheiten das Lernen erschweren und Bedingungen schaffen, unter welchen das Lernen von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen gelingen kann (vgl. Häussler 2016: 41). In den nächsten Abschnitten werden verschiedene Thematiken erläutert, bei welchen sich Erschwernisse beim Lernen von Schüler*innen im Autismus-Spektrum zeigen.

Verarbeitung von sprachlichen Informationen

Häussler (2016: 41) betont, dass vor allem die Verarbeitung von sprachlichen Informationen schwierig scheint. Verbale Erklärungen und Wissensvermittlung im

Frontalunterricht sind häufig ungeeignet. Auch kann es oft zu Missverständnissen kommen, da Menschen im Autismus-Spektrum die Aussagen meist wortwörtlich nehmen und sprachbegleitende Hinweise wie Mimik oder Tonfall nicht beachten. Weiter wurde beobachtet, dass Menschen im Autismus-Spektrum viel leichter sprachliche Hinweise vergessen oder sprachliche Aufforderungen gar nicht wahrnehmen. Eine schriftliche oder bildliche Visualisierung des Gesagten kann hierbei eine Unterstützung bieten (vgl. ebd.).

Fähigkeit zur Imitation

Auch die Strategie, etwas durch Vorzeigen zu vermitteln, anstatt es zu erklären, ist bei Menschen im Autismus-Spektrum eher ungeeignet, da ihre Fähigkeit zur Imitation eingeschränkt ist. Zwar sind manche in der Lage, andere nachzuahmen, können bei Lernabsicht aber häufig keinen sinnvollen Bezug herstellen (vgl. Häussler 2016: 41).

Generalisierung

Eine weitere typische Schwierigkeit stellt nach Häussler (2016: 42) das Problem mit der Generalisierung dar. Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen können Erlerntes häufig nicht mit anderem verknüpfen und somit keine Zusammenhänge erstellen, da sie nur schwer das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen können und somit die Ähnlichkeiten nicht bemerken. Bei Vergleichen und Verknüpfungen von Lernsituationen orientieren sie sich an einzelnen, für sie bedeutsamen Reizen und Umständen, wie zum Beispiel an Merkmalen des Raumes, des Materials oder der Person. Damit dann die Ähnlichkeit erkannt wird, müssen viele dieser Einzelheiten übereinstimmen.

Durch diese Problematik können Menschen im Autismus-Spektrum nur erschwert durch Erfahrungen lernen. Denn dazu müssten sie konkrete Erfahrungen verallgemeinern können und trotz der Verschiedenheit der einzelnen Situationen das Gemeinsame erkennen. Neue Situationen müssten mit Erfahrungen verglichen, die Ähnlichkeit eingeschätzt und das Verhalten entsprechend angepasst werden. Die Beeinträchtigung dieser Fähigkeit tangiert auch das Ableiten von Regeln. So erlernen sie Regeln häufig nur in einem spezifischen Zusammenhang und können sie oft nicht auf ähnliche Situationen beziehen (vgl. ebd.).

Zeitliche Organisation

Häufig haben Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen Schwierigkeiten beim zeitlichen Planen von Reihenfolgen und Abläufen. Durch die Besonderheiten in ihrer Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung haben sie Mühe, Ereignisse oder Handlungsschritte zu ordnen und verlieren schnell den Überblick. Zudem haben viele

Menschen im Autismus-Spektrum kein oder ein nur gering entwickeltes Zeitgefühl, welches die Fähigkeit der zeitlichen Organisation weiter einschränkt (vgl. Häussler 2016: 42f).

Räumliche Organisation

Menschen im Autismus-Spektrum haben Schwierigkeiten, Einzelheiten zu einem Gesamtbild zusammenzufügen wie auch Zusammenhänge zu erfassen und demnach Probleme mit der räumlichen Organisation. Es fällt ihnen schwer, Beziehungen von Gegenständen im Raum zu erkennen. Deshalb ordnen sie nach anderen Kriterien und entwickeln eigene, für Aussenstehende oft nicht nachvollziehbare Ordnungsschemata. Dies kann die Entwicklung des Situationsverständnisses beeinträchtigen und die Erwerbung von Wissen über seine Umwelt erschweren. Durch die Besonderheiten in der Informationsverarbeitung kann auch eine räumliche Desorientierung entstehen. Für ihre Orientierung achten sie sich auch auf bestimmte Merkmale. Wenn nun eines dieser Merkmale im Raum oder auf dem Weg fehlt, kann dies zur Desorientierung führen (vgl. Häussler 2016: 43).

Ablenkbarkeit

Weiter ist bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen eine hohe Ablenkbarkeit typisch. Verschiedene Sinneseindrücke wie visuelle und auditive Reize, Geruch, Geschmack oder Oberflächenbeschaffenheit können besonders ablenkend sein. Weiter können auch eigene Körperempfindungen oder Gedanken die Konzentration beeinträchtigen. Insgesamt haben sie eine höhere Anfälligkeit für Ablenkungen und eine grössere Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit wieder zurückzulenken (vgl. Häussler 2016: 43).

Durchführung komplexer Handlungen

Menschen im Autismus-Spektrum sind häufig mit der Durchführung von komplexen Handlungen überfordert. Sie haben Schwierigkeiten, mehrere Inhalte zur gleichen Zeit zu beachten und demnach mehrere Handlungen parallel auszuführen oder sie miteinander zu kombinieren. Um gewisse Handlungen auszuführen, muss die Person Voraussetzungen mitbringen, um die Anforderungen an die Motorik, Wahrnehmung und Kognition zu erfüllen. Durch die Besonderheiten in der Reizverarbeitung und den verschiedenen und individuellen Stärken und Schwächen bei Menschen im Autismus-Spektrum entsteht ein unebenes Entwicklungs- und Fähigkeitsprofil, wobei in einem Fähigkeitsbereich starke Defizite wie auch ausgeprägte Fähigkeiten vorkommen können (vgl. Häussler 2016: 43f).

3 Inklusion im schulischen Kontext

Zu Beginn dieses Kapitels wird der Begriff Inklusion definiert und abgegrenzt. Weiter werden die rechtlichen Grundlagen zur Inklusion erläutert und einen Bezug zur Bundesverfassung der Schweiz hergestellt. Die Bedeutung der Sozialen Arbeit im Kontext inklusiver Bildung wird beschrieben und eine Funktionsbeschreibung von Schulischen Sozialpädagog*innen im Kanton Baselland vorgelegt. Zuletzt wird auf die Thematik Autismus und Schulinklusion eingegangen und die Ausgangslage in der Schweiz sowie die Herausforderungen im schulischen Kontext und die Voraussetzungen für die Inklusion von Schüler*innen mit Autismus-Spektrum erläutert.

3.1 Definition und Abgrenzung von Inklusion

Böttinger (2016: 18) beschreibt Inklusion als einen mehrdimensionalen Begriff, welcher nicht nur in der Bildungspolitik verwendet wird. In der Sozialpolitik befasst sich Inklusion mit der Bewältigung von sozialer Benachteiligung und Armut, um die Teilhabe an Arbeit und Wohlstand zu ermöglichen. Die Migrations- und Flüchtlingspolitik möchte mit der Inklusion erreichen, dass Ängste oder Ablehnungen gegenüber Fremden überwunden werden und Menschen mit Migrationshintergrund Chancen zur Arbeitsmarktintegration und gesellschaftlichen Teilhabe erhalten. In der Behindertenpolitik ist Inklusion Mittel und Zweck, um die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigungen zu verwirklichen (vgl. ebd.). Aichele (2013: 22) führt aus, dass die Inklusion für die Offenheit eines gesellschaftlichen Systems in Bezug auf soziale Vielfalt steht. Der Begriff Inklusion geht über den Begriff Integration hinaus und beinhaltet nicht nur die Schaffung eines Raumes für Menschen mit Behinderungen in bestehende Strukturen, sondern die Gestaltung der bestehenden Strukturen, welche der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen von Beginn an gerecht wird (vgl. ebd.).

Häufig werden die Begriffe Inklusion und Integration fälschlicherweise gleichgesetzt (vgl. Küpperfahnenberg 2013: 363). Böttinger (2016: 24) beschreibt anhand folgender Abbildung den Unterschied von Integration und Inklusion im Bildungsbereich:

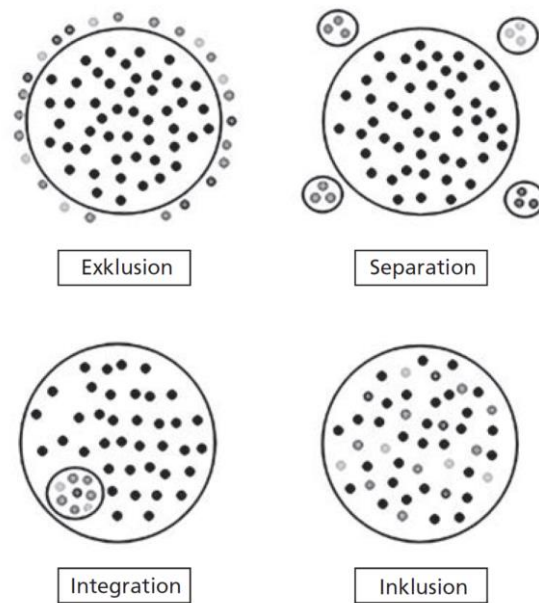


Abb. 2: Inklusion vs. Exklusion, Separation und Integration (in: Böttinger 2016: 24)

Integration bedeutet, das ursprünglich Separierte zusammenzubringen. Integrative Beschulung heisst demnach, Kindern mit Behinderungen den Wechsel von der Förderschule zur Regelschule zu ermöglichen. In der Regelschule erfolgt dann eine besondere Förderung, welche auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist. Mit dem Integrationsansatz entsteht in der Regelschule eine Kategorisierung von zwei Gruppen: den förderbedürftigen Kindern und den nicht förderbedürftigen Kindern (vgl. Böttinger 2016: 24f).

Inklusion hingegen versucht, jegliche Aussonderung und Kategorisierung von Anfang an zu vermeiden. In einem inklusiven Schulsystem wird Vielfalt als natürlich betrachtet und jedes Kind wird entsprechend seinen individuellen Bedürfnissen gefördert. Das Ziel ist es, eine Unterstützung zu bieten, die es allen ermöglicht, als vollwertige Mitglieder teilzuhaben. Nicht das Individuum wird angepasst, sondern das System und die Umwelt müssen anpassungsfähig sein (vgl. Böttinger 2016: 25).

3.2 Rechtliche Grundlagen zur Inklusion

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen veröffentlichte im Jahr 2006 die Behindertenrechtskonvention mit dem Titel *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, kurz UN-BRK. Die Konvention betont, den Menschen mit Behinderungen soll ein selbstbestimmtes und barrierefreies Leben ermöglicht werden. Sie werden als autonome Individuen betrachtet, die mit nötiger Unterstützung ihr Leben eigenständig gestalten können. Die Beeinträchtigungen eines Menschen können auf geistiger, körperlicher, seelischer oder sensorischer Ebene sein. Von der Behinderung wird erst dann gesprochen, wenn durch diese Einschränkungen gesellschaftliche Barrieren entstehen, welche dem Menschen die Teilhabe an der Gesellschaft erschweren. Um Hindernisse wie Vorurteile und Stigmatisierung abzubauen, werden unter anderem folgende Grundrechte für Menschen mit Behinderung formuliert: Achtung der Autonomie, Nichtdiskriminierung, Teilhabe an der und Einbeziehung in die Gesellschaft, Achtung der Unterschiedlichkeiten und Akzeptanz, Chancengleichheit und Zugänglichkeit und Mobilität. Staaten, welche die UN-BRK unterzeichnen, sollen sofortige Massnahmen ergreifen, um Vorurteile und Diskriminierung zu bekämpfen und Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen (vgl. Böttinger 2016: 71ff).

Das Übereinkommen der Behindertenrechtskonvention wurde am 15. April 2014 von der Schweiz ratifiziert und ist am 15. Mai 2014 in Kraft getreten. Mit dem Beitritt verpflichtet sich die Schweiz, Barrieren für Menschen mit Behinderungen zu beheben, sie gegen Diskriminierungen zu schützen und ihre Inklusion in der Gesellschaft zu fördern (vgl. EDI o.J).

Recht auf Bildung nach Art. 24

Mit der Ratifikation verpflichtet sich die Schweiz zudem zur Anerkennung des Rechts auf Bildung von Menschen mit Behinderungen und zur Gewährleistung eines integrativen Bildungssystems auf allen Ebenen (Art. 24 Abs. 1 BRK). Bei der Verwirklichung müssen die Vertragsstaaten sicherstellen, dass der Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen für Menschen mit Behinderungen gewährleistet ist und wirksame individuell angepasste Unterstützungsmassnahmen angeboten werden (Art. 24 Abs. 2 BRK). Weiter führt die BRK aus, dass die Vertragsstaaten geeignete Massnahmen zur Einstellung von Lehrkräften und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeiter*innen auf allen Ebenen des Bildungswesens treffen, um das Recht auf Bildung zu verwirklichen. So soll das

Bewusstsein für Behinderungen und die Verwendung von geeigneten ergänzenden und alternativen Formen, Mittel und Formate der Kommunikation wie auch pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung dieser Menschen gefördert werden (Art. 24 Abs. 4 BRK).

3.3 Bedeutung der Sozialen Arbeit im Kontext inklusiver Bildung

Nach Gschwind et al. (2014: 14f) zeigen sich in der deutschsprachigen Schweiz unterschiedliche Beweggründe zur Einführung der drei Berufsfelder: Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation zusammengefasst als *Soziale Arbeit* in der Schule. So sind es zum Beispiel die vielfältigen psychosozialen Problemlagen der Schüler*innen und deren Bezugspersonen sowie die damit einhergehenden Störungen in der Schule und die Wünsche der Lehrpersonen nach Entlastung wie aber auch wirkungsorientierte, präventionsrelevante oder schulentwicklungsspezifische Veranlassungen (vgl. ebd.). Gschwind et al. (2014: 23f) fasst aus verschiedenen deutschsprachigen Publikationen unter anderem folgende Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule zusammen:

Die Soziale Arbeit hat zum Ziel:

- Schüler*innen durch Förderung und Unterstützung in die Schule zu integrieren
- Schüler*innen im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten
- Schüler*innen bei der Lebensbewältigung zu unterstützen
- Schüler*innen in ihren Lösungskompetenzen für persönliche und soziale Probleme zu fördern
- Konflikte und Diskrepanzen zu bearbeiten, um die Lebenssituation von Schüler*innen zu verbessern
- die Lebens- und Lernbedingungen der Schüler*innen zu verbessern
- schwierige und gefährdete Schüler*innen zu unterstützen
- Schüler*innen in der Lebenswelt Schule mitwirken lassen
- die individuelle, soziale, schulische und berufliche Entwicklung der Schüler*innen zu fördern
- die Bildungsbenachteiligung zu minimieren
- Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen zu unterstützen

- bei der Gestaltung einer schüler*innenfreundlichen Umwelt mitzuwirken
- die Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler*innen zu fördern (vgl. ebd.)

Gschwind et al. (2014: 28f) definiert die Soziale Arbeit in der Schule als « ...ein an die Schule strukturell dynamisch (im Sinne von kontinuierlich konstruiert) gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio-)psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit» (zit. ebd.).

Wie oben erwähnt gilt nach Gschwind et al. (2014: 60) die Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen als eines der Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule. Zum einen unterstützt und befähigt sie Schüler*innen, sich an die Inklusionsanforderungen von relevanten Systemen anzupassen und den erwarteten Verhaltensweisen zu entsprechen und zum anderen setzt sie sich dafür ein, dass diese Systeme förderliche und bedürfnisorientierte Bedingungen für Inklusion schaffen (vgl. ebd.: 35). Dabei richtet sich die Soziale Arbeit in der Schule an Grundprinzipien wie Lebensweltorientierung, Diversität und Partizipation (vgl. ebd.).

Auch im Berufskodex AvenirSocial der Sozialen Arbeit sind verschiedene Prinzipien verankert, nach denen Fachpersonen in der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum handeln sollen. Bei der Förderung der Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen sind vor allem folgende Grundsätze und Verpflichtungen relevant: Der Grundsatz der Gleichbehandlung unterstreicht, dass alle Kinder das gleiche Recht auf Bildung und die Teilnahme an einer Regelschule haben. Unabhängig von ihrer individuellen Leistungsfähigkeit oder Verhaltensweisen müssen diese Kinder gleiche Chancen und Zugänge zu Bildung erhalten (vgl. AvenirSocial 2010: 10). Beim Grundsatz der Integration geht es um die Berücksichtigung und Achtung der physischen, psychischen, spirituellen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Menschen. Auch die Inklusion von Kindern im Autismus-Spektrum in Regelschulen erfordert die Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedürfnisse, um ein Umfeld zu schaffen, damit Entwicklung und Teilhabe möglich wird (vgl. ebd.: 10). Weiter sind Professionelle der

Sozialen Arbeit verpflichtet, jegliche Diskriminierung zurückzuweisen. Kinder im Autismus-Spektrum dürfen demnach nicht aufgrund ihrer Entwicklungsstörung diskriminiert werden. Dies erfordert die Schaffung einer diskriminierungsfreien Umgebung, um Stigmatisierung und Ausgrenzung zu verhindern und Inklusion zu ermöglichen (vgl. ebd.: 11).

Schulische Sozialpädagogik im Kanton Baselland

Im Februar 2023 entstand bei einem Austauschtreffen der schulischen Sozialpädagogik im Baselland eine Funktionsbeschreibung für Sozialpädagog*innen im Schulbereich. Dabei wurde die Aufgabenbeschreibung und das Anforderungsprofil von Sozialpädagog*innen im Schulbereich im Kanton Baselland zusammengefasst und festgehalten. Der generelle Auftrag besteht aus der Begleitung und Unterstützung von Schüler*innen mit speziellem Förderbedarf hinsichtlich ihrer personalen und sozialen Kompetenzen bei der Bewältigung des Schulalltags. Auch erzieherische, verhaltensfokussierte, situationsverbessernde und ressourcenorientierte Ziele sowie die Förderung der (Re-)Integration und Teilhabe am Bildungsangebot gehören zum Auftrag von Sozialpädagog*innen. Weiter übernehmen sie die Beratungs- und Unterstützungstätigkeit bei sozialpädagogischen Fragen (vgl. Austauschtreffen Schulische Sozialpädagogik BL 2023: 1). Zu den Hauptaufgaben gehören zum einen die Ermittlung und Dokumentation des Förderbedarfs der Schüler*innen, der Aufbau von Arbeitsbeziehungen, die Unterstützung und Begleitung bei sozialen Interaktionen, Arbeitsorganisation und der psychosozialen Entwicklung und die Förderung eines positiven Selbstwertgefühls und einer positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Zum anderen aber auch die Umsetzung und Evaluation von Fördermassnahmen für Einzelne, Gruppen oder die ganze Klasse, die Planung und Gestaltung von sozialpädagogischen Unterstützungssequenzen für die ganze Klasse, die Förderung der Integrationsfähigkeit einer Klasse, um gute Integrations- und Lernbedingungen zu schaffen sowie der regelmässige Austausch mit weiteren schulischen Fachpersonen (vgl. ebd.: 1f). Weiter wird in der Funktionsbeschreibung festgehalten, dass diese Aufgaben nur allgemein umschrieben sind und unter anderem nach den Vorgaben der Schulstufe, des Lehrplans, des Berufsauftrags organisiert werden (vgl. ebd.:2).

Die Funktionsbeschreibung enthält zudem ein Anforderungsprofil von Sozialpädagog*innen im Schulbereich. Diese sollten einen Bachelor in Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik oder eine gleichwertige Ausbildung haben und zwei Jahre Berufserfahrung in Sozialarbeit oder Sozialpädagogik mit Kindern und Jugendlichen mitbringen. Weiter sollen sie eine ressourcenorientierte und unterstützende Haltung einnehmen, Einfühlungsvermögen, Geduld und Authentizität haben, team- und

kommunikationsfähig sein, eine gute Ausdrucksfähigkeit, Organisations- und Planungskompetenz besitzen, selbständig und verantwortungsbewusst sein und ein konstruktiver Umgang mit Widerstand und Aggression haben. Weiter ist es wichtig, dass Sozialpädagog*innen psychisch und emotional belastbar sind, sich abgrenzen können, Flexibilität aufweisen können, eine interprofessionelle Denk- und Handlungsweise haben, mit mehrdimensionalen Problemlösungsansätzen arbeiten und mit weiteren Fachpersonen des schulischen Bereiches und den Erziehungsberechtigten kommunizieren und kooperieren (vgl. Austauschtreffen Schulische Sozialpädagogik BL 2023: 3).

3.4 Autismus und Schulinklusion

3.4.1 Ausgangslage in der Schweiz

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention darf es Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen nicht mehr verwehrt werden, in einer Regelschule beschult zu werden. Nach Eckert (2021: 104f) gibt es zum Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung in der Schweiz aktuell wenige Daten. Da die Diagnosen von Autismus-Spektrum-Störungen bei Kindern und Jugendlichen nur in wenigen Schulgemeinden und Kantonen erfasst und veröffentlicht werden, existieren keine offiziellen Statistiken zur Integrationsquote. Aus einzelnen Untersuchungen der letzten Jahre, unter anderem die Elternbefragung zur Lebenssituation und fachlichen Begleitung von Eckert im Jahr 2015, lassen sich Tendenzen ablesen. In den letzten 20 Jahren liess sich schweizweit ein deutlicher Anstieg der integrativen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen nachweisen. Gemäss der Studie von Eckert im Jahr 2015 besuchten zum Untersuchungszeitpunkt circa zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Primar- und Sekundarstufe eine integrative Regelschule. Zum Teil wurden sie dabei zusätzlich sonderpädagogisch unterstützt. Auch die Elternbefragung im Jahr 2020 von Eckert und Kamm Jehli zeigt vergleichbare Zahlen zum Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Von den 246 betroffenen Kindern und Jugendlichen besuchten im Schuljahr 2019/2020 etwa 57% eine integrative Regelschule, etwa 10% eine als Regelschule geführte Primarschule und etwa 30% eine Sonderschule. Trotz der begrenzten Datenlage kann festgehalten werden, dass Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schweiz in jeder Schulform vorzufinden sind,

wodurch die Auseinandersetzung mit der Gestaltung einer autismusfreundlichen Schule eine hohe Relevanz für unser Bildungssystem hat (vgl. ebd.).

3.4.2 Herausforderungen im schulischen Kontext

Schuster (2016: 55f) betont, dass die Schule für eine gelingende Inklusion geeignete Rahmenbedingungen und Strukturen schaffen muss, damit auf die Bedürfnisse von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen eingegangen werden kann. Dies kann für eine Regelschule eine grosse Herausforderung darstellen. Denn wie der Begriff Spektrum bereits impliziert, bewegen sich die Kinder mit ihren individuellen Stärken, Schwächen und Bedürfnisse auf einem breiten Spektrum zwischen Normalität und Behinderung und können je nach Schwere und Ausprägungsgrad grundverschieden sein (vgl. ebd.). Auch Girsberger (2022: 144f) schreibt, dass manche Kinder im Autismus-Spektrum wenig Probleme in der Schule haben und eine geringe oder keine Unterstützung brauchen, während andere in einer Regelklasse auch mit intensiver Betreuung nicht tragbar sind (vgl. ebd.). Trotz der grossen Vielfältigkeit der Individuen lassen sich nebst den Erschwernissen beim Lernen im Kapitel 2.4 gewisse Schwierigkeiten erkennen, die im schulischen Kontext häufig vorkommen und im Folgenden thematisiert werden.

Herausforderndes Verhalten

Nach Teufel und Soll (2021: 91) zeigen Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen unter anderem auch in schulischen Situationen herausfordernde Verhaltensweisen. Diese beziehen sich auf Verhaltensweisen, welche das Umfeld vor Herausforderungen stellen. Dabei handelt es sich um eine Grenzüberschreitung wie zum Beispiel aggressives oder zwanghaftes Verhalten, welche sich negativ auf andere auswirkt. Weiter hemmt dieses Verhalten auch das Kind im Lernen und in seiner Entwicklung und erschwert die soziale Integration in die Gemeinschaft. Je nach Art und Intensität der herausfordernden Verhaltensweisen können sogar Verletzungen die Folge sein. Diese Verhaltensweisen können häufig den Unterricht stören oder die Fachpersonen sowie die Mitschüler*innen an ihre Grenzen bringen und die Beschulung aller sowie die Inklusion des Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung erschweren (vgl. ebd.). Teufel und Soll (2021: 100) halten fest, dass typische Gründe für herausfordernde Verhaltensweisen oft der Versuch sind, eine emotionale Lage mitzuteilen und diese zu verändern. So versuchen Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen zum Beispiel auf diese Art ihre Frustration auszudrücken, ihre Angst zu reduzieren, ihre Über- oder Unterforderung zu beenden, ihre

Reizüberflutung zu signalisieren, Aufmerksamkeit zu gewinnen oder sich selbst zu beruhigen und einen Spannungsabbau zu erreichen (vgl. ebd.).

Um solche Verhaltensweisen im Vorhinein zu verhindern, ist es wichtig, dass Fachpersonen die möglichen Ursachen kennen und verstehen. Die Erfahrung zeigt, dass herausforderndes Verhalten sich nur längerfristig verändern lässt, wenn man die Hintergründe und Wirkmechanismen kennt und die Massnahmen dementsprechend auch dort ansetzt. Das Verhalten des Kindes sollte genauestens analysiert werden, um präventive Massnahmen zu errichten (vgl. ebd.: 94).

Im Folgenden werden Beispiele nach Teufel und Soll (2021: 92) von herausfordernden Verhaltensweisen und deren möglichen Ursachen genannt:

- Verbale oder körperliche Aggression gegen andere oder sich selbst können aufgrund von Frustration, Irritation, Angst, Anspannung oder Wut auftreten.
- Stark vermeidendes Verhalten, wie zum Beispiel Ohren zuhalten oder Weglaufen, kann auf eine emotionale Notlage oder Überforderung hindeuten.
- Stark oppositionelles Verhalten, welches über das Testen von Grenzen hinausgeht, ist meist auf ein Kontrollbedürfnis zurückzuführen.
- Grenzüberschreitendes Verhalten erfolgt häufig aufgrund von mangelndem Regelverständnis oder der geringen Interpretationsfähigkeit von sozialen und verbalen Hinweisen.
- Zwanghaftes oder repetitives Verhalten wird vor allem bei Angst gezeigt und wenn das Kind in seiner Flexibilität eingeschränkt ist (vgl. ebd.).

Probleme bei der sozialen Integration

Durch die sozialen Defizite, welche Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen haben, fällt ihnen der soziale Umgang mit anderen schwer. Auch in der Schule gestaltet sich die Kontaktaufnahme zu Mitschüler*innen schwierig, da die Kommunikationsprobleme und soziale Mängel dazwischen stehen. Vielen Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen gelingt es deshalb häufig nicht, sich in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Oft passiert es, dass Mitschüler*innen das Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung absichtlich ausschliessen oder sogar hänseln. Durch die speziellen Verhaltensweisen und die sozialen Defizite werden sie schnell zu Aussenseitern in der Klasse und von anderen abgelehnt und ausgegrenzt (vgl. Schuster 2016: 68).

Girsberger (2022: 146) betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von schulischen Unterstützungsmassnahmen, um dem Problem der sozialen Integration des Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung entgegenzuwirken. Dies könnte in Form von

Nachhilfestunden im Sozialverhalten durch eine Fachperson aus der Heil- oder Sozialpädagogik geschehen (vgl. ebd.).

3.4.3 Voraussetzungen für eine Inklusion

Um das Recht auf Bildung und Inklusion zu gewährleisten, müssen Regelschulen notwendige Voraussetzungen erfüllen, damit keine Nachteile durch die Behinderung entstehen. Wie bereits im Kapitel 3.2 Rechtliche Grundlagen erwähnt, geht es bei der Behinderung nicht um die Merkmale des beeinträchtigten Menschen, sondern um die Barrieren, welche in unseren Strukturen vorhanden sind und die Teilhabe von Menschen mit einer Beeinträchtigung erschweren (vgl. Schuster 2016, Böttinger 2016). Um Schüler*innen im Autismus-Spektrum in einer Regelschule zu inkludieren, müssen nach Schuster (2016: 56) Änderungen und Anpassungen im personellen, räumlichen und organisatorischen Bereich vorgenommen werden (vgl. ebd.). Auch Küpperfahenberg (2013: 369) nennt konkrete notwendige Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Lernen von Schüler*innen im Autismus-Spektrum und unterteilt diese in die Bereiche: personelle Bedingungen, räumliche Bedingungen und inhaltlicher Rahmen. Zu den personellen Bedingungen gehören: das Zwei-Lehrer-Prinzip und darüber hinaus eine weitere pädagogische Assistenz, eine Schulbegleitung und eine angemessene Grösse der Lerngruppe, sprich der Klassengrösse. Zu den räumlichen Bedingungen gehören: die Erweiterung von Räumlichkeiten, um Rückzugsmöglichkeiten zu bieten, die Platzierung des Kindes im Randbereich, passende Möbelausstattungen wie Einzeltische, spezielle Medien wie Computer oder Kommunikationshilfen und eine Reduzierung der akustischen und visuellen Reize. Zum inhaltlichen Rahmen gehören: das Strukturierungsprinzip im Schulalltag, das Ermöglichen von sozialem Lernen durch Konzepte und fachliche Unterstützung, spezifisch angepasste und vorbereitete Materialien und die Gewährung von Nachteilsausgleichen (vgl. ebd.).

Nachteilsausgleich

Eine wichtige Massnahme, um Benachteiligung im inklusiven Schulsetting zu vermeiden und Chancengleichheit zu fördern, sind Nachteilsausgleiche für Schüler*innen im Autismus-Spektrum (vgl. Schuster 2016, Küpperfahenberg 2013). Ein Antrag für einen Nachteilsausgleich ist erforderlich, wenn durch die behinderungsbedingten Besonderheiten des Kindes der schulische Lernerfolg erschwert wird (vgl. Schuster 2016: 59).

Schuster (2016: 60) zählt unter anderem folgende Möglichkeiten eines Nachteilsausgleichs für Kinder im Autismus-Spektrum auf:

- Benutzung von Geräten zum Aufzeichnen und Fotografieren
- Benutzung von Kopfhörern mit Beruhigungsmusik
- Unterstützung durch eine Schulasistenz
- Ruheraum, um sich zurückzuziehen
- Befreiung des Kindes von Ausflügen und Lagern
- Visualisierungshilfen im Unterricht
- Erlass bestimmter Aufgaben
- Mehr Zeit bei Aufgaben und Prüfungen

Schulbegleitung

Weiter kann eine wertvolle Massnahme den Bezug einer Schulbegleitung sein (vgl. Schuster 2016: 60). Rehm-Haug und Tieck (2012: 227) betonen, dass dabei eine qualifizierte Ausbildung Voraussetzung ist, da es sich um ein vielfältiges und schwieriges soziales Aufgabenfeld handelt. So sollte die Schulbegleitung eine sozial- oder heilpädagogische Ausbildung haben, um eigenständig und professionell zu arbeiten. Dabei übernimmt sie Aufgaben wie die Begleitung von komplexen sozialen Abläufen, den konstruktiven Umgang mit Andersartigkeit und tabuüberschreitenden Verhaltensweisen der Schüler*innen im Autismus-Spektrum, wobei sie stets unterstützend tätig ist und zugleich darauf hinarbeitet, dass die Schulbegleitung schrittweise verzichtbar wird (vgl. ebd.).

Grossmann-Tippelt (2012: 245) beschreibt unterschiedliche Rollen und Funktionen einer Schulbegleitung. Sie fungiert als Orientierungshilfe, Strukturgeber, Coach beim sozialen Lernen, Vermittler von Regeln, professioneller Beobachter und Begleiter, Krisenhelfer, Beschützer, Vermittler und Übersetzer gegenüber Dritten und Bindeglied zwischen allen Beteiligten und deren Kooperationspartner (vgl. ebd.).

Da das Aufgabenfeld komplex und mehrdimensional ist, ergeben sich nach Grossmann-Tippelt (2012: 245f) folgende Kernaufgaben, um einem Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen:

Die Schulbegleitung hat Kooperationsaufgaben im Netzwerk, wie die Vermittlung von Grundinformationen über Autismus und die Besonderheiten eines Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung an die Lehrer*innen sowie deren Beratung. Hierbei ist es wichtig, eine klare Aufgaben- und Rollenteilung zwischen Lehrer*innen und

Schulbegleitung festzulegen: Die Schulbegleitung unterstützt das Kind im Unterricht und wertet dabei nicht die Gestaltung des Unterrichts. Weiter gehören zu den Aufgaben der regelmäßige Austausch von Informationen mit den Eltern des Kindes und die Dokumentation der Entwicklung des Kindes, um Auffälligkeiten, Fortschritte und Vereinbarungen festzuhalten, was sowohl zur Förderplanung als auch als Tätigkeitsnachweis für den Arbeitgeber und der weiteren Kostengutsprache dient. Die Schulbegleitung kooperiert ausserdem mit Therapeuten, tauscht sich mit ihnen aus und beteiligt sich an Elternabenden, um über die Schulbegleitung zu informieren und bei eventuellen Konflikten mit dem Kind im Autismus-Spektrum eine beratende Rolle zu übernehmen (vgl. ebd.).

Einbezug von Konzepten

Für die Beschulung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen sollen nach Schuster (2016: 56) autismusspezifische Lernkonzepte von entsprechend ausgebildeten Fachpersonen angewendet werden (vgl. ebd.). Nach Hall und Wieland (2012: 168) wird seit vielen Jahren daran gearbeitet, Grundsätze zu entwickeln, welche für alle Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen in allen Schularten gelten können. Dabei hat besonders der TEACCH-Ansatz dazu beigetragen, passende Rahmenbedingungen zu schaffen, um den Schüler*innen eine Teilnahme am gemeinsamen Unterricht zu gewährleisten und letztendlich einen erfolgreichen Schulabschluss zu ermöglichen (vgl. ebd.). Willmanns (2017: 217) führt weiter aus, dass der TEACCH-Ansatz speziell auf der Grundlage von den Besonderheiten in der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung und der eigenen Lerndynamik von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen entwickelt wurde. Somit bietet dieser Ansatz gute Möglichkeiten für eine entwicklungsorientierte, ganzheitliche Unterstützung von Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen im schulischen Alltag (vgl. ebd.).

4 Der TEACCH-Ansatz

In diesem Kapitel wird zu Beginn die Definition und Herkunft von TEACCH erläutert. Weiter wird auf die TEACCH Philosophie und deren neun Prinzipien eingegangen, welche Grundhaltungen und Konzepte für die Arbeit mit dem Ansatz beinhalten. Im Unterkapitel *Pädagogische Förderung* werden die fünf Bereiche: Inhalte der Förderung, Art der Anforderungen, Art der Verstärker, Formen der Instruktion und Anleitung und Gestaltung der Lernsituation näher beleuchtet, um aufzuzeigen, welche Konsequenzen sich für eine effektive pädagogische Förderung ergeben. In einem letzten Schritt wird die TEACCH-Methode des Structured TEACCHings dargelegt und die vier Bereiche: Raum, Zeit, Arbeitsorganisation und Arbeitssystem und Aufgaben und Tätigkeiten, welche bei der Strukturierung einer Situation berücksichtigt werden sollen, näher beleuchtet und die Hilfe durch Routinen erläutert.

4.1 Definition und Herkunft von TEACCH

TEACCH steht für Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children und bedeutet sinngemäss auf Deutsch: Therapie und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsgestörter Kinder. Der TEACCH-Ansatz stammt aus den USA und wurde im Jahr 1964 in einem begonnenen Forschungsprojekt an der University of North Carolina zur Förderung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen entwickelt. Die Gründung von Division TEACCH, dem ersten bundesstaatenweiten Programm in den USA zur Betreuung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen, erfolgte im Jahr 1972 durch Eric Schopler und Robert Reichler. Das Programm beinhaltete damals unter anderem Diagnosestellung, Förderdiagnostik, Entwicklungsplanung und die Beratung von Eltern und Anleitung von Fachpersonen. Unter wissenschaftlicher Begleitung in der Praxis wurde das TEACCH-Programm stetig weiterentwickelt und neue Konzepte und Methoden kamen hinzu (vgl. Kühn und Schneider: 2019: 11). Bereits im Namen TEACCH wird deutlich, dass es sich um einen pädagogischen Ansatz handelt und der Fokus auf dem gegenseitigen Lernen und Verstehen liegt. Der Ansatz beinhaltet keine Therapie einzelner Symptome, sondern eine ganzheitliche Entwicklungsförderung. Er berücksichtigt dabei die besonderen Lernstile von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen und versucht, die Lern- und Lebenswelt individuell auf die Besonderheiten des Einzelnen abzustimmen. Das Ziel ist es, dass sich Betroffene leichter zurechtfinden und ihre Kompetenzen einbringen und

erweitern können, damit die weitestgehende Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und soziale Integration angestrebt werden kann (vgl. Häussler 2016: 13).

4.2 Die TEACCH-Philosophie

Schopler und Mesibov nennen als wesentliches Element des TEACCH-Ansatzes die TEACCH-Philosophie, welche auf neun wesentlichen Prinzipien basiert und Konzepte und Grundhaltungen beinhaltet (vgl. Häussler 2016: 18). Im Folgenden werden die Prinzipien erläutert:

- **Autismus erkennen und verstehen:** Im TEACCH-Ansatz ist ein tiefgründiges Verständnis über Autismus, die typischen Verhaltensweisen und deren Ursachen erforderlich. Dieses Wissen ermöglicht es, adäquat auf die Verhaltensweisen und Bedürfnisse von Menschen mit Autismus einzugehen (vgl. Häussler 2016: 18f).
- **Zusammenarbeit mit den Eltern:** Die Kooperation mit den Eltern ist entscheidend, um das Kind zu mehr Selbstständigkeit im Alltag zu führen. Denn auch sie können zur Förderung des Kindes beitragen, indem sie auch zu Hause nach diesem Ansatz arbeiten. Weiter ist ein gegenseitiger, transparenter Informationsaustausch eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit. Da sich das Kind nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause aufhält, sind die Beobachtungen und Informationen der Eltern essenziell für eine umfassende Diagnostik und Zielsetzung (vgl. Häussler 2016: 19).
- **Optimierung statt Heilung:** Bis heute gibt es keine Behandlung für die Heilung von Autismus. Der TEACCH-Ansatz strebt deshalb nach Optimierung und fokussiert auf die bestmögliche Anpassung der Betroffenen in ihrer eigenen Lebenslage, aber auch die Anpassung der Umwelt an das Kind mit dessen aktuellen Möglichkeiten und Grenzen (vgl. Häussler 2016: 19f).
- **Individuelle Diagnostik für eine individuelle Förderung:** Der Inhalt und die Form der Förderung werden individuell an das Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung und dessen Umwelt angepasst. Für die Förderplanung sind besonders Beobachtungen im Alltag oder in bewusst gestalteten Situationen, Testverfahren sowie Interviews wichtig, um herauszufinden, wo ein Übungsfeld für das Kind

besteht. Die Fördermassnahmen müssen dabei stets auf die individuellen Bedürfnisse und auf die individuellen Situationen des Betroffenen zugeschnitten sein, um gezielte Förder- und Übungsangebote zu gestalten (vgl. Häussler 2016: 20).

- **Ganzheitlicher Ansatz und Methodenintegration:** Das Prinzip des ganzheitlichen Ansatzes bezieht sich auf die Inhalte der Förderung. Es soll sichergestellt werden, dass alle Bereiche der Persönlichkeit und der Entwicklung des Kindes berücksichtigt werden. Für die Förderplanung ist es wichtig, Konzepte und Methoden von verschiedenen Fachbereichen zu kennen und auf den individuellen Fall anzuwenden, da es keine einzelne Methode gibt, welche alle Aspekte der Entwicklung miteinbezieht (vgl. Häussler 2016: 21).
- **Strukturierung und visuelle Informationen:** Die Strukturierung des Lernumfelds und der Einsatz visueller Hilfsmittel bilden den Kernbestandteil der TEACCH-Methode dem sogenannten Structured TEACCHing. Das Structured TEACCHing umfasst bestimmte methodische Vorgehensweisen, welche unter anderem in der Regelschule angewendet werden können, um eine Lernsituation für Kinder im Autismus-Spektrum zu schaffen (vgl. Häussler 2016: 21). Auf das Structured TEACCHing wird im Kapitel 4.4 näher eingegangen.
- **Kognitive Psychologie, Lerntheorie und die Perspektive der Entwicklung:** TEACCH basiert auf der Verhaltenstherapie und nutzt darauf aufbauend Erkenntnisse der kognitiven Psychologie und Neuropsychologie. Im Vordergrund stehen nicht nur die beobachteten Verhaltensweisen eines Kindes auf dem Autismus-Spektrum, sondern der Zusammenhang zwischen den Verhaltensweisen und den psychologischen Prozessen. Das pädagogische Ziel des TEACCH-Ansatzes ist nicht das Antrainieren, sondern das Verstehen von Verhaltensweisen (vgl. Häussler 2016: 21f).
- **Fokus auf Stärken:** Die Diagnostik und Förderung konzentrieren sich auf die Fähigkeiten und Stärken der Person, welche bereits vorhanden sind. Diese werden dann gezielt genutzt und ausgebaut, um dem Kind im Autismus-Spektrum Lernerfolge zu ermöglichen und die Motivation zu fördern. Schwächen und Schwierigkeiten sollen als solche erkannt werden und mithilfe von bestehenden Fähigkeiten angegangen werden (vgl. Häussler 2016: 22f).

- **Langfristige Unterstützung:** Die meisten Menschen im Autismus-Spektrum brauchen eine lebenslange Begleitung und Betreuung. Daher lässt sich der TEACCH-Ansatz und seine Strategien in unterschiedlichen Lebens- und Lernsituationen anwenden. Die Vernetzung von Einrichtungen für verschiedene Altersstufen ist dabei essenziell, um den therapeutisch-pädagogischen Ansatz über die gesamte Lebensspanne zu verwenden und eine gezielte und weitsichtige Planung zu ermöglichen (vgl. Häussler 2016: 23).

4.3 Pädagogische Förderung

Häussler (2016: 45f) betont, dass für eine effektive Förderung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen, deren Besonderheiten im Denken und Handeln berücksichtigt werden müssen. Zusammenfassend ergeben sich dabei fünf Bereiche für die pädagogische Förderung, welche im Folgenden erläutert werden (vgl. ebd.):

Inhalte der Förderung

Der Inhalt der Förderung hängt von den individuellen Bedürfnissen und Schwierigkeiten der Person ab. Ein wichtiger Punkt ist dabei, die Ermöglichung von Erfahrungen mit Materialien und Tätigkeiten, um das Interessens- als auch das Handlungsspektrum zu erweitern. Materialien, Themen und Gegenstände sollen individuell abgestimmt werden und wenn möglich an die Interessen angeknüpft werden. Vor allem sollten bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen auch organisatorische Fähigkeiten gefördert werden. Hierzu gehört zum Beispiel das Erkennen vom Anfang und Ende einer Aktivität, das Zusammenstellen von benötigten Materialien, das Wegräumen am Ende, das systematische Durchführen eines Handlungsablaufes, das Hinarbeiten auf ein bestimmtes Ergebnis, das Einteilen von Zeit und das Einhalten von zeitlichen Vorgaben. Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen haben Generalisierungsschwierigkeiten und somit Probleme, ihre Fähigkeiten in neuen Situationen anzuwenden. Es ist deshalb wichtig, immer wieder unterschiedliche Situationen anzubieten, damit dort die Kompetenzen unter verschiedenen Bedingungen eingesetzt werden können. Dazu gehört auch das Lernen von flexiblem Einsatz der Fähigkeiten und flexiblem Umgang mit Material. Es gilt zu beachten, dass unterschiedliche Materialien angeboten werden, die Abläufe nicht immer identisch sind und Konfrontationen mit Planänderungen gezielt verwendet werden, um die Flexibilität zu erhöhen (vgl. Häussler 2016: 45f).

Art der Anforderungen

Die Anforderungen einer Aufgabe sollten stets auf die Fähigkeiten abgestimmt sein. Viele Materialien und Spiele für bestimmte Altersgruppen setzen meist ein entsprechendes, einheitliches Entwicklungsprofil voraus und können häufig bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen nicht angewendet werden. Individuelle Aufgaben und Materialien müssen deshalb gestaltet werden, welche die Stärken und Schwächen in den verschiedenen Bereichen beachten. Weiter soll der Grad der Komplexität berücksichtigt werden oder ob die subjektive Einschätzung und flexible Handhabung des Kindes erwartet wird. Oft helfen genaue und für die Situation formulierte Regeln und Vorgaben, welche die Entscheidungssituation erleichtern (vgl. Häussler 2016: 46).

Art der Verstärker

Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen haben häufig spezielle und schwer nachvollziehbare Interessen. Diese sollen als solche anerkannt werden und gezielt als Verstärker und Arbeitsanreize eingesetzt werden, um die Motivation zu erhöhen. Wichtig ist, zu wissen, welche Verstärker eine bedeutende und angenehme Wirkung haben und eine Offenheit für bizarre Interessen zu haben (vgl. Häussler 2016: 46f).

Formen der Instruktion und Anleitung

Oft ist es sinnvoll, sich nicht nur auf sprachliche Vermittlung bezüglich der Instruktion und Anleitung zu verlassen, weniger zu reden und das Verständnis mithilfe von visuellen Informationen zu unterstützen. Nach einer Aufforderung sollte genügend Reaktionszeit gelassen werden und nicht weitere Aufforderungen ausgesprochen oder Hilfen angeboten werden, um die Menge der zu verarbeitenden Informationen gering zu halten. Visuelle Hilfen wie Handlungs- und Orientierungspläne können helfen, die Anforderungen zu erkennen und zu bewältigen. Weiter sollte auch die Gestaltung von Situationen und Materialien selbsterklärend sein, um die Instruktion zu vereinfachen. Die Aufgabe soll so aufgebaut sein, dass sie durch die Auswahl und Anordnung der Materialien erkennbar wird. Weiter ist es wichtig, klare verbale Anweisungen zu formulieren, welche das Wesentliche betonen. Ironische Bemerkungen sollen vermieden werden und die Aufforderungen konkret und positiv formuliert sein. Anstatt ein Verbot auszusprechen, sollte das gewünschte Verhalten beschrieben werden. Häufig treten bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen Schwierigkeiten auf, Informationen aus unterschiedlichen Sinneskanälen gleichzeitig zu verarbeiten. Deshalb soll darauf geachtet werden, alle wesentlichen Informationen zur Instruktion auf dem gleichen Wahrnehmungskanal zu vermitteln und zum Beispiel etwas zu zeigen, ohne dabei zu sprechen oder umgekehrt (vgl. Häussler 2016: 47f).

Gestaltung der Lernsituation

Bei der Gestaltung der Lernsituation geht es darum, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich der Mensch mit einer Autismus-Spektrum-Störung auf das konzentrieren kann, was er tun oder lernen soll. Dazu wird innerhalb des TEACCH-Ansatzes auf das Structured TEACCHing und dessen unterschiedlichen Strategien zur Strukturierung von Zeit, Raum, Material und Handlungsabläufen zurückgegriffen, um möglichst optimale Bedingungen zum Lernen und Handeln zu bieten. Hierbei wird das Situations- und Aufgabenverständnis unterstützt, indem eindeutige Zusammenhänge hergestellt und überschaubare Situationen geschaffen werden. So sollen zum einen ablenkende Reize reduziert werden und zum anderen relevante Aspekte hervorgehoben werden. Das Ziel besteht schlussendlich darin, die erworbenen Fähigkeiten im Lebensalltag in verschiedenen Bereichen anwenden zu können. Nach dem TEACCH-Ansatz wird eine Lern- und Übungssituation folgendermassen gestaltet: Um neue Fähigkeiten zu lernen, braucht es jemanden, der das Kind begleitet und ihm die Fähigkeit beibringt, in dem gezeigt und erklärt wird, wie etwas geht. Dies kann im Rahmen der Einzelförderung oder im natürlichen Umfeld geschehen. Der Übungsort soll davon abhängen, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, damit das Kind sich auf die Aufgabe einlassen und diese erfolgreich bewältigen kann. Sobald die Fähigkeit erworben wurde, sollte sich die Begleitperson zunehmend zurückziehen, damit das Kind lernt, die Tätigkeit möglichst selbstständig auszuführen. Ist das Kind weiter in der Lage, die neue Fähigkeit in verschiedenen Bereichen funktional anzuwenden, kann die Tätigkeit in einer gemeinsamen Aktivität mit einer anderen Person durchgeführt werden (vgl. Häussler 2016: 48f).

4.4 Structured TEACCHing

Die TEACCH-Methode *Structured TEACCHing* basiert auf der Erkenntnis, dass Menschen im Autismus-Spektrum von klar strukturierten Situationen und unterstützenden visuellen Hinweisen profitieren (vgl. Häussler 2016: 21). Symalla und Feilbach (2009: 277) betonen bezüglich der Strukturierung, dass Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen Schwierigkeiten haben, wahrgenommene Reize miteinander in Verbindung zu bringen und somit die Gesamtsituation zu überblicken. Ihre Einschränkungen der Handlungsplanung und Kontrolle führen zum grundlegenden Problem, sich selbst und die eigene Umwelt zu strukturieren oder die vorhandenen Strukturen zu erkennen und zu nutzen. Die Erkenntnis von Schopler et al. im Jahr 1971, dass Kinder mit Autismus-

Spektrum-Störungen in strukturierten Situationen häufiger angemessenes Verhalten zeigten als in unstrukturierten, war der Ausgangspunkt für die Entwicklung des Structured TEACCHings (vgl. ebd.). Weiter führen Symalla und Feilbach (2009: 277f) bezüglich der Visualisierung aus, dass die Vermittlung neuer Kompetenzen normalerweise über die Sprache, durch Erklärungen und Anweisungen oder durch Modelle geschieht. Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen haben jedoch Probleme, Sprache zu verstehen und Schwierigkeiten bei der Imitation und beim Lernen am Modell. Gleichzeitig zeigen sie eine Stärke in ihrer visuellen Wahrnehmung, welche im TEACCH-Ansatz gezielt genutzt wird, indem wichtige Informationen visuell vermittelt werden. Visualisierte Informationen haben den Vorteil, dass sie so lange präsent bleiben können, wie es nötig ist und somit der verzögerten Informationsverarbeitung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen entgegenkommen. Nachweislich führen Visualisierungen zu besserem Lernerfolg und zur Verminderung von Verhaltensauffälligkeiten (vgl. ebd.).

Häussler (2016: 57) betont, dass beim Structured TEACCHing individuell geeignete Massnahmen angewendet werden, damit die Person die Situation verstehen und somit angemessen reagieren kann. Die Strukturierung soll das Verständnis unterstützen und Orientierung für das eigene Handeln bieten. Strukturierende Hilfen sind vor allem dann wichtig, wenn eine Situation unverständlich, Erwartungen nicht eindeutig, Regeln unklar oder Anforderungen zu hoch sind (vgl. ebd.). Symalla und Feilbach (2009: 278) führen aus, dass Strukturierung und Visualisierung Möglichkeiten bieten, Raum, Zeit und Aktivitäten deutlicher zu ordnen, vorhandene Strukturen hervorzuheben und Anforderungen und Handlungsabläufe klarer und nachvollziehbarer zu gestalten. Dabei betonen auch sie, dass gewisse Unterstützungen in diesen Bereichen für manche Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen hilfreich sein können, während sie wiederum für andere nicht notwendig, einschränkend oder nicht ausreichend sind. Das Prinzip der Individualisierung gilt es demnach bei der Anwendung der Unterstützungsmöglichkeiten zu beachten (vgl. ebd.).

Für die Praxis unterscheidet der TEACCH-Ansatz folgende vier Bereiche, welche bei der Strukturierung einer Situation berücksichtigt werden sollen. Alle vier Bereiche werden mithilfe von Visualisierungen und Routinen strukturiert:

1. Raum
2. Zeit
3. Arbeitsorganisation und Arbeitssystem
4. Aufgaben und Tätigkeiten (vgl. Häussler 2016: 57)

1. Strukturierung des Raumes

Die Strukturierung des Raumes bezieht sich auf Massnahmen, welche die inhaltlichen Zusammenhänge von Gegenständen, Personen und Aktivitäten mit den bestehenden Räumlichkeiten verdeutlichen. Um die Orientierung zu erleichtern, sollen Räume in übersichtliche und voneinander abgegrenzte Bereiche eingeteilt werden. Zum Beispiel können Regale, Raumteiler, Stellwände, Möbel oder Vorhänge genutzt werden, um eine klare körperlich spürbare Abgrenzung zu schaffen. Andererseits können auch visuelle Hinweise wie ein Strich oder Klebestreifen auf dem Boden als Grenzlinie dienen, um räumliche Abgrenzungen zu verdeutlichen. Weiter spielt die Kennzeichnung der Bereiche eine wichtige Rolle, um darzustellen, wo, was stattfindet. Zum Beispiel kann entsprechendes Material bereitgestellt oder Schilder mit Schrift, Symbolen oder Bildern genutzt werden, um darzustellen, um welchen Ort es sich handelt und welche Aktivitäten dort stattfinden. Wenn ein Bereich für verschiedene Aktivitäten genutzt wird, ist es hilfreich, die Ausstattung so zu verändern, dass unterschiedliche Signale wie Gegenstände, Materialien und Schilder den Ort und die jeweilige Aktivität zum gegebenen Zeitpunkt kennzeichnen (vgl. Häussler 2016: 59). Visuelle Hinweise werden zudem eingesetzt, um die Verbindung von Gegenständen und Orten zu verdeutlichen. Mithilfe von Schildern, Farben oder anderen Kennzeichnungen wird gezeigt, wo sich welche Gegenstände befinden (vgl. ebd.: 60).

Bei der Strukturierung des Raumes sollen weiter auch die sensorischen Gegebenheiten wie zum Beispiel Lichtverhältnisse, Geräusche von elektronischen Geräten oder Gerüche beachtet werden. Bei Störungen müssen entsprechende Änderungen vorgenommen werden, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden (vgl. Häussler 2016: 60). Symalla und Feilbach (2009: 280) führen diesbezüglich weiter aus, dass die Minimierung von Ablenkungen in einer Lernsituation wichtig ist, da Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen durch visuelle und auditive Reize leicht ablenkbar sind und diese nicht filtern und ausblenden können (vgl. ebd.).

2. Strukturierung der Zeit

Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen haben wie Menschen ohne Autismus-Spektrum-Störungen ein Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit. Häufig haben sie jedoch Schwierigkeiten, mit dem Konzept der Zeit und den Überblick über verschiedene Aktivitäten und deren Zusammenhänge zu behalten. Vor allem können Beginn und Ende von Aktivitäten wie auch Übergangssituationen Probleme bereiten (vgl. Symalla/ Feilbach 2009: 280). Häussler (2016: 61) nennt hierbei Pläne als wichtiges Instrument zur Vermittlung von Informationen über eine Abfolge von Ereignissen. Mithilfe von Tages- und Zeitplänen können konkrete visuelle Hinweise genutzt werden, um den Betroffenen zu

zeigen, was im Verlauf eines gewissen Zeitabschnittes auf sie zukommt. Diese Pläne werden individuell an die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Betroffenen angepasst und gestaltet und können sowohl an einem bestimmten Ort befestigt werden als auch mobil zum Mitnehmen sein. Zum Beispiel können Gegenstände, welche für die nächste Aktivität gebraucht werden oder symbolisch zur nächsten Aktivität passen, als funktionale Objekte verwendet werden, um auf die nächste Aktivität hinzuweisen (vgl. ebd.).

Weiter betont Häussler (2016: 62), dass auch die Vermittlung der Zeitdauer von Aktivitäten eine wichtige Rolle spielt und dafür zusätzliche Hinweise benötigt werden. Um die Zeitdauer zu definieren, bieten sich Uhren an, wenn die Fähigkeit besteht, diese zu lesen. Alternativ können Zeitmesser eingesetzt werden, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt akustische Signale geben, wie zum Beispiel ein Wecker oder bei welchen das Vergehen der Zeit visuell zu beobachten ist, zum Beispiel eine Sanduhr. Bei Situationen, in welchen der Zeitpunkt der Beendigung der Aktivität nicht vorhersehbar ist, können Orientierungshilfen innerhalb des Verlaufs einer Aktivität hilfreich sein. Hierbei kann die Menge der Zeit durch Gegenstände wie Wäscheklammern oder Pokerchips dargestellt werden, welche nach und nach weggenommen werden, um zu zeigen, wie die Zeit vergeht (vgl. ebd.).

3. Strukturierung der Arbeitsorganisation und des Arbeitssystems

Der TEACCH-Ansatz möchte Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen dazu befähigen, möglichst selbständig zu handeln. Um diesen Prozess zu unterstützen, sollten entsprechende Arbeitsplätze eingerichtet werden, wo das selbständige Arbeiten geübt werden kann. Dieser Arbeitsplatz sollte leicht erkennbar und die Materialien für die Aufgaben zugänglich sein. Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen haben häufig Schwierigkeiten, sich eine Reihe von Arbeitsaufträgen zu merken und diese eigeninitiativ zu beginnen. Hierzu können Aufgabenpläne und Arbeitssysteme eingesetzt werden. Ein Arbeitssystem bezeichnet die Art und Weise, wie Informationen dargeboten werden, welche für eine möglichst selbständige Erledigung von Aufgaben notwendig sind. So soll zum Beispiel das Arbeitsmaterial so bereitgelegt werden, dass eine systematische und routinierte Herangehensweise möglich wird. Um sich die Art, Menge und Reihenfolge von Aufgaben und Aktivitäten zu merken, können To-Do-Listen eingesetzt werden (vgl. Häussler 2016: 62ff). Tuckermann et al. (2023: 21) fügen hinzu, dass bei To-Do-Listen erledigte Aufgaben markiert werden können und somit den Fortschritt visuell verdeutlichen. Weiter ist es wichtig, die Information zu haben, was auf die Arbeit folgt und mögliche angenehme Konsequenzen in die To-Do-Liste zu integrieren. Es gilt festzuhalten, dass sich, je nach Fähigkeit des Einzelnen und Anforderung der Situation,

unterschiedliche Inhalte und Angebote im Rahmen eines selbständigen Arbeitssystems gestalten lassen (vgl. ebd.).

4. Strukturierung der Aufgaben und Tätigkeiten

Die Strukturierung der Aufgaben und Tätigkeiten beschäftigt sich mit der Frage, wie die verschiedenen Aktivitäten gestaltet sein sollen, damit sie möglichst selbständig ausgeführt werden können. Um eine selbständige Durchführung zu fördern ist es wichtig, Material zu wählen, welche die Motivation zur Beschäftigung damit weckt. So weit wie möglich, soll man an die Interessen des Betreffenden anknüpfen und spezielle Materialien, Themen oder sensorische Effekte nutzen, um den Anreiz für die Auseinandersetzung mit der Aufgabe zu schaffen. Bei den Aufgaben soll stets versucht werden, an den Stärken anzuknüpfen und die Aufgabenstruktur an das individuelle Kompetenzprofil anzupassen, um Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Weiter sollen auch hier visuelle Hilfsmittel genutzt werden, um Orientierung für die Instruktion und selbständige Durchführung zu bieten (vgl. ebd.: 65f). Instruktionen können dabei nach Tuckermann et al. (2023: 26) in Form von Bildern oder Schablonen gegeben werden, wobei Markierungen und farbliche Gestaltung, die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche lenken können (vgl. ebd.). Die strukturierten Aufgaben stärken die Fähigkeit, visuelle Informationen zu sehen und nutzen. Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen lernen somit, sich in überschaubaren Aktivitäten auf die Anordnung des Materials und auf Markierungen oder Symbolen zu achten (vgl. Häussler 2016: 67).

Hilfe durch Routinen

Nach Tuckermann et al. (2023: 46ff) können auch Routinen, nebst der Visualisierung, Orientierung und Strukturierung bieten. Routinen sind gleichbleibende eingeübte Abläufe, welche Vorhersehbarkeit schaffen. Vor allem Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen neigen zu Routinebildung, da bekannte Abläufe in einer verwirrenden Umwelt Sicherheit und Halt geben. Der TEACCH-Ansatz nutzt diese als Ressource, um wiederkehrende und gleichbleibende Alltagshandlungen einzuüben und zu strukturieren. Die ersten Routinen, welche nach dem TEACCH-Ansatz gelehrt werden sollen, sind unter anderem die Lese- und Schreibrichtung in unserer Kultur von oben nach unten und von links nach rechts, das am Ende wegräumen, das nach Hilfe fragen und der Umgang mit Strukturierungshilfen (vgl. ebd.).

Fazit

Der TEACCH-Ansatz bietet viele Möglichkeiten, Strategien der Strukturierung und Visualisierung einzusetzen. Dabei betont Häussler (2016: 71), dass es sich beim Ansatz

nicht um ein standardisiertes Verfahren, sondern um ein individualisiertes Vorgehen handelt. Um individuelle Lösungsansätze zu entwickeln und anzuwenden, braucht es in erster Linie eine gute Diagnostik, welche die organisatorischen Fähigkeiten und die Kompetenzen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen für den Umgang mit Strukturierungshilfen erfasst (vgl. ebd.). Auch Kühn und Schneider (2019: 19) betonen, dass der TEACCH-Ansatz kein starres System ist und halten diesbezüglich fest, dass die Hilfen immer wieder auf ihre Aktualität überprüft und bei Bedarf neu angepasst werden sollten (vgl. ebd.).

5 Schlussteil

Im Schlussteil werden die Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und die Fragestellung beantwortet. Zuerst werden die Erkenntnisse von Kapitel 2 und 3 dargelegt. Auf diesen Erkenntnissen stützend, werden die Erkenntnisse des Kapitels 4 zusammengefasst und zugleich genutzt, um den ersten Teil der Fragestellung «Welche Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten kann die Sozialpädagogik unter Anwendung des TEACCH-Ansatzes einsetzen, um die Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen zu fördern, ...?» zu beantworten. Anschliessend folgt die Beantwortung des zweiten Teils der Fragestellung «...und welche Grenzen zeigt dieser Ansatz dabei auf?». Zum Schluss wird der Arbeitsprozess der Bachelor-Thesis kritisch reflektiert und einen Ausblick und weiterführende Überlegungen dargelegt.

5.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse und Beantwortung der Leitfrage

Die Autismus-Spektrum-Störung wird als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung definiert, die das Sozialverhalten, die Wahrnehmung und die Kommunikation beeinträchtigt. Um die Vielfalt der Symptome, deren Ausprägungen und die breite Spannweite der intellektuellen Fähigkeiten und Sprachfähigkeiten zu berücksichtigen, wird Autismus in der ICD-11 nicht mehr in spezifische Subtypen unterteilt, sondern als Autismus-Spektrum-Störungen zusammengefasst. Die anhaltenden Defizite in der sozialen Interaktion und Kommunikation wie auch die eingeschränkten, repetitiven Verhaltensmuster und Interessen haben Auswirkungen in allen wichtigen Lebensbereichen und somit auch im Kontext der Schule.

So können zum Beispiel die unterschiedlich entwickelten Sprachfähigkeiten, die Besonderheiten in der Sprachmelodie und Betonung, Echolalien, Neologismen und das Nichtverstehen von Sarkasmus, Ironie und Metaphern im schulischen Kontext zu Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnissen führen. Weiter ist durch die beeinträchtigte soziale Interaktion, wie das Nichtverstehen und Anwenden von Mimik und Gestik, das Knüpfen und Pflegen von sozialen Kontakten erschwert. Auch durch das Fehlen der Theory of Mind - Fähigkeit können Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen nicht angemessen auf die Gefühlslage anderer eingehen und ein angepasstes

Verhalten von Nähe und Distanz aufzeigen, was wiederum eine grosse Herausforderung für die gesamte soziale Interaktion darstellt. Zuletzt können die eingeschränkten und repetitiven Verhaltensmuster wie nicht funktionale oder zwanghafte Handlungen von anderen als störend empfunden werden und die eingeschränkten und repetitiven Interessen den sozialen Austausch mit Gleichaltrigen erschweren. All diese Symptome können im Schulalltag Herausforderungen darstellen und zur sozialen Ausgrenzung führen.

Neben den Kernsymptomen einer Autismus-Spektrum-Störung können zudem Komorbiditäten wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, oppositionelles und aggressives Verhalten, Ängste und Phobien, Depressionen und Zwangsstörungen auftreten. Diese Komorbiditäten und deren Symptome können das Funktionsniveau der Betroffenen sowie den Entwicklungsverlauf der Autismus-Spektrum-Störung beeinträchtigen und therapeutische Interventionen erschweren. Für eine angemessene Unterstützung und Inklusion müssen komorbide Störungen und deren Symptome sorgfältig beachtet und, wenn nötig, medikamentös behandelt werden.

Durch die Besonderheiten in der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen ergeben sich Erschwernisse beim Lernen. So kann die Schwierigkeit, sprachliche Informationen zu verarbeiten, die eingeschränkte Fähigkeit zur Imitation und Generalisierung, die Schwierigkeiten der zeitlichen und räumlichen Wahrnehmung und Organisation, die erhöhte Ablenkbarkeit und die Schwierigkeit der Durchführung von komplexen Handlungen dazu führen, dass Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen eine Lernumgebung und Lehrmethoden brauchen, welche an ihren Bedürfnissen angepasst ist.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichtet sich die Schweiz zur Anerkennung des Rechts auf Bildung für Menschen mit Behinderungen. Die Schweiz muss sicherstellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu einem inklusiven Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben und, dass wirksame individuell angepasste Unterstützungsmassnahmen angeboten werden, um den spezifischen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen haben demnach ein Recht auf Bildung und Inklusion in der Regelschule und ein Recht auf individuell angepasste Unterstützungsmassnahmen. Dabei können es Aufgaben von Sozialpädagog*innen sein, diese Kinder im Schulalltag zu begleiten und zu unterstützen. Sie setzen sich dafür ein, die Teilhabe der Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen am Bildungsangebot zu fördern, indem sie gute Integrations- und Lernbedingungen schaffen, individuell angepasste Konzepte und Fördermassnahmen

anwenden und eng mit Lehrer*innen, Eltern und weiteren Fachpersonen zusammenarbeiten.

Für die Beschulung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen hat sich der TEACCH-Ansatz als effektiv erwiesen. Der Ansatz ist auf die besonderen Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsweisen dieser Kinder abgestimmt und schafft passende Rahmenbedingungen, um den Schüler*innen die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen. TEACCH gilt als pädagogischer Ansatz, welcher den Fokus auf gegenseitigem Lernen und Verstehen legt, anstatt einzelne Symptome zu therapieren. Der Ansatz zielt darauf ab, die besonderen Lernstile wie auch die Lernerschwernisse von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen zu berücksichtigen und ihre Lern- und Lebensumgebung individuell anzupassen. In einer Regelschule kann der TEACCH-Ansatz helfen, den Unterricht so zu gestalten, dass er für Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen zugänglicher und verständlicher wird. Das Hauptziel ist es, allen Schüler*innen, unabhängig von ihren besonderen Bedürfnissen, gleiche Bildungschancen zu bieten und die Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen zu fördern sowie die soziale Inklusion im schulischen Kontext zu ermöglichen.

Im Folgenden werde ich mich auf die oben genannten Erkenntnisse des Kapitels 2 und 3 stützen und weiter die zusammengefassten Erkenntnisse bezüglich des TEACCH-Ansatzes von Kapitel 4 darlegen, um aufzuzeigen, welche Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten die Sozialpädagogik unter Anwendung des TEACCH-Ansatzes einsetzen kann, um die Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen zu fördern.

| |
|---|
| Welche Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten kann die Sozialpädagogik unter Anwendung des TEACCH-Ansatzes einsetzen, um die Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen zu fördern, ...? |
|---|

In einem ersten Schritt sollen sich Sozialpädagog*innen an der TEACCH-Philosophie orientieren und die einzelnen Prinzipien in der Arbeit mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen einhalten. Vor allem sollen Sozialpädagog*innen ein tiefgründiges Verständnis über die gesamte Thematik der Autismus-Spektrum-Störungen haben, um die Bedürfnisse und Herausforderungen der Kinder zu erkennen und adäquat darauf eingehen zu können. Mit einem umfassenden Verständnis können sie Lehrpersonen und

andere Fachpersonen, welche in der Schule mit dem Kind arbeiten, beraten, sowie auch die Mitschüler*innen des Kindes aufklären, um die Zusammenarbeit und die Inklusion zu erleichtern. Auch die Kooperation und ein transparenter Informationsaustausch mit den Eltern des Kindes sind essenziell, denn diese kennen die Bedürfnisse und Verhaltensweisen ihres Kindes am besten und können somit wertvolle Informationen liefern, um die pädagogischen Massnahmen zu entwickeln oder anzupassen. Zudem können so die Förderstrategien auch zu Hause durchgeführt werden, was zu einer konsistenten und ganzheitlichen Unterstützung des Kindes führt. Weiter bildet eine individuelle Diagnostik die Basis einer individuellen Förderung. Sozialpädagog*innen sollen durch verschiedene Analysemethoden die Stärken und Schwächen des Kindes identifizieren, um individuelle Förderpläne zu erstellen. Der Fokus soll dabei stets auf den Stärken des Kindes sein und auf die gezielte Förderung der vorhandenen Fähigkeiten, um Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und Motivation und Selbstvertrauen zu stärken.

Weiter sollen Sozialpädagog*innen die Bereiche der pädagogischen Förderung beachten und ihre Arbeit nach diesen Punkten ausrichten.

Sozialpädagog*innen sollen in erster Linie den Inhalt der Förderung an die Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung anpassen. Materialien, Themen und Gegenstände sollen so ausgewählt werden, dass sie den Interessen des Kindes entsprechen, um sie so zu motivieren. Durch Anleitungen oder Zeitpläne können die organisatorischen Fähigkeiten des Kindes gestärkt und wichtige Handlungen für den Schulalltag, wie zum Beispiel das Bereitlegen von Materialien oder das Aufräumen, gelehrt werden. Um Generalisierungsschwierigkeiten zu verhindern, können Sozialpädagog*innen verschiedene Lernsituationen, Variationen der Aufgabenstellung und verschiedene Materialien anbieten. So lernt das Kind, seine Fähigkeiten auf verschiedene Situationen zu übertragen und anzuwenden. Damit das Kind sich besser an Veränderungen anpassen kann, sollen Sozialpädagog*innen zudem gezielte Änderungen des Ablaufs einplanen, um die Flexibilität zu erhöhen. Weiter sollten die Anforderungen nicht zu komplex sein und so gut wie möglich auf die Fähigkeiten und auf den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt werden. Sozialpädagog*innen müssen hierbei gewisse Aufgaben und Materialien im Regelunterricht anpassen, damit die Anforderungen für das Kind verständlich und bewältigbar sind. Um ein gewisses Lernverhalten zu fördern, können Sozialpädagog*innen auf die Interessen des Kindes zurückgreifen und diese als positive Verstärker nutzen. So kann das Kind positive Erfahrungen mit dem Lernen in Verbindung bringen und so die Lernbereitschaft erhöhen. Darüber hinaus sollen Anleitungen und Aufforderungen positiv, so kurz und konkret wie möglich formuliert werden und über denselben Sinneskanal vermittelt werden, um eine

Überforderung zu vermeiden. Dabei soll auf die Verwendung von Sarkasmus, Ironie und Metaphern verzichtet werden, um das Kind nicht zu verwirren.

Zuletzt sollen sich Sozialpädagog*innen an die Methode des Structured TEACCHings halten, um die Lernsituation anhand von Strukturierung und Visualisierung zu gestalten. Aus der Auseinandersetzung mit der Literatur wird klar, dass Strukturierung und Visualisierung eine klare Kommunikation der Erwartungen ermöglichen, Verwirrung und Unsicherheit reduzieren und die Selbständigkeit von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen fördern. Im inklusiven Kontext der Regelschule sollen verschiedene Strategien angewendet werden, um eine strukturierte und übersichtliche Lernumgebung zu schaffen. Für die Strukturierung des Raumes sollen Sozialpädagog*innen den Lernraum in übersichtliche und abgegrenzte Bereiche einteilen. Die Abgrenzung kann durch verschiedene Objekte wie Regale oder Vorhänge sowie durch visuelle Hinweise wie Klebeband am Boden erfolgen und erleichtert dem Kind die Orientierung. Bei der Nutzung eines Bereichs für verschiedene Aktivitäten sollte die Ausstattung entsprechend angepasst werden. Um Gegenstände, Orte und Aktivitäten zu kennzeichnen und miteinander in Verbindung zu bringen, können visuelle Hinweise wie Schilder, Fotos oder Farben eingesetzt werden. Weiter sollen Sozialpädagog*innen die sensorischen Gegebenheiten berücksichtigen und gegebenenfalls Lichtverhältnisse anpassen oder Geräusche und Gerüche wie auch andere visuelle und auditive Reize minimieren, um Ablenkungen zu vermeiden. Zusätzlich ist die Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten wichtig, damit sich das Kind bei Überforderung und in stressigen Situationen zurückziehen kann.

Um die Zeit zu strukturieren, können Sozialpädagog*innen Tages- und Zeitpläne als visuelle Hilfsmittel nutzen. Diese können dem Kind den Verlauf eines Tages oder einer bestimmten Zeitspanne verdeutlichen. Die Pläne sollten individuell an das Verständnis des Kindes angepasst und entweder an einem festen Ort angebracht oder zum Mitnehmen gestaltet werden. Weiter können Gegenstände als funktionale Objekte, die für die nächste Aktivität benötigt werden oder symbolisch dafür stehen, genutzt werden, um auf kommende Aktivitäten hinzuweisen. Die Vermittlung der Zeitdauer geschieht je nach dem Verständnis des Kindes durch Uhren oder alternative Zeitmesser wie Wecker oder Sanduhren. In Fällen, in denen der Endzeitpunkt einer Aktivität nicht klar ist, können Gegenstände wie Wäscheklammern oder Pokerchips verwendet werden, die nach und nach entfernt werden, um den Ablauf der Zeit zu verdeutlichen.

Für die Strukturierung der Arbeitsorganisation und des Arbeitssystems sollen Sozialpädagog*innen den Arbeitsplatz des Kindes so einrichten, dass dieser leicht erkennbar ist und die Materialien für die Aufgaben zugänglich sind, um ein selbständiges

Arbeiten zu ermöglichen. Die Nutzung von Aufgabenplänen kann dem Kind helfen, sich eine Reihe von Arbeitsaufträgen zu merken und selbständig zu arbeiten. Weiter sollen Informationen so dargeboten werden, dass eine systematische und routinierte Herangehensweise möglich wird. Dies beinhaltet das Bereitlegen des Arbeitsmaterials in einer logischen Reihenfolge. Sozialpädagog*innen können zudem To-Do-Listen verwenden, die Art, Menge und Reihenfolge von Aufgaben überschaubar bleibt. Erledigte Aufgaben können dabei markiert werden, um den Fortschritt visuell zu verdeutlichen. Auch wird durch To-Do-Listen ersichtlich, was nach der Arbeit folgt.

Um die Aufgaben und Tätigkeiten zu strukturieren, sollen Sozialpädagog*innen Materialien hinzuziehen, welche beim Kind die Motivation zur Beschäftigung wecken. Weiter sollen sie die Aufgabenstruktur auf das individuelle Kompetenzprofil und vor allem an die Stärken des Kindes anpassen, um Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Zusätzlich können visuelle Hilfsmittel wie Bilder oder Markierungen genutzt werden, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Wesentliche zu lenken, damit die Instruktion und die Aufforderung besser verstanden und eine selbständige Durchführung möglich wird.

Schliesslich können in einem letzten Schritt Routinen genutzt werden, um wiederkehrende und gleichbleibende Alltagshandlungen, welche für die Schule wichtig sind, einzuüben und zu strukturieren.

...und welche Grenzen zeigt dieser Ansatz dabei auf?

Wie im obigen Text ausgeführt, können Sozialpädagog*innen wertvolle Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten mit dem TEACCH-Ansatz anwenden. Jedoch stösst der Ansatz auch auf Grenzen, wenn es um die Inklusion in eine Regelschule von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen geht:

Der TEACCH-Ansatz fordert in vielen Bereichen eine individuelle Anpassung an das Kind. In einer Regelklasse mit vielen Schüler*innen kann dies bereits zur Herausforderung werden, da Lehrpersonen und Sozialpädagog*innen meist eine Vielzahl davon gleichzeitig betreuen müssen. Das Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung bräuchte dementsprechend eine geschulte Person in Form einer Schulbegleitung, welche ein tiefgründiges Fachwissen über Autismus-Spektrum-Störungen mitbringt und allein für das Kind und deren Förderung zuständig ist. Weiter sollte die betreuende Person an allen

Schultagen präsent sein, um eine kontinuierliche 1:1 Unterstützung sicherzustellen und vor allem als gleichbleibende Bezugsperson fungieren, um dem Kind Stabilität und Sicherheit zu vermitteln. Jedoch ist dies nicht immer realisierbar, da Schulen oft nicht über ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen verfügen.

Weiter bietet auch der Lehrplan wenig Raum für individuelle Anpassungen. Denn dieser gilt in Regelschulen für alle Schüler*innen und gibt vor, welche Leistungen von ihnen erbracht werden müssen. Das Anknüpfen an und der Fokus auf den Stärken des Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung wird somit erschwert, da der Lehrplan wahrscheinlich auch Vorgaben beinhaltet, welche Bereiche betreffen, in denen das Kind deutliche Schwierigkeiten und Schwächen aufzeigt.

Zudem werden viele räumliche und materielle Ressourcen benötigt, um dem Kind eine ruhige, strukturierte und reizarme Umgebung zu bieten. Dies benötigt zum Beispiel weitere Räume, welche als Rückzugs- oder Lernorte gebraucht werden wie auch weitere Materialien und Objekte, um Räume abzutrennen oder zu strukturieren. Regelschulen verfügen dabei meist nicht ausreichend Platz, um abgeschirmte Rückzugsorte im Klassenzimmer oder weitere Zimmer in der Schule einzurichten, da die vorhandenen Räume bereits meist vollständig genutzt werden und flexibel nutzbare Flächen oft fehlen. Auch erfordern die räumlichen Ressourcen und die Anpassungen finanzielle Mittel, welche in Regelschulen häufig nicht ausreichend vorhanden sind.

Ein letzter Punkt betrifft die soziale Inklusion eines Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung innerhalb seiner Klasse und Schule. Trotz der Hilfe des TEACCH-Ansatzes bleiben die Symptome der verschiedenen Bereiche vorhanden. Sie erschweren es dem Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung, sich spontan am sozialen Austausch mit anderen Kindern zu beteiligen und Freundschaften zu schließen und diese aufrechtzuerhalten. Weiter können die Verhaltensweisen des Kindes von anderen nicht verstanden und als störend empfunden werden. Viele Anpassungen, welche für das Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung vorgenommen werden, können von den Klassenkameraden als unfair empfunden werden. Nicht immer ist deshalb deren Bereitschaft zur Akzeptanz vorhanden, was im schlimmsten Fall zu sozialer Ausgrenzung oder sogar Mobbing führen kann.

5.2 Kritische Reflexion des Arbeitsprozesses

Die Arbeit an meiner Bachelor-Thesis und die Auseinandersetzung mit den Themen *Autismus*, *Inklusion* und *TEACCH-Ansatz* war für mich eine sehr intensive und

zeitaufwändige Aufgabe. Zu Beginn suchte ich mir Bücher, welche diese drei Themen und deren Verknüpfung miteinander behandeln. Bereits zu diesem Zeitpunkt stellte sich heraus, dass es nicht viele deutschsprachige Bücher zum Thema *TEACCH-Ansatz* gibt. Meist wurde das Thema TEACCH in einzelnen Kapiteln von Fachbüchern über Autismus kurz angeschnitten und dementsprechend nur oberflächlich behandelt. Dadurch habe ich mich in meiner Arbeit überwiegend auf das Buch von Anne Häussler über den *TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus* gestützt. Das Buch bietet eine umfassende und detaillierte Darstellung des Ansatzes, was mir eine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem TEACCH-Ansatz und seinen Methoden und Strategien ermöglichte. Der starke Fokus auf dieses Buch und dessen überwiegende Anwendung haben dazu geführt, dass gewisse Kapitel in meiner Arbeit sehr einseitig aus der Sicht dieser Autorin beschrieben sind. Weitere Sichtweisen, Strategien sowie auch kritische Perspektiven zum Ansatz konnten somit nicht ausführlich dargelegt werden. Da das Buch im Jahr 2016 veröffentlicht wurde, könnte es zudem sein, dass es bis zum heutigen Zeitpunkt weitere Entwicklungen des Ansatzes und neue Erkenntnisse gab, die in meiner Arbeit nicht berücksichtigt werden.

Des Weiteren ist meine Bachelor-Thesis eine reine Literaturarbeit und beschränkt sich auf die theoretischen Auseinandersetzungen der verschiedenen Themen. Im Kapitel 3.4.1. bezog ich zwei Untersuchungen der Jahre 2015 und 2020 von Andreas Eckert mit ein, welche zeigten wie viele Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen eine integrative Regelschule zu diesem Zeitpunkt in der Schweiz besuchten. Wie in diesem Kapitel vermerkt, schreibt Eckert, dass wenige Daten zum Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung in der Schweiz vorliegen würden. Bei meiner Suche nach weiteren Untersuchungen und Studien über die Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen bestätigte sich dies. Auch fand ich keine Studien über den Einsatz des TEACCH-Ansatzes in einer Regelschule in der Schweiz. Der Einbezug von weiteren Untersuchungen und Studien zu diesen Themen hätte die Aussagekraft der theoretischen Auseinandersetzungen gestärkt und praxisnahe Einblicke ermöglicht.

5.3 Ausblick und weiterführende Überlegungen

Durch die Auseinandersetzung mit der Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen mithilfe des TEACCH-Ansatzes sind weitere Fragen aufgekomen, welche im Folgenden erläutert werden. Eine zentrale Frage, die mich durch die gesamte Arbeit begleitet hat, war, ob Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen

überhaupt in Regelschulen inkludiert werden möchten. Ein wichtiger Untersuchungsbestand wäre dementsprechend die Erforschung der Perspektiven der Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen selbst, um ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen bezüglich ihrer schulischen Inklusion darzulegen. Hier könnte auch der Vergleich von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Sonderschulen spannend sein. Durch Befragungen der Kinder, deren Eltern und zuständigen Lehrpersonen könnten die allgemeinen Vor- und Nachteile beider Schulformen analysiert werden, um zu untersuchen, welche Schulform insgesamt als förderlicher empfunden wird. Dabei könnten nicht nur die schulischen Erfahrungen, sondern zum Beispiel auch die Auswirkungen auf die sozialen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden.

Die Auseinandersetzung mit den Grenzen des TEACCH-Ansatzes hat mich ebenfalls zum Nachdenken gebracht. Die Beeinträchtigung der Kommunikation und der sozialen Interaktion erschwert die soziale Inklusion des Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung und kann zu sozialer Ausgrenzung führen. Hier könnte man verschiedene Möglichkeiten zur Unterstützung und Förderung der sozialen Fähigkeiten dieser Kinder untersuchen und wie diese im Schulalltag implementiert werden können.

Für den Schluss der Arbeit ist es wichtig zu betonen, dass das Thema der Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Regelschulen mithilfe des TEACCH-Ansatzes sehr vielschichtig ist und es deshalb keine allgemeinen Lösungen gibt, welche für alle Kinder im Autismus-Spektrum gleich wirksam sind. Jedes Kind ist einzigartig und bringt unterschiedliche Stärken, Schwächen, Bedürfnisse und Herausforderungen mit sich. Der TEACCH-Ansatz bietet eine wertvolle Grundlage für die Anwendung von Massnahmen- und Unterstützungsmöglichkeiten. Dabei müssen die Strategien dennoch stets an das Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung und an die individuellen Gegebenheiten angepasst werden, um eine schulische Inklusion zu ermöglichen.

6 Literaturverzeichnis

Aichele, Valentin (2013). Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Eine Einführung. In: Autismus Deutschland e. V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit Autismus. 2. Auflage. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag. S. 17-32.

Austauschtreffen Schulische Sozialpädagogik BL (2023): Stellenbeschreibung / Pflichtenheft / Anforderungsprofil. Basellandschaft. URL: https://www.baselland.ch/themen/p/politische-rechte/vernehmlassungen/abgelaufene-2023/vernehmlassung_2023-02-15_fkd2/2c_sozialpaedagoge_stellenbeschreibung-pflichtenheft-anforderungsprofil.pdf/@@download/file/2c_Sozialpaedagoge_Stellenbeschreibung-Pflichtenheft-Anforderungsprofil.pdf (Zugriffsdatum: 10.5.24)

AvenirSocial (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial. URL: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf (Zugriffsdatum: 7.5.24)

Behindertenrechtskonvention (BRK). (2014) URL: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de> (Zugriffsdatum: 1.5.24)

Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion (2024): Leitlinie: Aufgaben und Zuständigkeiten der Sozialpädagogik und Schulsozialarbeit an der Regelschule. Basellandschaft. URL: <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/soziales/kind-und-jugend/beratung/schulsozialarbeit/downloads-1/leitlinie-aufgaben-und-zustaendigkeiten-der-sozpaed-und-ssa-an-der-regelschule.pdf/@@download/file/Leitlinie%20Aufgaben%20und%20Zust%C3%A4ndigkeiten%20der%20SozP%C3%A4d%20und%20SSA%20an%20der%20Regelschule.pdf> (Zugriffsdatum: 3.5.24)

Bölte, Sven (2009). Historischer Abriss. In: Bölte, Sven (Hrsg.): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. 1. Auflage. Bern: Hans Huber Verlag. S. 21-30.

Böttinger, Traugott (2016). Inklusion: Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM). (o.J.). ICD-11 in Deutsch - Entwurfsfassung. URL: https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html;jsessionid=50E20E3A5158AE5B74C7001E8B3DF2DF.jntranet241 (Zugriffsdatum: 5.5.24)

Eckert, Andreas (Hrsg.). (2022). Autismus in Kindheit und Jugend. Grundlagen, Praxis und Perspektiven der Begleitung und Förderung in der Schweiz. 2., unveränderte Auflage. Weber Verlag.

Eidgenössisches Departement des Innern (EDI). (o.J.) URL: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html> (Zugriffsdatum: 1.5.24)

Gier-Dufern, Andrea/Selter, Anja (2012). Autismus – Wahrnehmung – Schule. Handout-Expertinnengespräch veröffentlicht durch KÄNGU Freiburg URL: <https://kaengu-freiburg.de/>

Girsberger, Thomas (2022). Die vielen Farben des Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung. 6., überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Grossmann-Tippelt, Silvia (2012). Schulbegleitung in der Praxis. In: Sautter, Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. S. 243-247.

Gschwind, Kurt (Hrsg.) /Ziegele, Uri/Seiterle, Nicolette (2014). Soziale Arbeit in der Schule - Definition und Standortbestimmung. 1. Auflage. Luzern: interact Verlag Hochschule Luzern

Haider, Sabrina/Jencio-Stricker, Elisabeth/Schwanda, Angelika (2023). Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe. Berlin: Springer Verlag.

Hall, Matthias/Wieland Michael (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In: Sautter, Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. S. 165-180.

Häussler, Anne (2016). Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. 5., verbesserte und erweiterte Auflage. Dortmund: Borgmann Verlag.

Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (Hrsg.) (2023). Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Kamp-Becker, Inge/Bölte, Sven (2014). Autismus. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kühn, Gabriele/Schneider, Jana (2019). Zwei Wege zur Kommunikation. Praxisleitfaden zu TEACCH und PECS. 3. Auflage. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.

Küpperfahrendberg, Bea (2013). Schule in Bewegung. Die Voraussetzung für erfolgreiches gemeinsames Lernen in der Schule. In: Autismus Deutschland e. V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit Autismus. 2. Auflage. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag. S. 361-373.

Noterdaeme, Michele (2017). Komorbidität. In: Noterdaeme, Michele/Ullrich, Karolin/Enders, Angelika (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. S. 73-98.

Rehm-Haug, Sibylle/Tieck, Bruno (2012). Voraussetzungen einer erfolgreichen schulischen Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-

Störung. In: Sautter, Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. S. 223-228.

Schuster, Nicole (2020). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen: Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. 5., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Symalla, Rositta/Feilbach, Thomas (2009). Der TEACCH-Ansatz. In: Bölte, Sven (Hrsg.): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. 1. Auflage. Bern: Hans Huber Verlag. S. 273-287.

Teufel, Karoline/Soll, Sophie (2021). Autismus-Spektrum-Störungen. 1. Auflage. Hogrefe Verlag. URL: <https://doi.org/10.1026/03075-000>

Theunissen, Georg (2014). Menschen im Autismus-Spektrum: Verstehen - annehmen – unterstützen. Ein Lehrbuch für die Praxis. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Tuckermann, Antje/Häussler, Anne/Lausmann, Eva (2023). Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht. 4. verbesserte Auflage. Dortmund: Borgmann Media Verlag.

Willmanns, Kristina (2017). Schulische Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). In: Bernasconi, Tobias/Böing, Ursula (Hrsg.): Inklusive Schulen entwickeln. Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. S. 217-234.

6.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teufel, Karoline/Soll, Sophie (2021). Autismus-Spektrum-Störungen. 1. Auflage. Hogrefe Verlag. URL: <https://doi.org/10.1026/03075-000>

Abbildung 2: Böttinger, Traugott (2016). Inklusion: Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.