

DAS-TOOL

Deutschschweizerisches Autismus- Spektrum-Tool

Ein Hilfsmittel zur besseren Koordination des Übertritts von der
Primar- in die Sekundarschule von Kindern im
Autismus-Spektrum

Eine Masterarbeit von:

Andrea Brönnimann

und

Maria Elena Iacopetta

Möslistrasse 12

Hohlegasse 16

5013 Niedergösgen

4102 Binningen

andrea.broennimann@students.fhnw.ch

mariaelena.iacopetta@students.fhnw.ch

Eingereicht am 25. April 2018 bei:

Dr. Claudia Ermert

Pädagogische Hochschule FHNW

Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

Steinentorstrasse 30

4051 Basel

Danksagung

Für das Zustandekommen dieser Arbeit waren wir auf verschiedene Personen angewiesen. So möchten wir uns bei den Interviewpartnern sowie bei der Leiterin der Elterngruppe bedanken, die sich zur Verfügung gestellt haben, die Problematik des Übertritts für Kinder im Autismus-Spektrum zu schildern, sei es aus eigener Sicht, aus Elternsicht oder aus derjenigen einer Fachperson. Sie legten mit ihren Schilderungen die Basis für unser Tool.

Ein herzliches Dankeschön geht an die Klassenlehrperson und die Schulische Heilpädagogin, die das Tool mit anonymisierten Angaben zu ihren Schülern ausgefüllt haben. Ohne ihren grossen Einsatz hätte unsere Testversion nicht überprüft werden können.

Zudem bedanken wir uns bei allen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen bzw. Heilpädagoginnen, die sich die Zeit genommen haben, die Testversion des Tools in der stressigen Zeit kurz vor Jahres- und Semesterende zu lesen und uns ein Feedback zu geben. Insbesondere bei Barbara, die sich zudem noch die Zeit nahm, uns Adressen von möglichen Kandidaten für unsere Stichprobe zu liefern.

Unserem Hauptlektor, der Kapitel um Kapitel verschlang und gnadenlos jegliche Verständnisschwierigkeit aufdeckte, sowie allen weiteren Lektoren, sprechen wir ebenfalls unseren wärmsten Dank aus.

Ein besonderes Dankeschön geht an unsere Dozentin Claudia, die uns stets Unterstützung anbot und unserer Arbeit auch in stressigen Momenten mit viel Humor neuen Schwung verlieh. Danke! Wir werden das Eierlegen vermissen...

Schliesslich dürfen wir uns gegenseitig für die tolle Zusammenarbeit auf die Schulter klopfen. Es ist nicht selbstverständlich, dass eine solche Arbeit reibungslos zustande kommt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Persönliche Motivation	2
1.2	Ziel der Arbeit	4
1.3	Aufbau der Arbeit	5
1.4	Formale Aspekte	7
1.5	Verwendete Termini	7
2	Theorieteil	10
2.1	Ausgangslage zur schulischen Integration und Förderung von autistisch wahrnehmenden Kindern und Jugendlichen in der deutschsprachigen Schweiz	10
2.1.1	Die Ratifizierung der UN-BRK (2014) und ihre Folgen für Schulen und Lehrpersonen	10
2.1.2	Schulische Integration von autistisch wahrnehmenden Kindern und Jugendlichen	12
2.1.3	Schulische Förderung autistisch wahrnehmender Kinder – wichtigste Erkenntnisse aus der Studie von Eckert und Sempert (2013)	15
2.1.4	Zahlen und Fakten aus der Statistik	19
2.1.5	Fazit zur Ausgangslage	19
2.2	Übergänge / Übertritt	21
2.2.1	Übergänge im Bildungssystem	21
2.2.2	Der Übertritt	23
2.2.3	Übergänge für autistisch wahrnehmende Kinder und Jugendliche	26
2.2.4	Ideen zur Gestaltung des Übertritts für autistisch wahrnehmende Kinder und Jugendliche	29
2.2.5	Proaktive und reaktive Strategien	31
2.2.6	Fazit zum Übertritt	32
2.3	Strukturegebende Elemente	33

2.3.1 Definitionen	33
2.3.2 Bedeutung von Regeln, Routinen und Ritualen für Kinder allgemein.....	34
2.3.3 Bedeutung von Regeln, Routinen und Ritualen für Kinder im AS	35
2.3.4 Negative Aspekte von Regeln, Routinen und Ritualen für Kinder im AS	36
2.3.5 Konzepte zum Umgang mit strukturgebenden Elementen	36
2.3.5.1 Strukturierung nach TEACCH	37
2.3.5.2 Classroom Management	41
2.3.6 Fazit zu den strukturgebenden Elementen.....	43
3 Praxis: Experteninterviews	44
3.1 Erläuterungen zur Auswahl der Stichprobe	44
3.2 Methodenwahl und Begründung.....	45
3.3 Vorbereitung der Interviews und Durchführung	46
3.3.1 Interview 1: Fachperson von der Fachstelle Förderung und Integration.	47
3.3.2 Interview 2: Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie.....	47
3.3.3 Interview 3: Betroffene Frau	47
3.3.4 Interview 4: Elterngruppe	48
3.4 Transkription der Experteninterviews	50
4 Thematische Analyse der Experteninterviews zur Ermittlung der Kernthemen	51
4.1 Theoretische Grundlagen zur thematischen Analyse	51
4.2 Thematische Analyse zur Häufigkeit	52
4.2.1 Darstellung der Resultate der thematischen Analyse zur Häufigkeit	52
4.2.2 Interpretation der thematischen Analyse zur Häufigkeit	54
4.2.3 Diskussion der thematischen Analyse zur Häufigkeit.....	55
4.3 Thematische Analyse zur Bedeutsamkeit	56
4.3.1 Thematische Zusammenfassung 1: Fachperson von der Fachstelle Förderung und Integration.....	56

4.3.2 Thematische Zusammenfassung 2: Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie	59
4.3.3 Thematische Zusammenfassung 3: Betroffene Frau.....	63
4.3.4 Thematische Zusammenfassung 4: Elterngruppe	66
4.3.5 Darstellung der bedeutsamen Themen aus den Elterninterviews	80
4.3.6 Interpretation der Resultate der thematischen Analyse zur Bedeutsamkeit.....	81
4.3.7 Diskussion der thematischen Analyse zur Bedeutsamkeit	82
4.4 Fazit zur Ermittlung der Kernthemen mittels beider Ansätze	82
4.5 Ergänzung der Kernthemen aus der Literatur	84
5 Entwicklung des Tools.....	86
5.1 Zielgruppen für das Tool	86
5.1.1 Zielgruppe 1: Pädagogisches Team der abgebenden Schule	86
5.1.2 Zielgruppe 2: Pädagogisches Team der aufnehmenden Schule	87
5.1.3 Zielgruppe 3: Betroffene (autistisch wahrnehmende Person und Eltern)	88
5.2 Funktionen des Tools	88
5.2.1 Informationsfluss in der Phase des Übertritts	89
5.2.2 Basis für die Förderplanung und Ideenpool.....	89
5.2.3 Grenzen und Problematiken des Tools	90
5.3 Vorgehen zur Entwicklung der Inhalte des Tools	91
5.3.1 Bildung der Kategorien ausgehend von den Kernthemen	91
5.3.2 Ordnung der Kategorien	94
5.3.3 Grundgerüst des Tools.....	97
5.3.4 Erarbeitung der Informationsfenster im Tool	101
5.4 Technische Überlegungen zur Entwicklung des Tools	103
5.4.1 Interaktive Version.....	103
5.4.2 Word-Version	104
6 Empirischer Teil: Überprüfung der Testversion des Tools.....	105

6.1	Fragen zur Überprüfung der Testversion	105
6.2	Methodenwahl und Begründung.....	106
6.3	Beschreibung des Untersuchungsinstruments	108
6.3.1	Definitionen der theoretischen Konzepte	108
6.3.2	Vor- und Nachteile eines standardisierten Fragebogens.....	109
6.3.3	Antwortmöglichkeiten und Skalierung	110
6.3.4	Entwicklung des Fragenkatalogs.....	111
6.4	Wahl des ausgefüllten Tools	112
6.5	Die Stichprobe.....	113
6.6	Durchführung der Befragung	115
6.7	Fazit zur Überprüfung der Testversion	115
7	Ergebnisteil: Ergebnisse der Datenerhebung und Interpretation.....	117
7.1	Wahl der Auswertungsinstrumente.....	117
7.2	Darstellung der Ergebnisse	118
7.2.1	Ergebnisse aus der Stichprobe I (informationsgebende LP und SHP) .	118
7.2.2	Ergebnisse aus der Stichprobe II (informationsentnehmende LP und SHP).....	119
7.2.3	Weitere Ergebnisse aus der Befragung.....	129
7.3	Interpretation der Ergebnisse	130
7.3.1	Interpretation der Ergebnisse zu Verständlichkeit und Nutzen des Tools	130
7.3.2	Weitere Interpretationen zu den Ergebnissen der Befragung.....	134
7.3.3	Fazit zur Interpretation der Ergebnisse	135
8	Zusammenfassung und Diskussion.....	136
8.1	Zusammenfassung zum Theorieteil	136
8.1.1	Diskussion der Methodik des Theorieteils	137
8.1.2	Diskussion der Erkenntnisse aus dem Theorieteil.....	138
8.2	Zusammenfassung zu den Experteninterviews	139

8.2.1 Diskussion des Vorgehens bei den Experteninterviews	139
8.2.2 Diskussion der Ergebnisse der Experteninterviews.....	140
8.3 Zusammenfassung zur Entwicklung des Grundgerüsts des Tools	140
8.3.1 Diskussion des gewählten Vorgehens zur Entwicklung des Grund- gerüsts des Tools	141
8.3.2 Diskussion der Ergebnisse der Entwicklung des Grundgerüsts des Tools	142
8.4 Zusammenfassung zur Erprobung des Tools.....	143
8.4.1 Diskussion des Vorgehens zur Erprobung des Tools.....	143
8.4.2 Diskussion der Ergebnisse der Erprobung des Tools.....	144
8.5 Zusammenfassung zur Auswertung der Daten	145
8.5.1 Diskussion des Vorgehens bei der Auswertung der Daten	145
8.5.2 Diskussion der Ergebnisse der Auswertung der Daten	146
8.6 Erweiterter Ergebnisteil und dazugehörige Schlussfolgerungen	146
8.6.1 Veränderungswünsche der LP und SHP am Layout des Tools.....	147
8.6.2 Wünschenswerte Informationen zum Schüler	148
8.6.3 Sonstige Kommentare	148
8.6.4 Fragestellungen und Vermutungen aus dem Vergleich der Gruppe S und Gruppe L	150
9 Überarbeitung des Tools	153
10 Ausblick.....	155
11 Schlusswort.....	156
12 Literaturverzeichnis	158
13 Anhang.....	163
13.1 Anhang A: Dokumente zu den Interviews	165
13.2 Anhang B: Dokumente zur Überprüfung des Tools	188
13.3 Anhang C: Toolversionen	235
14 Redlichkeitserklärung	289

Abstract

Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule ist für viele Kinder eine Herausforderung. Für ein autistisch wahrnehmendes Kind kann diese Herausforderung so gross sein, dass es auf vermehrte Unterstützung seiner Eltern, der Lehrpersonen sowie anderer Personen angewiesen ist.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist die Entwicklung eines Tools, das den Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule von Kindern im Autismus-Spektrum koordinieren soll, um deren Unterstützung besser zu gewährleisten und somit die Chance auf eine gelingende Integration zu erhöhen. Zur Bestimmung der in einem solchen Tool abzudeckenden Themenbereiche werden Interviews mit Fachleuten, Eltern und einer von AS betroffenen Frau geführt und qualitativ ausgewertet. Als Ergänzung wird die relevante Fachliteratur hinzugezogen. Das auf diese Weise entwickelte Tool wird quantitativ, mittels eines schriftlichen Fragebogens, durch Lehrpersonen sowie Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen auf dessen Nutzen und Verständlichkeit überprüft.

Die Umfrage zur Überprüfung des Tools zeigt, dass das Tool als nützlich und verständlich wahrgenommen wird und von einer Mehrheit der Befragten zur Umsetzung des Inklusionsgedankens angewendet werden würde. Inhaltlich bleibt das Tool somit nach der Überprüfung in seiner Ursprungsversion bestehen. Hingegen werden layoutspezifische Vorschläge der überprüfenden Lehrpersonen bei der Überarbeitung des Tools berücksichtigt.

Den Autorinnen gelingt es damit, ein Tool zur Verfügung zu stellen, das zur besseren Koordination des Übertritts von der Primar- in die Sekundarschule von Kindern im Autismus-Spektrum dient und zur Umsetzung des Inklusions-/Integrationsgedankens eingesetzt werden kann. Eine Weiterentwicklung des Tools zu einer interaktiven Version wäre wünschenswert, um es benutzerfreundlicher zu machen, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

1 Einleitung

Seit der Einführung des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG) im Jahre 2004 ist die Debatte um die Schliessung von Sonderschulen zugunsten einer *Schule für alle* im Gange, und noch immer zeichnet sich in der deutschsprachigen Schweiz keine einheitlich praktikable Lösung ab (Ender et al. 2017: 124). Derweil stehen aber Jahr für Jahr Eltern von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum (AS)¹ vor der Frage, ob sie ihr Kind in eine Sonderschule oder in eine Regelklasse schicken sollen. Der Entscheid darüber wird durch viele Faktoren beeinflusst (Schirmer 2016: 111) wie z.B.: Welche kognitiven und sozio-emotionalen Möglichkeiten hat das Kind? Welche Vorstellungen und Ansprüche haben die Eltern? Welche Kapazitäten hat die aufnehmende Schule? Wie viel Unterstützung will und kann die neue Schule bieten? Gibt es eine sozial tragfähige Klasse? Ist das nötige Fachwissen vorhanden (vgl. Theorie der Passung, Kap. 2.2.2)? Oftmals scheint es so zu sein, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen, zu welchen auch Kinder im AS zählen, während des Kindergartens und der Primarschule noch integrativ beschult werden und später an den Anforderungen der Sekundarschule scheitern (Ender et al. 2017: 136; vgl. auch Kap. 1.2 und 2.1.4).

Der Übertritt² in die Sekundarschule beinhaltet für alle Kinder und Jugendlichen nebst dem Lehrerwechsel neue Unterrichtsmethoden, neue Fächer, neue Mitschüler, neue Räumlichkeiten und oft einen neuen Schulweg. Es ist wichtig zu wissen, dass schon scheinbar geringe, unangekündigte Veränderungen bei Menschen im AS massive Ängste auslösen und ihr Verhalten negativ beeinflussen können (Grubich 2010: 138). Dies legt die Vermutung nahe, dass die Chancen auf einen erfolgreichen Übertritt verbessert werden könnten, indem die anstehenden Veränderungen so gering wie nötig und so transparent wie möglich gestaltet werden.

Generell kann man sagen, dass das Unterrichten von autistisch wahrnehmenden Kindern und Jugendlichen, sei es in Sonderschulen oder Regelklassen, fundiertes Fachwissen, eine gute Zusammenarbeit aller Beteiligten sowie viel Geduld und Verständnis erfordert (Grubich 2009: 71). Stehen Veränderungen wie ein Übertritt

¹ Erläuterung der Begriffsverwendung vgl. Kap. 1.5.

² Der Übertritt meint den Wechsel von der Primar- in die Sekundarschule (vgl. auch Kap. 1.5).

bevor, dann rücken die Kooperation und das Verständnis für die Situation des vom Wechsel betroffenen Schülers³ ins Zentrum und bilden die Basis für die Planung und Gestaltung guter Lernbedingungen an der neuen Schule (Eckert/Sempert 2014). Erfahrungsgemäss stellt bereits die schulhausinterne Kooperation oft eine grosse organisatorische Herausforderung dar, sodass eine schulhausübergreifende Kooperation erst recht mit zusätzlichen Schwierigkeiten behaftet ist. Dieser Umstand behindert den Informationsfluss zwischen der abgebenden und der aufnehmenden Schule und verhindert, dass die einen Schüler betreffenden, unterrichtsrelevanten Informationen ihr Ziel erreichen. So muss bei jedem Übertritt aufgrund von gemeinsamen Erfahrungen herausgefunden werden, welche speziellen Bedürfnisse der Schüler hat, was nicht nur für die Lehrpersonen, sondern für alle am Prozess Beteiligten anstrengend ist. Diese Ressourcen könnten sinnvoller eingesetzt werden.

Hier setzt die Idee der Autorinnen an. Ihr Ziel ist es, ein Tool zu entwickeln, das in der Phase des Übertritts eine gezieltere Unterrichtsplanung für den Schüler sowie eine Effizienzsteigerung in der Kooperation im AS ermöglicht.

1.1 Persönliche Motivation

Die Idee für diese Arbeit kam durch persönliche Erlebnisse im Schulalltag zustande. Eine der Autorinnen unterrichtete an einer Sekundarschule in der Nordwestschweiz, einerseits als Fach-, andererseits auch als Klassenlehrerin. 2011 wurde sie als Fachlehrerin mit der Situation konfrontiert, dass sie zu Beginn des neuen Schuljahres die Information erhielt, ein Junge mit Asperger-Syndrom werde ihren Französisch- und Sportunterricht besuchen. Damals hatte sie zwar den Begriff *Asperger* schon gehört, wusste aber eigentlich nicht, worum es ging. Die Frage, ob sie etwas Spezielles tun müsse, beantwortete der zukünftige Klassenlehrer mit „Nein, ich kümmere mich darum.“ Die Sekundarschulzeit dieses Jungen verlief zwar nicht problemlos, dennoch fand lediglich einmal ein Gespräch mit der Mutter statt, bei welchem auch die Autorin in ihrer Rolle als Fachlehrerin zugegen war. Da es in ihren Fächern soweit gut lief, wusste sie bis zum Schluss der Schulzeit

³ Mit dem Begriff *Schüler* ist immer auch die weibliche Form mitgemeint. Näheres vgl. Kapitel 1.4.

dieses Jungen eigentlich nicht, wo das Problem lag. Sie stellte lediglich fest, dass dieser kaum mit ihr kommunizierte.

Auch die andere Autorin kam als Fachlehrerin an der Oberstufe mit einem Jungen im AS in Kontakt. 2010 besuchte der Junge das Freifach Spanisch. Die Autorin wusste lediglich, dass der Schüler *Autist* ist, ein Begriff, den sie bloss aus den Medien kannte. Andere Informationen wurden nicht weitergegeben. Da der Schüler ausser durch sein Verhalten – er mochte keinen Kontakt, sei es Händeschütteln oder Blickkontakt – nicht gross auffiel, lief er problemlos in der Spanischklasse mit. Er war stets anwesend, musste also keinen Kontakt suchen, um z.B. das Absenzenbüchlein zu zeigen. Auch schrieb er stets sehr gute Noten. Es gab also keinen Grund, Gespräche mit dem Schüler oder anderen Beteiligten zu führen. Auffallend war, dass ihn der Hellraumprojektor besonders zu faszinieren schien. Er wusste auch immer und als Einziger, was die Autorin mündlich, ohne visuelle Hilfen, erzählte oder erklärte. Diese ausserordentliche mündliche Auffassungsgabe des Schülers faszinierte wiederum die Autorin sehr. Einige Zeit später trat ein Schüler mit Asperger-Syndrom in die Oberstufenklasse der Autorin ein. Ihr wurden die Lektionen für Verstärkte Massnahmen (VM) übertragen und von Seiten eines Kollegen hiess es: „Lass den Jungen mal ankommen und schau dann, was gemacht werden kann“. Die Mutter hatte vor Schuljahresbeginn den Kontakt zu den Heilpädagogen gesucht, aber auch sie wurde gebeten, erstmal abzuwarten.

Die oben erwähnten Schüler brauchten keine Sonderbehandlung, ihr Übertritt und ihre Integration verliefen ziemlich problemlos. Dass dies in der Regel aber nicht so ist, erfuhren die Autorinnen im Verlaufe ihrer Ausbildung zu Heilpädagoginnen. Sie interessierten sich beide zunehmend für das Thema *Autismus*. Ihnen fiel auf, dass bei diesem Thema, im Gegensatz zu vielen anderen schulrelevanten Themen, der gesunde Menschenverstand nur bedingt oder gar nicht weiterhilft. Deshalb wollten sie sich das nötige Fachwissen aneignen, um besser auf das nächste autistisch wahrnehmende Kind vorbereitet zu sein. Dies führte zu einer weiteren Erkenntnis, nämlich, dass beim Unterrichten autistisch wahrnehmender Kinder durchaus ein paar grundsätzliche Dinge zu beachten sind, dass es aber letztlich keine allgemeingültigen Rezepte gibt.

Diese Erkenntnis legte die Frage nahe, was es denn bräuchte, um diese Kinder und Jugendlichen auf ihrem Weg an eine Sekundarschule besser begleiten zu

können und wie der Informationsfluss zwischen den Schulen und den Lehrpersonen gewährleistet werden könnte. Hier ist anzumerken, dass die Autorinnen während der Arbeit an ihren eigenen Schulen festgestellt haben, dass es sehr schwierig ist, ein Klassenteam, bestehend aus 8-10 Lehrpersonen, zum Informationsaustausch an einen Tisch zu bringen, geschweige denn dies regelmässig zu tun.

1.2 Ziel der Arbeit

«Auf der Sekundarstufe I wurde ein geringerer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Massnahmen gefördert als auf den tieferen Bildungsstufen. Allerdings war der Anteil an separativen Massnahmen grösser als auf der Primarstufe.» (Ender et al. 2017: 136)

Dieses Zitat aus dem aktuellen Bildungsbericht der Nordwestschweiz sowie die in Kapitel 1.1 erwähnten persönlichen Erfahrungen aus der Schulpraxis bestätigen die Autorinnen darin, dass es nötig ist, dem Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule spezielle Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, sodass der Anteil an integrativ beschulten Kindern und Jugendlichen in der Sekundarschule im Vergleich zur Primarschule nicht abnimmt. Aufgrund dieser Feststellung und in der Annahme, dass obenstehendes Zitat auch auf Schüler im AS zutrifft (vgl. Kap. 2.1.4), stellen sich die Autorinnen folgende Aufgabe:

Sie entwickeln ein Tool für die Praxis, das den Übertritt für Schüler im AS erleichtert, indem schulrelevante Informationen zu ihren Besonderheiten von der Primar- an die Sekundarschule weitergeleitet werden und das so zu einer Effizienzsteigerung in der Kooperation beitragen kann.

Zum Thema Autismus gibt es grosse Mengen an Literatur und Broschüren für Lehrpersonen. Da es aber *den* Autisten nicht gibt, können die Chancen auf einen erfolgreichen Übertritt durch das Studium von autismusspezifischer Literatur nur bedingt und mit enorm hohem zeitlichen Aufwand verbessert werden. Dieser Aufwand könnte mithilfe eines Tools, das mittels Fragen zu den Besonderheiten des Schülers ein persönliches Profil erstellt, massiv reduziert werden. Würden diese auf Erfahrungswerten basierenden und für den Unterricht relevanten Informationen allen künftigen Lehrpersonen zugänglich gemacht, dann könnte dies die Koordination und die Gestaltung des Übertritts für alle am Prozess Beteiligten er-

leichtern. Einerseits, indem eine möglichst grosse Bandbreite an Stolpersteinen beim Schulwechsel präventiv erkannt und ausgeschaltet werden kann und andererseits, indem die im Tool enthaltenen Informationen vom ersten Schultag an gezielt zur Unterrichtsplanung sowie zur weiteren Förderplanung für diesen Schüler genutzt werden können.

Um ein derartiges Tool zu erstellen, muss folgende Frage beantwortet werden: Welche die Besonderheiten des Kindes im AS betreffenden Informationen müssen beim Übertritt berücksichtigt und weitergegeben werden, damit die Chancen auf einen gelingenden Übertritt und damit auf eine gelingende Integration erhöht werden können?

1.3 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau dieser Arbeit richtet sich im ersten Teil nach dem Vorgehen zur Ermittlung der Themen und Informationen, welche Eingang in ein Tool zur Übermittlung von unterrichtsrelevanten Informationen zu einem Schüler im AS finden sollen. Im zweiten Teil wird dann die von den Autorinnen entwickelte Testversion des Tools von Lehrpersonen und schulischen Heilpädagogen auf ihren Nutzen für die Praxis überprüft.

Eingangs werden die theoretischen Grundlagen geschaffen (Kap. 2), welche zur Ermittlung der oben genannten Themen und Informationen nötig erscheinen. Es wird ein Überblick über die aktuelle Ausgangslage an den Schulen erstellt, welche sich im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK (2014) verändert hat sowie der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Förderung und Integration autistisch wahrnehmender Schüler erläutert. Des Weiteren werden die Komplexität und die Problematik von Übergängen im Allgemeinen und vom Übertritt in die Sekundarschule im Speziellen beschrieben. Hierbei wird ersichtlich, dass eine der Hauptschwierigkeiten beim Übertritt in den vielen mit dem Schulwechsel einhergehenden Veränderungen im Umfeld dieser Kinder zu suchen ist. Deshalb schliesst der Theorieteil mit dem Thema strukturgebende Elemente, welches die Wichtigkeit von Regeln, Routinen und Ritualen im Leben von Menschen im AS aufgezeigt und mit dem TEACCH-Ansatz nach Eric Schopler (Bernard-Opitz/Häußler 2010) sowie dem

Classroom Management nach Jacob S. Kounin (Wannack/Herger 2014) erste Lösungsansätze zur Bewältigung der beschriebenen Schwierigkeiten präsentiert.

Im Kapitel 3 wird mithilfe von Experteninterviews die zuvor in der Theorie erläuterte Problematik des Übertritts von Schülern im AS in der Praxis untersucht. Es werden Fachpersonen mit medizinischem und pädagogischem Hintergrund sowie Personen, die direkt oder indirekt von AS betroffen sind, zum Thema Übertritt befragt.

Die so gewonnenen Daten werden im Kapitel 4 mithilfe von zwei thematischen Analysen nach Fisseni (2004) ausgewertet. Aus den Ergebnissen dieser beiden thematischen Analysen werden die im Tool abzudeckenden Themenbereiche – die sogenannten Kernthemen –, wie sie sich aus der Perspektive der Praxis darstellen, abgeleitet. Um fehlende Themen zu erkennen und diese wenn nötig zu ergänzen, erfolgt darauf ein Abgleich mit der Literatur.

Das Kapitel 5 widmet sich der Entwicklung des eigentlichen Tools. Es werden seine potentiellen Nutzer sowie seine Funktionen beschrieben. Diese Angaben haben einerseits Einfluss darauf, wie mit den Kernthemen weiter verfahren wird, so dass daraus das Grundgerüst des Tools mit seinen Kategorien und Aspekten entstehen kann. Andererseits bewirken sie auch, dass dem Tool ein weiteres Element in Form von Informationsfenstern hinzugefügt wird. Mit den Erläuterungen zur Wahl des Layouts der Testversion findet der erste Teil der Arbeit seinen Abschluss.

Der zweite Teil dient der Überprüfung dieser Testversion und der Beantwortung der Forschungsfragen.

Das methodische Vorgehen sowie die Entwicklung der Untersuchungsinstrumente (Fragebögen) zur Überprüfung der Testversion werden in Kapitel 6 beschrieben. Die Autorinnen gehen insbesondere der Frage nach, ob die Testversion des Tools für Anwender in der Praxis verständlich und nützlich ist. Dazu werden zwei Blickwinkel gewählt: Einerseits wird die Sicht derjenigen Lehrpersonen ermittelt, die den Schüler abgeben. Dazu werden zwei Personen beauftragt, das Tool mit Daten zu ihren Schülern auszufüllen und anschliessend das Handling des Tools mittels eines Fragebogens zu beurteilen. Die zweite Perspektive ergibt sich aus der Be-

befragung einer Gruppe von Lehrpersonen und einer Gruppe von Schulischen Heilpädagogen, die angehalten werden, sich vorzustellen, sie würden den im Tool beschriebenen Schüler im Sommer 2018 in ihre Klasse integrieren. Sie werden beauftragt, die Informationen zum Schüler aufmerksam zu lesen und sich die Arbeit mit ihm vorzustellen. Daraufhin werden auch sie gebeten, mittels Fragebogen ein Feedback zum Aufbau des Tools sowie zur Verständlichkeit und zum Nutzen seines Inhalts zu geben.

Im Kapitel 7 werden die Resultate der Befragung beschrieben und dargestellt. Es folgt eine erste Interpretation der für diese Arbeit relevanten Aspekte.

Kapitel 8 widmet sich der Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Elemente dieser Arbeit. Die Autorinnen legen ihre Erkenntnisse und Schlussfolgerungen dar.

Im Folgenden wird erläutert, wie die Testversion des Tools überarbeitet wurde (Kap. 9) und welche weiteren Veränderungen noch nötig wären, um das Tool im Umgang noch benutzerfreundlicher zu machen (Kap. 10).

Abschliessend wird überprüft, inwiefern die ursprüngliche Zielsetzung, ein nützliches Tool für die Praxis zu erarbeiten, erreicht wurde (Kap. 11).

1.4 Formale Aspekte

In dieser Arbeit werden, wenn immer möglich, geschlechtsneutrale Formen verwendet (z.B. Lehrperson statt Lehrerinnen und Lehrer). Wenn eine solche nicht existiert, wird zur besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit die männliche Form gewählt, wobei damit auch gleichzeitig die weibliche gemeint ist.

Zudem soll noch erwähnt werden, dass das aufgezeichnete Interviewmaterial sowie die Transkriptionen der Interviews der betreuenden Dozentin abgegeben wurden, dass aber aus Datenschutzgründen keine weiteren Kopien im Umlauf sind.

1.5 Verwendete Termini

Damit die Fachbegriffe in einheitlichem Sinne gebraucht werden, werden im Folgenden die wichtigsten Termini aufgelistet und mit ihrer Bedeutung ergänzt. Wei-

tere im Text verwendete Fachbegriffe werden im Fliesstext in Klammern oder in Fussnoten erklärt.

ASS (Autismus-Spektrum-Störung) wurde «seit Erscheinen des *Diagnostischen und Statistischen Manuals Psychischer Störung (DSM-5)*» (Schirmer 2016: 11) als Oberbegriff für alle Formen von Autismus verwendet, da sich mehr und mehr abzeichnete, dass es keine klar unterscheidbaren Formen von Autismus gibt. Zudem wurde nicht zuletzt auch auf Initiative von Betroffenen der Fokus weg von den Defiziten auf die Fähigkeiten autistisch wahrnehmender Menschen gelegt (Theunissen 2016: 15; Schirmer 2016: 11f). Aus dieser Entwicklung entstand der von Schirmer ab 2016 bevorzugte Begriff **AS** (Autismus-Spektrum). In der Literatur finden sich beide Akronyme, deshalb sind in den Zitaten dieser Arbeit auch beide anzutreffen. Die Autorinnen bevorzugen aus den oben genannten Gründen den Begriff AS.

Befragung / Gespräch / Interview / Umfrage: Die Begriffe werden von den meisten Autoren, ob in der englischsprachigen oder deutschsprachigen Welt, nicht eindeutig getrennt (Fisseni 2004: 142). In dieser Arbeit werden sie als Synonyme gebraucht mit der Bedeutung eines Gesprächs, um an Informationen zu gelangen.

Integration / Inklusion: Die Begriffe *Integration* und *Inklusion* werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Dies basiert auf einem Gedanken, den die Herausgeberinnen A. Stein, S. Krach und I. Niediek im Vorwort zum Tagungsband der Integrations- und Inklusionsforschertagung äusserten (Stein/Krach/Niediek 2010). Sie stellten fest, dass die beiden Begriffe oft als Gegensatzpaar diskutiert werden, dass diese Diskussion aber wenig zur Lösung des eigentlichen Problems beiträgt. Denn letztlich geht es um soziale Teilhabe und «die unbedingte und uneingeschränkte Sozialität des Menschen, die zur Entwicklung seines Selbst, der Vielfalt des Dialogs und der Kooperation mit anderen Menschen bedarf» (Stein/Krach/Niediek 2010: 11). Auch den Autorinnen erscheint eine ausführliche Diskussion der beiden Begriffe wenig hilfreich für ihre Arbeit. In ihren Augen ist jedoch offensichtlich, dass eine Separation die Vielfalt des Dialogs und der Kooperation einschränkt und damit auch die Chancen darauf, den passenden, persönlichen Zugang zu Lerninhalten zu finden.

Die beiden Begriffe meinen also in der vorliegenden Arbeit, dass die Integration oder Inklusion von Schülern im AS immer voraussetzt, dass sich die integrativ ar-

beitenden Schulen bemühen, den Bedürfnissen aller Schüler gerecht zu werden, dabei deren Stärken und Schwächen angemessen zu berücksichtigen und wo nötig einen Nachteilsausgleich zu schaffen.

LP: Diese Abkürzung meint: Lehrperson, inkl. Pluralform und wird ab Kapitel 6 verwendet.

Neurotypen, neurotypisch: Der Begriff wird oft von Betroffenen verwendet und meint hier alle Menschen, die keine autistische Wahrnehmung haben (Girsberger 2016: 176).

SHP: Diese Abkürzung meint: Schulischer Heilpädagoge / Schulische Heilpädagogin, inkl. Pluralformen. Sie wird ab Kapitel 6 verwendet. Wo die Unterscheidung des Genus von Wichtigkeit ist, wird die Abkürzung mit dem entsprechenden Artikel versehen.

Übertritt, Übergang: Die Begriffe *Übertritt* und *Übergang* werden in der Literatur oft synonym verwendet. In dieser Arbeit meint der Begriff *Übertritt* den Wechsel von der Primar- in die Sekundarschule. Mit dem Begriff *Übergang* sind Schulwechsel generell, Wechsel von einer Situation zur nächsten oder auch von einem Ort zum anderen gemeint.

2 Theorieteil

Als theoretische Grundlage zur Entwicklung des Tools werden einerseits die in der deutschsprachigen Schweiz geltenden gesetzlichen Vorgaben erläutert, andererseits wird ein Überblick über die aktuelle schulische Praxis und die wissenschaftlichen Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Integration von Kindern und Jugendlichen im AS geschaffen, bevor dann die Problematik von Übergängen generell und des Übertritts im Speziellen dargestellt wird. Diesbezüglich werden abschliessend erste Lösungsansätze präsentiert. Diese basieren auf strukturgebenden Elementen wie z.B. Regeln und Ritualen, die aus Sicht der Autorinnen beim Übertritt von Kindern und Jugendlichen im AS eine Schlüsselrolle spielen, da sie helfen, die Veränderungen so gering wie nötig zu halten. Im Fazit zu den einzelnen Kapiteln (2.1-2.3) wird u.a. festgehalten, inwiefern die in diesem Teil gewonnenen Erkenntnisse für die Entwicklung des Tools wichtig sind. Für den Theorieteil wurden aktuelle Studien und Berichte zum Thema AS und Integration sowie vorwiegend neuere Literatur (ab 2008) mit pädagogischem Blickwinkel auf das Thema Autismus verwendet, welche praktische Hilfen zum Umgang mit Menschen im AS bietet.

2.1 Ausgangslage zur schulischen Integration und Förderung von autistisch wahrnehmenden Kindern und Jugendlichen in der deutschsprachigen Schweiz

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, inwiefern sich die Schullandschaft der deutschsprachigen Schweiz durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im April 2014 verändert hat und in welchen Punkten Handlungsbedarf besteht, um die Chancen für eine gelingende Integration und Förderung autistisch wahrnehmender Kinder und Jugendlicher zu erhöhen.

2.1.1 Die Ratifizierung der UN-BRK (2014) und ihre Folgen für Schulen und Lehrpersonen

Artikel 24 der UN-BRK bezieht sich auf die Bildung von Menschen mit einer Behinderung, worin von den Vertragsstaaten die Anerkennung des Rechts auf Bil-

dung, basierend auf Chancengleichheit und ohne jegliche Diskriminierung, gefordert wird. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, ein integratives Bildungssystem anzubieten und die Möglichkeit zu lebenslangem Lernen zu gewährleisten. Des Weiteren wird gefordert, dass auch Behinderte den «Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben» (UN-BRK 2014: Art. 24, Absatz 2b).

Die Forderung nach einer Öffnung des Schweizer Bildungssystems für behinderte Menschen wurde nicht erst mit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahre 2014 laut. Bereits 2004 wurden die Kantone durch das BehiG verpflichtet, die Integration voranzutreiben (Gruber 2013a: 3). Mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs im Jahre 2008 wurden die Aufgaben zwischen Bund und Kantonen umverteilt, so dass die Verantwortung für den Bereich der Sonderpädagogik neu bei den Kantonen lag. Diese neue Rechtslage machte in allen Kantonen Anpassungen im Bereich der Sonderpädagogik nötig. Da aber das schweizerische Bildungswesen stark föderalistisch organisiert ist, sind die Unterschiede bezüglich der Umsetzung integrativer Schulungsformen zwischen den einzelnen Kantonen sehr gross (Lienhard-Tuggener/Joller-Graf/Mettauer Szaday 2011: 30). Der Versuch, diese Anpassungen in einem gesamtschweizerischen Rahmen mithilfe der Einführung des Sonderpädagogik-Konkordats umzusetzen (Criblez/Imlig/Montanaro 2012: 99), ist nur ansatzweise gelungen, da bis November 2014 lediglich 16 von 26 Kantonen dem Konkordat beigetreten waren (EDK 2014)⁴.

Im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK forderten Vertreter der schweizerischen Bildungspolitik, namentlich der Schweizerische Verband des Personals öffentlicher Dienste (vpod), als primäre Anpassungen «Verbesserungen der Arbeitsbedingungen für Lehrpersonen, eine Aus- und Weiterbildung von hoher Qualität sowie angemessene strukturelle Rahmenbedingungen» (Gruber 2013b: 7). Zudem seien konkrete Massnahmen «wie etwa binnendifferenzierte Unterrichtsformen, kleine Klassengrössen und eine angemessene Reduktion der Pflichtstundenzahl für Lehrpersonen» ebenso wichtig wie die enge Kooperation zwischen Lehr-, Fachpersonen und Heilpädagogen (Gruber 2013b: 7). Feuser und Maschke (2013) forderten gar eine komplette Umgestaltung der Ausbildung der Lehrpersonen, was

⁴ Stand Nov. 2014. Neuere Zahlen sind leider nicht erhältlich.

vor dem Hintergrund des Artikel 24, Absatz 2c) der UN-BRK, es müssten «angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden» sowie des Absatzes 2d), es müsse gewährleistet werden, dass den «Menschen mit Behinderung innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet werde, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern», durchaus angemessen erscheint; denn um die Bedürfnisse des Einzelnen erkennen zu können und um diesen auch gerecht zu werden, braucht es fachlich kompetentes Personal (Grubich 2010: 133).

Diese Forderungen aber bildeten nur die Spitze des Eisberges, denn der Gedanke der Integration läuft demjenigen der Selektion zuwider. So wurde das gesamte Schweizer Bildungssystem als solches und sein selektiver Charakter im Besonderen in Frage gestellt (Gruber 2013b: 7).

Ein grundsätzliches Umdenken schien nötig und scheint auch heute noch nötig zu sein.

2.1.2 Schulische Integration von autistisch wahrnehmenden Kindern und Jugendlichen

Das Bestreben nach der schulischen Integration von autistisch wahrnehmenden Kindern meint im Allgemeinen, dass auch diesen Kindern die Möglichkeit zum Besuch einer Regelklasse am Wohnort geboten werden soll (vgl. Girsberger 2016). Dahinter steckt die Idee, dass sich die autistisch wahrnehmenden Kinder in einer Regelklasse am Verhalten ihrer neurotypischen Peers orientieren (Girsberger 2016: 141). In jedem Falle aber «braucht es integrative Bemühungen, damit sich das Kind [...] wohlfühlt. Etwas pointiert ausgedrückt möchte das Kind aus dem Autismus-Spektrum nämlich am liebsten gar nicht in die Schule gehen. Unser Schulsystem widerspricht dem autodidaktischen Drang dieser Kinder» (Girsberger 2016: 141). Hier geht Girsberger (2016: 141) mit Feuser (1989, ohne Seitenangabe) einig. Denn auch Letzterer, der sich stark für die Umsetzung des Integrationsgedankens einsetzt, möchte das System verändern. Er geht aber viel weiter und vertritt den Standpunkt, dass generell beide bestehenden Systeme, das Regelschul- wie auch das Sonderschulsystem, überwunden werden müssten und ein neues Unterrichtssystem etabliert werden müsse. Dieses neue Unterrichtssys-

tem solle, so Feuser weiter, auf einer Allgemeinen Pädagogik basieren, die das Lernen am gemeinsamen Gegenstand, in altersdurchmischten Klassen, beinhalte. Nur wenn Unterricht vom Kind aus gedacht würde, könne Integration gelingen.

Es scheint nötig, die herkömmlichen Integrationsmodelle kritisch zu betrachten. So haben Eckhart und Wüthrich (2013: 17) in einer Studie dazu Hinweise darauf gefunden, dass Kinder und Jugendliche im AS in ihren Schulklassen wesentlich seltener von ihren Mitschülern angesprochen werden. Sie erhalten insgesamt weniger positive Zuwendung. Auch Sautter, Schwarz und Trost (2012) äussert sich dazu kritisch:

«Ohne Rücksicht darauf, welche sozialen Lernvoraussetzungen Kinder mit ASS haben, nehmen sie am Unterricht einer großen Kindergruppe teil. Immer dann, wenn das Kind von sensorischen Reizen überflutet und von der sozialen Situation überfordert ist, darf es sich in eine Einzelsituation zurückziehen. Wenn das Kind in die Einzelsituation geht, garantiert dies „Besser-als-erwartet-Gefühle“ für alle Beteiligten. Dies ist dann auch die Situation, die es immer wieder aufsuchen wird.» (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 52)

In der «Studie zur Praxis schulischer Förderung» von Kinder und Jugendlichen im AS von Eckert und Sempert (2013) stufte eine Zweidrittelmehrheit der 121 befragten Schulischen Heilpädagogen die Förderung von Kindern und Jugendlichen im AS als sehr positiv ein. Es wurde aber auch festgestellt, «dass in integrativen Settings tätige schulische Heilpädagogen die Fördersituation tendenziell problematischer bewerteten» (Eckert/Sempert/Störch Mehring 2013: 9). Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettau Szaday (2011: 45) kommen zum Schluss, dass Kinder und Jugendliche, die eine Sonderschule besuchen, eine bessere Befindlichkeit und ein grösseres Vertrauen in ihr Können haben als Kinder und Jugendliche, die integrativ gefördert werden. Diese Schulen böten eine Art «Schonraum», der die Kinder und Jugendlichen vor der ständigen Konfrontation mit dem *Anderssein* und ihren Defiziten schütze. Der Nachteil dieses Schonraumes sei, dass «die Konfrontation mit der gesamtgesellschaftlichen Realität» dann am Ende der Schulzeit erfolge, was zu einer «massiven Korrektur der Selbsteinschätzung nach unten» führe.

Dass oben genannte Problematiken nicht im Sinne der um Integration bemühten Lehrkräfte sein können, liegt auf der Hand. Da aber aus Sicht der Autorinnen viele Deutschschweizer Schulen zum heutigen Zeitpunkt von neuen Unterrichtssystemen weit entfernt sind, gilt es wohl, Anpassungen in den einzelnen Schulen vorzunehmen. Diese Ansicht teilen auch Eckert und Sempert (2013: 27). Sie plädieren dafür, die Verbesserung der Bedingungen für eine optimale Förderung an den Schulen voranzutreiben und weniger Energie auf die Suche nach einer optimalen Schulform zu verwenden.

Die aufnehmende Schule muss grundsätzlich bereit sein, die autistisch wahrnehmenden Kinder zu fördern, ihnen durch Strukturierung des Unterrichts und durch persönliche Unterstützung die nötige Sicherheit zu geben sowie ihre oft verminderte Belastbarkeit, die mangelnde Konzentrationsfähigkeit und die Unterstützungsbedürftigkeit im Bereich der sozialen Kontakte zu berücksichtigen (Bäumel/Bayrhof/Sauer 2013). Oder wie Girsberger (2016: 141) sagt, es soll nicht versucht werden, das Kind an das Schulsystem anzupassen, sondern umgekehrt, das Schulsystem diesen Kindern anzupassen. Konkret könne das bedeuten, dass autistisch wahrnehmenden Kindern u.a. individuelle Lernziele, Absprachen bei den Hausaufgaben, ein Nachteilsausgleich z.B. bei der Leistungsbeurteilung, die Befreiung von einzelnen Schulstunden oder -fächern und falls nötig eine Assistenz gewährt würden. Aber selbst damit ist eine gelingende Integration nicht gewährleistet. Als typische und häufig zu beobachtende Schwierigkeiten seitens der autistisch wahrnehmenden Schüler nennt Girsberger (2016) sprachliche Verständnisschwierigkeiten trotz verbal guter Fähigkeiten, eigenwillige Lernstrategien, Abneigung gegen Üben und gegen Hausaufgaben, motorische Schwierigkeiten, Probleme bei der sozialen Integration, geringe Frustrationstoleranz sowie geringes Selbstwertgefühl (Girsberger 2016: 142–145).

Die Aufgabe, die den Schulen hier gestellt wird, ist keine einfache, denn «Verhaltensweisen von Menschen aus dem Autismus-Spektrum stellen immer wieder eine Herausforderung dar und führen einzelne Bezugspersonen oder auch ganze Teams und Familien schnell an ihre Grenzen» (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 7). Die Integration von autistisch wahrnehmenden Kindern in die Regelschule setzt also nicht nur ein hohes Mass an Fachkompetenz bei den Lehrpersonen und ein hohes Mass an interdisziplinärer Kooperation voraus, sondern es braucht auch

eine enge Begleitung durch entsprechende Fachstellen und eine angemessene Ressourcierung (Grubich 2010: 133; Girsberger 2016: 146).

In der heutigen Bildungslandschaft fehlen aber gerade diese Voraussetzungen oft (Bericht des Bundesrates 2015: 33). Selbst in der Ausbildung zur Heilpädagogin (2014-2017) kamen die Autorinnen mit dem Thema Autismus nur deshalb so intensiv in Kontakt, weil sie sich selbst darum bemühten und entsprechende Module besuchten. Es wäre also noch bis Sommer 2017 theoretisch möglich gewesen, diese Ausbildung zu absolvieren und von Autismus nur am Rande gehört zu haben.

Dennoch gibt es auch positive Beispiele und Vorgehensweisen. In einigen Gemeinden haben sich der *Runde Tisch*⁵ und das Coaching durch Fachstellen durchgesetzt. In gewissen Kantonen, z.B. Basel-Stadt, ist es auch möglich, eine Assistenz für autistisch wahrnehmende Kinder und Jugendliche zu beantragen oder die Begleitung durch eine enge Bezugsperson für besondere Anlässe zu organisieren (Girsberger 2016: 105). Zudem wird vermehrt auf die Information der Mitschüler und deren Eltern geachtet, um damit die Gefahr des Mobblings zu mildern (Schirmer 2016: 58f).

Der ganze politische und fachliche Enthusiasmus bezüglich der Integration birgt die Gefahr in sich, dass ausser Acht gelassen wird, dass es letztlich die Möglichkeiten des einzelnen Individuums sind, die darüber bestimmen, ob eine integrative Beschulung sinnvoll ist (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 11; Schirmer 2016: 111; Rehm-Haug/Tieck 2012: 224ff).

2.1.3 Schulische Förderung autistisch wahrnehmender Kinder – wichtigste Erkenntnisse aus der Studie von Eckert und Sempert (2013)

Eckert und Sempert (2013) führten in der deutschsprachigen Schweiz eine Studie durch, in welcher sie, «basierend auf einem theoriegeleitet konzipierten Rahmenmodell» (Abb.1), die aktuelle schulische Praxis aus autismusspezifischer Perspek-

⁵ Kooperationsgefäss, an welchem möglichst alle Fachpersonen, die mit dem betreffenden Schüler arbeiten, inkl. Schulleitungen, teilnehmen.

tive analysierten und bewerteten. Ihr Rahmenmodell beinhaltet folgende acht Kernbereiche, deren Berücksichtigung sie als zentral für eine gelingende Förderung autistisch wahrnehmender Kinder erachten und deren Wichtigkeit sie mithilfe eines Fragebogens ermittelten.

In den Kernbereichen (1) *Strukturierte Lernumgebungen* sowie (2) *Funktionaler Umgang mit Verhaltensbesonderheiten* werden methodisch-didaktische Aspekte berücksichtigt. Die Bereiche (3) *Individualisierte Unterstützungsangebote* und (4) *Berücksichtigung der Peerbeziehungen* fokussieren auf die Gestaltung des Schulumfelds, während die autismusspezifischen Besonderheiten und die damit verbundenen Förderbedarfe mit den Kernbereichen (5) *Spezifische Lehrplananteile* und (6) *Systematische Förderplanung* abgedeckt werden. Schliesslich wird die systemische Perspektive im Rahmenmodell durch die beiden Kernbereiche (7) *Professionalität der Fachkräfte* und (8) *Kooperation mit den Eltern* miteinbezogen.

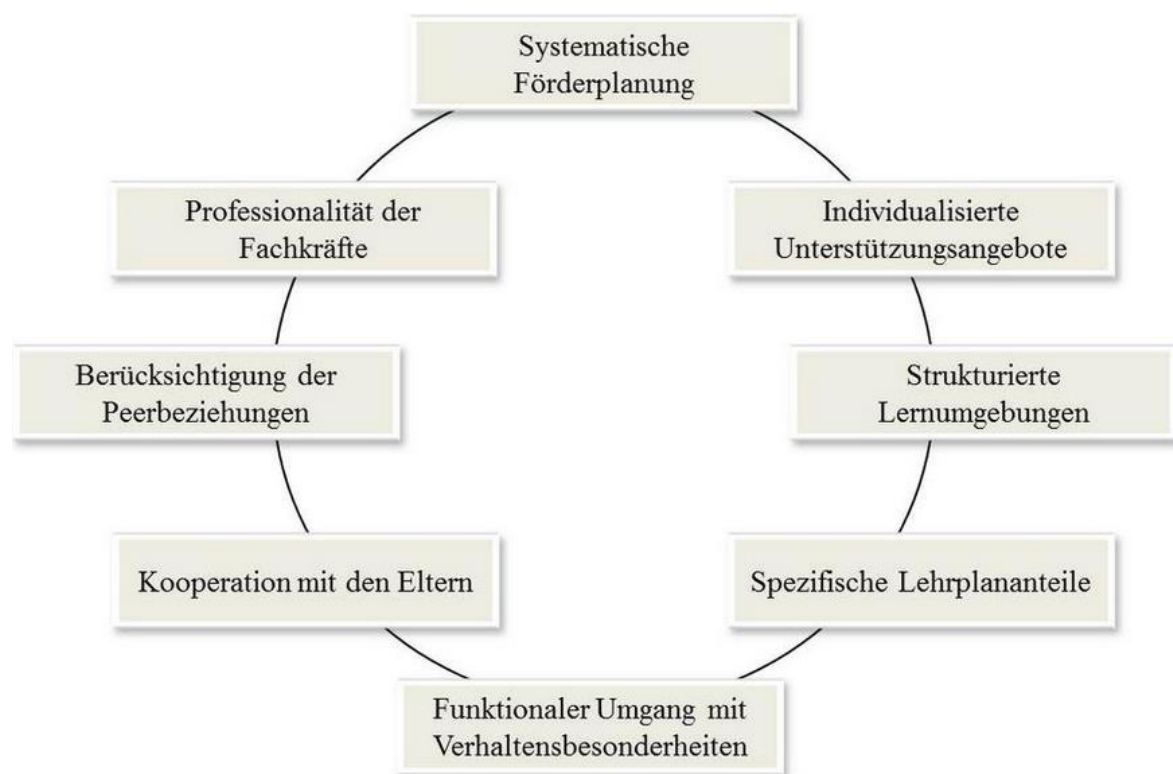


Abbildung 1: Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen; aus: Eckert und Sempert (2013: 27).

Im Kernbereich (1) *Strukturierte Lernumgebungen* geht es um die Strukturierung von Raum und Zeit, um die Visualisierung z.B. von Tagesabläufen oder

Aufgabenschritten, um das Anbieten von Hilfen zur Selbstorganisation sowie um die Bemühung, eine möglichst verlässliche Vorhersehbarkeit der Geschehnisse in der Schule anzustreben. Diesem Bereich wird auch sonst in der Literatur eine grosse Wichtigkeit beigemessen. TEACCH (vgl. Kap. 2.2.4 und 2.3.5) sowie die Unterrichtshilfen von Bernard-Opitz (2015) basieren auf diesem Ansatz. Beim Kernbereich (2) *Funktionaler Umgang mit Verhaltensbesonderheiten* stehen die Verhaltensanalyse, das Bilden von individuell angepassten Krisenkonzepten und das Entwickeln und Üben von Verhaltensalternativen als Reaktion auf oder zur Vermeidung von gravierenden Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im AS im Vordergrund. Auch dieser Ansatz findet sich in der Literatur z.B. im Eisberg-Modell (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014) wieder. (3) *Individualisierte Unterstützungsangebote* sehen Eckert und Sempert (2013: 30) neben der Individualisierung des Unterrichts z.B. in Form eines Nachteilsausgleichs bezogen auf die Erbringung von Leistungen im Unterricht oder auch in Form einer genauen Abklärung der Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen des Kindes und den Möglichkeiten der Schule. In den Kernbereich (4) *Berücksichtigung der Peerbeziehungen* fallen im Wesentlichen die Begleitung und das Training im sozialen Umgang, das Erklären der Andersartigkeit der Peers und das Aufklären der Peers über die Andersartigkeit des autistisch wahrnehmenden Kindes. Dieser Ansatz findet sich z.B. in den Social Stories von Gray (2014) wieder und deckt sich ein Stück weit mit dem nächsten Kernbereich im Rahmenmodell von Eckert und Sempert (2013: 30f) (5) *Spezifische Lehrplananteile*, denn die Förderung autistisch wahrnehmender Kinder sollte fest eingeplante, spezifische Angebote in den Bereichen Kommunikation, soziale Interaktion, Regelverständnis und wenn vorhanden Spezialinteressen beinhalten. Die (6) *Systematische Förderplanung* unterscheidet sich bei autistisch wahrnehmenden Kindern nicht grundsätzlich von der Förderplanung, die bei neurotypischen Kindern mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten angewandt wird. Es geht letztlich um eine auf einer förderdiagnostischen Analyse basierenden Unterrichtsplanung mit klarer Zielformulierung, so dass eine regelmässige Evaluation stattfinden kann, die zu neuen Lernschritten führt, ähnlich dem Förderzyklus nach Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauer Szaday (2011: 104) in Abb. 2.

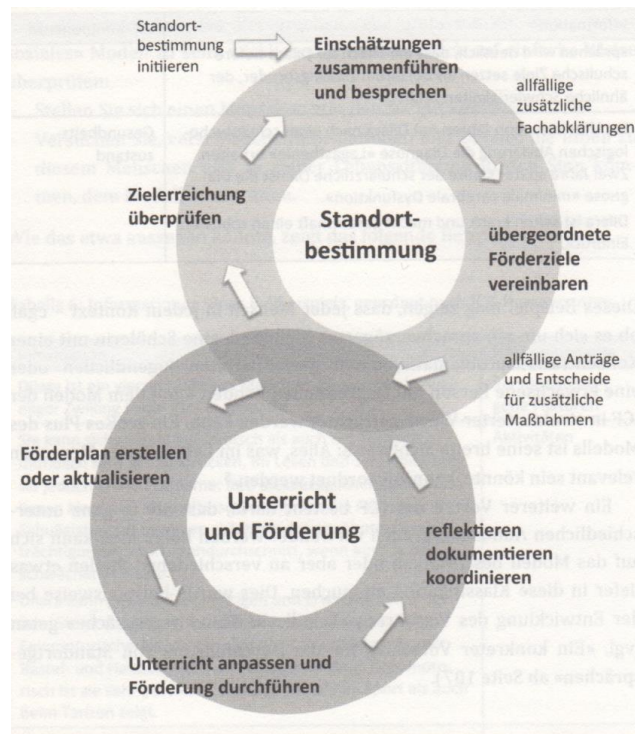


Abbildung 2: Förderplanzyklus im Überblick; aus: Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauer Szaday (2011: 104).

Im Zusammenhang mit der (7) *Professionalität der Fachkräfte* nennen Eckert und Sempert (2013: 31) neben dem autismusbezogenen Fachwissen und dem regelmässigen Austausch mit externen Fachleuten auch eine konzeptionelle Verankerung dieser Arbeit. Sieht man die Eltern als Experten für ihr Kind, dann ist auch hier der Übergang zum nächsten und letzten Kernbereich des Rahmenmodells der (8) *Kooperation mit den Eltern* fliegend.

Obwohl die Resultate dieser Studie aufgrund einer zu kleinen Stichprobe keine eindeutige Aussage zulassen, gab es doch deutliche Hinweise darauf, dass die befragten Fachpersonen die Bereiche *Strukturierung der Lernumgebungen*, autismusspezifische Förderangebote sowie die *Kooperation mit den Eltern* als gut in die Praxis umgesetzt empfinden. Handlungsbedarf sahen Eckert und Sempert (2013: 38) in «der Erweiterung des schulweiten Basiswissens zum Themenbereich der Autismus-Spektrum-Störungen und der Bereitstellung verbesserter infrastruktureller Rahmenbedingungen (Zeitkontingente, Personal, Raum)» sowie im Bereich konzeptioneller Fragen (Krisenkonzepte, Kooperation).

Das fehlende Fachwissen kommt laut dem Bericht des Bundesrates (2015) dadurch zustande, dass quantitativ und qualitativ umfassende Coachings der Regellehrpersonen durch Heilpädagoginnen mit spezifischer Autismuserfahrung zwar als wichtig beschrieben werden, dass diese aber «bislang nur vereinzelt zur Verfügung stehen und häufig nicht von den Schulen finanziert werden können» (Bericht des Bundesrates 2015: 22).

2.1.4 Zahlen und Fakten aus der Statistik

In der Hoffnung herauszufinden, welche Schultypen von autistisch wahrnehmenden Kindern besucht werden und ob tatsächlich nach der Primarschule mehr Kinder in separativen Angeboten beschult werden, forschten die Autorinnen im Internet. Weder im Bildungsbericht der Nordwestschweiz (Ender et al. 2017) noch im Bericht des Bundesrates (2015) fanden sich konkrete Zahlen oder Hinweise. Darauf gelangten die Autorinnen an die Beratungsstelle *autismus deutsche schweiz*. Es waren jedoch auch an dieser Stelle keine Zahlen erhältlich. Das Sekretariat empfahl den Autorinnen, sich an Prof. Dr. A. Eckert, Leiter der Fachstelle Autismus an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich zu wenden. Leider verfügte auch er über keine Zahlen, die die obenstehenden Fragen eindeutig beantwortet hätten.

2.1.5 Fazit zur Ausgangslage

Die Ausgangslage zur schulischen Integration und Förderung von Kindern und Jugendlichen im AS stellt sich eher unübersichtlich und in der Frage, ob integrativ oder separativ beschult werden soll, auch kontrovers dar. Im Bericht des Bundesrates (2015: 34) wird empfohlen, dass diese Kinder zwischen den beiden Schulformen frei wählen und innerhalb der beiden Formen auch wechseln können sollen.

Die Unübersichtlichkeit entsteht zu einem guten Teil durch die Vielzahl an verschiedenen Akteuren und Kostenträgern, die in die Finanzierung von Unterstützungsmassnahmen involviert sind (Bericht des Bundesrates 2015: 12). Aufgrund dieser Kompetenzaufteilung und der unterschiedlichen Budgetverantwortungen besteht theoretisch die Gefahr, dass einem autistisch wahrnehmenden Kind der

Zugang zu einem geeigneten Grundschulunterricht verwehrt werden könnte (Jaeckle 2015: 21).

Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Diagnosekriterien sowie der Umgang mit der Diagnose und dem Begriff *Autismus* in den letzten Jahren stark gewandelt haben. Es existiert keine einheitliche Praxis (Girsberger 2016: 53ff). So gibt denn auch die Schweiz weder für die Diagnostik noch für die Behandlung Empfehlungen ab (Bericht des Bundesrates 2015: 19). In der Abklärung um die Finanzierung von Unterstützungsangeboten sind klare und eindeutige Kriterien gewünscht. Im Falle des Autismus-Spektrums gibt es aber keine Diagnose, die die Antworten „Ja“ oder „Nein“ beinhalten. Es geht vielmehr um Nuancen, und die Beantwortung der Frage nach der Ausprägung der autistischen Symptomatik steht im Vordergrund (Girsberger 2016: 54). Das kann dazu führen, «dass die Diagnose, die einer Versicherung mitgeteilt wird, nicht immer identisch sein muss mit der Diagnose, die mit den Betroffenen erarbeitet wurde. Versicherungen können mit differenzierter dimensionaler Diagnostik nichts anfangen» (Girsberger 2016: 56).

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass in der Integration und Förderung von autistisch wahrnehmenden Kindern und Jugendlichen einheitliche Lösungen nicht greifen. Vielmehr braucht es individuell abgestimmte, zum Teil kreative, mutige und vielleicht auch mal unkonventionelle Lösungen (Dodd 2011: 299f; Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 8). Diese müssen aber auf fachlich fundiertem, dem aktuellen Forschungsstand entsprechenden Wissen basieren, was wiederum zeigt, wie zentral eine gezielte Fortbildung für die gelingende Integration ist (Grubich 2009: 71). Insgesamt kann festgehalten werden, dass im schulischen Bereich noch viel zu tun ist. Das Bewusstsein darüber ist aber in den letzten Jahren stark gestiegen und der bestehende Handlungsbedarf wurde konkretisiert (Bericht des Bundesrates 2015). Aus Sicht der Autorinnen sollte das zu entwickelnde Tool also in erster Linie dazu dienen, alle Akteure möglichst handlungsfähig zu machen, indem ihnen das nötige Fachwissen, vor allem aber die Informationen zu den individuellen Besonderheiten ihres Schülers im AS, zugänglich gemacht werden.

2.2 Übergänge / Übertritt

«Übergänge umfassen eine Phase, die je nach Anlass im Ablauf zeitlich wie räumlich völlig unterschiedlich definiert sein kann. [...] Nur zwei Faktoren verbinden alle Übergänge: Es gibt das Ende eines Abschnitts und den Anfang eines anderen, die miteinander durch den Übergang verbunden werden.» (Bellenberg/Höhmnn/Röbe 2011: 6)

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, wie komplex die Einflüsse sind, die zur erfolgreichen Bewältigung oder zum Scheitern eines Überganges beitragen und inwiefern Übergänge, auch solche, die wie selbstverständlich zum täglichen Leben gehören, als bedeutungsvolle und oft auch kritische Momente gesehen werden können.

2.2.1 Übergänge im Bildungssystem

Im Schweizer Bildungssystem gibt es zahlreiche Übergänge, die meist einen selektierenden Charakter aufweisen: Den Übergang von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Primarstufe, von der Primar- in die Sekundarstufe I, von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder direkt in die Berufsbildung. All diese Übergänge lassen sich aus verschiedensten Perspektiven betrachten: z.B. aus Sicht der Bildungspolitik, der Erziehungswissenschaft, der Bildungssoziologie, der Entwicklungspsychologie, der Bildungspraxis und nicht zuletzt aus Sicht der betroffenen Individuen und ihrem sozialen Umfeld. Erst unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Blickwinkel lässt sich erkennen, dass die Phase des Überganges nicht nur sehr komplex ist, sondern auch viele Fragen und Diskussionspunkte aufwirft. Die nachfolgenden Erläuterungen sollen die oben genannte Komplexität verdeutlichen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Aufgrund der zunehmenden Diversität in den Schulklassen stellen sich aus bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht u.a. die Fragen, ob es Sinn macht, dass Schüler unterschiedlicher Herkunft mit unterschiedlichen Voraussetzungen den gleichen Schultypus gleich lange besuchen (Allemann-Ghionda 2009: 19), wann der richtige Zeitpunkt für einen Übergang gekommen ist und nach welchen Kriterien die damit verbundene Selektion zu erfolgen hat (Schumacher 2004: 155ff).

Aus bildungssoziologischer Sicht gibt es mehrere Theorien wie z.B. die Theorie der Rational-Choice, die Theorie von Bourdieu oder diejenige der institutionellen Diskriminierung, welche Übergänge als Scharnierstellen sehen, an welchen, aufgrund von strukturellen Vorgaben und/oder Herkunftseffekten, die Möglichkeitsräume zur weiteren Entwicklung des einzelnen Individuums massgeblich beeinflusst und die Herstellung von Bildungsungleichheiten begünstigt werden (Lee-
mann 2015: Kap. 4). Rath (2011: 12f) vertritt die Meinung, dass viele bildungsbiografische Übergänge die Funktion haben, die gesellschaftliche Ordnung zu sichern und dem Individuum seinen Platz in der Gesellschaft zuzuweisen. Das hat zur Folge, dass Übergänge individuell gewertet und je nachdem als Auf- oder Abstieg erlebt werden (Schumacher 2004: 20).

Da in jedem Übergang auch der Beginn von etwas Neuem steckt (vgl. Anfangszitat S. 21), hängt die erfolgreiche Bewältigung eines Überganges aus entwicklungspsychologischer Sicht auch stark vom Temperament (Griebel/Niesel 2015: 132f) und dem jeweiligen Bindungstypus eines Kindes ab.

In der Bindungstheorie nach Bowlby und Ainsworth wird davon ausgegangen, dass sich ein sicher gebundenes Kind einer neuen Situation mit mehr Zuversicht stellen kann als ein unsicher gebundenes Kind. Ersteres wurde schon früh in seinem Explorationsverhalten unterstützt und bestärkt, was dazu führt, dass es sich zutraut, auch neue ihm zunächst fremd erscheinende Aufgaben zu meistern (Siegler et al. 2011: 418–422; Griebel/Niesel 2015: 133f). Wenn man wie Rath (2011: 13) zum Schluss kommt, dass «Übergänge eigentlich die Grundform der menschlichen Entwicklung ausmachen», dann wird deutlich, welcher Stellenwert dem sozialen Umfeld in der Vorbereitung und Begleitung derartiger Phasen des Umbruchs beigemessen werden muss.

In der Bildungspraxis zeigt sich schliesslich, dass Übergänge von den betroffenen Individuen in allen Schattierungen von positiv, entwicklungsfördernd bis negativ, desillusionierend erlebt werden. Was also für den Einen eine Chance zur Veränderung ist, kann für den Anderen eine leidvolle Erfahrung sein, die ihn in seiner Entwicklung eher hemmt oder zurückwirft als weiterbringt (Helsper et al. 2011: 36). Bellenberg/Hömann/Röbe (2011: 32) sagen: «Übergänge sind ambivalent. Sie machen Angst und sie machen zugleich neugierig.»

Bei dieser facettenreichen und zum Teil auch kontroversen Darstellung der Übergänge im Bildungssystem wird leicht übersehen, dass viele Kinder heutzutage, nur

schon aus organisatorischen Gründen, täglich mehrere Übergänge in Form von Wechseln zwischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsinstitutionen zu bewältigen haben (Griebel 2004). In einer Hinsicht scheint man sich jedoch einig zu sein: Übergänge im Bildungssystem sind oft herausfordernde Momente, deren erfolgreiche Bewältigung von weit mehr abhängt als dem individuellen Handeln (Neuenschwander/Grunder 2010: 15; Seydel 2011: 7f).

2.2.2 Der Übertritt

Die Recherche zum Thema *Übertritt* hat gezeigt, dass es der Verknüpfung von diversen theoretischen Ansätzen bedarf (im Folgenden I-VI), um die Komplexität der Einflüsse in der Phase dieses spezifischen Überganges aufzuzeigen. Diese Arbeit stützt sich diesbezüglich primär auf Reitbauer (2009), da sich diese in ihren Ausführungen ausschliesslich auf den Übertritt von der Primar- in die Sekundarschulstufe I bezieht. Ihre Ansätze werden aber auch von anderen Studien gestützt, die sich wie Griebel und Niesel (2015) auf den Übergang von der Familie in die Grundschule oder wie Neuenschwander und Grunder (2010) auf den Übergang von der Sekundarschulstufe I in die Sekundarschulstufe II oder ins Berufsleben beziehen. Reitbauers (2009) Studie wurde in einem Bildungssystem durchgeführt, in welchem dieser Übergang bereits nach vier Grundschuljahren stattfindet. Obwohl dieser Wechsel im Schweizer Bildungssystem erst nach sechs Grundschuljahren ansteht, gehen die Autorinnen davon aus, dass die angeführten theoretischen Konzepte über weite Strecken auch für diesen Fall zutreffend sind, da die 4. wie auch die 6. Klasse in die Phase der mittleren Kindheit fallen. Allenfalls muss davon ausgegangen werden, dass sich gewisse Schwerpunkte etwas verlagern oder akzentuieren, so etwa die Orientierung an den Peers, die sich in einer 6. Klasse im Allgemeinen stärker manifestiert als in einer 4. Klasse. Im Grundsatz bleiben die Herausforderungen, die der Übertritt an die Schüler stellt, aber dieselben.

Reitbauer (2009: 5f) sieht die Zeit des Übertritts als Phase der Entwicklung, in welcher das Kind sowohl geistig als auch körperlich reifer wird und im besten Fall an seinen neuen Aufgaben wächst. Vom Kind wird in dieser Phase eine hohe Anpassungsleistung erwartet, die nicht immer erbracht werden kann und somit der Unterstützung bedarf. Anhand des ökologischen Modells (I) von Bronfenbrenner

(Abb. 3) (Siegler et al. 2011: 361ff; Griebel/Niesel 2015: 22f) erläutert sie, dass die gegenseitige Beeinflussung zwischen dem sozialen Umfeld und dem Individuum einen massgeblichen Einfluss auf das Gelingen des Übertritts hat. Das soziale Umfeld besteht für Kinder dieses Alters nicht mehr hauptsächlich aus der Familie, sondern vor allem auch aus den Peers, an welchen sich das Kind in zunehmendem Masse orientiert. Jeder Einfluss in diesem Netz von Beziehungen zwischen den verschiedenen Systemen aus Bronfenbrenners Modell kann sich unterstützend, aber auch hemmend auf den Prozess des Schulwechsels auswirken.

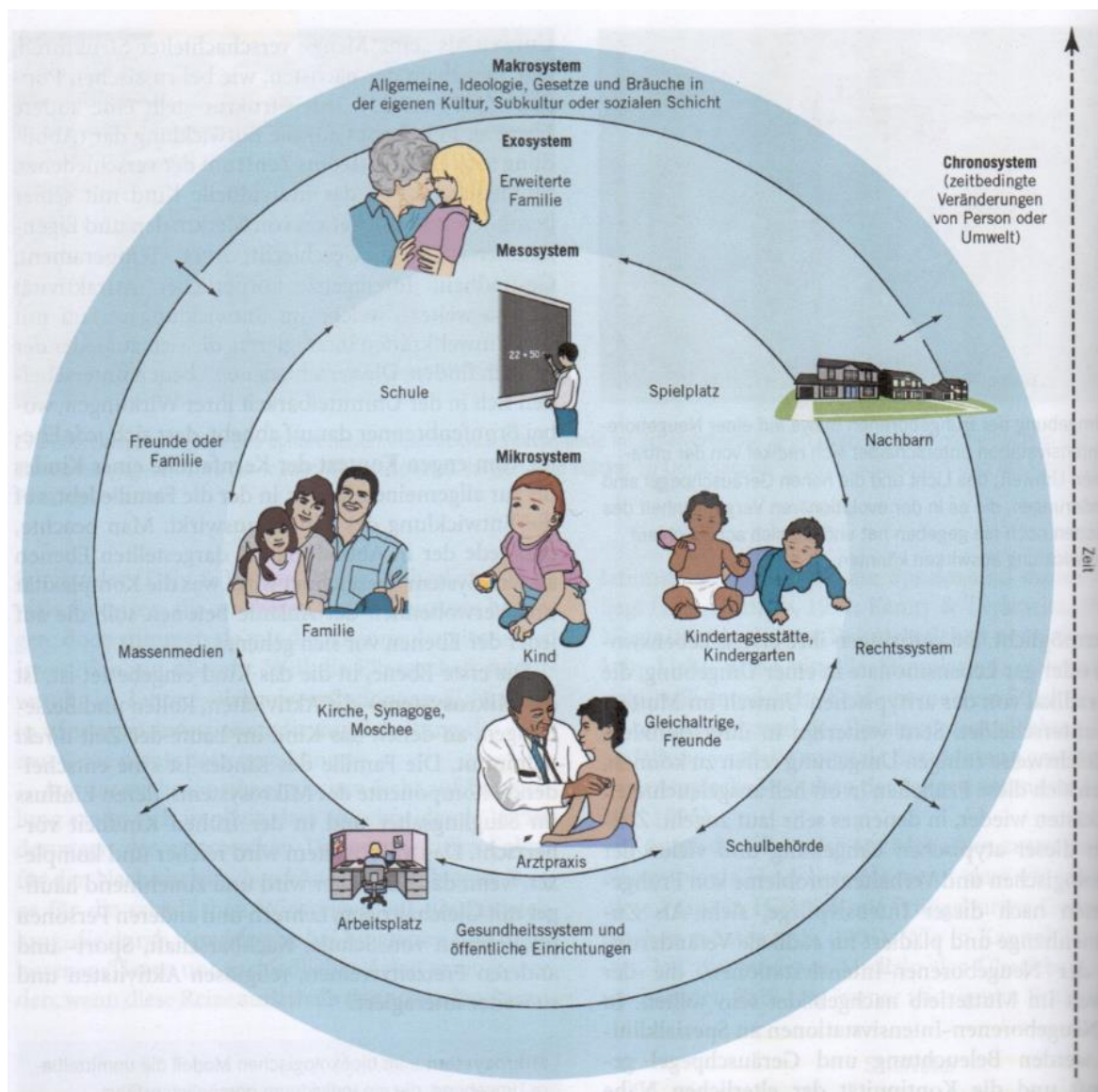


Abbildung 3: Das bioökologische Modell; aus: Siegler et al. (2011: 362).

Des Weiteren führt Reitbauer (2009: 7; Griebel/Niesel 2015: 22f) die Theorie des normativen Entwicklungskonzepts (II) nach Havighurst (1953) an. Havighurst stellte fest, dass die Zeit des Schulwechsels in die Sekundarstufe I in die Phase der mittleren Kindheit fällt, während welcher das Kind drei Schritte absolviere. Es erfolgten a) eine Orientierung vom Elternhaus weg hin zu den Peers, b) eine Veränderung der Muskulatur, die helfen würde, den schulischen Anforderungen zu genügen und c) eine mentale Weiterentwicklung durch das Eintauchen in Konzepte der Erwachsenenwelt. Aus diesen drei Schritten leitete Havighurst neun Entwicklungsaufgaben ab.

«Diese sind: (1) Körperliche Grundfähigkeiten erlernen (werfen, fangen, schwimmen), (2) eine Persönlichkeit aufbauen, (3) mit Gleichaltrigen zurechtkommen, (4) die entsprechende weibliche oder männliche Rolle erlernen, (5) Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen erlernen, (6) sich Konzepte des täglichen Lebens aneignen, (7) Gewissen, Moral und Werte entwickeln, (8) Unabhängigkeit erreichen und (9) eine Einstellung gegenüber Gruppen und Institutionen entwickeln [...]. Alle diese Entwicklungsaufgaben sind im Kontext der Schule und des Übergangs relevant [...]» (Havighurst 1953, zitiert nach Reitbauer 2009: 7)

Allein die Fülle dieser Entwicklungsaufgaben lässt ahnen, dass deren Bewältigung nicht generell unproblematisch verläuft. Reitbauer (2009) verweist in diesem Zusammenhang auf die Theorie der kritischen Lebensereignisse (III). In ihren Ausführungen zeigt sie auf, dass der mit dem Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe I verbundene Selektionsprozess zu markanten Veränderungen und einer hohen psychischen Belastung für die Schüler führt. Der Wechsel, obwohl in der Absicht vollzogen, jedes Kind individuell, entsprechend seinen Fähigkeiten und Neigungen zu fördern, kann einerseits eine Chance, andererseits aber auch ein Risiko darstellen. «Individuelle Bewältigungskompetenzen werden herausgefordert und eine Neuorganisation wird notwendig, die über Veränderungen innerhalb der Person, aber auch über Veränderungen der Umwelt durch die Person erfolgen kann» (Griebel/Niesel 2015: 27). Obiges Zitat zeigt, dass die Schüler trotz eines hohen Masses an festgelegten Rahmenbedingungen dennoch einen gewissen Einfluss auf das Geschehen haben. Dieser Meinung ist auch Reitbauer (2009: 9f), sie verweist diesbezüglich auf die Selbstbestimmungstheorie (IV) nach Deci und

Ryan (2000). Deci und Ryan gehen davon aus, dass der Mensch nach der Erfüllung von drei psychologischen Grundbedürfnissen strebt: der «Selbstwirksamkeit», der «Selbstbestimmung» und der «Zugehörigkeit». In diesen drei Handlungsfeldern könne der Schüler angeregt werden, aktiv Einfluss zu nehmen, gleichzeitig sei die Erfüllung dieser Grundbedürfnisse essentiell für einen gelungenen Übertritt (Deci/Ryan 2000, zitiert nach Reitbauer 2009: 13). Die oben erwähnte Anpassungsleistung und die damit verbundenen Entwicklungsschritte, die von der Schule verlangt werden, sollten gemäss Reitbauer (2009: 10) durch passende Rahmenbedingungen (Theorie der Passung) (V) unterstützt werden.

Auch Helsper et al. (2011: 35f) haben untersucht, wie Kinder den Wechsel in die Sekundarstufe I erfahren. Ihnen ist dabei aufgefallen, dass die Schüler durchaus Erwartungen an die weiterführende Schule und Vorstellungen vom gesellschaftlichen Ansehen dieser Institution haben. Die Passung zwischen den Anforderungen der weiterführenden Schule und dem «Typen des kindlichen Bildungshabitus» habe einen entscheidenden Einfluss auf das Erleben und die Bewältigung des Überganges. Hier setzt auch die letzte von Reitbauer (2009: 11) angeführte Theorie an, diejenige der Lernbiografien (VI), welche besagt, dass Kinder aufgrund persönlicher Erfahrungen einem Übergang mit einer bestimmten Haltung gegenüber stehen, deren Ausprägung auch Einfluss auf den Verlauf des Übergangs haben kann. Helsper et al. (2011: 35) leiten daraus «vier Typen des Überganges ab, die aus der Antizipation des Übergangs (positiv bzw. negativ) und der Einlösung der jeweiligen Antizipation (erwartet/unerwartet) gebildet» werden. Es ergeben sich so der Typus eines erwartet positiven Übergangsverlaufs, eines unerwartet positiven Übergangsverlaufs, eines unerwartet negativen Übergangsverlaufs und eines erwartet negativen Übergangsverlaufs.

Hieraus wird ersichtlich, dass der Übertritt für alle Kinder eine Herausforderung darstellt. Diese ist aber je nach Subjekt, nach sozialem Umfeld oder Schule für einige Kinder deutlich grösser als für andere (Reitbauer 2009: 12).

2.2.3 Übergänge für autistisch wahrnehmende Kinder und Jugendliche

«Die Realität ist für einen autistischen Menschen eine verwirrende, wechselwirkende Ansammlung von Ereignissen, Menschen, Orten, Geräuschen und Anblicken.

[...] Feste Routinen, Zeiten, bestimmte Routen und Rituale helfen einem, Ordnung in ein unerträglich chaotisches Leben zu bringen. Der Versuch, die Dinge möglichst so zu lassen, wie sie sind, verringert die schreckliche Angst ein wenig.» (Theresa Jolliffe 1992, zitiert nach Attwood 2008: 222)

Vor dem Hintergrund des obenstehenden Zitats wird klar, dass der Übertritt und die damit einhergehenden Veränderungen für ein autistisch wahrnehmendes Kind eine ungleich grössere Herausforderung und Belastung darstellen als für ein neurotypisches Kind. Es hilft auch zu verstehen, inwiefern scheinbar geringfügige Veränderungen wie ein Abweichen von einer bestimmten Vorgehens- oder Ausdrucksweise sowie soziale Situationen, die von komplexen, schnell ablaufenden Interaktionen geprägt sind, eine Person im AS vor geradezu unüberwindbare Probleme stellen kann (Dodd 2011: 66).

Um die Gründe dafür aufzuzeigen, skizziert Schirmer (2016: 104ff) die Vorgänge im Gehirn einer autistisch wahrnehmenden Person. Die Kapazitäten eines jeden Menschen, Reize zu verarbeiten, sind begrenzt. Je mehr Reize aufgenommen werden, umso schwieriger wird es, diese nach wichtig und unwichtig zu filtern, was zu einem Übermass an ungefilterten Reizen und schliesslich zur Überlastung des Systems führt (Preissmann 2015: 280).

Das Gehirn eines neurotypischen Menschen braucht rund 20% der Gesamtenergie, die für das Funktionieren des Organismus benötigt wird (O'Shea 2008, zitiert nach Schirmer). Deutlich höher ist dieser Energiebedarf bei einer autistisch wahrnehmenden Person, da ihr Gehirn anders strukturiert ist und grundsätzlich anders funktioniert (Schirmer 2016: 104). Informationen, die ein neurotypisches Gehirn aufnimmt, werden hierarchisch und in sinnvollen Bedeutungszusammenhängen gegliedert. Generalisierungen helfen, die Inhalte effizient abzuspeichern. Eine von Autismus betroffene Person nimmt bevorzugt Details wahr, was auf Kosten der Erfassung des Gesamtzusammenhanges geschieht (Girsberger 2016: 31). Diese «Details werden nicht in das hierarchische System eingespeist, vielmehr werden immer neue Verknüpfungen für die Repräsentation von Details gebildet, ohne dass Generalisierungen stattfinden» (Krüger 2007/08:4ff, zitiert nach Schirmer 2016: 105). Zudem ist es vielen Personen im AS nicht möglich, «unwichtige Reize auszufiltern oder sich selektiv auf bestimmte Reize zu konzentrieren» (Dodd 2011: 57). So entsteht aufgrund der beschriebenen, ungegliederten Speicherung von

Details eine scheinbar nicht zu bewältigende Datenmenge. Zusätzliche Veränderungen jeglicher Art kosten entsprechend mehr Energie, weil neue Informationen verarbeitet werden müssen und eine Neuorientierung nötig ist. Aus diesem Grund ist es verständlich, dass autistisch wahrnehmende Personen Veränderungen wenn immer möglich versuchen abzuwehren, da bei ihnen allein schon die Bewältigung des Alltags zu einer Reizüberflutung, einem sogenannten *Overload*, führen kann (Schirmer 2016: 106).

Auch beim Betrachten der im vorangehenden Kapitel angeführten Theorien liegt die Vermutung nahe, dass der Übertritt für ein autistisch wahrnehmendes Kind eine Vielzahl weiterer Schwierigkeiten in sich birgt.

Die Unterstützung der Peers, wie sie in der ökologischen Theorie (vgl. Kap. 2.2.2) genannt wird, ist in vielen Fällen nicht in gleicher Masse vorhanden wie bei neurotypischen Kindern, da Kinder im AS meist eine Beeinträchtigung im Bereich des Sozialverhaltens aufweisen (Dodd 2011: 10/22). Zudem ist das autistisch wahrnehmende Kind auf einen intensiven und vor allem auf einen funktionierenden Austausch zwischen den Mikrosystemen nach Bronfenbrenner (vgl. Abb.3, S. 24) angewiesen. Weitere mögliche Erschwernisse fallen auf, wenn man die neun von Reitbauer (2009) herangezogenen Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1953) betrachtet. Der Aufbau des Gewissens und der Moral, um nur ein Beispiel zu nennen, setzt voraus, dass man sich in das Gegenüber hinein fühlen kann. Diese Fähigkeit wird *Theory of Mind* (Girsberger 2016: 181) genannt. «Menschen mit Autismus können sich [...] nicht vorstellen, dass das Bewusstsein anderer Menschen von ihrem eigenen verschieden ist» (Dodd 2011: 50). Da diesen Menschen die Intuition in diesem Bereich fehlt, müssen soziale Verhaltensweisen kleinschrittig und anhand vieler Beispiele, in einer für Neurotypen mechanisch anmutenden Form und mithilfe von Regeln erlernt werden (Schirmer 2016: 51/60f). Auch bei der Theorie der Selbstbestimmung in Reitbauers (2009) Arbeit werden die zusätzlichen Schwierigkeiten für autistisch wahrnehmende Kinder deutlich. Das in diesem Zusammenhang genannte Gefühl der Zugehörigkeit ist für sie eher die Ausnahme als die Regel (Schirmer 2016: 52) und auch die Selbstbestimmung sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit bedarf in vielen Fällen grosser, zusätzlicher Unterstützung (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 15f). Ob diese geboten wird, hängt stark von der aufnehmenden Schule und der Kooperation in den interdisziplinären Teams ab. Die Passung zwischen Schule und Individuum ist also für Kinder im AS

ungleich diffiziler zu erreichen. Sie erfordert einen intensiven Austausch zwischen Eltern, Therapeuten, Assistenten und Pädagogen, eine präzise, gemeinsame Planung und die Abklärung und Festlegung von Zuständigkeiten, nicht zuletzt, weil es für ein autistisch wahrnehmendes Kind wichtig ist zu wissen, «wer für die Aufgabenstellung, die Ermunterung, den Dialog, und wer für die Hilfestellung [...] verantwortlich ist» (Grubich 2010: 139).

2.2.4 Ideen zur Gestaltung des Übertritts für autistisch wahrnehmende Kinder und Jugendliche

«Autistische Schüler zeigen oft Eigenschaften, die es überaus schwierig machen, Übergangsprozesse erfolgreich zu organisieren» (Dodd 2011: 299). Hinzu kommt, dass die Anforderungen in Bezug auf Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit steigen, wenn das Kind von der Primar- in die Sekundarschule wechselt (Girsberger 2016: 89). Obwohl Kinder im AS viele Eigenschaften gemeinsam haben, gilt es dennoch zu berücksichtigen, dass ihre Funktionsfähigkeiten und Einschränkungen auf einem Kontinuum eingeordnet werden müssen und somit sehr individuell zutage treten. Somit müssen ihre individuellen Bedürfnisse wahrgenommen und darauf basierend eine auf sie zugeschnittene Strategie zur Bewältigung des Übertritts entwickelt werden (Dodd 2011: 299f; Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 8). Es geht dabei nicht darum, den «„Launen“ und „Marotten“ eines Kindes Vorschub zu leisten, sondern es ihm zu ermöglichen, mit seinen Energieressourcen so zu haushalten, dass es handlungs- und lernfähig bleibt» (Schirmer 2016: 107, Hervorh. i. Original).

Wie bereits erwähnt, fordert allein die Bewältigung des Alltags von einer Person im AS einen deutlich höheren Energieaufwand als von einer neurotypischen Person. In Phasen des Umbruchs, wenn der Energieaufwand steigt, sind bei autistisch wahrnehmenden Personen oft Stereotypen und selbstverletzende Verhaltensweisen zu beobachten, auch die Verletzung anderer ist denkbar. Es wäre falsch, solche Vorkommnisse als Bössartigkeit einzustufen, vielmehr können dies Zeichen von Angst, Unsicherheit und Überforderung sein (Grubich 2010: 138; Schirmer 2016: 103; Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 11 und 56). «Daraus ergibt sich [...] die Notwendigkeit, diese neue Umgebung so „angstfrei“ wie möglich zu gestalten» (Grubich 2010: 138, Hervorh. i. Original). Zudem sollte ein besonderes Augenmerk

auf den Energieverbrauch in den übrigen Lebensbereichen gelegt werden, mit dem Ziel, diesen möglichst gering zu halten, um Reserven für die kognitive Verarbeitung des Wechsels zu haben (Schirmer 2016: 106). Es gilt also die geplanten Veränderungen, wenn immer möglich, kleinschrittig und stressarm umzusetzen.

Die nachfolgenden Vorschläge zur Bewältigung des Übertritts können aus oben genannten Gründen nur als Orientierungshilfe dienen und haben keinen allgemeingültigen Charakter. In Absprache mit den Eltern, den abgebenden Lehrpersonen und weiteren in die Betreuung des Kindes involvierten Personen muss eine auf dieses Kind zugeschnittene Planung des Übertritts erstellt werden. Es ist auch wichtig zu wissen, dass die Basis für einen gelungenen Übertritt in einem Training des Umgangs mit Veränderungen generell liegt. Ein derartiges Training muss aber schon weit früher ansetzen (vgl. Kap. 2.2.5).

Es empfiehlt sich, das Kind frühzeitig mündlich über den anstehenden Schulwechsel in Kenntnis zu setzen. Dabei sollte dem Kind transparent gemacht werden, welche Veränderungen anstehen und warum es nötig ist, sich auf diese einzulassen (Schirmer 2016: 103; Dodd 2011: 297).

Je nach Kind können die neuen Lehrpersonen und Räumlichkeiten in einem ersten Schritt anhand von Bildern vorgestellt werden. In einem zweiten Schritt und in Begleitung einer vertrauten Person kann dann der Besuch der Räumlichkeiten der Schule angegangen werden. Gerade bei Kindern, die auf laute Geräusche empfindlich reagieren, ist es sinnvoll, einen Zeitpunkt zu wählen, an welchem keine anderen Kinder anwesend sind. Es vereinfacht dem Kind im AS den Übertritt zusätzlich, wenn anlässlich dieses Besuchs sein zukünftiger Sitzplatz festgelegt wird (Schirmer 2016: 106). Wird das Kind in mehreren Klassenzimmern unterrichtet, so sollte dies in jedem Raum geschehen; zu beachten sind in diesem Zusammenhang unter Umständen der Lichteinfall, die Nähe und Distanz zu Mitschülern, Gerüche, Geräusche, Farben, Muster, etc., da autistisch wahrnehmende Personen oft sensorische Besonderheiten haben, die sich darauf auswirken, wie sie Geräusche, visuelle Eindrücke, Berührung, Geschmack, Geruch und Schmerz wahrnehmen (Dodd 2011: 54f; Autismus Mittelfranken e.V. 2009: 8f). Laut Schirmer (2016: 106f) kann es hilfreich sein, bereits erste Tätigkeiten im Vorfeld und vor Ort zu üben. Sie schlägt vor, Wege zu trainieren, wie z.B. den Schulweg, den Weg zur Turnhalle, zur Toilette oder den Weg zu anderen wichtigen Räumlichkeiten oder auch Tätigkeiten wie das Auspacken der Tasche, die Benutzung der Garderobe,

das Warten vor dem Zimmer vor Unterrichtsbeginn. Diese Tätigkeiten bleiben sich später im Grundsatz gleich und können deshalb als zukünftige Routinen bereits geübt werden, was das Kind bei Schulbeginn entlasten kann. Die Planung der Lehrpersonen der aufnehmenden Schule sollte zu diesem Zeitpunkt bereits so weit fortgeschritten sein, dass klar ist, welche Fächer zu welcher Uhrzeit in welchen Räumlichkeiten stattfinden oder welche Gegenstände wo ihren Platz haben (Grubich 2010: 138). Ein vorgängig abgegebener und besprochener, detaillierter Stundenplan, evtl. ergänzt durch Piktogramme und Handlungsanweisungen, unterstützt das Kind in seinem Bemühen, verlässliche Strukturen in seiner neuen Umgebung und im zukünftigen Unterricht zu erkennen (Dodd 2011: 304). In diesem Zusammenhang hat sich die Arbeit mit TEACCH, dem von Eric Schopler entwickelten *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children Program* bewährt (Bernard-Opitz/Häußler 2010; vgl. auch Kap. 2.3.5.1). «Bei diesem Unterricht handelt es sich um einen systematischen Prozess, in dem die Umwelt so organisiert und strukturiert wird, dass Menschen, die die Welt aus einer anderen Perspektive wahrnehmen, klare visuelle Grenzen erkennen können» (Dodd 2011: 35).

2.2.5 Proaktive und reaktive Strategien

In den obenstehenden Ausführungen wird klar, dass im Umgang mit autistisch wahrnehmenden Personen ein grosses Mass an vorausschauendem Handeln und proaktiven Strategien nötig ist. Kommen reaktive Strategien zur Anwendung, dann handelt es sich entweder um eine unvermeidbare Situation wie vielleicht einen Arztbesuch, oder aber es ist bei der Planung etwas vergessen gegangen oder falsch eingeschätzt worden. Reaktive Strategien werden im Umgang mit autistisch wahrnehmenden Personen insofern auch zu proaktiven Strategien, als diese im Vorfeld erklärt und geübt werden müssen, um damit die Chancen zu erhöhen, in Krisensituationen den gewünschten Effekt zu erzeugen. Da der Schulalltag immer unvorhergesehene und unvorhersehbare Situationen provozieren wird, lohnt es sich, für diese Momente vorzusorgen und Notfallpläne zu entwickeln (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 111f). Dodd (2011: 307) empfiehlt, einerseits mit dem Kind positive Mantras zu üben, die ihm dann in der stressreichen Situation helfen

können, sich zu beruhigen. Andererseits sei es wichtig, dem Kind einen Rückzugsort anzubieten, den es jederzeit, ohne zu fragen, aufsuchen darf.

Da es vielen autistisch wahrnehmenden Menschen nicht möglich ist, ihre Bedürfnisse verständlich zu artikulieren, bleibt ihnen nur ihr Verhalten, um diese zu äussern. Werden diese Äusserungen im ganzen System, also nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause wahrgenommen und interpretiert, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass den Bedürfnissen auch entsprochen werden kann (Dodd 2011: 308). Es braucht «Verstehen als Basis zum Handeln» (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 55). In diesem Bereich haben Eltern oft einen Vorsprung, denn sie haben wahrscheinlich zahlreiche Erfahrungen mit Situationen gesammelt, die bei ihrem Kind Stress auslösen und kennen Strategien, die zur Beruhigung der Situation beitragen könnten. Sie könnten also wichtige Kooperationspartner für die pädagogischen Teams sein.

Für Situationen, in welchen eine Lehrperson nicht genau weiss, wie etwas ablaufen wird, schlägt Schirmer (2016: 107) vor, Planänderungen als solche zu üben und diese so, wenn möglich, ein Stück weit zur Routine werden zu lassen. Dazu fügt sie ein Symbol für eine Überraschung in den Tagesplan ein und verknüpft dieses zunächst ausschliesslich mit positiven Erfahrungen, also mit Dingen, die das Kind mag; z.B. dass sich das Kind in dieser Phase mit seinen Spezialinteressen beschäftigen darf oder eine Belohnung in anderer Form erhält. Wichtig ist, so Schirmer weiter, die Überraschung schon relativ bald nach Unterrichtsbeginn einzuplanen, sonst besteht die Gefahr, dass das Kind eine unnötige Erregung aufbaut. Später kann der Zeitpunkt der Überraschung verschoben werden und erst in einem weiteren Schritt deren Inhalt so verändert werden, dass sie auch mal aus weniger angenehmen, dafür aber kurzen Aktivitäten besteht. Es ist klar, dass auch mit dieser Strategie stressreiche Momente für das autistisch wahrnehmende Kind nicht gänzlich zu vermeiden sein werden. In manchen Fällen lässt sich der Stressauslöser eruieren und eliminieren, oft ist es aber letztlich die Menge der Eindrücke, die zur Überforderung und in der Folge zu unerwünschtem Verhalten führen.

2.2.6 Fazit zum Übertritt

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Übertritt eine ganze Anzahl von Stolpersteinen beinhaltet, die sich bei Kindern und Jugendlichen im AS noch ak-

zentuieren. Mit dem Wechsel in die Sekundarschule steigen die Anforderungen sprunghaft an, was den Stress erhöht (Girsberger 2016: 89). Damit wird nicht nur die Integration erschwert, sondern es besteht auch die Gefahr, dass diese Kinder und Jugendlichen den Anschluss an die Gleichaltrigen verpassen. Um die Chancen auf einen gelungenen Übertritt zu erhöhen, braucht es eine Vielzahl an präventiven und unterstützenden Massnahmen und eine frühzeitig beginnende, enge Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen sowie zwischen abgebender und aufnehmender Schule, nicht zuletzt, um die Veränderungen, die mit einem Schulwechsel einhergehen, möglichst gering zu halten. Das zu entwickelnde Tool sollte also die Basis für eine strukturierte, effiziente Zusammenarbeit zwischen allen involvierten Personen legen mit dem Ziel, unterstützende Massnahmen zu kreieren und zu koordinieren.

2.3 Strukturgebende Elemente

Veränderungen und Übergänge können Menschen im AS bis an ihre Grenzen herausfordern und belasten. Strukturgebende Elemente und Ansätze wie TEACCH oder das *Classroom Management* können helfen, Situationen zu beruhigen und den Menschen im AS Sicherheit zu geben. Sie bilden auch die Basis für die Gestaltung des Alltags sowie für eine effektive Förderung in der Schule (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 7).

2.3.1 Definitionen

Mit strukturgebende Elementen sind in dieser Arbeit Regeln, Routinen und Rituale sowie Konzepte gemeint, die helfen, Ordnung und Strukturen zu schaffen. Bevor jedoch auf deren Bedeutung für den Übertritt eingegangen wird, ist eine Definition dieser doch ähnlichen Begriffe nötig. Die Begriffe werden im Folgenden definiert und mit Beispielen aus dem Schulalltag erläutert.

Regeln werden in Helmke/Weinert (2014: 179) als «verbindliche [...] Abmachungen für das Verhalten in der Schule» definiert. Eine Regel kann z.B. sein, dass die Schüler ihre Jacken nicht ins Klassenzimmer mitnehmen dürfen, sondern an die Garderobenhaken hängen sollen. Routinen beziehen sich hingegen «auf sehr spezifische Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen» (Helm-

ke/Weinert 2014: 181). Diese können durch Gesten, Signale oder Symbole unterstützt werden. Die Lehrperson muss also nicht immer verbal um Ruhe bitten, sie kann stattdessen auch den Finger vor den Mund halten als Zeichen, dass stilles Arbeiten gewünscht ist. Rituale schliesslich sind «der Oberbegriff für ein gleichbleibendes, regelmässiges Vorgehen nach einer festgelegten Ordnung» (Helmke/Weinert 2014: 182). Diese können sich jedoch in ihrer Bedeutung mit Regeln und Routinen überschneiden. Ein Ritual ist z.B. das Händeschütteln am Morgen zur Begrüssung. Rituale unterscheiden sich nach Klippert (2008: 109) von den anderen strukturgebenden Elementen dadurch, dass sie meistens vonseiten der Lehrperson – und nicht von der Schule, wie es bei den Regeln oft der Fall ist – eingeführt werden. Nachdem das Ritual eingeführt wurde, braucht es bei späteren Wiederholungen vorgängig keine Abmachungen mehr. Ein solches Ritual kann z.B. die Methode des *Dreierschritts*⁶ sein: Bei der Einführung in ein neues Thema wissen die Schüler nach einigen Durchläufen, dass sie sich zuerst alleine Gedanken zum Thema machen müssen, danach folgt eine Diskussion in Gruppen und am Schluss wird im Plenum zusammengetragen.

Die oben genannten strukturgebenden Elemente weisen als Gemeinsamkeit ein regelmässiges Vorgehen bzw. eine Gewohnheit auf.

2.3.2 Bedeutung von Regeln, Routinen und Ritualen für Kinder allgemein

«Schüler/innen brauchen Routinen, wenn sie erfolgreich lernen sollen» (Klippert 2008: 109). Aus diesem Zitat soll ersichtlich werden, dass Routinen und allgemein strukturgebende Elemente nicht nur für das Lernen von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen oder von Kindern und Jugendlichen im AS wichtig sind, sondern dass alle Schüler für ein erfolgreiches Lernen auf Regeln angewiesen sind. Sie geben Sicherheit und tragen zur besseren Orientierung bei. Sie sorgen ausserdem für Klarheit und Verlässlichkeit. «Regeln und Rituale sind wie das Salz in der Suppe. Wenn sie fehlen, schmecken die Lernaufgaben häufig nicht so recht» (Klippert 2008: 109).

⁶ Begriff aus einer schulinternen Weiterbildung einer der Autorinnen zum Thema «Koopervatives Lernen».

2.3.3 Bedeutung von Regeln, Routinen und Ritualen für Kinder im AS

Wie bereits im Kapitel 2.2.3 erwähnt, sind Regeln, Routinen und Rituale für autistisch wahrnehmende Kinder wichtig, da sie die Angst vor dem Unvorhersehbaren reduzieren.

«Die Routinen können als Bewältigungsmechanismus für die ungewöhnlichen kognitiven Merkmale beim Asperger-Syndrom entstehen. Sie dominieren, weil mit ihnen das Leben vorhersagbarer gestaltet werden kann. Es wird eine Ordnung geschaffen, da Überraschungen, Chaos und Unsicherheit von Menschen mit Asperger-Syndrom nur schwer ertragen werden können.» (Attwood 2008: 221)

Das Zurückgreifen auf Regeln, Rituale und Routinen ist bei autistisch wahrnehmenden Kindern häufiger zu beobachten als bei neurotypischen Kindern. Erstere können nur schwer darauf verzichten (Schneider et al. 2017: 57). Nicht zuletzt, weil sie damit Energie sparen; indem sie Gewohnheiten folgen, müssen sie weniger Entscheidungen treffen. Stereotypen hingegen sparen keine Energie, ganz im Gegenteil, sie benötigen Energie. «Aber das gleichförmige Verhalten hilft, mit Reizüberflutung und unangenehmen Situationen umzugehen», denn die dabei ausgeschütteten Endorphine haben eine beruhigende Wirkung (Schneider et al. 2017: 58).

Strukturgebende Elemente haben folglich u.a. den Zweck der Angstreduktion, der Beruhigung und des Energiesparens. Es scheint aber noch andere Erklärungen dafür zu geben, weshalb Menschen im AS ein Übermass an Gewohnheiten entwickeln. Attwood (2008) ist der Ansicht, es habe mit der sogenannten *schwachen zentralen Kohärenz* zu tun. Dies ist die Schwierigkeit, im Alltag Muster und die grossen Zusammenhänge zu erkennen (Attwood 2008: 292), da Menschen im AS oft detailfokussiert sind (Frith/Happé 1994, zitiert nach Attwood 2008: 291). Um als Neurotyp zu verstehen, was damit gemeint ist, kann man sich vorstellen, man würde das Schulzimmer durch ein Fernrohr betrachten. Details rücken in den Vordergrund, das gesamte Bild aber bleibt verborgen.

Attwood (2008: 293) fasst es folgendermassen zusammen: «Ein Kind mit Asperger-Syndrom und schwacher zentraler Kohärenz braucht [...] Routinen und Rituale für seinen Alltag, da sie das Leben vorhersagbar machen und eine Ordnung herstellen.»

2.3.4 Negative Aspekte von Regeln, Routinen und Ritualen für Kinder im AS

Regeln, Routinen und Rituale sind aber nicht nur ein Segen für Menschen im AS, sie können auch negative Auswirkungen wie Einengungen oder Einschränkungen des Lebens mit sich bringen (Schneider et al. 2017: 57). Wenn das Kind in den Ferien z.B. nur duschen anstatt baden kann, weil keine Badewanne vorhanden ist, kann das normalerweise angewendete Bade-Ritual nicht durchgeführt werden, was für das autistisch wahrnehmende Kind zu einer mit derart grosser Angst besetzten Situation führen kann (Schuster 2012: 159), dass ein Wegfahren evtl. verunmöglicht wird. Eine negative Folge im schulischen Umfeld kann daraus entstehen, dass das Befolgen einer Regel oder die Durchführung einer Routine oder eines Rituals störend für den Unterricht ist. Schuster (2012: 159) unterscheidet «wichtige [...] und unwichtige» sowie «sinnvolle und sinnlose» Regeln und bemerkt, dass «wenn das Kind hartnäckig bleibt und seine unwichtigen und störenden Regeln weiterhin ausführen möchte, [...] viel Sensibilität gefragt» ist. Es sollten dann Handlungen gesucht werden, die das störende Verhalten ersetzen. So kann ein Schwamm anstelle eines Bleistifts genommen werden, um damit auf den Tisch zu klopfen.

2.3.5 Konzepte zum Umgang mit strukturgebenden Elementen

Um den negativen Aspekten von Regeln, Routinen und Ritualen entgegenzuwirken, helfen Konzepte, die strukturgebende Elemente einzuschliessen versuchen, ohne aber die für autistisch wahrnehmende Menschen notwendige Flexibilitätsförderung zu vernachlässigen. Auf zwei der gängigsten Konzepte wird in den folgenden beiden Kapiteln eingegangen.

2.3.5.1 Strukturierung nach TEACCH

TEACCH ist ein Programm, das Material zur Förderung der Kommunikation und zur Leistungsdiagnostik anbietet. «Es ist außerdem gekennzeichnet durch Prinzipien, die die Arbeit mit Menschen im AS in allen Bereichen grundsätzlich prägen [...]. Eines dieser Prinzipien ist die Strukturierung» (Schirmer 2016: 86). Es ist dabei zu beachten, dass der Lernprozess wiederholt und so zur Routine wird. Der TEACCH-Ansatz fokussiert insbesondere auf drei Bereiche: Raum, Zeit und die Ausführung von Handlungen. Diese Bereiche werden im Folgenden nach Bernard-Opitz/Häußler (2010: 19–37) erläutert.

Ein klar strukturierter Raum, in welchem durch visuelle Beschriftungen ersichtlich ist, wo welches Material zu finden ist und welcher Bereich für welche Tätigkeiten vorgesehen ist, hilft autistisch wahrnehmenden Menschen, selbstständig Arbeiten durchzuführen. Räumliche Grenzen können z.B. durch Markierungen oder verschieden farbige Teppiche hervorgehoben werden.

Das nachfolgende Bild (Abb. 4) zeigt, wie ein strukturierter Raum das Warten, das ja nicht nur für autistisch wahrnehmende Kinder eine Herausforderung sein kann, durch individuelle Gestaltung erleichtert werden könnte, hier mit der visuellen Verbindung zur Eisenbahn.



Abbildung 4: Einbau von Vorlieben in Wartesituation; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 23).

Nebst der Orientierung im Raum fällt autistisch wahrnehmenden Menschen oft auch die zeitliche Orientierung schwer. Das Zeitgefühl ist beeinträchtigt, sodass sie oft Mühe damit haben einzuschätzen, wie lange etwas dauert. Um die Dauer einer Arbeit zu signalisieren, können Uhren eingesetzt werden, die die verbleibende Zeit visualisieren, z.B. ein TimeTimer (Abb. 5).



Abbildung 5: Visuelle Uhr: TimeTimer®; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 30).

Auch Handlungen in einer bestimmten und logischen Reihenfolge auszuführen ist für Autisten oft nicht einfach. Visuell können es *Erst-Dann-Karten* (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 24) sein, die dem Kind die zeitliche Strukturierung vorgeben. Sie dienen zugleich als Motivatoren, z.B. wenn das Kind nach einer anstrengenden Arbeit etwas machen darf, was es mag (Abb. 6).



Abbildung 6: Erst-Dann-Karte; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 25).

Nach diesem Muster lassen sich auch Unterrichts- oder Tagesabläufe gestalten. Bernard-Opitz/Häußler (2010: 24) weisen jedoch auf die Wichtigkeit hin, «dass Pläne flexibel gestaltet werden, damit sie auch nutzbar sind, um auf Planänderungen hinzuweisen». Auch Schirmer (2016) äussert sich zur Flexibilitätsförderung (vgl. auch Kap. 2.2.5):

«So wichtig es ist, dem Schüler den Tag oder Teile davon mithilfe von Plänen vorhersehbar zu machen, muss man doch zugleich langfristig daran arbeiten, ihn flexibler zu machen, denn er soll Veränderungen besser ertragen lernen. Abweichungen vom Plan und auch Übergänge zwischen einzelnen Phasen gehören zum schulischen Alltag und sind unvermeidlich.» (Schirmer 2016: 103)

Die Hinweise auf Veränderungen lassen sich am besten visuell am Unterrichts- oder Tagesplan anbringen, wie es Bernard-Opitz/Häußler (2010: 30) vorschlagen (Abb. 7).



Abbildung 7: Flexibilität und Mitbestimmung im Plan; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 30).

Der dritte Bereich, auf welchen sich der TEACCH-Ansatz fokussiert, ist die Ausführung von Handlungen. In einer Einzelarbeitsphase können autistisch wahrnehmende Schüler oft überfordert sein, wenn sie keine Unterstützung durch eine instruierende Person erfahren. Schwierigkeiten können nicht nur darin bestehen, dass der Schüler die Übungsaufgaben nicht versteht – das soll hier aber nicht das Thema sein – sondern wenn keine klare Arbeitsvorgehensweise ersichtlich ist. Nach TEACCH soll das Material so gestaltet werden, dass der Schüler von sich aus erkennt, was er zu tun hat und wo und wie lange er arbeiten soll. Die Reihenfolge der Arbeitsaufträge spielt dabei eine wichtige Rolle, denn Menschen im AS haben oft Mühe zu entscheiden, womit sie beginnen, wie sie fortfahren und mit welcher Aufgabe sie die Arbeit beenden wollen.

Bei der Ausführung von Handlungen werden räumliche und zeitliche Aspekte der Strukturierung kombiniert. Für die Arbeitsplatzgestaltung sollen die Auswahl der Möbel sowie deren Stellung im Raum und mögliche Reizeinflüsse (z.B. durch Licht) berücksichtigt werden. Die Übungsaufgaben können wie folgt geordnet werden: Links sind die zu erledigenden Aufgaben zu finden, rechts die bereits erledigten. Diese werden auf einen dafür markierten Platz oder in eine Kiste abgelegt. An diesem System kann sich das Kind orientieren und es weiss, wann die Arbeit be-

endet ist; nämlich, wenn links kein Material mehr ist und alles rechts im Ablagefach liegt. Ähnlich könnten die Aufgaben auch in einem Regal oder für stark ablenkbare Kinder in nummerierten Schubladen «von oben nach unten» (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 33) geordnet werden. Ist dieses Vorgehen klar, können die Materialien auch vom Kind selbst abgeholt werden, indem es sich zu den Ablagekisten begibt, die durch entsprechende Bilder oder Symbole gekennzeichnet sind. Die Vorschläge in Bernard-Opitz/Häußler (2010) beinhalten zum Teil auch Belohnungen (externe Verstärker) für erledigte Aufgaben, z.B. eine Schachtel mit einer Überraschung, die das Kind am Ende bekommt, oder ein Kärtchen mit einem Symbol für eine Tätigkeit, die es am Schluss ausüben darf. «Im TEACCH-Ansatz spielen externe Verstärker jedoch generell eine untergeordnete Rolle» (Symalla/Feilbach 2009). Wenn immer möglich wird versucht, die Tätigkeit als solche mit positiven Gefühlen zu verknüpfen und damit eine intrinsische Motivation zu erreichen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Bereich des Raums durch die Frage „Wo?“, der Bereich der Zeitstrukturierung mit den Fragen „Wann?“ und „Wie lange?“ zu beantworten sind und der dritte Bereich diese beiden Fragen kombiniert, um die Ausführung von Handlungen zu unterstützen. Durch dieses strukturierte System kann sich der autistisch wahrnehmende Mensch besser orientieren, und wenn er zusätzlich noch mit Motivation an die Übungen geführt wird oder eine Belohnung für ihn bereitsteht, wird ihm die Arbeit erleichtert (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 19ff).

Aus Sicht der Autorinnen muss sich ein pädagogisches Team fragen: Was kann die Schule, was der Schüler anbieten, damit der TEACCH-Ansatz angewendet werden kann? Im Falle der Schule könnten das die oben beschriebenen materiellen oder räumlichen Strukturierungshilfen sein. Im Falle des Schülers könnte das Vorhandensein von Spezialinteressen die erfolgreiche Anwendung des TEACCH-Ansatzes unterstützen.

Im Zusammenhang mit AS wird von Spezialinteressen gesprochen, wenn sich autistisch wahrnehmende Menschen intensiv mit einem bestimmten, meist stark eingegrenzten Thema befassen, das nicht unbedingt ihrem Alter oder dem Interesse anderer Gleichaltriger entspricht (Schneider et al. 2017: 64; Attwood 2008: 220ff). Es kann sich also um eine spezielle Frage der Quantenphysik oder den bestimm-

ten Klang eines Instruments handeln. Weitere beliebte Themen sind das Ordnen und Kategorisieren von Dingen oder das Erstellen von Listen. Der Unterschied zu neurotypischen Kindern und Jugendlichen besteht darin, dass diese die für sie interessante Tätigkeit zur Seite schieben können, wenn sie Zeit für andere Aufgaben benötigen (Schneider et al. 2017: 64). Kindern und Jugendlichen im AS fällt dies jedoch oftmals schwer, denn «das Spezialinteresse ist mehr als ein bloßes Hobby und kann die Freizeit und die Gespräche der Person dominieren» (Attwood 2008: 220). Grund dafür ist die Tatsache, dass das Spezialinteresse als Routine beruhigend wirkt, Spass macht und «in dem sonst oft so chaotischen und beängstigenden Leben Ordnung und Kontrolle» schafft, es ist ein «wichtiger Ruhepunkt im Leben» (Schneider et al. 2017: 65).

An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass nicht alle autistisch wahrnehmenden Menschen Spezialinteressen haben oder diese nur zu einem bestimmten Zeitpunkt haben. Auch können sich die Interessen mit zunehmendem Alter verändern oder es können sich zwei oder mehrere Interessensgebiete gleichzeitig entwickeln (Attwood 2008: 222ff).

In Bernard-Opitz/Häußler (2010: 35) finden sich Beispiele, wie mit den Interessen eines Schülers dessen Motivation für die Arbeit gesteigert werden kann. So kann bereits ein Arbeitsplan mit Bildern vom Interessensgebiet des Schülers motivierend sein (Abb. 8).



Abbildung 8: Symbolischer Arbeitsplan mit Darstellungen vom beliebten Thomas-Zug; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 35).

2.3.5.2 Classroom Management

Bereits vor der Entwicklung des TEACCH-Ansatzes gab es ein ähnliches Konzept, das sogenannte *Classroom Management* nach Jacob S. Kounin. In seiner schon

in den 1950er-Jahren in den USA begonnenen Forschung wurden «Prinzipien zur Einhaltung von Ordnung und Disziplin gesammelt und als Anleitungen publiziert» (Wannack/Herger 2014: 24). Als Elemente des *Classroom Managements* werden *Regeln*, *Prozeduren*, *Rituale* und *Raumgestaltung* erwähnt. Im Folgenden werden diese vier Elemente kurz erläutert.

Regeln werden hier als «sehr allgemeine Verhaltensweisen beschrieben» (Wannack/Herger 2014: 30), die das Verhalten in der Schule regeln. Die Lehrpersonen geben den Schülern bekannt, welches Verhalten sie von ihnen erwarten. Laut Wannack und Herger (2014: 35) sollen Regeln klassenübergreifend gelten und auf die übrigen an der Schule geltenden Regeln abgestimmt werden.

Prozeduren definieren Verhaltensweisen, die automatisch ablaufen und bei denen keine Erklärung vonseiten der Lehrperson nötig ist. Diese werden in zwei «Formen» (Wannack/Herger 2014: 36) unterteilt, nämlich in *Routinen* (1) und *Übergänge* (2), wobei für die *Gestaltung von Übergängen* nochmals zwei Formen (Wannack/Herger 2014: 38) essentiell sind: Das *Verteilen* (2a) und das *Sammeln* (2b). Eine *Routine* (1) kann das Auspacken des Materials oder der Hausaufgaben nach der Ankunft im Klassenzimmer sein. *Übergänge* (2) finden sowohl zwischen Unterrichtssequenzen als auch innerhalb von Unterrichtssequenzen statt. Das *Verteilen* (2a) wäre demnach ein Übergang der durch den Wechsel von einer Sozialform in eine andere zustande kommt, wie derjenige vom Frontalunterricht in eine Gruppenarbeit. Das *Sammeln* (2b) findet hingegen nach offenen Sequenzen statt, wenn die Kinder durch eine gemeinsame Aktivität wieder zurück in den Klassenverband geholt werden. Das kann durch gemeinsames Singen oder Achtsamkeitsübungen etc. passieren (Wannack/Herger 2014: 40).

Als *Rituale* werden im *Classroom Management* Handlungen bezeichnet, die eine Absicht beinhalten und wiederholt werden. Das Morgenritual ist beispielsweise ein solches Ritual. «Die Lehrpersonen sind sich einig, dass sie Rituale einsetzen, um den Kindern Sicherheit und Orientierung zu geben. Sie betonen, dass die Repetitivität [...] wichtig ist, sei es im Bereich Soziabilität oder Orientierung» (Wannack/Herger 2014: 44).

Schliesslich berücksichtigt auch die *Raumgestaltung* die Ordnung im Klassenzimmer. Dies wird lediglich erwähnt, weil die Autorinnen darin Parallelen zum

TEACCH-Ansatz sehen, der im letzten Kapitel erläutert wurde. Es kann aber an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden.

Eine wichtige Funktion des *Classroom Managements* ist die *Strukturierung*. Sie ermöglicht eine bessere Orientierung, indem zeitliche Abläufe visuell in Wochen- oder Tagespläne dargestellt oder indem Räume übersichtlich gestaltet werden. Auch in diesem Punkt gibt es Parallelen zum TEACCH-Ansatz (vgl. Kap. 2.3.5.1).

2.3.6 Fazit zu den strukturgebenden Elementen

Im Kapitel zu den strukturgebenden Elementen wurde aufgezeigt, dass diese nicht nur für Kinder im AS, sondern auch für neurotypische Kinder wichtig sind. Ein wichtiger Unterschied zwischen Kindern im AS und Neurotypen besteht jedoch darin, dass autistisch wahrnehmende Kinder vermehrt auf Regeln, Routinen und Rituale zurückgreifen und sich von diesen nur schwer lösen können, da deren Fehlen Angst auslösen kann. Dadurch können strukturgebende Elemente auch negative Auswirkungen haben. Sie können zu Störungen im Unterricht oder zu Einengungen im Leben des Betroffenen und seines Umfelds führen. Es ist also wichtig, als Lehrperson die Flexibilität des Kindes im AS zu fördern, damit Veränderungen besser ertragen werden können.

Des Weiteren wurde in diesem Kapitel verdeutlicht, dass die Arbeit mit dem TEACCH-Ansatz und *Classroom Management* durch ihre klare Strukturierung nicht nur Kindern im AS, sondern allen Kindern auf allen Klassenstufen zugutekommen kann.

Im zu entwickelnden Tool sind die strukturgebenden Elemente somit auf jeden Fall zu berücksichtigen.

3 Praxis: Experteninterviews

Dieses Kapitel beleuchtet mithilfe von Interviews die Problematik des Übertritts, wie sie sich in der Praxis darstellt. Es wird die Expertengruppe⁷ vorgestellt, die für diese Arbeit ausgesucht wurde. Zudem werden das Vorgehen zur Generierung der Stichprobe sowie die Methodenwahl zur Befragung und die Durchführung der Interviews erläutert.

3.1 Erläuterungen zur Auswahl der Stichprobe

Die Stichprobe wurde aus verschiedenen Experten zusammengesetzt, die ihren Schwerpunkt zum Thema Autismus jeweils in unterschiedlichen Bereichen haben, damit das Tool thematisch möglichst breit abgestützt ist. Die Autorinnen entschieden sich zur Abdeckung der Aussensicht zwei Fachpersonen zu befragen und die Innensicht durch direkt und indirekt betroffene Personen (Eltern) darstellen zu lassen.

Als Fachpersonen wurden eine Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (im Folgenden Fachärztin KJP) und eine Person von der Fachstelle Förderung und Integration (FFI) befragt. Die Fachärztin KJP wurde gewählt, da sie als Psychiaterin einerseits fachliche Auskünfte zum Thema Autismus geben kann und sie andererseits eng mit einem Psychologen zusammenarbeitet, der selbst von Autismus betroffen ist. Beide betreuen u.a. viele Kinder und Jugendliche im AS, bei denen die schulische Integration zum Problem wurde. Die Fachperson von der FFI wurde gewählt, da auch sie sehr nahe an der Praxis ist. In ihrer Arbeit berät und begleitet sie oft pädagogische Teams, Eltern und Betroffene in Fragen rund um die Integration von beeinträchtigten Kindern, gerade auch bei Schulwechseln. Dieser Umstand machte sie für die Suche nach relevanten Themen für das Tool sehr interessant. Die beiden Fachpersonen sollten also eine fachlich fundierte Aussensicht auf die möglichen Schwierigkeiten für autistisch

⁷ *Experten* werden in dieser Arbeit Personen genannt, die sich mit dem Thema Autismus intensiv auseinandergesetzt haben. Dies sind Fachärzte, Fachpersonen im Bereich Förderung und Integration, Eltern von Kindern im AS oder auch Betroffene, die über ein Leben im AS berichten können.

wahrnehmende Schüler beim Übertritt ermöglichen und diese, mithilfe ihrer langjährigen Berufserfahrung, mit Beispielen aus der Praxis veranschaulichen.

Für die Innensicht wurde eine direkt betroffene Frau in die Stichprobe aufgenommen. Um die Einschätzungen der Schwierigkeiten bei den direkt Betroffenen aus der Sicht beider Geschlechter zu erhalten, sollte auch ein autistisch wahrnehmender Mann befragt werden. Leider konnte der erste angefragte Interviewpartner aus terminlichen Gründen nicht teilnehmen und der zweite sagte das geplante Treffen kurzfristig ab. Da ein weiteres Treffen mit ihm oder ein Telefoninterview erst zu einem für diese Arbeit zu späten Zeitpunkt hätten durchgeführt werden können, wurde auf dieses Interview verzichtet.

Mit der Elterngruppe wurde die Sicht der indirekt Betroffenen abgedeckt. Die Eltern sind durch den täglichen Umgang mit ihren autistisch wahrnehmenden Kindern zu Experten in Sachen proaktive und reaktive Strategien zur Vereinfachung des täglichen Miteinanders geworden. Ausserdem versprachen sich die Autorinnen von diesem Interview auch Hinweise auf die Art der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus.

Die Stichprobe (N=13) wurde folglich aus zwei Fachpersonen, zehn Eltern (neun Mütter, ein Vater) und einer von Autismus betroffenen Frau zusammengestellt.

3.2 Methodenwahl und Begründung

Als Basis zur Ermittlung der relevanten Themen für das Tool wurde ein qualitatives Forschungsdesign in Form einer mündlichen Befragung der Experten gewählt. Durch die mündliche Befragung war es möglich, eine weit grössere Bandbreite an Inhalten zu erforschen, als dies bei einer schriftlichen Befragung der Fall gewesen wäre, da davon ausgegangen werden musste, dass angesichts der beschränkten zeitlichen Ressourcen der Experten deren Antworten nicht sehr differenziert hätten ausfallen können. Ausserdem hätte die schriftliche Befragung ein Nachfragen bei allfälligen Unklarheiten und Ergänzungen von Seiten der Befragten erschwert oder verunmöglicht (Aeppli et al. 2014: 165).

Die mündliche Befragung bietet einen weiteren für den Zweck dieser Arbeit besonders bedeutenden Vorteil: Der Interviewer kann sich dem Interviewpartner anpassen. Dies war in diesem Fall von grosser Wichtigkeit, weil sich in der Stichpro-

be Experten mit unterschiedlichen Erfahrungen und Bedürfnissen sowie mit unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten befanden. So wählten die Autorinnen unter den möglichen Interviewformen des stark strukturierten, des halbstrukturierten und des wenig strukturierten (offenen) Interviews (Aeppli et al. 2014: 181) das halbstrukturierte Interview. Bei diesem sind zwar die Art und der Inhalt der Befragung vorbereitet, jedoch können diese der befragten Person und dem Gesprächsverlauf angepasst werden.

3.3 Vorbereitung der Interviews und Durchführung

Die Interviews fanden zwischen Ende Mai und Ende Juni 2017 statt und wurden auf Tonträger aufgenommen. Insgesamt waren es drei Einzelinterviews und ein Gruppeninterview – dasjenige mit den Eltern von autistisch wahrnehmenden Kindern. Bei der Kontaktaufnahme wurde jeweils erläutert, dass die Autorinnen im Rahmen einer Masterarbeit auf der Suche nach Interviewpartnern sind, die sie bei der Entwicklung eines Tools unterstützen möchten, welches Kindern im AS den Übertritt erleichtern soll.

Aufgrund des Vorwissens der Autorinnen und im Hinblick auf die Erreichung der in Kapitel 1.2 gestellten Aufgabe wurden zunächst die Interviewleitfäden zusammengestellt. Diese sollten sicherstellen, dass am Ende der Interviews jeweils alle für diese Arbeit relevant erscheinenden Themen angesprochen werden konnten (vgl. Anhang A).

Bei den beiden Fachpersonen bestand der Anfangsinput in der Frage nach den Schwierigkeiten, die sich beim Übertritt für Kinder im AS stellen. Ihnen wurden im Vorfeld keine spezifischen Fragen gestellt, um sie thematisch möglichst wenig zu beeinflussen oder einzuschränken. Bei der autistisch wahrnehmenden Interviewpartnerin wurde mit Rücksicht auf deren spezielle Bedürfnisse vom Vorgehen insofern abgewichen, als ihr die zentralen Fragen vorgängig zugeschickt wurden. Auch die Elterngruppe erhielt die Fragen im Vorfeld, da sie sich einerseits für den Anlass anmelden mussten und andererseits zum Teil weite Anfahrtswege hatten und deshalb wissen wollten, worum es im Gespräch ginge. Alle Interviewpartner wurden informiert, dass der Datenschutz gewährleistet sei und später nicht nach-

vollziehbar sein würde, wer welchen Beitrag bei der Entwicklung des Tools geleistet hat. Die Interviews dauerten zwischen 31 und 154 Minuten.

3.3.1 Interview 1: Fachperson von der Fachstelle Förderung und Integration

Von der diese Masterarbeit betreuenden Dozentin erhielten die Autorinnen den Tipp, sich an die FFI zu wenden. Per Mailanfrage gelangten die Autorinnen an eine Person, die sich für ein derartiges Interview zur Verfügung stellte. Es war jedoch schwierig, einen passenden Termin zu finden, da die Fachstelle speziell zum Schuljahresende terminlich meist völlig ausgebucht ist. Schliesslich ergab sich die Gelegenheit zu einem Telefoninterview. Es fand am 30. Mai 2017 statt und dauerte 31 Minuten. Im Vorfeld wurde dieser Person mitgeteilt, dass es im Gespräch darum ginge, Schwierigkeiten beim Übertritt von Kindern im AS zu eruieren. Es wurde aber bewusst darauf verzichtet, ihr die Fragen zukommen zu lassen.

3.3.2 Interview 2: Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie

Am Welt-Autismus-Tag vom 2. April 2017 besuchte eine der Autorinnen einen Vortrag zum Thema Autismus, gehalten von einer Fachärztin KJP. Direkt im Anschluss an den Vortrag wurde diese persönlich angefragt, ob sie bereit wäre, sich interviewen zu lassen. Sie sagte sofort zu. Darauf wurden die Kontaktdaten ausgetauscht und per Mail ein Termin ausgemacht, so dass das Interview am 9. Juni 2017 in den Praxisräumlichkeiten der Fachperson stattfinden konnte. Es dauerte rund 65 Minuten. Auch dieser Interviewpartnerin wurde, aus den gleichen Gründen wie bei der Fachperson von der FFI, im Vorfeld nur das Thema bekannt gegeben, aber keine Fragen geschickt.

3.3.3 Interview 3: Betroffene Frau

Ebenfalls durch die betreuende Dozentin gelangten die Autorinnen an die E-Mail-Adresse einer betroffenen Fachperson, die sowohl als Fachexperte als auch als betroffene Person hätte Auskunft geben können. Leider konnte dieses Interview aus terminlichen Gründen nicht stattfinden. Diese Person verhalf den Autorinnen

aber zu den Kontaktdaten von drei weiteren betroffenen Personen. Eine der betroffenen Personen, eine Frau, erklärte sich nach einer Anfrage per E-Mail zur Teilnahme an einem Interview bereit.

Das Interview mit der betroffenen Frau fand am 25. Juni 2017 statt und dauerte 44 Minuten. Sie kam freundlicherweise nach Olten in die Räumlichkeiten der Schule, in welcher eine der Autorinnen arbeitet. Da die Autorinnen, wie bereits erwähnt, davon ausgingen, dass sich eine autistisch wahrnehmende Person gerne auf ein derartiges Interview vorbereiten würde, erhielt sie im Vorfeld folgende Fragen:

- An welche Schwierigkeiten können Sie sich bei Ihrem Wechsel von der Primarschule an die Sekundarschule erinnern?
- Was hat Ihnen damals geholfen?
- Was hätte Ihnen vielleicht geholfen?
- Was klappte an der Primarschule gut, was weniger gut?
- Was klappte an der Sekundarschule gut, was weniger gut?

3.3.4 Interview 4: Elterngruppe

Anlässlich des Welt-Autismus-Tages 2017 vom 2. April 2017 sprach auch die Mutter eines inzwischen erwachsenen von Autismus betroffenen Mannes. Sie stellte sich als Leiterin einer Selbsthilfegruppe für Eltern von autistisch wahrnehmenden Kindern vor. Auch sie erklärte sich auf Anfrage sofort bereit, ein Treffen zum Thema *Übertritt in die Sekundarschule* innerhalb ihrer Elterngruppe zu organisieren.

Das Elterninterview fand am 26. Juni 2017 in einer kleinen Gemeinde im Kanton Solothurn statt und dauerte 154 Minuten. In der Elterngruppe befand sich ein Paar, das Interview wurde mit neun Müttern und einem Vater geführt. Die von ihnen beschriebenen Kinder waren alle männlichen Geschlechts.

Eigentlich war geplant, das Interview ab zehn Teilnehmern in zwei Kleingruppen zu führen. Die Gruppe, bestehend aus zehn Personen, hätte also gut aufgeteilt werden können. Im Verlauf der Vorstellungsrunde wurde aber deutlich, dass das

Gespräch für die Eltern in der grossen Gruppe informativer würde als in den Kleingruppen. Um auch ihren Bedürfnissen Rechnung zu tragen, wurde deshalb auf eine Aufteilung der Gruppe verzichtet.

Aus den oben bereits erwähnten Gründen und damit sich die Eltern vorgängig Gedanken zur Problematik des Übertritts ihres Kindes machen konnten, wurden ihnen folgende Fragen geschickt:

- 1) Was müsste eine neue Lehrperson über Ihr Kind wissen, damit der Übertritt in die Sekundarschule reibungslos ablaufen könnte?
- 2) Welche Hilfestellungen braucht Ihr Kind in der Schule?
 - Strukturell
 - Räumlich
 - Kommunikativ
 - Vorbereitend auf die neue Schule
- 3) Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Was bereitet Ihnen Sorge?
- 4) Haben Sie Lösungsvorschläge oder Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten?
- 5) Was würden Sie sich von Seiten der Schule wünschen?
 - Von der aufnehmenden Schule
 - Von der abgebenden Schule

Die Gruppenleiterin eröffnete das Gespräch. Nach einer Vorstellungsrunde wurde hier die oben aufgeführte und von den anderen Interviews leicht abweichende Inputfrage gestellt, was eine neue Lehrperson ihrer Meinung nach über ihr Kind wissen sollte, damit der Übertritt reibungslos ablaufen könnte. Da im Vorfeld nicht eindeutig geklärt wurde, wer die Moderation des Gesprächs übernehmen würde, führte dies zu einer gemeinsamen Moderation (Gruppenleiterin und Autorinnen) und dazu, dass der Leitfaden nicht in seiner Reihenfolge eingehalten wurde. Im Verlauf des Gesprächs wurden aber sämtliche oben festgehaltenen Fragen diskutiert.

3.4 Transkription der Experteninterviews

Bevor die relevanten Themen aus den Interviews ermittelt werden konnten, wurden die Interviews verschriftlicht. Da die Interpretation der Inhalte der Interviews keiner Interpretation der Gesprächsverläufe als solcher bedurfte, wurde bei der Transkription lediglich auf die sinngemässe Wiedergabe der Inhalte geachtet, ohne dabei einer bestimmten Form zu folgen. Die verschriftlichten Interviews und das Tonmaterial liegen aus Datenschutzgründen lediglich der Dozentin in einem separaten Dossier vor.

4 Thematische Analyse der Experteninterviews zur Ermittlung der Kernthemen

In diesem Kapitel wird erläutert, wie aus den Experteninterviews mittels zweier verschiedener thematischer Analysen und einem Abgleich mit der Literatur die für das Tool in Betracht zu ziehenden Themenbereiche ermittelt wurden. Im Fazit wird die definitive Auswahl der Themenbereiche (Kernthemen) für das Tool dargestellt und begründet.

4.1 Theoretische Grundlagen zur thematischen Analyse

Zur Ermittlung der Kernthemen folgten die Autorinnen grob den drei Schritten der thematischen Zusammenfassung nach Fisseni (2004: 156), für welche eine ausführliche, aber keine wörtliche Wiedergabe der Gespräche notwendig war. Der erste Schritt dient dem Identifizieren der im Gespräch erwähnten relevanten Aussagen oder Themen. Fisseni sieht hier das Markieren von Stichworten vor. Für das bessere Verständnis markierten die Autorinnen in ihren Transkripten nicht nur Stichworte, sondern zum Teil auch ganze Sätze.

Im zweiten Schritt nach Fisseni werden die Aussagen in logische Themenbereiche zusammengefasst. Fisseni schlägt vor, die markierten Stichwörter dazu auf Einzelblättern zu notieren. In dieser Arbeit wurde die Zusammenstellung der relevanten Themenbereiche in vier Übersichtstabellen mit dem Titel „Relevante Themenbereiche aus den Interviews 1-4“ dargestellt (vgl. Anhang A).

Der dritte Schritt nach Fisseni beinhaltet die Verarbeitung der Interviews zu einem fortlaufenden Text, indem die relevanten Aussagen und Themen auf den Einzelblättern in eine Reihenfolge gebracht werden, die dem Interviewer sinnvoll erscheint. Die für diese Arbeit verfassten thematischen Zusammenfassungen mit den dazugehörigen zusammenfassenden Interpretationen der vier Interviews sind in den Kapiteln 4.3.1 bis 4.3.4 zu finden.

In dieser Arbeit wurde versucht die Kernthemen mittels zweier unterschiedlicher thematischer Analysen zu ermitteln.

Die erste thematische Analyse richtete sich nach der Häufigkeit der angesprochenen Themenbereiche (vgl. Kap. 4.2). Sie diente der Ermittlung jener Bereiche, welche am häufigsten bzw. welche in allen Gesprächen genannt wurden. Zur Verifizierung der so erhaltenen Resultate wurde eine zweite thematische Analyse durchgeführt, welche sich nach der Bedeutsamkeit der angesprochenen Themenbereiche (vgl. Kap. 4.3) richtete. Diese zweite Analyse diente der Ermittlung der für den jeweiligen Experten zentralsten Themen.

Die daraus gewonnenen Kernthemen für das Tool, wurden abschliessend durch wichtige Themen aus der Literatur ergänzt.

4.2 Thematische Analyse zur Häufigkeit

Um die Häufigkeit der in den Expertengesprächen genannten Themenbereiche zu bestimmen und daraus die Kernthemen für das Tool zu ermitteln, wurde mit jedem einzelnen Interview wie folgt verfahren: Beim Abhören des Gesprächs wurden im Transkript Passagen, die Hinweise zum Umgang mit Kindern im AS, zu deren Förderung oder zu Übergängen enthielten, markiert und in einer Übersichtstabelle gesammelt. Diese wurden anschliessend thematisch zu logischen Themenbereichen geordnet (vgl. Anhang A) und gezählt.

4.2.1 Darstellung der Resultate der thematischen Analyse zur Häufigkeit

Die Resultate der thematischen Analyse zur Häufigkeit wurden in Tabelle 1 zusammengetragen. Dunkelgelb hinterlegt wurde festgehalten, in wie vielen der Interviews der in der ersten Spalte genannte Themenbereich zur Sprache kam. Hellgelb hinterlegt erscheint die Anzahl der Aussagen pro Interview, die diesem Bereich zugeordnet werden konnten. Es ergab sich folgendes Bild:

Tabelle 1: Zusammenfassung Resultate der thematischen Analyse zur Häufigkeit.

Wichtige Themenbereiche / mögliche Kernthemen	Genannt in x (1-4) Interviews	Fachperson FFI	Fachärztin KJP	Betroffene Frau	Elterngruppe	Total
Mädchen	3	1	1	2		4
Diagnose	2		1	3		4
Verständnis (Fachwissen)	4	(2) ⁸	2	3	1	8
Information der Klasse	3		1	3	6	11
Umgang mit Veränderungen	4	4	1	2	4	11
Kooperation	4	7	6	1	13	27
Sozialer Umgang / soziales Training	4	8	4	6	6	24
Kommunikation	4	3	9	1	10	23
Integration	4	3	5	2	17	27
Profil	1	4				4
Strukturierung	3	7	8		7	22
Visualisierung	3	4	3		2	9
Ideen für den Übertritt	4	7	4	1	9	21
Bewährte Hilfsmittel, Unterstützung	4	4	12	11	26	53
Schulleitungsthemen	3	2	2		1	5
Ressourcen	3	5	2		7	14
Umgang mit Regeln	3	2	2		2	6
Wahrnehmung	3	1	4		17	22
Spezifische Problemfelder, Schwierigkeiten	3	4	2		9	15
Stärken	2		7		5	12
Umgang mit Stress	1				8	8
Umgang mit Fehlern	2		2	2		4

⁸ Im Interview mit der Fachperson der FFI wurde das Verständnis zwei Mal genannt, aber in Form von Fachwissen. Interpretation der Autorinnen: Fachwissen fördert das Verständnis.

Mit der thematischen Analyse zur Häufigkeit ermittelten die Autorinnen 22 mögliche Kernthemen. Acht davon wurden in allen Gesprächen erwähnt: der Umgang mit Veränderungen, die Kooperation, der soziale Umgang, die Kommunikation, die Integration und das Verständnis – zwei Mal als Nennung von Fachwissen (Überlegungen der Autorinnen dazu vgl. Kap. 5.3.1). Zudem nannten alle Gesprächspartner bewährte Hilfsmittel zur Bewältigung des Alltags und Ideen für den Übertritt.

4.2.2 Interpretation der thematischen Analyse zur Häufigkeit

Berücksichtigt man die Häufigkeit der Aussagen, so scheint für die Fachperson von der FFI einerseits die Befähigung des Schülers zur sozialen Teilhabe im Vordergrund zu stehen, welche durch das Training des sozialen Umgangs und durch Hilfestellungen in Form von festen Strukturen angestrebt wird. Andererseits setzt eine gelungene Integration offenbar eine gute Kooperation zwischen allen beteiligten Parteien sowie die Vorbereitung des Schülers auf den Übertritt voraus.

Die Fachärztin KJP scheint eher eine Vermittlerrolle einzunehmen. Sie versucht den Schüler mit seinen Stärken und Besonderheiten (z.B. in der Kommunikation) zu erfassen und darzustellen sowie ihr Fachwissen in Form einer Vielzahl von konkreten Beispielen für Hilfestellungen für Kinder im AS zu vermitteln.

Werden die meistgenannten Themenbereiche im Interview mit der autistisch wahrnehmenden Frau betrachtet, dann scheinen für sie ebenfalls das soziale Training sowie die Unterstützung durch das Umfeld wichtig zu sein, um sich integrieren zu können. Um ihr diese Hilfen gewähren zu können, muss aus Sicht der Betroffenen das Umfeld über ein Minimum an Informationen zum Thema Autismus verfügen und es muss klar sein, dass die Frau tatsächlich an Autismus leidet und nicht einfach unfähig ist, sich zu integrieren.

Die Eltern scheinen für die Integration ihrer Kinder kämpfen zu müssen. Diese könnte vor allem von einer funktionierenden Kooperation abhängig sein. Die Eltern scheinen sich auch zu wünschen, dass die Besonderheiten in der Wahrnehmung ihrer Kinder im Schulalltag berücksichtigt werden. Durch den täglichen Umgang mit ihren Kindern haben sie sich einen grossen Fundus an bewährten Hilfsmitteln erarbeitet, die spezifisch auf das Wohl ihres Kindes abzielen. Dies spricht eben-

falls für eine enge Kooperation zwischen Schule und Elternhaus, da eine Lehrperson immer auch die ganze Klasse im Blick haben muss und so von der Erfahrung und dem Wissen der Eltern profitieren kann.

Die aus der thematischen Analyse zur Häufigkeit hervorgegangenen möglichen Kernthemen decken sämtliche im Theorieteil als wichtig erkannten Themenbereiche ab. Folglich dienen im weiteren Verlauf der Ermittlung der Kernthemen für das Tool nur noch die Interviews.

4.2.3 Diskussion der thematischen Analyse zur Häufigkeit

Werden die Kernthemen allein basierend auf der Häufigkeit ihrer Nennung ausgewählt, so stellen sich folgende Fragen und Probleme: Ab welcher Anzahl ist ein Themenbereich für das Tool relevant? Wird das Bild verfälscht, weil gewisse Themenbereiche allein schon aufgrund der in den Interviewleitfäden festgehaltenen Fragestellungen zur Sprache kommen mussten oder weil sich die Interviews durch ihre unterschiedlich lange Dauer und die ungleiche Anzahl der Interviewpartner unterscheiden? Dieses Vorgehen führt z.B. dazu, dass die Aussagen der Eltern überproportional gewichtet werden. Es muss aber auch davon ausgegangen werden, dass beim Gruppeninterview der Eltern nicht immer alle Teilnehmer zu allen Themen zu Wort kamen oder sie nicht wiederholen wollten, was schon gesagt wurde.

Interessanterweise traten die spezifischen Problemfelder, die im Zusammenhang mit Autismus bei vielen Kindern und Jugendlichen beobachtet werden, im Interview mit der betroffenen Person nur am Rande in Erscheinung. Das könnte einerseits darauf hindeuten, dass sich Menschen im AS ganz anders wahrnehmen als ihr neurotypisches Umfeld, und andererseits könnte diese Feststellung die Aussagen aus dem Interview mit der Fachperson von der FFI sowie diejenigen aus dem Interview mit der Fachärztin KJP unterstreichen, wonach sich die betroffenen Personen in ihrem Verhalten und ihren Besonderheiten stark unterscheiden und somit individuell angeschaut und gefördert werden sollten.

Um die Resultate der thematischen Analyse zur Häufigkeit zu verifizieren, wurde eine zweite thematische Analyse, diesmal mit Blick auf die Bedeutsamkeit der Themenbereiche durchgeführt.

4.3 Thematische Analyse zur Bedeutsamkeit

Für die zweite thematische Analyse zur Ermittlung der Kernthemen aufgrund ihrer Bedeutsamkeit wurden die Interviews nochmals abgehört und basierend auf den Transkripten eine thematische Zusammenfassung erstellt, die der Ermittlung derjenigen Themen diene, die für den jeweiligen Interviewpartner zentral waren. Hierbei profitierten die Autorinnen von der Tatsache, dass sie im Team arbeiteten, denn sie konnten die so ermittelten relevanten Themenbereiche diskutieren und gegenseitig validieren. Die Essenz aus jedem einzelnen Interview wurde als «Zusammenfassende Interpretation» festgehalten (Fisseni 2004: 159).

4.3.1 Thematische Zusammenfassung 1: Fachperson von der Fachstelle Förderung und Integration⁹

Wie bereits erwähnt, wurde das Interview mit einer Fachperson von der Fachstelle Förderung und Integration aus terminlichen Gründen am Telefon geführt.

Die Fachperson ist der Ansicht, dass zur Verbesserung der Arbeit mit einem autistisch wahrnehmenden Schüler, ein gemeinsam erstelltes Profil des Schülers, basierend auf einer ICF¹⁰-Haltung, wichtig ist und hilfreich sein kann, damit eine kooperative und interdisziplinäre Zusammenarbeit gelebt werden und gelingen kann. Es geht darum, den Schüler so gut wie möglich kennenzulernen. Dabei soll nicht sein Verhalten bewertet, sondern versucht werden, durch dieses herauszufinden, was der Schüler braucht oder wie der Schüler z.B. kommuniziert. Solch ein Profil sollte möglichst von Beginn an erstellt und fortlaufend ergänzt werden. So wird darin ersichtlich, wie mit dem Schüler gearbeitet wurde, welche Übergänge z. B. schon gelingen und was noch geübt werden muss.

⁹ Diese thematische Zusammenfassung wurde von der Fachperson der FFI überarbeitet, deshalb unterscheidet sie sich in ihrer Form von den übrigen Zusammenfassungen.

¹⁰ International Classification of Functioning, soll in einer standardisierten Sprache Informationen über den Gesundheitszustand eines Menschen geben.
[<https://www.curaviva.ch/files/A5CG15A/ICF-foerdert-den-Paradigmenwechsel-in-der-Sonderpaedagogik.pdf>; 30.3.18]

In Basel bekommt ein Schüler eine qualifizierte Assistenz, die gut im Team eingebunden werden muss. Wichtig in der Teamarbeit ist z.B., wer die Fallführung hat, wie Absprachen erfolgen und wer alle im Team informiert.

Zum Thema Strukturierung und Visualisierung soll schon im Kindergarten darauf geachtet werden, was es an räumlichen Strukturen braucht. Situationen sollen vorstrukturiert, vorbereitet und mit visueller Unterstützung dargeboten werden. Visualisierung ist ein zentrales Element, damit räumliche und zeitliche Strukturen sowie der Personen-, Stufen- oder Standortwechsel funktionieren können. Das Einüben solcher Elemente ist wichtig, damit die Abläufe automatisiert werden.

Vorhersehbare Veränderungen sollten reflektiert, präventiv vorstrukturiert werden und Schüler und Lehrpersonen sollten darauf vorbereitet sein. Hingegen sind unvorhersehbare Veränderungen ein herausforderndes Thema und ein längerer Prozess, da herausgefunden werden muss, was hilfreiche Interventionen sein könnten. Diese sollten auch gezielt mit dem Schüler eingeübt werden und können bei Bedarf sowohl verbal als auch nonverbal oder visuell unterstützt werden.

In diesem Gespräch wurde zum Thema Übertritt Folgendes erwähnt: Es braucht verstärkte Kooperation im pädagogischen Team. Da sich das neue System durch zusätzlichen Fachpersonenwechsel, durch ein häufigeres Wechseln der Räume, der Lehrpersonen, aber auch des Unterrichtsgegenstandes ständig ändert, müssen Übergänge gut begleitet werden. Die vielen Veränderungen und neuen Herausforderungen können oftmals ein regressives Verhalten oder gar Rückschritte auslösen, so dass bekannte Abläufe mit Hilfe der Assistenz oder des Heilpädagogen erneut geübt werden müssen, damit die Übergänge gut gelingen. Im Allgemeinen sind Übergänge gut vorzubereiten. Es gilt zu bedenken, dass oft auch der Schulweg ein anderer ist und die Pausensituation sich ändert, z.B. durch die Tatsache, dass es keine jüngeren Schüler mehr hat, die als Spielpartner gewählt werden können. Betroffene Schüler isolieren sich. Hier muss angedacht werden, ob diese Schüler einen Rückzugsort brauchen oder wann die Pause begleitet wird, damit Interaktionen stattfinden können. Vor dem Übertritt könnten ausserdem gegenseitige Besuche organisiert werden (Lehrpersonen gehen an die Primarschule um zu sehen, woher der Schüler kommt oder der Schüler besucht im Vorfeld die neue Schule). Wenn Probleme mit dem Lesen von Gesichtern bestehen, ist es

sinnvoll, dem Schüler Fotos von den neuen Lehrpersonen und evtl. auch von den neuen Schulkameraden zur Verfügung zu stellen.

Zu kritischen Situationen im Allgemeinen wurden die folgenden Punkte genannt: Ein neuer Schulweg kann Schwierigkeiten mit sich bringen, sowie auch der Raumwechsel. Das Turnen kann für manchen Schülern wegen Schwierigkeiten in der Körperkoordination schwierig sein. Schnelle, wechselnde Situationen müssen evtl. vorher vorbereitet werden. Spiele bringen Herausforderungen mit sich, wie z.B. der Umgang mit Regeln und das Verlieren im Wettspiel können schwierige Themen darstellen.

Die Fachperson nannte das Beispiel eines Schülers mit Asperger Syndrom, der hochbegabt ist und von der 3. direkt in die 5. Klasse wechseln konnte. Er war zwar sprachlich und kognitiv sehr stark, z.B. im Rechnen im Schulstoff der 8.- oder 9. Klasse, er besass ein grosses Allgemeinwissen, drückte sich mündlich sehr gewählt aus, hatte aber in der Feinmotorik beim Schreiben grosse Schwierigkeiten. Er schrieb langsam und unleserlich und durfte zur Unterstützung am PC schreiben. Im sozio-emotionalen Bereich war seine Entwicklung verzögert deshalb wählte er vorzugsweise Spielpartner aus der 1. oder 2. Klasse. Dies führte zu Konflikten mit den Klassenkameraden, die den Schüler mit ihrem Teenager-Verhalten überforderten. Solche sozioemotionalen Geschichten sind eine Herausforderung, ein soziales Training muss eingeplant, berücksichtigt werden. Es braucht Personal, das solche Situationen begleitet und die entsprechenden Ressourcen.

Auch autistisch wahrnehmende Kinder haben ein Recht darauf, eine Regelschule zu besuchen. Es ist also eigentlich ein Schulentwicklungsthema diesen Anforderungen als Schule zu genügen. Um gut begleiten zu können, muss sich die Schule entwickeln. Es stellen sich folgende Fragen: Was braucht es auf Teamebene, auf Elternebene, im Schulalltag, im Unterricht, räumlich und zeitlich? Braucht der Schüler einen Rückzugsort? Was braucht es an Individualisierung sowie an sozial-emotionalem Lernen? Was muss bei der Kommunikation und der Sprache beachtet werden, was mit dem Umgang mit Regeln oder mit dem Verhalten allgemein? Das ist die grösste Herausforderung. Nicht nur die Lehrperson oder der Schüler, sondern das System muss angepasst werden, es ist ein sozialpolitisches Thema.

Auf die Frage, ob ein rein schriftlicher Austausch vor dem Übertritt hilfreich wäre, wird spezifiziert, dass ein gemeinsames Übertrittsgespräch hilfreich sein kann,

damit besprochen werden kann, wie die schriftlichen Angaben zum Profil zu verstehen sind und wie Interventionen umgesetzt werden könnten. Sicherlich ist ein schriftliches Hilfsmittel eine Erleichterung, nur reicht dieses häufig nicht völlig aus.

Zusammenfassende Interpretation

Aus dem Interview mit der Fachperson von der FFI ergaben sich folgende bedeutende Themenbereiche: Es ist hilfreich, ein Profil des neuen Schülers anzulegen. Die Kooperation zwischen Fachpersonen, Schule und Eltern spielt für die Integration eines Schülers im AS eine zentrale Rolle. Die Themen Strukturierung des Übertritts sowie das Thema Umgang mit Veränderungen stellen zentrale Herausforderungen dar und dem Aspekt der Strukturierung, Visualisierung ist spezielle Aufmerksamkeit zu schenken.

4.3.2 Thematische Zusammenfassung 2: Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie

Die Fachärztin KJP verwies prioritär auf die Zusammenarbeit, diese müsse gut funktionieren. In Fällen, in welchen die Zusammenarbeit stimme, funktioniere die Integration meist gut. Übertritte an weiterführende Schulen oder in eine Lehre funktionierten oft nicht gut, weil niemand die Führung in die Hand nehme. Es brauche ein Case Management. Neben den Eltern und den Schulischen Heilpädagogen sei auch die Schulsozialarbeit einzubeziehen. Beim Übertritt sei die Absprache, wer was mache, speziell wichtig, da Übergänge für Kinder im AS immer schwierig seien. Dies hänge auch damit zusammen, dass sie sich nichts vorstellen könnten. Die Vorstellung müsse erst konkret erlebt werden. Alles müsse im Detail erklärt werden: wo das WC ist, an wen das Kind sich bei Problemen wenden kann, wer die erste Ansprechperson ist. Fast nichts sei selbstverständlich. Vieles, was von anderen intuitiv erfasst würde, müsse in Worte, in Sprache gefasst werden. Dabei solle man sie aber nicht mit einem Wortschwall überfordern. Um die Kommunikation zu erleichtern, sollen z.B. keine offenen Fragen gestellt werden. Gebe man Varianten, könnten diese Kinder sagen, was ihnen hilft. Konkrete Fragen könnten sie beantworten: „Ist es zu laut?“, „Ist es ...?“ oder auch Skalenfragen, z.B. mit einer Skala von 0 bis 10, würden ihnen helfen, für sie schwierige Fragen

zu beantworten. Des Weiteren solle die Sprache präzise gebraucht werden. Wörter wie *immer* oder *nie* werden für «bare Münze» genommen. Auch die Frage „Kannst du mir die Milch reichen?“ könne von ihnen durchaus mit einem einfachen „Ja.“ beantwortet werden. Besser sei es also, konkret einen Befehl zu formulieren. Solche Strategien gelte es zu lernen und anzuwenden.

Missverständnisse im Alltag sollten ausserdem nicht negativ interpretiert werden. Diese Kinder kämen z.B. nicht auf die Idee, Hilfe in Anspruch zu nehmen oder zu fragen. Also nicht «sie wollen nicht», sondern «sie können nicht». Es sei nicht alles böswillig. Letztlich sei es ein Zusammenspiel. Oft brauche es eine Person, die als Übersetzer fungiere. Das Kind passe sich in vielen Belangen an, nur merke es das Umfeld nicht.

Zur Vorbereitung des ersten Schultages soll laut der Fachärztin KJP das neue Schulhaus in einer ruhigen Situation angeschaut werden, also ohne Menschen. Zuerst die Strukturen und die Objekte, und erst danach komme das Komplizierte mit den Menschen. Es sei ausserdem wichtig, den Schüler zu informieren, was am ersten Schultag gleich bleibe und was anders sein würde. Es solle gut strukturiert werden, was zu Hause passiert, wie der Schulweg aussieht und was dann am nächsten Ort passiert. Dies geschehe am besten mit Plänen, Bildern, oder mit der Unterstützung durch einen Schulkameraden, der den Schüler begleite. Es sei auch immer gut, dem Schüler eine Aufgabe zu geben, z.B. etwas zu bringen und zu zeigen. Rezepte gebe es aber keine, da jedes Kind anders sei.

Eine grosse Schwierigkeit beim Übertritt an die Sekundarschule bestehe darin, dass auf dieser Stufe das selbständige Arbeiten vermehrt gefordert würde. Betroffene bräuchten dafür aber mehr Unterstützung. Sie hätten Mühe mit der Organisation, wie und wo sie z.B. ihre Blätter wiederfinden können. Hilfen würden am besten durch Visualisierung, Strukturierung und mit Plänen angeboten. Bei den meisten Betroffenen würde es helfen, möglichst wenig mündlich zu formulieren, sondern schriftlich. Dabei sei zu beachten, dass nicht allzu viel auf dem Blatt stehe.

Nach Meinung der Fachärztin KJP bildet die Strukturierung nach TEACCH eine Basis, die immer hilfreich ist. Also: Visualisierung, Tagesplan, Wochenplan, Änderungen vorbereiten, vorhersagen was passiert. Jede Situation sei aber immer wieder neu, wenn etwas mal klappe, müsse das nicht heissen, dass es immer klappe.

Die Situation würde vom Schüler im AS im Kontext abgespeichert: Mathematik an einem runden Tisch ist nicht dasselbe wie Mathematik an einem eckigen Tisch. Oder wenn die Farbe der Zahnbürste plötzlich eine andere ist, könne dies gar zu Wutanfällen führen. Diesbezüglich könne man nichts im Vorhinein ausschliessen. Es solle also erarbeitet und erklärt werden, wieso etwas so ist und nicht anders. Wenn diese Kinder den Sinn in etwas nicht sähen, dann werde es schwierig, wie z.B. in Schullagern, die weniger verlässliche Strukturen bieten als der geregelte Schulalltag. Da könne es helfen, den Schüler im AS erst mal nur ein paar Tage mitzuschicken anstatt gleich eine ganze Woche. Es sei für diese Kinder schwierig, sich darauf einzustellen, gerade wenn keine Einzelzimmer zur Verfügung stünden. Manchmal genüge es aber auch einfach zu sagen, das Lager sei obligatorisch. Dies sei für sie dann logisch, eine Regel, die für alle gilt. Schwierig seien auch Pausen und Sport, da es laut, lärmig und unübersichtlich sei, ausserdem verstünden die Betroffenen oft das soziale Geschehen nicht. Sie hätten keinen Überblick. Die Reizüberflutung sei damit besonders hoch. Betroffene seien in solchen Situationen dauernd angespannt, nur sehe man ihnen das nicht an. Diese Spannung müsse gemindert werden, z.B. durch Ruhepausen. So könne es den Kindern im AS helfen, vor dem Mittagstisch zehn Minuten an einem ruhigen Ort runterzufahren.

Die Fachärztin KJP legte Wert auf das Beachten der Stärken dieser Kinder. Sie seien visuell und logisch stark. In ihren Spezialinteressen hätten sie ein unglaubliches Wissen, das sie sich selbst erarbeiten. Sie könnten gut analysieren und beobachten, allerdings nur, wenn sie nicht involviert seien. Ihr Durchhaltewille sei enorm, sodass aufgeben meist kein Thema sei. Sie könnten sich gut konzentrieren, seien sorgfältig, dadurch aber oft langsam. Sie liessen sich nicht beeinflussen, vor allem in der Pubertät. Drogen seien kein Thema. Bei Alkohol sei dies jedoch anders. Wenn sie merkten, dass er entspannend wirke, könne er zum Problem werden.

Weitere Probleme sah die Fachärztin KJP in folgenden Punkten: Sportlich seien diese Kinder oft nicht so begabt und der Umgang mit Fehlern sei schwierig. Sie wollten alles perfekt machen und würden lieber mal etwas nicht machen, als es falsch zu tun. Als Beispiel nannte sie die sprungartige Entwicklung beim Velofahren. Diese Kinder würden lange beobachten, dann stiegen sie aufs Rad und wür-

den fahren. Dennoch hätten sie kein Selbstvertrauen, denn sie erlebten meistens, dass das, was sie machen, nicht genüge.

In vielen Fällen benötigten sie einen Nachteilsausgleich. In Prüfungen könnten entweder weniger Aufgaben gestellt oder es könne mehr Zeit gegeben werden. Gruppenarbeiten bereiteten oft Mühe. Hier könnten Betroffene die Aufgabe z.B. alleine machen. Auch das Zusammenfassen von Texten sei schwierig, da vom Betroffenen der Überblick aus dem Detail erschlossen werde. Ihm erscheine alles wichtig. Bei Gedichtinterpretationen würden sich diese Kinder die Frage stellen, woher sie wissen sollten, was der Autor mit seinem Text meinte. Auch in Aufsätzen sei es wichtig, klar zu machen, was verlangt sei. Sonst studierten sie herum und hätten am Schluss doch nichts auf dem Blatt. Zu Problemen führe auch immer wieder, dass für sie der Lösungsweg nicht wichtig sei, sodass sie oft nur das Resultat hinschrieben. Um dies zu vermeiden, brauche es Abmachungen.

Es lohne sich, die Klasse und die anderen Eltern z.B. an einem Elternabend über diese Abmachungen und über das Anderssein des Mitschülers zu informieren. Zunächst müsse allerdings berücksichtigt werden, dass ab einem gewissen Alter die betroffene Person und/oder die Eltern einverstanden sein müssten, die Klasse zu informieren. Mit diesem Schritt nehme das Mobbing oft ab. Mobbing werde von der betroffenen Person nicht immer als solches empfunden. Die Fachärztin KJP erzählte von einem Kind mit orangem Pulli, dem gesagt wurde, dass dieser «pott-hässlich» sei. Das Kind habe daraus lediglich geschlossen, dass der andere vielleicht die Farbe Orange nicht möge, zumal er auch nie etwas Oranges getragen habe.

Die Integration in eine Regelklasse helfe vor allem normalbegabten Kindern im AS. Sie könnten so durch Beobachten lernen. Eine kleine Klasse und Leute, die das Wissen und Zeit haben, sei ideal. Denn bei Druck blockierten diese Kinder, sodass man zeitlich letztlich nichts gewinne. Viele suchten den sozialen Kontakt, nur wüssten sie nicht wie. Andere seien Einzelgänger und es sei ihnen wohl so. Um den sozialen Kontakt zu fördern, könne man aber versuchen, mit einem hochstrukturierten Spiel einzusteigen. Manchmal helfe es auch, die Betroffenen mit anderen Betroffenen zusammenzubringen. Oft fühlten sie sich dann besser verstanden.

Zum Thema Ressourcen sagte die Fachärztin KJP, dass sie die Erfahrung gemacht habe, dass für Unterstützung immer gekämpft werden müsse. Immerhin klappe es aber mittlerweile z.B. im Kanton Bern mit dem *Runden Tisch*.

Gefragt nach der Wichtigkeit der Diagnose meinte die Fachärztin KJP, dass diese wichtig sei für das Verständnis und damit Betroffene Unterstützung bekämen. Die Diagnose könne auch eine Entlastung für die Familie sein, wenn das Umfeld von einem Erziehungsfehler ausgehe oder die Vorstellung habe, dass die Mutter zu wenig emotional sei. Das gebe es auch heute noch. Bei Mädchen würde die Diagnose meistens nicht gestellt, da sie sich stärker anpassen könnten als Jungs. Sie seien oft still und unauffällig, aber genauso angespannt. Auch sie bräuchten viele zusätzliche Ruhepausen und würden vor Überforderung oft depressiv.

Zusammenfassende Interpretation

Aus dem Interview mit der Fachärztin KJP ergaben sich folgende bedeutsame Themenbereiche: Kooperation/Case Management, Kommunikation, Strukturierung des Übertritts, Visualisierung und das Verständnis für Betroffene.

4.3.3 Thematische Zusammenfassung 3: Betroffene Frau

Die betroffene Frau war zum Zeitpunkt des Interviews 34 Jahre alt. Neun Jahre zuvor erhielt sie die Diagnosen ASS und ADHS. Beim Sprechen versuchte sie den Augenkontakt mit den Autorinnen zu meiden, um sich besser konzentrieren zu können. Nach ca. einer halben Stunde ertönte immer lauter werdendes Kirchengeläut, das sie zum Teil aus dem Konzept zu bringen schien. Sie starrte dann minutenlang schweigend auf den Tisch, bevor sie weitersprechen konnte. Zudem schien es sie zu irritieren, wenn Zwischenfragen gestellt wurden, die nicht denjenigen entsprachen, die ihr vorgängig per E-Mail zugestellt worden waren. Fragen, die sie beantwortet hatte, wurden von ihr fortlaufend auf ihrem Blatt gekennzeichnet.

Die betroffene Frau erzählte, ihre Schullaufbahn sei von ständigen Wechseln geprägt gewesen. Sie sei in Rom geboren, habe dort drei Jahre den Kindergarten und danach in der Schweiz ein halbes Jahr die erste Primarschule besucht. Darauf sei sie erneut für ein paar Monate in den Kindergarten zurückversetzt worden.

Da ihr Deutsch noch nicht ausgereicht habe, sei sie dann in eine Kleinklasse gekommen, die sie zwei Jahre lang besucht habe. Die 2. Klasse habe sie dann in der Regelschule absolviert. Da sie aber immer wieder Wutanfälle gehabt hätte, habe sie sich bald in einer Sonderklasse wiedergefunden, in der sie die 4. Klasse absolvierte. Für die 6. Klasse sei sie zurück in eine Regelschule versetzt worden. Danach habe sie eine Privatschule auf Sekundarniveau im Kanton Zürich besucht, sei dann aber in die Realstufe versetzt worden. Nach der obligatorischen Schulzeit habe sie ein Jahr lang in der Romandie als Ménagère gearbeitet und dort gleichzeitig ein Französischdiplom erlangt. Anschliessend habe sie eine Verkäuferinnenlehre absolviert und nach weiteren zwei Jahren das Diplom als Detailhandelsangestellte erhalten. Später habe sie am Flughafen gearbeitet. Die Arbeit dort sei nicht gut gelaufen. Sie habe die Kündigung erhalten und sei in eine Tagesklinik gekommen. Erst da seien ihr dann die oben genannten Diagnosen gestellt worden. Während ihres Aufenthaltes in der Tagesklinik habe sie die Berufsmaturitätsschule mit Erfolg abgeschlossen und danach an einer geschützten Arbeitsstelle gearbeitet.

Zur Frage, was an der Primarschule gut lief, antwortete sie, dass sie da Erfolgserlebnisse gehabt hätte und dass sie Hausaufgaben richtig gelöst habe. Es sei ihr gesagt worden, dass sie, wenn sie etwas nicht verstehe, fragen solle. Dies habe sie als gut empfunden. Vor dem Übertritt habe ihr geholfen, dass der Lehrer daran geglaubt hat, dass sie die Sekundarschule schaffen könne, da er sie als eine fleissige und eine gute Schülerin einschätzte. Negativ seien ihr aus dieser Zeit ihre Wutanfälle in Erinnerung geblieben. Diese seien zwar auf sie selbst bezogen gewesen, z.B. wenn sie etwas nicht richtig geschrieben oder gesagt habe. In solchen Momenten oder generell, wenn etwas nicht klappte, habe sie auf den Tisch geschlagen. Sie sei eine Wilde gewesen und sich komisch vorgekommen, erzählte sie. Zudem habe es auch mit Klassenkameraden Reibereien gegeben.

Der Übertritt sei für sie ein Neuanfang gewesen. Die Lehrperson der 6. Klasse habe ihre Noten «raufgedrückt», damit sie ins Sekundarniveau einer Privatschule wechseln konnte. Man habe gedacht, dass die Anforderungen an einer privaten Sekundarschule nicht so hoch sein würden wie an einer regulären Sekundarschule und es hiess, dort hätten die Lehrer mehr Verständnis. Die Schule habe sie im Vorfeld besichtigen können. Sie berichtete, dass alles ganz neu gewesen sei für

sie. Plötzlich habe sie viel lernen müssen, viele Hausaufgaben gehabt. Vor allem die Fächer Mathematik und Biologie hätten ihr Mühe bereitet, und vom ganzen neuen Umfeld hätte sie sich überfordert gefühlt. Sie habe sich das einfacher vorgestellt. Dennoch habe sie sich in der Klasse wohl gefühlt, weil sich die Klassenkameraden gegenseitig unterstützt hätten. Auch sie habe sich für die Klasse eingesetzt.

Sie hätte sich damals gewünscht, dass man sie in der 6. Klasse auf die Stoffmenge der neuen Schulstufe vorbereitet hätte. Heute sei sie der Meinung, dass sie das selber hätte tun sollen. Leider habe sie damals keine Lust dazu gehabt und es sei ihr auch nicht empfohlen worden. Zudem hätte sie sich gewünscht, dass die Lehrpersonen gewusst hätten, dass für sie alles neu und sehr viel ist. Für sie wäre es auch gut gewesen, wenn die Klassenkameraden gewusst hätten, dass die Umstellung von der 6. Klasse in die Oberstufe für sie sehr gross gewesen sei und wenn die Anderen Verständnis dafür gehabt hätten, dass sie länger brauche beim Lernen. Wäre die Diagnosen damals schon bekannt gewesen, dann hätte sie der Aufklärung der Klasse zugestimmt.

Nach dem Wechsel in die Realschule habe sie immer noch alles als sehr streng empfunden. Auch da hätte sie sich mehr Verständnis gewünscht. Plötzlich habe sie gute Noten gehabt, was zur Folge hatte, dass sie sich gut und sogar als etwas Besseres gefühlt habe. Das habe sie arrogant gemacht. Sie sei auch grob geworden, wenn ihr etwas nicht gepasst habe, erzählte sie. Die Kommunikation zwischen ihr und den Klassenkameraden sei nicht gut gewesen. So habe sie im Zeugnis nur ein *genügend* im Betragen bekommen. Irgendwann später habe sie sich dann gut mit den Kameraden verstanden, sagte sie, aber da sei es irgendwie zu spät gewesen.

Um aufzuzeigen, was in der Kommunikation nicht gut lief, schilderte sie einen Vorfall aus dieser Zeit. Sie habe es einer Kollegin recht machen wollen und dieser geholfen, als sie einen Test in einem andern Raum geschrieben habe. Der Lehrer habe sie dabei erwischt und ihr erklärt, dass das nicht gut sei und sie vor allem darauf schauen müsse, was für sie gut sei.

Auch heute noch verspüre sie den Drang, es anderen recht machen zu wollen. Sie begründete dies mit ihrem Handicap, das sie so ein bisschen zu kompensieren hoffe. Auf die Frage, was sie gesagt hätte, wenn sie damals jemand gefragt hätte,

was ihr fehle, hätte sie geantwortet, dass es zu viel sei und dass sie nicht mehr könne. Die Quantität an Stoff aufs Mal sei zu viel gewesen.

Insgesamt sei sie aber mit ihrer Schullaufbahn zufrieden. Sie sei froh, dass sie eine Lehre habe machen können. Ihre Mutter sage zwar, dass sie mit ihrer Intelligenz aufs Gymnasium hätte gehen können. Aber dann wäre sie jetzt am Studieren und es ginge ihr vielleicht nicht so gut. Sie sei froh, dass sie alles habe abschliessen können, auch wenn es sehr anspruchsvoll für sie gewesen sei.

Abschliessend meinte sie, dass sie die Frage nach der Integration von Kindern im AS nicht generell beantworten könne. Es komme auf das Kind an. Seien grobe autistische Züge vorhanden, dann sei solch ein Kind vielleicht besser in einer Sonderschule aufgehoben. Wenn die Klasse von seinen autistischen Zügen nicht negativ betroffen wäre, dann sollte das Kind vielleicht doch eine Grossklasse (Regelklasse) besuchen können. Wichtig sei vor allem, dass die Lehrer Verständnis zeigten, egal welche Diagnose vorläge, auch einfach bei Lernschwierigkeiten. Sie äusserte die Vermutung, dass man heute mehr Verständnis für das Anderssein von Menschen habe, war sich aber nicht sicher.

Zusammenfassende Interpretation

Aus dem Interview mit der betroffenen Frau ergab sich der folgende bedeutsame Themenbereich: Verständnis.

4.3.4 Thematische Zusammenfassung 4: Elterngruppe

Die thematische Zusammenfassung des Elterninterviews wurde wie folgt erstellt: Die essentiellen Aussagen der neun am Interview teilnehmenden Parteien (**A-H** und **CH**, das Paar wurde als eine Partei angesehen) wurden in der gleichen Reihenfolge zusammengefasst wie die im Kapitel 3.3.3 zusammengestellten Fragen der Autorinnen. Die Antworten wurden thematisch zusammengestellt, aber zum besseren Verständnis in der direkten Rede belassen. Welcher Frage die im Interview erwähnten Themenbereiche letztlich zugeordnet wurden, lag im Ermessen der Autorinnen. Weitere wichtige Themen wurden am Schluss des Fliesstextes jeder Partei angefügt. Abschliessend folgt auch hier die zusammenfassende Interpretation.

A ist ein Paar (Mutter und Vater)¹¹. Sie haben 4 Kinder, der Älteste, von frühkindlichem Autismus betroffen, war zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt. Das Ehepaar A erzählte, ihr Sohn habe eine Heilpädagogische Schule (HPS) besucht. Irgendwann sei das nicht mehr gegangen, weil z.B. die Rückzugsmöglichkeiten gefehlt hätten. Es sei ein Wechsel an eine andere HPS gefolgt. Das sei recht gut gegangen. Man habe dort *Runde Tische* gehabt. Kurz vor dem Interview habe er nun von der Wohngemeinschaft nach Hause wechseln müssen und die Familie sei am Aufbauen [einer Anschlusslösung]. Ihr Sohn arbeite nun 50% in einer Behindertenwerkstatt.

1. Was muss eine Lehrperson über Ihr Kind (Kinder im AS) wissen?

Beim Übertritt muss die Lehrperson vorinformiert werden oder sie muss mit den Eltern Rücksprache nehmen und fragen, wie sie sich vorbereiten kann. Sie muss wissen, dass sich das Kind nicht extra verweigert. Der ganz normale Alltag ist für sie [Kinder im AS] anstrengender [als für Neurotypen]. Dadurch brauchen sie viel mehr Erholungsphasen und Rückzugsmöglichkeiten. Wenn unser Sohn mit 2 Personen spricht, so ist das, wie wenn wir mit 20 Personen sprechen würden. Darum ist es wichtig, einen Ansprechpartner zu bestimmen. Kinder im AS können Probleme nicht ausdrücken und haben dann mit Aggressionen zu kämpfen. Sie reißen sich oft zusammen, man sieht es nur nicht. Sie brauchen «Extrawürste», diese rufen jedoch Neid und Mobbing hervor. Deshalb sollten auch Schulkameraden wissen, dass sie z.B. nicht versuchen sollen, den Jungen in den Trubel der Pause zu holen. Auch offene Sequenzen sind schwierig. Sobald keine Strukturen mehr da sind, funktioniert es nicht mehr, und dann eskaliert es meistens, z.B. in den Pausen, beim Mittagstisch. Es soll ausserdem mit wenig [Stoff] begonnen werden und dann aufgebaut werden. Denn zurück geht es nicht mehr so gut, das Kind resigniert. Mit Druck kann man bei diesen Kindern nicht arbeiten. Sie haben auch ein ganz anderes Zeitgefühl als wir.

¹¹ Es wurde nicht unterschieden, wer von den beiden sich geäußert hat.

2. Welche Hilfestellungen braucht Ihr Kind (ein Kind im AS) in der Schule?

Unser Sohn müsste zuerst in ein ruhiges Schulhaus können, sodass er sich auf das Schulhaus und das Zimmer fokussieren kann. Alles miteinander, der Lärm, ein neues Schulhaus, ein neues Schulzimmer, das ginge bei ihm nicht. Es ist nicht sicher, ob es ihm helfen würde, wenn die Zimmer [der Primar- und der Sekundarschule] ähnlich wären. Sie können die Orte nicht übertragen. Was in der Schule funktioniert, muss zu Hause nicht auch funktionieren. Und umgekehrt. Ein fester Sitzplatz ist sicher wichtig. Am Anfang ist es schwierig und sie brauchen Begleitung. Die Aufklärung der Mitschüler ist zwingend. Aber nur wenn das Kind auch will. Wichtig ist auch, dass Abmachungen eingehalten werden. Tut man das z.B. als Lehrperson nicht, hat man verloren.

3. Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Was bereitet Ihnen Sorgen?

Schwierigkeiten bestehen im Sozialen. Sie ziehen sich gerne zurück, das kann von den anderen Kindern nicht eingeordnet werden. Der Sportunterricht. Mannschaftsspiele sind allgemein ein Problem und verlieren ist für diese Kinder schwierig.

4. Haben Sie Lösungsvorschläge oder Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten?

Diese Kinder brauchen Erfolgserlebnisse. Erfolg baut sie auf. Den Schwächeren zu helfen ist ein Erfolgserlebnis. Bei einer Projektwoche empfiehlt es sich, sie freizustellen oder mitbestimmen zu lassen, wo sie gerne mitmachen würden. In einem Lager ist ein Einzelzimmer gut, um sich da zurückzuziehen und runterfahren zu können.

5. Was würden Sie sich von Seiten der Schule wünschen?

Wir wünschen uns, dass mehr auf die Eltern gehört wird.

Zusätzliche Themen:

➤ Heimkehr nach der Schule

Er [der Sohn] muss dann in Ruhe gelassen werden. Wenn er gedrängt wird, gibt's eine Eskalation. Er geht aufs Trampolin, um sich zu beruhigen. Das mussten wir als Eltern lernen. Bei Diskussionen hat es sich bewährt, aus der Situation rauszugehen und wegzulaufen. Manchmal ist es dann gut,

wenn jemand von aussen kommt, eine bekannte Person, die aber nichts mit der Sache zu tun hat. Sie kann dann oft klären.

➤ Wann ist eine Integration sinnvoll?

Das muss individuell betrachtet werden. Wir haben das Gefühl, dass unser Sohn nicht zu integrieren gewesen wäre. Seine drei jüngeren Geschwister haben ihn überholt, und auch in der Regelschule hätte er gemerkt, dass er der Schwächste ist. Als Eltern muss man selber entscheiden können, was gut für das eigene Kind ist.

Das Paar A legte den Schwerpunkt vor allem auf den sozialen Umgang und die Kooperation. Der Umgang miteinander müsse gelernt werden. Die Reizüberflutung in sozialen Situationen sei so gross, dass Erholungsphasen und Rückzugsmöglichkeiten für ihr Kind unabdingbar seien.

B hat drei Kinder, zwei davon sind Asperger-Autisten, beide männlich. Der ältere Sohn war zum Zeitpunkt der Interviews 16 Jahre, der jüngere 11 Jahre alt. B erzählte, der ältere Sohn komme nun aus der Schule und ihm stehe der Wechsel in die Lehre bevor. Er habe keine schöne Schulzeit gehabt. Sie als Eltern hätten sich allein gelassen gefühlt. Der jüngere Sohn habe schon viele Wechsel (Schule, Lehrer, Schulleiter, Stundenplan...) gehabt. Bei ihm stehe der Wechsel in die 6. Klasse bevor.

1. Was muss eine Lehrperson über Ihr Kind (Kinder im AS) wissen?

Kinder im AS sollten nicht gezwungen werden, etwas zu essen, das sie nicht mögen. Sie kriegen es wirklich nicht runter. Sie müssen ernst genommen werden. Sie brauchen Erfolgserlebnisse. Nicht alle Betroffenen flippen aus, mein Sohn z.B. versteinert.

2. Welche Hilfestellungen braucht Ihr Kind (ein Kind im AS) in der Schule?

Er braucht auch in den Projektwochen einen fixen Stundenplan oder ein Ämtli, das es erledigen kann. Er muss wissen, welches Material mitgenommen werden soll und er braucht Strukturen. Zudem hilft es ihm, wenn nur eine Person spricht.

3. Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Was bereitet Ihnen Sorgen?

Es ist schwierig, wenn man als Eltern abgeschnitten wird. Es besteht ein Dilemma, wenn man informieren möchte. Sagt man nichts, dann ist das Chaos perfekt, sagt man etwas, dann ist man die «blöde Glücke¹²», die das Kind nicht loslassen kann. «Man hat die Wahl zwischen falsch und falsch». Die neu angestrebte Förderung der Selbstkompetenzen in der Schule hat zur Folge, dass jetzt gar niemand mehr schaut.

4. Haben Sie Lösungsvorschläge oder Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten?

Die Aufgaben sollten gemeinsam eingeschrieben werden, und zwar präzise.

5. Was würden Sie sich von Seiten der Schule wünschen?

Eine Information der Klasse durch Fachpersonen finde ich vorbildlich. Ich wäre aber einfach nur schon froh um mehr Strukturen in der Schule.

B legte den Schwerpunkt auf die fehlende oder mangelhafte Strukturierung und die schwierige Kooperation.

C hat drei Kinder, einen Sohn mit ADHS, eine Tochter im Kindergartenalter mit frühkindlichem Autismus und einen weiteren Sohn mit Asperger-Syndrom, der zum Zeitpunkt des Interviews zehn Jahre alt war. C erzählte, dass ihr Sohn nun in eine reguläre 5. Klasse komme, allerdings mit angepassten Bedingungen. Er habe ein kleineres Pensum und der Stundenplan sei angepasst worden.

1. Was muss eine Lehrperson über Ihr Kind (Kinder im AS) wissen?

Sie muss wissen, dass für unseren Sohn der Sitzplatz sehr wichtig ist. Er möchte niemanden hinter sich haben, das stört ihn. Es ist gut, wenn er schon vor Schulbeginn weiss, wo er sitzen wird im Klassenzimmer. Er braucht viel Strukturierungshilfe, hat ein enormes Sicherheitsbedürfnis. Wenn das Bedürfnis nicht erfüllt wird, dann blockt er, will nicht mehr zur Schule. Wenn man ihm sagt, „du machst jetzt die und die Aufgabe, bis dann“ und ihm aufschreibt wie

¹² Übervorsichtige Mutter.

lange er daran arbeiten soll, dann macht er das. Der Haken der Garderobe sollte am äussersten Punkt sein, damit er nicht in die Kindermenge muss. Beim Reinkommen wäre es gut, wenn er warten darf, bis alle schon drinnen sind. Und beim Rausgehen vielleicht einen anderen Ausgang benutzen, damit er nicht mit den lärmenden Kindern raus muss. Er ist ausserdem empfindlich auf Gerüche, Käse oder Salatsauce kann er nicht ausstehen.

2. Welche Hilfestellungen braucht Ihr Kind (ein Kind im AS) in der Schule?

Die neue Lehrperson sollte im Vorfeld aktiv wahrgenommen werden können. Denn auch wenn sie im Schulhaus präsent ist, wird sie von ihm nicht wahrgenommen. Wenn es zu laut wird, hilft ihm ein Pami¹³. Je nachdem hilft ihm im Unterricht auch ein Paravent, obwohl das Akustische bleibt. Unser Sohn hat eine Stressdrehscheibe auf seinem Pult, wenn er sie einstellt, darf er, nachdem es die Lehrperson gesehen hat, raus. Wenn sie es aber nicht gerade sieht, heisst das für ihn: „Die halten sich nicht an die Regeln und Abmachungen“. In diesen Fällen ist eine Rückmeldung an die Lehrperson vonseiten der Eltern wichtig. So vergeht keine Woche, in der kein Kontakt zwischen mir und der Heilpädagogin stattfindet. Um auf Fragen antworten zu können braucht er eine Auswahl an Antwortmöglichkeiten, oder Fragen, die mit *ja* oder *nein* beantwortet werden können. Skalenfragen von 1-10 sind auch nützlich. Um die Kommunikation zu vereinfachen, hilft es ihm zu schreiben oder zu zeichnen. So muss er nicht die Person oder ihr Gesicht anschauen, sondern kann sich auf das Papier konzentrieren. Für ihn ist wichtig, dass er weiss, was wann in der Schule läuft. Das Fach *Deutsch* ist für ihn nicht immer *Deutsch*: Grammatik und Literatur sind für ihn zwei völlig verschiedene Sachen, das „Blabla“ über Texte z.B. ist für ihn absolut nicht fassbar, weil es da keine klaren Regeln gibt. Wenn man allgemein merkt, dass er abdriftet, dann kann man ihn mit seinen Spezialinteressen abholen.

3. Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Was bereitet Ihnen Sorgen?

Die Ressourcen sind eine Schwierigkeit. Wenn man an der Integration festhalten will, dann muss man Ressourcen haben, sonst kann man dem Kind gar

¹³ Ohrenschutz (Kopfhörer)

nicht gerecht werden. Die Lehrpersonen machen schon das, was möglich ist, aber die Ressourcen reichen nicht.

4. Haben Sie Lösungsvorschläge oder Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten?

Generell ist der Austausch mit den Lehrpersonen sehr wichtig. Themen wie die Schulreisen muss man weit im Voraus planen: wann, wie geht man, kann er alleine gehen? Die Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern über das Anderssein des Kindes im AS ist wichtig. Dies machte in unserem Fall eine Fachperson (aus der PH Bern). Zunächst wollte unser Sohn die Aufklärung nicht aus Angst, dass die anderen dann vielleicht mehr über ihn wissen könnten als er selbst. Die Heilpädagogin hat aber mit ihm die Aussagen, die für ihn ok waren, erarbeitet. Diese wurden der Klasse vorgelesen, während er draussen vor der Tür war aber so, dass er mithören konnte. Das gab ihm die Sicherheit, dass nur das gesagt wurde, was abgemacht war. Er ist akzeptiert, so wie er ist, Mobbing ist kein Thema.

5. Was würden Sie sich von Seiten der Schule wünschen?

Wir wünschen uns eine Begleitung für unseren Sohn, leider wird das von der Schule abgeblockt. Die letzte Schulwoche ist z.B. immer anders, da muss man unseren Sohn vorbereiten.

Zusätzliche Themen:

➤ Heimkehr nach der Schule

Unser Sohn möchte in der Schule mitmachen. Er reisst sich total zusammen. Aber das staut sich so sehr auf, dass er geladen nach Hause kommt, wo es dann zur Explosion kommt.

C legte den Schwerpunkt auf die Kooperation, auf die Themen Ressourcen, Kommunikation und Information der Klasse sowie auf spezifische Problemfelder.

D hat einen Sohn mit «Asperger-Syndrom auf Grenzwert»¹⁴, der hochbegabt (IQ 133) ist. Er war zum Zeitpunkt des Interviews elf Jahre alt. D erzählte, sie kämpfe darum, dass ihr Sohn in der öffentlichen Schule bleiben könne, weil er studieren möchte. Die Mutter müsse ihn jeden Morgen zur Schule bringen, da er sonst nicht ankommen würde. Sein Spezialinteresse sei die Quantenphysik. Nun bekomme er einen neuen Lehrer. Die Mutter trainiere mit ihm nach Attwood (Körper, Gefühle, Benehmen).

1. Was muss eine Lehrperson über Ihr Kind (Kinder im AS) wissen?

Die Lehrperson soll wissen, dass Medikamente bei diesen Kindern z.T. anders wirken. Als Nebenwirkungen können Aggressivität oder depressive Verstimmungen auftauchen. Er braucht einen Raum, wo er sich erholen kann, denn wenn er geladen ist, bekommt er Aggressionen. Er hat Mühe mit dem Schönschreiben und wenn man Druck ausübt, geht's noch weniger. Er ist auf Licht empfindlich, Nebengeräusche stören ihn und den Geruch von Käse mag er nicht. Zugfahrten gehen gut, er hört da Musik. Busfahrten sind denkbar für eine Fahrt, vorausgesetzt er ist ausgeruht. Sobald aber zu viel Bewegung im Bus ist, geht es nicht mehr. In Lagern braucht er den Kontakt nach Hause und digitale Geräte, ansonsten kehrt er geladen zurück und fällt in eine Depression.

2. Welche Hilfestellungen braucht Ihr Kind (ein Kind im AS) in der Schule?

Das Schulhaus vor dem Übertritt in Ruhe anschauen würde ihm wahrscheinlich wenig helfen, denn er muss wissen, wie der Lärmpegel ist. Ihm hilft es generell, wenn er einen Raum hat, in dem er in Ruhe arbeiten kann, so kann er sich besser konzentrieren. Zudem braucht er bei Aufgaben mehr Zeit, weil er langsam schreibt. Manchmal braucht er auch noch die Pause, damit er mit der Aufgabe fertig wird. So sind dann auch die Noten besser. Für Autisten wäre es ideal, wenn sie das Material getrennt stapeln könnten. Sonst finden sie es nicht. Diese Struktur braucht er, sonst kommt er im Unterricht nicht mehr mit. Auch beim Hausaufgabenlösen ist es wichtig, dass er zuerst bereitlegt, was er braucht und dass alles wegkommt, was nicht gebraucht wird. Wenn er etwas

¹⁴ Gemeint ist: keine eindeutige Diagnose.

nicht versteht oder gestresst ist, hilft ihm das Digitale [z.B. Kontaktaufnahme über das Handy].

3. Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Was bereitet Ihnen Sorgen?

Ich bin seine Mentorin, noch kann ich meinem Sohn helfen, wenn er mit Problemen zu mir kommt. Wie das aber in Pubertät sein wird, ist ungewiss. Bei einer neuen Lehrperson stellt sich mir jeweils die Frage, ob ich schon vor dem Schulstart mit ihr in Kontakt treten soll, vor allem weil mein Sohn (von den Aussehstehenden) nicht verstanden wird, sie sagen, er sei ein freches und verzogenes Kind. Die Lehrpersonen wollen aber auch keine Unterstützung von mir. Rastet er dann aus, führt das dazu, dass er schlechte Erfahrungen macht. Zudem sind Gruppenarbeiten ein Horror für ihn.

4. Haben Sie Lösungsvorschläge oder Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten?

Man sollte diese Kinder nicht zu einer Gruppenarbeit zwingen. Sie sollen die gleiche Arbeit als Einzelarbeit machen können. Mein Sohn kann z.B. nicht gleichzeitig denken und zuhören, das geht nicht. Im Sportunterricht sind diese Kinder motorisch schlechter. Auch hier soll man sie nicht zwingen, z.B. die Stange hochzuklettern oder die Sprossenwand. Dafür springt er gerne Trampolin. Das Interessensgebiet sollte man im Unterricht als «Zückerli» nehmen, so dass er sich auf etwas freuen kann, dann kann er bei anderem besser investieren. Für die Pause empfehle ich meinem Sohn autogenes Training, da es ungewiss ist, wo er die Pausen verbringt. Wir trainieren auch den Umgang mit anderen Menschen, er soll den Kindern z.B. auf die Augenbrauen schauen. Jeder Schritt muss erklärt werden. Wenn er nach der Schule geladen nach Hause kommt, darf er 10 Minuten runterfahren. Dann erzählt er und ich schreibe auf, womit er Mühe hatte. Genau das trainieren wir dann, z.B. wie mit Kollegen oder mit Stresssituationen umgegangen wird. Um sich zu beruhigen helfen ihm Fidget Spinner, Trampolin springen oder auf 10 zählen.

5. Was würden Sie sich von Seiten der Schule wünschen?

Die Eltern sollten einbezogen werden. Wenn von Seiten der Eltern Informationen für ein Lager weitergegeben werden, müssen diese gelesen und ernst genommen werden. Um Mobbing zu vermeiden, ist es besser, die Schulkameraden zu informieren. Denn wer Extrawürste hat, bekommt die Eifersucht au-

tomatisch zu spüren. Für eine gelungene Integration müssen die Lehrpersonen geschult sein.

D legte den Schwerpunkt auf die Kooperation, auf die Beachtung der autistischen Wahrnehmung, auf weitere spezifische Problemfelder sowie auf den sozialen Umgang und die Strukturierung im Schulalltag.

E hat zwei Kinder, der jüngere Sohn ist Asperger-Autist, er war zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt. E erzählte, dass ihr Sohn zurzeit ohne Arbeit zu Hause sei und nichts tue. Er habe eine schwierige Schulzeit gehabt und Übergänge habe sie als viel zu wenig begleitet empfunden. Ihr Sohn habe resigniert. Er wisse nicht recht, was er will. Die Mutter hoffte an diesem Gespräch eine Idee zu bekommen, wie sie ihn wieder in einen Übergang zu etwas Neuem bringen könnte.

Sie beteiligte sich nicht am Gespräch.

F hat einen Sohn mit Asperger-Syndrom, er war zum Zeitpunkt des Interviews elf Jahre alt. F erzählte, dass ihr Sohn zuerst Vollzeit zur Schule gegangen sei, dann habe er begonnen, sich zu verweigern. Er sei darauf abgeklärt und als hochbegabt eingestuft worden. Später sei eine weitere Abklärung gefolgt. Da habe es dann geheissen, er sei doch nicht hochbegabt und müsse lediglich auf ADHS therapiert werden. Mit dieser Diagnose sei ihr Sohn dann in eine Erschöpfungsdepression gefallen. Sie als Familie hätten sich von der Schule nicht unterstützt gefühlt. Da ihr Sohn zu Hause nicht habe erzählen dürfen, was er in den IF-Lektionen¹⁵ gemacht habe, wollten sie nicht mehr, dass er daran teilnimmt. Darauf habe die Schulleitung eine Gefährdungsmeldung gemacht und ihr Sohn sei in eine Sonderschule versetzt worden. Der Übergang in die neue Schule habe überhaupt nicht geklappt. Leider sei auch da alles unklar gewesen, der Stundenplan etc., zudem hätte auch noch die Veloprüfung angestanden. Diese habe ihn dermassen gestresst, dass

¹⁵ Integrierte Förderung

das zu Frustessen und Übergewicht geführt habe. Ihr Sohn habe sich mit der Veloprüfung überfordert. Was er im Moment brauche, seien klare Strukturen.

1. Was muss eine Lehrperson über Ihr Kind (Kinder im AS) wissen?

Er kann nicht ausdrücken, was er braucht. Er hat Schlafprobleme und kann ohne Melatonin nicht schlafen. Schmerzmittel machen ihn aggressiv. Spezialsituationen wie Lager sind mühsam. Diese müssen individuell angeschaut werden, was wie mitgemacht werden kann, auch die Fahrt, die Übernachtung und das Essen. Bei einigen Sachen kann er nämlich wegen des Geruchs nicht am Tisch essen, auch wenn Rücksicht genommen wird, indem z.B. der Topfdeckel mit Vorsicht hochgezogen wird.

2. Welche Hilfestellungen braucht Ihr Kind (ein Kind im AS) in der Schule?

Er sollte möglichst nahe beim Lehrer sitzen. Er ist jetzt in der ersten Reihe vor dem Lehrerpult. Er hat das Fenster im Rücken, sodass er keine direkte Sonneneinstrahlung hat. Am Pult hat er einen Aufsatz, wenn er müde ist, steht er am Pult zum Arbeiten. Er braucht starke Rahmenbedingungen und Strukturen. Ich [die Mutter] muss genaue Tagespläne machen, manchmal sogar Fünf-Minuten-Pläne inkl. Schlafens- und Essenszeiten. Wenn etwas anders ist, dann muss er tagelang im Voraus darauf vorbereitet werden. In der Schule bräuchte es das auch, er ist dort unsicher. Im Stundenplan steht gerade mal „U“ für Unterricht und dann noch Werken und Turnen oder Schwimmen. Obwohl das doch eine Sonderschule ist, wo man wissen müsste, dass unser Sohn damit zu wenig weiss, was auf ihn zukommt.

3. Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Was bereitet Ihnen Sorgen?

Die Lehrpersonen wollen dem Kind den Tagesplan nicht geben, weil sie Angst haben, dass noch etwas wechseln könnte. An dieser Schule wird man als Eltern total abgeschnitten. Es ist schlimm, nur Mutter zu sein und nicht [pädagogische] Fachperson, man wird nicht ernst genommen. Den Eltern wurde gesagt, dass die Kommunikation nur noch zwischen Kind und Schule stattfindet. Das ist nicht nur für das Kind schwierig, sondern für alle. Es sind 5.-Klässler, elfjährige Kinder, die können noch nicht alles allein tragen. Unser Sohn fängt an, sich zu verweigern, er geht nicht mehr in die Schule.

4. Haben Sie Lösungsvorschläge oder Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten?

Die Ressourcen, die durch die Aufhebung der Kleinklassen gespart wurden, sollten in die Schule zurückfließen, denn da fehlen sie. Unser Sohn wollte unbedingt, dass die Klasse über sein Anderssein informiert wird. Ich durfte dann an einem Elternabend informieren. Die anderen Eltern waren begeistert, es wurde viel Infomaterial mitgenommen.

5. Was würden Sie sich von Seiten der Schule wünschen?

Vor den [Sommer-]Ferien wäre ein *Runder Tisch* gut. Man sollte auch ausnutzen, dass diese Kinder gerne den Schwächeren helfen.

F legte den Schwerpunkt auf klare Strukturierung, den Umgang mit Veränderungen, die Information der Klasse, den Umgang mit den Ressourcen und auf die Kooperation.

G hat einen Sohn mit frühkindlichem Autismus, er war zum Zeitpunkt des Interviews elf Jahre alt. G erzählte, ihr Sohn besuche die Mittelstufe in einer HPS.

1. Was muss eine Lehrperson über Ihr Kind (Kinder im AS) wissen?

Medikamente wirken bei ihm anders. Bei Fieber bekommt er z.B. nur die Dosis eines Kleinkindes. Er isst fast nichts Warmes, am liebsten isst er Salat. Die Lehrpersonen wissen generell einfach zu wenig über Autismus.

2. Welche Hilfestellungen braucht Ihr Kind (ein Kind im AS) in der Schule?

In der Unterstufe hat man ihn an die Wand gesetzt, aber jetzt in der Mittelstufe sitzt er einfach vorne. Er kann nicht mitteilen, was er möchte.

3. Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Was bereitet Ihnen Sorgen?

Je mehr Strukturen [in der Schule] wegfallen, desto mehr fallen sie [die Kinder im AS] auf.

4. Haben Sie Lösungsvorschläge oder Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten?

-

5. Was würden Sie sich von Seiten der Schule wünschen?

-

G legte den Schwerpunkt auf das Verständnis / Fachwissen der Lehrpersonen und auf gute Strukturierung.

H hat zwei Kinder, ihr Sohn hat das Asperger-Syndrom, er war zum Zeitpunkt des Interviews neun Jahre alt. H erzählte, dass ihr Sohn kein typischer Asperger-Autist sei. Viele Sachen, die ihm angeboten würden, brauche er gar nicht. So habe er z.B. das neue Schulzimmer nicht sehen wollen, weil er nämlich den Lehrer schon gekannt habe und das Zimmer auch. Er besuche die Regelschule mit einem reduzierten Pensum. Die Familie habe gute Erfahrung mit der Schule gemacht und fühle sich gut unterstützt. Die Lehrerin wechsele im Sommer (per Zufall) von der 2. in die 3. Klasse mit ihrem Sohn mit.

Nach der Vorstellungsrunde beteiligte sich diese Person nicht mehr weiter am Interview.

H legte den Schwerpunkt in der Vorstellungsrunde auf eine enge Begleitung und somit auf die Kooperation.

CH war die Leiterin des Abends. Sie hat einen Sohn mit frühkindlichem Autismus, der zum Zeitpunkt des Interviews bereits 40 Jahre alt war. CH erzählte, dass ihr Sohn auch heute noch mehrheitlich gestresst sei und dass für ihn die Strukturen in der Wohngruppe und bei der Arbeit schwierig seien.

1. Was muss eine Lehrperson über Ihr Kind (Kinder im AS) wissen?

Die Lehrperson sollte über die Medikamente und ihre Auswirkungen informiert sein. Es braucht auch individuelle Lösungen, z.B. wenn das Kind erst am späteren Morgen wach wird.

2. Welche Hilfestellungen braucht Ihr Kind (ein Kind im AS) in der Schule?

Bei der räumlichen Strukturierung kann es helfen, etwas farblich zu kennzeichnen, dabei sollten aber keine glasigen Farben und nichts Blendendes verwendet werden. Oft hilft es, das Pult an eine Seitenwand zu stellen und

wenn es ganz problematisch ist, noch eine zweite Wand dazu zu stellen. Kopfhörer können für Ruhe sorgen.

3. Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Was bereitet Ihnen Sorgen?

Es gibt eine grosse Diskrepanz zwischen der Intelligenz und dem sozialen Verständnis, was zu Schwierigkeiten führen kann.

4. Haben Sie Lösungsvorschläge oder Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten?

Diese Kinder müssen ihr Tempo einschlagen können. In einer Projektwoche können sie sich z.B. um die Requisiten kümmern. Bei Essensproblemen kann ein erster Schritt sein, dass das Kind z.B. den Salat nur schon ansieht oder ihn in der Nähe hat. So kann ein Kind an etwas herangeführt werden, was es nicht mag.

5. Was würden Sie sich von Seiten der Schule wünschen

Die Anerkennung, dass die heutzutage verlangte Selbstständigkeit eine masslose Überforderung für solche Kinder ist.

CH legte den Schwerpunkt auf das Fachwissen / Verständnis und auf bewährte Hilfsmittel.

Aus dem Gruppeninterview ging hervor, dass sich A, C und H gut bis sehr gut unterstützt fühlten, der Rest fühlte sich allein gelassen oder von den Lehrpersonen als «Glucken» wahrgenommen.

Aus der Mehrzahl der Aussagen kam hervor, dass der soziale Umgang geübt werden muss, die Reizüberflutung in der Schule gross ist und darum Erholungsphasen oder Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sein sollten. Fehlende Strukturen im Unterricht wurden bemängelt und die von der Schule zunehmend geforderte Selbstständigkeit der Schüler wurde als Überforderung für Kinder im AS gesehen. Alle wünschten sich eine intensive und auf Respekt basierende Zusammenarbeit mit der Schule und nannten spezifische, ihr Kind betreffende Problemfelder sowie bewährte Hilfsmittel. Auch schien es ihnen wichtig, in Erinnerung zu rufen, dass Kinder im AS auf Neues gut vorbereitet werden müssen. Aus ihrer Sicht sollten die

Lehrpersonen insgesamt mehr über das Thema Autismus wissen. Als Hindernis wurden in diesem Zusammenhang die fehlenden Ressourcen wahrgenommen.

Zusammenfassende Interpretation

Aus dem Elterninterview ergaben sich folgende drei bedeutsame Themenbereiche, die bereits in mindestens einem der anderen Interviews als wichtig erkannt wurden: Kooperation, Strukturierung, Verständnis. Weitere aus diesem Interview hervorgegangene wichtige Themenbereiche waren: Ressourcen, sozialer Umgang, Information der Klasse, Wahrnehmung / sensorische Besonderheiten, Umgang mit Veränderungen, spezifische Problemfelder, Kommunikation, Erholung / Rückzug und bewährte Hilfsmittel.

4.3.5 Darstellung der bedeutsamen Themen aus den Elterninterviews

In Tabelle 2 werden die bedeutsamen Themen jedes Interviews zusammengestellt. Die Themen mit Mehrfachnennungen innerhalb der Experten wurden farblich markiert.

Tabelle 2: Darstellung der bedeutsamen Themenbereiche.

Interview:	Bedeutsame Themenbereiche:			
Fachperson von der FFI	Profil	Kooperation	Strukturierung und Visualisierung	Umgang mit Veränderungen
Fachärztin KJP	Kommunikation	Kooperation/ Case Management	Strukturierung des Übertritts / Visualisierung	Verständnis
Betroffene Frau				Verständnis
Elterngruppe	Strukturierung	Kooperation	Ressourcen	Sozialer Umgang
	Information der Klasse	Fachwissen / Verständnis	Wahrnehmung / sensorische Besonderheiten	Umgang mit Veränderungen
	Spezifische Problemfelder	Kommunikation	Erholung / Rückzug	Bewährte Hilfsmittel

Über alle Interviews gesehen gehörten die Kooperation sowie die Strukturierung und Visualisierung zu den bedeutsamsten Themenbereichen. Sie zeigten sich in drei von vier Interviews dominant. Ebenfalls zu dieser Gruppe gehörte das Verständnis. Darüber hinaus weist die Tabelle 2 eine Vielzahl von möglichen Kernthemen auf, die nur in einem einzelnen Interview zur Sprache kamen, die jedoch dem Interviewpartner besonders wichtig erschienen.

4.3.6 Interpretation der Resultate der thematischen Analyse zur Bedeutsamkeit

Die Fachperson von der FFI legte grossen Wert auf die Erstellung eines Profils für Schüler im AS. Allein schon das Erstellen eines derartigen Profils und dessen Weiterleitung an ein neues pädagogisches Team setzen eine gute Kooperation voraus. Auch hier kam erneut die Wichtigkeit der beiden Elemente Strukturierung und Visualisierung für die Arbeit mit Menschen im AS zum Ausdruck sowie, passend zur Thematik des Interviews, der Umgang mit Veränderungen, die jeder Schulwechsel mit sich bringt.

Die Fachärztin KJP legte ihren Schwerpunkt auf eine funktionierende Kommunikation zwischen allen Beteiligten. Ihr schien eine klare Organisation der Kooperation z.B. mithilfe eines Case Managements wichtig zu sein. Sie verwies ebenfalls auf die beiden Basiselemente Strukturierung und Visualisierung und wünschte sich mehr Verständnis für die Besonderheiten dieser Menschen.

Auch die betroffene Person wünschte sich in erster Linie mehr Verständnis für ihre Person und ihre Situation.

Die Elterngruppe nannte eine Vielzahl bedeutsamer Themen. Auch hier dominierten die Elemente: Kooperation und Strukturierung. Die Vielfalt der übrigen, der Tabelle 2 zu entnehmenden Themenbereiche dürfte sich aus den persönlichen Erfahrungen der Eltern mit ihren Kindern ableiten lassen, was darauf hinweist, dass es keine Patentlösungen geben kann und jeder Schüler individuell betrachtet werden muss.

4.3.7 Diskussion der thematischen Analyse zur Bedeutsamkeit

Aus der thematischen Analyse zur Bedeutsamkeit gingen Themenbereiche hervor, die aus Sicht der Experten im Zusammenhang mit dem Übertritt von Kindern und Jugendlichen im AS wichtig sind. Daher sind die Autorinnen der Meinung, dass sie zwingend als Kernthemen berücksichtigt werden und Eingang in das Tool finden müssen.

4.4 Fazit zur Ermittlung der Kernthemen mittels beider Ansätze

Wie der Tabelle 1 zur Häufigkeit zu entnehmen ist, wurden in den Gesprächen viele weitere Themen angesprochen, die aber keinen Eingang in die Tabelle 2 zur Bedeutsamkeit fanden. Umgekehrt sind in Tabelle 2 Themen wie z.B. das Profil sehr zentral, deren Bedeutsamkeit jedoch in Tabelle 1 nicht zum Ausdruck kommt. Diese Feststellungen führten die Autorinnen zu folgendem Schluss: Eine Auswahl der Kernthemen für das Tool kann weder allein aufgrund ihrer Häufigkeit noch allein aufgrund ihrer Bedeutsamkeit in den Interviews erfolgen, da dies eine Vernachlässigung wichtiger Themenbereiche zur Folge hätte, deren generelle Bedeutsamkeit jedoch in der für diese Arbeit studierten Literatur wie auch für die Autorinnen unbestritten ist. Zudem würde eine derartige Einschränkung der Themen-

bereiche dem heutigen Trend im Fachdiskurs über Autismus widersprechen, der sich dahingehend verändert hat, dass Fachpersonen und Betroffene im Zusammenhang mit Autismus von einem Spektrum sprechen. Laut Bernard-Opitz (2015: 17) gibt es «kein einziges Verhalten, das immer auftritt und keines, das Kinder automatisch von einer Autismusdiagnose ausschliesst». Um also ein Spektrum im Rahmen eines Tools abdecken zu können, müssen die Kernthemen in möglichst vielen ihrer Facetten erhalten bleiben. Somit wurde bei der Auswahl der Kernthemen versucht, möglichst alle in den Interviews genannten Themenbereiche zu erfassen. Die Autorinnen benutzten dazu die tabellarische Darstellung der thematischen Analyse zur Häufigkeit, in welcher alle genannten Themenbereiche erfasst wurden.

Daraus ergab sich folgendes provisorisches Bild der Kernthemen in Tabelle 3:

Tabelle 3: Zusammenfassung der Kernthemen aus den thematischen Analysen.

• Mädchen	• Bewährte Hilfsmittel, Unterstützung
• Diagnose	• Ideen für den Übertritt
• Integration	• Schulleitungsthemen
• Information der Klasse	• Ressourcen
• Stärken	• Kooperation
• Sozialer Umgang, soziales Training	• Spezifische Problemfelder / Schwierigkeiten
• Kommunikation	• Umgang mit Regeln
• Wahrnehmung / sensorische Besonderheiten	• Umgang mit Stress
• Umgang mit Fehlern	• Strukturierung
• Umgang mit Veränderungen	• Visualisierung
• Verständnis / Fachwissen	• Profil

An dieser Stelle zeigte sich, dass einige Bezeichnungen der Kernthemen, wie sie in Tabelle 3 zu sehen sind, nicht eindeutig verständlich sind. So kann zum Beispiel das Kernthema *Kommunikation* als Kommunikation unter den betreuenden Personen verstanden werden, aber auch als diejenige zwischen einer Person im AS und ihrem Umfeld. Das Vorgehen zur Präzisierung und Ordnung der Themen wird in Kapitel 5 erläutert. Zunächst wurde aber ein Abgleich mit der Literatur durchgeführt, um wenn nötig weitere Kernthemen hinzuzufügen.

4.5 Ergänzung der Kernthemen aus der Literatur

Zur Ergänzung der in den Interviews ermittelten Kernthemen wurden vorwiegend neuere Literatur (ab 2008) mit pädagogischem Blickwinkel auf das Thema Autismus studiert, welche praktische Hilfen zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen im AS bietet. Dazu wurden deren Inhaltsverzeichnisse gesichtet und darin nach Themenbereichen gesucht, die sich nicht in den bereits ermittelten Kernthemen unterbringen lassen.

Folgende zwei Kernthemen wurden auf diese Weise ergänzt:

Tabelle 4: Ergänzung der Kernthemen aus der Literatur.

• Umgang mit Aggression	• Krisenpläne
-------------------------	---------------

Umgang mit Aggression:

Das Thema „Aggression“ tauchte in den Interviews nur am Rande auf, sodass es ursprünglich Eingang in das Kernthema Sozialer Umgang / soziales Training hätte finden sollen. In der Literatur wird diesem Thema jedoch sehr viel Beachtung geschenkt (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014), nicht zuletzt, weil aggressives Verhalten immer auch zu gefährlichen Situationen für alle Beteiligten führen kann (Dodd 2011: 340). In den Augen der Autorinnen ist es genau dieses Thema, welches letztlich entscheidenden Einfluss darauf hat, ob eine erfolgreiche Integration eines autistisch wahrnehmenden Kindes oder Jugendlichen möglich erscheint oder nicht. Aggressives Verhalten auf Schulhöfen und in Schulen wird heutzutage wenn möglich systematisch unterbunden. Den Autorinnen erscheint es wichtig, aggres-

sives Verhalten nicht nur zu verurteilen und zu unterdrücken, sondern mit den Kindern auch zu erarbeiten, woher die Aggressionen kommen, wie sie zu verstehen sind und was getan werden kann, um sie abzubauen, abzumildern oder zu vermeiden. Dasselbe gilt für die Lehrpersonen. Ist eine Lehrperson auf aggressives Verhalten vorbereitet und kann sie verstehen, warum ein Kind aggressiv reagiert, dann ermöglicht ihr das einen adäquateren Umgang mit der Aggression z.B. mithilfe eines Krisenplans. Im besten Fall kann sie das aggressive Verhalten durch proaktive Strategien unnötig machen.

Krisenpläne für unvorhergesehene Veränderungen

Dieser zusätzliche Aspekt beruht auf ähnlichen Überlegungen wie der oben genannte. Unvorhergesehene Veränderungen lösen bei Personen im AS fast immer Verunsicherung, Angst und/oder Stress aus. Um dieser unangenehmen Gefühle Herr zu werden, wendet jedes Individuum andere Strategien an, die zu kritischen Situationen führen können. Wie bereits in Kapitel 2.2.5 erwähnt, lassen sich unvorhergesehene Veränderungen, besonders im Schulalltag, nicht vermeiden. Deshalb empfiehlt es sich, vorgängig Krisenpläne zu entwickeln, um so im Notfall rasch konkrete Handlungsoptionen zu haben (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 111f).

5 Entwicklung des Tools

Bevor aufgezeigt werden kann, wie die Liste der Kernthemen aus Kapitel 4 zur Erstellung einer Testversion des Tools weiterentwickelt wurde, muss erläutert werden, für welche Zielgruppen das Tool gedacht ist und welche verschiedenen Verwendungszwecke denkbar wären. Dies, weil sich der Inhalt des Tools nach dem Zielpublikum richten muss. Zudem wird näher darauf eingegangen, wie die Kernthemen für die Verwendung im Tool in Kategorien und Aspekte unterteilt wurden.

5.1 Zielgruppen für das Tool

Das Tool wurde für drei Hauptzielgruppen erarbeitet: für das pädagogische Team der abgebenden Schule (5.1.1), für das pädagogische Team der aufnehmenden Schule (5.1.2) und für die direkt und indirekt Betroffenen – die Eltern mit dem autistisch wahrnehmenden Schüler (5.1.3). Eine weitere Zielgruppe, die aber in dieser Arbeit nicht im Fokus stehen soll, wären an Lösungsansätzen interessierte Lehrpersonen oder schulische Heilpädagogen (5.2.2). Die drei Hauptzielgruppen arbeiten zum Teil zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Aufgaben mit dem Tool. Nur wenn alle in die Arbeit involvierten Personen von einer gemeinsamen fachlichen Basis ausgehen und ihre Aufgabe wahrnehmen, kann das Tool seinen optimalen Nutzen erbringen. Ohne engagierte Mitarbeit bewirkt es wohl wenig.

5.1.1 Zielgruppe 1: Pädagogisches Team der abgebenden Schule

Aus dem Interview mit der Fachperson von der FFI ging deutlich hervor, dass sie es als sinnvoll erachtet, dass das pädagogische Team der abgebenden Primarschule ein Profil des autistisch wahrnehmenden Kindes erstellt, welches im Laufe der Schulzeit ständig weiterentwickelt wird. Dieses Vorgehen hat einerseits den Vorteil, dass Fortschritte sichtbar gemacht und dokumentiert werden können, andererseits kann so sichergestellt werden, dass alle unterrichtsrelevanten Informationen an die aufnehmende Schule weitergeleitet und keine wichtigen Details vergessen werden. So sollte denn auch die Arbeit mit dem Tool nicht erst kurz vor

dem Übertritt des Kindes in die Sekundarschule beginnen, sondern es sollte im Idealfall als begleitendes Hilfsmittel während der gesamten Primarschulzeit eingesetzt werden. Das Ausfüllen des Tools durch das pädagogische Team der abgebenden Schule geschieht im Idealfall in Kooperation mit den Eltern. Dabei geht es nicht darum, möglichst in jede Kategorie etwas einzutragen. Die einzelnen Kategorien des Tools sollen dem Team vielmehr als eine Art Checkliste dienen, so dass möglichst alle Bereiche, die dieses Kind betreffen, berücksichtigt und keine wichtigen Informationen vergessen werden. Es ist durchaus wünschenswert, dass auch Bildmaterial in das Tool einfließt. So kann es für die aufnehmende Schule hilfreich sein zu wissen, wie etwa der Arbeitsplatz des Kindes in der Primarschule ausgesehen hat oder welche Ordnungssysteme, Tagespläne, etc. sich bewährt haben. Denn es soll ein möglichst hoher Anteil an Bekanntem, an Regeln und Routinen aufrechterhalten werden, um den Schulwechsel möglichst stressarm gestalten zu können (Schirmer 2016: 106).

5.1.2 Zielgruppe 2: Pädagogisches Team der aufnehmenden Schule

Wie bereits beschrieben (vgl. Kap. 2.1.2 und 2.2.6) treten bei der integrativen Beschulung von Kindern im AS die Probleme meist erst an der Oberstufe so richtig zu Tage, da dort neue Herausforderungen hinzukommen (Girsberger 2016: 89). So stellt das System des Fächerunterrichts oft ein Hindernis für die enge Kooperation unter den Lehrpersonen dar (Grubich 2010: 140). Zudem haben es Schüler an der Oberstufe mit vielen Lehrpersonen mit unterschiedlichen Unterrichtsstilen und Persönlichkeiten zu tun. Es kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen der aufnehmenden Schule über autismusspezifisches Fachwissen verfügen. Girsberger (2016: 146) fordert, dass sich alle Lehrpersonen, die mit dem Schüler arbeiten, das nötige Know-How zu der speziellen Form des Autismus aneignen, von welcher das Kind betroffen ist. Das ist insofern nötig, als das Verhalten von autistisch wahrnehmenden Personen für Neurotypen oft unverständlich ist. Jedes Verhalten hat aber eine Funktion, die es zu entdecken gilt (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 11). Dies ist unter Umständen ein langwieriger Prozess und es macht keinen Sinn, diesen bei jedem Schulwechsel zu wiederholen.

Die oben genannten Probleme lassen sich mithilfe des Tools mildern, da die Lehrpersonen der aufnehmenden Schule neben allgemeinen Informationen zum Thema Autismus sehr konkrete, spezifisch den aufzunehmenden Schüler betreffende Informationen und Hilfestellungen durch das Tool erhalten sollen.

Um das Tool optimal zu nutzen ist es nötig, dass jede Lehrperson, die mit dem autistisch wahrnehmenden Schüler zusammenarbeitet, die Inhalte des Tools eingehend studiert und bei Bedarf auch die beigefügten weiterführenden Informationen aus der Literatur liest. Damit kann die Chance darauf erhöht werden, dass auch in der aufnehmenden Schule den individuellen Bedürfnissen dieses Schülers entsprochen werden kann und dass seine Besonderheiten insgesamt besser verstanden werden.

5.1.3 Zielgruppe 3: Betroffene (autistisch wahrnehmende Person und Eltern)

Im Laufe der Sekundarschulzeit werden Kinder allmählich zu Jugendlichen. Sie lernen sich selbst besser kennen und verstehen. Während das Tool in der Primarschulzeit idealerweise vom pädagogischen Team und in Absprache mit den Eltern ausgefüllt wird, kann es durchaus sein, dass ein Teil der Jugendlichen zunehmend in der Lage ist, für sich selbst zu sprechen, sodass es Sinn macht, auch ihre Sichtweise der unterrichtsrelevanten Schwierigkeiten und ihre Problemlösungsvorschläge in das Tool einfließen zu lassen. Sinnvollerweise geschieht dies über eine enge Bezugsperson oder ebenfalls in Absprache mit den Eltern, die ihrerseits als Experten im Umgang mit ihrem Kind anzusehen sind.

5.2 Funktionen des Tools

Im Folgenden wird beschrieben, welche Funktionen das Tool übernehmen soll, wo seine Grenzen liegen und inwiefern die Arbeit mit dem Tool den Aufwand im Team reduzieren kann. Um es aber vorweg zu nehmen: das Tool kann und soll den *Runden Tisch* nicht ersetzen.

5.2.1 Informationsfluss in der Phase des Übertritts

An einem konventionellen *Runden Tisch*, an dem sich Vertreter der Schulleitung, Klassen- und Fachlehrpersonen der aufnehmenden Schule, der Schulische Heilpädagoge, Vertreter der abgebenden Schule, Eltern und weiteres Fachpersonal treffen, werden in sehr kurzer Zeit sehr viele Informationen ausgetauscht und allenfalls Abmachungen getroffen. Im besten Fall wird alles in einem schriftlichen Protokoll festgehalten. Oft ist es aber aus Erfahrung der Autorinnen auch so, dass sich jeder Sitzungsteilnehmer seine eigenen Notizen macht und das Gehörte auf seine Art gewichtet und verarbeitet.

Das Tool hat den Vorteil, dass sich die Lehrpersonen vor dem Treffen am *Runden Tisch* über den betreffenden Schüler informieren können. Zudem wird ihnen mit zusätzlichen Informationen aus der Literatur gezeigt, dass es sich bei den beschriebenen Besonderheiten zwar um Spezialwünsche handelt, die jedoch in der Literatur oftmals dokumentiert und erklärt werden. Diese Zusatzinformationen scheinen den Autorinnen wichtig mit Blick auf Lehrpersonen, die mit dem Thema Autismus nicht vertraut sind und die nach wie vor „ressourcenschonend“, also lediglich mit gesundem Menschenverstand, an die Integration eines Schülers im AS herangehen wollen.

Das vorgängige Studium des Profils hätte den Vorteil, dass die Zeit am *Runden Tisch* in erster Linie zum Beseitigen von Unklarheiten und zur effizienten Suche nach möglichst einheitlichen Strukturen, Unterstützungs- und Visualisierungsmöglichkeiten genutzt werden könnte. In der Folge könnten dann die zu erledigenden Aufgaben im Team verteilt werden, was wahrscheinlich zu mehr Verbindlichkeit führen würde.

5.2.2 Basis für die Förderplanung und Ideenpool

Wird das Profil nicht nur im Hinblick auf den Übertritt ausgefüllt, sondern während der gesamten Sekundarschulzeit weitergeführt, so kann es auch als Basis für die Förderplanung, zur Dokumentation von Fortschritten und als Plattform zur Kommunikation von bewährten Vorgehen oder Hilfsmitteln genutzt werden. Dies setzt voraus, dass sich jede Lehrperson mindestens einmal wöchentlich, besser aber vor jedem Tag, an welchem sie mit dem betreffenden Kind arbeitet, im Tool infor-

miert. Der Aufwand dafür wäre relativ gering, da das Programm so eingerichtet werden könnte, dass es die neuesten Einträge hervorhebt. So würde für die Lehrperson auf einen Blick ersichtlich, ob etwas Wichtiges vorgefallen ist. Der Vorteil liegt auf der Hand: Eine Lehrperson muss bei einem wichtigen Vorfall nicht per Mail oder Telefon den Kontakt zu allen übrigen im Team arbeitenden Personen suchen, sondern sie kann den Vorfall einmalig im Tool dokumentieren und allenfalls Hinweise geben, wie damit umgegangen wurde oder werden soll.

An den meisten Schulen ist es verpönt, die Unterrichtsmaterialien anderer zu nutzen. Dies wird den Lehrpersonen oft als Faulheit ausgelegt, was zur Folge hat, dass gute Ideen verloren gehen und immer wieder die gleichen Erfahrungen gemacht werden müssen. In Zeiten, in welchen der Spardruck der Regierung die Lehrpersonen zwingt, ressourcenschonend zu arbeiten, macht es Sinn, sich zu überlegen, wie man gute Ideen anderen Lehrpersonen zur Wiederverwendung zugänglich machen kann. Hier sehen die Autorinnen eine weitere Einsatzmöglichkeit für das Tool. Im Laufe der Zeit würden die gespeicherten Datensätze eine Fülle von guten Ideen enthalten. Mithilfe einer Schlagwortsuche könnten die Lehrpersonen dann nach Lösungen eines spezifischen, den Schüler betreffenden Problems suchen und die Vorschläge entsprechend anpassen. Das Erstellen dieser Funktionen sprengt allerdings den Rahmen dieser Arbeit und müsste zu einem späteren Zeitpunkt in Zusammenarbeit mit einem IT-Experten erarbeitet werden.

5.2.3 Grenzen und Problematiken des Tools

Wie bereits erwähnt, ist das Tool nur so gut wie die Personen, die damit arbeiten. Das heisst, wird von einem pädagogischen Primarlehrerteam in Kooperation mit den Eltern das Profil eines Kindes gewissenhaft und differenziert erstellt, dann kann das Oberstufenteam davon stark profitieren. Aber auch dieser Nutzen stellt sich nur ein, wenn das Profil auch aufmerksam gelesen und im Team sowie mit den Eltern und dem Fachpersonal diskutiert wird.

Eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit liegt im Datenschutz. Wo soll das Profil hinterlegt werden, auf einem Server im Internet oder auf einem Schulserver? Wer hat Zugriff? Wird das Profil wieder gelöscht? Wer ist dafür zuständig? Wann? Weitere zu lösende Fragen im Zusammenhang mit dem Programm wären: Wer verwaltet das Programm? Wer trägt die entstehenden Kosten? Wer anonymisiert

und verwaltet die Daten, damit die guten Ideen von anderen Lehrpersonen genutzt werden können?

Aufgrund dieser Überlegungen wurde klar, dass im weiteren Verlauf der Arbeit ein Tool entwickelt werden würde, welches nicht alle geplanten Funktionen anbieten kann.

5.3 Vorgehen zur Entwicklung der Inhalte des Tools

Ausgehend von den in den Interviews ermittelten Kernthemen und den Ergänzungen aus der Literatur wird in diesem Kapitel die Entstehung der Kategorien und der dazugehörigen Aspekte erläutert. Diese bilden das Grundgerüst des Tools und werden in einem weiteren Schritt durch Informationen aus der Literatur, den sogenannten Informationsfenstern, ergänzt (vgl. Kap. 5.3.4).

5.3.1 Bildung der Kategorien ausgehend von den Kernthemen

Ausgehend von den in Kapitel 4.4 und 4.5 ermittelten Kernthemen wurden nun die Kategorien für das Tool erstellt. Diese bestehen meist aus präzisierten Bezeichnungen der Kernthemen, damit sie im Tool möglichst eindeutig und benutzerfreundlich angewendet werden können. Zudem wurden gewisse Kernthemen zusammengefasst oder einer Kategorie als Aspekt zugeordnet.

Die so entstandenen Kategorien und die ihnen untergeordneten Aspekte sollten wenn möglich kurz sein, damit das Tool übersichtlich bleibt. Aufgrund des nach wie vor bestehenden Fachpersonenmangels (Bericht des Bundesrates 2015: 33) gehen die Autorinnen davon aus, dass auch Personen mit wenig Vorwissen zum Thema Autismus mit diesem Tool arbeiten werden, deshalb wurde auf allzu fachspezifische Bezeichnungen bewusst verzichtet. Für Nutzer mit geringem Vorwissen oder für solche, die unsicher sind, welcher Themenbereich mit einer Bezeichnung gemeint ist, wurde das Tool mit Informationsfenstern ergänzt, die klärende Textpassagen und Zitate aus der Literatur zum gewählten Thema enthalten (vgl. Kap. 5.3.4).

Die folgenden Tabellen zeigen, wie aus Kernthemen die Kategorien für das Tool abgeleitet wurden (Tabellen 5-8).

Nachfolgende Bezeichnungen wurden präzisiert:

Tabelle 5: Präzisierung der Kernthemen-Bezeichnungen.

Kernthema	Neue daraus abgeleitete Kategorie
Mädchen	Mädchenspezifische Besonderheiten
Diagnose	Informationen zu Abklärungen oder zur Diagnose
Integration	Integration – Erfolge und Grenzen
Profil	Profil des Schülers
Information der Klasse	Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern
Stärken	Stärken des Schülers
Sozialer Umgang, soziales Training	Soziales und emotionales Training
Kommunikation	Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Schüler und Neurotypen
Wahrnehmung / sensorische Besonderheiten	Sensorische Besonderheiten des Schülers
Bewährte Hilfsmittel, Unterstützung	Nachteilsausgleich, Unterstützungsangebote
Ideen für den Übertritt	Vorstrukturierung des Übertritts
Schulleitungsthemen	Schulentwicklungsthemen
Ressourcen	Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich, therapeutisch)
Kooperation	Kooperation mit allen involvierten Personen
Spezifische Problemfelder / Schwierigkeiten	Zusätzliche spezifische Problemfelder / Schwierigkeiten

Nachfolgende Kernthemen wurden zu einer Kategorie zusammengefasst:

Tabelle 6: Zusammenfassung einzelner Kernthemen.

Kernthema	Neue daraus abgeleitete Kategorie
Umgang mit Regeln	Umgang mit Regeln, Stress, Fehlern und mit Aggression
Umgang mit Stress	
Umgang mit Fehlern	
Umgang mit Aggression	
Strukturierung	Strukturierung und Visualisierung
Visualisierung	

Das nachfolgende Kernthema wurde mit gleichbleibender Bezeichnung zu einer Kategorie:

Tabelle 7: Kernthema mit gleichnamiger Kategorie.

Umgang mit Veränderung	Umgang mit Veränderung
------------------------	------------------------

Nachfolgende Kernthemen wurden transformiert und flossen dann auf andere Art ins Tool ein:

Verständnis: Das Kernthema *Verständnis* fließt aus Sicht der Autorinnen in die vier in Tabelle 8 festgehaltenen Kategorien wesentlich konkreter ein. Folgende Überlegungen führten dazu, dass aus dem Kernthema *Verständnis* keine Kategorie für das Tool gebildet wurde: Diagnosen und Abklärungen bieten kaum Lösungsansätze, aber durch sie wird das „Anderssein“ des Schülers im AS erklärt und in gewissem Sinne legitimiert. Dies fördert das Verständnis. So auch die Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern: Werden die Besonderheiten des Schülers im AS den Mitschülern und deren Eltern erklärt, dann wächst das Verständnis für den Schüler, was wiederum hilft, Mobbing einzudämmen. Das Verständnis wird zudem gefördert, wenn in der Kooperation im Team darauf geachtet wird, dass genügend Kooperationspartner mit dem nötigen Fachwissen zum Thema Autis-

mus anwesend sind. Deren Rekrutierung hängt wiederum von der Verteilung der Ressourcen ab.

Fachwissen: Das Fachwissen kann keine Kategorie für das Tool sein. Es findet aber in Form von Informationsfenstern Eingang ins Tool.

Krisenpläne: Das Kernthema *Krisenpläne* wurde im Tool den Kategorien *Umgang mit Aggression* und *Umgang mit Veränderungen* als Aspekt untergeordnet (vgl. Kap. 5.3.3)

Profil des Schülers: Im nächsten Kapitel wird aufgezeigt, wie das Kernthema *Profil des Schülers* Eingang in das Tool findet.

Tabelle 8: Transformierte Kernthemen in bestehenden Kategorien.

Kernthema	Bestehende Kategorien
Verständnis	Informationen zu Abklärungen oder zur Diagnose
	Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern
	Kooperation mit allen involvierten Personen
	Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich, therapeutisch)
Fachwissen	-
Krisenpläne	Umgang mit Aggression
	Umgang mit Veränderungen
Profil des Schülers	-

5.3.2 Ordnung der Kategorien

Die zuvor ungeordnet dargestellten Kategorien wurden sodann für das Tool thematisch gegliedert, da dies ein effizienteres Zuordnen der weiterzugebenden Informationen ermöglicht. Es zeigte sich bei diesem Arbeitsschritt, dass es nötig ist, zwischen schulhausspezifischen und den Schüler und sein Umfeld betreffenden Themen zu unterscheiden, denn die Besonderheiten eines Schülers sind immer

auch in Abhängigkeit seines persönlichen Umfelds und der pädagogischen Haltung, der Möglichkeiten sowie der Ressourcen seiner Schule zu verstehen.

Die Autorinnen entschieden sich dafür, das Tool ausgehend vom Schüler zu gliedern und so der heutigen ressourcenorientierten Betrachtungsweise des AS Rechnung zu tragen (Theunissen 2016: 15). Dies erhöht in den Augen der Autorinnen die Wahrscheinlichkeit, dass auch bei der Anwendung des Tools der Fokus zuerst auf den beobachteten Stärken und Besonderheiten des Schülers liegt und daraus resultierend seine Bedürfnisse abgeleitet werden. Erst in einem zweiten Schritt soll dann geschaut werden, welche Ressourcen zur Verfügung stehen, wie diese sinnvollerweise zu verteilen sind und welche Schulentwicklungsthemen an die Hand genommen werden müssen, um die Chancen auf einen erfolgreichen Übertritt und damit auch auf eine erfolgreiche Integration des betreffenden Schülers zu erhöhen.

Aus diesen Überlegungen ergab sich für das Tool eine vierteilige Gliederung:

- Informationen zum Schüler
- Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet?
- Was wurde für den Übertritt erarbeitet oder angedacht?
- Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen

An dieser Stelle beschlossen die Autorinnen, die geplante Kategorie *Profil des Schülers* neu als übergeordneten Begriff für alle den Schüler und seine Besonderheiten betreffenden Informationen zu verwenden, was zu folgender Gliederung der Kategorien in Tabelle 9 führte:

Tabelle 9: Vierteilige Gliederung der Kategorien.

Profil des Schülers

Stärken des Schülers
Mädchenspezifische Besonderheiten
Sensorische Besonderheiten des Schülers
Umgang mit Regeln, Stress, Fehlern und Aggressionen
Umgang mit Veränderungen
Zusätzliche spezifische Problemfelder / Schwierigkeiten
Informationen zu Abklärungen oder zur Diagnose

Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet?

Strukturierung und Visualisierung
Soziales und emotionales Training
Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Schüler und Neurotypen
Nachteilsausgleich, Unterstützungsangebote
Integration – Erfolge und Grenzen
Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern

Was wurde für den Übertritt erarbeitet oder angedacht?

Vorstrukturierung des Übertritts

Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen

Kooperation mit allen involvierten Personen
Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich, therapeutisch)
Schulentwicklungsthemen

5.3.3 Grundgerüst des Tools

Um die Chance zu erhöhen, dass das pädagogische Team der abgebenden Schule möglichst an alles denkt, erschien es den Autorinnen nötig, die Kategorien zu verfeinern und sie in einzelne Aspekte zu unterteilen. Alle Aspekte wurden in einem der Interviews genannt. Sie wurden im Rahmen der Auswertung der Experteninterviews zu Themenbereichen – den möglichen Kernthemen – zusammengefasst und sind in mindestens einer der in Kapitel 4 erwähnten Übersichtstabellen festgehalten. Zur Erstellung des Grundgerüsts des Tools wurden die Kernthemen also wieder aufgefächert und an den markierten Stellen (*), wie in Kapitel 4.5 beschrieben, ergänzt. Um sicherzustellen, dass mit dem Tool alle wichtigen Informationen weitergegeben werden können, wurde an seinem Ende ein Feld angefügt (**), in welches Anmerkungen eingetragen werden können, die keiner der übrigen Kategorien zugeordnet werden konnten.

Tabelle 10: Grundgerüst des Tools mit Kategorien und Aspekten.

Kategorien:

Aspekte:

Profil des Schülers

Stärken des Schülers	Spezialinteresse
	Weitere Stärken des Schülers

Mädchenspezifische Besonderheiten	Mädchenspezifische Besonderheiten
-----------------------------------	-----------------------------------

Sensorische Besonderheiten des Schülers	Visuelle Wahrnehmung
	Auditive Wahrnehmung
	Taktile Wahrnehmung
	Olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung / Ernährungshinweise
	Weitere: z.B. motorische Besonderheiten, etc.

Umgang mit Regeln, Stress, Fehlern und mit Aggression (*)	Umgang mit Regeln, bewährte Hilfsmittel
	Umgang mit Stress, bewährte Hilfsmittel
	Umgang mit Fehlern, bewährte Hilfsmittel
	Umgang mit Aggression (*), Krisenpläne

Umgang mit Veränderungen	Reaktionen auf Veränderungen
	Präventive Massnahmen
	Krisenpläne für unvorhergesehene Veränderungen (*)

Zusätzliche spezifische Problemfelder / Schwierigkeiten	Schwierige Situationen / Fächer, von der Norm abweichender Lernstand, beobachtete Overloads / Häufigkeit der Vorfälle / vermutete Auslöser
	Bewährte Hilfsmittel

Informationen zu Abklärungen oder zur Diagnose	Gemachte Abklärungen und ihre Resultate
--	---

Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet?

Strukturierung und Visualisierung	Zeitliche Strukturierung und Art der Visualisierung
	Räumliche Strukturierung und Art der Visualisierung
	Ordnungssysteme, Pläne, Farben
	Strukturierung von offenen Sequenzen wie Pausen, Projektarbeit, Schulreisen, Lager, Sportunterricht, etc.

Soziales und emotionales Training	Soziales Training, gewählte Ansätze
	Emotionales Training, gewählte Ansätze

Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Schüler und Neurotypen	Ansprechperson für den Schüler
	Häufige Missverständnisse
	Kommunikation durch Schreiben, Zeichnen, digitale Kommunikation, Zeichen
	Fragetechnik (Skalenfragen, Auswahl)
	Anderes

Nachteilsausgleich, Unterstützungsangebote	Nachteilsausgleich in Form von Anpassung von Tests (Zeit, Umfang)
	Raumangebot (Rückzugsmöglichkeiten)
	Dispensation(en)
	Weitere Unterstützungsangebote

Integration – Erfolge und Grenzen	Erfolgreiche Integration, wo und wie?
	Grenzen der Integration, welche Alternativen wurden geschaffen? (Teil-) Dispensation, Spezialaufträge, etc.

Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern	Arbeit mit den Mitschülern und deren Eltern
--	---

Was wurde für den Übertritt erarbeitet oder angedacht?

Vorstrukturierung des Übertritts	Vorarbeit an der abgebenden Schule
	Ideen für die aufnehmende Schule
	Mögliche Begleitung für den Übertritt

Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen

Kooperation im Team	Kooperationspartner für den Übertritt
	Austausch zwischen den pädagogischen Teams
	Weitere involvierte Stellen

Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich, therapeutisch)	Ressourcen der abgebenden Schule
	Ressourcen der Eltern
	Weitere Ressourcen

Schulentwicklungsthemen	An folgenden Themen haben wir als Schule gearbeitet
	Folgende Themen erachten wir zudem als wichtig

Wichtige Anmerkungen, die noch nicht erwähnt wurden (**).

5.3.4 Erarbeitung der Informationsfenster im Tool

Damit alle Nutzer von einer korrekten fachlichen Basis ausgehen und ähnliche Vorstellungen von den Inhalten der Kategorien und Aspekte haben, wurde das

Tool mit Informationsfenstern ergänzt, indem jeder Aspekt mit Informationen aus der Literatur verknüpft und erläutert wurde. Auch hier wurde vor allem die bereits erwähnte Literatur berücksichtigt, welche das Thema AS aus einem pädagogischen Blickwinkel heraus betrachtet und Handlungsoptionen zur besseren Integration und Förderung von Schülern im AS aufzeigt. Den Autorinnen war es zudem wichtig, den Gegebenheiten in der Schweiz Rechnung zu tragen, weshalb sie sich zur Überprüfung der Vollständigkeit des Grundgerüsts des Tools auch an der Checkliste zur schulischen Förderung von Eckert und Sempert (2014) orientiert haben.

Das Einfügen der Informationsfenster verfolgt nebst dem oben genannten weitere Ziele. Erstens sollten die Informationsfenster dazu dienen, dem Nutzer Hinweise darauf zu geben, welche Angaben zum Schüler an dieser Stelle eingetragen werden können. Zweitens hofften die Autorinnen, dass die zusätzlichen Informationen die Wahrnehmung des Nutzers schärfen und ihm helfen, die beobachteten Besonderheiten seines Schülers noch besser einzuordnen und zu verstehen. Drittens konnte mit dem Einfügen der Informationsfenster sichergestellt werden, dass die in den Interviews genannten Kategorien und Aspekte nicht nur für die Interviewpartner relevant waren, sondern auch in der Literatur Erwähnung finden.

Obwohl aufmerksam darauf geachtet wurde, dass die Kategorien und Aspekte eindeutige Themenbereiche abdecken, stellten die Autorinnen fest, dass sich bestimmte Aussagen an unterschiedlichen Stellen im Tool einordnen lassen. So kann z.B. die Aussage, dass das Kind einen Rückzugsort braucht, in der Kategorie *Bewährte Hilfsmittel* oder in der Kategorie *Sensorische Besonderheiten* seinen Platz finden. Da den Autorinnen aber in erster Linie wichtig ist, dass solche Informationen überhaupt weitergegeben werden, ist es sekundär, wo im Tool sie in Erscheinung treten. So ist auch denkbar, dass obige Aussage in beiden genannten Kategorien erscheint. Einmal mit Fokus auf: Was hat sich an unserer Schule im Umgang mit dem Kind bewährt? Wie war das Aufsuchen des Rückzugsortes geregelt und wie sah dieser Ort aus? Und einmal mit Fokus darauf, dass allen Beteiligten klar wird, dass dieses Kind ein gesteigertes Reizempfinden hat, deshalb einen Rückzugsort braucht und generell vor grosser Reizbelastung geschützt werden soll. Letztlich können die pädagogischen Teams sowie die Eltern beim Ausfüllen selbst entscheiden, welche ihrer Aussagen wo Eingang finden.

Die Informationsfenster können auch Hinweise darauf geben, wo die interessierte Lehrkraft weitere Informationen zum jeweiligen Thema finden kann.

5.4 Technische Überlegungen zur Entwicklung des Tools

Nachdem im letzten Kapitel der Fokus auf den inhaltlichen Aspekten des Tools lag, werden an dieser Stelle die technischen Aspekte zur Entwicklung des Tools erläutert.

5.4.1 Interaktive Version

Den Autorinnen schwebte in der Planung ein möglichst einfaches und übersichtliches Tool vor, das von Personen mit und ohne Vorkenntnisse zum Thema Autismus gleichermassen angewandt werden könnte. Geplant war, dass auf einer ersten Ebene das Hauptgerüst des Tools mit den folgenden, bereits erwähnten, vier Bereichen sichtbar wäre:

- Profil des Schülers (vorher: Informationen zum Schüler, vgl. S. 95)
- Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet?
- Was wurde für den Übertritt erarbeitet oder angedacht?
- Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen

Diese Bereiche sollten dann angeklickt werden können, um auf einer zweiten Ebene die dazugehörigen Kategorien zu sehen. Durch Anklicken der gewünschten Kategorie sollte dann eine dritte Ebene mit den Aspekten geöffnet werden, zu welchen schliesslich die Angaben zum Schüler eingetragen werden können. Auf derselben Ebene sollte sich auch ein Icon zum Öffnen des entsprechenden Informationsfensters befinden.

Zur geplanten Ausarbeitung eines solchen interaktiven Tools wurde ein IT-Experte beigezogen. Der Kontakt zu diesem fand bereits in einer frühen Phase der Arbeit statt. Es zeigte sich aber bald, dass das Erstellen einer interaktiven Version nach den Wünschen der Autorinnen ohne finanzielle Mittel kaum zufriedenstellend ausfallen würde. Erschwerend kam hinzu, dass es sich bei den Angaben im Tool um

sensible Daten handeln würde, deren Verwaltung höchsten Ansprüchen im Bereich des Datenschutzes würde genügen müssen. Diesen Herausforderungen fühlten sich die Autorinnen nicht gewachsen und es wurde schnell klar, dass das Erstellen einer interaktiven Version den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

5.4.2 Word-Version

Eine einfache Word-Version, deren Grundgerüst, Inhalt und Informationsfenster von den ausfüllenden Lehrpersonen verändert werden können, war für die Autorinnen keine Option. Ihnen war wichtig, dass die Form des Tools auch beim Ausfüllen bestehen blieb. So fertigten sie in einem Worddokument mithilfe der sogenannten *Entwicklertools*¹⁶ eine Version an, bei der lediglich in ein Fenster geschrieben werden konnte, das mit «Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben» gekennzeichnet war. Das hatte zur Folge, dass das Tool enorm umfangreich und nicht so übersichtlich erschien, wie es sich die Autorinnen gewünscht hatten. Damit sich die Nutzer dennoch einfach einen Überblick verschaffen können, wurde am Anfang des Tools dessen Grundgerüst mit allen Kategorien und Aspekten eingefügt. Die Testversion des Tools (AS-Tool zum Ausfüllen) befindet sich im Anhang C.

¹⁶ Weitere Infos unter: [<https://support.office.com/de-de/article/anzeigen-der-registerkarte-entwicklertools-e1192344-5e56-4d45-931b-e5fd9bea2d45>; 7.4.18].

6 Empirischer Teil: Überprüfung der Testversion des Tools

Die Überprüfung der Testversion erfolgte in zwei Schritten. Das Tool wurde zuerst durch eine Lehrperson (LP) und eine Schulische Heilpädagogin (SHP) mit anonymisierten Daten zu ihren Schülern ausgefüllt und evaluiert (informationsgebende LP und SHP). Danach wurde es durch LP und SHP gelesen und ebenfalls evaluiert (informationsentnehmende LP und SHP). Mit der Befragung wurde kontrolliert, ob die Testversion des Tools in der Praxis anwendbar ist und ob allenfalls Änderungen nötig sind. Des Weiteren werden an dieser Stelle die zur Überprüfung verwendeten Untersuchungsmethoden sowie -instrumente vorgestellt. Ausserdem werden deren Vor- und Nachteile aufgezeigt und deren Wahl begründet.

6.1 Fragen zur Überprüfung der Testversion

Folgende Fragen wurden überprüft:

A) Wird das Tool zur Übermittlung unterrichtsrelevanter Informationen, einen autistisch wahrnehmenden Schüler betreffend, von den befragten informationsgebenden LP und SHP der abgebenden Schulen als klar verständlich und nützlich eingeschätzt?

B1) Wird das Tool zur Übermittlung unterrichtsrelevanter Informationen, einen autistisch wahrnehmenden Schüler betreffend, von den befragten informationsentnehmenden SHP der aufnehmenden Schulen als klar verständlich, nützlich für die Unterrichtspraxis und den täglichen Umgang mit dem Schüler sowie effizienzsteigernd für den Fachaustausch eingeschätzt?

B2) Wird das Tool zur Übermittlung unterrichtsrelevanter Informationen, einen autistisch wahrnehmenden Schüler betreffend, von den befragten informationsentnehmenden LP der aufnehmenden Schulen als klar verständlich, nützlich für die Unterrichtspraxis und den täglichen Umgang mit dem Schüler sowie effizienzsteigernd für den Fachaustausch eingeschätzt?

6.2 Methodenwahl und Begründung

Zur Beantwortung der Fragen wurde ein quantitatives Forschungsdesign gewählt, um einerseits gut vergleichbare Daten zu erhalten und andererseits in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit eine möglichst grosse Anzahl an LP und SHP zu befragen. Zwei Methoden standen für die Untersuchung zur Auswahl: Die experimentelle und die nicht-experimentelle Untersuchung.

Bei experimentellen Untersuchungen werden die Erfahrungen von mindestens zwei zufällig generierten Versuchsgruppen erforscht, von welchen die eine Gruppe eine Intervention erfährt, die andere aber nicht (Aeppli et al. 2014: 137f). So hätte für eine experimentelle Untersuchung in der vorliegenden Arbeit eine mit dem Tool arbeitende Versuchsgruppe den Übertritt eines Schülers im AS beurteilen müssen und eine Kontrollgruppe hätte den Übertritt ohne Tool beurteilen müssen. Daraus hätten dann die Autorinnen eventuelle Hinweise auf den Nutzen des Tools ableiten können. Da die vorliegende Arbeit jedoch erst kurz vor Schuljahresende 2017 begonnen wurde und vor dem darauffolgenden Schuljahresende abgegeben werden musste, konnte dieses Design allein schon aus zeitlichen Gründen keine Verwendung finden. Eine Testversion hätte für diese Art der Überprüfung bereits zu Beginn der Arbeit vorliegen müssen.

Somit waren zur Überprüfung des Tools die Bedingungen für eine experimentelle Untersuchung nicht gegeben, weshalb ein nicht-experimentelles ex-post-facto-Design in Form einer Umfrage gewählt wurde. Dieses ermöglicht in Quer- oder Längsschnittstudien eine oder mehrere Datenerhebungen durchzuführen (Paier 2010: 43) und damit «Einstellungen, Haltungen, Meinungen und andere Arten von Informationen» zu erfragen (Aeppli et al. 2014: 138). Für die Beantwortung der Forschungsfrage machte zu diesem Zeitpunkt und unter den gegebenen Umständen nur eine Querschnittstudie Sinn.

Mit dem Ansatz der Inferenzstatistik, die es ermöglicht, auf der Basis von Erfahrungen, Beobachtungen und Wissen Rückschlüsse auf eine dahinterstehende Grundgesamtheit zu ziehen, wurde versucht, Hinweise darauf zu finden, ob und für wen das Tool hilfreich sein könnte (Aeppli et al. 2016: 307f). Verallgemeinerungen dieser Art sind immer unsicher und lassen sich nur in Form von Wahrscheinlichkeitsaussagen darstellen, deren Genauigkeit sehr unterschiedlich sein

kann (Raab-Steiner/Benesch 2015: 17f). Für diese Untersuchung besteht die Grundgesamtheit aus den LP und SHP der deutschsprachigen Schweiz, die in der ersten Sekundarschule unterrichten und die bereit wären, einen autistisch wahrnehmenden Schüler in ihre Klasse zu integrieren. Weitere, vor allem das Layout und die Verständlichkeit betreffende Fragen wurden mit dem Ansatz der deskriptiven Statistik untersucht und dargestellt.

Die Erprobung des Tools in einer echten Übertrittssituation war aus den bereits genannten, Gründen nicht möglich. Neben dem zeitlichen Aspekt war dies aber auch der Tatsache geschuldet, dass die Anzahl autistisch wahrnehmender Schüler, die im Sommer 2017 den Übertritt von einer sechsten Primar- in eine erste, integrative Sekundarschulklasse vollzogen haben, nicht bekannt ist und dass aufgrund des Datenschutzes keine Angaben zu ihren Schulorten erhältlich sind. Daher wurde folgendes Vorgehen gewählt:

Das Tool wurde Mitte Dezember 2017 von einer SHP und einer LP ohne heilpädagogische Ausbildung mit realen, aber anonymisierten Angaben zu je einem ihrer autistisch wahrnehmenden Schüler ausgefüllt. Die Autorinnen nahmen ausserdem mit einer Mutter Kontakt auf, die am Elterninterview dabei war und einen engen Kontakt mit der SHP ihres Sohnes pflegt. Die Mutter und die SHP wurden angefragt, ob sie zusammen das Tool mit Angaben des autistisch wahrnehmenden Sohnes bzw. Schülers ausfüllen würden. Darauf kam leider keine Reaktion.

Die Angaben zum Schüler¹⁷ der LP ohne heilpädagogische Ausbildung wurden anschliessend im Dezember 2017 und Januar 2018 durch neun an Sekundarschulen der Nordwestschweiz tätigen SHP und durch zehn ebenda arbeitende LP auf deren Wert und Aussagekraft für eine fiktive zukünftige Arbeit mit dem beschriebenen Schüler beurteilt.

Mit dem Ansatz der deskriptiven Statistik wurde versucht, Hinweise darauf zu finden, inwiefern sich Berufserfahrung, Vorkenntnisse zum Thema Autismus und die Unterstützung durch einen SHP an der Schule auf die Beurteilung des Nutzens des Tools auswirken und wo das Tool allenfalls Mängel aufweist.

¹⁷ Überlegungen zur Auswahl des ausgefüllten Tools, vgl. Kap. 6.4.

In einem weiteren Schritt, der aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, müsste auch eine breitere Befragung derjenigen Personen stattfinden, die das Tool mit Informationen ausfüllen. Die vorliegende Arbeit stützt sich in dieser Hinsicht auf die Aussagen der SHP und der LP ohne heilpädagogische Ausbildung, die das Tool ausgefüllt haben. Auch sie wurden um eine schriftliche Rückmeldung mittels Fragebogen gebeten, um Anhaltspunkte darüber zu erhalten, ob das Tool für die potentiellen Nutzer der abgebenden Schulen mit und ohne spezifisches Fachwissen klar verständlich und nützlich ist.

6.3 Beschreibung des Untersuchungsinstruments

Befragungen unterscheiden sich im Grad ihrer Standardisierung. Dieser kann sich auf die Antworten, auf die Reihenfolge der Fragen, auf die Interviewsituation oder auf die Formulierung der Fragen beziehen. Sie unterscheiden sich aber auch in der Art der Kommunikation, also ob die Umfrage mündlich, schriftlich, telefonisch oder elektronisch durchgeführt wird (Raab-Steiner/Benesch 2015: 49). Für die vorliegende Umfrage wurde als Untersuchungsinstrument der schriftliche, standardisierte Fragebogen gewählt (Begründung vgl. Kap. 6.3.2 und 6.3.3). Da zu diesem spezifischen Thema noch keine Befragung durchgeführt wurde, mussten zwei geeignete Untersuchungsinstrumente erstellt werden – eines für diejenigen, die das Tool ausfüllten und eines für diejenigen, die das Tool auf seine Nützlichkeit und Verständlichkeit hin überprüften. Dazu wurden in einem ersten Schritt die theoretischen Konzepte wie der *hypothetische Nutzen für die Praxis* und die *Verständlichkeit* definiert und mittels einer Skala messbar gemacht (Raab-Steiner/Benesch 2015: 26; Aepli et al. 2014: 126). Im vorliegenden Fall eignete sich eine Ordinalskala, da sie vergleichende Aussagen darüber zulässt, ob etwas besser oder schlechter oder eine Aussage zutreffender oder weniger zutreffend empfunden wird.

6.3.1 Definitionen der theoretischen Konzepte

Verständlichkeit: Die Beurteilung der Verständlichkeit folgt den vier Kriterien des von Langer, Schulz von Thun und Tausch (2015: 19ff) in den 70er Jahre entwickelten *Hamburger Verständlichkeitskonzepts*, in welchem die «Einfachheit», die

«Gliederung», die «Kürze und Prägnanz» sowie die «anregenden Zusätze» beurteilt werden. In der vorliegenden Arbeit ist das Tool dann verständlich, wenn sich aus dessen Gliederung für die Nutzer keine Schwierigkeiten im Umgang mit dem Tool ergeben und wenn sie dessen Ausführlichkeit als angemessen erachten.

(Hypothetischer) Nutzen für die Praxis: Für das pädagogische Team der aufnehmenden Schule kann nur von einem hypothetischen Nutzen gesprochen werden, denn die LP und SHP der aufnehmenden Schule stellen sich nur vor, den beschriebenen Schüler in ihre Klasse zu integrieren. Da ein derartiges Tool in der Praxis noch nicht existiert, erarbeiteten die Autorinnen folgende Definition für diesen Begriff.

Der Nutzen für das pädagogische Team der abgebenden Schule ist dann gegeben, wenn es glaubt, mithilfe des Tools ein umfassendes Bild des Schülers weitergeben zu können.

Der hypothetische Nutzen für das pädagogische Team der aufnehmenden Schule ist dann gegeben, wenn es glaubt, aufgrund der Angaben im Tool ein Bild vom Schüler erhalten zu haben, das einerseits den täglichen Umgang und die Arbeit mit dem Schüler erleichtert und positiv beeinflusst und das andererseits zu einer Effizienzsteigerung im Fachaustausch führt.

6.3.2 Vor- und Nachteile eines standardisierten Fragebogens

Die Methode des standardisierten Fragebogens als Erhebungsinstrument hat Vor- und Nachteile.

Die Vorteile eines standardisierten Fragebogens bestehen darin, dass die Daten gut miteinander verglichen werden können. Es hat sich auch gezeigt, dass Umfragen, die mit vorgefertigten Kategorien beantwortet werden können, eher ausgefüllt werden als solche, die die befragte Person zwingen, sich selbst Gedanken zu machen und diese zu formulieren (Raab-Steiner/Benesch 2015: 53). Der Fragebogen verhindert zudem die Beeinflussung der befragten Person durch Mimik, Gestik oder Nachfragen der befragenden Person. Vorteile ergeben sich auch in der Organisation der Umfrage mittels Fragebogen. Dieser kann per Post oder per Mail

versendet und zu einem beliebigen Zeitpunkt ausgefüllt werden, er ist zeit- und ortsunabhängig.

Zu den Nachteilen zählt, dass Messungen, die mittels Fragebogen gemacht werden, subjektiv sind (Aeppli et al. 2016: 164). Das Resultat kann beispielsweise durch das momentane Befinden oder gerade bei offenen Fragen durch das Verbalisierungsvermögen der befragten Person beeinflusst werden (Raab-Steiner/Benesch 2015: 53). Zudem ist ein Nachfragen seitens der befragten Person bei Unklarheiten nur mit zusätzlichem Aufwand möglich, was zur Folge haben kann, dass Fragen anders verstanden werden oder Antworten ganz weggelassen werden.

Für diese Arbeit hatten die oben genannten Erkenntnisse zur Folge, dass die Fragen kurz und einfach verständlich gehalten und sie so formuliert wurden, dass sie mehrheitlich mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten beantwortet werden konnten. Um die Chancen zu erhöhen, dass die Fragen mit der nötigen Ernsthaftigkeit beantwortet wurden, nahmen die Autorinnen vorgängig per Mail Kontakt mit den zu befragenden Personen auf und fragten sie explizit nach ihrem Einverständnis, an der Umfrage teilzunehmen.

6.3.3 Antwortmöglichkeiten und Skalierung

Für die Erhebung wurden vorwiegend geschlossene Fragen mit Rating-Skalen oder Ja-Nein-Antworten gestellt. Für vier Items (2e, 2f, 3f, und 3g) wurden offene Fragen formuliert wie z.B. am Schluss des Fragebogens. An dieser Stelle wurden die Befragten aufgefordert, sich mit dem Item „Was ich sonst noch sagen wollte“ allgemein zu äussern. Die Befragten hatten zudem noch die Möglichkeit, eine Ergänzung (1e), eine Begründung (3b.1) oder Anderes (3b.2) anzubringen.

Die gerade Anzahl von Skalenstufen (*trifft voll zu*, *trifft eher zu*, *trifft eher nicht zu* und *trifft nicht zu*) wurde gewählt, um die befragte Person zu zwingen, sich für eine Seite der Skala zu entscheiden (Porst 2014: 83f). Aeppli et al. (2016) schlagen zudem vor, ein Feld *Kann ich nicht beurteilen* einzufügen, um unqualifizierte Aussagen zu minimieren. Da es aber bei der Überprüfung des Tools um eine subjektive Einschätzung des (hypothetischen) Nutzens und der Verständlichkeit geht, wurde im Fragebogen explizit auf das Feld *Kann ich nicht beurteilen* verzichtet. In der Einleitung des Fragebogens wurde jedoch darauf hingewiesen, dass, falls bei

einer Dropdown-Antwort keine Aussage möglich sein sollte, diese auch unberührt gelassen werden könne. Damit erhofften sich die Autorinnen, dass sich die Befragten für eine der Antwortmöglichkeiten entscheiden würden.

6.3.4 Entwicklung des Fragenkatalogs

Es wurden zwei Fragebögen erstellt. Einer diente der Befragung der informationsgebenden LP und SHP (Fragebogen 1), der andere der Befragung der informationsentnehmenden LP und SHP (Fragebogen 2).

Am Anfang beider Fragebögen wurde den Teilnehmer erläutert, was mit ihren Daten geschehen würde, und es wurden die Antwortformate erklärt¹⁸. Auf weitere Informationen zu den Rahmenbedingungen wurde bewusst verzichtet, da diese bereits im ersten Kontakt erwähnt und im begleitenden Mail nochmals festgehalten wurden (Paier 2010: 103). Auf diese Weise konnte der Fragebogen kurz gehalten werden.

Der Fragebogen 1 wurde in folgende Teilbereiche gegliedert:

- 1) Fragen, die die ausfüllende Person betreffen: Angaben zur Person, zum Anstellungsverhältnis, zur Berufserfahrung und zu Kenntnissen über Autismus.
- 2) Fragen, die das Tool betreffen: Angaben zum Handling, zu den Inhalten des Tools und der Verständlichkeit der gelieferten Information sowie Angaben zu festgestellten Mängeln oder Lücken.
- 3) Fragen, die den Nutzen des Tools betreffen: Angaben zur subjektiven Einschätzung des Nutzens für die Praxis.

Der Fragebogen 2 unterscheidet sich darin, dass im dritten Teil zur subjektiven Einschätzung des hypothetischen Nutzens für die Praxis noch zusätzliche Fragen gestellt wurden, z.B. die Frage, worin eine mögliche weitere Erleichterung der Arbeit durch die Informationen im Tool bestehen könnte.

Der Fragebogen 1 diente zusätzlich als Pilotierung. Dabei wurde festgestellt, dass das Item 2b im Fragebogen 1, ob das Layout des Tools anspricht, überflüssig war,

¹⁸ Die Fragebögen sind im Anhang B zu finden.

da diese Frage mit dem Item 2f nach den nötigen Veränderungen das Layout betreffend abgedeckt war. So wurde das Item 2b im Fragebogen 2 ausgelassen. Es kamen hingegen weitere Items hinzu – so wurden z.B. die LP gefragt, ob eine SHP an der Schule angestellt ist oder an welcher Niveaustufe sie ihr Hauptpensum haben.

Auf die Frage nach dem zeitlichen Aufwand zum Ausfüllen des Tools wurde verzichtet, da damit keine aussagekräftige Antwort generiert werden kann. Jeder autistisch wahrnehmende Schüler hat seine individuellen Besonderheiten, die im Tool beschrieben werden. So kann es sein, dass bei einem Schüler in jeder Kategorie etwas ausgefüllt werden muss, während man sich bei einem anderen Schüler auf einige wenige Besonderheiten beschränken kann. Entsprechend schwankt der Zeitaufwand.

Schliesslich soll noch erwähnt werden, dass einige Fragen im Konjunktiv gestellt werden mussten, obwohl Porst (2014: 100) empfiehlt, hypothetische Fragen zu vermeiden. Da es sich in diesem Fall aber um Items handelte, bei denen sich der Befragte tatsächlich eine hypothetische, zukünftige Arbeit mit dem beschriebenen Schüler im AS vorstellen musste (vgl. Kap. 6.2), konnte nicht darauf verzichtet werden.

6.4 Wahl des ausgefüllten Tools

Wie bereits erwähnt wurde das Tool durch eine LP und eine SHP mit anonymisierten, aber realen Angaben über zwei autistisch wahrnehmende Schüler (einen Schüler und eine Schülerin) aus sechsten Klassen zweier integrativer Regelschulen ausgefüllt¹⁹. Die Entscheidung, das Tool durch je eine informationsgebende LP und SHP ausfüllen zu lassen, wurde gefällt, da dieses Vorgehen zwei Vorteile hatte. Einerseits erhöhte sich so die Sicherheit, dass noch vor Weihnachten ein ausgefülltes Tool zur Evaluation zur Verfügung stehen würde, andererseits bestand so bestenfalls die Möglichkeit, aus zwei Tools das aussagekräftigere auszuwählen.

¹⁹ Die ausgefüllten AS-Tool-Versionen sind im Anhang C zu finden.

Die Angaben in den von den informationsgebenden LP und SHP retournierten ausgefüllten Tools waren sehr unterschiedlich, was von den Autorinnen auf die unterschiedlichen Charaktere der beiden beschriebenen Schüler zurückgeführt wurde: Die Angaben im einen Tool waren sehr ausführlich und beinhalteten mehrere Vorschläge für den Umgang mit dem Schüler. Zudem fiel den Autorinnen auf, dass die LP die letzte Kategorie, trotz Informationsfenster, falsch verstanden hatte. Auf persönliche Anfrage hin erklärte sie sich sofort bereit, dies zu korrigieren, leider blieb die versprochene Korrektur dann aber aus.

Mit den Angaben im anderen Tool wurde eine Schülerin in eher knapper Form beschrieben. Offenbar waren für die Arbeit mit der Schülerin weniger Dinge zu beachten. Dieses Bild widerspiegelt die bereits erwähnte wissenschaftliche Erkenntnis, dass Mädchen weniger auffallen und sich tendenziell stärker anpassen als Jungen und unterstreicht die Annahme der Autorinnen, dass aus dem Zeitaufwand für das Ausfüllen des Tools keine für diese Arbeit relevante Aussage gewonnen werden kann.

Obwohl das ausführlich ausgefüllte Tool den oben erwähnten „Fehler“ enthielt und durch seinen grösseren Umfang mehr Aufwand für die informationsentnehmenden LP und SHP bedeutete, entschieden sich die Autorinnen, dieses zu verschicken. Interessant wäre es natürlich gewesen, beide Tools beurteilen zu lassen. Da aber die Autorinnen den Stress des Semesterwechsels aus eigener Erfahrung kennen und es der zeitliche Rahmen dieser Arbeit nicht zulies, die Beurteilung zu einem anderen Zeitpunkt durchzuführen, verzichteten sie auf dieses Vorhaben.

6.5 Die Stichprobe

Die Stichprobe der LP und SHP zur Überprüfung des Tools sollte aus der Deutschschweiz ausgewählt werden, wobei aufgrund der persönlichen Netzwerke der Autorinnen letztlich nur die Nordwestschweiz vertreten war (vgl. Tabelle 9).

Aus dem Kanton Aargau erklärten sich vor allem LP aus dem Umfeld einer der Autorinnen dazu bereit, das Tool zu evaluieren. Im Kanton Basel-Stadt lancierten die Autorinnen in der letzten Woche vor den Weihnachtsferien Anfragen per Mail an die Schulleitungen von zehn Sekundarschulen. Die Reaktionen darauf waren unterschiedlich: Einige leiteten die Anfrage an potenziell betroffene Kollegen wei-

ter, andere antworteten, sie würden die Anfrage nicht weiterleiten, da sie ihre Kollegen in der sonst schon anstrengenden Zeit nicht noch mehr belasten wollten. Von anderen Schulleitungen kam gar keine Reaktion, aber die an sie gesandten Anfragen wurden offenbar dennoch zum Teil weitergeleitet, denn es meldeten sich von diesen Schulen zwei SHP, die gerne an der Umfrage teilnehmen wollten.

Durch eine Dozentin vom Institut Spezielle Pädagogik und durch persönliche Kontakte gelangten die Autorinnen an weitere Adressen von LP und SHP aus den Kantonen Aargau, Basel-Land, Solothurn und Zürich. So sah die Stichprobe folgendermassen aus, wobei die in Klammer gesetzte Zahl angibt, an wie viele Personen die Unterlagen geschickt wurden:

Tabelle 11: Darstellung der Stichprobe.

Kanton:	Anzahl SHP:	Anzahl LP:
Aargau	3 (3)	4 (4)
Basel-Land	3 (4)	3 (4)
Basel-Stadt	3 (* ²⁰)	1 (* ²⁰)
Solothurn	0 (1)	2 (2)
Zürich	1 ²¹ (1)	0
Total ausgewertete Fragebögen	9	10

Die angestrebte Anzahl ausgefüllter Fragebogen für die Überprüfung des Tools lag bei je zehn ausgefüllten Fragebögen von LP und SHP, damit die Resultate

²⁰ Weiterleitung der Unterlagen durch Schulleitungen, Anzahl unbekannt.

²¹ Nicht ausgewerteter Fragebogen, da trotz Nachfrage unvollständig ausgefüllt (Beurteilung des Nutzens fehlte).

auch eine gewisse Aussagekraft erhielten. Im Rücklauf befanden sich zehn auswertbare Fragebögen von LP sowie deren neun von SHP. Damit war die Stichprobe (N=19) immer noch verhältnismässig klein, sodass ein allfälliger Rückschluss auf die Grundgesamtheit mit entsprechender Vorsicht betrachtet werden muss.

Als relevantes Merkmal zur Unterscheidung der beiden Stichproben wurde die Art der Ausbildung gewählt (Aeppli et al. 2016: 341).

6.6 Durchführung der Befragung

Das ausgefüllte Tool wurde zusammen mit dem oben beschriebenen Fragebogen 2 (vgl. Kap. 6.3.4) am 27. und 28. Dezember 2017 per Mail zur Überprüfung verschickt. Im Begleitschreiben zum Tool wurden die Befragten gebeten, das Tool mit den Angaben zum autistisch wahrnehmenden Schüler durchzulesen und danach den Fragebogen auszufüllen. Auch wenn zu diesem Zeitpunkt in allen Kantonen der Semesterwechsel bevorstand, hofften die Autorinnen, dass die Fragebögen bis spätestens Ende Januar retourniert sein würden.

6.7 Fazit zur Überprüfung der Testversion

Für die Überprüfung der Testversion wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Dieser wurde von einer Stichprobe (N=19) von LP und SHP ausgefüllt.

Die angestrebte Anzahl ausgefüllter Fragebögen durch mindestens 10 LP und 10 SHP wurde somit knapp nicht erreicht. Wahrscheinlich spielte da der Jahreswechsel eine Rolle, da zu diesem Zeitpunkt die Ferien und bei einigen der Semesterwechsel bevorstand. So ergab sich der Umstand, dass sich für die Überprüfung des Tools vor allem LP und SHP zur Verfügung stellten, die die Autorinnen durch persönliche Beziehungen kennen. Ob und inwiefern dies die Resultate beeinflussen könnte, war zu diesem Zeitpunkt unklar.

Trotz Pilotierung in der ersten Version des Fragebogens zeigte sich eine weitere Schwierigkeit: Die Autorinnen arbeiteten zur Erstellung des Fragebogens mit *Entwicklertools* und setzten Felder zum Ankreuzen sowie Dropdown-Listen zum Auswählen. Es stellte sich später heraus, dass diese Inhaltssteuerelemente erst ab Word-Version 2010 unterstützt werden, sodass viele befragte Personen Mühe mit

dem Ausfüllen des Fragebogens hatten. Es wurde deshalb eine zweite, vereinfachte Fragebogen-Version erstellt, die auch Nutzer von älteren Word-Versionen bedienen konnten. Diese Version des Fragebogens wurde an diejenigen verschickt, die sich mit dem oben beschriebenen Problem meldeten oder in der zweiten Januarwoche noch keine Antwort gegeben hatten.

7 Ergebnisteil: Ergebnisse der Datenerhebung und Interpretation

In diesem Kapitel werden die Auswertungsinstrumente vorgestellt. Zudem werden die Ergebnisse zur Beantwortung der im Kapitel 6 gestellten Fragen, sowie weitere zur Beurteilung der Testversion des Tools wichtige Daten ausgewertet, dargestellt und interpretiert.

7.1 Wahl der Auswertungsinstrumente

Um die Daten der Untersuchung auszuwerten, wurden diverse Quellen konsultiert (Aeppli et al. 2014: Kap. 13.2; Raab-Steiner/Benesch 2015: Kap. 6; Paier 2010: Kap. 8).

In einem ersten Schritt wurden die Fragebögen der beiden Stichproben (Stichprobe I: informationsgebende LP und SHP, Stichprobe II: informationsentnehmende LP und SHP) nummeriert.

In einem zweiten Schritt wurden die in den Fragebögen enthaltenen Items ebenfalls nummeriert. Die Rohwerte wurden in Kodeplänen²² numerischen Werten zugeordnet, welche sodann in Urlisten festgehalten wurden. Die Antworten der offenen Fragen der Items 2e (Veränderungen am Layout), 2f (Schwierigkeiten), 3b.2 (andere Erleichterungen), 3f (Wunsch weitere Informationen) und 3g (Sonstiges) wurden in den Urlisten mit einem Stern (*) markiert und anschliessend unterhalb der Urliste aufgeführt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden diese Informationen nicht kodiert, wie in Mayer (2013: 108) vorgeschlagen, sondern zum besseren Vergleich zusätzlich in eine separate Tabelle²³ eingefügt und nach Thema geordnet aufgelistet, um diese Daten zusammenfassen und interpretieren zu können.

In einem dritten Schritt wurde eine Fehlerbereinigung durchgeführt (Paier 2010: 125), indem jeweils die eine Autorin die aufgelisteten Daten in der Urliste mit den Angaben im Fragebogen verglich, die die andere Autorin eingetragen hatte.

²² Kodepläne und Urlisten finden sich im Anhang B.

²³ Tabelle „Auflistung der Antworten zu den offenen Fragen“ ist in Anhang B zu finden.

Als Auswertungsinstrumente wurden folglich die Urlisten und die Kodepläne zur Übersicht über alle Daten verwendet. Des Weiteren wurden Häufigkeitstabellen (Raab-Steiner/Benesch 2015: 88) eingesetzt, um z.B. die Stichprobe der informationsentnehmenden LP und SHP vorzustellen. Um die Werte zu visualisieren wurden aus den in Zelazny (2006: 53) dargestellten Schaubildern Säulendiagramme gewählt, da damit die Ergebnisse dieser Umfrage aus Sicht der Autorinnen am besten veranschaulicht werden konnten.

7.2 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die erhobenen Daten der beiden Stichproben dargestellt. Die in Aepli et al. (2016: 272) vorgeschlagenen Spalten *Bezeichnung fehlender Werte* und *Skalenniveau* wurden in den Kodeplänen nicht berücksichtigt. Fehlende oder ausgelassene Antworten sowie die Aussage «nichts» oder ähnliches wurden mit einem Strich (-) in den Urlisten markiert. Skalenniveaus werden weggelassen, da sie für diese Auswertung nicht relevant sind.

7.2.1 Ergebnisse aus der Stichprobe I (informationsgebende LP und SHP)

Da die Stichprobe I nur zwei Datensätze enthielt, wurde in dieser Auswertung auf Häufigkeitstabellen und Säulendiagramme verzichtet und die gewonnenen Daten in einem Fliesstext festgehalten. Die Stichprobe der informationsgebenden LP und SHP wird kurz präsentiert, danach folgt die Darstellung ihrer Beurteilung des Tools.

Beide Personen waren zum Zeitpunkt der Befragung seit sieben bzw. zehn Jahren als SHP bzw. als Klassenlehrperson (KLP) tätig, hatten mindestens den einen beschriebenen, autistischen Schüler begleitet und arbeiteten mit einem Pensum von 91-100%. Sie gaben an, dass sie *eher umfassend* bzw. *umfassend über* das Thema *Autismus-Spektrum Bescheid wissen*.

Beide Personen fanden das Tool *übersichtlich*. Das Layout empfanden sie als *eher ansprechend* (Veränderungsvorschläge vgl. weiter unten) und die *Informationsfenster* wurden von beiden als *hilfreich* eingestuft. Auch würden beide Personen die in den Informationsfenstern angegebene *Literatur kaufen* oder *ausleihen*,

um sich über die Besonderheiten autistisch wahrnehmender Menschen zu informieren. Die *Ausführlichkeit* des Tools empfanden sie beide als *angemessen*.

Das Layout des Tools könnte aus Sicht der Stichprobe I noch etwas ansprechender gestaltet werden. Die SHP meldete zurück, dass die Übersichtlichkeit durch Veränderungen am Layout noch zusätzlich verbessert werden könnte, dass sie aber als informationsgebende SHP effizient durch das Thema geleitet worden sei und sie so nicht das Gefühl gehabt habe, dass sie unbedingt mehr Übersicht bräuchte. Die KLP schlug vor, das Informationsfenster farblich von der Fragestellung abzugrenzen.

Das *Ausfüllen* war der LP *eher leicht* und der SHP *leicht gefallen*. Schwierigkeiten, die erwähnt wurden, waren das Mass zu finden zwischen notwendiger und zu ausführlicher Information sowie der Zeitaufwand. Beide kamen zum Schluss, dass sie mithilfe des Tools ein *umfassendes Bild* von ihrem autistisch wahrnehmenden Schüler *weitergeben* konnten. Die SHP gab an, *eher Neues*, die LP *eher nichts Neues zum Thema AS erfahren* zu haben. Im Item, ob sie noch gerne weitere Informationen zum Schüler hätten weitergeben wollen, wurde von beiden Personen nichts erwähnt. Des Weiteren wurde bemerkt, dass es ein umfangreicher Fragebogen sei, der eine umfassende Information ermögliche. Das Tool sei «genial» für LP mit eher wenig Praxiserfahrung und könne «den Schulwechsel für betroffene Schüler massgeblich vereinfachen».

7.2.2 Ergebnisse aus der Stichprobe II (informationsentnehmende LP und SHP)

Da die Auswertung der informationsentnehmenden LP und SHP umfangreicher ist als diejenige der informationsgebenden LP und SHP, folgt hier zur Orientierung die Gliederung der Auswertungsdaten, die dann grafisch dargestellt und in einem Fliesstext erläutert werden. Die Themen sind so geordnet, dass die zur Beantwortung der Fragen in Kapitel 6.1 relevanten Themen in Teil II und III zusammengefasst sind. Weitere, für die Forschungsfrage weniger relevante Themen sind im Teil IV aufgeführt und werden im Kapitel 7.2.3 dargestellt und in Kapitel 7.3.2 interpretiert.

Es wurden folgende Daten ausgewertet:

- I. Zusammensetzung der Stichprobe:
 - a) Tabellarische Darstellung
 - b) Fliesstext zur tabellarischen Darstellung
- II. Angaben zum Handling des Tools:
 - a) Übersichtlichkeit des Tools
 - b) Ausführlichkeit des Tools
 - c) Beurteilung der Informationsfenster
 - d) Schwierigkeiten
- III. Angaben zum hypothetischen Nutzen:
 - a) Erleichterung der Arbeit mit dem Schüler
 1. Erleichterung für die Unterrichtsvorbereitung
 2. Erleichterung im täglichen Miteinander
 3. Effizienzsteigerung im Fachaustausch
 4. Andere Erleichterung
 - b) Qualität des erhaltenen Bildes des Schülers
- IV. Erhobene Daten zu weiteren Themen:
 - a) Bereitschaft, die empfohlene Literatur zu beschaffen
 - b) Wissenszuwachs zum Thema AS
 - c) Bereitschaft, das Tool anzuwenden

Folgende Items aus dem Fragebogen werden in Kapitel 8 aufgegriffen:

- Wünschenswerte Veränderungen am Layout des Tools
- Wünschenswerte Informationen zum Schüler
- Sonstige Kommentare

I. Zusammensetzung der Stichprobe

Auch die Gruppe der informationsentnehmenden LP und SHP wird kurz präsentiert. Es folgt die Darstellung ihrer Beurteilung des Tools. Dazu werden in Tabelle 10 die Häufigkeiten der Antworten aus dem Fragebogen absolut und relativ dargestellt.

a) Tabellarische Darstellung

Tabelle 12: Häufigkeitstabelle der Antworten der Stichprobe (absolut und relativ).

Item	Anzahl SHP / prozentual	Anzahl LP / prozentual	Total / pro- zentual
Alter			
Alter 30-39	2 / 22%	2 / 20%	4 / 21%
Alter 40-49	2 / 22%	1 / 10%	3 / 16%
Alter 50-59	3 / 33%	3 / 30%	6 / 32%
Alter 60-69	2 / 22%	4 / 40%	6 / 32%
Geschlecht			
Männlich	3 / 33%	7 / 70%	10 / 53%
Weiblich	6 / 67%	3 / 30%	9 / 47%
Funktion			
SHP	6 / 67%		6 / 32%
KLP (Klassenlehrperson)		4 / 40%	4 / 21%
FLP (Fachlehrperson)		2 / 20%	2 / 11%
SHP + KLP	3 / 33%		3 / 16%
SHP + FLP	0		0
KLP + FLP		4 / 40%	4 / 21%
Arbeitskanton			
Aargau	3 / 33%	4 / 40%	7 / 37%
Basel-Land	3 / 33%	3 / 30%	6 / 32%
Basel-Stadt	3 / 33%	1 / 10%	4 / 21%
Solothurn	0	2 / 20%	2 / 11%

Item	Anzahl SHP / prozentual		Anzahl LP / prozentual	Total / prozentual
SHP an der Schule angestellt				
SHP angestellt			10 / 100%	10 / 100%
Keine SHP angestellt			0	0
Möglichkeit, Coach beizuziehen			k.A. ²⁴	
Pensum				
Pensum 31-40%	1 / 11%		0	1 / 5%
Pensum 41-60%	2 / 22%		1 / 10%	3 / 16%
Pensum 61-80%	0		3 / 30%	3 / 16%
Pensum 81-100%	6 / 67%		6 / 60%	12 / 63%
Niveaustufe				
Niveau A / Real	6 / 67%		6 / 60%	12 / 63%
Niveau E / Sek	3 / 33%		3 / 30%	6 / 32%
Niveau P / Bez	0		1 / 10%	1 / 5%
Lehrtätigkeitsjahre	Als SHP	Als LP		
Lehrtätigkeit 1-7	3 / 33%	0	0	
Lehrtätigkeit 8-15	4 / 44%	4 / 50%	2 / 20%	
Lehrtätigkeit 16-23	0	1 / 13%	2 / 20%	
Lehrtätigkeit 24-31	2 / 22%	2 / 25%	2 / 20%	
Lehrtätigkeit 32-40	0	1 / 13%	4 / 40%	

²⁴ Keine Angaben: Felder leer gelassen oder «weiss ich nicht» angegeben.

Item	Anzahl SHP / prozentual	Anzahl LP / prozentual	Total / prozentual
Begleitung AS-Schüler			
Begleitung eines Schülers im AS	6 / 67%	5 / 50%	11 / 58%
Keine Begleitung eines Schülers im AS	3 / 33%	5 / 50%	8 / 42%
Weiterbildung zu AS			
Weiterbildung besucht	5 / 56%	3 / 30%	8 / 42%
Keine Weiterbildung besucht	4 / 44%	7 / 70%	11 / 58%
Umfassendes Wissen über Autismus			
Trifft zu	1 / 11%	1 / 10%	2 / 11%
Trifft eher zu	4 / 44%	1 / 10%	5 / 26%
Trifft eher nicht zu	4 / 44%	7 / 70%	11 / 58%
Trifft nicht zu	0	1 / 10%	1 / 5%

b) Fliesstext zur tabellarischen Darstellung

Die Stichprobe II setzte sich aus zwei Gruppen zusammen: einer Gruppe von neun SHP (Gruppe S) und einer Gruppe von zehn LP (Gruppe L). Die erhobenen Daten werden für jede Gruppe separat dargestellt, ausser beim Arbeitsort.

Alter: 44% der Gruppe S waren zum Zeitpunkt der Befragung²⁵ zwischen 30 und 49 Jahre, 55%²⁶ zwischen 50 und 69 Jahre alt. In der Gruppe L waren 30% der Befragten zwischen 30 und 49 Jahre, 70% zwischen 50 und 69 Jahre alt.

Geschlecht: Die Gruppe S bestand aus 33% männlichen und 67% weiblichen SHP. In der Gruppe L war das Verhältnis umgekehrt: 70% männliche und 40% weibliche LP.

²⁵ Alle Angaben beziehen sich auf den Zeitpunkt der Befragung im Dezember 2017 und Januar 2018.

²⁶ Die Werte wurden gerundet, daher kann es sein, dass das Total nicht 100% ergibt.

Funktion: 67% der Gruppe S waren ausschliesslich als SHP tätig, während 33% eine Doppelfunktion als SHP und KLP innehatten. In der Gruppe L waren 40% als KLP, 20% als FLP und 40% in einer Doppelfunktion als KLP und FLP tätig.

Arbeitsort: 37% aller Befragten (Gruppe S und Gruppe L) waren im Kanton Aargau tätig, 32% im Kanton Basel-Land, 21% im Kanton Basel-Stadt und 11% im Kanton Solothurn.

Pensum: 67% der Gruppe S waren mit einem Pensum zwischen 81% und 100% angestellt, von der Gruppe L waren 60% mit demselben Pensum angestellt.

Niveau: Im Niveau A (Realstufe) arbeiteten 67% der Gruppe S und 60% der Gruppe L. Im Niveau E (Sekundarstufe) arbeiteten 33% der Gruppe S und 30% der Gruppe L. Im Niveau P (Bezirksstufe) arbeiteten 0% der Gruppe S und 10% der Gruppe L.

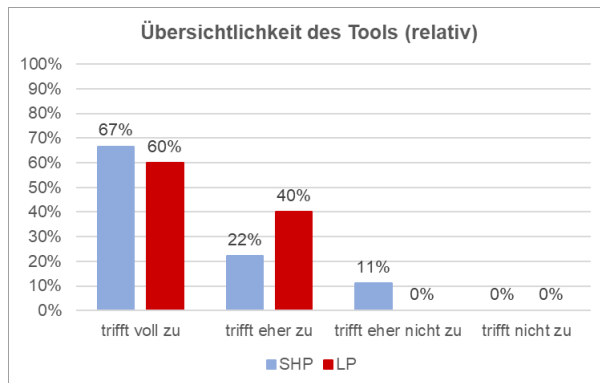
Berufserfahrung: In der Gruppe S wiesen 33% 1-7 Jahre Berufserfahrung als SHP auf, 44% 8-15 Jahre und 22% 24-31 Jahre. In derselben Gruppe besaßen 89% zusätzlich auch Berufserfahrung als LP. Von diesen hatten 50% 8-15 Jahre, je 13% 16-23 bzw. 32-40 Jahre und 25% 24-31 Jahre Erfahrung. In der Gruppe L hatten je 20% 8-15 Jahre, 16-23 Jahre oder 24-31 Jahre Berufserfahrung, 40% gar 32-40 Jahre.

Erfahrung mit Schülern im AS, Weiterbildung, Unterstützung durch SHP oder

Coach: Insgesamt hatte etwas mehr als die Hälfte der Befragten bereits einen von Autismus betroffenen Schüler begleitet. In der Gruppe S hatten 56% auch eine Weiterbildung zum Thema Autismus besucht, während in der Gruppe L 30% eine solche absolviert hatten. Entsprechend war die Einschätzung des eigenen Wissens zum Thema Autismus in der Gruppe S höher. 50% schätzten ihr Wissen diesbezüglich als gut bis sehr gut ein. Demgegenüber standen 20% der LP, die ihr Wissen als gut bis sehr gut einschätzten. 100% der LP gaben an, dass an ihrer Schule zum Zeitpunkt der Befragung ein SHP angestellt war.

II. Angaben zum Handling des Tools

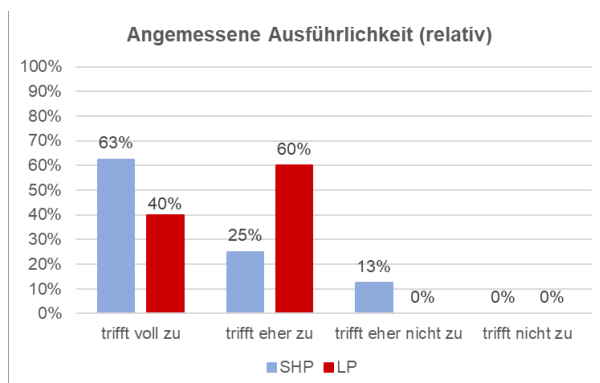
a) Übersichtlichkeit des Tools



89% der Gruppe S fanden das Tool *übersichtlich* oder *eher übersichtlich* gestaltet, während 11% das Tool für *eher nicht übersichtlich* hielten. In der Gruppe L waren 100% der Ansicht, dass das Tool *übersichtlich* oder *eher übersichtlich* ist.

95%²⁷ aller Befragten (Gruppe S und Gruppe L) fanden das Tool *übersichtlich* oder *eher übersichtlich* gestaltet.

b) Ausführlichkeit des Tools

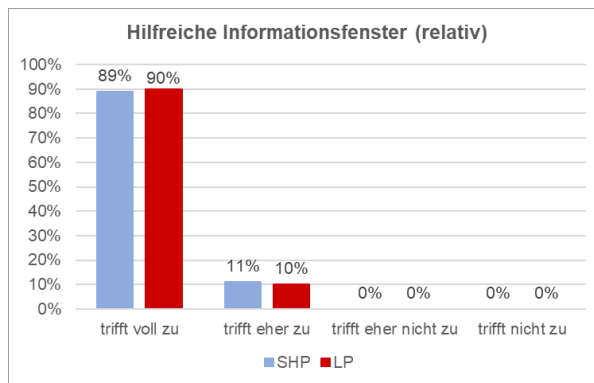


Die *Ausführlichkeit* wurde in der Gruppe S von 88% als *angemessen* oder *eher angemessen* eingestuft. In der Gruppe L waren 100% dieser Ansicht. 13% der Gruppe S waren der Meinung, dass die *Ausführlichkeit* des Tools *eher nicht angemessen* ist.

94% aller Befragten (Gruppe S und Gruppe L) fanden dessen *Ausführlichkeit* *angemessen* oder *eher angemessen*.

²⁷ Gerundete Zahlen, die Daten sind im Anhang B (Häufigkeitstabelle Total aller Befragten) ersichtlich.

c) Beurteilung der Informationsfenster



89% der Gruppe S und 90% der Gruppe L stuften die *Informationsfenster* als *hilfreiche*, 11% bzw. 10% als *eher hilfreiche* Ergänzung des Tools ein.

d) Schwierigkeiten

Zeitaufwand: Es wurde mehrmals erwähnt, dass das Tool zu umfangreich sei und eine kürzere Version wünschenswert wäre, zumal der direkte Austausch zwischen den abgebenden und den aufnehmenden Schulen durch die Arbeit mit dem Tool nicht ersetzt werden könne. Um den Zeitaufwand zur Bearbeitung des Tools zu reduzieren, wurde vorgeschlagen, die wichtigsten Daten in einer Rangfolge darzustellen oder die wichtigsten Informationen hervorzuheben. Zur Einschätzung der Bearbeitungszeit wurde vonseiten einer LP die Angabe eines ungefähren Zeitbedarfs am Anfang des Tools gewünscht.

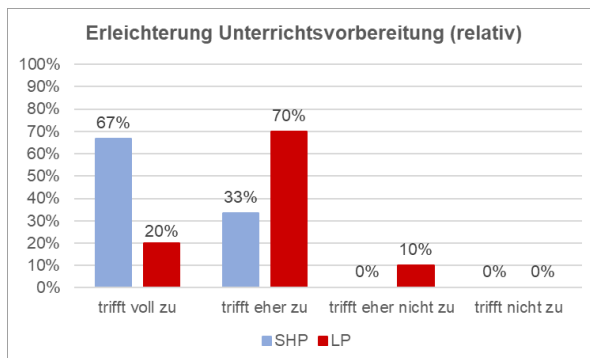
Umsetzung in die Praxis: Eine LP meldete zurück, dass eine Schwierigkeit darin bestehe, sich die Umsetzung der im Tool genannten Lösungsansätze in die Praxis vorzustellen. Auch folge nach dem Entnehmen der Informationen aus dem Tool noch viel Vorbereitungsarbeit im pädagogischen Team.

Technik: Die Technik bringe einige Schwierigkeiten mit sich, da die Übersicht im Worddokument schnell verloren gehe und das Zurückblättern mühsam sei.

III. Angaben zum hypothetischen Nutzen des Tools

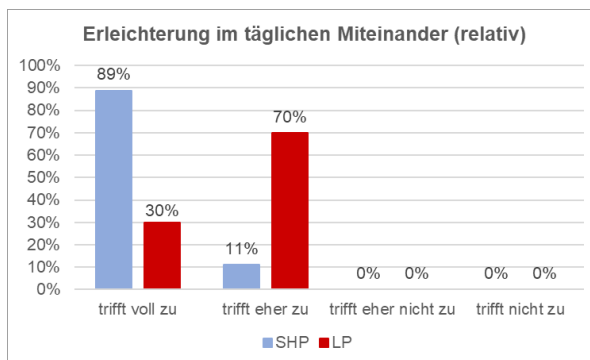
a) Erleichterung der Arbeit

1. Erleichterung für die Unterrichtsvorbereitung



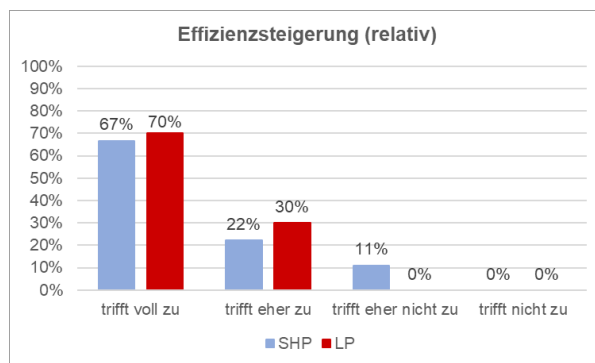
67% der Gruppe S waren der Auffassung, dass ihnen die Informationen im Tool die *Unterrichtsvorbereitung erleichtern* oder 33% *eher erleichtern* könnten. In der Gruppe L waren 20% der Auffassung, dass die Informationen im Tool die *Unterrichtsvorbereitung erleichtern* und 70%, dass sie die *Unterrichtsvorbereitung eher erleichtern* könnten. 10% der Gruppe L glaubten *eher nicht* an eine *Erleichterung der Unterrichtsvorbereitung* durch das Tool.

2. Erleichterung im täglichen Miteinander



In der Gruppe S glaubten 89% an eine *Erleichterung im täglichen Miteinander*, während 11% dieser Gruppe *eher* daran glaubten. In der Gruppe L war das Verhältnis umgekehrt: 30% glaubten an diese *Erleichterung*, während 70% *eher* dieser Meinung waren.

3. Effizienzsteigerung im Fachaustausch



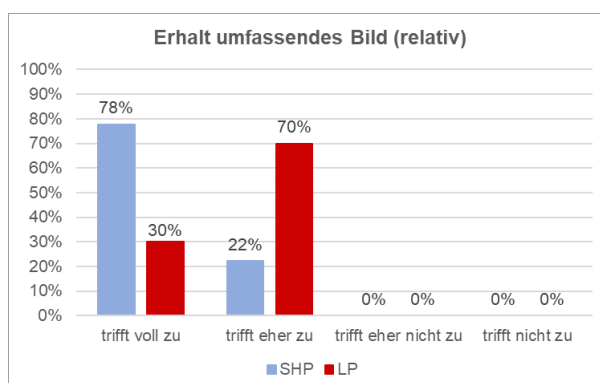
67% der Gruppe S glaubten, dass das Tool eine *Effizienzsteigerung* in der Zusammenarbeit bewirken könnte. 22% glaubten *eher* daran und 11% glaubten *eher nicht* daran. In der Gruppe L glaubten 70% an eine *Effizienzsteigerung* durch das Tool, während 30% *eher* dieser Ansicht waren.

4. Andere Erleichterung

Verständnis für den Schüler: Eine Lehrperson gab an, dass sie durch die Informationen verstehen könne, wie ein autistisch wahrnehmender Schüler «funktioniere». Eine zusätzliche Erleichterung der Arbeit mit diesem Schüler ergebe sich aus den vielen Lösungsvorschlägen im Tool oder den vorgeschlagenen Arten, wie die LP in schwierigen Situationen reagieren könnten.

Fokus: Die Sammlung der Informationen zum Schüler verhindere, dass Wesentliches untergehe.

b) Qualität des erhaltenen Bildes des Schülers

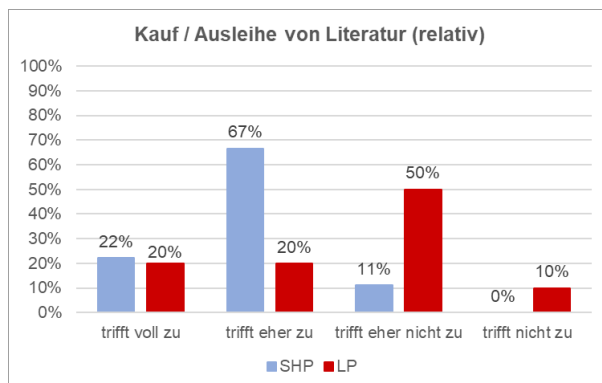


78% der Gruppe S waren der Meinung, ein *umfassendes Bild* des Schülers bekommen zu haben. 22% waren *eher* dieser Meinung. In der Gruppe L stellte sich das Resultat umgekehrt dar: 30% stufen das Bild des Schülers als *umfassend*, 70% als *eher umfassend* ein.

7.2.3 Weitere Ergebnisse aus der Befragung

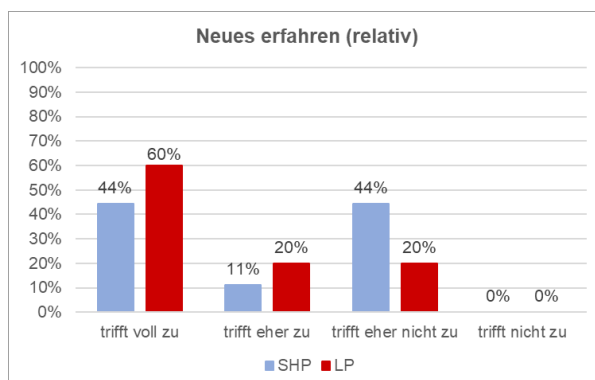
IV. Erhobene Daten zu weiteren Themen

a) Bereitschaft, die empfohlene Literatur zu beschaffen



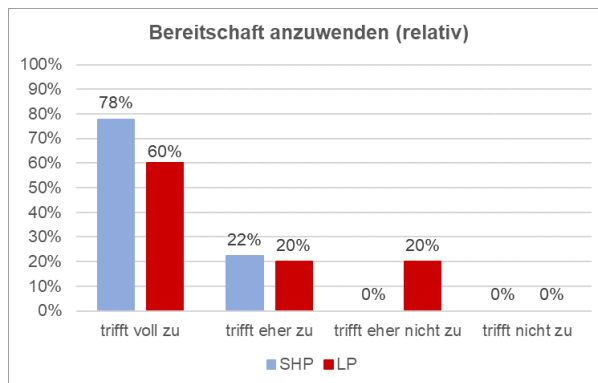
67% der Gruppe S waren *eher bereit*, die empfohlene *Literatur anzuschaffen*, 11% waren *eher nicht bereit* dazu und 22% würden die *Literatur beschaffen*. In der Gruppe L waren 50% *eher nicht bereit*, die *Literatur zu beschaffen*, 10% waren *gar nicht bereit* dazu und je 20% waren *bereit* oder *eher bereit* dazu.

b) Wissenszuwachs zum Thema AS



44% der Gruppe S gaben an, durch das Tool *Neues zum Thema AS erfahren* zu haben, ebenso viele gaben an, *eher nichts Neues erfahren* zu haben. 11% waren der Auffassung, *eher Neues erfahren* zu haben. Demgegenüber standen 60% der Gruppe L, die der Meinung waren, *Neues erfahren* zu haben. 20% waren *eher* dieser Meinung, 20% *eher nicht*.

c) Bereitschaft, das Tool anzuwenden



In der Gruppe S waren 78% *bereit, das Tool anzuwenden*, und 22% waren *eher dazu bereit*. In der Gruppe L waren 60% *bereit*, 20% *eher* und 20% *eher nicht bereit*, das Tool zur Förderung anzuwenden.

7.3 Interpretation der Ergebnisse

An dieser Stelle wird das Vorgehen zur Beantwortung der Fragen aus Kapitel 6.1 erläutert. Dazu werden die Ergebnisse zur Verständlichkeit und zum Nutzen des Tools interpretiert. Die Interpretation der übrigen Ergebnisse folgt in Kapitel 7.3.2.

7.3.1 Interpretation der Ergebnisse zu Verständlichkeit und Nutzen des Tools

Die Verständlichkeit des Tools wurde anhand der vier Kriterien «Einfachheit», «Gliederung», «Kürze und Prägnanz» sowie «anregende Zusätze» des *Hamburger Verständlichkeitskonzepts* nach Langer, Schulz von Thun und Tausch (2015: 19ff) überprüft (vgl. Kap. 6.3.1). In den Fragebögen 1 und 2 waren die Nummerierungen der Items nicht identisch, daher ergaben sich im Folgenden oft zwei verschiedene Bezeichnungen für dasselbe Item.

Die «Einfachheit» aus dem «Hamburger Verständlichkeitskonzept» wurde den Fragebögen aus dem Item 2h bzw. 2f *Schwierig fand ich folgendes* entnommen.

Die «Gliederung» wurde mit dem Item 2a *Das Tool finde ich übersichtlich gestaltet* überprüft.

Die «Kürze und Prägnanz» wurde mit dem Item 2e bzw. 2d *Die Ausführlichkeit des Tools empfinde ich als angemessen* erfasst.

«Anregende Zusätze» sind im Tool in Form von Informationsfenstern enthalten und wurden durch das Item 2c bzw. 2b *Die Informationsfenster finde ich hilfreich* dargestellt.

Der Nutzen wurde in der Stichprobe I anhand der Frage, ob ein umfassendes Bild weitergeben werden konnte, geprüft.

In der Stichprobe II wurde der hypothetische Nutzen mit den Items 3a/b *Das Tool würde mir die Arbeit mit dem autistisch wahrnehmenden Schüler erleichtern* und 3c *Ich konnte mithilfe des Tools ein umfassendes Bild des Schülers bekommen* überprüft (näheres vgl. Abschnitt hypothetischer Nutzen informationsentnehmende SHP).

Frage A: Wird das Tool zur Übermittlung unterrichtsrelevanter Informationen, einen autistisch wahrnehmenden Schüler betreffend, von den befragten informationsgebenden LP und SHP der abgebenden Schulen als klar verständlich und nützlich eingeschätzt?

Verständlichkeit:

Die Items 2a (Übersichtlichkeit), 2c (Informationsfenster), 2e (Ausführlichkeit) wurden im Fragebogen 1 von den informationsgebenden LP und SHP positiv beurteilt, und in Item 2h (Schwierigkeiten) machten sie keine Angaben, die auf Verständnisschwierigkeiten hinwiesen. Daraus schliessen die Autorinnen, dass das Tool für die informationsgebenden LP und SHP klar verständlich ist.

Nutzen:

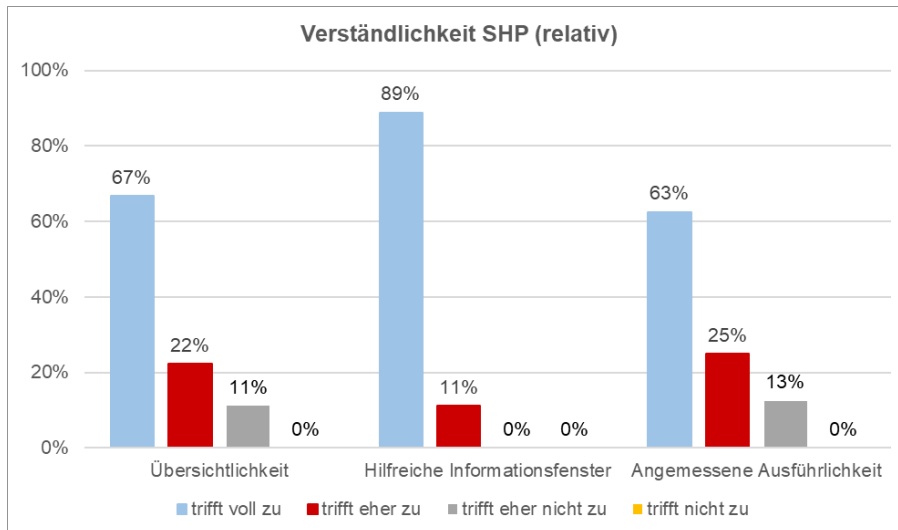
Der Nutzen des Tools für die informationsgebenden LP und SHP wurde mit dem Item 3a *Ich konnte mithilfe des Tools ein umfassendes Bild des Schülers / der Schülerin weitergeben* überprüft.

Beide Personen meldeten zurück, dass sie ein umfassendes Bild weitergeben konnten. Daraus schliessen die Autorinnen, dass das Tool für die informationsgebenden LP und SHP nützlich ist.

Frage B1: Wird das Tool zur Übermittlung unterrichtsrelevanter Informationen, einen autistisch wahrnehmenden Schüler betreffend, von den befragten informati-

onsentnehmenden SHP der aufnehmenden Schulen als klar verständlich, nützlich für die Unterrichtspraxis und den täglichen Umgang mit dem Schüler sowie effizienzsteigernd für den Fachaustausch eingeschätzt?

Verständlichkeit informationsentnehmende SHP:



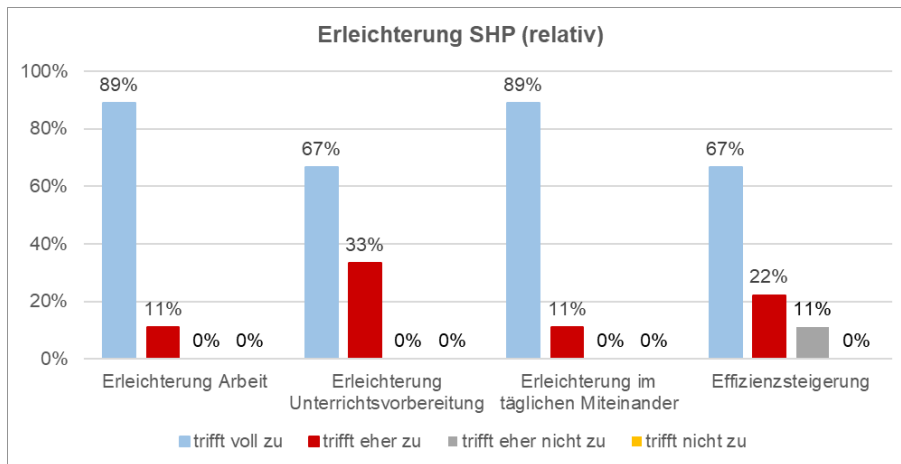
Das Item 2b (Informationsfenster) des Fragebogens 2 wurde von den informationsentnehmenden SHP ausschliesslich positiv bewertet. Die Items 2a (Übersichtlichkeit) und 2d (Ausführlichkeit) wurden mehrheitlich positiv bewertet und in Item 2f wurden keinerlei Schwierigkeiten genannt, die mit dem Verständnis zu tun haben.

Daher kommen die Autorinnen zum Schluss, dass das Tool für die informationsentnehmenden SHP klar verständlich ist.

Hypothetischer Nutzen informationsentnehmende SHP:

Der hypothetische Nutzen für die Praxis wurde überprüft, indem kontrolliert wurde, ob die informationsentnehmenden SHP davon ausgingen, dass die Angaben zum Schüler im Tool dazu führen würden, dass ihre *Arbeit mit dem Schüler erleichtert* wird (Item 3a). Worin die Erleichterung besteht, wurde dem Item 3b entnommen. Darin enthalten waren die *Unterrichtsvorbereitung*, das *tägliche Miteinander* sowie die *Effizienzsteigerung im Fachaustausch*.

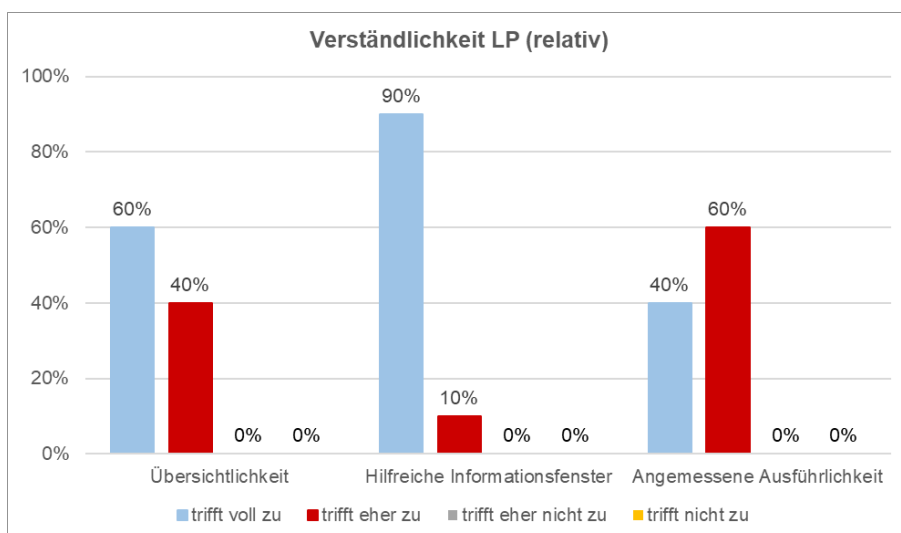
Die Items 3a/b sowie das Item 3c *Qualität des erhaltenen Bildes des Schülers* (vgl. Grafik S. 128) wurden von den informationsentnehmenden SHP mehrheitlich positiv bewertet. Ein SHP gab an zu glauben, durch das Tool *eher keine Effizienzsteigerung im Fachaustausch* erfahren zu können.



Aufgrund der mehrheitlich positiven Bewertung dieser Items kommen die Autorinnen zum Schluss, dass der hypothetische Nutzen für die informationsentnehmenden SHP gegeben ist.

Frage B2: Wird das Tool zur Übermittlung unterrichtsrelevanter Informationen, einen autistisch wahrnehmenden Schüler betreffend, von den befragten informationsentnehmenden LP der aufnehmenden Schulen als klar verständlich, nützlich für die Unterrichtspraxis und den täglichen Umgang mit dem Schüler sowie effizienzsteigernd für den Fachaustausch eingeschätzt?

Verständlichkeit informationsentnehmende LP:

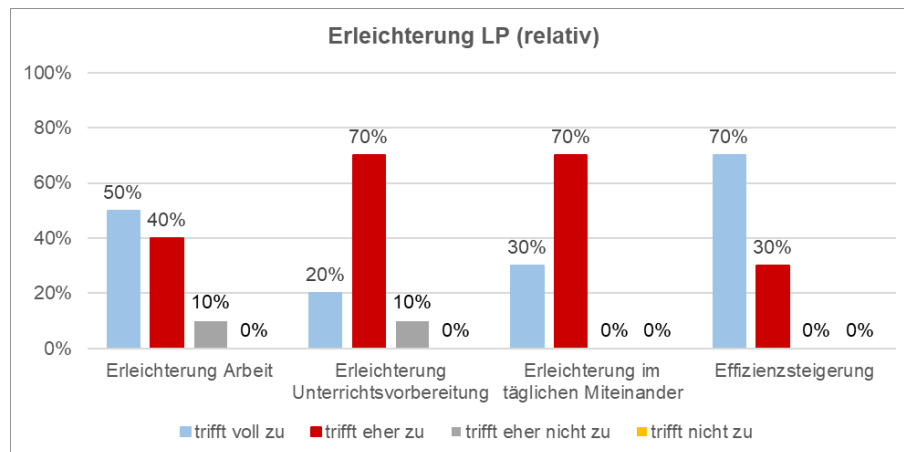


Da die oben dargestellten Items 2a (Übersichtlichkeit), 2b (Informationsfenster) und 2d (Ausführlichkeit) von den informationsentnehmenden LP ausschliesslich positiv bewertet wurden und in Item 2f keinerlei Schwierigkeiten genannt wurden,

die mit dem Verständnis zu tun haben, kommen die Autorinnen zum Schluss, dass das Tool für die informationsentnehmenden LP klar verständlich ist.

Hypothetischer Nutzen informationsentnehmende LP:

Für die Überprüfung des hypothetischen Nutzens für die LP wurde das gleiche Vorgehen gewählt wie für die SHP.



Die Items 3a/b sowie 3c *Qualität des erhaltenen Bildes des Schülers* (vgl. Grafik S. 128) wurden mehrheitlich positiv bewertet. Lediglich eine LP gab an zu glauben, durch das Tool *eher keine Erleichterung ihrer Arbeit* erfahren zu können. Sie vertrat die Meinung, dass eine derartige Aufgabe in den Zuständigkeitsbereich einer SHP oder einer Fachperson fallen sollte.

Aufgrund der mehrheitlich positiven Bewertung dieser Items kommen die Autorinnen zum Schluss, dass der hypothetische Nutzen für die informationsentnehmenden LP gegeben ist. Die Haltung der erwähnten LP widerspricht u.a. der Vorgabe der Bewusstseinsbildung, wie sie in der UN-BRK enthalten ist (Aichele 2013: 22) und weist darauf hin, dass weiterhin Aufklärungsbedarf herrscht.

7.3.2 Weitere Interpretationen zu den Ergebnissen der Befragung

a) Bereitschaft, die empfohlene Literatur zu beschaffen

Die Mehrheit der LP war als KLP oder KLP und FLP tätig. Aufgrund ihrer eigenen Berufserfahrung gehen die Autorinnen davon aus, dass sie als KLP bereits viel organisatorische Arbeit leistet, um die für einen geregelten Schulalltag nötige Kooperation zu ermöglichen. Die Aussagen zur Anschaffung der empfohlenen Literatur lassen vermuten, dass eine Mehrheit der KLP versucht, sich vor weiteren Auf-

gaben zu schützen, indem sie diese möglichst meidet oder delegiert und deshalb eher davon absieht, diese Literatur zu beschaffen.

b) Wissenszuwachs zum Thema AS

Die *Informationsfenster* wurden von beiden Vergleichsgruppen als *hilfreich* eingestuft. Bei der Gruppe L war diese Aussage kohärent, denn sie gab an, durch die Informationsfenster Neues erfahren zu haben. Bei der Gruppe S stand diese Aussage teilweise im Widerspruch zu den Angaben im Fragebogen, in welchem immerhin 44% angaben, sie hätten durch das Tool *eher nichts Neues* erfahren. Die Autorinnen gehen davon aus, dass ein Teil der Gruppe S bei der Einschätzung der Informationsfenster Kooperationspartner mit weniger Fachwissen im Blick hatten.

c) Bereitschaft, das Tool anzuwenden

Es war erfreulich zu sehen, dass LP wie SHP grundsätzlich bereit wären, ein derartiges Tool einzusetzen, um die Integrationsbemühungen zu unterstützen. Allerdings lässt sich aus den Daten der Gruppe L im Vergleich zu den Daten der Gruppe S noch eine gewisse Skepsis erahnen.

7.3.3 Fazit zur Interpretation der Ergebnisse

Sowohl aus Sicht der informationsgebenden LP und SHP als auch aus jener der informationsentnehmenden LP und SHP wurde das Tool als verständlich und nützlich für eine (fiktive zukünftige) Arbeit mit dem beschriebenen Schüler eingestuft.

Im Vergleich zwischen der Gruppe L und der Gruppe S fiel auf, dass die LP die Erleichterung der Arbeit und die Qualität des erhaltenen Bildes des Schülers insgesamt vorsichtiger einschätzten als die SHP. Die von den Autorinnen vermuteten Gründe dafür werden in Kapitel 8 erläutert.

8 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel werden das Vorgehen und die wichtigsten Erkenntnisse aus der Erarbeitung und Erprobung der Testversion des Tools kurz zusammengefasst und anschliessend kritisch diskutiert. Zur besseren Lesbarkeit folgt nach der jeweiligen Zusammenfassung die Diskussion der Methode bzw. des Vorgehens sowie der Ergebnisse. Im erweiterten Ergebnisteil (Kap. 8.6) werden die weiteren Erkenntnisse aus der Befragung (vgl. Kap. 7.3.2) reflektiert und es werden Schlussfolgerungen daraus gezogen.

8.1 Zusammenfassung zum Theorieteil

Aus dem Theorieteil ergaben sich drei grosse Themengebiete, die für die Entwicklung der Testversion des Tools zentral erschienen:

- die Ausgangslage zur schulischen Integration und Förderung von Kindern im AS in der deutschsprachigen Schweiz
- der Übertritt bzw. Übergang und
- der Einfluss strukturgebender Elemente auf Kinder im Schulalltag.

Bei der Erarbeitung der Theorie gelangten die Autorinnen zu den folgenden wichtigsten Erkenntnissen:

Es wurde festgestellt, dass es in der Schweiz keine einheitliche Vorgehensweise gibt, wenn es um die «Umsetzung integrativer Schulungsformen» geht (Lienhard-Tuggener/Joller-Graf/Mettauer Szaday 2011: 30). Zudem ging aus dem Bericht des Bundesrates (2015) hervor, dass eine Vorbereitung der Schulen auf die «integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung» und Coachings der LP durch SHP mit «spezifischer Autismuserfahrung» zwar als wichtig erachtet werden, dass diese aber «bislang nur vereinzelt zur Verfügung stehen und häufig nicht von den Schulen finanziert werden können» (Bericht des Bundesrates 2015: 22). Eine Erweiterung der autismusspezifischen Fachkompetenzen an den Schulen scheint dringend nötig, so der Bericht weiter.

Aus den Ausführungen zum Übertritt und zu den strukturgebenden Elementen wurde deutlich, inwiefern der Übertritt für autistisch wahrnehmende Schüler eine

zusätzliche Herausforderung darstellt. Speziell sollen an dieser Stelle nochmals drei wichtige Problemfelder hervorgehoben werden: 1) die grossen Veränderungen, die ein Schulhauswechsel mit sich bringt (Schirmer 2016: 103; Dodd 2011: 297), 2) die später im Schulalltag immer wiederkehrenden Wechsel der Räumlichkeiten, der Lehrpersonen, der Unterrichtsstile, der Klassenzusammensetzungen, etc. (vgl. Kap. 4.3.1) sowie 3) die wachsenden Anforderungen an die Selbständigkeit und die Arbeitsorganisation in den höheren Schulstufen (Girsberger 2016: 89).

Mit der Darstellung der strukturgebenden Elemente wie z.B. den Regeln und Routinen im Schulalltag, dem TEACCH-Ansatz (Bernard-Opitz/Häußler 2010) oder dem *Classroom Management* (Wannack/Herger 2014) wurden erste Ideen zum Umgang mit Menschen im AS für die Praxis präsentiert. Diesen Elementen wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil die Autorinnen davon ausgehen, dass die Informationen zu den Besonderheiten des Schülers im Tool die Funktion von strukturgebenden Elementen übernehmen würden; mit anderen Worten, dass die Angaben im Tool dazu beitragen würden, Bewährtes im Umgang mit dem Schüler aufbauend weiterzuführen und die unvermeidlichen Veränderungen möglichst gering zu halten.

8.1.1 Diskussion der Methodik des Theorieteils

Das Studium autismusspezifischer Literatur, der Besuch von Weiterbildungen, In-foveranstaltungen und Modulen an der FHNW brachten den Autorinnen viele neue Erkenntnisse und Ideen zum Umgang mit Schülern im AS sowie für die Entwicklung des Tools, gleichzeitig ergaben sich daraus aber auch unzählige neue Fragen. Insgesamt stellten sie fest, dass das Thema Autismus derart viele Facetten besitzt, dass es fast unmöglich ist, umfassend Bescheid zu wissen. Dies war auch der Grund, weshalb die Basis für die Entwicklung des Tools nicht primär das Studium autismusspezifischer Literatur war, sondern Experten befragt wurden, um damit die praxisrelevanten Aspekte zur Problematik des Übertritts zu identifizieren. Des Weiteren kann die Feststellung dieser immensen Breite des Themas Autismus als weiterer Hinweis darauf gewertet werden, wie hilfreich ein Tool sein könnte, das die für den Umgang mit einem Schüler im AS relevanten Informationen hervorhebt und in Zusammenhang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen bringt, ohne dass ein umfassendes Studium autismusspezifischer Literatur gemacht oder

das Know-How allmählich auf gemeinsamen Erfahrungen aufgebaut werden muss.

8.1.2 Diskussion der Erkenntnisse aus dem Theorieteil

Die im theoretischen Teil für die Entwicklung des Tools als wichtig erkannten Themen zeigten sich später auch in den Interviews und in den Resultaten der Befragung. An dieser Stelle seien die zwei wichtigsten nochmals hervorgehoben:

Das im Bericht des Bundesrates (2015) und in der Studie von Eckert und Sempert (2013) festgestellte mangelnde autismusspezifische Fachwissen widerspiegelte sich in den Resultaten der Untersuchung. Es wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass dieses Fachwissen über Weiterbildungen, über das Studium von Fachliteratur oder über gemeinsame Erfahrungen mit Schülern im AS generiert werden kann. Aus der Befragung ging hervor, dass es LP wie auch SHP gab, die einen Schüler im AS begleitet hatten, ohne je eine Weiterbildung zu diesem Thema besucht zu haben oder solche, die zwar eine Weiterbildung zum Thema Autismus besucht hatten, aber noch keinen Schüler im AS begleitet haben. Die doch eher geringe Bereitschaft zur Anschaffung der Literatur bei den LP deutet darauf hin, dass eine Verbesserung des Fachwissens durch das Studium von Literatur bei dieser Gruppe eher unwahrscheinlich ist. Es ist also anzunehmen, dass das Fachwissen in vielen Fällen aufgrund von gemeinsamen Erfahrungen erworben wird. Dieses Vorgehen birgt allerdings die Gefahr von Fehlinterpretationen des Verhaltens des Schülers im AS und daraus resultierender Frustration. Im Elterninterview war eine deutlich spürbare Frustration festzustellen. Sie schienen auffällig oft auf Unverständnis und Widerstände zu stossen, die sich so mit dem entsprechenden Fachwissen wahrscheinlich nicht ergeben hätten.

Die Annahme, dass die Angaben im Tool die Funktion von strukturgebenden Elementen übernehmen und dazu beitragen würden, Veränderungen beim Übertritt gering zu halten, hat sich insofern bestätigt, als eine Mehrzahl der Befragten der Meinung war, dass ein derartiges Tool die Integration eines Schülers im AS begünstigen und vereinfachen könnte. Es gilt jedoch festzuhalten, dass es in den Experteninterviews auch Stimmen gab (vgl. Kap. 4.3.2 und 4.3.4), die angaben, dass das, was in der Schule gelte, nicht automatisch auch zu Hause gelten müsse und umgekehrt. Es ist also denkbar, dass aufgrund der Tatsache, dass bei Men-

schen im AS Informationen situativ abgespeichert werden (Krüger 2007/08:4ff, zitiert nach Schirmer 2016: 105), strukturgebende Elemente wie z.B. Regeln und Rituale nicht von der Primar- auf die Sekundarschule übertragen werden können.

8.2 Zusammenfassung zu den Experteninterviews

Mit den Experteninterviews verschafften sich die Autorinnen einen Einblick in die Problematik des Übertritts, wie sie sich in der Praxis darstellt, um dann aus den Gesprächen die für das Tool wichtigen Themenbereiche abzuleiten. Es wurden drei Einzelinterviews und ein Gruppeninterview geführt.

Die Expertengruppe setzte sich einerseits aus zwei nicht von AS betroffenen Fachleuten zusammen, einer mit medizinischem und einer mit pädagogischem Blick auf die Problematik. Die andere Seite, welche täglich mit den Besonderheiten von Menschen im AS konfrontiert wird, war durch eine direkt betroffene und zehn indirekt betroffene Personen (Eltern) vertreten. Mit der gewählten Expertengruppe wurde ein breites Spektrum abgedeckt, wodurch die Wahrscheinlichkeit erhöht wurde, aussagekräftige Angaben zu erhalten.

8.2.1 Diskussion des Vorgehens bei den Experteninterviews

Aufgrund der unterschiedlichen Beschaffenheit der Stichprobe wurde das halbstrukturierte Interview gewählt (vgl. Kap. 3.2). Die Autorinnen verzichteten auf eine einheitliche Durchführung der Interviews mit einem einheitlichen Leitfaden, da es aus ihrer Sicht zwingend nötig war, auf die Bedürfnisse der betroffenen Frau Rücksicht zu nehmen sowie auf diejenigen der Eltern. Erstere war darauf angewiesen, sich auf das Gespräch vorzubereiten und erhielt deshalb die Fragen im Vorfeld zugestellt. Letztere hatten zum Teil weite Anfahrtswege und wollten daher wissen, welches Thema im Fokus stehen würde, zudem wollten sie selbst möglichst viel von diesem Gespräch profitieren und waren deshalb an einer Vielzahl von Blickwinkeln auf das Thema interessiert. So wurden auch den Eltern die Fragen vorgängig geschickt und die Elterngruppe wurde als ganze und nicht wie geplant in zwei Kleingruppen befragt.

8.2.2 Diskussion der Ergebnisse der Experteninterviews

Es stellt sich nun die Frage, ob es korrekt war, die Gespräche trotz unterschiedlicher methodischer Vorgehensweise zur Kategorienbildung zu verwenden. Es könnte eingewendet werden, dass es für ein sauberes methodisches Vorgehen nötig gewesen wäre, die Interviews in einheitlicher Form durchzuführen. Den Autorinnen war es jedoch wichtiger, eine Stichprobenzusammensetzung zu erhalten, die eine gewisse thematische Breite abdeckte, mit dem Nachteil, die methodischen Vorgaben möglicherweise nicht vollumfänglich erfüllen zu können. Hierbei ist ihnen bewusst, dass die Aussagen der Elterngruppe – in der thematischen Analyse zur Häufigkeit (vgl. Kap. 4.2) – ungleich mehr Gewicht bekommen als die Aussagen der übrigen Interviewpartner. Da die Autorinnen aber letztlich entschieden, alle erwähnten Themen ins Tool aufzunehmen, war dieser Umstand für die Weiterentwicklung des Tools irrelevant. Zudem hatte sich gezeigt, dass dieses zusätzliche Gewicht in der Auswertung dadurch gerechtfertigt werden könnte, dass die Eltern durch ihren täglichen Umgang mit ihrem autistisch wahrnehmenden Kind über einen grossen Fundus an Ideen verfügen, der sich in einer funktionierenden Kooperation mit der Schule durchaus positiv auf die Integration des Kindes auswirken könnte. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die aus den Experteninterviews erhaltenen Daten sehr ergiebig waren. Dies zeigte sich beim Vergleich der Daten mit der aktuellen Literatur, der dem Erstellen der Informationsfenster diene. Es gab kaum Bereiche, die nicht in irgendeiner Form in den Interviews genannt worden wären.

8.3 Zusammenfassung zur Entwicklung des Grundgerüsts des Tools

Die Entwicklung des provisorischen Grundgerüsts des Tools basierte in erster Linie auf den Aussagen der Experten, welche in der Folge mit Aussagen aus der Literatur verglichen und wo nötig ergänzt wurden. Jedes Interview wurde mehrmals abgehört und verschriftlicht. Anschliessend wurden thematische Analysen nach Fisseni (2004) durchgeführt. Für jedes Interview wurde zunächst eine thematische Analyse zur Häufigkeit erstellt, indem alle in den Interviews genannten Aspekte zum Thema in Übersichtstabellen festgehalten und dann thematisch zu

möglichen Kernthemen geordnet wurden. Zum Vergleich wurde anschliessend eine zweite thematische Analyse, diesmal mit Blick auf die Bedeutsamkeit der angesprochenen Themen, durchgeführt. Aus den beiden Analysen gingen die dem Tool zugrundeliegenden Kernthemen hervor. Diese mussten zur besseren Verständlichkeit präzisiert werden und wurden dann mit der Bezeichnung *Kategorie* für das provisorische Grundgerüst des Tools weiterverwendet. Durch einen Abgleich mit der Literatur wurde dieses Grundgerüst um weitere Kategorien ergänzt. In einem letzten Schritt wurden sämtliche Kategorien des Grundgerüsts wieder in ihre einzelnen Aspekte unterteilt, also in diejenigen Themen aus den Gesprächen, die dann zu Kernthemen/Kategorien gruppiert wurden. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass das Tool den SHP und LP das Weiterleiten möglichst aller für den Unterricht relevanten Informationen den Schüler betreffend erleichtern soll. Die Aspekte sollten also die Funktion einer Checkliste oder einer Gedankenstütze übernehmen. Weitere Hilfestellungen zum Ausfüllen des Tools wurden in Form von Informationsfenstern bereitgestellt, welche klärende Aussagen aus der Literatur zu den verschiedenen Aspekten beinhalten.

8.3.1 Diskussion des gewählten Vorgehens zur Entwicklung des Grundgerüsts des Tools

Die Entwicklung des Grundgerüsts und speziell das Ermitteln der Kernthemen und nachfolgend deren Weiterentwicklung zu Kategorien war eine grosse Herausforderung. Die thematischen Analysen waren ein gutes Mittel zur Identifizierung der verschiedenen Themenbereiche der Interviews. Dennoch war nach ihrer Durchführung immer noch unklar, welche Themenbereiche als Kernthemen weiterverwendet und später als Kategorien Eingang ins Tool finden würden. Es könnte an dieser Stelle gar eingewendet werden, dass die Autorinnen mit der thematischen Analyse zur Bedeutsamkeit einen unnötigen Arbeitsgang gemacht haben, da sie ja letztlich alle Kernthemen berücksichtigt haben. Dieser Schritt war jedoch nötig, da den Autorinnen mit dem Vergleich der Resultate der beiden thematischen Analysen klar wurde, dass eine Reduktion des Grundgerüsts des Tools auf die bedeutsamsten Themen zu einer Vernachlässigung anderer wichtiger Themenbereiche geführt hätte. Es wurde erkannt, dass alle identifizierten Kernthemen im Tool aufgenommen werden müssen und dass es lediglich darum ging, diese geschickt zu

Kategorien zu bündeln. Eine weitere Schwierigkeit bestand im erneuten Auffächern der Kategorien in ihre einzelnen Aspekte. Dies dürfte wohl der Vorgang sein, der für den Leser am schwierigsten nachzuvollziehen ist, da gewisse in den Übersichtstabellen zuvor als relevant erkannte Themen als Aspekte im Tool erscheinen, andere aber nicht. Die Autorinnen sind der Meinung, dass jeder in den Übersichtstabellen erwähnte Aspekt im Tool enthalten ist, auch wenn er darin nicht explizit erwähnt ist. Korrekterweise hätten die Autorinnen für jeden Aspekt begründen müssen, warum er explizit erwähnt ist oder nicht. Da aber der Fokus auf der Entwicklung einer Testversion und der Überprüfung ihres Nutzens lag, wurde auf diesen Schritt verzichtet, zumal die Autorinnen davon ausgehen konnten, dass sich grössere Mängel in der Fragebogenuntersuchung manifestieren würden.

Mit dem Erstellen der Informationsfenster konnten die in der Praxis erkannten wichtigen Themen ein letztes Mal mit der Literatur verglichen werden. Mit diesem Schritt konnte gewährleistet werden, dass es sich bei den im Grundgerüst enthaltenen Kategorien um elementare autismusspezifische Themenbereiche handelt, die auch in der Literatur Erwähnung finden.

8.3.2 Diskussion der Ergebnisse der Entwicklung des Grundgerüsts des Tools

Die sich aus der Analyse der Interviews ergebenden Kategorien und Aspekte erscheinen den Autorinnen erstaunlich umfassend. Dennoch stellt sich die Frage, ob Interviews in einer anderen Expertengruppe nicht auch andere Kategorien und Aspekte zum Vorschein gebracht hätten oder ob nicht auch Aspekte vergessen gegangen sein könnten. Letzteres ist sehr wahrscheinlich, aber nicht unbedingt entscheidend, denn im Feld *Weitere Anmerkungen* im Tool können auch Informationen weitergeleitet werden, die dort nicht explizit erfragt werden. Zudem soll das Tool ja den *Runden Tisch* auf gar keinen Fall ersetzen, sodass an dieser Stelle zusätzliche wichtige Punkte angesprochen werden können. Ein weiterer Hinweis auf die Vollständigkeit des Tools ergibt sich aus der Tatsache, dass sich alle 60 Kategorien aus der Checkliste von Eckert und Sempert (2014) einer der Kategorien im Tool zuordnen lassen, sofern es sich dabei um Bereiche handelt, die der besseren Koordination des Übertritts dienen. Beim letzten Sichten dieser Checklis-

te fiel den Autorinnen auf, dass die Eltern darin sehr prominent in Erscheinung treten und die Kooperation mit ihnen entsprechend Gewicht erhält. Im Grundgerüst des Tools wurden die Eltern nur in der Kategorie O) *Kooperation im Team* in Aspekt 42 genannt. Es bestand dadurch die Gefahr, dass die Kooperation im Team als Kooperation zwischen Pädagogen und Fachleuten verstanden würde. Die Eltern erhielten so als Kooperationspartner zu wenig Gewicht. Dies noch zu ändern, scheint den Autorinnen sehr wichtig (vgl. Kap. 9).

8.4 Zusammenfassung zur Erprobung des Tools

In einem nächsten Schritt wurde das Tool mithilfe eines Fragebogens auf zwei unterschiedliche Weisen erprobt: Einmal dadurch, dass eine LP und eine SHP gebeten wurden, das Tool auszufüllen und eine Rückmeldung zum Handling des Tools aus Sicht der informationsgebenden LP und SHP zu geben. Die zweite Erprobung fand mit einer Stichprobe von zehn LP und neun SHP statt. Sie wurden gebeten, dem ausgefüllten Tool Informationen zu entnehmen und u.a. eine Rückmeldung zum hypothetischen Nutzen und zur Verständlichkeit der Inhalte zu geben. Aus technischen Gründen musste die erdachte Version des Fragebogens an die informationsentnehmenden LP und SHP vereinfacht werden, da sie nur auf den neuesten Betriebssystemen funktionierte. Dies führte dazu, dass die Auswahl der Drop-Down-Listen manuell angekreuzt werden mussten.

8.4.1 Diskussion des Vorgehens zur Erprobung des Tools

Für die Erprobung liessen die Autorinnen das Tool durch eine LP und eine SHP ausfüllen. Dies führte zu zwei Versionen, die sich aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen der Besonderheiten der beschriebenen Schüler in ihrem Umfang beträchtlich unterschieden. Die Autorinnen mussten sich also für eine Version entscheiden und wählten zur Erprobung durch die informationsentnehmenden LP und SHP die umfangreichere, obwohl sie einen weiteren Nachteil hatte: Die letzte Kategorie war von der LP falsch verstanden und leider auch auf Nachfrage nicht korrigiert worden. Es musste also angenommen werden, dass der Umfang bemängelt werden würde und sich evtl. Verständnisschwierigkeiten aus der Fehlinterpretation dieser letzten Kategorie ergeben würden. Beide Versionen überprüfen zu lassen

hätte den Rahmen der Arbeit wie auch die Ressourcen der Kollegen gesprengt. Die Autorinnen sind der Meinung, dass der Entscheid, zwei Tools ausfüllen zu lassen, aus zwei Gründen richtig war: Einerseits verfügten sie so über zwei Rückmeldungen seitens der informationsgebenden LP und SHP und andererseits erhöhte sich so die Wahrscheinlichkeit, dass sie rechtzeitig zur Überprüfungsphase über ein ausgefülltes Tool verfügten und so im Zeitplan bleiben konnten.

Die Wahl des Fragebogens als Auswertungsinstrument erscheint den Autorinnen nach wie vor passend. Allerdings haben sie viele zusätzliche Items in die Fragebögen aufgenommen, die nicht direkt der Beantwortung der Forschungsfrage dienten, sondern sich bereits auf die Weiterentwicklung des Tools konzentrierten. Dies verkomplizierte die Darstellung und die Diskussion der Resultate der informationsentnehmenden LP und SHP, hat aber auch den Vorteil, dass das Tool ohne weitere Befragung weiterentwickelt und in eine interaktive Version umgestaltet werden könnte.

8.4.2 Diskussion der Ergebnisse der Erprobung des Tools

Laut Rückmeldungen der informationsentnehmenden LP und SHP wirkte das ausgefüllte Tool der LP sehr umfangreich. Die Menge der zu übermittelnden Informationen könnte das Resultat der Beurteilung beeinflusst haben. Die Autorinnen gehen davon aus, dass die Beurteilung des von der SHP ausgefüllten Tools, welches wesentlich kürzer war, anders ausgefallen wäre. Worin der Unterschied in der Beurteilung bestehen könnte, lässt sich nur schwer sagen. Es ist aber denkbar, dass die kürzere Version tiefere Werte im Item zur Ausführlichkeit erzielt hätte, da das Tool mit dem jetzigen Layout für das Übermitteln weniger Informationen unverhältnismässig lang erscheint. Des Weiteren ist auch denkbar, dass die Einschätzung der Erleichterung der Arbeit sowie diejenige der Qualität des erhaltenen Bildes des Schülers weniger positiv ausgefallen wären, da der Aufwand des Lesens und der Ertrag in Form von Hilfestellungen in einem deutlichen Missverhältnis gestanden hätten. Es ist aber zu sagen, dass selbst bei einer weiteren Überprüfung des Tools mit einer interaktiven Version das Problem, dass die Menge der zu übermittelnden Informationen einen Einfluss auf die Beurteilung des Tools haben könnte, bestehen bleiben würde. Dieser Einfluss dürfte aber in der Version mit interaktivem Layout deutlich kleiner sein, denn bei wenig Informationen sinkt auch

der Arbeits- und Zeitaufwand für die informationsentnehmenden LP und SHP – das Verhältnis von Aufwand und Ertrag stimmt also besser, da nur die Angaben gelesen werden müssen, welche den Schüler auch wirklich betreffen. Die Testversion des Tools hatte somit auch einen Vorteil: Die Autorinnen gehen davon aus, dass alle oder fast alle Informationsfenster gelesen wurden, weil sie in dieser Version grau hinterlegt und dadurch sehr prominent waren und weil die informationsgebende LP zu fast jedem Aspekt Informationen weitergegeben hatte. Dies könnte bei einigen LP und SHP zu jenem Wissenszuwachs geführt haben, den sie im Fragebogen angegeben haben. Obwohl aber alles gelesen wurde, schien niemandem aufgefallen zu sein, dass die in der Kategorie *Schulentwicklung* enthaltenen Informationen nicht wirklich zum Thema passten. Nach Rücksprache mit einigen Kollegen sind die Autorinnen der Meinung, dass diese Kategorie klar verständlich ist und würden sie deshalb für eine weitere Überprüfung nochmals so belassen.

8.5 Zusammenfassung zur Auswertung der Daten

Zum Schluss wurden die Daten der Fragebögen ausgewertet. Urlisten und dazugehörige Kodepläne wurden erstellt, wobei die Autorinnen die eingetragenen Daten jeweils gegenseitig überprüften. Diese Daten wurden dann mittels Häufigkeitstabellen und Säulendiagrammen visualisiert und in Form von Fliesstexten erläutert.

8.5.1 Diskussion des Vorgehens bei der Auswertung der Daten

Das Auswerten der Daten mittels Urlisten und Kodeplänen hat sich für die Autorinnen bewährt, da sie damit eine gute Übersicht über die erhobenen Daten erhielten. Auch die Darstellung der Daten in Form von Häufigkeitstabellen und Säulendiagrammen diente der Übersichtlichkeit und unterstützte die Interpretation der Resultate. Die Daten beinhalteten allerdings noch weit mehr Informationen, die zu vergleichen interessant gewesen wäre. Für die Darstellung dieser Vergleiche hätten sich Kreuztabellen geeignet. Es musste aber festgestellt werden, dass diese zusätzliche Darstellung von weniger relevanten Daten den vorgegebenen Umfang dieser Arbeit gesprengt hätte. Deshalb wurde der Vergleich dieser Daten im Kapi-

tel 8.6.4 nur in Form eines Fliesstextes dargestellt, so dass sich der Leser vorstellen kann, welchen Fragen und Vermutungen mit einer grösseren Stichprobe nachgegangen werden könnte.

8.5.2 Diskussion der Ergebnisse der Auswertung der Daten

Der Zeitpunkt der Überprüfung der Testversion des Tools war ungünstig (Semesterwechsel), er war aber einerseits durch die Vorgaben der FHNW und andererseits durch den Aufbau der Arbeit nicht zu beeinflussen. Dies führte dazu, dass sich die Stichprobe II vorwiegend aus LP aus dem Bekanntenkreis der Autorinnen zusammensetzte. Wie sich diese Zusammensetzung auf die Ergebnisse auswirkte, lässt sich nur schwer sagen. Die kritischsten Aussagen wurden ebenfalls von Arbeitskollegen geäussert, deshalb wird davon ausgegangen, dass sie ihr Urteil nicht beschönigt haben.

Aufgrund der Grösse und der Zusammensetzung der Stichprobe können die in der Befragung erhaltenen Aussagen nicht auf die Grundgesamtheit der integrativ arbeitenden LP und SHP zurückgeführt werden. Um zu einer Aussage für diese Grundgesamtheit zu gelangen müsste a) eine deutlich grössere Stichprobe gewählt werden, b) das Tool unbedingt als interaktive Version und c) mit unterschiedlichen Inhalten getestet werden.

Im Fragebogen 2 wurde im Falle einer negativen Beurteilung des Items zur Erleichterung der Arbeit eine Begründung verlangt. Die Urlisten der informationsentnehmenden LP und SHP zeigen, dass nur eine LP die Erleichterung der Arbeit als eher unwahrscheinlich einschätzte. Dies wirft die Frage auf, ob mit der positiven Beurteilung des Items versucht wurde, den mit der Begründung entstehenden zusätzlichen Aufwand zu vermeiden.

8.6 Erweiterter Ergebnisteil und dazugehörige Schlussfolgerungen

In den untenstehenden Kapiteln werden weitere Erkenntnisse aus der Befragung dargestellt, und es werden Schlussfolgerungen daraus gezogen.

8.6.1 Veränderungswünsche der LP und SHP am Layout des Tools²⁸

Layout: Grundsätzlich wurde ein interaktives Tool zur Verbesserung der Übersichtlichkeit gewünscht.

Reduktion der Informationsmenge: Zwei SHP empfahlen eine Reduktion der Informationsmenge. Eine davon war der Meinung, dass es z.B. nicht nötig sei, das Grundgerüst des Tools zu Beginn abzubilden.

Informationsfenster: Die Informationsfenster sollten als Pop-up-Fenster eingeblendet werden und als eigenständiges PDF-Dokument vorhanden sein. Zwei Mal wurde eine optische Abgrenzung im Informationsfenster zwischen dem Informationsteil und der darauffolgenden Fragestellung gewünscht.

Formales: Eine LP empfahl die Beseitigung der unterschiedlichen Strichstärken bei der Tabelle, sie sorgten für unnötige Unruhe und Verwirrung. Eine weitere LP wünschte, dass die informationsgebenden LP oder SHP in ihren Beschreibungen des Schülers mittels Markierung von Schlüsselwörtern mehr Übersicht schaffen. Als Idee, um sich vom Schüler ein umfassendes Bild zu machen und damit auch eine bessere Übersicht zu erlangen, wurde das Erstellen einer Mindmap vorgeschlagen, die alle relevanten Hinweise zum Schüler beinhalte und seine Fortschritte anzeige. Eine solche Darstellung sei dann auch in der Kommunikation mit Fachleuten hilfreich. Zwei LP fanden das Layout in Ordnung, das Tool sei übersichtlich und der Umgang damit leicht verständlich. Die Informationsfenster seien sofort klar.

Schlussfolgerung: Wie in Kapitel 5.4 beschrieben, war den Autorinnen klar, dass für ein derartiges Tool nur eine interaktive Version in Frage kommen konnte. Dieser Erkenntnis wurde auch im Laufe der Arbeit Rechnung getragen, indem im Januar bei der Stauffer-Stiftung ein Antrag auf finanzielle Unterstützung zur Weiterentwicklung des Tools gestellt wurde.

²⁸ Die Antworttexte der offenen Fragen im Fragebogen sind als Tabelle im Anhang B zu finden.

8.6.2 Wünschenswerte Informationen zum Schüler

Pädagogische Informationen: Es wurden Angaben zu den verwendeten Lehrmitteln und Kommunikationsstrategien (neben den erwähnten Methoden im Tool) gewünscht. Zudem wollte eine LP weitere Informationen zu sportlichen Aktivitäten und zum Musikgeschmack des Schülers.

Umfeld, Freizeit, Zukunft: Drei SHP und zwei LP wünschten nähere Informationen zur Freizeitgestaltung und zum familiären Umfeld des Schülers sowie zu seinen Zukunftsplänen.

Informationen zu den Kooperationspartnern: Eine SHP wünschte sich die Kontaktdaten aller Kooperationspartner, während eine andere vermehrte Hinweise auf fachliche Unterstützung hilfreich fände.

Schlussfolgerung: Die Umsetzung der ersten beiden Vorschläge erachten die Autorinnen als unnötig. Einerseits wären diese Angaben im Tool unter *Stärken* oder *spezifische Problemfelder* zu finden, wenn sie für die Schule relevant wären, andererseits soll das Tool nur einen Grundstock an Informationen bereits vor dem Treffen am *Runden Tisch* übermitteln, sodass Fragen, die aus persönlichen Gründen von Interesse sind, dort geklärt werden können.

Der letzte Vorschlag erscheint auch den Autorinnen wichtig. Die Auflistung der Kooperationspartner mit ihren Kontaktdaten war im Entwurf der interaktiven Version vorgesehen. In der Testversion, wie sie für die Befragung verwendet wurde, machte es aber keinen Sinn, diese Angaben zu erfragen, um sie dann aus Datenschutzgründen wieder zu schwärzen und unsichtbar zu machen. Den Autorinnen ist klar, dass das Tool über eine Seite verfügen muss, auf welcher Namen, Adressen und Kontaktdaten wie E-mail oder Telefonnummer des Schülers, der Eltern und der wichtigsten Kooperationspartner bzw. der Person, die das Case Management führt, aufgelistet sind.

8.6.3 Sonstige Kommentare

Informationsbeschaffung: Eine LP gab an, dass sie froh wäre, wenn ein solches Tool für alle auffälligen und abgeklärten Schüler zur Verfügung stünde. Eine weitere LP fand, dass ihr ein solches Tool die Informationsbeschaffung erleichtern würde.

Hilfsmittel zur Reflexion der Arbeit mit dem Schüler: Das Tool sei ein gutes Werkzeug, um die Arbeit und den Umgang mit einem autistisch wahrnehmenden Schüler zu gestalten und zu reflektieren.

Schulentwicklung: Eine SHP beschrieb die Situation in den Aargauer Schulen als «grau und trist» aufgrund fehlender Ressourcen, zu grosser Klassen, wenig fachspezifischer Unterstützung, überlasteter Unterrichtsteams und ungünstiger Unterrichtsbedingungen. Regelmässige interdisziplinäre Settings (*Runder Tisch*) wären aus ihrer Sicht notwendig.

Umsetzung in die Praxis: Eine SHP gab an, dass die Einführung eines solchen Tools gewinnbringend wäre. Aus ihrer Sicht war der Übertritt in Basel-Stadt zum Zeitpunkt der Befragung «kaum bis nicht» geregelt oder unterstützt. Eine andere LP gab an, dass das Tool zwar Anregungen und Ideen gebe, was aber letztlich wichtig und nötig sei, würde sie erst in der Praxis erfahren. Dazu äusserte sich auch eine zweite LP, die meinte, dass sie erst beim Kennenlernen des Schülers beurteilen könne, wie umfassend das Bild des Schülers sei.

Tool als Ganzes: Ein SHP gab an, dass die Informationen ausreichten, «um alle Akteure handlungsfähig zu machen, um mit dem Kind konstruktiv zu arbeiten». Zudem könnten durch die Literaturangaben weitere Informationen schnell gefunden werden. Ein weiterer SHP gab an, durch das Tool wichtige und neue Informationen erhalten zu haben. Vier LP äusserten sich dahingehend, dass sie die Informationen im Tool als hilfreich und sehr wertvoll für ihre Arbeit einschätzten²⁹.

Nebst viel Lob für die interessante und umfangreiche Arbeit stellte eine SHP noch die Frage, ob das Tool ausschliesslich für Asperger-Autisten gedacht sei oder ob die Informationsfenster je nach Schüler angepasst würden. Die Autorinnen sind der Meinung, dass im Tool klar zum Ausdruck kommt, dass Kinder im AS, also im Spektrum, gemeint sind.

Schlussfolgerung: Insgesamt lesen die Autorinnen aus diesen Angaben sehr viel Bereitschaft zu zusätzlichem Engagement, aber gleichzeitig auch viel Frustration, die dadurch zustande zu kommen scheint, dass sich die LP und SHP allein gelas-

²⁹ Weitere Äusserungen zu diesem Thema sind im Anhang B in der Auflistung der Antworten zu den offenen Fragen zu finden.

sen fühlen im Kollegium, aber vor allem auch von den Kantonen. Letztere stellen Anforderungen an die Schulen, die sie selbst nicht erfüllen. Z.B. wird Fachwissen gefordert, aber es werden keine Ressourcen zur Verfügung gestellt, um diesem Anspruch gerecht zu werden.

8.6.4 Fragestellungen und Vermutungen aus dem Vergleich der Gruppe S und Gruppe L

An dieser Stelle soll mithilfe eines interpretierenden Vergleichs der Ergebnisse der Gruppe L und der Gruppe S aufgezeigt werden, zu welchen weiteren Erkenntnissen und Vermutungen wir aufgrund der Resultate aus der Befragung gekommen sind. Es sei aber deutlich gesagt, dass es sich lediglich um Vermutungen handelt, die sich mit der Befragung weder eindeutig bestätigen noch negieren lassen. Sie müssten mit einer neuen Forschungsfrage überprüft werden.

Im Vergleich der beiden Gruppen fiel auf, dass die Funktion des SHP eher von Frauen besetzt war. Es stellt sich die Frage, ob sich diese Feststellung auch bei einer grösseren Stichprobe bestätigen würde. Aufgrund der Zusammensetzung der Studiengruppe der Jahre 2015-2017 ist dies aus Sicht der Autorinnen anzunehmen. Es wäre interessant, den Gründen dafür nachzugehen.

Die Gruppe S verfügt über eine vergleichsweise gering erscheinende Berufserfahrung. Sie kann dadurch erklärt werden, dass die Ausbildung zum SHP ein weiterführendes Studium voraussetzt. Dies bestätigten auch die erhobenen Daten, welche besagten, dass bis auf ein SHP alle vorgängig bereits als LP gearbeitet hatten.

Nur knapp die Hälfte der Gruppe S gab an, ein umfassendes oder eher umfassendes Wissen zum Thema Autismus zu haben und/oder einen Schüler im AS begleitet zu haben. Dies könnte erklären, warum dieses Fachwissen an den Schulen oft als ungenügend eingestuft wird (Bericht des Bundesrates 2015). Das Thema Autismus setzt ein breites Wissen voraus, sodass sich eine Fachperson viel Zeit nehmen muss, um sich ein annähernd umfassendes Bild der Sachverhalte zu machen. Es könnte also sein, dass der durchschnittliche SHP diese Arbeit erst dann angeht, wenn er dieses Wissen effektiv braucht. Dies wiederum legt die Vermutung nahe, dass das Wissen über Autismus an den Schulen oft erst mit dem Ein-

tritt des ersten autistischen Schülers wachsen könnte. Dieses Vorgehen, sich mit dem Thema Autismus vertraut zu machen, wurde auch von der Fachärztin KJP als Option genannt. Wir gehen davon aus, dass bei einem derartigen Vorgehen oft aus Fehlern gelernt wird, was wiederum die Frustration der Eltern über das fehlende Fachwissen und das Unverständnis an den Schulen zumindest teilweise erklären könnte. Es wäre interessant herauszufinden, wie Schulen vorgehen, wenn es darum geht, Fachwissen zu erarbeiten. Geschieht dies präventiv oder reaktiv?

Generell stufte die Gruppe L die hypothetische Erleichterung der Arbeit, der Unterrichtsgestaltung und des täglichen Miteinanders vorsichtiger ein als die Gruppe S. Auch das durch die Angaben im Tool kreierte Bild des Schülers war für die Gruppe L weniger deutlich als für die Gruppe S. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich die Gruppe L, die jeweils die ganze Klasse im Blick haben muss, vor mehr Probleme gestellt sieht als die Gruppe S, die sich auch mal ganz auf einzelne Schüler konzentrieren kann. Es könnte daraus aber auch geschlossen werden, dass die Gruppe S einen grundsätzlich anderen Umgang mit den Besonderheiten von Schülern hat und sich in dieser Arbeit auch sicherer fühlt. Folgendes Zitat stützt diese Vermutung:

«Ich finde das Tool gut und sehr hilfreich. Es gibt mir einen Ansatz und zeichnet dann einen möglichen Weg im Umgang mit den autistischen SuS [Schüler und Schülerinnen]. Als normal ausgebildete Sek.-Lehrperson habe ich keine Ausbildung im Umgang mit autistischen Kindern. Diese haben aber so spezielle Bedürfnisse, dass die Forderungen an mich wohl bald zur Überforderung würden. Nur eine oberflächliche „Schnellbleiche“ ist meiner Meinung zu wenig. Deshalb finde ich die Integration solcher Kinder in Regelklassen sehr schwierig für alle Beteiligten. Auch wenn ein Autismuscoach zur Verfügung steht, so ist er/sie nicht immer verfügbar und ich als verantwortliche Lehrkraft muss viele schwierige Situationen selber bewältigen. Ich habe das am Beispiel meiner Schwägerin erfahren, die auf Primarstufe ein autistisches Kind integrieren sollte. Die Situation hat alle Beteiligten (das Kind, die Lehrperson, die anderen SchülerInnen, die Eltern, die Schulleitung) so überfordert, dass eine andere Lösung gesucht werden musste.»

Dieses Zitat verdeutlicht die Ängste der LP sehr eindrücklich. Es wäre also interessant zu überlegen, wie Synergien geschaffen werden könnten, sodass jede LP, die in ihrer Klasse Unterstützung braucht, auch tatsächlich im Team arbeiten könnte. Im Moment kann sie punktuell auf Unterstützung zählen. Anzustreben wäre, dass sie punktuell allein zurechtkommen muss.

9 Überarbeitung des Tools

An dieser Stelle wird aufgezeigt, welche der im Kapitel 8 dargestellten Kritikpunkte bei der Überarbeitung des Tools berücksichtigt wurden.

Den Fragebögen war ein Änderungsvorschlag zur Gestaltung der Informationsfenster zu entnehmen. Sowohl von der informationsgebenden LP als auch von informationsentnehmenden LP und SHP wurde gewünscht, dass die Information in den grau hinterlegten Fenstern von der Frage zum Schüler getrennt werden. Dieser Vorschlag wurde in der Überarbeitung wie folgt berücksichtigt.

Beispiel:

2. Weitere Stärken

In diese Kategorie fallen individuelle Stärken im schulischen (Fächer) sowie im sozialen Bereich.

Welche Stärken sind Ihnen beim Schüler aufgefallen?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Die Frage wurde also vom grau hinterlegten Informationsfenster abgesetzt.

Von Beginn weg war eine erste Seite im Tool geplant, die einzig der Erfassung der Daten des Schülers, seiner Familie und der fallführenden LP oder SHP dient. Aus Datenschutzgründen hätten aber diese Angaben in der Testversion des Tools geschwärzt sein müssen, sodass sie weggelassen wurden, um das Tool nicht noch umfassender erscheinen zu lassen. Das Fehlen dieser Angaben wurde von diversen Befragten festgestellt. In der Überarbeitung wurden diese Felder für die persönlichen Daten des Schülers und der Kooperationspartner eingefügt.

Beim Vergleich des Grundgerüsts des Tools mit der Checkliste von Eckert und Sempert (2014) fiel den Autorinnen auf, dass die Eltern als wichtige Kooperationspartner im Tool zu wenig zur Geltung kamen. Die Kategorie O) *Kooperation im Team* erweckte gar den Anschein, als finde die Kooperation lediglich in den pädagogischen Teams und zwischen Fachpersonen statt. Dieser Mangel wurde behoben, indem in der überarbeiteten Version nun explizit alle involvierten Personen erwähnt werden. Geändert wurde folglich die Kategorie O) in *Kooperation mit allen involvierten Personen*. An dieser Stelle werden nun die Eltern, die zuvor unter dem Aspekt 42 lediglich im Informationsfenster in Erscheinung traten, neu unter dem

Aspekt 40 als wichtige Kooperationspartner hervorgehoben. Die dazugehörigen Informationsfenster wurden entsprechend angepasst.

Zudem fiel auf, dass bei der Kategorie *Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern* der Buchstabe M) vergessen wurde, was ebenfalls korrigiert wurde.

Die bereinigte Version des Tools erhielt den folgenden Namen:

DAS-Tool (Deutschschweizerisches Autismus-Spektrum-Tool)

Sie ist dieser Arbeit beigelegt.

10 Ausblick

Aus den Ergebnissen der Umfrage wurde für die Autorinnen deutlich, dass für die Anwendung in der Praxis eine Weiterentwicklung des Layouts des Tools unabdingbar ist. Wie in Kapitel 5.4 beschrieben, war bereits vor der Auswertung klar, dass das Layout eines derartigen Tools viel übersichtlicher angelegt sein sollte als eine Aneinanderreihung von Kategorien und Aspekten in einem Worddokument. So wurde denn auch von einem Grossteil der Befragten das Layout des Tools bemängelt.

Die Entwicklung eines interaktiven Layouts setzt aber IT-Kenntnisse voraus, über welche die Autorinnen nicht verfügen. Derartige Anpassungen müssten von einer Fachperson gemacht werden, was mit finanziellem Aufwand verbunden ist. Aus diesem Grund wurde ein Antrag an die Stauffer-Stiftung gestellt, welche Projekte, die besondere Hilfestellungen und Unterstützung auf dem Gebiet der Heilpädagogik, der Frühförderung und der Berufsintegration beinhalten, finanziell unterstützt [<http://staufferstiftung.ch>; 24.3.18]. Mit dieser finanziellen Unterstützung könnte möglicherweise das Layout angepasst werden. Damit wären die Voraussetzungen geschaffen, um das Tool umfassender zu überprüfen, sodass evtl. Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit der integrativ arbeitenden LP und SHP möglich wären. Würde ein IT-Experte zugezogen, könnte auch die unter 5.2.2 beschriebene zusätzliche Funktion (Tool als Ideenpool für den Umgang mit Schülern im AS) umgesetzt werden.

Der Entscheid des Stiftungsrates ist derzeit noch ausstehend. So kann nicht abschliessend gesagt werden, ob eine weitere Überarbeitung des Tools stattfinden wird.

Weitere Themen und Fragestellungen, die sich im Zusammenhang mit dieser Arbeit ergaben und die in zukünftigen Studien oder Arbeiten zu untersuchen interessant sein könnten, wurden bereits im Kapitel 8.6.4 erwähnt.

11 Schlusswort

Im Verlauf unseres Studiums haben wir uns eingehend mit dem Thema Autismus beschäftigt. Wir wollten vorbereitet sein, falls in Zukunft ein autistisch wahrnehmendes Kind an unserer Sekundarschule integriert werden würde. Aber je mehr Facetten des Autismus-Spektrums wir kennenlernten, umso klarer wurde uns, dass wir einem autistisch wahrnehmenden Menschen nur gerecht werden können, wenn es uns gelingt, seine individuellen Bedürfnisse zu erkennen. Des Weiteren fiel uns in der Literatur auf, dass die Integration von Schülern im AS in der Primarschule oft besser zu gelingen scheint als in der Sekundarschule. Wir kamen zum Schluss, dass wir versuchen sollten, von den Erfahrungen der Lehrpersonen in der Primarschule zu profitieren. So entstand die Idee, dieses Tool zur besseren Koordination von Übertritten von der Primar- in die Sekundarschule von Kindern im AS zu erstellen, um die Integrationsbemühungen mit den vorhandenen Mitteln voranzutreiben.

Im Laufe der Überprüfung der Testversion des Tools erhielten wir viele Kommentare (vgl. Anhang B, Kommentare), die den Mails und den Fragebögen (Item 3g *Sonstiges*) zu entnehmen waren und die uns zeigten, dass wir uns mit der Entwicklung des Tools auf dem richtigen Weg befinden. Aus der Interpretation dieser Kommentare und aus den Ergebnissen der Befragung schliessen wir in Bezug auf das DAS-Tool und auf die von uns vorgesehenen Funktionen (vgl. Kap. 5.2 und 5.3.4) des Tools folgendes:

- Es ermöglicht eine effiziente Weitergabe von schulrelevanten Informationen zu Besonderheiten eines Schülers im AS.
- Sein Einsatz wird von einer Mehrheit der Befragten begrüsst.
- Bei der Mehrheit der LP und SHP ist ein Bedürfnis vorhanden, die bestehenden Wissenslücken zum Thema Autismus effektiv und mit überschaubarem Aufwand zu schliessen, um Kinder im AS besser integrieren zu können. Die Informationsfenster im DAS-Tool kommen diesem Bedürfnis entgegen und helfen, den Schüler besser zu verstehen.
- Mit entsprechendem Engagement der pädagogischen Teams kann das DAS-Tool den Übertritt von Schülern im AS erleichtern.

Die Integration eines Schülers im AS stellt mit oder ohne Tool in den meisten Fällen eine grosse Herausforderung dar, die fundiertes Fachwissen sowie viel Verständnis und Fingerspitzengefühl voraussetzt. Wenn das DAS-Tool dazu beitragen kann, dass mit diesem lösungsorientierten Ansatz der Inklusionsgedanke unterstützt und damit eine wachsende Bereitschaft erzeugt werden kann, diese Herausforderung anzunehmen, dann haben wir unser Ziel erreicht.

12 Literaturverzeichnis

Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline und Tettenborn, Annette (2014): *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline und Tettenborn, Annette (2016): *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. 4., durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Aichele, Valentin (2013): *Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen - eine Einführung*. In: Autismus Deutschland e.V (Hrsg.): *Inklusion von Menschen mit Autismus*. Originalausgabe, 2. Aufl. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag. S. 13–32.

Allemann-Ghionda, Cristina (2009): *Bildungspolitik und Diversität im europäischen Vergleich – eine Herausforderung an die Schulpädagogik*. In: *vpod Bildungspolitik*, Heft 164. S. 19–23.

Attwood, Tony (2008): *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom: Alle Fragen - alle Antworten; von Kindheit bis Erwachsensein: Was Menschen mit Asperger-Syndrom weiterhilft*. Übersetzt von Rainer Döhle. Stuttgart: TRIAS-Verlag.

Autismus Mittelfranken e.V. (Hrsg.) (2009): *Asperger-Autisten verstehen lernen*. [<http://autismus-mfr.de/wp-content/uploads/2016/01/asperger.pdf>; 30.6.2017].

Bäumel, Annette; Bayrhof, Margareta und Sauer, Heiko (2013): *Autismus - eine Aufgabe für alle Schularten*. Hg. von Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: München. [https://www.isb.bayern.de/download/14844/ass_a1_einfuehrung.pdf; 10.4.2018].

BehiG (2004): Behindertengleichstellungsgesetz. [<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html>; 14.3.2018].

Bellenberg, Gabriele; Höhmann, Katrin und Röbe, Edeltraud (Hrsg.) (2011): *Grundlagen*. In: *Übergänge - Magazin «Friedrich Jahresheft» XXIX*. S. 6.

Bericht des Bundesrates (2015): *Kinder und Jugendliche mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen in der Schweiz*. [<https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/39992.pdf>; 8.8.2017].

Bernard-Opitz, Vera (2015): *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Bernard-Opitz, Vera und Häußler, Anne (2010): *Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Fördermaterialien für visuell Lernende*. Stuttgart: Kohlhammer.

Criblez, Lucien; Imlig, Flavian und Montanaro, Isabelle (2012): *Bildungsbericht Nordwestschweiz*. Bildungsraum Nordwestschweiz. [https://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-vsa/VSA/Bildungsbericht_2012.pdf; 26.3.2017].

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2000): *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Dodd, Susan (2011): *Autismus: Was Betreuer und Eltern wissen müssen*. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.

Eckert, Andreas; Sempert, Waltraud und Störch Mehring, Susanne (2013): *Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen: Grundlagen, Praxis und Forschung*. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 3/2013. S. 5-12.

Eckert, Andreas und Sempert, Waltraud (2013): *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule: Ergebnisse einer Studie zur Praxis schulischer Förderung in der deutschsprachigen Schweiz*. In: Empirische Sonderpädagogik Jg. 5 (2013) Nr. 1. S. 26-41. [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2013_20130430/ESP-1-2013_26-41.pdf; 10.4.2018].

Eckert, Andreas und Sempert, Waltraud (2014): *Checkliste zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung*. [https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_Expertenwissenonline/Fachstelle_Autismus/Artikel_Eckert_Sempert_nb.pdf; 10.4.2018].

Eckhart, Michael und Wüthrich, Sergej (2013): *Soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung in ihren Schulklassen*. In: Autismus-Spektrum-Störungen 3/März. S. 13–23. (=Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik).

EDK (2014): Sonderpädagogik-Konkordat. [https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/liste_rat_df.pdf; 10.4.2018].

Ender, Susanne; Moser, Urs; Imlig, Flavian und Müller, Stefan (2017): *Bildungsbericht Nordwestschweiz 17*. [<https://www.bildungsraum-nw.ch/medien/dokumente-pdf/bildungsbericht-2017>; 8.6.2017].

Feuser, Georg (1989): *Bidok: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. [<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html>; 12.12.2017].

Feuser, Georg und Maschke, Thomas (Hrsg.) (2013): *Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* Originalausgabe Aufl. Giessen: Psychosozial-Verlag.

Fisseni, Hermann-Josef (2004): *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik: Mit Hinweisen zur Intervention*. 3., überarbeitete Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Frith, Uta und Happé, Francesca (1994): *Autism: Beyond "theory of mind"*. In: Cognition 50. S. 115-132.

Girsberger, Thomas (2016): *Die vielen Farben des Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung*. 3., erweiterte Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Gray, Carol (2014): *Das neue Social Story Buch*. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe zum 10. Geburtstag, 1. Aufl. St. Gallen: Autismusverlag.

Griebel, Wilfried (2004): *Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem als Herausforderung für die Familienbildung*. In: Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Familienbildung an der Schnittstelle zu Kindertagesstätten und Schule. [http://www.medicosescolares.com.ar/articulos/265_Familienbildung.doc; 10.4.2018].

Griebel, Wilfried und Niesel, Renate (2015): *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 3., aktualisierte Aufl. Berlin: Cornelsen.

Gruber, Johannes (2013a): *Editorial*. In: *vpod Bildungspolitik*, Heft 180. S. 3.

Gruber, Johannes (2013b): *Neue Chance für eine inklusive Schule*. In: *vpod Bildungspolitik*, Heft 180. S. 7.

Grubich, Rainer (2009): *Autismus und Integration - Die Quadratur des Kreises?! Kinder und Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung in der integrativen Beschulung im Wiener Regelschulwesen: Schwerpunkt Sekundarstufe I*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller. [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2010072934511;12.12.2017>].

Grubich, Rainer (2010): *Autismus und Integration - das Wiener Modell als Beispiel des Gelingens*. In: Stein, Anne-Dore; Krach, Stefanie und Niediek, Imke (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen: Möglichkeitsräume und Perspektiven; [Integrations-/InklusionsforscherInnen-Tagung 2009]*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 131-144.

Havighurst, Robert (1953): *Human development and education*. New York: Longmans, Green.

Häußler, Anne; Tuckermann, Antje und Kiwitt, Markus (2014): *Praxis TEACCH: Wenn Verhalten zur Herausforderung wird*. Dortmund: Borgmann Media.

Helmke, Andreas und Weinert, Franz E. (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet*. 5. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven und Ziems, Carolin (2011): *Zwischen durchstarten und Sekundarstufenschock*. Hg. von Gabriele Bellenberg, Katrin Höhmann, und Edeltraud Röbe. In: *Übergänge - Magazin «Friedrich Jahresheft» XXIX*. S. 33–37.

Jaekle, Julien (2015): *Umsetzung der UN-BRK in der Schweiz*. In: *inklusive, Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie*, Heft 5. S. 20-21.

Jolliffe, Theresa; Lansdown, Richard und Robinson Clive (1992): *Autism: A personal account*. In: *Communication* 26. S. 12-19.

Klippert, Heinz (2008): *Besser lernen: Kompetenzvermittlung und Schüleraktivierung im Schulalltag*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.

Krüger, Reinhard (2007): *Spiegelneuronen, Körpersprache und Autismus*. In: *Aspergia*, 2. S. 4-7.

Langer, Inhard; Schulz von Thun, Friedemann und Tausch, Reinhard (2015): *Sich verständlich ausdrücken*. 10. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Leemann, Regula Julia; Rosenmund, Moritz; Scherrer, Regina; Streckeisen, Ursula und Zumsteg, Beatrix (Hrsg.): *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive: Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung*. 1. Aufl. Bern: hep, der Bildungsverlag.

Lienhard-Tuggener, Peter; Joller-Graf, Klaus und Mettauer Szaday, Belinda (2011): *Rezeptbuch schulische Integration: Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. 1. Aufl. Bern: Haupt Verlag.

Mayer, Horst Otto (2013): *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. 6., überarbeitete Aufl. München: Oldenbourg Verlag.

Neuenschwander, Markus P. und Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2010): *Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde - Praxisbeispiele - Umsetzungsperspektiven*. Zürich: Rüegger Verlag.

O'Shea, Michael (2008): *Das Gehirn*. Stuttgart: Reclam.

Paier, Dietmar und Reiger, Horst (2010): *Quantitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Wien: facultas.wuv.

Porst, Rolf (2014): *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Preissmann, Christine (2015): *Routine*. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Leuchte, Vico und Paetz, Henriette (Hrsg.): *Handlexikon Autismus-Spektrum: Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 306–307. [http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170267534; 10.4.2018].

Raab-Steiner, Elisabeth und Benesch, Michael (2015): *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 4., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Wien: Facultas.

Rath, Matthias (2011): *Übergänge sind immer*. Hg. von Gabriele Bellenberg, Katrin Höhmann, und Edeltraud Röbe. In: *Übergänge - Magazin «Friedrich Jahresheft»* XXIX. S. 10–13.

Rehm-Haug, Sibylle und Tieck, Bruno (2012): *Voraussetzungen einer erfolgreichen schulischen Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung*. In: Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja und Trost, Rainer (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 223–228.

Reitbauer, Eva (2009): *Kognitive und emotionale Aspekte während des Übergangsprozesses von der Grundschule in die Sekundarstufe I*. Heft 1&2, S. 5–14.

Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja und Trost, Rainer (Hrsg.) (2012): *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schirmer, Brita (2016): *Schulratgeber Autismus-Spektrum: Ein Leitfaden für LehrerInnen*. 4., überarbeitete Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schneider, Karla; Köneke, Vanessa; Lehmkuhl, Gerd und Baum, Ruth (2017): *Warum manchmal ein Brett vorm Kopf klebt und wieso man im Sitzen miteinander gehen kann: Ratgeber für Jugendliche mit Autismus*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schumacher, Eva (Hrsg.) (2004): *Übergänge in Bildung und Ausbildung: Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Schuster, Nicole (2012): *Autismus als Herausforderung für die Schule - Lösungsansätze für die Praxis*. In: Sautter, Harmut; Schwarz, Katja und Trost, Rainer (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Seydel Otto (2011): *Von Weggehen und Ankommen*. In: Übergänge - Magazin «Friedrich Jahresheft» XXIX. S. 7-9.

Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy; Grabowski, Joachim und Pauen, Sabina (2011): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. 3. Aufl. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.

Stein, Anne-Dore; Krach, Stefanie und Niediek, Imke (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen: Möglichkeitsräume und Perspektiven; [Integrations-/InklusionsforscherInnen-Tagung 2009]*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Symalla, Rositta und Feilbach, Thomas (2009): *Der TEACCH-Ansatz*. In: Bölte, Sven (Hrsg.): *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven*. 1. Aufl. Bern: Huber.

UN-BRK (2014): UN-Behindertenrechtskonvention. [<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html>; 10.4.2018]

Theunissen, Georg (Hrsg.) (2016): *Autismus verstehen: Außen- und Innensichten*. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Wannack, Evelyne und Herger, Kirsten (2014): *Classroom Management: Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe*. 1. Aufl. Bern: hep, der Bildungsverlag.

Zelazny, Gene (2006): *Wie aus Zahlen Bilder werden: Der Weg zur visuellen Kommunikation*. Sonderausgabe. Heidelberg: Redline.

13 Anhang

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1:	Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen; aus: Eckert und Sempert (2013: 27).	16
Abbildung 2:	Förderplanzyklus im Überblick; aus: Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauert Szaday (2011:104).	18
Abbildung 3:	Das bioökologische Modell; aus: Siegler et al. (2011: 362)	24
Abbildung 4:	Einbau von Vorlieben in Wartesituation; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 23)	37
Abbildung 5:	Visuelle Uhr: TimeTimer®; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 30)	38
Abbildung 6:	Erst-Dann-Karte; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 25)	38
Abbildung 7:	Flexibilität und Mitbestimmung im Plan; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 30)	39
Abbildung 8:	Symbolischer Arbeitsplan mit Darstellungen vom beliebten Thomas-Zug; aus: Bernard-Opitz und Häußler (2010: 35)	41

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1:	Zusammenfassung Resultate der thematischen Analyse zur Häufigkeit.	53
Tabelle 2:	Darstellung der bedeutsamen Themenbereiche.	81
Tabelle 3:	Zusammenfassung der Kernthemen aus den thematischen Analysen.	83
Tabelle 4:	Ergänzung der Kernthemen aus der Literatur.	84
Tabelle 5:	Präzisierung der Kernthemen-Bezeichnung.	92
Tabelle 6:	Zusammenfassung einzelner Kernthemen.	93
Tabelle 7:	Kernthema mit gleichnamiger Kategorie.	93
Tabelle 8:	Transformierte Kernthemen in bestehenden Kategorien.	94
Tabelle 9:	Vierteilige Gliederung der Kategorien.	96
Tabelle 10:	Grundgerüst des Tools mit Kategorien und Aspekten.	97
Tabelle 11:	Darstellung der Stichprobe.	114
Tabelle 12:	Häufigkeitstabelle der Antworten der Stichprobe (absolut und relativ).	121

13.1 Anhang A: Dokumente zu den Interviews

Leitfäden für Interviews	166
Relevante Themenbereiche aus den Interviews	
Interview 1: Fachperson von der Fachstelle Förderung und Integration	167
Interview 2: Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psycho- therapie	172
Interview 3: mit einer betroffenen Frau	176
Interview 4: Elterninterview	179

Leitfäden für Interviews

Fachpersoneninterview:

- Welche sind die häufigsten Bereiche, die beim Übertritt Kindern im AS Probleme bereiten?
- Was muss beim Übertritt des Schülers/der Schülerin der Sekundarlehrperson unbedingt mitgeteilt werden?

Interview mit betroffener Frau:

- An welche Schwierigkeiten können Sie sich bei Ihrem Wechsel von der Primarschule an die Sekundarschule erinnern?
- Was hat Ihnen damals geholfen?
- Was hätte Ihnen vielleicht geholfen?
- Was klappte an der Primarschule gut, was weniger gut?
- Was klappte an der Sekundarschule gut, was weniger gut?

Elterninterview:

- 1) Was müsste eine neue Lehrperson über Ihr Kind wissen, damit der Übertritt in die Sekundarschule reibungslos ablaufen könnte?
- 2) Welche Hilfestellungen braucht Ihr Kind in der Schule?
 - Strukturell
 - Räumlich
 - Kommunikativ
 - Vorbereitend auf die neue Schule
- 3) Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Was bereitet Ihnen Sorge?
- 4) Haben Sie Lösungsvorschläge oder Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten?
- 5) Was würden Sie sich von Seiten der Schule wünschen?
 - Von der aufnehmenden Schule
 - Von der abgebenden Schule

Relevante Themenbereiche aus den Interviews:

Interview 1: Fachperson von der Fachstelle Förderung und Integration, erstellt nach Fisseni.

Relevante Aussagen und angesprochene Themen	Anzahl	Genannte Aspekte und übergeordnetes Kernthema
- Für den Schüler muss ein individuelles Profil erstellt werden, das ständig weiterentwickelt wird - Je besser das Profil vom Schüler ist, umso mehr weiss man, welche Übergänge klappen schon und welche stellen langfristig ein Problem dar und wie wird grundsätzlich mit Veränderungen umgegangen - Individualisierung ist wichtig - Wegkommen vom Bewerten des Verhaltens, hin zum Beschreiben	4	- Individualisierung - Beschreiben des Verhaltens ➤ Profil
- Eltern, LP und Fachpersonen müssen Kooperation leben mit einer ICF-Haltung - Verhalten des S beschreiben, jeder aus seiner Perspektive - Beim Übergang braucht es verstärkte Kooperation, auch unter den Schulleitungen. - Die Assistenz muss gut ins Team eingebunden werden - Wer hat die Fallführung, wer informiert das ganze Team? - Eltern miteinbeziehen – Rolle der Eltern berücksichtigen, sie können auch hemmend sein. - Austausch und Beratung ist nötig	7	- Assistenz - Fallführung - Rolle der Eltern - Beratung ➤ Kooperation
- Austausch und Beratung ist nötig - Eine Checkliste ist hilfreich, aber es braucht zusätzlich Austausch und Beratung.	2	- Beratung - Checklisten ➤ <i>Fachwissen</i>

• Kommunikation: Was sagt mir der S über sein Verhalten oder darüber, dass er mit mir kommuniziert oder auch nicht kommuniziert. • Autismuszentrum Riehn führt Kommunikationsordner • Zentral ist immer wieder das soziale und emotionale Lernen mit Schwerpunkt Kommunikation und Sprache.	3	• Verhalten • Kommunikationsordner • Schwerpunkt Sprache ➤ Kommunikation
• Es braucht räumliche Strukturgebung (Klassenzimmer, Schulweg, Garderobe, auf dem Weg zur Turnhalle, Pause) • Längeres Üben, Strukturierung und Bezugsperson geben Sicherheit • Ähnliche Strukturen an der neuen Schule wiederaufbauen • Zentrales Thema in der Beratung: Situationen vorbereiten, vorstrukturieren und nachbereiten • Räumliche, zeitliche Strukturen, Personen-, Standort-, Stufenwechsel visualisieren • In Pausensituationen isoliert sich das Kind mit ASS, wann begleitet man die Situation, dass eine Interaktion stattfinden kann? • Situationen vorstrukturieren, indem man durch kleine Gespräche Hinweise gibt.	7	• Sicherheit • Räumliche Struktur • Zeitliche Struktur • Situationen vor- und nachbereiten • Unstrukturierte Gefässe ➤ Strukturierung
• Visualisierung ist das Zentrale • Räumliche, zeitliche Strukturen, Personen-, Standort-, Stufenwechsel visualisieren • Pläne erstellen • Dinge wie Schulsack ein- und auspacken. Die muss man durch Visualisierung unterstützen mit dem Ziel der Eigenständigkeit	4	• Ziel Eigenständigkeit ➤ Visualisierung
• Beim Übergang Primar –Sek braucht es stärkere	7	• Begleitung • Absprachen

Kooperation zwischen den pädagog. Teams, Fachpersonen, Eltern und auch mit den Schulleitungen • Ganz gezielt wurde vorüberlegt, dass dieser Übergang gut begleitet wird. • Dass die LP von der Sek an die Primar kommen und wissen woher das Kind kommt. • Dass die LP Zeit haben mit dem S an den neuen Standort zu gehen und dort alles kennenzulernen. • Wenn Gesichter lesen nach wie vor schwierig ist, dann Fotos mitgeben, um SuS und LP kennenzulernen • Sich einen Überblick über proaktive und reaktive Strategien verschaffen hilft. (Janice Janzen) • In Basel gibt es grosse Standorte, da ist der Übergang einfacher, als wenn ich von einem Ende der Stadt zum anderen muss.		• Gegenseitige Besuche • Kennenlernen ➤ Ideen für den Übergang
• Bewährtes Material / Hilfsmittel die in der Primar benutzt wurden weitergeben und wiederverwenden, damit sichtbar wird, wie aktuell gearbeitet wurde. • Sich einen Überblick über proaktive und reaktive Strategien verschaffen hilft. (Janice Janzen) • Der Schüler braucht Rückzug. • Jüngere Kinder auf dem Pausenhof, die als Spielpartner gewählt werden können.	4	• Material wiederverwenden • Rückzug • Jüngere Kinder • Proaktive / reaktive Strategien ➤ <i>Bewährte Hilfsmittel</i> (könnte in jeder Kategorie ausgefüllt werden)
• Ressourcen bereitstellen. Konflikte brauchen viele Ressourcen = Schulentwicklungsthema • HPS bietet Interventionsgruppen für Assistenzen an.	2	• Schulentwicklung • Intervention • Assistenz ➤ <i>Schulleitungsthemen</i>

• Ressourcen bereitstellen. Konflikte brauchen viele Ressourcen = Schulentwicklungsthema • Im Kanton BS gibt es Assistenz • Bei Veränderungen ist es gut zusätzliche Ressourcen zu haben, entweder über Assistenz oder SHP • Eine Checkliste ist hilfreich, aber es braucht zusätzlich Austausch und Beratung.	5	• Assistenz • Checkliste • SHP ➤ <i>Ressourcen</i>
• Umgang mit vorhersehbaren Veränderungen. Präventiv anschauen und SuS, LP, Fachpersonen darauf vorbereitet. Evtl auch Hilfsmaterialien und entsprechende Infos weitergeben. • Umgang mit unvorhersehbaren Veränderungen, das ist ein längerer Prozess, da hinzuschauen und zu kucken, was sind hilfreiche Interventionen. Muss gezielt geübt werden. • Durch Veränderung (veränderte Umgebung) passiert wie eine Regression, so dass dann viele Situationen neu geübt werden müssen. • Dieser ständige Wechsel der LP, der Räume und auch des Unterrichtsgegenstandes ist eine ganz grosse Herausforderung.	4	• Präventiv informieren • Ständige Wechsel • Üben ➤ <i>Umgang mit Veränderungen</i>
• Es braucht soziales Training • Social Stories von Carol Gray wären ein Ansatzpunkt. • Spiegelung und Rückmeldung, um das bewusst zu machen. • Üben des Sozialverhaltens einzeln und in der Klasse > wird auf der Sekundarstufe schwieriger • Sozio-emotionaler und koordinativer Bereich ist schwieriger als der kognitive Bereich • Zentral ist immer wieder das soziale und emotionale Lernen	8	• Social Stories • Spiegelung • Üben • Soziales und emotionales Lernen mit Schwerpunkt Sprache • Isolation ➤ <i>Soziales Training</i>

- mit Schwerpunkt Kommunikation und Sprache • Pausensituationen, Isolation oder begleitete Interaktion? • Sportunterricht ist schwierig		
• Die grösste Herausforderung ist der Umgang mit Regeln und das Verhalten • Eingeeübte Phasen geben Sicherheit	2	• Rituale = Sicherheit ➤ <i>Umgang mit Regeln</i>
• Ein herausforderndes Thema: Die Wahrnehmung zu schulen. Das erfordert viel Zeit.	1	➤ <i>Wahrnehmung</i>
• Turnen, weil da eben Koordinationsprobleme vorliegen. • Koordinationsprobleme auch beim Schreiben. • Verlieren ist ein grosses Thema. • Spanne zwischen sozial-emotionaler und kognitiver Entwicklungsstufe	4	• Koordination • Motorik • Entwicklungsstufen, Lernstand ➤ <i>Spezifische Problemfelder Schwierigkeiten</i>
• Turnen: Da ist es schwierig, dass eine integrative Beschulung stattfinden kann. • Da kann man das Schulsystem nicht einfach so ändern, man kann nur im Kleinen für Lösungen suchen und Anpassungen vornehmen. • Die Kinder haben das Recht auf Beschulung in der Regelklasse und das Schulsystem muss sich immer wieder verändern und anpassen. Das ist ein Schulentwicklungsthema	3	• Passung • Schulentwicklung ➤ <i>Integration</i>
• Der Unterschied zwischen Jungs und Mädchen ist auch sehr gross.	1	➤ <i>Mädchen</i>

Interview 2: Fachärztin für Kinder und Jugendpsychiatrie & Psychotherapie, erstellt nach Fisseni.

Relevante Aussagen und angesprochene Themen	Anzahl	Genannte Aspekte und übergeordnetes Kernthema
• Informationsweitergabe unter den Erwachsenen • Case Management • Eltern müssen miteinbezogen werden • 1. Ansprechperson definieren • Erfahrungen müssen weitergegeben werden • Wer hält die Fäden zusammen, Zusammenarbeit muss funktionieren	6	• Informationsfluss • Case Management • Ansprechperson ➤ <i>Kooperation</i>
• Es braucht keine Diagnose, aber sie ist wichtig für das Verständnis, entlastet auch Familie	1	➤ <i>Diagnose</i>
• Verständnis für den Schüler > was sagt mir sein Verhalten, wenn er einfach dasitzt und nichts macht? • Es braucht keine Diagnose, aber sie ist wichtig für das Verständnis, entlastet auch Familie	2	• Diagnose ➤ <i>Verständnis</i>
• Schüler muss wissen, dass Abmachungen durchgezogen werden • Regeln, die für alle gelten, werden meist sehr gut verstanden	2	• Abmachungen • Regeln für alle ➤ <i>Umgang mit Regeln</i>
• Schule in einer ruhigen Situation schon vorher besuchen • Konkrete Situation besuchen, da der S keine generelle Vorstellung aufbauen kann • Übergang muss gut strukturiert werden • Begleitung durch eine vertraute Person	4	• Vorbereiten • Besuche • Strukturieren • Begleitung ➤ <i>Ideen für den Übertritt</i>
• Übergang muss gut strukturiert werden • Konkrete Aufgabe erteilen • Nicht zu viel auf Arbeitsblätter	8	• Aufgabenstellung • Übergang strukturieren • TEACCH

• Aufsätze strukturieren • Lager und Schulreise vorbereiten • TEACCH als Basis • Jede Situation ist neu, was 1x klappt, muss beim nächsten Mal nicht wieder klappen > Struktur ist wichtig • In der Turnhalle droht Reizüberflutung		• Unstrukturierte Gefässe ➤ <i>Strukturierung</i>
• Schulweg visualisieren • TEACCH als Basis • Visuell sind diese Kinder stark	3	• Schulweg • TEACCH ➤ <i>Visualisierung</i>
• Begleitung für den ersten Schultag • Begleitung für den Sportunterricht	2	• Begleitung, Assistenz ➤ <i>Ressourcen</i>
• Keine offenen Fragen stellen • Verständnis für den Schüler > was sagt mir sein Verhalten, wenn er einfach dasitzt und nichts macht? • Sprache möglichst präzise gebrauchen • Autisten sind oft sehr direkt, korrigieren LP • Konkrete Anweisungen erteilen • Betroffene miteinbeziehen. • Blicke der anderen Kinder können nicht verstanden werden • Unausgesprochenes verstehen sie nicht. • Offene Fragen funktionieren meistens nicht, man sollte Varianten zur Auswahl geben.	9	• Keine offenen Fragen • Präzise Sprache • Nonverbale Kommunikation ➤ <i>Kommunikation</i>
• Ruhepausen • Tests in separatem Raum schreiben lassen • Weniger Aufgaben und/oder mehr Zeit • Klasse informieren, wenn Eltern und Kind einverstanden sind. Hilft Mobbing zu vermeiden. • Es braucht keine Diagnose, aber sie ist wichtig für das Verständnis, entlastet auch Familie • Einzelarbeit anstelle von	12	• Rückzug • Nachteilsausgleich • Dispensation • Fragetechnik • Strukturen ➤ <i>Bewährte Hilfsmittel</i>

- Gruppenarbeit • Wutbarometer • Skalen • Zeit geben • Punktuelle Dispensation • Vom Detail zum Ganzen gehen • Offene Fragen funktionieren meistens nicht, man sollte Varianten zur Auswahl geben.		
• Taktile Überempfindlichkeit. Klaps wird als Schlag wahrgenommen • Mobbing wird vom Schüler oft nicht erkannt • Umgebung wird mit abgespeichert > Mathe am runden/eckigen Tisch ist nicht dasselbe • In der Turnhalle droht Reizüberflutung	4	• Taktile • Visuell • Auditiv ➤ <i>Wahrnehmung</i>
• Sind meist still, überangepasst, Diagnose wird entsprechend spät gestellt. Werden oft depressiv durch Überforderung.	1	➤ <i>Mädchen</i>
• Viele suchen den sozialen Kontakt, wissen aber nicht wie. • Hochstrukturiertes Spiel in Kleingruppen • Autisten untereinander fühlen sich verstanden • Turnen /Garderobe sind schwierige Bereiche.	4	• Strukturiertes Spiel • Verständnis ➤ <i>Soziales Training</i>
• Wer will die Integration? • Eine kleine Klasse ist ideal mit Leuten, die Verständnis haben • Es gibt Schulen, die fordern Fachwissen zu Autismus • Oder das Fachwissen entwickelt sich mit dem betroffenen Kind.	5	• Verständnis • Fachwissen • Kleine Klassen ➤ <i>Integration</i>
• Klasse informieren, wenn Eltern und Kind einverstanden sind. Ist wichtig und hilft Mobbing zu vermeiden.	1	• Mobbing ➤ <i>Information der Klasse</i>
• Es gibt Schulen, die fordern Fachwissen zu Autismus • Oder das Fachwissen entwickelt sich mit dem betroffenen Kind.	2	➤ <i>Schulleitungstheemen</i>

• Visuelle Aufnahmefähigkeit • Logisches Denken • Können sich gut konzentrieren • Sind sorgfältig, wenn auch oft etwas langsam • Lassen sich auch in der Pubertät nicht beeinflussen. • Können gut analysieren und beobachten, so lange sie nicht involviert sind. • Guter Durchhaltewillen	7	➤ <i>Stärken</i>
• Möchten es perfekt machen. Machen es lieber nicht, als falsch • Haben wenig Selbstvertrauen	2	• Selbstvertrauen ➤ <i>Umgang mit Fehlern</i>
• Schnell umschalten ist meist nicht möglich.	1	➤ <i>Umgang mit Veränderungen</i>
• Turnen /Garderobe sind schwierige Bereiche. • In der Turnhalle droht Reizüberflutung	2	• Turnen • Unstrukturierte Gefässe ➤ <i>Spezifische Problemfelder/Schwierigkeiten</i>

Interview 3: mit einer betroffenen Frau, erstellt nach Fisseni.

Relevante Aussagen und angesprochene Themen	Anzahl	Genannte Aspekte und übergeordnetes Kernthema
• Diagnose erst mit 25 • Niemand wusste etwas, ich spürte einfach, dass etwas komisch war. • Ich finde einfach der Lehrer sollte Ver-ständnis haben einfach auch bei Lernschwierigkeiten, egal welche Diagnose gestellt wurde	3	• Verständnis ➤ <i>Diagnose</i>
• Ich finde einfach der Lehrer sollte Ver-ständnis haben einfach auch bei Lernschwierigkeiten, egal welche Diagnose gestellt wurde • Verständnis von der Klasse • Integrieren ja, aber der Lehrer sollte einfach Verständnis haben und das Kind soll zusätzliche Hilfen bekommen.	3	• Lernschwierigkeiten • Hilfestellungen ➤ <i>Verständnis</i>
• Ich habe immer noch den Drang, es den anderen recht zu machen, weil ich eben ein Handicap habe und denke, ich könne so etwas kompensieren. • Ich frage mich dann, was denken bloss die Anderen darüber?	2	• Anpassen ➤ <i>Mädchen</i>
• LP hebt den Notenschnitt an und ermöglicht so Übertritt an OS • Ich fühlte mich überfordert • Im Vorfeld gab es einen Besuch mit den Eltern an der neuen Schule. • Geholfen hat mir, dass die KLP an mich geglaubt hat. • Information der Klasse hätte wahrscheinlich auch geholfen. • Verständnis von der Klasse • Erfolgserlebnisse (gute Noten, Sachen richtig machen) • KLP hat gesagt, dass wenn ich etwas nicht verstehe, ich jederzeit zu ihr gehen könne. • Schulpsychologin unterstützte	11	• Besuch im Vorfeld • Information der Klasse • Erfolgserlebnisse • Ansprechperson • Schulpsychologin • Ausnahmen (Extra-würste) ➤ <i>Unterstützung, Hilfsmittel</i>

• Dass es Ausnahmen gibt für das Kind oder dass es Hilfen bekommt. • Der Lehrer sollte einfach Verständnis haben.		
• Information der Klasse hätte wahrscheinlich auch geholfen. • Dass ich länger brauche beim Lernen • Verständnis von der Klasse	3	• Verständnis ➤ <i>Information der Klasse</i>
• Plötzlich viel lernen, das war schwierig • Die KLP hätte mich auf die Stofffülle vorbereiten sollen.	2	• Vorbereiten, informieren ➤ <i>Umgang mit Veränderungen</i>
• Im Vorfeld gab es einen Besuch mit den Eltern an der neuen Schule.	1	• Eltern einbinden ➤ <i>Kooperation</i>
• Im Vorfeld gab es einen Besuch mit den Eltern an der neuen Schule.	1	➤ <i>Ideen für den Übergang</i>
• Ich hatte damals Wutanfälle • Auch die Beziehung zu den „Gspänli“, da gab es Reibereien • Sich einfügen, war schwierig, ich bin mir etwas komisch vorgekommen. • Wenn ich daran denke, was in der Real passiert ist, dann schäme ich mich etwas. • Ich war wild, grob und vielleicht auch etwas arrogant. • Wenn mir etwas nicht gepasst hat, dann wurde ich grob.	6	➤ <i>Sozialer Umgang</i>
• Die Kommunikation lief nicht gut zwischen mir und den Kameraden.	1	➤ <i>Kommunikation</i>
• Es kommt drauf an, wie das Kind ist. Für ein Kind mit starken autistischen Zügen wäre evtl. eine Sonderschule besser. • Integrieren ja, aber der Lehrer sollte einfach Verständnis haben und das Kind soll zusätzliche Hilfen	2	• Unterstützung ➤ <i>Integration</i>

bekommen.		
• Hatte damals Wutanfälle, wenn etwas nicht klappte, da schlug ich auf den Tisch • Wenn ich etwas nicht richtig geschrieben oder gesagt habe [bekam ich einen Wutanfall].	2	➤ <i>Umgang mit Fehlern</i>

Interview 4: Elterninterview, erstellt nach Fisseni

Relevante Aussagen und angesprochene Themen	Anzahl	Genannte Aspekte und übergeordnetes Kernthema
• A Wir hatten einen Runden Tisch • C Wir Eltern möchten eine Begleitung für unseren Sohn, die Schule blockt ab • G Die LP wissen zu wenig • A Wir Eltern merken es manchmal vorher und können handeln. • C Eltern müsse Rückmeldung geben an LP • CH LP sollte informiert sein über die Medikamente und ihre Auswirkungen. • B Dilemma: Sagt man nichts, ist das Chaos perfekt, sagt man etwas, dann ist man die dumme Glucke, die ihr Kind nicht loslassen kann. • A Wäre es nicht auch an der LP Rücksprache mit den Eltern zu nehmen und zu fragen, wie kann ich mich darauf vorbereiten? • F Eigentlich sollte es vor den Ferien einen Runden Tisch geben • A Sie hören schon sehr wenig auf die Eltern. • C Es vergeht keine Woche in der kein Kontakt zwischen mir und der SHP stattfindet. • C Aus der PH Bern kam ein Vertreter zu einem freiwilligen Elternabend, der dann mit Fachwissen erklärte. • F Bei uns wird man als Eltern total abgeschnitten	13	• Runder Tisch • Austausch • Assistenz • Fachpersonen • SHP • Informationsfluss • (Un-)verständnis ➤ <i>Kooperation</i>
• D Wenn man in der Schule Integration hat, dann sollte man den Lehrern eine Schulung geben!	1	➤ <i>Schulleitungsthemen</i> ➤ <i>Fachwissen</i> ➤ <i>Integration</i>
• C Wenn LP nicht gerade auf die Stressdrehscheibe schaut, dann regt sich mein Sohn auf und findet, die halten sich nicht an die	2	• Einhalten v. Regeln und Abmachungen

Regeln! • A Was man mit ihnen abmacht, das muss man einhalten, sonst hat man verloren.		➤ <i>Umgang mit Regeln</i>
• E Ich empfand die Übergänge als zu wenig begleitet • F Der Übergang klappte überhaupt nicht. • H Unser Sohn wechselt die Stufe, die LP wechselt mit. • A Das ist individuell • A Unser Sohn müsste zuerst in ein ruhiges Schulhaus können [...] ein anderes Mal dann mit Lärm • D Da ist es wichtig, dass die Eltern miteinbezogen werden. • C Unser Sohn schaute das neue Zimmer mit der SHP an, es war niemand drin. Sie haben definiert, wo er sitzen wird. Sie haben abgemacht, dass er wieder alleine sitzen wird. • A Am Anfang ist es schwierig. Sie brauchen Begleitung. • A Wenn die Schulräume ähnlich sind, ich weiss nicht, ob ihm das helfen würde.	9	• Begleitung • Hilfsmittel • Vorbereitung ➤ <i>Ideen für den Übergang</i>
• A Tagestrukturen: Wir haben viel gemacht mit zeichnen, Wecker stellen und Uhr zeigen. Wir haben früh damit begonnen, haben gemerkt, dass sie Strukturen brauchen. • F Er brauchte immer starke Rahmenbedingungen, Strukturen. Ich musste genaue Tagespläne machen z.T. 5-Minuten-Pläne • D Ich musste mit selber einen Stundenplan machen. • D Bei uns haben sie ein Fach, wo sie alles Material hinstellen. Für Autisten wäre es idealer, wenn sie das Material getrennt stapeln könnten, sonst finden sie es nicht. • A Offene Sequenzen sind schwieriger, als wenn es geführt wird. Wo jeder selbst plant, ist er masslos überfordert. (Pausen, Mittagstisch)	7	• Zeitlich • Räumlich, Ordnungssysteme • Aufgaben ➤ <i>Strukturierung</i>

• G Früher gab es noch mehr Strukturen Je mehr diese Strukturen wegfallen, umso mehr fallen sie [Kinder mit ASS] auf. • B Oder dass man ihnen ein Ämtli gibt [im Projekt]		
• CH Material auch farblich gut kennzeichnen, keine glasigen Farben, nichts Blendendes. • A Tagestrukturen: Wir haben viel gemacht mit Zeichnen, Wecker stellen und Uhr zeigen.	2	• Farben • Pläne ➤ <i>Visualisierung</i>
• F Wir wollten unseren Sohn ins Lernstudio anmelden und einen Zivi als Assistenz haben, das wurde aber nicht bezahlt. • H Die LP machte eine Weiterbildung • C Die LP machen schon das was möglich ist aber die Ressourcen reichen nicht. • C Wenn man an der Integration festhalten will, dann muss man Ressourcen haben. • D Wenn man in der Schule Integration hat, dann sollte man den Lehrern eine Schulung geben! • F Kleinklassen aufheben, aber das Geld nicht in die Schule zurückfliessen lassen, und irgendwo fehlt es. • F Es braucht Ressourcen	7	• Geld und Zeit für Weiterbildungen • Assistenzen • Lernstudios ➤ <i>Ressourcen</i>
• F Er kann nicht ausdrücken, was er braucht • A Unser Sohn kann seine Probleme nicht ausdrücken • C Keine offenen Fragen stellen > eine Auswahl geben • C Skalenfragen stellen 1-10 • CH Mein Sohn sagt nicht viel, aber er versteht's. • C Schreiben oder zeichnen hilft, so muss er nicht mich, sondern das Papier anschauen, so kann man über das kommunizieren.	10	• Fragetechnik • Ansprechperson • Hilfsmittel wie Schreiben, Zeichnen, digitale Kommunikation ➤ <i>Kommunikation</i>

• D Wenn er's nicht versteht oder gestresst ist, dann bekommt er das Handy, dann kann er drauf spielen und dann bekommt er ein SMS von mir mit einer Frage. • A Es ist wichtig, dass es nicht 20 Ansprechpartner sind, sondern jemand. • B Und auch nur eine Person, die spricht. • B Man muss ihn ernst nehmen, wenn er etwas sagt.		
• C Stundenplan wurde angepasst • D Er darf Tests in einem anderen Raum schreiben • D Er bekommt mehr Zeit, weil er langsam schreibt • G Mein Sohn darf jetzt mehr verschiedene Sachen machen • A Es lebe die Extrawurst > führt aber zu Neid und Mobbing • D Ich empfehle meinem Sohn autogenes Training. • CH Man muss aushandeln, Kompromisse schliessen. • C Skalenfragen stellen 1-10 • C Als Mutter RUHIG bleiben! • C Stressdrehzscheibe auf Pult • B Aufgaben miteinander einschreiben und nachkontrollieren • C HA Büchlein im A4 Format mit Spalten hinten > eingepackt, erledigt, abgegeben. • A Er braucht mehr Erholungsphasen, Rückzugsmöglichkeiten • C Schreiben oder zeichnen hilft. • F Am Pult hat er einen Aufsatz, wenn er müde ist, steht er am Pult zum Arbeiten. • C Damit er nicht in die Kindermenge muss, da hatte er einen Paravent. • C Jetzt hat er einen Pamir • C Wenn man merkt, dass er abdriftet, kann man ihn mit den Spezialinteressen abholen. • D Beim Hausaufgaben machen,	26	• Dispensation • Informieren der Mitschüler • Mehr Zeit • Ruhige Räume: ○ Rückzugsmöglichkeit ○ Pamir ○ Paravent ○ Fester Sitzplatz • Stressanzeige • Erholungsphasen • Unterstützung: ○ 1:1 ○ Hausaufgaben-Management ➤ <i>Bewährte Hilfsmittel</i>

sich zuerst einrichten, alles was nicht gebraucht wird, kommt weg. • CH Pult an eine Seitenwand stellen und wenn es ganz problematisch wird, dann noch eine zweite Wand hinstellen. • A Ein fester Sitzplatz ist wichtig. • C Also 1:1 Setting ist das, was am besten läuft. • A Wir machten die Erfahrung, dass ein Einzelzimmer [im Lager] gut ist. • CH Ihr eigenes Tempo anschlagen. • D Wenn man einen Raum hat, in dem er in Ruhe arbeiten kann; und wenn die anderen in die Pause gehen, kann er z.B weiterarbeiten. • A Dass sie freigestellt sind und mitbestimmen können, wo sie gerne mitmachen würden.		
• A Rummel führt zu Overload • A Er hat ein anderes Zeitgefühl als wir. • C Das Kind hat ein enormes Sicherheitsbedürfnis • A Es gibt nur schwarz oder weiss. • F Er hat das Fenster im Rücken, damit er nicht die direkte Sonneneinstrahlung hat. • A Sei es nur das Zähneputzen, das strengt sie viel mehr an. • A Spricht er mit 2 Personen, dann ist das wie wenn wir mir 20 Personen sprechen. • C Unser Sohn sitzt allein an einem Pult, zuhinterst, er wollte niemand hinter sich haben, weil ihn das stört. • C In der Garderobe hatte er den Haken immer am äussersten Punkt, damit er nicht in die Kindermenge muss. • C Er hat einen Pamir, wenn's zu laut wird, darf er ihn anziehen. Den Pamir braucht er auch im Singen.	17	• Auditiv • Visuell • Taktile • Gustatorisch • Olfaktorisch • Ausblenden von Reizen • Overload ➤ <i>Wahrnehmung</i>

• F Er isst autistisch. Er kann das nicht essen. • B er wurde gezwungen Salat zu essen. • CH Einige Kinder haben Aversionen gegen Farben. • C Ja, Käse oder Salatsauce das geht gar nicht, da sitzt er am Ende vom Tisch und es steht ein Duftkerzchen bei ihm. • D ...wenn es laut wird, kann er sich nicht konzentrieren und wird nicht fertig. • D Er kann nicht gleichzeitig denken und zuhören.		
• D Ich mache Attwood Training mit meinem Sohn • D Ich trainiere den Umgang mit meinem Sohn> auf Augenbrauen schauen. Jeder Schritt muss erklärt werden. • F Er will mit anderen in Kontakt treten und ist sehr offen. Anfangs wusste er nicht wie, da mussten wir helfen. • A Das Soziale ist bei ihnen schwierig, deshalb müssen sie Erfolgserlebnisse haben können. Erfolg baut sie auf. • B Wir haben die Neurotypischen mal analysiert. Was erwartet ein Neurotypischer eigentlich. • D Gruppenarbeiten, das ist für sie Horror.	6	• Gezieltes Training • Erfolgserlebnisse ermöglichen • Kontaktaufnahme ➤ <i>Soziales Training</i>
• D Man muss die Kinder informieren, woher die Extrawurst kommt • B Durch die angestrebte Selbstkompetenz in der Schule, schaut jetzt gar niemand mehr. • A Dass sie freigestellt sind und mitbestimmen können, wo sie gerne mitmachen würden. • B Oder dass man ihnen ein Ämtli gibt [im Projekt] • A Der Weg von der Schule musste neu organisiert werden, er bekam ein Privattaxi. • A [Information der Mitschüler]	17	• Passung • Information • Fachwissen ➤ <i>Integration</i>

finde ich zwingend. • D Unser Sohn wird gemobbt. Wenn er Extrawürste hat, kommt die Eifersucht automatisch. Besser also informieren. • F Wir haben eine Superklasse, es wurden alle informiert und er wurde integriert. • F Auch die Eltern [der Mitschüler] müssen informiert werden • A Wenn das Kind nicht will, darf man nicht informieren. • C Er wollte am Anfang nicht, dass man etwas sagt. Die Heilpädagogin hat dann mit ihm erarbeitet, was [welche Aussagen] für ihn ok war. Das wurde der Klasse vorgelesen. • A Es wird auch von den Lehrern mehr erwartet, die Integration hat Vor- und Nachteile. • A Wir machen es mit und versuchen sie wieder in die Norm zu bringen. • D Sie [die Lehrer] sagen es sein ein freches und verzogenes Kind und sie verstehen es nicht. • D Wenn man in der Schule Integration hat, dann sollte man den Lehrern eine Schulung geben! • A Es ist individuell, ich habe das Gefühl unser Sohn wäre nicht zu integrieren gewesen. • D Sie [die Lehrer] sagen es sein ein freches und verzogenes Kind und sie verstehen es nicht.		
• F Auch die Eltern [der Mitschüler] müssen informiert werden • F Wir haben eine Superklasse, es wurden alle informiert und er wurde integriert. • A Wenn das Kind nicht will, darf man nicht informieren. • D Unser Sohn wird gemobbt. Wenn er Extrawürste hat, kommt die Eifersucht automatisch. Besser also informieren.	6	• Mobbing • Extrawürste • Eifersucht ➤ <i>Information der Klasse</i>

• A [Information der Mitschüler] finde ich zwingend. • C Er wollte am Anfang nicht, dass man etwas sagt. Die Heilpädagogin hat dann mit ihm erarbeitet, was [welche Aussagen] für ihn ok war. Das wurde der Klasse vorgelesen.		
• B [Was er erreichen will,] das weiss er durch seine Sonderinteressen. • F Unser Sohn weiss, er muss bis zur 9.Klasse kommen und weitermachen, bis er das machen kann, was er gerne machen würde. • F Als er 10 war, haben wir gemeinsam über schwarze Löcher gesprochen. • D Das Interessensgebiet sollte man nehmen als Zucker, dass er sich freuen kann auf etwas, so kann er bei anderem besser investieren. • F Er konnte ihr [ein Mädchen, das kaum Deutsch sprach] alles erklären. Das machen sie enorm gerne, den Schwächeren helfen.	5	• Spezialgebiet • Schwächeren helfen ➤ <i>Stärken</i>
• E Ich empfand die Übergänge als zu wenig begleitet • A Wenn man sagt, es läuft so und dann läuft es nicht so, dann sind sie vor den Kopf gestossen. • F Im Stundenplan steht nur U für Unterricht, er weiss nicht, was kommt. • F Wenn etwas anders ist, dann muss ich ihn tagelang im Voraus vorbereiten. Das bräuchte er in der Schule auch.	4	• Begleitung • Pläne • Vorlaufzeit ➤ <i>Umgang mit Veränderungen</i>
• D Wenn er geladen nach Hause kommt, dann darf er 10 Minuten runterfahren. • C Als Mutter RUHIG bleiben! • C Stressdrehscheibe auf Pult • C Skalenfragen stellen 1-10 • D Mit Fidget Spinner spielen, Trampolin, bis 10 zählen	8	• Rückzugsmöglichkeit • Bewegung • Ablenkung • Zeit ➤ <i>Umgang mit Stress</i>

• A Bei einer schwierigen Situation ist es gut, wenn jemand von aussen kommt, der nichts damit zu tun hat. • C Schreiben oder zeichnen hilft. • D Wenn er's nicht versteht oder gestresst ist, dann bekommt er das Handy, dann kann er drauf spielen und dann bekommt er ein SMS von mir mit einer Frage.		
• D Gruppenarbeiten, das ist für sie Horror. • D Sportunterricht, sie sind motorisch schlechter • A Verlieren ist auch schwierig. • D Mannschaftsspiele allgemein sind ein Problem • A Offene Sequenzen sind schwieriger, als wenn es geführt wird. Wo jeder selbst plant, ist er masslos überfordert. (Pausen, Mittagstisch, Schullager) • C Er hat einen Pamir, wenn's zu laut wird, darf er ihn anziehen. Den Pamir braucht er auch im Singen. • C Ja, Käse oder Salatsauce das geht gar nicht, da sitzt er am Ende vom Tisch und es steht ein Duftkerzchen bei ihm. • C Unser Sohn sitzt allein an einem Pult, zuhinterst, er wollte niemand hinter sich haben, weil ihn das stört. • C In der Garderobe hatte er den Haken immer am äussersten Punkt, damit er nicht in die Kindermenge muss.	9	• Teamarbeit • Unstrukturierte Gefässe wie Pause, Garderobe, Mittagstisch, Lager, Sport • Motorik ➤ <i>Spezifische Problemfelder</i>

13.2 Anhang B: Dokumente zur Überprüfung des Tools

Fragebögen

Fragebogen zur Bewertung des Tools informationsgebende LP und SHP ... 189

Fragebogen zur Bewertung des Tools informationsentnehmende LP und
SHP191

Fragebogen zur Bewertung des Tools informationsentnehmende LP und
SHP (Version ohne Drop-Down-Listen) 195

Kodepläne und Urlisten

Kodeplan informationsgebende LP und SHP 202

Urliste informationsgebende LP und SHP..... 204

Kodeplan informationsentnehmende LP und SHP 206

Urliste informationsentnehmende LP210

Urliste informationsentnehmende SHP217

Auflistung der Antworten zu den offenen Fragen 231

Häufigkeitstabelle Total aller Befragten 231

Kommentare 233

Fragebogen zur Bewertung des Tools informationsgebende LP und SHP

1. Angaben zur Person, zum Anstellungsverhältnis, zur Berufserfahrung etc.

- a) Alter: Wählen Sie ein Element aus. Jahre
- b) Geschlecht: m ☐ w ☐
- c) Funktion an der Schule: SHP ☐ LP ☐
- d) Arbeit im Kanton: Wählen Sie ein Element aus.
- e) Angestellt an der Schule mit Pensum: Wählen Sie ein Element aus. %
- f) Als Lehrperson tätig seit: Wählen Sie ein Element aus. Jahren.
- g) Als SHP tätig seit Wählen Sie ein Element aus. Jahren.
- h) Ich habe schon mal einen Schüler / eine Schülerin mit der Diagnose Autismus Spektrum³⁰ begleitet. Ja ☐ Nein ☐
- i) Ich habe schon Weiterbildungen zum Autismus-Spektrum-Thema besucht. Ja ☐ Nein ☐
- j) Ich kann sagen, dass ich umfassend über Autismus Bescheid weiss. Wählen Sie ein Element aus.

2. Angaben zum Handling, zu den Inhalten des Tools, der Verständlichkeit der gelieferten Information, zu festgestellten Mängeln oder Lücken.

- a) Das Tool finde ich übersichtlich gestaltet. Wählen Sie ein Element aus.
- b) Das Layout des Tools spricht mich an. Wählen Sie ein Element aus.
- c) Die Informationsfenster finde ich hilfreich. Wählen Sie ein Element aus.

³⁰ Die Diagnose Autismus Spektrum beinhaltet: Asperger-Syndrom, frühkindlicher Autismus, atypischer Autismus und hochfunktionaler Autismus.

d) Ich würde mir die in den Informations-
fenstern vorgeschlagene Literatur
ausleihen / kaufen, um mich über Beson-
derheiten autistisch wahrnehmender
Menschen zu informieren.

Wählen Sie ein Element aus.

e) Die Ausführlichkeit des Tools empfinde
ich als angemessen.

Wählen Sie ein Element aus.

f) Folgende Veränderungen am Layout des Tools fände ich hilfreich:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

g) Das Ausfüllen ist mir leichtgefallen.

Wählen Sie ein Element aus.

h) Schwierig fand ich Folgendes:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

3. Angaben zur subjektiven Einschätzung des Nutzens für die Praxis.

a) Ich konnte mithilfe des Tools ein
umfassendes Bild des Schülers /
der Schülerin weitergeben.

Wählen Sie ein Element aus.

b) Ich habe durch das Tool Neues zum Thema
Autismus-Spektrum erfahren.

Wählen Sie ein Element aus.

c) Ich hätte noch gerne folgende Informationen zum Schüler / zur Schülerin wei-
tergegeben:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

d) Was ich sonst noch sagen wollte:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Vielen herzlichen Dank!

Fragebogen zur Bewertung des Tools informationsentnehmende LP und SHP

Liebe Lehrperson, liebe(r) SHP

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, das Tool mit den Angaben zu einem autistischen Schüler durchzulesen. Im Folgenden werden Ihnen Fragen dazu gestellt, diese sind in drei Teilbereiche gegliedert. Die Fragen unter Punkt 1. dienen uns ausschliesslich dazu, später Vergleiche innerhalb der Stichprobe durchzuführen. Wir versichern Ihnen, dass die Angaben anonym behandelt werden.

Der Fragebogen verfügt über folgende drei Antwort-Formate:

- Bei Ja- / Nein-Antworten klicken Sie bitte die zutreffende an.
- Nur die Frage 1.c) lässt mehrere Antwortmöglichkeiten zu.
- Bei Dropdown-Listen wählen Sie bitte eine der Antwortmöglichkeiten aus. Falls keine Aussage zutreffend sein sollte, können Sie das Feld unberührt lassen (= kann ich nicht beurteilen).
- Es sind auch offene Antworten möglich, wobei Sie selbst die Länge des Textes bestimmen können.

VIELEN HERZLICHEN DANK!

1. Angaben zur Person, zum Anstellungsverhältnis, zur Berufserfahrung etc.

- a) Alter: Wählen Sie ein Element aus. Jahre
- b) Geschlecht: m ☐ w ☐
- c) Funktion an der Schule: SHP ☐ KLP ☐ FLP ☐
- d) Arbeit im Kanton: Wählen Sie ein Element aus.

e) Für KLP / FLP: Ist ein(e) SHP an der Schule

angestellt? Ja ☐ Nein ☐

Falls nein: Haben Sie die Möglichkeit, einen

Autismus-Coach (o.Ä.) beizuziehen? Ja ☐ Nein ☐

Für Ergänzungen:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

- f) Angestellt an der Schule mit Pensum: Wählen Sie ein Element aus. %
- g) An welcher Niveaustufe haben Sie ihr
Hauptpensum? Wählen Sie ein Element aus.
- h) Als Lehrperson tätig seit: Wählen Sie ein Element aus. Jahren.
- i) Als SHP tätig seit Wählen Sie ein Element aus. Jahren.
- j) Ich habe schon mal einen Schüler / eine
Schülerin mit der Diagnose Autismus
Spektrum³¹ begleitet. Ja ☐ Nein ☐
- k) Ich habe schon Weiterbildungen zum
Thema Autismus-Spektrum besucht. Ja ☐ Nein ☐
- l) Ich kann sagen, dass ich umfassend über
Autismus Bescheid weiss. Wählen Sie ein Element aus.

³¹ Der Begriff «Autismus Spektrum» beinhaltet die früheren Diagnosen *Asperger-Syndrom*, *früh-kindlicher Autismus*, *atypischer Autismus* und *hochfunktionaler Autismus*.

2. Angaben zum Handling, zu den Inhalten des Tools, der Verständlichkeit der gelieferten Information, zu festgestellten Mängeln oder Lücken.

a) Das Tool finde ich übersichtlich gestaltet. Wählen Sie ein Element aus.

b) Die Informationsfenster finde ich hilfreich. Wählen Sie ein Element aus.

c) Ich würde mir die in den Informationsfenstern vorgeschlagene Literatur ausleihen / kaufen, um mich über Besonderheiten autistisch wahrnehmender Menschen zu informieren. Wählen Sie ein Element aus.

d) Die Ausführlichkeit des Tools empfinde ich als angemessen. Wählen Sie ein Element aus.

e) Folgende Veränderungen am Layout des Tools fände ich hilfreich:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

f) Schwierig fand ich Folgendes:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

3. Angaben zur subjektiven Einschätzung des Nutzens für die Praxis.

a) Das Tool würde mir die Arbeit mit dem autistisch wahrnehmenden Schüler erleichtern. Wählen Sie ein Element aus.

b.1) Falls in a) *trifft eher nicht zu* oder *trifft nicht zu*:

Begründung: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

b. 2) Falls *trifft voll zu* oder *trifft eher zu*: Worin genau würde die Erleichterung für Sie bestehen?

1. Erleichterung für die Unterrichts-
vorbereitung: Ich wüsste, wie ich den Unter-
richt gestalten muss, damit der autistisch
wahrnehmende Schüler davon profitieren
könnte.

Wählen Sie ein Element aus.

2. Erleichterung des täglichen Miteinanders:
Ich wüsste, wie ich mit dem Schüler
kommunizieren und interagieren könnte.

Wählen Sie ein Element aus.

3. Effizienzsteigerung im Fachaustausch
im pädagogischen Team: Durch die
Informationen im Tool würden die Sitzungen
kürzer werden, weil man direkt auf die
wichtigen Punkte zu sprechen
kommen könnte.

Wählen Sie ein Element aus.

4. Anderes:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

c) Ich konnte mithilfe des Tools ein

umfassendes Bild des Schülers bekommen. Wählen Sie ein Element aus.

d) Ich habe durch das Tool Neues zum Thema

Autismus-Spektrum erfahren.

Wählen Sie ein Element aus.

e) Ich wäre bereit, das Tool anzuwenden, um

den Gedanken der Integration / Inklusion

umzusetzen.

Wählen Sie ein Element aus.

f) Ich hätte noch gerne folgende Informationen
zum Schüler erhalten:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

g) Was ich sonst noch sagen wollte:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Und nochmals...

vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen zur Bewertung des Tools informationsentnehmende LP und SHP (Version ohne Drop-Down-Listen)

Liebe Lehrperson, liebe(r) SHP

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, das Tool mit den Angaben zu einem autistischen Schüler durchzulesen. Im Folgenden werden Ihnen Fragen dazu gestellt, diese sind in drei Teilbereiche gegliedert. Die Fragen unter Punkt 1. dienen uns ausschliesslich dazu, später Vergleiche innerhalb der Stichprobe durchzuführen. Wir versichern Ihnen, dass die Angaben anonym behandelt werden.

Der Fragebogen verfügt über folgende Antwort-Formate, die rechts angegeben werden können:

- Wo Linien sichtbar sind, fügen Sie bitte Ihre Angaben ein.
- Ist eine Auswahl möglich, so setzen sie bitte dahinter ein X ein.
Falls keine Aussage zutreffend sein sollte, können sie die Frage ohne X belassen (= kann ich nicht beurteilen).
- Nur die Frage 1.c) lässt mehrere Antwortmöglichkeiten zu.
- Es sind auch offene Antworten möglich (Text:), wobei Sie selbst die Länge des Textes bestimmen können.

VIELEN HERZLICHEN DANK!

1. Angaben zur Person, zum Anstellungsverhältnis, zur Berufserfahrung etc.

a) Alter: _____ Jahre

b) Geschlecht: m

w

c) Funktion an der Schule: SHP

KLP

FLP

d) Arbeit im Kanton: _____

**e) Für KLP / FLP: Ist ein(e) SHP an der Schule
angestellt?**

Ja

Nein

Falls nein: Haben Sie die Möglichkeit, einen
Autismus-Coach (o.Ä.) beizuziehen?

Ja

Nein

Für Ergänzungen:

Text:

f) Angestellt an der Schule mit Pensum: _____ %

**g) An welcher Niveaustufe haben Sie ihr
Hauptpensum?**

Real

Sek

Bez

Niveau A

Niveau E

Niveau P

h) Als Lehrperson tätig seit: _____ Jahren.

i) Als SHP tätig seit _____ Jahren.

- j)** Ich habe schon mal einen Schüler / eine Schülerin mit der Diagnose Autismus Spektrum³² begleitet.
- Ja
Nein
- k)** Ich habe schon Weiterbildungen zum Thema Autismus-Spektrum besucht.
- Ja
Nein
- l)** Ich kann sagen, dass ich umfassend über Autismus Bescheid weiss.
- Trifft voll zu
Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu

2. Angaben zum Handling, zu den Inhalten des Tools, der Verständlichkeit der gelieferten Information, zu festgestellten Mängeln oder Lücken.

- a)** Das Tool finde ich übersichtlich gestaltet.
- Trifft voll zu
Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu
- b)** Die Informationsfenster finde ich hilfreich.
- Trifft voll zu
Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu
Nicht gelesen

³² Der Begriff «Autismus Spektrum» beinhaltet die früheren Diagnosen *Asperger-Syndrom*, *frühkindlicher Autismus*, *atypischer Autismus* und *hochfunktionaler Autismus*.

c) Ich würde mir die in den Informations-
fenstern vorgeschlagene Literatur
ausleihen / kaufen, um mich über Beson-
derheiten autistisch wahrnehmender
Menschen zu informieren.

Trifft voll zu
Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu
Nicht gelesen

d) Die Ausführlichkeit des Tools empfinde
ich als angemessen.

Trifft voll zu
Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu

e) Folgende Veränderungen am Layout des
Tools fände ich hilfreich:

Text:

f) Schwierig fand ich Folgendes:

Text:

3. Angaben zur subjektiven Einschätzung des Nutzens für die Praxis.

a) Das Tool würde mir die Arbeit mit dem
autistisch wahrnehmenden Schüler
erleichtern.

Trifft voll zu
Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu

b.1) Falls in a) *trifft eher nicht zu* oder *trifft nicht zu*:

Begründung:

Text:

b. 2) Falls *trifft voll zu* oder *trifft eher zu*: Worin

genau würde die Erleichterung für Sie bestehen?

- Erleichterung für die Unterrichts-
vorbereitung: Ich wüsste, wie ich den Unter-
richt gestalten muss, damit der autistisch
wahrnehmende Schüler davon profitieren
könnte.

Trifft voll zu
Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu

- Erleichterung des täglichen Miteinanders:
Ich wüsste, wie ich mit dem Schüler
kommunizieren und interagieren könnte.

Trifft voll zu
Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu

- Effizienzsteigerung im Fachaustausch
im pädagogischen Team: Durch die
Informationen im Tool würden die Sitzungen
kürzer werden, weil man direkt auf die
wichtigen Punkte zu sprechen
kommen könnte.

Trifft voll zu
Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu

- Anderes:
Text:

c) Ich konnte mithilfe des Tools ein

umfassendes Bild des Schülers bekommen. Trifft voll zu

Trifft eher zu
Trifft eher nicht zu
Trifft nicht zu

d) Ich habe durch das Tool Neues zum Thema

Autismus-Spektrum erfahren.

Trifft voll zu

Trifft eher zu

Trifft eher nicht zu

Trifft nicht zu

e) Ich wäre bereit, das Tool anzuwenden, um
den Gedanken der Integration / Inklusion
umzusetzen.

Trifft voll zu

Trifft eher zu

Trifft eher nicht zu

Trifft nicht zu

f) Ich hätte noch gerne folgende Informationen
zum Schüler erhalten:

Text:

g) Was ich sonst noch sagen wollte:

Text:

Und nochmals...

vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Kodeplan informationsgebende LP und SHP

Die in Aepli et al. (2016: 272) angegebene Kolonne *Bezeichnung fehlender Werte* wurde nicht aufgeführt. Fehlende oder ausgelassene Antworten sowie die Aussage „nichts“ oder Ähnliches wurden mit einem “-“ in der Urliste markiert.

Kurzbezeichnung	Bedeutung	Ausprägung
Nr.	Fragebogennummer	1= Lehrperson 2= SHP
1.a) Alter	Alter	Alter in Jahren
1.b) Geschlecht	Geschlecht	1= weiblich 2= männlich
1.c) Funktion	Funktion an der Schule	1= SHP 2= LP
1.d) Arbeitskanton	Arbeit im Kanton	1= Aargau 2= Basel-Land 3= Basel-Stadt 4= Solothurn
1.e) Pensum	Angestellt mit Pensum	1= 0-10% 2= 11-20% 3= 21-30% 4= 31-40% 5= 41-50% 6= 51-60% 7= 61-70% 8= 71-80% 9= 81-90% 10= 91-100%
1.f) Lehrtätigkeit LP	Lehrpersontätigkeit seit	Tätigkeit in Jahren
1.g) Lehrtätigkeit SHP	SHP-Tätigkeit seit	Tätigkeit in Jahren

1.h) Begleitung AS-Schüler	Schüler schon mal begleitet?	1= ja 2= nein
1.i) Besuch Weiterbildungen	Weiterbildungen zu AS besucht?	1= ja 2= nein
1.j) Umfassendes Wissen	Subjektives Bescheid wissen über AS	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
2.a) Übersichtlichkeit des Tools	Subjektives Empfinden der Übersichtlichkeit	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
2.b) Layout spricht an	Subjektives Ansprechen des Layouts	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
2.c) Hilfsreiche Informationsfenster	Subjektives Empfinden, dass Informationsfenster hilfreich sind	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
2.d) Kauf / Ausleihe von Literatur	Vorgeschlagene Literatur würde gekauft / ausgeliehen werden	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
2.e) Angemessene Ausführlichkeit	Subjektives Empfinden der Ausführlichkeit des Tools	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu

2.f) Veränderungen am Layout	Hilfreiche Veränderungen am Layout des Tools	* markiert eine Aussage, vollständiger Text ausgeschrieben
2.g) Leichtes Ausfüllen	Ausfüllen ist leicht gefallen	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
2.h) Schwierigkeiten	Aufgetretene Schwierigkeiten	* markiert eine Aussage, vollständiger Text ausgeschrieben
3.a) Weitergabe umfassendes Bild	Möglichkeit, umfassendes Bild des Schülers weiterzugeben	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
3.b) Neues erfahren	Neues zum Thema AS erfahren	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
3.c) Wunsch Weitergabe Informationen	Weitergabe weiterer Informationen	* markiert eine Aussage, vollständiger Text ausgeschrieben
3.d) Sonstiges	Was sonst noch gesagt wurde	* markiert eine Aussage, vollständiger Text ausgeschrieben

Urliste informationsgebende LP und SHP

Fragebogen-Nr.	1	2
1.a) Alter	35	48
1.b) Geschlecht	1	1
1.c) Funktion	2	1
1.d) Arbeitskanton	4	1
1.e) Pensum	10	10
1.f) Lehrtätigkeit LP	7	10
1.g) Lehrtätigkeit SHP	7	10
1.h) Begleitung AS-Schüler	1	1
1.i) Besuch Weiterbildungen	1	2
1.j) Umfassendes Wissen	1	2
2.a) Übersichtlichkeit des Tools	1	1
2.b) Layout spricht an	2	2
2.c) Hilfsreiche Informationsfenster	1	1
2.d) Kauf / Ausleihe von Literatur	1	1
2.e) Angemessene Ausführlichkeit	1	1
2.f) Veränderungen am Layout	*	*
2.g) Leichtes Ausfüllen	2	1
2.h) Schwierigkeiten	*	*
3.a) Weitergabe umfassendes Bild	1	1
3.b) Neues erfahren	3	2
3.c) Wunsch Weitergabe Informationen	-	-
3.d) Sonstiges	*	*

Veränderungen am Layout:

- 1: Eventuell prägnantere Farbwahl um die Bereiche Information und Fragestellung abzugrenzen.
- 2: Ich finde es nicht wirklich sehr übersichtlich, aber man wird effizient durch das Thema geleitet und ich habe nicht das Gefühl, dass ich unbedingt mehr Übersicht brauche.

Schwierigkeiten:

- 1: Das Abgrenzen der Fragen und das Mass zu finden zwischen notwendiger Information und zu ausführlichem Schreiben.

2: Es hat halt etwas Zeit gebraucht, aber ich fühlte mich gut geführt und konnte alles spontan beantworten.

Sonstiges:

- 1: Für Lehrpersonen mit weniger Praxiserfahrung ist es ein geniales Tool, welches hoffentlich bald zum Einsatz kommen kann. Es vermittelt zentrale Informationen zum Thema und bringt Fachwissen wohlwollend und verständlich auf den Punkt. Es beleuchtet diejenigen Aspekte, die wesentlich im Umgang mit autistisch wahrnehmenden SchülerInnen sind und gibt ein rundes Bild darüber ab, von welchen Faktoren das Gelingen einer Beschulung abhängig ist. Zudem hilft das Tool Lehrpersonen mit wenig Erfahrung im Bereich Autismus aufzuzeigen, dass Integration nur gelingt, wenn zusätzlich Frei- und Erholungsräume für die Kinder und Jugendlichen mit autistischer Wahrnehmung angeboten und Spezialinteressen einbezogen werden. Dass es nicht um «Spezialwürste» geht, sondern um konkrete Fördermassnahmen sowie Massnahmen zur Stressreduktion wird ebenfalls, unterstützt durch themenspezifische Literatur, verdeutlicht. Das Tool als Grundlage für einen zielführenden Austausch könnte den Schulwechsel für betroffene Schüler massgeblich vereinfachen.
- 2: Ich finde es super, dass ihr so einen umfangreichen Fragebogen bereitgestellt habt. Ich denke so könnte ich die zukünftige LP umfassend informieren. Mich würde freuen, wenn die LP etwas daraus machen.

Kodeplan informationsentnehmende LP und SHP

Die in Aepli et al. (2016: 272) angegebene Kolonne *Bezeichnung fehlender Werte* wurde nicht aufgeführt. Fehlende oder ausgelassene Antworten sowie die Aussage „nichts“ oder Ähnliches wurden mit einem “-“ in der Urliste markiert.

Kurzbezeichnung	Bedeutung	Ausprägung
Nr.	Fragebogennummer	Lx= LP Nr. 1-10 Sx= SHP Nr. 1-9
1.a) Alter	Alter	Alter in Jahren
1.b) Geschlecht	Geschlecht	1= weiblich 2= männlich
1.c) Funktion	Funktion an der Schule	1= SHP 2= KLP 3= FLP 4= SHP und KLP 5= SHP und FLP 6= KLP und FLP
1.d) Arbeitskanton	Arbeit im Kanton	1= Aargau 2= Basel-Land 3= Basel-Stadt 4= Solothurn 5= Zürich
1.e) KLP/FLP: SHP angestellt? Falls 2: Möglichkeit Autismus-Coach?	Ist eine SHP angestellt? Haben die LP die Möglichkeit, einen Autismus-Coach beizuziehen?	1= ja 2= nein 1= ja 2= nein

Ergänzungen	Ergänzungen von LP	1= Fachberaterin für Autismus kann jederzeit beigezogen werden 2= weiss ich nicht
1.f) Pensum	Angestellt mit Pensum	1= 0-10% 2= 11-20% 3= 21-30% 4= 31-40% 5= 41-50% 6= 51-60% 7= 61-70% 8= 71-80% 9=81-90% 10= 91-100%
1.g) Hauptpensum	Hauptpensum an welcher Stufe?	1= Real / Niveau A 2= Sek / Niveau E 3= Bez / Niveau P
1.h) Lehrtätigkeit LP	Lehrtätigkeit als LP seit	Tätigkeit in Jahren
1.i) Lehrtätigkeit SHP	Lehrtätigkeit als SHP seit	Tätigkeit in Jahren
1.j) Begleitung AS-Schüler	Schüler schon mal begleitet?	1= ja 2= nein
1.k) Besuch Weiterbildungen	Weiterbildungen zu AS besucht?	1= ja 2= nein
1.l) Umfassendes Wissen	Subjektives Bescheid wissen über AS	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
2.a) Übersichtlichkeit des Tools	Subjektives Empfinden der Übersichtlichkeit	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu

2.b) Hilfsreiche Informationsfenster	Subjektives Empfinden, dass Informationsfenster hilfreich sind	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu 5= nicht gelesen
2.c) Kauf / Ausleihe von Literatur	Vorgeschlagene Literatur würde gekauft / ausgeliehen werden	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu 5= nicht gelesen
2.d) Angemessene Ausführlichkeit	Subjektives Empfinden der Ausführlichkeit des Tools	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
2.e) Veränderungen am Layout	Hilfsreiche Veränderungen am Layout des Tools	* markiert eine Aussage, vollständiger Text ausgeschrieben
2.f) Schwierigkeiten	Aufgetretene Schwierigkeiten	* markiert eine Aussage, vollständiger Text ausgeschrieben
3.a) Erleichterung Arbeit	Tool würd die Arbeit mit Schüler erleichtern	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
3.b.1) Falls 3 oder 4	Begründung weshalb keine oder eher keine erleichterte Arbeit mit Schüler	1= setzt grosse Bereitschaft voraus, ist Aufgabe von Fachleuten (SHP)
3.b.2) Falls 1 oder 2: Erleichterung zur Unterrichtsvorbereitung	Wissen, wie der Unterricht gestaltet werden muss, damit Schüler profitieren kann	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu

Erleichterung des täglichen Miteinander	Wissen, wie mit Schüler kommunizieren und interagieren	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
Effizienzsteigerung im Fachaustausch	Sitzungen würden kürzer werden	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
Anderes		* markiert eine Aussage, vollständiger Text ausgeschrieben
3.c) Umfassendes Bild erhalten	Möglichkeit, umfassendes Bild des Schülers zu erhalten	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
3.d) Neues erfahren	Neues zum Thema AS erfahren	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
3.e) Bereitschaft, Tool anzuwenden	LP ist bereit, das Tool anzuwenden, um Integration / Inklusion umzusetzen	1= trifft voll zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
3.f) Wunsch Erhalt Informationen	Erhalt weiterer Informationen	* markiert eine Aussage, vollständiger Text ausgeschrieben
3.g) Sonstiges	Was sonst noch gesagt wurde	* markiert eine Aussage, vollständiger Text ausgeschrieben

Urliste informationsentnehmende LP

Fragebogen-Nr.	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
1.a) Alter	50	69	63	58	63	37	45	36	62	57
1.b) Geschlecht	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1
1.c) Funktion	6	3	6	2	2	2	3	6	2	6
1.d) Arbeitskanton	3	2	2	1	4	4	2	1	1	1
LP: 1.e) SHP angestellt?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Falls 1.e) 2: Beizug Autismus-Coach	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ergänzungen	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-
1.f) Pensum	5	8	9	10	10	10	8	10	7	10
1.g) Niveaustufe	1	3	2	1	1	1	2	1	2	1
1.h) Lehrtätigkeit LP	20	32	32	35	40	8	19	11	25	30
1.i) Begleitung AS-Schüler	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1
1.k) Besuch Weiterbildungen	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2
1.l) Umfassendes Wissen	3	1	3	2	3	3	3	3	3	4
2.a) Übersichtlichkeit des Tools	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2
2.b) Hilfsreiche Informationsfenster	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
2.c) Kauf / Ausleihe von Literatur	1	3	1	3	3	2	4	3	3	2
2.d) Angemessene Ausführlichkeit	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2
2.e) Veränderungen am Layout	*	-	*	*	-	*	-	*	-	-
2.f) Schwierigkeiten	-	-	-	*	-	-	*	-	-	-
3.a) Erleichterung Arbeit	1	1	1	3	2	1	2	2	1	2

3.b.1) Falls 3 oder 4: Begründung				*						
3.b.2) Falls 1 oder 2:										
- Unterrichtsgestaltung	1	1	2	(2) ³³	2	2	3	2	2	2
- Kommunikation / Interaktion	1	1	2	(2)	2	2	2	2	1	2
- Effizienzsteigerung	1	1	1	(2)	2	1	1	1	2	1
- Anderes	*	-	*	-	-	*	-	*	-	-
3.c) Umfassendes Bild bekommen	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2
3.d) Neues erfahren	1	3	1	3	1	1	1	2	1	2
3.e) Bereitschaft anzuwenden	1	2	1	3	3	1	1	2	1	1
3.f) Wunsch weitere Informationen	-	*	-	-	-	-	*	*	*	-
3.g) Sonstiges	*	*	*	*	-	*	*	*	*	*

Veränderungen am Layout:

L1: Ich finde das **Tool sehr übersichtlich und gut zu verstehen, wie man damit umgehen kann**. Die grauen Kästen für den Infoteil, das finde ich ist sofort klar. Ebenso die Auflistung mit den Pfeilen. Ich fände es ein super Nachschlagewerk, würde es in einen Ordner tun, damit ich gut darin blättern kann.

L3: Bessere **Abgrenzung von Infoteil und Fragestellung**

³³ Wurde trotz Angabe in 3.a) (trifft eher zu) ausgefüllt. Die Daten wurden für die Auswertung berücksichtigt.

L4: a) Seitennummerierungen b) Fragestellungen und Antworten («-->») vom Infofenster abkoppeln und anders formatieren (z.B. «kursiv») c) Abkürzung «AS-Tool» (vgl.: Titel S.2) erklären d) Begriff «... eine dafür definierte Karte» (vgl.: «Aspekt 1; zweiter bzw. dritter Pfeil») erklären e) Abkürzung «UR» (vgl.: «Aspekt 9; fünfter Pfeil») erklären f) Abkürzung «ASS» (vgl.: Aspekt 36; erster Pfeil) unklar g) Schreibfehler (vgl.: Aspekt 42; vierter Pfeil») h) evtl.: Übersicht der Anleitung auf Seite 1 grafisch darstellen («Teile 1-4 // Kategorien A-G; I-H; N; O-Q // Aspekte 1-47 // Infofenster»)

L6: Unterschiedliche Strichstärken bei der Tabelle schaffen Unruhe und verwirren z.T. Bei F16 wäre es hilfreich, die Möglichkeiten mit Aufzählungszeichen darzustellen.

L8: Bei Antworten (roter Pfeil) wichtige Schlüsselwörter unterstreichen, damit man schnell sieht, worum es geht, bzw. bei spezifischen Fragen direkt zur passenden Antwort gehen kann.

3b Begründung

L4: Es setzt eine grosse Bereitschaft voraus, sich in dieses „Spezialthema“ einzuarbeiten. – Meines Erachtens ist es die Aufgabe von Fachleuten (SHP), den „Allgemeinpraktikern“ spezifische Hilfestellungen anzubieten.

Schwierigkeiten:

L4: Es ist ein sehr ausführliches Tool: Ich brauchte rund eine Stunde, um mich durchzuarbeiten!

L7: mir die praktische Umsetzung der Lösungsansätze vorzustellen. Das Tool liefert mir viele wichtige Informationen, danach folgt noch viel Vorbereitungsarbeit im Team...

Anderes:

L1: Durch die Info bekomme ich vor allem auch viel Verständnis wie ein autistisch wahrnehmender Schüler funktioniert. Ansonsten besteht die Gefahr, dass ich mich über so einen Schüler ärgere, weil ich nicht verstehe, was seine Gründe für ein spezifisches Verhalten sind. Im Tool sind ausserdem auch viele Lösungsvorschläge, oder Möglichkeiten, wie man in schwierigen Situationen reagieren könnte oder worauf es ankommt.

L3: Das Tool gibt mir Anregungen und Ideen, wo ich ansetzen und was ich beachten muss. Was dann wirklich wichtig und nötig ist und wie der Umgang mit den autistischen SuS aussehen muss, erfahre ich erst in der Praxis. Zudem wird jede SuS andere Bedürfnisse haben, da es so viele Formen von Autismus gibt. Ich werde in jedem Fall mit meinem Team den geeigneten Weg finden müssen.

L6: Hilfreich ist v.a. auch grundsätzlich die Sammlung und die Übersicht über zu Beachtendes. So besteht kaum die Gefahr, dass Wesentliches untergeht.

L8: Um sich einen Überblick über die Person und Situation (Umfeld Schule) zu verschaffen

Wunsch weitere Informationen:

L2: Was hat der Schüler für **Eigenheiten** – abgesehen vom Autismus? Oder anders gesagt: **Was muss ich zum Kind, den Eltern etc. unbedingt auch noch wissen?**

L7: Ich habe natürlich ein Bild im Kopf des Schülers, aber **wie umfassend es ist, könnte ich erst beurteilen, wenn ich den Schüler kennen**

lernen würde

L8: Musik. Es wird nur bei der Zugfahrt erwähnt. **Darf /soll er auch während dem Unterricht oder in bestimmten Sequenzen Musik hören.** Welche Stile gefallen ihm? Gefällt ihm überhaupt Musik? Wenn ja, welche? Dasselbe mit **Bewegungsangeboten**. Gibt es sportliche Aktivitäten oder Sportsportarten, die ihm gefallen? Wenn ja, warum und wie könnte man diese Interessen in seinen Tagesablauf einbauen?

L9: **familiäre Situation, spezielle Freizeitaktivitäten**

Sonstiges:

L1: Tolle Sache habt ihr da aufgestellt. Kompliment.

L2: Da die Lektüre des Textes **ziemlich (Zeit-)intensiv** ist, wäre es eventuell **hilfreich, wenn in der Einleitung der ungefähre zeitliche Bedarf erwähnt würde!**

- L3: Ich finde das Tool **gut und sehr hilfreich**. Es gibt mir einen Ansatz und **zeichnet dann einen möglichen Weg im Umgang mit den autistischen SuS**. Als normal ausgebildete Sek.Lehrperson habe ich keine Ausbildung im Umgang mit autistischen Kindern. Diese haben aber so spezielle Bedürfnisse, dass die Forderungen an mich wohl bald zur Überforderung würden. **Nur eine oberflächliche „Schnellbleiche“ ist meiner Meinung zu wenig**. Deshalb finde ich die **Integration solcher Kinder in Regelklassen sehr schwierig für alle Beteiligten**. Auch wenn ein **Autismuscoach** zur Verfügung steht, so ist er/sie **nicht immer verfügbar und ich als verantwortliche Lehrkraft muss viele schwierige Situationen selber bewältigen**. Ich habe das am Beispiel meiner Schwägerin erfahren, die auf Primarstufe ein autistisches Kind integrieren sollte. Die Situation hat alle Beteiligten (das Kind, die Lehrperson, die anderen SchülerInnen, die Eltern, die Schulleitung) so überfordert, dass eine andere Lösung gesucht werden musste.
- L4: Die **Arbeit** ist sehr **umfassend**. Sie **beleuchtet das Phänomen «AS» verständlich und sehr praxisorientiert**. Ich habe die **fast zwei Stunden gerne investiert**.
- L6: Dank der **umfassenden** aber dennoch **übersichtlichen Darstellung** des Tools und der Schilderung des Beispiels – ein „Crash-Kurs“ zum Thema AS – kann ich in sehr kurzer Zeit einen **enormen Wissenszuwachs** verzeichnen. Gerade für grundsätzlich erfahrene LP mit aber noch wenigen Erfahrungen im Bereich AS dürfte dieses Tool von grossem Wert sein. Speziell: In der Retrospektive glaube ich nun den einen oder anderen AS Kandidaten in meinen ehemaligen Klassen identifizieren zu können. Hätte ich das Tool vorher gekannt, wäre der Umgang mit dessen Verhalten und den damit einhergehenden Störungen für den SuS, die Klasse und für mich vermutlich um einiges einfacher gefallen. Danke für die Möglichkeit der Teilhabe an dieser Umfrage.
- L7: Ein solches Tool finde ich sehr **sinnvoll**. So wird **Erfahrungswissen weitergegeben** und die abnehmende Schule muss nicht bei Null beginnen und dieselben Erfahrungen machen, die andere zuvor auch schon gemacht haben.

- L8: Ich finde das Tool **super**. Ich fände es noch praktisch, wenn man **im pdf vom Inhaltsverzeichnis direkt zu den Teilen, Kategorien und Aspekten springen könnte**, damit man nicht scrollen muss. Evtl. eine knappe **Zusammenfassung mit den wichtigsten Elementen** direkt nach jedem Teil, als Gedankenstütze. Oder gibt es dieses Tool online, bzw. als App oder so ähnlich?
- L9: Ich wäre sehr froh, wenn es so ein Tool für alle bereits auffälligen oder abgeklärten SuS gäbe, und wenn diese Informationen mir dann auch wirklich zur Verfügung gestellt werden.
- L10: Es ist ein vielseitiges breites Spektrum abgedeckt mit vielen ergänzenden Literaturhinweisen. Für mich wäre es von Vorteil, wenn die einzelnen Abschnitte gerade mit dem Grundgerüst verbunden wären. Z.B. A) Stärken des Schülers, dann da das Tool bearbeiten können. B) Mädchenspezifische Besonderheiten....., das wäre für mich übersichtlicher.

Urliste informationsentnehmende SHP

Fragebogen-Nr.	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10 ³⁴
1.a) Alter	55	62	40	35	37	44	53	60	57	56
1.b) Geschlecht	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1
1.c) Funktion	4	1	4	1	1	1	4	1	1	1
1.d) Arbeitskanton	3	1	2	2	3	3	1	2	1	5
LP: 1.e) SHP angestellt?	(1) ³⁵		(1)				(1)			
Falls 1.e) 2: Beizug Autismus-Coach?	(1)									
Ergänzungen	1									
1.f) Pensum	10	10	9	4	6	6	10	10	10	6
1.g) Niveaustufe	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2
1.h) Lehrtätigkeit LP	-	15	19	13	10	15	30	36	29	24
1.i) Lehrtätigkeit SHP	25	15	11	5	10	3	2.5	25	9	5
1.j) Begleitung AS-Schüler	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2
1.k) Besuch Weiterbildungen	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1
1.l) Umfassendes Wissen	1	2	3	2	2	2	3	3	3	2
										2
2.a) Übersichtlichkeit des Tools	1	1	2	1	2	3	1	1	1	2
2.b) Hilfsreiche Informationsfenster	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
2.c) Kauf / Ausleihe von Literatur	2	2	2	2	1	3	2	2	1	2

³⁴ Wurde nicht ausgewertet, da der 3. Teil nicht ausgefüllt wurde.

³⁵ Trotz Funktion als SHP ausgefüllt.

2.d) Angemessene Ausführlichkeit	1	1	2	1	3	1	-	2	1	2
2.e) Veränderungen am Layout	*	*	*	-	-	*	*	-	*	-
2.f) Schwierigkeiten	-	-	*	-	*	*	*	-	*	*
3.a) Erleichterung Arbeit	1	1	1	1	1	1	1	2	1	-
3.b.1) Falls 3 oder 4: Begründung										-
3.b.2) Falls 1 oder 2:										
- Unterrichtsgestaltung	2	1	1	1	2	1	1	2	1	-
- Kommunikation / Interaktion	2	1	1	1	1	1	1	1	1	-
- Effizienzsteigerung	1	1	2	3	2	1	1	1	1	-
- Anderes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.c) Umfassendes Bild bekommen	2	1	1	1	2	1	1	1	1	-
3.d) Neues erfahren	3	3	2	3	1	3	1	1	1	-
3.e) Bereitschaft anzuwenden	1	1	1	1	2	1	2	1	1	-
3.f) Wunsch weitere Informationen	*	*	*	*	-	-	*	-	-	-
3.g) Sonstiges	*	*	*	-	*	*	*	*	-	*

2d) Angemessene Ausführlichkeit

S3: Als SHP finde ich den Umfang angemessen. Als KLP oder FLP fände ich ihn wohl erschlagend.

Veränderungen am Layout:

S1: Ich finde das Layout so in Ordnung

S2: Vermehrte Hinweise auf Fachunterstützung für LP's., welche mit diesen Kindern arbeiten. Zeitfenster, Ressourcen, Einbezug der KLP (auch hier Zeitressourcen), Selbstschutz der unterstützenden Personen – was, wenn die Massnahmen nicht greifen, zu wenig Ressourcen vorhanden sind, die Mitschüler und deren Eltern kein Verständnis zeigen etc..

S3: Das Vorstellen des Grundgerüsts erachte ich als sinnvoll, jedoch ist es m.E. zu ausführlich. Es reicht, wenn die Obertitel vorgestellt werden, wie dies im einleitenden Flusstext der Fall ist.

S6: Die Informationen als pop-up fenster und als eigenes pdf

S7: Das Tool ist sehr umfangreich. Ich bin nicht sicher, ob jede Lehrperson, die den Schüler neu in seiner Klasse hätte, alles genau lesen würde.

S9: Die jetzt noch nicht verbundenen Inhalte (Tool und Informationen) in ein interaktives Tool bringen. Es ist zurzeit noch sehr unübersichtlich und auch (wahrscheinlich) eher aufwendig zu bearbeiten.

Schwierig war Folgendes:

S3: Nur die Technik.

S5: Das Tool ersetzt nicht den direkten Austausch zwischen aufnehmender und abgebender Schule/ Eltern/ anderen Fachpersonen. Dafür finde ich das Papier zu umfangreich und würde mir eine kürzere und prägnantere Form wünschen.

S6: Ich fühlte mich von der Menge erschlagen auch wenn ich finde, dass nichts weggelassen werden darf. Eine rangfolge der informationen könnte ich mir noch vorstellen (wichtigsten daten für den alltag zum ausdrucken) oder hervorheben der infos damit die LPen schnell reagieren können auch wenn sie nicht alle daten im kopf haben

S7: Ich habe den Text am Computer gelesen. Dadurch musste ich oft zurückblättern, um die Übersicht wieder zu erlangen. Deshalb würde ich empfehlen, das Tool auszudrucken.

S9: Aus den Informationen zum Schüler mir ein umfassendes Bild machen, könnte ein Mindmap [Markierung original] die Arbeit erleichtern. Die Lehrperson kann dann auf einer Seite alle relevanten Hinweise sehen, Fortschritte erkennbar machen und auch für allfällige Übergaben liessen sich leichter gestalten. Ebenso wäre solch Darstellung in der Kommunikation mit Fachlehrpersonen hilfreich.

Sx: nicht schwierig... doch eine Art Momentaufnahme eines Schülers hat hier exemplarischen Wert...

Wunsch weitere Informationen:

S1: Wurden spezielle Lehrmittel und Kommunikationsstrategien angewandt ausser den erwähnten Methoden unter Teil 2? Würde man je nach Schüler/in die Informationsfenster anpassen oder ist das Tool ausschliesslich für „Asperger-Autisten“ gedacht?

S2: Zukunftsplanung des Schülers, Freizeitgestaltung

S3: Hilfreich wäre ein Kontaktfenster mit allen Kooperationspartnern am Anfang oder am Ende des Dokuments

S4: Familie, Umfeld zu Hause

S7: Wie verhält sich der Schüler zu Hause, wie ist sein häusliches Umfeld und wie geht dieses mit seinen Besonderheiten um?

Sonstiges:

S1: Ich habe das Tool mit grossem Interesse gelesen und mich freut es sehr, dass es erarbeitet wurde, vor allem weil ich Schüler in der Sekundarschule übernommen habe und dabei mir die Infos stets holen musste. Auch hatte ich den Eindruck, dass die Lehrpersonen in der Primarschule der ASS gegenüber recht hilflos waren und wenig im Umgang damit wussten. Ich weiss aber auch, dass es Primarlehrerinnen gibt, die bereits sehr über sehr viel Erfahrung verfügen. Ich würde es gut finden, wenn auch in der Sekundarstufe, die Beratung durch die Autismus-Expertin für Lehrpersonen und Heilpädagoginnen institutionalisiert wird.. Das Tool ist für mich auch ein gutes Werkzeug, um die Arbeit und den Umgang mit einem von ASS betroffenen Schüler/Schülerin zu gestalten und zu reflektieren.

S2: Die Realität in den Aargauer Schulen ist grau und trist: es fehlen Ressourcen, zu grosse Klassen, kaum fachspezifische Unterstützung vor Ort, überlastete Unterrichtsteams, da ja auch noch andere SuS spezielle Betreuung benötigen (ausser VM-Lektionen bekommen wir 3 -4 Lektionen pro Klasse – für alle Spezialfälle!), zuviele Fachlehrerlektionen (dauernder Schulzimmerwechsel) – intensive Zusammenarbeit mit allen betroffenen LP's, was zeitlich unmöglich ist; regelmässige interdisziplinäre settings sind ein Muss (wer hat die Verantwortung?)

S3: Super Arbeit!

S5: Das Tool scheint mir sehr gut durchdacht und erarbeitet. Eine Einführung von einem Tool dieser Art wäre sehr gewinnbringend für die Praxis. Momentan ist der Übergang von SuS Primarschule-Sekundarschule in Basel-Stadt kaum bis nicht durch irgendwelche Massnahmen geregelt/ unterstützt. (...übrigens für alle SuS, nicht nur für die mit AS.)

S6: Guter Einstieg bzw. Auffrischung und Wiederholung zu Autismus. Die Informationen reichen meiner Meinung nach aus, um alle Akteure handlungsfähig zu machen, um mit dem Kind konstruktiv zu arbeiten. Durch die Literaturangaben können weitere Informationen schnell gefunden werden.

S7: Sehr umfangreiche, interessante Arbeit! Kompliment!

S8: Das Tool ist sehr hilfreich in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit ASS. Habe durch das Tool wichtige und für mich neue Informationen erhalten.

Sx: Ich hoffe, dass das Tool der vorgesehenen Verwendung entspricht!

Auflistung der Antworten zu den offenen Fragen

Informationen, die nach Ansicht der Autorinnen nicht zum jeweiligen Item gehörten, wurden dem passenden Item zugeordnet. Diese sind in der Fragebogennummer in blauer Farbe markiert und in Klammer hinter der Aussage wird angegeben, aus welchem Item die Aussage ursprünglich entnommen wurde.

Thema	SHP	LP
2.e) Veränderungen am Layout		
Informationsfenster	S6: Die Informationen als pop-up fenster und als eigenes pdf S9: Die jetzt noch nicht verbundenen Inhalte (Tool und Informationen) in ein interaktives Tool bringen. Es ist zurzeit noch sehr unübersichtlich und auch (wahrscheinlich) eher aufwendig zu bearbeiten.	L3: Bessere Abgrenzung von Infoteil und Fragestellung. L4: a) Seitennummerierungen b) Fragestellungen und Antworten («-->) vom Infofenster abkoppeln und anders formatieren (z.B. «kursiv») c) Abkürzung «AS-Tool» (vgl.: Titel S.2) erklären d) Begriff «... eine dafür definierte Karte» (vgl.: «Aspekt 1; zweiter bzw. dritter Pfeil») erklären e) Abkürzung «UR» (vgl.: «Aspekt 9; fünfter Pfeil») erklären f) Abkürzung «ASS» (vgl.: Aspekt 36; erster Pfeil) unklar g) Schreibfehler (vgl.: Aspekt 42; vierter Pfeil») h) evtl.: Übersicht der Anleitung auf Seite 1 grafisch darstellen («Teile 1-4 // Kategorien A-G; I-H; N; O-Q // Aspekte 1-47 // Infofenster») L8: Ich finde das Tool super. Ich fände es noch praktisch, wenn man im pdf vom Inhaltverzeichnis direkt zu den Teilen, Kategorien und Aspekten springen könnte, damit man nicht scrollen muss. Evtl. eine knappe Zusammenfassung mit den wichtigsten Elementen direkt nach jedem Teil, als Gedankenstütze. Oder gibt es dieses Tool online,

		bzw. als App oder so ähnlich? (aus Sonstiges) L10: Es ist ein vielseitiges breites Spektrum abgedeckt mit vielen ergänzenden Literaturhinweisen. Für mich wäre es von Vorteil, wenn die einzelnen Abschnitte gerade mit dem Grundgerüst verbunden wären. Z.B. A) Stärken des Schülers, dann da das Tool bearbeiten können. B) Mädchenspezifische Besonderheiten....., das wäre für mich übersichtlicher. (aus Sonstiges)
Formales		L6: Unterschiedliche Strichstärken bei der Tabelle schaffen Unruhe und verwirren z.T. Bei F16 wäre es hilfreich, die Möglichkeiten mit Aufzählungszeichen darzustellen. L8: Bei Antworten (roter Pfeil) wichtige Schlüsselwörter unterstreichen, damit man schnell sieht, worum es geht, bzw. bei spezifischen Fragen direkt zur passenden Antwort gehen kann.
Reduktion der Informationen	S3: Das Vorstellen des Grundgerüsts erachte ich als sinnvoll, jedoch ist es m.E. zu ausführlich. Es reicht, wenn die Obertitel vorgestellt werden, wie dies im einleitenden Flusstext der Fall ist. S7: Das Tool ist sehr umfangreich. Ich bin nicht sicher, ob jede Lehrperson, die den Schüler neu in seiner Klasse hätte, alles genau lesen würde.	

Keine Veränderungen notwendig	S1: Ich finde das Layout so in Ordnung	L1: Ich finde das Tool sehr übersichtlich und gut zu verstehen, wie man damit umgehen kann. Die grauen Kästen für den Infoteil , das finde ich ist sofort klar . Ebenso die Auflistung mit den Pfeilen. Ich fände es ein super Nachschlagewerk, würde es in einen Ordner tun, damit ich gut darin blättern kann.
2.f) Schwierigkeiten		
Zeitaufwand	S5: Das Tool ersetzt nicht den direkten Austausch zwischen aufnehmender und abgebender Schule/ Eltern/ anderen Fachpersonen. Dafür finde ich das Papier zu umfangreich und würde mir eine kürzere und prägnantere Form wünschen. S6: Ich fühlte mich von der Menge erschlagen auch wenn ich finde, dass nichts weggelassen werden darf. Eine rangfolge der informationen könnte ich mir noch vorstellen (wichtigsten daten für den alltag zum ausdrucken) oder hervorheben der infos damit die LPen schnell reagieren können auch wenn sie nicht alle daten im kopf haben	L2: Da die Lektüre des Textes ziemlich (Zeit-)intensiv ist, wäre es eventuell hilfreich, wenn in der Einleitung der ungefähre zeitliche Bedarf erwähnt würde! (aus Sonstiges) L4: Es ist ein sehr ausführliches Tool! Ich brauchte rund eine Stunde, um mich durchzuarbeiten!
Umsetzung in die Praxis		L7: mir die praktische Umsetzung der Lösungsansätze vorzustellen . Das Tool liefert mir viele wichtige Informationen, danach folgt noch viel Vorbereitungsarbeit im Team...
Technik	S3: Nur die Technik. S7: Ich habe den Text am Computer gelesen. Dadurch musste ich oft zurückblättern, um die Übersicht wieder zu erlangen. Deshalb würde ich empfehlen, das Tool auszudrucken. S9: Aus den Informationen zum Schüler mir ein umfassendes Bild machen, könnte ein Mindmap [Markierung original] die Arbeit erleichtern. Die	

	Lehrperson kann dann auf einer Seite alle relevanten Hinweise sehen, Fortschritte erkennbar machen und auch für allfällige Übergaben liessen sich leichter gestalten. Ebenso wäre solch Darstellung in der Kommunikation mit Fachlehrpersonen hilfreich.	
3.b.2) Andere Erleichterung		
Verständnis und Fokus		L1: Durch die Info bekomme ich vor allem auch viel Verständnis wie ein autistisch wahrnehmender Schüler funktioniert. Ansonsten besteht die Gefahr, dass ich mich über so einen Schüler ärgere, weil ich nicht verstehe, was seine Gründe für ein spezifisches Verhalten sind. Im Tool sind ausserdem auch viele Lösungsvorschläge, oder Möglichkeiten, wie man in schwierigen Situationen reagieren könnte oder worauf es ankommt. L6: Hilfreich ist v.a. auch grundsätzlich die Sammlung und die Übersicht über zu Beachtendes. So besteht kaum die Gefahr, dass Wesentliches untergeht. L8: Um sich einen Überblick über die Person und Situation (Umfeld Schule) zu verschaffen
3.f) Wunsch weitere Informationen (zum Schüler)		
Pädagogisches	S1: Wurden spezielle Lehrmittel und Kommunikationsstrategien angewandt ausser den erwähnten Methoden unter Teil 2?	L8: Musik. Es wird nur bei der Zugfahrt erwähnt. Darf /soll er auch während dem Unterricht oder in bestimmten Sequenzen Musik hören. Welche Stile gefallen ihm? Gefällt ihm überhaupt Musik? Wenn ja, welche? Dasselbe mit Bewegungsangeboten. Gibt es sportliche Aktivitäten oder Sportsportarten, die ihm gefallen? Wenn ja, warum und wie könnte man diese Interessen in seinen Tagesablauf einbauen?

Umfeld, Freizeit und Zukunft	S2: Zukunftsplanung des Schülers, Freizeitgestaltung S4: Familie, Umfeld zu Hause S7: Wie verhält sich der Schüler zu Hause, wie ist sein häusliches Umfeld und wie geht dieses mit seinen Besonderheiten um?	L2: Was hat der Schüler für Eigenheiten – abgesehen vom Autismus? Oder anders gesagt: Was muss ich zum Kind, den Eltern etc. unbedingt auch noch wissen? L9: familiäre Situation, spezielle Freizeitaktivitäten
Kooperation	S3: Hilfreich wäre ein Kontaktfenster mit allen Kooperationspartnern am Anfang oder am Ende des Dokuments S2: Vermehrte Hinweise auf Fachunterstützung für LP's., welche mit diesen Kindern arbeiten. Zeitfenster, Ressourcen, Einbezug der KLP (auch hier Zeitressourcen), Selbstschutz der unterstützenden Personen – was, wenn die Massnahmen nicht greifen, zu wenig Ressourcen vorhanden sind, die Mitschüler und deren Eltern kein Verständnis zeigen etc.. (aus Veränderungen am Layout)	
3.g) Sonstiges		
Info muss nicht mühsam zusammengesucht werden Hilfsmittel zur Reflexion der Arbeit und des Umgangs mit dem Schüler	S1: Ich habe das Tool mit grossem Interesse gelesen und mich freut es sehr, dass es erarbeitet wurde, vor allem weil ich Schüler in der Sekundarschule übernommen habe und dabei mir die Infos stets holen musste. Auch hatte ich den Eindruck, dass die Lehrpersonen in der Primarschule der ASS gegenüber recht hilflos waren und wenig im Umgang damit wussten. Ich weiss aber auch, dass es Primarlehrerinnen gibt, die bereits über sehr viel Erfahrung verfügen. Ich würde es gut finden, wenn auch in der Sekundarstufe, die Beratung durch die Autismus-Expertin für Lehrpersonen und Heilpädagoginnen institutionalisiert wird.. Das Tool ist für mich auch ein gutes Werkzeug, um die Arbeit und	L9: Ich wäre sehr froh, wenn es so ein Tool für alle bereits auffälligen oder abgeklärten SuS gäbe, und wenn diese Informationen mir dann auch wirklich zur Verfügung gestellt werden.

	den Umgang mit einem von ASS betroffenen Schülern/Schülerin zu gestalten und zu reflektieren.	
Schulentwicklung	S2: Die Realität in den Aargauer Schulen ist grau und trist: es fehlen Ressourcen, zu grosse Klassen, kaum fachspezifische Unterstützung vor Ort, überlastete Unterrichtsteams, da ja auch noch andere SuS spezielle Betreuung benötigen (ausser VM-Lektionen bekommen wir 3 -4 Lektionen pro Klasse – für alle Spezialfälle!), zuviele Fachlehrerlektionen (dauernder Schulzimmerwechsel) – intensive Zusammenarbeit mit allen betroffenen LP's, was zeitlich unmöglich ist; regelmässige interdisziplinäre settings sind ein Muss (wer hat die Verantwortung?)	
Umsetzung in die Praxis	S5: Das Tool scheint mir sehr gut durchdacht und erarbeitet. Eine Einführung von einem Tool dieser Art wäre sehr gewinnbringend für die Praxis. Momentan ist der Übergang von SuS Primarschule-Sekundarschule in Basel-Stadt kaum bis nicht durch irgendwelche Massnahmen geregelt/ unterstützt. (...übrigens für alle SuS, nicht nur für die mit AS.)	L3: Das Tool gibt mir Anregungen und Ideen, wo ich ansetzen und was ich beachten muss. Was dann wirklich wichtig und nötig ist und wie der Umgang mit den autistischen SuS aussehen muss, erfahre ich erst in der Praxis. Zudem wird jede SuS andere Bedürfnisse haben, da es so viele Formen von Autismus gibt. Ich werde in jedem Fall mit meinem Team den geeigneten Weg finden müssen. (Aus andere Erleichterung) L7: Ich habe natürlich ein Bild im Kopf des Schülers, aber wie umfassend es ist, könnte ich erst beurteilen, wenn ich den Schüler kennen lernen würde (Wunsch weitere Informationen)
Hilfreiches Tool	S6: Guter einstieg bzw. auffrischung und wiederholung zu autismus. Die informationen reichen meiner meinung nach aus um alle akteure handlungsfähig zu machen um mit dem kind konstruktiv zu arbeiten. durch die literaturangaben	L3: Ich finde das Tool gut und sehr hilfreich. Es gibt mir einen Ansatz und zeichnet dann einen möglichen Weg im Umgang mit den autistischen SuS. Als normal ausgebildete Sek.Lehrperson habe ich keine Ausbildung im Umgang mit autistischen Kindern.

	können weitere Informationen schnell gefunden werden. S8: Das Tool ist sehr hilfreich in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit ASS. Habe durch das Tool wichtige und für mich neue Informationen erhalten.	Diese haben aber so spezielle Bedürfnisse, dass die Forderungen an mich wohl bald zur Überforderung würden. Nur eine oberflächliche „Schnellbleiche“ ist meiner Meinung zu wenig. Deshalb finde ich die Integration solcher Kinder in Regelklassen sehr schwierig für alle Beteiligten. Auch wenn ein Autismuscoach zur Verfügung steht, so ist er/sie nicht immer verfügbar und ich als verantwortliche Lehrkraft muss viele schwierige Situationen selber bewältigen. Ich habe das am Beispiel meiner Schwägerin erfahren, die auf Primarstufe ein autistisches Kind integrieren sollte. Die Situation hat alle Beteiligten (das Kind, die Lehrperson, die anderen SchülerInnen, die Eltern, die Schulleitung) so überfordert, dass eine andere Lösung gesucht werden musste. L4: Die Arbeit ist sehr umfassend. Sie beleuchtet das Phänomen «AS» verständlich und sehr praxisorientiert. Ich habe die fast zwei Stunden gerne investiert. L6: Dank der umfassenden aber dennoch übersichtlichen Darstellung des Tools und der Schilderung des Beispiels – ein „Crash-Kurs“ zum Thema AS – kann ich in sehr kurzer Zeit einen enormen Wissenszuwachs verzeichnen. Gerade für grundsätzlich erfahrene LP mit aber noch wenigen Erfahrungen im Bereich AS dürfte dieses Tool von grossem Wert sein. Speziell: In der Retrospektive glaube ich nun den einen oder anderen AS Kandidaten in meinen ehemaligen Klassen identifizieren zu können. Hätte ich das Tool vorher gekannt, wäre der Umgang mit dessen Verhalten und
--	--	--

		den damit einhergehenden Störungen für den SuS, die Klasse und für mich vermutlich um einiges einfacher gefallen. Danke für die Möglichkeit der Teilhabe an dieser Umfrage. L7: Ein solches Tool finde ich sehr sinnvoll. So wird Erfahrungswissen weitergegeben und die abnehmende Schule muss nicht bei Null beginnen und dieselben Erfahrungen machen, die andere zuvor auch schon gemacht haben.
Weiteres / Lob	S1: Würde man je nach Schüler/in die Informationsfenster anpassen oder ist das Tool ausschliesslich für „Asperger-Autisten“ gedacht? S3: Super Arbeit! S7: Sehr umfangreiche, interessante Arbeit! Kompliment!	L1: Tolle Sache habt ihr da aufgestellt. Kompliment.

Häufigkeitstabelle Total aller Befragten

	Total absolut	Total relativ
Übersichtlichkeit des Tools		
Trifft zu	12	63.2%
Trifft eher zu	6	31.6%
Trifft eher nicht zu	1	5.3%
Trifft nicht zu	0	0% ³⁶
Hilfsreiche Informationsfenster		
Trifft zu	17	89.5%
Trifft eher zu	2	10.5%
Trifft eher nicht zu	0	0%
Trifft nicht zu	0	0%
Ausleihe / Kauf von Literatur		
Trifft zu	4	21.1%
Trifft eher zu	8	42.1%
Trifft eher nicht zu	6	31.6%
Trifft nicht zu	1	5.3%
Angemessene Ausführlichkeit		
Trifft zu	9	50.0%
Trifft eher zu	8	44.4%
Trifft eher nicht zu	1	5.6%
Trifft nicht zu	0	0%
Erleichterung der Arbeit mit dem Schüler		
Trifft zu	13	68.4%
Trifft eher zu	5	26.3%
Trifft eher nicht zu	1	5.3%
Trifft nicht zu	0	0%
Erleichterung Unterrichtsvorbereitung		
Trifft zu	8	42.1%
Trifft eher zu	10	52.6%
Trifft eher nicht zu	1	5.3%
Trifft nicht zu	0	0%
Erleichterung im täglichen Miteinander		
Trifft zu	11	57.9%
Trifft eher zu	8	42.1%
Trifft eher nicht zu	0	0%
Trifft nicht zu	0	0%
Effizienzsteigerung		
Trifft zu	13	68.4%
Trifft eher zu	5	26.3%
Trifft eher nicht zu	1	5.3%
Trifft nicht zu	0	0%

³⁶ Aufgrund der Rundung sind nicht immer 100% gegeben.

Umfassendes Bild bekommen		
Trifft zu	10	52.6%
Trifft eher zu	9	47.4%
Trifft eher nicht zu	0	0%
Trifft nicht zu	0	0%
Neues zu AS erfahren		
Trifft zu	10	52.6%
Trifft eher zu	3	15.8%
Trifft eher nicht zu	6	31.6%
Trifft nicht zu	0	0%
Bereitschaft, Tool anzuwenden		
Trifft zu	13	68.4%
Trifft eher zu	4	21.1%
Trifft eher nicht zu	2	10.5%
Trifft nicht zu	0	0%

Kommentare

Kommentare der SHP:

«Das Tool ist für mich auch ein gutes Werkzeug, um die Arbeit und den Umgang mit einem von ASS betroffenen Schülern/Schülerin zu gestalten und zu reflektieren.»

«Ihr habt eine wertvolle Arbeit geleistet, super Sache! Ich bin gespannt wie es nun damit weitergeht und wie die Ergebnisse der Befragung ausfallen werden.»

«Das Tool scheint mir sehr gut durchdacht und erarbeitet. Eine Einführung von einem Tool dieser Art wäre sehr gewinnbringend für die Praxis. Momentan ist der Übergang von SuS Primarschule-Sekundarschule in Basel-Stadt kaum bis nicht durch irgendwelche Massnahmen geregelt/unterstützt.»

«Guter Einstieg bzw. Auffrischung und Wiederholung zu Autismus. Die Informationen reichen meiner Meinung nach aus, um alle Akteure handlungsfähig zu machen um mit dem Kind konstruktiv zu arbeiten. Durch die Literaturangaben können weitere Informationen schnell gefunden werden.»

«Das Tool ist sehr hilfreich in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit ASS. Habe durch das Tool wichtige und für mich neue Informationen erhalten.»

Kommentare der LP:

«Durch die Info bekomme ich vor allem auch viel Verständnis wie ein autistisch wahrnehmender Schüler funktioniert. Ansonsten besteht die Gefahr, dass ich mich über so einen Schüler ärgere, weil ich nicht verstehe, was seine Gründe für ein spezifisches Verhalten sind. Im Tool sind ausserdem auch viele Lösungsvorschläge, oder Möglichkeiten, wie man in schwierigen Situationen reagieren könnte oder worauf es ankommt.»

«Ich finde euer Tool echt hilfreich! Es ist sehr ausführlich, genau! Ich weiss aus eigener Erfahrung, dass es diese Ausführlichkeit braucht, da „Regel-LP“ auf unserer Stufe kaum Ahnung von Autismus haben. Also: Eure Arbeit ist ein echter Beitrag zur möglichen Integration solcher Jugendlicher!»

«Ich finde das Tool gut und sehr hilfreich. Es gibt mir einen Ansatz und zeichnet dann einen möglichen Weg im Umgang mit den autistischen SuS. [...] Das Tool gibt mir Anregungen und Ideen, wo ich ansetzen und was ich beachten muss. Was dann wirklich wichtig und nötig ist und wie der Umgang mit den autistischen SuS aussehen muss, erfahre ich erst in der Praxis.»

«Die Arbeit ist sehr umfassend. Sie beleuchtet das Phänomen «AS» verständlich und sehr praxisorientiert. Ich habe die fast zwei Stunden gerne investiert.»

«Dank der umfassenden aber dennoch übersichtlichen Darstellung des Tools und der Schilderung des Beispiels – ein „Crash-Kurs“ zum Thema AS – kann ich in sehr kurzer Zeit einen enormen Wissenszuwachs verzeichnen. Gerade für grundsätzlich erfahrene LP mit aber noch wenigen Erfahrungen im Bereich AS dürfte dieses Tool von grossem Wert sein.»

«Eure Arbeit und euer Tool habe ich mit Interesse gelesen, fände ein solches Tool in vielen Fällen von Übertritten sinnvoll. Ich wünsche euch ein gutes Gelingen der Arbeit und hoffe, dass eure Arbeit im Schulalltag eingesetzt wird.» Mail: «Ein solches Tool finde ich sehr sinnvoll. So wird Erfahrungswissen weitergegeben und die abnehmende Schule muss nicht bei Null beginnen und dieselben Erfahrungen machen, die andere zuvor auch schon gemacht haben.»

«Ich wäre sehr froh, wenn es so ein Tool für alle bereits auffälligen oder abgeklärten SuS gäbe, und wenn diese Informationen mir dann auch wirklich zur Verfügung gestellt werden.»

13.3 Anhang C: Toolversionen

AS-Tool zum Ausfüllen	236
AS-Tool mit Information zum Schüler ³⁷	255
AS-Tool mit Information zur Schülerin ³⁷	275

³⁷ Grundgerüst und Literatur sind dem AS-Tool zum Ausfüllen zu entnehmen.



AS-Tool zum Ausfüllen

Liebe Lehrperson

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, die Betaversion des AS-Tools auszufüllen und uns so bei der Entwicklung dieses Instruments zu unterstützen.

- 1) Studieren Sie bitte das nachfolgende Grundgerüst des Tools. So verschaffen Sie sich einen Überblick über den Aufbau dieses Instruments. Es ist in vier Teile (blau) gegliedert: – Profil des Schülers – Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet? – Was wurde für den Übertritt erarbeitet, angedacht? – Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen. Jeder Teil ist wiederum in Kategorien (A-Q) und Aspekte (1-47) unterteilt, die im Umgang mit autistisch wahrnehmenden Personen zu beachten sein könnten.
- 2) Wählen Sie anschliessend die Kategorien / Aspekte aus, zu denen Sie Informationen ihren Schüler betreffend weiterleiten möchten.
- 3) Lesen Sie das zum Aspekt gehörende Informationsfenster (grau hinterlegt). Es kann Ihnen einerseits helfen zu entscheiden, ob Sie die passende Kategorie / den passenden Aspekt gewählt haben, andererseits kann es Ihnen weitere Hinweise darauf geben, was für die aufnehmende Schule auch noch von Interesse sein könnte. Einige Informationsfenster sind identisch, da sich Überschneidungen nicht ganz vermeiden liessen. Beachten Sie, dass es deshalb sein kann, dass Sie Ihre Inhalte unter mehreren Kategorien / Aspekten einordnen könnten. In diesem Fall können Sie einen Vermerk (z.B. «Siehe auch Aspekt Nr. x») einfügen. Um das Tool kompakt zu halten und zur besseren Lesbarkeit wurde in den Informationsfenstern nur die männliche Form verwendet. Handelt es sich in Ihrem Fall um eine weibliche Schülerin, ist diese natürlich mitgemeint.
- 4) Tragen Sie nun die Angaben zu Ihrem Schüler jeweils beim roten Pfeil ein. Es ist auch denkbar, dass Sie Fotos vom Arbeitsplatz oder von bestimmten Hilfsmitteln, etc. einfügen.



AS-Tool

Grundgerüst:

[Profil des Schülers:](#)

A) Stärken des Schülers	1 Spezialinteresse(n)
	2 Weitere Stärken
B) Mädchenspezifische Besonderheiten	3 Besonderheiten der Schülerin
C) Sensorische Besonderheiten des Schülers	4 Visuelle Wahrnehmung
	5 Auditive Wahrnehmung
	6 Taktile Wahrnehmung
	7 Olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung. Ernährungshinweise
	8 Weitere: z.B. motorische Schwierigkeiten
D) Umgang mit Regeln, Stress, Fehlern und mit Aggression	9 Umgang mit Regeln, bewährte Hilfsmittel
	10 Umgang mit Stress, bewährte Hilfsmittel
	11 Umgang mit Fehlern, bewährte Hilfsmittel
	12 Umgang mit Aggression, Notfallmassnahmen
E) Umgang mit Veränderungen	13 Reaktionen auf Veränderungen
	14 Präventive Massnahmen
	15 Krisenpläne für unvorhergesehene Veränderungen



F) Zusätzliche spezifische Problemfelder / Schwierigkeiten	16 Schwierige Situationen / Fächer, von der Norm abweichender Lernstand / beobachtete Overloads / Häufigkeit der Vorfälle / vermutete Auslöser
	17 Bewährte Hilfsmittel

G) Informationen zu Abklärungen oder zur Diagnose	18 Gemachte Abklärungen und ihre Resultate
---	--

Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet?

H) Strukturierung und Visualisierung	19 Zeitliche Strukturierung und Art der Visualisierung
	20 Räumliche Strukturierung und Art der Visualisierung
	21 Ordnungssysteme, Pläne, Farben
	22 Strukturierung von offenen Sequenzen wie Pausen, Projektarbeit, Schulreisen, Lager, Sportunterricht, etc.

I) Soziales und emotionales Training	23 Soziales Training, gewählte Ansätze
	24 Emotionales Training, gewählte Ansätze

J) Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation zw. Schüler und Neurotypen (damit sind alle nicht autistisch wahrnehmenden Personen gemeint)	25 Ansprechperson für den Schüler
	26 Häufige Missverständnisse
	27 Kommunikation durch Schreiben, Zeichnen, digitale Kommunikation, Zeichnen
	28 Fragetechnik (Skalenfragen, Auswahl)
	29 Anderes

K) Nachteilsausgleich, Unterstützungsangebote	30 Nachteilsausgleich in Form von Anpassung von Tests (Zeit, Umfang)
	31 Raumangebot (Rückzugsmöglichkeiten)
	32 Dispensation(en)
	33 Weitere Unterstützungsangebote

L) Integration – Erfolge und Grenzen	34 Erfolgreiche Integration, wo und wie?
	35 Grenzen der Integration, welche Alternativen wurden geschaffen? (Teil-) Dispensation, Spezialaufträge, etc.

Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern	36 Arbeit mit den Mitschülern und deren Eltern
--	--

Was wurde für den Übertritt erarbeitet oder angedacht?

N) Vorstrukturierung des Übertritts	37 Vorarbeit an der abgebenden Schule
	38 Ideen für die aufnehmende Schule
	39 Mögliche Begleitung für den Übertritt

Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen

O) Kooperation im Team	40 Kooperationspartner für den Übertritt
	41 Austausch zwischen den pädagogischen Teams
	42 Weitere involvierte Stellen

P) Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich, therapeutisch)	43 Ressourcen der abgebenden Schule
	44 Ressourcen der Eltern
	45 Weitere Ressourcen



Q) Schulentwicklungsthemen	46 An folgenden Themen haben wir als Schule gearbeitet.
	47 Folgende Themen erachten wir zudem als wichtig.



Teil 1: Profil des Schülers

A. Stärken des Schülers

1. Spezialinteresse(n)

Spezialinteresse(n) zeigen sich mehrheitlich bei Asperger-Autisten. Es handelt sich hierbei um ein oder auch mehrere Themengebiete, die für eine autistisch wahrnehmende Person speziell interessant und faszinierend sind. Beschäftigt sich diese Person mit ihrem Spezialinteresse, dann macht ihr das nicht nur Spass, es beruhigt und entspannt sie zugleich (Attwood 2008: 219; Schirmer 2016: 69). In der Schule könnte das Spezialinteresse als Belohnung für Arbeiten eingesetzt werden, die ungerne erledigt werden.

Verfügt der Schüler über ein Spezialinteresse und (wie) wurde es zur Förderung des Schülers eingesetzt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

2. Weitere Stärken

In diese Kategorie fallen individuelle Stärken im schulischen (Fächer) sowie im sozialen Bereich.

Welche Stärken sind Ihnen beim Schüler aufgefallen?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

B. Mädchenspezifische Besonderheiten

3. Besonderheiten der Schülerin

Mädchen im AS haben einige Besonderheiten. Sie sind generell schwieriger zu diagnostizieren, weil sie sich in vielen Fällen angepasster zeigen als Knaben. Sie benutzen Strategien, die ihnen helfen, nicht aufzufallen. Z.B. beobachten sie genau und beteiligen sich erst, wenn sie wissen, was zu tun ist. Autistisch wahrnehmende Mädchen gehen auch eher enge Freundschaften ein als Knaben, sie analysieren bereits früh soziale Interaktionen. Hinzu kommt, dass ihre Spezialinteressen oft solche sind, die typisch sind für Mädchen, z.B. Pferde (Attwood 2008: 60).

Welche mädchenspezifischen Besonderheiten stellen Sie bei der Schülerin fest?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

C. Sensorische Besonderheiten

Allgemeine Informationen zum Kernthema *Sensorische Besonderheiten*:

Überempfindlichkeit oder verminderte Reizempfindlichkeit gegenüber bestimmter sensorischer Erfahrungen wird bei vielen autistisch wahrnehmenden Menschen beobachtet (Dodd 2011: 133). Die Sinneskanäle werden auch nicht in gleichem Masse benutzt. Oft wird einem Kanal der Vorzug gegeben. In diesem Zusammenhang steht auch die mangelnde zentrale Kohärenz. Damit ist gemeint, dass die autistisch wahrnehmende Person bevorzugt Details wahrnimmt, so dass die Erfassung des Gesamtzusammenhanges in den Hintergrund rückt (Girsberger 2016: 31) und es ihr nicht möglich ist, Erfasstes zu verallgemeinern und in einer neuen Situation adäquat anzuwenden (Dodd 2011: 200). Auf diese Art wird eine grosse Fülle an Informationen aufgenommen, was oft dazu führt, dass diese Menschen schnell erschöpft sind und zusätzliche Erholungsphasen benötigen (Schirmer 2016: 110).



4. Visuelle Wahrnehmung

Die Beeinträchtigung in der visuellen Wahrnehmung besteht darin, dass auf visuelle Informationen nicht angemessen reagiert werden kann, wobei keine Einschränkung in der Sehfähigkeit bestehen muss. Viele Betroffene sind lichtempfindlich und blinzeln oft oder vermeiden visuelle Reize, indem sie z.B. durch die Finger der Hand schauen. Strukturen am Boden können bei diesen Menschen zu Irritationen führen oder dazu, dass Objekte oder Muster angestarrt werden. Andere streben nach visuellen Reizen, indem sie z.B. das Licht ein- und ausschalten oder repetitive Bewegungen beobachten wie das Öffnen und Schliessen einer Tür (Dodd 2011: 141).

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der visuellen Wahrnehmung zu beachten?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

5. Auditive Wahrnehmung

Zu den Besonderheiten der auditiven Wahrnehmung gehört die sogenannte Filterschwäche: Wesentliche Geräusche können nicht von unwesentlichen unterschieden werden. Folglich fällt es Menschen im AS oft schwer, sich z.B. auf die Stimme einer Person zu konzentrieren (Schirmer 2016: 74; Attwood 2008: 271). Dieses Phänomen wird von Lehrpersonen oft als *selektives Hören* wahrgenommen. Der Grund des Problems liegt aber meist nicht am Gehör, sondern an der Art, wie das Gehörte verarbeitet wird (Attwood 2008: 272). Dadurch kann es auch passieren, dass selbst einfache Aufträge erst mit einer erheblichen zeitlichen Verzögerung ausgeführt werden (Schirmer 2016: 110).

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der auditiven Wahrnehmung zu beachten?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

6. Taktile Wahrnehmung

Betroffene können auf Berührungen unter- oder überempfindlich reagieren. Überempfindlichkeit kann sich darin zeigen, dass z.B. Nähte an der Kleidung, das Berühren bestimmter Materialien oder die Konsistenz gewisser Nahrungsmittel zum Problem werden können. (Dodd 2011: 137)

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der taktilen Wahrnehmung zu beachten?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

7. Olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung / Ernährungshinweise

Überempfindlichkeit den Geruchssinn und den Geschmackssinn betreffend manifestieren sich oft beim Essen. Gemäss Girsberger (2016: 134f) sind Essprobleme oder zumindest wählerisches Essverhalten sehr häufig bei autistisch wahrnehmenden Kindern. Er nennt mehrere Gründe dafür, u.a. die Überbewertung von Details, die das Aussehen eines Nahrungsmittels betreffen, dessen geschmackliche Note als auch eine Überempfindlichkeit auf taktile Reize in der Mundhöhle.

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der olfaktorischen oder gustatorischen Wahrnehmung und der Ernährungsweise zu beachten?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.



8. Weitere (z.B. motorische Schwierigkeiten)

«Viele Menschen im AS berichten [...] von einem beeinträchtigten Körpergefühl.» (Schirmer 2016: 101) In der Schule kann sich dies durch Ungeschicklichkeit beim Schreiben oder Schneiden bemerkbar machen. Besonders auffällig kann sich die Beeinträchtigung in Form von Bewegungs- und Koordinationsproblemen im Sportunterricht zeigen (Attwood 2008: 309). Die Kinder wirken oft unbeholfen und haben Mühe, ihre Kraft zu dosieren. Das kann z.B. beim Schreiben zu Krämpfen in der Hand führen (Autismus Mittelfranken e.V. 2009: 10).

Welche körperlichen Einschränkungen sind beim Schüler zu beobachten?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

D. Umgang mit Regeln, Stress, Fehlern und mit Aggression

9. Umgang mit Regeln, bewährte Hilfsmittel

Regeln sind für autistisch wahrnehmende Menschen von grosser Wichtigkeit (Schuster 2012: 159), um sich orientieren zu können. Entsprechend führen Regeleränderungen oft zu Ängsten und damit zu Widerstand. Es gilt also die Flexibilität zu fördern. In Als-ob-Spielen kann das flexible Denken und die Kreativität dieser Kinder verbessert werden, indem man sich zum Beispiel für einen Gegenstand möglichst viele verschiedene Verwendungsmöglichkeiten ausdenkt (Attwood 2008: 87). Bernard-Opitz/Häußler (2010) und Schirmer (2016) liefern hierzu weitere Förderbeispiele.

Welche Hilfsmittel haben sich im Umgang mit Regeln beim Schüler bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

10. Umgang mit Stress, bewährte Hilfsmittel

Stress führt bei autistisch wahrnehmenden Menschen häufiger als bei neurotypischen Menschen dazu, dass sie die Kontrolle über ihr Verhalten verlieren. Einige erstarren, andere flippen aus oder laufen davon (Girsberger 2016: 34). Im Umgang mit Stress gilt es zwischen Sofortmassnahmen (siehe auch Kategorien 12 und 24) und nachhaltigen Strategien zu unterscheiden. Es ist wichtig, den Stressauslöser zu eruieren und Angebote zum Stressabbau zu machen (Schirmer 2016: 126f). Das Buch *Wenn Verhalten zur Herausforderung wird* (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014) bietet in diesem Bereich zahlreiche Hilfestellungen an.

Wie geht der Schüler mit Stress um? Welche Hilfsmittel haben sich im Umgang mit Stress beim Schüler bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

11. Umgang mit Fehlern, bewährte Hilfsmittel

Autistisch wahrnehmende Menschen wollen oft perfekt handeln. Es kann also sein, dass sie lieber nicht handeln als etwas Falsches zu tun. Eine langsame Arbeitsweise kann also dadurch bedingt sein, dass die Person aus Angst vor Fehlern übermässig genau arbeitet. (Attwood 2008: 288). Attwood empfiehlt diesen Kindern mittels Social Stories (Carol Gray) zu erklären, dass wir aus unseren Fehlern mehr lernen als aus unseren Erfolgen. Unter folgendem Link finden Sie mehr Informationen dazu: http://www.asperger-konkret.ch/?page_id=345;9.10.17.

Welche Hilfsmittel haben sich im Umgang mit Fehlern beim Schüler bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.



12. Umgang mit Aggression, Notfallmassnahmen

Aggressionen zeigen sich bei autistisch wahrnehmenden Menschen oft als Folge des Gefühls, nicht verstanden zu werden. Es dauert mitunter lange, bis man herausgefunden hat, was einem die betroffene Person mit ihrem Verhalten zu verstehen geben möchte. Um Aggressionen vorzubeugen hilft es, wenn man die betroffene Person möglichst gut kennt, so dass man vorbeugend / proaktiv schwierige Situation erklären und entschärfen kann (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 11). Das Buch *Wenn Verhalten zur Herausforderung wird* (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014) bietet in diesem Bereich zahlreiche Hilfestellungen an.

Welche Notfallmassnahmen haben sich im Umgang mit Aggressionen beim Schüler bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

E. Umgang mit Veränderungen

Veränderungen in der Routine (z.B. Stundenplanänderungen) sowie Übergänge jeglicher Art sind für Menschen im AS unkontrollierbare Ereignisse, sie lösen bei ihnen Angst und Verwirrung aus. Ihre Reaktion darauf kann sehr unterschiedlich sein. Die einen werden still und ziehen sich zurück, die anderen werden aggressiv. Dabei kann es sein, dass sie die Aggression gegen sich selber oder gegen andere richten (Dodd 2011: 293f). Daher ist es wichtig, proaktive Strategien anzuwenden und Veränderungssituationen im Vorfeld mit dem betroffenen Schüler zu besprechen.

13. Umgang mit Veränderungen

Welche Reaktionen lösen unangekündigte Veränderung beim Schüler aus?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

14. Präventive Massnahmen

Welche präventiven Massnahmen haben sich bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

15. Krisenpläne für unvorhergesehene Veränderungen

Welche Strategien haben sich in der Arbeit mit dem Schüler zur Bewältigung von unangekündigten Veränderungen bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

F. Zusätzliche spezifische Problemfelder / Schwierigkeiten

16. Schwierige Situationen / von der Norm abweichender Lernstand / beobachtete Overloads / Häufigkeit der Vorfälle / vermutete Auslöser

In diese Kategorie gehören Informationen zum aktuellen Lernstand, wenn er von der Norm abweicht, sowie Angaben zu Situationen oder Fächern, die Probleme verursachen.

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.



17. Bewährte Hilfsmittel

Welche Hilfsmittel haben sich bei den unter Kategorie 16 genannten Problemen bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

G. Informationen zu Abklärungen oder zur Diagnose

18. Gemachte Abklärungen und ihre Resultate

In der Abklärung um die Finanzierung von Unterstützungsangeboten hätte man gerne klare und eindeutige Kriterien. Im Falle des Autismus-Spektrums gibt es aber keine Diagnose, die die Antworten „Ja“ oder „Nein“ beinhalten würde. Es geht vielmehr um Nuancen und es steht die Beantwortung der Frage nach der Ausprägung der autistischen Symptomatik im Vordergrund (Girsberger 2016: 54).

Welche Diagnose wurde dem Schüler gestellt? Sind weitere Abklärungen geplant oder im Gange? Wer kann zu Fragen zur Diagnose kontaktiert werden?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Teil 2: Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet?

H. Strukturierung und Visualisierung

19. Zeitliche Strukturierung und Art der Visualisierung

«Strukturiertes Vorgehen und visuelle Hilfen» sind zentral in der Arbeit mit autistisch wahrnehmenden Personen (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 7). Letztere haben Mühe mit dem Zeitmanagement, ihr Zeitgefühl funktioniert meist schlecht. Auch der Übergang von einer Tätigkeit zu einer anderen führt immer wieder zu Problemen. Für Zeiträume bis zu einer Stunde kann der TimeTimer® ein unterstützendes Hilfsmittel sein. Er visualisiert die bereits vergangene und die noch verbleibende Zeit bis etwas beendet werden muss oder bis etwas Neues kommt (Girsberger 2016: 121). Für grössere Zeiträume eignen sich Stunden- und Tagespläne oder auch eine Art Adventskalender. So entsteht die von autistisch wahrnehmende Personen so dringend benötigte Vorhersehbarkeit (Schirmer 2016: 94).

Welche Art der zeitlichen Strukturierung wurde in der Arbeit mit dem Schüler eingesetzt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

20. Räumliche Strukturierung und Art der Visualisierung

Die Orientierung im Raum fällt autistisch wahrnehmenden Personen oft schwer. Feste Sitzplätze, feste Plätze für bestimmte Tätigkeiten, Raumteiler, die sie abschirmen helfen ihnen, sich zu orientieren und sich zu konzentrieren (Schirmer 2016: 90ff). Es konnte nachgewiesen werden, dass sich die Strukturierung eines Raumes positiv auf das Verhalten von Personen im AS auswirken kann (Degner 2008 in Schirmer 2016: 92).

Welche Art der räumlichen Strukturierung benötigt der Schüler?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.



21. Ordnungssysteme, Pläne, Farben

Menschen im AS sind auf klare Strukturen, Regeln und Routinen angewiesen, sie verhelfen ihnen zu vermehrter Selbstständigkeit. So hilft es ihnen, wenn sie zur Aufbewahrung ihrer Materialien einen festen Platz haben, der klar gekennzeichnet ist. Tagespläne helfen bei der zeitlichen Orientierung (Schirmer 2016: 93). Es ist auch denkbar, Aktivitäten oder Bereiche mit Farben zu kennzeichnen. Dabei ist zu beachten, dass Farben des kühlen Spektrums auf Schüler im AS eher beruhigend wirken, während Farben des warmen Spektrums, wie z.B. Rot, eher aggressives Verhalten hervorrufen können (Autismus Mittelfranken e.V. 2009: 8).

Welche Ordnungssysteme unterstützen den Schüler in der Primarschule?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

22. Strukturierung von offenen Sequenzen (Pausen, Sportunterricht, Projektarbeit, Schulreisen, Lager, etc.)

Offene oder wenig strukturierte Sequenzen wie z.B. Sportstunden, Pausen und Schullager werden im Schulalltag mit autistisch wahrnehmenden Schülern oft als problematisch beschrieben. Allein schon der erhöhte Lärmpegel und die schnellen Wechsel der sozialen Situationen überfordern sie häufig. In den Sportstunden werden Schüler im AS aufgrund ihrer motorischen Ungeschicklichkeit häufig ausgegrenzt (Attwood 2008: 309). In den Pausen sind sie immer wieder Opfer von Mobbern. Sie können unterstützt werden, indem eine Pausenaufsicht eingerichtet wird, die konstruktiv und nachhaltig gegen Mobber vorgeht und indem ihnen generell im Schulalltag Rückzugsmöglichkeiten angeboten werden (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 98).

Schulreisen und Lager werden organisiert, um das soziale Gefüge der Klasse zu stärken. Das Gruppenerlebnis wird aber vom autistisch wahrnehmenden Schüler nicht als positiv erlebt, da ihn der ganze Lärm und die Unruhe, die in solchen Situationen entstehen, sehr anstrengen. Das heisst aber nicht, dass generell eine Dispensation ins Auge gefasst werden muss. Manchmal hilft es schon, wenn diese Schüler in einem ruhigen Wagen reisen können und ein Einzelzimmer im Lagerhaus bekommen (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 96). In jedem Fall ist es aber nötig, die bevorstehende Veränderung im Alltag des Schülers frühzeitig und präzise mit ihm und seinen Eltern zu besprechen (Schirmer 2016: 103).

Wie wird der Schüler in offenen Sequenzen unterstützt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

I. Soziales und Emotionales Training

23. Soziales Training, gewählte Ansätze

Der soziale Umgang wird von Kindern im AS nicht automatisch und intuitiv aufgenommen, wie das bei Neurotypen der Fall ist. Das hat zur Folge, dass es diesen Kindern später schwerfällt, sich in ihr Gegenüber einzufühlen, was das Zusammenleben und die Zusammenarbeit erschwert. Schüler im AS hinken also in ihrer sozialen Entwicklung ihren gleichaltrigen Mitschülern oftmals hinterher. Es ist daher wichtig zu erkennen, auf welcher Entwicklungsstufe sich der Schüler befindet, um ihm ein adäquates Übungsfeld zu eröffnen (Schirmer 2016: 46ff). «Oft ist das Puzzle der sozialen Regeln erst im reiferen Alter vollständig.» (Attwood 2008: 117) Zum Üben von sozialen Situationen können z.B. Erwachsene die Rolle eines



Freundes übernehmen, Assistenzlehrer können als Übersetzer fungieren oder es können Social Stories eingesetzt werden (Attwood 2008: 85ff).

Wie wurde die Beziehungsgestaltung mit dem Schüler geübt? Was hat sich bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

24. Emotionales Training, gewählte Ansätze

In der emotionalen Reife weisen Kinder im AS oft einen Entwicklungsrückstand auf. Gesichter zu lesen, diesen den entsprechenden Gefühlen zuzuordnen oder ein Gefühl wie Wut mit ihrem Gesicht auszudrücken, bereitet vielen Schülern im AS Schwierigkeiten. Ihre eigenen Gefühle können abrupt wechseln und zwar von einem Extrem ins andere, ohne Zwischenstufen (Attwood 2008: 165ff). Emotionsausbrüche treten oft im Zusammenhang mit Stress auf. Es ist wichtig, den Stressauslöser zu eruieren und dem Schüler Angebote zum Stressabbau zu machen (Schirmer 2016: 126f).

Welche Ansätze zur Verbesserung der emotionalen Kontrolle wurden in der Primarschule verfolgt? Was hat sich bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

J. Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation zw. Schüler und Neurotypen

25. Ansprechperson für den Schüler

Für ein autistisch wahrnehmendes Kind ist es wichtig zu wissen, wer seine Ansprechperson ist. Dabei kann es durchaus sein, dass es eine Ansprechperson für die Aufgabenstellungen, eine für die Hilfestellungen und eine für den Dialog gibt (Grubich 2010: 139).

Welche Ansprechpersonen gibt es in der Primarschule? Erachten Sie das Beibehalten dieser Aufgabenteilung als wichtig für den Schüler? Ist es denkbar, in der ersten Zeit eine dem Schüler vertraute Person als Begleitung / Assistenz an der neuen Schule einzusetzen (siehe auch Kategorie 38)?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

26. Häufige Missverständnisse

Effektiv zu kommunizieren bereitet vielen Menschen im AS Mühe (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 195). Es entstehen immer wieder Missverständnisse, denn viele Kinder im AS neigen z.B. dazu, Aussagen wörtlich zu verstehen. Das führt dazu, dass Redewendungen und Ironie nicht verstanden werden (Attwood 2008: 267; Dodd 2011: 205f). Auch eine vage Ausdrucksweise oder Verallgemeinerungen wie z.B. durch Begriffe wie *vielleicht*, *manchmal* oder *später* führen beim Betroffenen zu Verwirrung und Unsicherheit (Attwood 2008: 271). Während Neurotypen ihr Gesprächsverhalten dem Gegenüber anpassen, neigen Personen im AS dazu, das Aussprechen der Wahrheit stärker zu gewichten als die Rücksichtnahme auf die Gefühle des Gegenübers. Dies geschieht aufgrund der mangelnden Fähigkeit, sich in das Gegenüber einzufühlen (Theory of Mind). Nähere Angaben zur *Theory of Mind* sind in Schirmer (2016: 48 ff) zu finden.

Wie können Missverständnisse vermieden werden? Welche Strategien erwiesen sich als hilfreich für die Kommunikation?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.



27. Kommunikation durch Schreiben, Zeichnen, digitale Kommunikation, Zeichen
Während besonders Asperger-Autisten manchmal über ein erstaunliches Vokabular an Fachbegriffen verfügen (Attwood 2008: 259), haben viele andere Menschen im AS nur begrenzte Möglichkeiten sich auszudrücken, oder aber sie bleiben ganz ohne Lautsprache. In diesen Fällen lohnt sich der Einsatz alternativer Kommunikationsmittel, wie z.B. PECS (Picture Exchange Communication System) (Dodd 2011: 33f), der Einsatz von Objekten, von Symbolen, von Zeichnungen oder von modernen Kommunikationsgeräten (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 195). Interviewteilnehmer aus der Elterngruppe haben auch berichtet, dass sie in emotional belasteten Situationen manchmal per SMS mit ihren Kindern Kontakt aufnehmen würden. Schriftliches, das sagt auch Attwood (2008: 273), ist für Menschen im AS oft leichter zu verstehen.

Wie wurde der Schüler in der Kommunikation in der Primarschule unterstützt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

28. Fragetechnik, Skalenfragen, Auswahl

Oft können Menschen im AS offene Fragen nur mit Mühe beantworten. Um als Gegenüber dennoch Informationen zu bekommen, helfen manchmal Skalenfragen. So kann die autistisch wahrnehmende Person z.B. Informationen zu ihrem Befinden oder zur Schwierigkeit einer Aufgabe geben (Tuckermann/Häußler/Lausmann 2012: 59). Unterstützend kann auch sein, wenn die fragende Person eine Auswahl an Antworten anbietet.

Haben Sie das Gefühl, dass eine bestimmte Fragetechnik für den Schüler angewandt werden muss? Welche Frageform hat sich bewährt?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

29. Anderes

Welche anderen Strategien oder Ansätze haben sich zur Verbesserung der Kommunikation als hilfreich erwiesen?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

K. Nachteilsausgleich / Unterstützungsangebote

30. Nachteilsausgleich in Form von Anpassung von Tests (Zeit, Umfang)

Bedingt durch ihren Anspruch, alles perfekt machen zu wollen, brauchen autistisch wahrnehmende Schüler oft mehr Zeit für eine Aufgabe als ihre neurotypischen Mitschüler (Attwood 2008: 288). Es macht also Sinn, den Umfang eines Tests oder die zur Verfügung stehende Zeit entsprechenden anzupassen.

«Die Einschätzung, ob ein Nachteilsausgleich angemessen und gerecht sei, ist immer eine Gratwanderung zwischen Ungleichbehandlung und Bevorzugung. Für das Finden eines guten, für alle Beteiligten als fair erlebbaren Weges sind klare Informationen und Leitplanken hilfreich.» (Lienhard/Henrich/Schriber 2012) Eine Wegleitung den Nachteilsausgleich betreffend finden Sie online unter dem Link: http://www.peterlienhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf; 10.9.17.

Wurden Tests für den Schüler angepasst? Welche Anpassungen wurden vorgenommen?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.



31. Raumangebot

Welche Räume stehen Ihnen in der Arbeit mit dem Schüler zur Verfügung? Wie haben Sie Rückzugsmöglichkeiten angeboten?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

32. Dispensationen

Gruppenaktivitäten wie Schullager oder Projektarbeiten führen bei vielen Schülern im AS zu einer derartigen sensorischen Überforderung, dass sie das Miteinander als sehr unangenehm erleben und nicht positiv verknüpfen können (Schirmer 2016: 57). Das heisst aber nicht, dass generell eine Dispensation ins Auge gefasst werden muss. Manchmal hilft es schon, wenn diese Schüler in einem ruhigen Wagen reisen können und ein Einzelzimmer im Lagerhaus bekommen (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 96). In jedem Fall ist es aber nötig, die bevorstehende Veränderung im Alltag des Schülers frühzeitig und präzise mit ihm und seinen Eltern zu besprechen (Schirmer 2016: 103). (Siehe auch Kategorie 23)

Von welchen Fächern oder Aktivitäten wurde der Schüler jeweils dispensiert?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

33. Weitere Unterstützungsangebote

Welche anderen, auch ausserschulischen Unterstützungsangebote / Therapien, haben sich bewährt? Besitzt die Familie evtl. einen Autismushund?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

L. Integration – Erfolge und Grenzen

34. Erfolgreiche Integration, wo und wie?

Um Fortschritte erzielen zu können genügt es nicht, dass ein Kind im AS im selben Raum unterrichtet wird wie seine neurotypischen Mitschüler (Schirmer 2016: 111). In welchen Fächern hat sich eine Teilnahme des Schülers im Klassenverband als besonders förderlich erwiesen? Wie sind Sie dabei vorgegangen? Was gilt es zu beachten?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

35. Grenzen der Integration und Alternativen

In welchem Bereich war die Integration bereits in der Primarschule schwierig? Gibt es äussere Umstände, durch deren Anpassung eine bessere Integration in dieser Aktivität denkbar wäre (z.B. Assistenz, Rückzugsmöglichkeit, Spezialaufträge, etc.)?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

M. Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern

36. Arbeit mit den Schülern und deren Eltern

Die Tatsache, dass dem Schüler im AS in vielen Fällen „Extrawürste“ zugestanden werden, generiert oft Neid oder Unverständnis, nicht nur bei den Mitschülern und Mitschülerinnen, sondern auch bei deren Eltern (siehe Elterninterview im Anhang). Folgendes Zitat von Tuckermann/Häußler/Lausmann (2012: 63) bringt sehr deutlich zum Ausdruck, wie wichtig die Information des Umfeldes ist: «... nur wenn auch die *Mitschüler* aufgeklärt wurden, können sie eine Erklärung für das aus ihrer



Sicht merkwürdige Verhalten ihres Klassenkameraden mit ASS finden. Verständnis ist die Basis für die Bereitschaft, Besonderheiten in gewissem Maße zu tolerieren oder gar Hilfen anzubieten. Die Aufklärung darüber, was mit ihrem Klassenkameraden "anders" ist, kann den Ausschluss aus der Klassengemeinschaft und im schlimmsten Fall Mobbing verhindern.» Vorschläge für mögliche Vorgehen zur Information der Mitschüler finden Sie in Schirmer (2016: 58f).

Wurden die Mitschüler / deren Eltern über das „Anderssein“ des Schülers informiert? Wie sind Sie vorgegangen? Hat sich Ihr Vorgehen bewährt? Gibt es Wünsche oder Vorschläge von Seiten des Schülers im AS oder der Eltern für das Vorgehen zur Information der Mitschüler und deren Eltern? Möchte der Schüler im AS und seine / ihre Eltern aktiv an der Information teilnehmen?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Teil 3: Was wurde für den Übergang erarbeitet oder angedacht?

N. Vorstrukturierung des Übergangs

37. Vorarbeit an der abgebenden Schule

Menschen im AS brauchen allein für die Bewältigung des Alltags mehr Energie als Neurotypen. Phasen des Umbruchs können erleichtert werden, indem die Veränderungen frühzeitig transparent gemacht und mit dem Schüler besprochen werden. Des Weiteren können die Ressourcen des Schülers geschont werden, indem in den übrigen Lebensbereichen die Veränderungen so gering wie möglich gehalten werden (Schirmer 2016: 103ff).

Wie wird der Übertritt vorstrukturiert? Welche Abmachungen, den Übertritt betreffend, haben Sie mit dem Schüler bereits getroffen?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

38. Ideen für die aufnehmende Schule

Der Übertritt kann für den Schüler erleichtert werden, indem z.B. der Schulweg und die neue Schule gemeinsam angeschaut werden, der Sitzplatz bestimmt wird, Ansprechpersonen vorgestellt und Rückzugsmöglichkeiten aufgezeigt, Fotos von den neuen Lehrpersonen sowie von Mitschülern abgegeben werden, etc. (Schirmer 2016: 106f; Dodd 2011: 300). Unter http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/media/Schirmer_Checklisten-026463.pdf [24.11.17] steht eine tabellarische Übersicht zur Verfügung, die helfen könnte, die Aufnahme des Schülers an die neue Schule zu organisieren.

Was könnte dem Schüler in der ersten Zeit an der neuen Schule helfen?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

39. Mögliche Begleitung

Es ist oft hilfreich für besondere Anlässe, wie z.B. den Übertritt, eine Begleitung durch eine enge Bezugsperson zu organisieren, um den Schüler zu unterstützen (Girsberger 2016: 105). Ist es denkbar, in der ersten Zeit an der neuen Schule eine dem Schüler vertraute Person als Begleitung / Assistenz einzusetzen? Wer würde sich eignen? Wie kann die Person kontaktiert werden?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.



Teil 4: Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen

O. Kooperation im Team

40. Kooperationspartner für den Übertritt

An wen kann sich die aufnehmende Schule für punktuelle Unterstützung in der Zeit des Übertritts wenden, z.B. auf dem Schulweg, im Unterricht, in den Pausen, am Mittagstisch, etc.? Welche dieser Kooperationspartner erachten Sie als positiv unterstützend?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

41. Austausch zw. den pädagogischen Teams

Dieses Tool soll keinesfalls den direkten Austausch zwischen den pädagogischen Teams ersetzen, sondern es soll helfen, diesen effektiver zu gestalten, indem sich die Lehrpersonen individuell auf das gemeinsame Gespräch vorbereiten und so bereits mit konkreten Fragestellungen oder Lösungsvorschlägen erscheinen. Welche Zeitgefässe stehen für den direkten Austausch von Ihrer Seite zur Verfügung?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

42. Weitere involvierte Stellen

Welche weiteren Kooperationspartner könnten auch in Zukunft eine beratende Funktion (z.B. als Unterstützung in schwierigen Situationen) einnehmen (Eltern, Therapeuten, Kinderärzte, etc.)?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

P. Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich, therapeutisch)

43. Ressourcen der abgebenden Schule

Das oft fehlende Fachwissen zum Thema AS kommt laut dem Bericht des Bundesrates dadurch zustande, dass quantitativ und qualitativ umfassende Coachings der Regellehrpersonen durch Heilpädagoginnen mit spezifischer Autismuserfahrung zwar als wichtig beschrieben werden, diese aber «bislang nur vereinzelt zur Verfügung stehen und häufig nicht von den Schulen finanziert werden können.» (Bericht des Bundesrates 2015: 22)

Welche Ressourcen stehen an Ihrer Schule für den Schüler zur Verfügung (finanziell, personell, zeitlich)? Erachten Sie diese als ausreichend?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

44. Ressourcen der Eltern

Die meisten Eltern von Kindern im AS sind es gewohnt, mit vielen Fachstellen in Kontakt zu sein und sich auszutauschen, nicht zuletzt, um auch selbst Unterstützung im anspruchsvollen Umgang mit ihren Kindern zu erfahren. Dieser Umstand beeinflusst auch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen (Schirmer 2016: 134). Sie ist in vielen Fällen intensiver als bei den meisten neurotypischen Kindern. Haben die Eltern freie Ressourcen, um die Schule in schwierigen Situationen zu unterstützen? Möchten sich die Eltern engagieren? Wie verlief die bisherige Elternarbeit?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.



45. Weitere Ressourcen

Wo sehen Sie weitere Ressourcen?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Q. Schulentwicklungsthemen

46. An folgenden Themen haben wir als Schule gearbeitet.

Die Integration von autistisch wahrnehmenden Schülern setzt voraus, dass die Schule bereit ist, sich in vielen Belangen an die Möglichkeiten des zu integrierenden Kindes oder Jugendlichen anzupassen. Dies führt einerseits dazu, dass sich die Lehrpersonen ganz neuen Aufgaben stellen müssen, andererseits führt es meist dazu, dass zusätzliche Kosten entstehen (Schirmer 2016: 111).

Hat die Integration des Schülers dazu geführt, dass sich Ihre Schule bestimmten Themen vertieft gewidmet hat oder Anpassungen an der Schulstruktur vorgenommen hat? Wenn ja, welche?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

47. Folgende Themen erachten wir zudem als wichtig.

Hätte die weitere Integration des Schülers an Ihrer Schule eine Vertiefung von weiteren Themen oder Änderungen an der Schulstruktur nötig gemacht, die Sie oben noch nicht erwähnt haben? Wenn ja, welche?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Weitere Anmerkungen, die noch nicht erwähnt wurden:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Literatur:

Attwood, Tony (2008): *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom: Alle Fragen - alle Antworten; von Kindheit bis Erwachsensein: Was Menschen mit Asperger-Syndrom weiterhilft*. Übersetzt von Rainer Döhle. Stuttgart: TRIAS-Verlag.

Autismus Mittelfranken e.V. (Hrsg.) (2009): *Asperger-Autisten verstehen lernen*. [<http://autismus-mfr.de/wp-content/uploads/2016/01/asperger.pdf>; 30.6.2017].

Bericht des Bundesrates (2015): *Kinder und Jugendliche mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen in der Schweiz*. [<https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/39992.pdf>; 8.8.2017].

Bernard-Opitz, Vera und Häußler, Anne (2010): *Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Fördermaterialien für visuell Lernende*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dodd, Susan (2011): *Autismus: Was Betreuer und Eltern wissen müssen*. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.

Girsberger, Thomas (2016): *Die vielen Farben des Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung*. 3., erweiterte Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Grubich, Rainer (2010): *Autismus und Integration - das Wiener Modell als Beispiel des Gelingens*. In: Stein, Anne-Dore; Krach, Stefanie und Niediek, Imke (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen: Möglichkeitsräume und Perspektiven*; [Integrations-/InklusionsforscherInnen-Tagung 2009]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 131-144.

Häußler, Anne; Tuckermann, Antje und Kiwitt, Markus (2014): *Praxis TEACCH: Wenn Verhalten zur Herausforderung wird*. Dortmund: Borgmann Media.

Lienhard, Peter; Henrich, Claudia und Schriber, Susanne (2012): *Wegleitung Nachteilsausgleich in Schule und Berufsbildung*. HfH Zürich. [http://www.peterlienhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf; 10.9.17].

Sautter, Harmut; Schwarz, Katja und Trost, Rainer (Hrsg.) (2012): *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schirmer, Brita (2016): *Schulratgeber Autismus-Spektrum: Ein Leitfaden für LehrerInnen*. 4., überarbeitete Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schuster, Nicole (2012): *Autismus als Herausforderung für die Schule - Lösungsansätze für die Praxis*. In: Sautter, Harmut; Schwarz, Katja und Trost, Rainer

(Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tuckermann, Antje; Häußler, Anne und Lausmann, Eva (2012): *Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule: Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht*. Dortmund: Borgmann Media.



AS-Tool mit Information zum Schüler

Liebe Lehrperson, liebe(r) SHP

Das vorliegende Tool wurde von einer Primarlehrperson der deutschsprachigen Schweiz ausgefüllt. Die bei den roten Pfeilen gemachten Angaben sind vertraulich zu behandeln und betreffen einen autistisch wahrnehmenden Schüler (männlich) einer 6. Klasse.

Studieren Sie bitte das nachfolgende Grundgerüst des Tools. So verschaffen Sie sich einen Überblick über den Aufbau dieses Instruments. Es ist in vier Teile (blau) gegliedert:

- Profil des Schülers
- Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet?
- Was wurde für den Übertritt erarbeitet oder angedacht?
- Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen.

Jeder Teil ist wiederum in Kategorien (A-Q) und Aspekte (1-47) unterteilt, die im Umgang mit dem autistisch wahrnehmenden Schüler zu beachten sind.

Die zu den Aspekten gehörenden Informationsfenster (grau hinterlegt) können Ihnen allgemeine Informationen zum Autismus-Spektrum geben und Ihnen helfen, die Angaben zum Schüler besser zu verstehen, sie müssen also nicht alle gelesen werden. Einige Informationsfenster sind identisch, da sich Überschneidungen im Tool nicht ganz vermeiden liessen. Beachten Sie, dass es deshalb sein kann, dass Sie identische oder ähnliche Angaben zum Schüler unter mehreren verschiedenen Kategorien/Aspekten eingeordnet finden.



Teil 1: Profil des Schülers

A. Stärken des Schülers

1. Spezialinteresse(n)

Spezialinteresse(n) zeigen sich mehrheitlich bei Asperger-Autisten. Es handelt sich hierbei um ein oder auch mehrere Themengebiete, die für eine autistisch wahrnehmende Person speziell interessant und faszinierend sind. Beschäftigt sich diese Person mit ihrem Spezialinteresse, dann macht ihr das nicht nur Spass, es beruhigt und entspannt sie zugleich (Attwood 2008: 219; Schirmer 2016: 69). In der Schule könnte das Spezialinteresse als Belohnung für Arbeiten eingesetzt werden, die ungerne erledigt werden.

Verfügt der Schüler über ein Spezialinteresse und (wie) wurde es zur Förderung des Schülers eingesetzt?

- ➔ Der Schüler interessiert sich stark für das Zeichnen von Plänen. Er fertigt insbesondere Skizzen von technischen Erfindungen und Spielplänen an oder adaptiert Figuren und Formen seines Lieblingscomputerspiels «Super Paper Mario Part 1». Diese zeichnet er mit vor allem mit Bleistift und Buntstiften. Er bevorzugt, seine Skizzen auf kariertes Papier zu zeichnen.
- ➔ Der Schüler darf in Stresssituationen eine dafür definierte Karte legen und zehn Minuten an seinen Plänen zeichnen.
- ➔ In Schulsequenzen, welchen den Schüler überfordern (z.B. Jonglage-Workshop) darf er anstatt dessen an seinen Plänen arbeiten.
- ➔ Die Erlaubnis an den Plänen während des Unterrichts zu arbeiten ist gekoppelt an die Bedingung, dass er die entstandenen Pläne jeweils im Coaching mit der SHP (ein)ordnet. Auch hierfür verwenden der SuS eine definierte Karte, die der LP signalisiert, dass er gewillt ist einzuordnen.

2. Weitere Stärken

In diese Kategorie fallen individuelle Stärken im schulischen (Fächer) sowie im sozialen Bereich.

Welche Stärken sind Ihnen beim Schüler aufgefallen?

- ➔ Der Schüler hat ein gutes Verständnis für die deutsche Sprache. Was erstaunt, ist, dass der Schüler trotz Aspergerdiagnose in der Regel keine Schwierigkeiten zeigt beim Lösen von Leseverstehen.
- ➔ Der Schüler hat viel Fantasie und vermag es gut, Ideen/Vorstellungen aufs Blatt zu bringen.

B. Mädchenspezifische Besonderheiten

3. Besonderheiten der Schülerin

Mädchen im AS haben einige Besonderheiten. Sie sind generell schwieriger zu diagnostizieren, weil sie sich in vielen Fällen angepasster zeigen als Knaben. Sie benutzen Strategien, die ihnen helfen, nicht aufzufallen. Z.B. beobachten sie genau und beteiligen sich erst, wenn sie wissen, was zu tun ist. Autistisch wahrnehmende Mädchen gehen auch eher enge Freundschaften ein als Knaben, sie analysieren bereits früh soziale Interaktionen. Hinzu kommt, dass ihre Spezialinteressen oft solche sind, die typisch sind für Mädchen, z.B. Pferde (Attwood 2008: 60). Welche mädchenspezifischen Besonderheiten stellen Sie bei der Schülerin fest?

➔ -



C. Sensorische Besonderheiten

Allgemeine Informationen zum Kernthema *Sensorische Besonderheiten*:

Überempfindlichkeit oder verminderte Reizempfindlichkeit gegenüber bestimmter sensorischer Erfahrungen wird bei vielen autistisch wahrnehmenden Menschen beobachtet (Dodd 2011: 133). Die Sinneskanäle werden auch nicht in gleichem Masse benutzt. Oft wird einem Kanal der Vorzug gegeben. In diesem Zusammenhang steht auch die mangelnde zentrale Kohärenz. Damit ist gemeint, dass die autistisch wahrnehmende Person bevorzugt Details wahrnimmt, so dass die Erfassung des Gesamtzusammenhanges in den Hintergrund rückt (Girsberger 2016: 31) und es ihr nicht möglich ist, Erfasstes zu verallgemeinern und in einer neuen Situation adäquat anzuwenden (Dodd 2011: 200). Auf diese Art wird eine grosse Fülle an Informationen aufgenommen, was oft dazu führt, dass diese Menschen schnell erschöpft sind und zusätzliche Erholungsphasen benötigen (Schirmer 2016: 110).

4. Visuelle Wahrnehmung

Die Beeinträchtigung in der visuellen Wahrnehmung besteht darin, dass auf visuelle Informationen nicht angemessen reagiert werden kann, wobei keine Einschränkung in der Sehfähigkeit bestehen muss. Viele Betroffene sind lichtempfindlich und blinzeln oft oder vermeiden visuelle Reize, indem sie z.B. durch die Finger der Hand schauen. Strukturen am Boden können bei diesen Menschen zu Irritationen führen oder dazu, dass Objekte oder Muster angestarrt werden. Andere streben nach visuellen Reizen, indem sie z.B. das Licht ein- und ausschalten oder repetitive Bewegungen beobachten wie das Öffnen und Schliessen einer Tür (Dodd 2011: 141).

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der visuellen Wahrnehmung zu beachten?

- ➔ Der Schüler reagiert sensibel auf künstliches Licht. Insbesondere Neonlicht ist ihm unangenehm. Es ermüdet ihn, verschlechtert seine Konzentration und macht ihn «hibbelig», teilweise sogar rastlos.
- ➔ Wenn der Schüler Einzelunterricht hat oder selbstständig arbeitet, wird das Licht nicht eingeschalten. Dies führt spürbar zu Stressreduktion und steigert die Ausdauer des Schülers.
- ➔ Dem Schüler kann im Klassensetting angeboten werden, sich eine Mütze aufzusetzen, die ihn vor dem Deckenlicht etwas schützt. Kommt genug Tageslicht ins Schulzimmer, könnte auch auf das künstliche Licht verzichtet werden.

5. Auditive Wahrnehmung

Zu den Besonderheiten der auditiven Wahrnehmung gehört die sogenannte Filterschwäche: Wesentliche Geräusche können nicht von unwesentlichen unterschieden werden. Folglich fällt es Menschen im AS oft schwer, sich z.B. auf die Stimme einer Person zu konzentrieren (Schirmer 2016: 74; Attwood 2008: 271). Dieses Phänomen wird von Lehrpersonen oft als *selektives Hören* wahrgenommen. Der Grund des Problems liegt aber meist nicht am Gehör, sondern an der Art, wie das Gehörte verarbeitet wird (Attwood 2008: 272). Dadurch kann es auch passieren, dass selbst einfache Aufträge erst mit einer erheblichen zeitlichen Verzögerung ausgeführt werden (Schirmer 2016: 110).

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der auditiven Wahrnehmung zu beachten?

- ➔ Da der Schüler Mühe mit der auditiven Wahrnehmung hat, wird empfohlen, dass der Schüler auch einfache Aufträge schriftlich erhält (an WT oder auf einem Auftragsblatt).
- ➔ Auch wichtige Informationen sollen dem Schüler entweder im Eins-zu-Eins-Gespräch oder schriftlich mitgeteilt werden
- ➔ Im mündlichen Austausch sollte dem Schüler genügend Zeit für das Antwortgeben gegeben werden. Oftmals kommt die Antwort verzögert. Hier gilt es, im Klassenverband eine gewisse Sensibilität zu erarbeiten (Aufklärung durch Autismus-Expert*in, warum autistische Kinder anders reagieren oder verzögert reagieren etc.)

6. Taktile Wahrnehmung

Betroffene können auf Berührungen unter- oder überempfindlich reagieren. Überempfindlichkeit kann sich darin zeigen, dass z.B. Nähte an der Kleidung, das Berühren bestimmter Materialien oder die Konsistenz gewisser Nahrungsmittel zum Problem werden können. (Dodd 2011: 137)

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der taktilen Wahrnehmung zu beachten?

- ➔ Der Schüler möchte nicht berührt werden. Es ist wichtig, dies immer wieder mit den Schülern zu besprechen und sie liebevoll darauf hinzuweisen. (Auch in diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, dass ein Experte erklärt, warum dies so ist)

7. Olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung / Ernährungshinweise

Überempfindlichkeit den Geruchssinn und den Geschmackssinn betreffend manifestieren sich oft beim Essen. Gemäss Girsberger (2016: 134f) sind Essprobleme oder zumindest wählerisches Essverhalten sehr häufig bei autistisch wahrnehmenden Kindern. Er nennt mehrere Gründe dafür, u.a. die Überbewertung von Details, die das Aussehen eines Nahrungsmittels betreffen, dessen geschmackliche Note als auch eine Überempfindlichkeit auf taktile Reize in der Mundhöhle.

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der olfaktorischen oder gustatorischen Wahrnehmung und der Ernährungsweise zu beachten?

- ➔ Der Schüler bevorzugt es, für sich alleine zu essen. Das Essen vor anderen SuS fällt ihm sehr schwer.

8. Weitere (z.B. motorische Schwierigkeiten)

«Viele Menschen im AS berichten [...] von einem beeinträchtigten Körpergefühl.» (Schirmer 2016: 101) In der Schule kann sich dies durch Ungeschicklichkeit beim Schreiben oder Schneiden bemerkbar machen. Besonders auffällig kann sich die Beeinträchtigung in Form von Bewegungs- und Koordinationsproblemen im Sportunterricht zeigen (Attwood 2008: 309). Die Kinder wirken oft unbeholfen und haben Mühe, ihre Kraft zu dosieren. Das kann z.B. beim Schreiben zu Krämpfen in der Hand führen (Autismus Mittelfranken e.V. 2009: 10).

Welche körperlichen Einschränkungen sind beim Schüler zu beobachten?

- ➔ Der Schüler zeigt Schwierigkeiten im feinmotorischen Bereich. Dies zeigt sich hauptsächlich über sein Schriftbild. Es fällt ihm schwer auf einer Linie zu schreiben und die Buchstaben deutlich und in angepasster Grösse zu schreiben. Auch das Ausschneiden von (einfachen) Formen fällt ihm schwer. Das Ausmalen wirkt noch kleinkindlich (unterschiedlicher Druck / zittrige Strichführung, wenig Ausdauer beim Anmalen)



- ➔ Die Gangart wirkt etwas holprig. Es wirkt, als habe er X-Beine.
- ➔ Der Schüler hat Koordinationsprobleme (zeigte sich bei Jonglageübungen)

D. Umgang mit Regeln, Stress, Fehlern und mit Aggression

9. Umgang mit Regeln, bewährte Hilfsmittel

Regeln sind für autistisch wahrnehmende Menschen von grosser Wichtigkeit (Schuster 2012: 159), um sich orientieren zu können. Entsprechend führen Regelanänderungen oft zu Ängsten und damit zu Widerstand. Es gilt also die Flexibilität zu fördern. In Als-ob-Spielen kann das flexible Denken und die Kreativität dieser Kinder verbessert werden, indem man sich zum Beispiel für einen Gegenstand möglichst viele verschiedene Verwendungsmöglichkeiten ausdenkt (Attwood 2008: 87). Bernard-Opitz/Häußler (2010) und Schirmer (2016) liefern hierzu weitere Förderbeispiele.

Welche Hilfsmittel haben sich im Umgang mit Regeln beim Schüler bewährt?

- ➔ Der Schüler zeigt grosse Mühe bei Veränderungen. Er wirkt rastlos und ist gestresst. In diesem Zusammenhang hilft es dem Schüler, Veränderungen frühmöglichst anzukünden und den neuen Ablauf am besten schriftlich zu verdeutlichen. Die Lehrperson muss sich bewusst sein, dass Veränderungen immer Stress bedeuten und dass der Stressabbau einige Zeit in Anspruch nehmen wird. In dieser Zeit hilft es, wenn der Schüler Dinge ausüben darf, die ihn beruhigen und ihm Sicherheit geben (hier Pläne zeichnen).
- ➔ Im generellen Umgang mit Regeln hilft es dem Schüler, wenn man Abmachungen visualisiert (wir arbeiten mit einem Kartensystem; der Schüler erhält verschiedene Karten, die er in bestimmten Situation einsetzen kann. So ist der Ablauf immer derselbe und viel kann nonverbal gelöst werden (wird vom Schüler klar bevorzugt).
- ➔ Hinzu kommt das Einsetzen eines Belohnungssystems. Hält er sich an Regeln wird das belohnt. Immer vor dem Unterricht abmachen, auf was geachtet werden soll und die Belohnung vorab definieren.
- ➔ Dem Schüler gleichzeitig immer wieder Raum geben um sich in klar definierten Momenten« zu entziehen» und seinen Lieblingstätigkeiten nachzugehen (für die Stressreduktion).
- ➔ Der Schüler muss das Gefühl haben, er habe die Situation unter Kontrolle und es seien «seine Regeln». Nur das führt momentan zu Erfolg und Mitarbeit (ansonsten droht Kontrollverlust und mögliche Melt-Down). Entsprechend soll Lehrperson gewillt sein, kontrolliert mit dem Schüler zu verhandeln und gemeinsam Abmachungen zum Unterrichtsablauf zu treffen (natürlich so, dass es für die Lehrperson stimmt und sie den UR normal handeln kann).

10. Umgang mit Stress, bewährte Hilfsmittel

Stress führt bei autistisch wahrnehmenden Menschen häufiger als bei neurotypischen Menschen dazu, dass sie die Kontrolle über ihr Verhalten verlieren. Einige erstarren, andere flippen aus oder laufen davon (Girsberger 2016: 34). Im Umgang mit Stress gilt es zwischen Sofortmassnahmen (siehe auch Kategorien 12 und 24) und nachhaltigen Strategien zu unterscheiden. Es ist wichtig, den Stressauslöser zu eruieren und Angebote zum Stressabbau zu machen (Schirmer 2016:

126f). Das Buch *Wenn Verhalten zur Herausforderung wird* (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014) bietet in diesem Bereich zahlreiche Hilfestellungen an.

Wie geht der Schüler mit Stress um? Welche Hilfsmittel haben sich im Umgang mit Stress beim Schüler bewährt?

- ➔ Der Schüler ist in der Lage, stressige Situationen zu benennen und kann zum Ausdruck bringen, was ihm helfen würde:
- ➔ Zeichnen von Plänen (am hilfreichsten, zusammen mit dem Zimmer für sich allein)
- ➔ Für sich in einem Zimmer arbeiten
- ➔ An der frischen Luft eine Runde drehen (ca. 2-3 Minuten)
- ➔ Das Fenster öffnen und Frischluft einatmen
- ➔ Wenn der Schüler gestresst ist, läuft er im Zimmer umher, spricht ganz viel, wird laut und ist nicht mehr in der Lage zuzuhören. Es hilft dann die Frage: Was brauchst du, damit es wieder geht?

11. Umgang mit Fehlern, bewährte Hilfsmittel

Autistisch wahrnehmende Menschen wollen oft perfekt handeln. Es kann also sein, dass sie lieber nicht handeln als etwas Falsches zu tun. Eine langsame Arbeitsweise kann also dadurch bedingt sein, dass die Person aus Angst vor Fehlern übermässig genau arbeitet. (Attwood 2008: 288). Attwood empfiehlt diesen Kindern mittels Social Stories (Carol Gray) zu erklären, dass wir aus unseren Fehlern mehr lernen als aus unseren Erfolgen. Unter folgendem Link finden Sie mehr Informationen dazu: http://www.asperger-konkret.ch/?page_id=345; 9.10.17.

Welche Hilfsmittel haben sich im Umgang mit Fehlern beim Schüler bewährt?

- ➔ Es hat sich bewährt, dass man mit dem Schüler abmacht, auf welche Fehler man achtet. Dann fokussiert man lediglich auf diese Fehlerart und lässt andere Fehler im Moment unbeachtet. So weiss der Schüler vorab, was ihn bei der Korrektur erwartet und kann sich eher darauf einlassen
- ➔ Beispiel: Wir achten beim Schriftbild (grosse und kleine Buchstaben wild durchmischt, viele Rechtschreibfehler) nur darauf, dass Satzanfänge und Nomen grossgeschrieben sind.
- ➔ Der Autismus-Coach bespricht die Thematik in Einzelgesprächen
- ➔ Mit Hilfe des Belohnungssystems ist der Schüler vermehrt in der Lage, sich für einen definierten kurzen Moment auf herausfordernde Aktivitäten einzulassen (z.B. Jonglage-Workshop)

12. Umgang mit Aggression, Notfallmassnahmen

Aggressionen zeigen sich bei autistisch wahrnehmenden Menschen oft als Folge des Gefühls, nicht verstanden zu werden. Es dauert mitunter lange, bis man herausgefunden hat, was einem die betroffene Person mit ihrem Verhalten zu verstehen geben möchte. Um Aggressionen vorzubeugen hilft es, wenn man die betroffene Person möglichst gut kennt, so dass man vorbeugend / proaktiv schwierige Situation erklären und entschärfen kann (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 11). Das Buch *Wenn Verhalten zur Herausforderung wird* (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014) bietet in diesem Bereich zahlreiche Hilfestellungen an.

Welche Notfallmassnahmen haben sich im Umgang mit Aggressionen beim Schüler bewährt?

- ➔ Da oft voraus klar ist, dass der Schüler reizüberflutet ist, darf er in ein Zimmer und an seinen Plänen arbeiten.
- ➔ Wenn es etwas zu klären gibt (bei einer schwierigen Situation mit Mitschülern) wird dies erst zu einem späteren Zeitpunkt getan (zuerst einzeln, dann in der Gruppe)
- ➔ Der Schüler hat die Möglichkeit, seine Gefühle (Wut, Trauer etc.) in einem Brief zu formulieren und diesen abzugeben (wird von ihm genutzt und hilft, die Situation zu beruhigen)
- ➔ Der Schüler weiss, dass diese Massnahmen bestehen und er sich darauf verlassen kann, dass er sich aus der Situation entziehen kann

E. Umgang mit Veränderungen

Veränderungen in der Routine (z.B. Stundenplanänderungen) sowie Übergänge jeglicher Art sind für Menschen im AS unkontrollierbare Ereignisse, sie lösen bei ihnen Angst und Verwirrung aus. Ihre Reaktion darauf kann sehr unterschiedlich sein. Die einen werden still und ziehen sich zurück, die anderen werden aggressiv. Dabei kann es sein, dass sie die Aggression gegen sich selber oder gegen andere richten (Dodd 2011: 293f). Daher ist es wichtig, proaktive Strategien anzuwenden und Veränderungssituationen im Vorfeld mit dem betroffenen Schüler zu besprechen.

13. Umgang mit Veränderungen

Welche Reaktionen lösen unangekündigte Veränderung beim Schüler aus?

- ➔ Verweigerung
- ➔ Lautstarkes Gegenargumentieren
- ➔ Unvermögen zuzuhören

14. Präventive Massnahmen

Welche präventiven Massnahmen haben sich bewährt?

- ➔ Frühzeitiges Ankündigen von Veränderungen (beispielsweise Lehrerwechsel oder Schulreise)
- ➔ Abläufe frühzeitig visualisieren
- ➔ Möglichkeiten, Kompromisse, Auswege aufzeigen und abmachen
- ➔ Information Eltern
- ➔ Information Autismus-Coach

15. Krisenpläne für unvorhergesehene Veränderungen

Welche Strategien haben sich in der Arbeit mit dem Schüler zur Bewältigung von unangekündigten Veränderungen bewährt?

- ➔ Bezugslehrperson steht die Situation mit dem Schüler durch. Eins-zu-eins-Begleitung bis der Schüler sich gefasst hat. Sobald Veränderung klar ist, aufzeigen und erklären, was die Folgen sind.
- ➔ Verständnis für Gefühlschaos verdeutlichen («Du darfst wütend sein») und Möglichkeiten aufzeigen, damit umzugehen
- ➔ Information an Eltern, damit diese die Situation mit dem Schüler besprechen
- ➔ Einbezug Autismus-Coach



F. Zusätzliche spezifische Problemfelder / Schwierigkeiten

16. Schwierige Situationen / von der Norm abweichender Lernstand / beobachtete Overloads / Häufigkeit der Vorfälle / vermutete Auslöser

In diese Kategorie gehören Informationen zum aktuellen Lernstand, wenn er von der Norm abweicht, sowie Angaben zu Situationen oder Fächern, die Probleme verursachen.

- ➔ Fachspezifisch: Der Schüler hat Mühe in der Mathematik (Arithmetik). Er lehnt das Fach per se ab und lässt sich nur selten darauf ein. Aufgrund der Verweigerung, gelingt es dem Schüler kaum, vorgegebene mathematische Abläufe zu automatisieren und sich die Grundrechenarten einzuprägen. Somit ist es auch schwierig, positive Erlebnisse zu schaffen, die ihn motivieren könnten.
- ➔ Schwierige Situationen: Dem Schüler fällt es generell schwer, im Klassenverband zu arbeiten. Allein die Präsenz anderer Schüler stellt für ihn eine immense Herausforderung dar. Ist die Klasse unruhig, wird der Schüler nervös und verlässt das Zimmer.

17. Bewährte Hilfsmittel

Welche Hilfsmittel haben sich bei den unter Kategorie 16 genannten Problemen bewährt?

- ➔ Wir arbeiten mit Wochenzielen. Eines davon ist, dass der Schüler in jeder Lektion mindestens 15 Minuten mitarbeitet am regulären Schulstoff. Schafft er dies, bekommt er einen Stempel in unserem Belohnungssystem (10 Stempel = ein kleines Geschenk + eine Lektion gestalten dürfen)
- ➔ Mit Hilfe des Wochenziels ist der Schüler in der Lage, 15 Minuten im Mathematikunterricht mitzuarbeiten.
- ➔ Teilweise lässt er sich auch darauf ein, die Hälfte der Lektion mitzuarbeiten und erst danach an seinen Plänen zu schaffen
- ➔ Wenn man die mathematischen Inhalte an seine Spezialinteressen (z.B. Super Paper Mario) koppelt, ist der Schüler eher in der Lage mitzuarbeiten und den Inhalt nicht komplett abzulehnen (Im Einzel- oder Zweierunterricht möglich).
- ➔ Der Schüler kann sich eine Lektion am Laptop «verdienen», in welcher er auf Youtube ein Video zu Super Paper Mario anschauen darf und den dort drin vorkommenden Text im Word abschreiben darf. Er sammelt dazu 5 «Super Paper Mario-Dollar» (laminierter Kärtchen) und tauscht diese für ein Laptop-Ticket ein (laminiertes Kärtchen). Er erhält einen Dollar, indem er eine Lektion im Klassenunterricht aushält.
- ➔ In Overload-Situationen ist wichtig, dass er Schüler Raum und Zeit für sich hat. Es hilft dem Schüler, wenn die Lehrperson zurückhaltend ist und bestenfalls nur knapp sagt, was er alternativ tun kann (etwa: »Nimm dein Zeichnungsheft und zeichne. In 10 Minuten komme ich wieder zu dir.« Als Orientieren für die Zeit dient dazu der «Time Timer».)



G. Informationen zu Abklärungen oder zur Diagnose

18. Gemachte Abklärungen und ihre Resultate

In der Abklärung um die Finanzierung von Unterstützungsangeboten hätte man gerne klare und eindeutige Kriterien. Im Falle des Autismus-Spektrums gibt es aber keine Diagnose, die die Antworten „Ja“ oder „Nein“ beinhalten würde. Es geht vielmehr um Nuancen und es steht die Beantwortung der Frage nach der Ausprägung der autistischen Symptomatik im Vordergrund (Girsberger 2016: 54). Welche Diagnose wurde dem Schüler gestellt? Sind weitere Abklärungen geplant oder im Gange? Wer kann zu Fragen zur Diagnose kontaktiert werden?

→ Kategoriale Erfassung:

- GG Ziffer 404 GvV (POS)
- F82 (Entwicklungsstörung der motorischen Funktionen)
- F. 84.5 (Asperger Syndrom)
- Durchschnittliche Intelligenz mit grosser Diskrepanz zwischen Einzelheitlichem Denken (SED=73) und Ganzzeitlichem Denken (SGD=106)

Teil 2: Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet?

H. Strukturierung und Visualisierung

19. Zeitliche Strukturierung und Art der Visualisierung

«Strukturiertes Vorgehen und visuelle Hilfen» sind zentral in der Arbeit mit autistisch wahrnehmenden Personen (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 7). Letztere haben Mühe mit dem Zeitmanagement, ihr Zeitgefühl funktioniert meist schlecht. Auch der Übergang von einer Tätigkeit zu einer anderen führt immer wieder zu Problemen. Für Zeiträume bis zu einer Stunde kann der TimeTimer® ein unterstützendes Hilfsmittel sein. Er visualisiert die bereits vergangene und die noch verbleibende Zeit bis etwas beendet werden muss oder bis etwas Neues kommt (Girsberger 2016: 121). Für grössere Zeiträume eignen sich Stunden- und Tagespläne oder auch eine Art Adventskalender. So entsteht die von autistisch wahrnehmende Personen so dringend benötigte Vorhersehbarkeit (Schirmer 2016: 94). Welche Art der zeitlichen Strukturierung wurde in der Arbeit mit dem Schüler eingesetzt?

- Der Schüler hat einen Ministundenplan im Etui, an welchem er sich orientieren kann (wurde von ihm gewünscht)
- Alle Stundenpläne der Schüler befinden sich in einem Mäppli, welches von den Schülern benutzt werden kann
- An der Wandtafel steht jeweils das Programm der Lektion (Erledigtes wird abgehäkelt)
- Die Morgen mit sozialen Inhalten laufen immer gleich ab (blockartiger Unterricht: im Moment: Jonglieren (1 Lektion), Zeichnen/Werken (1 Lektion); jeweils 3-4 über längere Zeit gleichbleibende Workshops, Klassenrat (1 Lektion)
- Inhaltswechsel werden frühzeitig bekannt gegeben und visualisiert
- Einsatz des Time-Timers, wenn Lektion verschiedenen Inhalte hat oder wenn Schüler für eine definierte Zeit etwas Abweichendes machen darf



20. Räumliche Strukturierung und Art der Visualisierung

Die Orientierung im Raum fällt autistisch wahrnehmenden Personen oft schwer. Feste Sitzplätze, feste Plätze für bestimmte Tätigkeiten, Raumteiler, die sie abschirmen helfen ihnen, sich zu orientieren und sich zu konzentrieren (Schirmer 2016: 90ff). Es konnte nachgewiesen werden, dass sich die Strukturierung eines Raumes positiv auf das Verhalten von Personen im AS auswirken kann (Degner 2008 in Schirmer 2016: 92).

Welche Art der räumlichen Strukturierung benötigt der Schüler?

- ➔ Für den Schüler ist es wichtig, dass er immer denselben Arbeitsplatz hat.
- ➔ Er bevorzugt klar einen Platz in der hintersten Reihe am Rand.
- ➔ Das Benutzen verschiedener Räume bereitet dem Schüler Schwierigkeiten, auch wenn die Räume klar an Tätigkeiten gekoppelt sind
- ➔ Da der Schüler kein Trennungswändchen zum Banknachbar möchte und auch das Einzelpult nicht vom Nachbarpult wegschieben möchte, wurde die Klasse darauf sensibilisiert, dass dem Schüler sein Raum gelassen wird (der Schüler hat Mühe, wenn die anderen SuS auf sein Pult und seine Unterlagen schauen). Gleichzeitig wird mit dem betroffenen Schüler aber auch thematisiert, dass es sich nicht verhindern lässt, dass die anderen Schüler schauen, was er tut (findet mit Autismus-Coach statt)

21. Ordnungssysteme, Pläne, Farben

Menschen im AS sind auf klare Strukturen, Regeln und Routinen angewiesen, sie verhelfen ihnen zu vermehrter Selbstständigkeit. So hilft es ihnen, wenn sie zur Aufbewahrung ihrer Materialien einen festen Platz haben, der klar gekennzeichnet ist. Tagespläne helfen bei der zeitlichen Orientierung (Schirmer 2016: 93). Es ist auch denkbar, Aktivitäten oder Bereiche mit Farben zu kennzeichnen. Dabei ist zu beachten, dass Farben des kühlen Spektrums auf Schüler im AS eher beruhigend wirken, während Farben des warmen Spektrums, wie z.B. Rot, eher aggressives Verhalten hervorrufen können (Autismus Mittelfranken e.V. 2009: 8).

Welche Ordnungssysteme unterstützen den Schüler in der Primarschule?

- ➔ Der Schüler hat eine Kiste, in welcher er alle seine Schulunterlagen aufbewahrt
- ➔ Die Kiste wird wöchentlich kontrolliert (wenn es der Schüler zulässt); dazu hat er ein Ticket, das es der Lehrperson erlaubt, mit ihm gemeinsam Ordnung zu schaffen
- ➔ Der Schüler hat verschiedenfarbige beschriftete Ordner für die verschiedenen Fächer. Alles was erledigt ist, kommt dort rein
- ➔ Der Schüler hat Ordner, in welchen die Auftragsblätter bereitliegen, welche wir als nächstes erledigen werden
- ➔ Der Schüler hat ein Auftragsmäppli mit allen Aufträgen drin, die er aktuell bearbeitet (Fächerspezifisch)
- ➔ Der Schüler hat in seiner Agenda ein Farbsystem für die Coaching-Lektionen, die nur zweiwöchentlich sind, für die Feiertage, die Ferien und die Unterrichtszeit
- ➔ Die Zielarbeitsblätter sind immer gleich aufgebaut, ebenso die Belohnungssysteme

22. Strukturierung von offenen Sequenzen (Pausen, Sportunterricht, Projektarbeit, Schulreisen, Lager, etc.)

Offene oder wenig strukturierte Sequenzen wie z.B. Sportstunden, Pausen und Schullager werden im Schulalltag mit autistisch wahrnehmenden Schülern oft als problematisch beschrieben. Allein schon der erhöhte Lärmpegel und die schnellen Wechsel der sozialen Situationen überfordern sie häufig. In den Sportstunden werden Schüler im AS aufgrund ihrer motorischen Ungeschicklichkeit häufig ausgegrenzt (Attwood 2008: 309). In den Pausen sind sie immer wieder Opfer von Mobbern. Sie können unterstützt werden, indem eine Pausenaufsicht eingerichtet wird, die konstruktiv und nachhaltig gegen Mobber vorgeht und indem ihnen generell im Schulalltag Rückzugsmöglichkeiten angeboten werden (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 98).

Schulreisen und Lager werden organisiert, um das soziale Gefüge der Klasse zu stärken. Das Gruppenerlebnis wird aber vom autistisch wahrnehmenden Schüler nicht als positiv erlebt, da ihn der ganze Lärm und die Unruhe, die in solchen Situationen entstehen, sehr anstrengen. Das heisst aber nicht, dass generell eine Dispensation ins Auge gefasst werden muss. Manchmal hilft es schon, wenn diese Schüler in einem ruhigen Wagen reisen können und ein Einzelzimmer im Lagerhaus bekommen (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 96). In jedem Fall ist es aber nötig, die bevorstehende Veränderung im Alltag des Schülers frühzeitig und präzise mit ihm und seinen Eltern zu besprechen (Schirmer 2016: 103).

Wie wird der Schüler in offenen Sequenzen unterstützt?

- ➔ Der Schüler nimmt nicht am Sportunterricht teil
- ➔ Die Pausen verbringt der Schüler drinnen, während die meisten anderen Schüler rausgehen. Diese Ruhephasen helfen dem Schüler sehr, den nachfolgenden Unterricht auszuhalten
- ➔ Ziel ist es, dass der Schüler einen Wochentag bestimmt, an welchem er ebenfalls rauskommt
- ➔ Gefässe, welche unklarer strukturiert sind (Jonglieren, Werken, etc.) besucht der Schüler nur teilweise. Wenn sein Wochenziel ist, alle Lektionen 15 Minuten zu besuchen, nimmt er auch diese wahr. Wichtig ist, dass er dabei gut von der Lehrperson betreut wird und gewährleistet ist, dass er genügend Raum hat und dies von den anderen Schülern respektiert wird. Wichtig ist, dass Ausweichmöglichkeiten vorab mit ihm besprochen werden. Was, wenn er es nicht aushält, Alternativprogramm? etc.
- ➔ Schulreisen werden frühzeitig angekündigt und im Eins-zu-eins-Setting mit dem Schüler besprochen. Die Anreise wird detailliert besprochen, es werden Bilder von der Umgebung gezeigt und abgemacht, mit welcher Lehrperson er mitgeht. Mit den Eltern wird besprochen, was zu tun ist, wenn der Schüler es nicht aushält. Auch dies wird dem Schüler mitgeteilt. Während der Reise wird immer wieder erklärt, was jetzt ist und was kommt. Zudem kann der Schüler den Ablauf der Schulreise als Ausdruck mitschreiben. Sonnenbrille, Hut, Kopfhörer mit Musik oder. Pamir können bei der Zugreise etwa helfen, dass der Schüler Ruhe hat und sich etwas abgischirmt und weniger beobachtet fühlt.

I. Soziales und Emotionales Training

23. Soziales Training, gewählte Ansätze

Der soziale Umgang wird von Kindern im AS nicht automatisch und intuitiv aufgenommen, wie das bei Neurotypen der Fall ist. Das hat zur Folge, dass es diesen Kindern später schwerfällt, sich in ihr Gegenüber einzufühlen, was das Zusammen-

menleben und die Zusammenarbeit erschwert. Schüler im AS hinken also in ihrer sozialen Entwicklung ihren gleichaltrigen Mitschülern oftmals hinterher. Es ist daher wichtig zu erkennen, auf welcher Entwicklungsstufe sich der Schüler befindet, um ihm ein adäquates Übungsfeld zu eröffnen (Schirmer 2016: 46ff). «Oft ist das Puzzle der sozialen Regeln erst im reiferen Alter vollständig.» (Attwood 2008: 117) Zum Üben von sozialen Situationen können z.B. Erwachsene die Rolle eines Freundes übernehmen, Assistenzlehrer können als Übersetzer fungieren oder es können Social Stories eingesetzt werden (Attwood 2008: 85ff).

Wie wurde die Beziehungsgestaltung mit dem Schüler geübt? Was hat sich bewährt?

- ➔ Der Schüler tauscht sich regelmässig mit unserem Autismus-Coach aus. Wichtige Themen sind Freundschaft (Was muss ich tun, damit ich ein guter Freund bin? Was soll ich vermeiden?) Die Thematik wird so erklärt /übersetzt, dass der Schüler es versteht. Dies hat sich bereits in einigen schwierigen Situationen in der Gruppe als wertvoll erachtet.
- ➔ In spontan entstehenden Situationen nimmt die Klassenlehrperson die Rolle des Übersetzers auf. Die Situationen werden zu einem späteren Zeitpunkt immer nachbesprochen, Handlungsalternativen werden aufgezeigt. Dieses Vorgehen hilft, ist jedoch momentan nur mit Hilfe des Autismus-Coaches wirklich nachhaltig von Nutzen.

24. Emotionales Training, gewählte Ansätze

In der emotionalen Reife weisen Kinder im AS oft einen Entwicklungsrückstand auf. Gesichter zu lesen, diesen den entsprechenden Gefühlen zuzuordnen oder ein Gefühl wie Wut mit ihrem Gesicht auszudrücken, bereitet vielen Schülern im AS Schwierigkeiten. Ihre eigenen Gefühle können abrupt wechseln und zwar von einem Extrem ins andere, ohne Zwischenstufen (Attwood 2008: 165ff). Emotionsausbrüche treten oft im Zusammenhang mit Stress auf. Es ist wichtig, den Stressauslöser zu eruieren und dem Schüler Angebote zum Stressabbau zu machen (Schirmer 2016: 126f).

Welche Ansätze zur Verbesserung der emotionalen Kontrolle wurden in der Primarschule verfolgt? Was hat sich bewährt?

- ➔ Wir üben im Klassenverband auf spielerische Weise die verschiedenen Gesichtszüge bei den entsprechenden Gefühlen. Der Schüler hat im Bereich der Gefühlszuordnung keine grosse Mühe. Schwerer fällt es dem Schüler dann, adäquat auf eine bestimmte Gefühlslage zu reagieren.
- ➔ Abrupte Gefühlswechsel kommen vor. Damit dies so wenig wie möglich geschieht, versuchen wir die Tagesstruktur vorab zu klären und dem Schüler zu erläutern, was ansteht und wie vorgegangen wird. Kommt es aufgrund einer ungeplanten Situation zu einem Emotionsausbruch, erhält der Schüler eine Rückzugsmöglichkeit, was sich stark bewährt hat.

J. Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation zw. Schüler und Neurotypen

25. Ansprechperson für den Schüler

Für ein autistisch wahrnehmendes Kind ist es wichtig zu wissen, wer seine Ansprechperson ist. Dabei kann es durchaus sein, dass es eine Ansprechperson für die Aufgabenstellungen, eine für die Hilfestellungen und eine für den Dialog gibt (Grubich 2010: 139).

Welche Ansprechpersonen gibt es in der Primarschule? Erachten Sie das Beibehalten dieser Aufgabenteilung als wichtig für den Schüler? Ist es denkbar, in der ersten Zeit eine dem Schüler vertraute Person als Begleitung / Assistenz an der neuen Schule einzusetzen (siehe auch Kategorie 38)?

- ➔ Der Schüler hat zwei Ansprechpersonen. Die Schulleitung sowie der Autismus-Coach. Es zeigt sich, dass der Schüler zu den anderen Lehrpersonen nur schwer Vertrauen schafft und es bevorzugt mit diesen beiden Personen zu sprechen.
- ➔ Es ist stark zu empfehlen, dass bei einem Schulwechsel eine dieser Personen den Schüler begleitet und die Loslösung dieser Vertrauensperson sukzessive geschieht. Die Schulleitung würde sich dazu zur Verfügung stellen.

26. Häufige Missverständnisse

Effektiv zu kommunizieren bereitet vielen Menschen im AS Mühe (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 195). Es entstehen immer wieder Missverständnisse, denn viele Kinder im AS neigen z.B. dazu, Aussagen wörtlich zu verstehen. Das führt dazu, dass Redewendungen und Ironie nicht verstanden werden (Attwood 2008: 267; Dodd 2011: 205f). Auch eine vage Ausdrucksweise oder Verallgemeinerungen wie z.B. durch Begriffe wie *vielleicht*, *manchmal* oder *später* führen beim Betroffenen zu Verwirrung und Unsicherheit (Attwood 2008: 271). Während Neurotypen ihr Gesprächsverhalten dem Gegenüber anpassen, neigen Personen im AS dazu, das Aussprechen der Wahrheit stärker zu gewichten als die Rücksichtnahme auf die Gefühle des Gegenübers. Dies geschieht aufgrund der mangelnden Fähigkeit, sich in das Gegenüber einzufühlen (Theory of Mind). Nähere Angaben zur *Theory of Mind* sind in Schirmer (2016: 48 ff) zu finden.

Wie können Missverständnisse vermieden werden? Welche Strategien erwiesen sich als hilfreich für die Kommunikation?

- ➔ Hilfreich ist eine einfache und klare Sprache (keine Wortspiele, Redewendungen, Zweideutigkeiten, verschachtelte Sätze). Wenn möglich Verneinungen vermeiden («Spiel nicht mit den Stiften» vs. «Lass die Stifte jetzt los» oder «Die Stifte wollen losgelassen werden.»)
- ➔ Es hilft teilweise, wenn man Anweisungen als Gesetz erläutert, losgelöst vom persönlichen Auftrag («Du darfst nicht Kaugummi kauen» vs. «In der Schule ist es verboten Kaugummi zu kauen.»)
- ➔ Bei Aufträgen hilft es, diese zu visualisieren.

27. Kommunikation durch Schreiben, Zeichnen, digitale Kommunikation, Zeichnen

Während besonders Asperger-Autisten manchmal über ein erstaunliches Vokabular an Fachbegriffen verfügen (Attwood 2008: 259), haben viele andere Menschen im AS nur begrenzte Möglichkeiten sich auszudrücken, oder aber sie bleiben ganz ohne Lautsprache. In diesen Fällen lohnt sich der Einsatz alternativer Kommunikationsmittel, wie z.B. PECS (Picture Exchange Communication System) (Dodd 2011: 33f), der Einsatz von Objekten, von Symbolen, von Zeichnungen oder von modernen Kommunikationsgeräten (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 195). Interviewteilnehmer aus der Elterngruppe haben auch berichtet, dass sie in emotional belasteten Situationen manchmal per SMS mit ihren Kindern Kontakt aufnehmen würden. Schriftliches, das sagt auch Attwood (2008: 273), ist für Menschen im AS oft leichter zu verstehen.



Wie wurde der Schüler in der Kommunikation in der Primarschule unterstützt?

- ➔ Bei schwierigen Thematiken schreibt der Schüler Briefe und äussert Wut, Verletzung u.ä. Die Lehrperson oder andere involvierte Personen können dann dazu ebenfalls in einem Brief Stellung nehmen. Dies funktioniert deutlich besser, als in der Situation selbst darüber sprechen zu wollen.
- ➔ Der Schüler nutzt verschiedene Kärtchen, um nonverbal auszudrücken, was er braucht (Auszeit mit Zeichnen, Hilfe beim Aufräumen etc.)
- ➔ Die Lehrpersonen arbeiten auch mit Zeichen, um dem Schüler zu signalisieren, dass er zuhören oder warten soll.

28. Fragetechnik (Skalenfragen, Auswahl)

Oft können Menschen im AS offene Fragen nur mit Mühe beantworten. Um als Gegenüber dennoch Informationen zu bekommen, helfen manchmal Skalenfragen. So kann die autistisch wahrnehmende Person z.B. Informationen zu ihrem Befinden oder zur Schwierigkeit einer Aufgabe geben (Tuckermann/Häußler/Lausmann 2012: 59). Unterstützend kann auch sein, wenn die fragende Person eine Auswahl an Antworten anbietet.

Haben Sie das Gefühl, dass eine bestimmte Fragetechnik für den Schüler angewandt werden muss? Welche Frageform hat sich bewährt?

- ➔ Beim Befinden wird auf Skalenfragen ausgewichen. Der Schüler ist meist in der Lage zu sagen, auf welcher Skala er sich gefühlsmässig befindet und kann die Zuordnung auch anpassen, wenn sich seine Gefühlslage verbessert oder verschlechtert hat.
- ➔ Auch das Anbieten von Antwortmöglichkeiten dient dem Schüler (insbesondere im Gefühlsbereich oder bei komplexeren schulischen Fragen).

29. Anderes

Welche anderen Strategien oder Ansätze haben sich zur Verbesserung der Kommunikation als hilfreich erwiesen?

- ➔ -

K. Nachteilsausgleich / Unterstützungsangebote

30. Nachteilsausgleich in Form von Anpassung von Tests (Zeit, Umfang)

Bedingt durch ihren Anspruch, alles perfekt machen zu wollen, brauchen autistisch wahrnehmende Schüler oft mehr Zeit für eine Aufgabe als ihre neurotypischen Mitschüler (Attwood 2008: 288). Es macht also Sinn, den Umfang eines Tests oder die zur Verfügung stehende Zeit entsprechenden anzupassen.

«Die Einschätzung, ob ein Nachteilsausgleich angemessen und gerecht sei, ist immer eine Gratwanderung zwischen Ungleichbehandlung und Bevorzugung. Für das Finden eines guten, für alle Beteiligten als fair erlebbaren Weges sind klare Informationen und Leitplanken hilfreich.» (Lienhard/Henrich/Schriber 2012) Eine Wegleitung den Nachteilsausgleich betreffend finden Sie online unter dem Link: http://www.peterlienhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf [10.9.17].

Wurden Tests für den Schüler angepasst? Welche Anpassungen wurden vorgenommen?

- ➔ Die Lehrpersonen haben die Möglichkeit ihre Tests dem Autismus-Coach zu zeigen. Dieser kann dann konkret sagen, welche Fragestellungen gehen und wo es für Autisten unklar formuliert ist.
- ➔ Der Schüler hat so viel Zeit zur Verfügung, wie er benötigt (meistens Faktor 1.5)
- ➔ Sind Tests lang, bietet sich an, diese auf verschiedene Tage aufzuteilen und den Schüler die Tests nur portionenweise lösen zu lassen
- ➔ Optimal ist, wenn der Schüler zum Lösen der Prüfung in ein Einzelzimmer kann oder zumindest einen Pamiir tragen darf.

31. Raumangebot

Welche Räume stehen Ihnen in der Arbeit mit dem Schüler zur Verfügung? Wie haben Sie Rückzugsmöglichkeiten angeboten?

- ➔ Der Schüler hat immer eine Rückzugsmöglichkeit. Entweder arbeitet er alleine in einem Zimmer oder er hat eine Nische bei den Pulten im Eingangsbereich. Mit dem Schüler wurde abgemacht, dass er ankündigt, wenn er alleine arbeiten muss und nicht einfach selber aufsteht und geht. In der Regel funktioniert dies gut.

32. Dispensationen

Gruppenaktivitäten wie Schullager oder Projektarbeiten führen bei vielen Schülern im AS zu einer derartigen sensorischen Überforderung, dass sie das Miteinander als sehr unangenehm erleben und nicht positiv verknüpfen können (Schirmer 2016: 57). Das heisst aber nicht, dass generell eine Dispensation ins Auge gefasst werden muss. Manchmal hilft es schon, wenn diese Schüler in einem ruhigen Wagen reisen können und ein Einzelzimmer im Lagerhaus bekommen (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 96). In jedem Fall ist es aber nötig, die bevorstehende Veränderung im Alltag des Schülers frühzeitig und präzise mit ihm und seinen Eltern zu besprechen (Schirmer 2016: 103). (Siehe auch Kategorie 23)

Von welchen Fächern oder Aktivitäten wurde der Schüler jeweils dispensiert?

- ➔ Der Schüler muss weder am Jonglage-Workshop noch am Zeichnen/Werken oder Turnunterricht teilnehmen. Auch wenn Geschichten vorgelesen oder gesungen wird, nimmt er nicht teil. Den Klassenrat besucht er ebenfalls nicht. Ausflüge hingegen nimmt er wahr.

33. Weitere Unterstützungsangebote

Welche anderen, auch ausserschulischen Unterstützungsangebote / Therapien, haben sich bewährt? Besitzt die Familie evtl. einen Autismushund?

- ➔ Die Arbeit mit dem Autismus-Coach wird auch den betroffenen Familien angeboten.

L. Integration – Erfolge und Grenzen

34. Erfolgreiche Integration, wo und wie?

Um Fortschritte erzielen zu können genügt es nicht, dass ein Kind im AS im selben Raum unterrichtet wird wie seine neurotypischen Mitschüler (Schirmer 2016: 111). In welchen Fächern hat sich eine Teilnahme des Schülers im Klassenverband als besonders förderlich erwiesen? Wie sind Sie dabei vorgegangen? Was gilt es zu beachten?



- ➔ Im Deutschunterricht und in der Geometrie kann der Schüler in der Regel gut mitarbeiten.
- ➔ Anfänglich war der Schüler im Zimmer, hat jedoch an seinen Plänen gearbeitet. Über das Belohnungssystem oder teilweise auch aus Eigenmotivation heraus, konnte der Schüler relativ bald einige Themenblöcke des Unterrichts bearbeiten. Mittlerweise ist er oft in der Lage, aktiv am Unterricht mitzuarbeiten und auf Fragen der Lehrperson zu antworten.
- ➔ Hilfreich ist es, wenn ein Angebot von verschiedenen Aufträgen bereitliegt und er wählen kann, woran er arbeiten möchte
- ➔ Des Weiteren hilft es, wenn kreative Sequenzen eingebaut werden (etwas zum Thema anmalen, gestalten oder verzieren)
- ➔ Der Schüler liebt es, am Laptop zu arbeiten. Werden Aufträge am Laptop gelöst, ist der Schüler meistens motiviert dabei.
- ➔ Wenn spielerisch vorgegangen wird, motiviert dies den Schüler auch (Memory, Wandtafelspiele etc.)
- ➔ Im Klassensetting gilt zu beachten, dass der Schüler, sobald es zu unruhig und unkoordiniert wird, an seine Grenzen stösst. Es ist indes hilfreich, wenn die Lektionen klar aufgebaut sind und die Schüler genau darüber instruiert werden, wie der Unterricht abläuft.

35. Grenzen der Integration und Alternativen

In welchem Bereich war die Integration bereits in der Primarschule schwierig? Gibt es äussere Umstände, durch deren Anpassung eine bessere Integration in dieser Aktivität denkbar wäre (z.B. Assistenz, Rückzugsmöglichkeit, Spezialaufträge, etc.)?

- ➔ Alle Unterrichtseinheiten, die losgelöst vom fixen Arbeitsplatz sind oder Aufträge, die Unruhe schaffen, sind für den Schüler herausfordernd.
- ➔ Singen, Werken, Jonglieren, Klassenrat etc. sind Gefässe, die der Schüler kaum oder nicht besuchen kann.
- ➔ Trotzdem scheint es wichtig, dass der Schüler immer wieder versucht, an kurzen und klar definierten Sequenzen teilzunehmen. Dies gelingt nur, wenn dies an eine Belohnung gekoppelt ist und er die Möglichkeit hat, sich vom Geschehen zurückzuziehen, wenn er es nicht mehr aushält.
- ➔ Fördernd ist, wenn eine Assistenz ihn bei diesen Sequenzen begleitet. Die muss eine Vertrauensperson sein, die er akzeptiert, sonst funktioniert es nicht.
- ➔ Wichtig ist auch, dass sein Alternativprogramm bereitsteht und dass dieses ihm bekannt ist.

M. Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern

36. Arbeit mit den Schülern und deren Eltern

Die Tatsache, dass dem Schüler im AS in vielen Fällen „Extrawürste“ zugestanden werden, generiert oft Neid oder Unverständnis, nicht nur bei den Mitschülern und Mitschülerinnen, sondern auch bei deren Eltern (siehe Elterninterview im Anhang). Folgendes Zitat von Tuckermann/Häußler/Lausmann (2012: 63) bringt sehr deutlich zum Ausdruck, wie wichtig die Information des Umfeldes ist: «... nur wenn auch die *Mitschüler* aufgeklärt wurden, können sie eine Erklärung für das aus ihrer Sicht merkwürdige Verhalten ihres Klassenkameraden mit ASS finden. Verständnis ist die Basis für die Bereitschaft, Besonderheiten in gewissem Maße zu tolerie-

ren oder gar Hilfen anzubieten. Die Aufklärung darüber, was mit ihrem Klassenkameraden "anders" ist, kann den Ausschluss aus der Klassengemeinschaft und im schlimmsten Fall Mobbing verhindern.» Vorschläge für mögliche Vorgehen zur Information der Mitschüler finden Sie in Schirmer (2016: 58f).

Wurden die Mitschüler / deren Eltern über das „Anderssein“ des Schülers informiert? Wie sind Sie vorgegangen? Hat sich Ihr Vorgehen bewährt? Gibt es Wünsche oder Vorschläge von Seiten des Schülers im AS oder der Eltern für das Vorgehen zur Information der Mitschüler und deren Eltern? Möchte der Schüler im AS und seine / ihre Eltern aktiv an der Information teilnehmen?

- ➔ Die Schüler sowie die Eltern wurden über Schüler mit ASS informiert. Es wurde erklärt, warum die SuS individuell betreut werden und nicht immer alle dasselbe Programm durchlaufen.
- ➔ Zudem arbeitet unser Autismus-Coach auch mit den Mitschülern. So können schwierige Situationen auf beiden Seiten aufgefangen werden.
- ➔ Die Eltern wurden am allgemeinen Elternabend darüber informiert sowie an den Elterngesprächen, die einzeln erfolgen.
- ➔ Geplant ist ein Zusammenkommen mit dem Autismus-Coach für interessierte Eltern, damit noch intensiver über die Thematik gesprochen werden kann.
- ➔ Es wird auch darauf geachtet, dass auch die anderen SuS nicht zu kurz kommen und auch diese ein Projekt machen dürfen, welches ihren Interessen entspricht.

Teil 3: Was wurde für den Übergang erarbeitet oder angedacht?

N. Vorstrukturierung des Übergangs

37. Vorarbeit an der abgebenden Schule

Menschen im AS brauchen allein für die Bewältigung des Alltags mehr Energie als Neurotypen. Phasen des Umbruchs können erleichtert werden, indem die Veränderungen frühzeitig transparent gemacht und mit dem Schüler besprochen werden. Des Weiteren können die Ressourcen des Schülers geschont werden, indem in den übrigen Lebensbereichen die Veränderungen so gering wie möglich gehalten werden (Schirmer 2016: 103ff).

Wie wird der Übertritt vorstrukturiert? Welche Abmachungen, den Übertritt betreffend, haben Sie mit dem Schüler bereits getroffen?

- ➔ Es wird Kontakt mit der SL respektive der Klassenlehrperson aufgenommen, um den Übertritt aufzugleisen
- ➔ In einem Gespräch zw. SL und Schüler wird der Übertritt vorbesprochen
- ➔ Auch mit den Eltern wird der Übertritt besprochen
- ➔ Wichtige Inhalte:
- ➔ Wo ist die Schule? Wie sieht es im Innern der Schule aus? Wie viele Klassen sind dort? Wie viele Schüler? Wie wird die Klasse aussehen? Kennt der Schüler schon jemanden? Wer ist die Klassenlehrperson? Wie viele LP unterrichten die Klasse? Welche Fächer? Wie viele Lektionen? Etc.
- ➔ Die SL begleitet den Schüler vor den Sommerferien zur Schule, damit dieser sich ein Bild darüber verschaffen kann (wenn nötig mehrere Male).
- ➔ Dem Schüler wird erklärt, dass er in den ersten Wochen des neuen Schuljahres von der Schulleitung an definierten Tagen begleitet wird.



- ➔ Die Eltern werden gebeten, spätestens in den Sommerferien den Schulweg zu üben.
- ➔ Der Übertritt wird im 2. Semester mit dem Schüler besprochen

38. Ideen für die aufnehmende Schule

Der Übertritt kann für den Schüler erleichtert werden, indem z.B. der Schulweg und die neue Schule gemeinsam angeschaut werden, der Sitzplatz bestimmt wird, Ansprechpersonen vorgestellt und Rückzugsmöglichkeiten aufgezeigt, Fotos von den neuen Lehrpersonen sowie von Mitschülern abgegeben werden, etc. (Schirmer 2016: 106f; Dodd 2011: 300). Unter http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/media/Schirmer_Checklisten-026463.pdf [24.11.17] steht eine tabellarische Übersicht zur Verfügung, die helfen könnte, die Aufnahme des Schülers an die neue Schule zu organisieren.

Was könnte dem Schüler in der ersten Zeit an der neuen Schule helfen?

- ➔ Vgl. 37.
- ➔ Fotos der Lehrpersonen
- ➔ Fotos der Räumlichkeiten
- ➔ Fixer Sitzplatz
- ➔ Rückzugsort definieren
- ➔ Alternativprogramm zusammenstellen und präsentieren
- ➔ Fixe Gespräche mit der Vertrauenslehrperson einplanen
- ➔ Autismus-Coach beiziehen

39. Mögliche Begleitung

Es ist oft hilfreich für besondere Anlässe, wie z.B. den Übertritt, eine Begleitung durch eine enge Bezugsperson zu organisieren, um den Schüler zu unterstützen (Girsberger 2016: 105). Ist es denkbar, in der ersten Zeit an der neuen Schule eine dem Schüler vertraute Person als Begleitung / Assistenz einzusetzen? Wer würde sich eignen? Wie kann die Person kontaktiert werden?

- ➔ Die Schulleitung eignet sich dafür, da diese Person dem Schüler vertraut ist und er eine Vertrauensbeziehung zu ihr aufgebaut hat. Die Person kann unter folgender Telefonnummer und/oder Emailadresse erreicht werden
XXXXXXXX, XXXXXXX@XXX.XX

Teil 4: Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen

O. Kooperation im Team

40. Kooperationspartner für den Übertritt

An wen kann sich die aufnehmende Schule für punktuelle Unterstützung in der Zeit des Übertritts wenden, z.B. auf dem Schulweg, im Unterricht, in den Pausen, am Mittagstisch, etc.? Welche dieser Kooperationspartner erachten Sie als positiv unterstützend?

- ➔ An die Schulleitung, vgl. unter 29

41. Austausch zw. den pädagogischen Teams

Dieses Tool soll keinesfalls den direkten Austausch zwischen den pädagogischen Teams ersetzen, sondern es soll helfen, diesen effektiver zu gestalten, indem sich die Lehrpersonen individuell auf das gemeinsame Gespräch vorbereiten und so bereits mit konkreten Fragestellungen oder Lösungsvorschlägen erscheinen.



Welche Zeitgefäße stehen für den direkten Austausch von Ihrer Seite zur Verfügung?

→ Zeitgefäße:

42. Weitere involvierte Stellen

Welche weiteren Kooperationspartner könnten auch in Zukunft eine beratende Funktion (z.B. als Unterstützung in schwierigen Situationen) einnehmen (Eltern, Therapeuten, Kinderärzte, etc.)?

- Eltern:
- Beistand:
- Therapeut:
- Autismuscoach:

P. Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich, therapeutisch)

43. Ressourcen der abgebenden Schule

Das oft fehlende Fachwissen zum Thema AS kommt laut dem Bericht des Bundesrates dadurch zustande, dass quantitativ und qualitativ umfassende Coachings der Regellehrpersonen durch Heilpädagoginnen mit spezifischer Autismuserfahrung zwar als wichtig beschrieben werden, diese aber «bislang nur vereinzelt zur Verfügung stehen und häufig nicht von den Schulen finanziert werden können.» (Bericht des Bundesrates 2015: 22)

Welche Ressourcen stehen an Ihrer Schule für den Schüler zur Verfügung (finanziell, personell, zeitlich)? Erachten Sie diese als ausreichend?

- Wir haben einen Autismus-Coach angestellt, welcher an einem fixen Wochentag mit den Kindern mit AS, und wenn nötig mit den anderen SuS, arbeitet
- Die SuS erhalten ein Coaching alle zwei Wochen bei der SL, die sich mit der Thematik gut auskennt
- Die Schule arbeitet mit Assistenzen, die für die Kinder da sind
- Die Struktur der Schule wird laufend angepasst, damit mehr auf die Kinder und ihre Bedürfnisse eingegangen werden kann. Die Ressourcen können entsprechend laufend angepasst und erweitert werden.

44. Ressourcen der Eltern

Die meisten Eltern von Kindern im AS sind es gewohnt, mit vielen Fachstellen in Kontakt zu sein und sich auszutauschen, nicht zuletzt, um auch selbst Unterstützung im anspruchsvollen Umgang mit ihren Kindern zu erfahren. Dieser Umstand beeinflusst auch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen (Schirmer 2016: 134). Sie ist in vielen Fällen intensiver als bei den meisten neurotypischen Kindern.

Haben die Eltern freie Ressourcen, um die Schule in schwierigen Situationen zu unterstützen? Möchten sich die Eltern engagieren? Wie verlief die bisherige Elternarbeit?

- Die Elternarbeit verlief durchwegs positiv. Die Eltern sind kommunikativ, teilen wichtige Informationen sofort mit und reagieren immer auf Meldungen der Schule. Zu Gesprächen sind sie bereit und es findet stets ein respektvoller und zielführender Austausch statt.
- Die Eltern sind in der Lage und auch gewillt, in schwierigen Situationen unterstützend zu wirken.



45. Weitere Ressourcen

Wo sehen Sie weitere Ressourcen?

➔ -

Q. Schulentwicklungsthemen

46. An folgenden Themen haben wir als Schule gearbeitet.

Die Integration von autistisch wahrnehmenden Schülern setzt voraus, dass die Schule bereit ist, sich in vielen Belangen an die Möglichkeiten des zu integrierenden Kindes oder Jugendlichen anzupassen. Dies führt einerseits dazu, dass sich die Lehrpersonen ganz neuen Aufgaben stellen müssen, andererseits führt es meist dazu, dass zusätzliche Kosten entstehen (Schirmer 2016: 111).

Hat die Integration des Schülers dazu geführt, dass sich Ihre Schule bestimmten Themen vertieft gewidmet hat oder Anpassungen an der Schulstruktur vorgenommen hat? Wenn ja, welche?

- ➔ Seminare zum Thema Autismus (Theorie und praxisbezogene Beispiele für den Umgang und die Planung des Unterrichts)
- ➔ Unterrichtsaufbau so, dass auch Gefässe vorhanden sind, in welchem man an eigenen Projekten arbeiten kann .

47. Folgende Themen erachten wir zudem als wichtig.

Hätte die weitere Integration des Schülers an Ihrer Schule eine Vertiefung von weiteren Themen oder Änderungen an der Schulstruktur nötig gemacht, die Sie oben noch nicht erwähnt haben? Wenn ja, welche?

- ➔ Wir gehen davon aus, dass der Schüler wirklich fixe Zeitfenster braucht, in welchen er in Ruhe, losgelöst von der Gruppe arbeiten darf. Der Schüler ist darauf angewiesen, dass er solche Erholungsphasen hat.
- ➔ Des Weiteren stellen die Quartalsenden jeweils eine grosse Herausforderung für den Schüler dar. Nach fünf bis sechs Wochen Schule merkt man, dass der Schüler erschöpft ist. In Absprache mit der Familie ist es denkbar, dass der Schüler an definierten Tagen später oder nur für gewählte Lektionen zur Schule kommt. Und/oder man stellt dem Schüler in den letzten Wochen vor den Ferien jeweils ein Spezialprogramm nach seinen Interessen zur Verfügung, wenn dies irgendwie möglich ist.

Weitere Anmerkungen, die noch nicht erwähnt wurden:

-



AS-Tool mit Information zur Schülerin

Teil 1: Profil des Schülers

A. Stärken des Schülers

1. Spezialinteresse(n)

Spezialinteresse(n) zeigen sich mehrheitlich bei Asperger-Autisten. Es handelt sich hierbei um ein oder auch mehrere Themengebiete, die für eine autistisch wahrnehmende Person speziell interessant und faszinierend sind. Beschäftigt sich diese Person mit ihrem Spezialinteresse, dann macht ihr das nicht nur Spass, es beruhigt und entspannt sie zugleich (Attwood 2008: 219; Schirmer 2016: 69). In der Schule könnte das Spezialinteresse als Belohnung für Arbeiten eingesetzt werden, die ungerne erledigt werden.

Verfügt der Schüler über ein Spezialinteresse und (wie) wurde es zur Förderung des Schülers eingesetzt?

- ➔ R. mag Tiere und malt gerne etwas aus. Man kann also Mandalas oder Ausmalbilder bereithalten. Am Anfang hat sie dies tatsächlich oft gebraucht, im Moment ist dies nicht mehr so wichtig.

2. Weitere Stärken

In diese Kategorie fallen individuelle Stärken im schulischen (Fächer) sowie im sozialen Bereich.

Welche Stärken sind Ihnen beim Schüler aufgefallen?

- ➔ R. hat in den schulischen Fächern wenig Stärken. Sie kann mittlerweile recht gut lesen und macht das auch, wenn sie ein Buch hat, das ihr gefällt. Im Rechnen hat sie nach anfänglichen Problemen in letzter Zeit gute Fortschritte gemacht. Ihr fällt es leicht logische und strukturelle Zusammenhänge zu sehen und zu verwenden. Im sozialen Bereich arbeitet sie recht harmonisch in einer ihr bekannten Mädchengruppe.

B. Mädchenspezifische Besonderheiten

3. Besonderheiten der Schülerin

Mädchen im AS haben einige Besonderheiten. Sie sind generell schwieriger zu diagnostizieren, weil sie sich in vielen Fällen angepasster zeigen als Knaben. Sie benutzen Strategien, die ihnen helfen, nicht aufzufallen. Z.B. beobachten sie genau und beteiligen sich erst, wenn sie wissen, was zu tun ist. Autistisch wahrnehmende Mädchen gehen auch eher enge Freundschaften ein als Knaben, sie analysieren bereits früh soziale Interaktionen. Hinzu kommt, dass ihre Spezialinteressen oft solche sind, die typisch sind für Mädchen, z.B. Pferde (Attwood 2008: 60).

Welche mädchenspezifischen Besonderheiten stellen Sie bei der Schülerin fest?

- ➔ R. bewegt sich sicher in einer Mädchengruppe. Kann dort mitreden und beteiligt sich an Spielen. Mit Buben in der Gruppe gelingt ihr das nicht. Wenn man R. in dieser Mädchengruppe beobachtet fällt sie kaum auf. Für Tiere und auch Pferde interessiert sie sich stärker als für andere Sachen.



C. Sensorische Besonderheiten

Allgemeine Informationen zum Kernthema *Sensorische Besonderheiten*:

Überempfindlichkeit oder verminderte Reizempfindlichkeit gegenüber bestimmter sensorischer Erfahrungen wird bei vielen autistisch wahrnehmenden Menschen beobachtet (Dodd 2011: 133). Die Sinneskanäle werden auch nicht in gleichem Masse benutzt. Oft wird einem Kanal der Vorzug gegeben. In diesem Zusammenhang steht auch die mangelnde zentrale Kohärenz. Damit ist gemeint, dass die autistisch wahrnehmende Person bevorzugt Details wahrnimmt, so dass die Erfassung des Gesamtzusammenhanges in den Hintergrund rückt (Girsberger 2016: 31) und es ihr nicht möglich ist, Erfasstes zu verallgemeinern und in einer neuen Situation adäquat anzuwenden (Dodd 2011: 200). Auf diese Art wird eine grosse Fülle an Informationen aufgenommen, was oft dazu führt, dass diese Menschen schnell erschöpft sind und zusätzliche Erholungsphasen benötigen (Schirmer 2016: 110).

4. Visuelle Wahrnehmung

Die Beeinträchtigung in der visuellen Wahrnehmung besteht darin, dass auf visuelle Informationen nicht angemessen reagiert werden kann, wobei keine Einschränkung in der Sehfähigkeit bestehen muss. Viele Betroffene sind lichtempfindlich und blinzeln oft oder vermeiden visuelle Reize, indem sie z.B. durch die Finger der Hand schauen. Strukturen am Boden können bei diesen Menschen zu Irritationen führen oder dazu, dass Objekte oder Muster angestarrt werden. Andere streben nach visuellen Reizen, indem sie z.B. das Licht ein- und ausschalten oder repetitive Bewegungen beobachten wie das Öffnen und Schliessen einer Tür (Dodd 2011: 141).

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der visuellen Wahrnehmung zu beachten?

- ➔ Visuelle Wahrnehmung funktioniert sehr gut und kann als Unterstützung verwendet werden

5. Auditive Wahrnehmung

Zu den Besonderheiten der auditiven Wahrnehmung gehört die sogenannte Filterschwäche: Wesentliche Geräusche können nicht von unwesentlichen unterschieden werden. Folglich fällt es Menschen im AS oft schwer, sich z.B. auf die Stimme einer Person zu konzentrieren (Schirmer 2016: 74; Attwood 2008: 271). Dieses Phänomen wird von Lehrpersonen oft als *selektives Hören* wahrgenommen. Der Grund des Problems liegt aber meist nicht am Gehör, sondern an der Art, wie das Gehörte verarbeitet wird (Attwood 2008: 272). Dadurch kann es auch passieren, dass selbst einfache Aufträge erst mit einer erheblichen zeitlichen Verzögerung ausgeführt werden (Schirmer 2016: 110).

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der auditiven Wahrnehmung zu beachten?

- ➔ R. kann zwar einer Geschichte oder den Ausführungen der LP gut folgen und versteht beim Zuhören sehr viel. Anweisungen kann sie nur auditiv gegeben kaum umsetzen.

6. Taktile Wahrnehmung

Betroffene können auf Berührungen unter- oder überempfindlich reagieren. Überempfindlichkeit kann sich darin zeigen, dass z.B. Nähte an der Kleidung, das Be-

rühren bestimmter Materialien oder die Konsistenz gewisser Nahrungsmittel zum Problem werden können. (Dodd 2011: 137)

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der taktilen Wahrnehmung zu beachten?

- ➔ Man darf R. nicht anfassen, ausser um zur Begrüssung oder zum Abschied die Hand zu geben.

7. Olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung / Ernährungshinweise

Überempfindlichkeit den Geruchssinn und den Geschmackssinn betreffend manifestieren sich oft beim Essen. Gemäss Girsberger (2016: 134f) sind Essprobleme oder zumindest wählerisches Essverhalten sehr häufig bei autistisch wahrnehmenden Kindern. Er nennt mehrere Gründe dafür, u.a. die Überbewertung von Details, die das Aussehen eines Nahrungsmittels betreffen, dessen geschmackliche Note als auch eine Überempfindlichkeit auf taktile Reize in der Mundhöhle.

Was gilt es beim Schüler im Zusammenhang mit der olfaktorischen oder gustatorischen Wahrnehmung und der Ernährungsweise zu beachten?

- ➔ Das magst die Schülerin selbständig. Ich habe sie allerdings noch nie gezwungen etwas zu essen, was sie nicht wollte.

8. Weitere (z.B. motorische Schwierigkeiten)

«Viele Menschen im AS berichten [...] von einem beeinträchtigten Körpergefühl.» (Schirmer 2016: 101) In der Schule kann sich dies durch Ungeschicklichkeit beim Schreiben oder Schneiden bemerkbar machen. Besonders auffällig kann sich die Beeinträchtigung in Form von Bewegungs- und Koordinationsproblemen im Sportunterricht zeigen (Attwood 2008: 309). Die Kinder wirken oft unbeholfen und haben Mühe, ihre Kraft zu dosieren. Das kann z.B. beim Schreiben zu Krämpfen in der Hand führen (Autismus Mittelfranken e.V. 2009: 10).

Welche körperlichen Einschränkungen sind beim Schüler zu beobachten?

- ➔ R. ist im Sportunterricht ungeschickt und vermeidet häufig selbst Spiele. Sie schreibt verkrampft auch wegen ihrem Perfektionismus. Sie bastelt zwar gerne, braucht aber recht lange und ist auch hier manchmal ungeschickt. Dies gilt auch für Textiles Werken.

D. Umgang mit Regeln, Stress, Fehlern und mit Aggression

9. Umgang mit Regeln, bewährte Hilfsmittel

Regeln sind für autistisch wahrnehmende Menschen von grosser Wichtigkeit (Schuster 2012: 159), um sich orientieren zu können. Entsprechend führen Regelanänderungen oft zu Ängsten und damit zu Widerstand. Es gilt also die Flexibilität zu fördern. In Als-ob-Spielen kann das flexible Denken und die Kreativität dieser Kinder verbessert werden, indem man sich zum Beispiel für einen Gegenstand möglichst viele verschiedene Verwendungsmöglichkeiten ausdenkt (Attwood 2008: 87). Bernard-Opitz/Häußler (2010) und Schirmer (2016) liefern hierzu weitere Förderbeispiele.

Welche Hilfsmittel haben sich im Umgang mit Regeln beim Schüler bewährt?

- ➔ Das flexible Denken ist für R. sehr schwierig. Bei Widerstand hat es sich bewährt, wenn alle beteiligten LP es nur fest einfordern, Unterstützung zusichern und versichern dass gerade nichts Schlimmes passiert. Was wäre wenn ist für R. im Moment noch nicht möglich. Sie kann dort schlicht nicht antworten und hat keine Idee.



10. Umgang mit Stress, bewährte Hilfsmittel

Stress führt bei autistisch wahrnehmenden Menschen häufiger als bei neurotypischen Menschen dazu, dass sie die Kontrolle über ihr Verhalten verlieren. Einige erstarren, andere flippen aus oder laufen davon (Girsberger 2016: 34). Im Umgang mit Stress gilt es zwischen Sofortmassnahmen (siehe auch Kategorien 12 und 24) und nachhaltigen Strategien zu unterscheiden. Es ist wichtig, den Stressauslöser zu eruieren und Angebote zum Stressabbau zu machen (Schirmer 2016: 126f). Das Buch *Wenn Verhalten zur Herausforderung wird* (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014) bietet in diesem Bereich zahlreiche Hilfestellungen an.

Wie geht der Schüler mit Stress um? Welche Hilfsmittel haben sich im Umgang mit Stress beim Schüler bewährt?

- ➔ R. erstarrt meist, wenn sie in Stress gerät. In der Klasse würde sie niemals die Kontrolle verlieren. In der Einzelsituation wird sie auch mal wütend, es kommt aber nur zu sehr kleinen Ausbrüchen (Sie stampft auf, erhebt die Stimme, zerbricht einen Stift, schimpft vor sich hin). Durch etwas das sie gerne macht (ausmalen, spielen oder Aufkleberbücher) kann man sie schnell beruhigen und ihr die Lage erklären. Für logische Begründungen ist sie dann recht schnell offen. Evtl. muss man mit einer anderen Aufgabe weitermachen.

11. Umgang mit Fehlern, bewährte Hilfsmittel

Autistisch wahrnehmende Menschen wollen oft perfekt handeln. Es kann also sein, dass sie lieber nicht handeln als etwas Falsches zu tun. Eine langsame Arbeitsweise kann also dadurch bedingt sein, dass die Person aus Angst vor Fehlern übermässig genau arbeitet. (Attwood 2008: 288). Attwood empfiehlt diesen Kindern mittels Social Stories (Carol Gray) zu erklären, dass wir aus unseren Fehlern mehr lernen als aus unseren Erfolgen. Unter folgendem Link finden Sie mehr Informationen dazu: http://www.asperger-konkret.ch/?page_id=345 [09.10.17].

Welche Hilfsmittel haben sich im Umgang mit Fehlern beim Schüler bewährt?

- ➔ Dieses Vermeidungsverhalten zeigt sich bei R. deutlich. Sie kann kaum etwas Selbstformuliertes aufschreiben. Obwohl ihr Rechtschreibregeln im Prinzip völlig egal sind, korrigiert sie Fehler sofort, allerdings nur wenn man sie ihr sagt. Sie wird wütend wenn man sie auffordert selbst eine andere Schreibweise herauszufinden. Mittlerweile ist sie dabei aber schon etwas kooperativer.
- ➔ In der Mathematik sind Fehler nicht mehr so ein grosses Problem. Sie erklärt zwar immer noch woher die Fehler kommen, aber ich gehe darauf nicht ein.

12. Umgang mit Aggression, Notfallmassnahmen

Aggressionen zeigen sich bei autistisch wahrnehmenden Menschen oft als Folge des Gefühls, nicht verstanden zu werden. Es dauert mitunter lange, bis man herausgefunden hat, was einem die betroffene Person mit ihrem Verhalten zu verstehen geben möchte. Um Aggressionen vorzubeugen hilft es, wenn man die betroffene Person möglichst gut kennt, so dass man vorbeugend / proaktiv schwierige Situation erklären und entschärfen kann (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014: 11). Das Buch *Wenn Verhalten zur Herausforderung wird* (Häußler/Tuckermann/Kiwitt 2014) bietet in diesem Bereich zahlreiche Hilfestellungen an.



Welche Notfallmassnahmen haben sich im Umgang mit Aggressionen beim Schüler bewährt?

- ➔ R. zeigt nie aggressives Verhalten. Wenn sie wütend ist, muss man sie kurz in Ruhe lassen. Kurz darauf ist sie wieder ansprechbar.

E. Umgang mit Veränderungen

Veränderungen in der Routine (z.B. Stundenplanänderungen) sowie Übergänge jeglicher Art sind für Menschen im AS unkontrollierbare Ereignisse, sie lösen bei ihnen Angst und Verwirrung aus. Ihre Reaktion darauf kann sehr unterschiedlich sein. Die einen werden still und ziehen sich zurück, die anderen werden aggressiv. Dabei kann es sein, dass sie die Aggression gegen sich selber oder gegen andere richten (Dodd 2011: 293f). Daher ist es wichtig, proaktive Strategien anzuwenden und Veränderungssituationen im Vorfeld mit dem betroffenen Schüler zu besprechen.

13. Umgang mit Veränderungen

Welche Reaktionen lösen unangekündigte Veränderung beim Schüler aus?

- ➔ R. fragt dann vielfach nach dem Grund, versucht evtl die Änderung zu vermeiden. Fügt sich aber dann, wenn man fest bleibt. Diskussionen nutzen nichts, bloss standhaft bleiben und ruhig.

14. Präventive Massnahmen

Welche präventiven Massnahmen haben sich bewährt?

- ➔ Es hilft wenn man es langfristig immer wieder sagt, dass sich etwas ändert.

15. Krisenpläne für unvorhergesehene Veränderungen

Welche Strategien haben sich in der Arbeit mit dem Schüler zur Bewältigung von unangekündigten Veränderungen bewährt?

- ➔ R. jammert dann vor sich hin, aber ist einsichtig wenn die Veränderung für alle gilt, d.h. man kann sie auch darauf aufmerksam machen, dass es für die anderen Kinder jetzt auch anders ist. R. braucht dann einen Erwachsenen, der das Ganze mit ihr managt.

F. Zusätzliche spezifische Problemfelder / Schwierigkeiten

16. Schwierige Situationen / von der Norm abweichender Lernstand / beobachtete Overloads / Häufigkeit der Vorfälle / vermutete Auslöser

In diese Kategorie gehören Informationen zum aktuellen Lernstand, wenn er von der Norm abweicht, sowie Angaben zu Situationen oder Fächern, die Probleme verursachen.

- ➔ R. ist im Lernen auf dem Stand 3. Klasse. Es ist immer schwierig etwas Neues einzuführen und R. weigert sich meist zu Üben. R. spricht nicht vor der Klasse. Würde man sie zwingen, käme es sicher zu schwierigen Situationen. Im Moment verweigert sie dies.



17. Bewährte Hilfsmittel

Welche Hilfsmittel haben sich bei den unter Kategorie 16 genannten Problemen bewährt?

- ➔ R. braucht zum Üben ein Belohnungssystem, im Moment arbeitet sie mit den Stars-Heften von Cornelsen in Mathe, Lesen, Schreiben und Englisch. Das Sammeln der Aufkleber motiviert sie zu Üben und überhaupt zu arbeiten. R. kann unbemerkt den ganzen Schultag über nichts machen, man muss sie auffordern und ganz direkt auch in den Unterricht integrieren.

G. Informationen zu Abklärungen oder zur Diagnose

18. Gemachte Abklärungen und ihre Resultate

In der Abklärung um die Finanzierung von Unterstützungsangeboten hätte man gerne klare und eindeutige Kriterien. Im Falle des Autismus-Spektrums gibt es aber keine Diagnose, die die Antworten „Ja“ oder „Nein“ beinhalten würde. Es geht vielmehr um Nuancen und es steht die Beantwortung der Frage nach der Ausprägung der autistischen Symptomatik im Vordergrund (Girsberger 2016: 54).

Welche Diagnose wurde dem Schüler gestellt? Sind weitere Abklärungen geplant oder im Gange? Wer kann zu Fragen zur Diagnose kontaktiert werden?

- ➔ R. wurde von Herr G. diagnostiziert, nachdem zuerst ein Mutismus vermutet wurde. Gerade im Oktober wurde nochmals beim SPD die Schulbedürftigkeit überprüft und nachgewiesen.

Teil 2: Wie wurde mit dem Schüler gearbeitet?

H. Strukturierung und Visualisierung

19. Zeitliche Strukturierung und Art der Visualisierung

«Strukturiertes Vorgehen und visuelle Hilfen» sind zentral in der Arbeit mit autistisch wahrnehmenden Personen (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 7). Letztere haben Mühe mit dem Zeitmanagement, ihr Zeitgefühl funktioniert meist schlecht. Auch der Übergang von einer Tätigkeit zu einer anderen führt immer wieder zu Problemen. Für Zeiträume bis zu einer Stunde kann der TimeTimer® ein unterstützendes Hilfsmittel sein. Er visualisiert die bereits vergangene und die noch verbleibende Zeit bis etwas beendet werden muss oder bis etwas Neues kommt (Girsberger 2016: 121). Für grössere Zeiträume eignen sich Stunden- und Tagespläne oder auch eine Art Adventskalender. So entsteht die von autistisch wahrnehmende Personen so dringend benötigte Vorhersehbarkeit (Schirmer 2016: 94).

Welche Art der zeitlichen Strukturierung wurde in der Arbeit mit dem Schüler eingesetzt?

- ➔ R. kann nicht selbständig mit dem Timer arbeiten. Sie braucht die LP zur Strukturierung. Es fällt ihr schwer mit der Arbeit zu beginnen, hier reicht mittlerweile ein Blick von der LP. Manchmal überzieht sie die Stunden, obwohl sie sich nach dem Klingeln richtet. Dann braucht sie einen Vorschlag von der LP, wann sie die Arbeit beenden kann.

20. Räumliche Strukturierung und Art der Visualisierung

Die Orientierung im Raum fällt autistisch wahrnehmenden Personen oft schwer. Feste Sitzplätze, feste Plätze für bestimmte Tätigkeiten, Raumteiler, die sie abschirmen helfen ihnen, sich zu orientieren und sich zu konzentrieren (Schirmer



2016: 90ff). Es konnte nachgewiesen werden, dass sich die Strukturierung eines Raumes positiv auf das Verhalten von Personen im AS auswirken kann (Degner 2008 in Schirmer 2016: 92).

Welche Art der räumlichen Strukturierung benötigt der Schüler?

- ➔ Hier ist R. sehr unkompliziert und erhält bei uns keine solche Unterstützung.

21. Ordnungssysteme, Pläne, Farben

Menschen im AS sind auf klare Strukturen, Regeln und Routinen angewiesen, sie verhelfen ihnen zu vermehrter Selbstständigkeit. So hilft es ihnen, wenn sie zur Aufbewahrung ihrer Materialien einen festen Platz haben, der klar gekennzeichnet ist. Tagespläne helfen bei der zeitlichen Orientierung (Schirmer 2016: 93). Es ist auch denkbar, Aktivitäten oder Bereiche mit Farben zu kennzeichnen. Dabei ist zu beachten, dass Farben des kühlen Spektrums auf Schüler im AS eher beruhigend wirken, während Farben des warmen Spektrums, wie z.B. Rot, eher aggressives Verhalten hervorrufen können (Autismus Mittelfranken e.V. 2009: 8).

Welche Ordnungssysteme unterstützen den Schüler in der Primarschule?

- ➔ R. hat die für alle Kinder in der Klasse üblichen Ordnungssysteme: Ein blaues Mäppli für Mathematik, ein rotes Mäppli für Deutsch und ein grünes Mäppli für Realien, alle Kinder haben ein Fach und die Hausaufgaben werden in ein Extrafach gelegt.

22. Strukturierung von offenen Sequenzen (Pausen, Sportunterricht, Projektarbeit, Schulreisen, Lager, etc.)

Offene oder wenig strukturierte Sequenzen wie z.B. Sportstunden, Pausen und Schullager werden im Schulalltag mit autistisch wahrnehmenden Schülern oft als problematisch beschrieben. Allein schon der erhöhte Lärmpegel und die schnellen Wechsel der sozialen Situationen überfordern sie häufig. In den Sportstunden werden Schüler im AS aufgrund ihrer motorischen Ungeschicklichkeit häufig ausgegrenzt (Attwood 2008: 309). In den Pausen sind sie immer wieder Opfer von Mobbern. Sie können unterstützt werden, indem eine Pausenaufsicht eingerichtet wird, die konstruktiv und nachhaltig gegen Mobber vorgeht und indem ihnen generell im Schulalltag Rückzugsmöglichkeiten angeboten werden (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 98).

Schulreisen und Lager werden organisiert, um das soziale Gefüge der Klasse zu stärken. Das Gruppenerlebnis wird aber vom autistisch wahrnehmenden Schüler nicht als positiv erlebt, da ihn der ganze Lärm und die Unruhe, die in solchen Situationen entstehen, sehr anstrengen. Das heisst aber nicht, dass generell eine Dispensation ins Auge gefasst werden muss. Manchmal hilft es schon, wenn diese Schüler in einem ruhigen Wagen reisen können und ein Einzelzimmer im Lagerhaus bekommen (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 96). In jedem Fall ist es aber nötig, die bevorstehende Veränderung im Alltag des Schülers frühzeitig und präzise mit ihm und seinen Eltern zu besprechen (Schirmer 2016: 103).

Wie wird der Schüler in offenen Sequenzen unterstützt?

- ➔ R. bewegt sich dann in der kleinen Gruppe ihrer Freundinnen.

I. Soziales und Emotionales Training

23. Soziales Training, gewählte Ansätze

Der soziale Umgang wird von Kindern im AS nicht automatisch und intuitiv aufgenommen, wie das bei Neurotypen der Fall ist. Das hat zur Folge, dass es diesen Kindern später schwerfällt, sich in ihr Gegenüber einzufühlen, was das Zusammenleben und die Zusammenarbeit erschwert. Schüler im AS hinken also in ihrer sozialen Entwicklung ihren gleichaltrigen Mitschülern oftmals hinterher. Es ist daher wichtig zu erkennen, auf welcher Entwicklungsstufe sich der Schüler befindet, um ihm ein adäquates Übungsfeld zu eröffnen (Schirmer 2016: 46ff). «Oft ist das Puzzle der sozialen Regeln erst im reiferen Alter vollständig.» (Attwood 2008: 117) Zum Üben von sozialen Situationen können z.B. Erwachsene die Rolle eines Freundes übernehmen, Assistenzlehrer können als Übersetzer fungieren oder es können Social Stories eingesetzt werden (Attwood 2008: 85ff).

Wie wurde die Beziehungsgestaltung mit dem Schüler geübt? Was hat sich bewährt?

→ R. kommt damit selbst zurecht.

24. Emotionales Training, gewählte Ansätze

In der emotionalen Reife weisen Kinder im AS oft einen Entwicklungsrückstand auf. Gesichter zu lesen, diesen den entsprechenden Gefühlen zuzuordnen oder ein Gefühl wie Wut mit ihrem Gesicht auszudrücken, bereitet vielen Schülern im AS Schwierigkeiten. Ihre eigenen Gefühle können abrupt wechseln und zwar von einem Extrem ins andere, ohne Zwischenstufen (Attwood 2008: 165ff). Emotionsausbrüche treten oft im Zusammenhang mit Stress auf. Es ist wichtig, den Stressauslöser zu eruieren und dem Schüler Angebote zum Stressabbau zu machen (Schirmer 2016: 126f).

Welche Ansätze zur Verbesserung der emotionalen Kontrolle wurden in der Primarschule verfolgt? Was hat sich bewährt?

→ R. hat nicht so extrem wechselnde Gefühle, die emotionale Kontrolle haben wir kaum geübt. R. spricht sehr ungern über Gefühle, z.T. haben wir Gesichter lesen geübt, aber dies war selten nötig. Wenn man beispielsweise im Rahmen einer Geschichte versucht, dass sich R. in die Personen hineinversetzt, so ist das unmöglich. Sie kann Gefühle nicht herauslesen.

J. Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation zw. Schüler und Neurotypen

25. Ansprechperson für den Schüler

Für ein autistisch wahrnehmendes Kind ist es wichtig zu wissen, wer seine Ansprechperson ist. Dabei kann es durchaus sein, dass es eine Ansprechperson für die Aufgabenstellungen, eine für die Hilfestellungen und eine für den Dialog gibt (Grubich 2010: 139).

Welche Ansprechpersonen gibt es in der Primarschule? Erachten Sie das Beibehalten dieser Aufgabenteilung als wichtig für den Schüler? Ist es denkbar, in der ersten Zeit eine dem Schüler vertraute Person als Begleitung / Assistenz an der neuen Schule einzusetzen (siehe auch Kategorie 38)?

→ Über eine vertraute Assistenzperson haben wir nachgedacht.

26. Häufige Missverständnisse

Effektiv zu kommunizieren bereitet vielen Menschen im AS Mühe (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 195). Es entstehen immer wieder Missverständnisse, denn

viele Kinder im AS neigen z.B. dazu, Aussagen wörtlich zu verstehen. Das führt dazu, dass Redewendungen und Ironie nicht verstanden werden (Attwood 2008: 267; Dodd 2011: 205f). Auch eine vage Ausdrucksweise oder Verallgemeinerungen wie z.B. durch Begriffe wie *vielleicht*, *manchmal* oder *später* führen beim Betroffenen zu Verwirrung und Unsicherheit (Attwood 2008: 271). Während Neurotypen ihr Gesprächsverhalten dem Gegenüber anpassen, neigen Personen im AS dazu, das Aussprechen der Wahrheit stärker zu gewichten als die Rücksichtnahme auf die Gefühle des Gegenübers. Dies geschieht aufgrund der mangelnden Fähigkeit, sich in das Gegenüber einzufühlen (Theory of Mind). Nähere Angaben zur *Theory of Mind* sind in Schirmer (2016: 48 ff) zu finden.

Wie können Missverständnisse vermieden werden? Welche Strategien erwiesen sich als hilfreich für die Kommunikation?

- ➔ R. spricht von sich aus selten andere Kinder an. Sie braucht in GA die LP, die ihre Rolle und ihre Aufgaben klärt. Sie kann sich nur sehr begrenzt einbringen, wenn sie die Kinder gut kennt. In ihrer jetzigen Klasse kennen die Kinder sie sehr gut, verstehen ihr Verhalten, lassen sie gegebenenfalls in Ruhe und holen Unterstützung von der LP.

27. Kommunikation durch Schreiben, Zeichnen, digitale Kommunikation, Zeichen

Während besonders Asperger-Autisten manchmal über ein erstaunliches Vokabular an Fachbegriffen verfügen (Attwood 2008: 259), haben viele andere Menschen im AS nur begrenzte Möglichkeiten sich auszudrücken, oder aber sie bleiben ganz ohne Lautsprache. In diesen Fällen lohnt sich der Einsatz alternativer Kommunikationsmittel, wie z.B. PECS (Picture Exchange Communication System) (Dodd 2011: 33f), der Einsatz von Objekten, von Symbolen, von Zeichnungen oder von modernen Kommunikationsgeräten (Bernard-Opitz/Häußler 2010: 195). Interviewteilnehmer aus der Elterngruppe haben auch berichtet, dass sie in emotional belasteten Situationen manchmal per SMS mit ihren Kindern Kontakt aufnehmen würden. Schriftliches, das sagt auch Attwood (2008: 273), ist für Menschen im AS oft leichter zu verstehen.

Wie wurde der Schüler in der Kommunikation in der Primarschule unterstützt?

- ➔ R. kann sich mündlich sehr gut ausdrücken, tut dies allerdings nur in der 1:1 Situation. Schriftlich ist sie durch ihren Perfektionismus sehr stark gehemmt.

28. Fragetechnik (Skalenfragen, Auswahl)

Oft können Menschen im AS offene Fragen nur mit Mühe beantworten. Um als Gegenüber dennoch Informationen zu bekommen, helfen manchmal Skalenfragen. So kann die autistisch wahrnehmende Person z.B. Informationen zu ihrem Befinden oder zur Schwierigkeit einer Aufgabe geben (Tuckermann/Häußler/Lausmann 2012: 59). Unterstützend kann auch sein, wenn die fragende Person eine Auswahl an Antworten anbietet.

Haben Sie das Gefühl, dass eine bestimmte Fragetechnik für den Schüler angewandt werden muss? Welche Frageform hat sich bewährt?

- ➔ R. braucht eine Auswahl an Antworten oder auch Möglichkeiten, sonst kann sie sich nicht immer äussern.



29. Anderes

Welche anderen Strategien oder Ansätze haben sich zur Verbesserung der Kommunikation als hilfreich erwiesen?

➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

K. Nachteilsausgleich / Unterstützungsangebote

30. Nachteilsausgleich in Form von Anpassung von Tests (Zeit, Umfang)

Bedingt durch ihren Anspruch, alles perfekt machen zu wollen, brauchen autistisch wahrnehmende Schüler oft mehr Zeit für eine Aufgabe als ihre neurotypischen Mitschüler (Attwood 2008: 288). Es macht also Sinn, den Umfang eines Tests oder die zur Verfügung stehende Zeit entsprechenden anzupassen.

«Die Einschätzung, ob ein Nachteilsausgleich angemessen und gerecht sei, ist immer eine Gratwanderung zwischen Ungleichbehandlung und Bevorzugung. Für das Finden eines guten, für alle Beteiligten als fair erlebbaren Weges sind klare Informationen und Leitplanken hilfreich.» (Lienhard/Henrich/Schriber 2012) Eine Wegleitung den Nachteilsausgleich betreffend finden Sie online unter dem Link: http://www.peterlienhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf [10.9.17].

Wurden Tests für den Schüler angepasst? Welche Anpassungen wurden vorgenommen?

➔ R. hat aufgrund ihres Lernrückstandes in allen Hauptfächern ilz. R. kann z.B. keinen Lückentext ausfüllen und sich auch sonst schriftlich nur begrenzt äussern, deshalb wurden im Rahmen von VM Lektionen Tests vor allem in Realien mündlich gemacht.

31. Raumangebot

Welche Räume stehen Ihnen in der Arbeit mit dem Schüler zur Verfügung? Wie haben Sie Rückzugsmöglichkeiten angeboten?

➔ R. arbeitet oft allein oder in kleinen Gruppen im Zimmer der SHP.

32. Dispensationen

Gruppenaktivitäten wie Schullager oder Projektarbeiten führen bei vielen Schülern im AS zu einer derartigen sensorischen Überforderung, dass sie das Miteinander als sehr unangenehm erleben und nicht positiv verknüpfen können (Schirmer 2016: 57). Das heisst aber nicht, dass generell eine Dispensation ins Auge gefasst werden muss. Manchmal hilft es schon, wenn diese Schüler in einem ruhigen Wagen reisen können und ein Einzelzimmer im Lagerhaus bekommen (Sautter/Schwarz/Trost 2012: 96). In jedem Fall ist es aber nötig, die bevorstehende Veränderung im Alltag des Schülers frühzeitig und präzise mit ihm und seinen Eltern zu besprechen (Schirmer 2016: 103). (Siehe auch Kategorie 23)

Von welchen Fächern oder Aktivitäten wurde der Schüler jeweils dispensiert?

➔ R. hat bisher immer normal teilgenommen.



33. Weitere Unterstützungsangebote

Welche anderen, auch ausserschulischen Unterstützungsangebote / Therapien, haben sich bewährt? Besitzt die Familie evtl. einen Autismushund?

- ➔ R. wird vor allem fachlich durch Logopädie und Ergotherapie unterstützt. Zur Verbesserung der Lese- und Rechtschreibleistung hat sie ein LRS-Seminar besucht.

L. Integration – Erfolge und Grenzen

34. Erfolgreiche Integration, wo und wie?

Um Fortschritte erzielen zu können genügt es nicht, dass ein Kind im AS im selben Raum unterrichtet wird wie seine neurotypischen Mitschüler (Schirmer 2016: 111). In welchen Fächern hat sich eine Teilnahme des Schülers im Klassenverband als besonders förderlich erwiesen? Wie sind Sie dabei vorgegangen? Was gilt es zu beachten?

- ➔ R. genießt die Integration in die Klasse vor allem weil sie viel mitbekommt vom Thema oder von Erzählungen der Anderen, auch wenn sie nichts sagt ist sie bei Unterrichtsgesprächen aktiv dabei. Im Englischunterricht ist die Integration nicht gelungen, allerdings im Französischunterricht. Wir hatten erst vermutet es läge an der Schwierigkeit eine Fremdsprache zu erlernen, dies hat sich aber nicht bestätigt. In Französisch wird sie beteiligt, wann immer es möglich scheint. Sie darf mitmachen, wenn sie möchte, hat aber gleichzeitig individuelle Lernziele, da sie nicht so viel Neues auf einmal lernen kann.

35. Grenzen der Integration und Alternativen

In welchem Bereich war die Integration bereits in der Primarschule schwierig? Gibt es äussere Umstände, durch deren Anpassung eine bessere Integration in dieser Aktivität denkbar wäre (z.B. Assistenz, Rückzugsmöglichkeit, Spezialaufträge, etc.)?

- ➔ R. erhält sehr oft Spezialaufträge. Es bietet sich an bereits bei der Vorbereitung des Unterrichts zu schauen, wie R. sich einbringen kann: Hilfsdienste, Plakat statt reden...

M. Aufklärung der Mitschüler und deren Eltern

36. Arbeit mit den Schülern und deren Eltern

Die Tatsache, dass dem Schüler im AS in vielen Fällen „Extrawürste“ zugestanden werden, generiert oft Neid oder Unverständnis, nicht nur bei den Mitschülern und Mitschülerinnen, sondern auch bei deren Eltern (siehe Elterninterview im Anhang). Folgendes Zitat von Tuckermann/Häußler/Lausmann (2012: 63) bringt sehr deutlich zum Ausdruck, wie wichtig die Information des Umfeldes ist: «... nur wenn auch die *Mitschüler* aufgeklärt wurden, können sie eine Erklärung für das aus ihrer Sicht merkwürdige Verhalten ihres Klassenkameraden mit ASS finden. Verständnis ist die Basis für die Bereitschaft, Besonderheiten in gewissem Maße zu tolerieren oder gar Hilfen anzubieten. Die Aufklärung darüber, was mit ihrem Klassenkameraden "anders" ist, kann den Ausschluss aus der Klassengemeinschaft und im schlimmsten Fall Mobbing verhindern.» Vorschläge für mögliche Vorgehen zur Information der Mitschüler finden Sie in Schirmer (2016: 58f).



Wurden die Mitschüler / deren Eltern über das „Anderssein“ des Schülers informiert? Wie sind Sie vorgegangen? Hat sich Ihr Vorgehen bewährt? Gibt es Wünsche oder Vorschläge von Seiten des Schülers im AS oder der Eltern für das Vorgehen zur Information der Mitschüler und deren Eltern? Möchte der Schüler im AS und seine / ihre Eltern aktiv an der Information teilnehmen?

- ➔ Die Mitschüler sind seit dem Kindergarten an R. gewöhnt. Sie sind miteinander gewachsen und sie wissen schon immer von der Besonderheit. R. schätzt es wenn nicht über sie geredet wird.

Teil 3: Was wurde für den Übergang erarbeitet oder angedacht?

N. Vorstrukturierung des Übergangs

37. Vorarbeit an der abgehenden Schule

Menschen im AS brauchen allein für die Bewältigung des Alltags mehr Energie als Neurotypen. Phasen des Umbruchs können erleichtert werden, indem die Veränderungen frühzeitig transparent gemacht und mit dem Schüler besprochen werden. Des Weiteren können die Ressourcen des Schülers geschont werden, indem in den übrigen Lebensbereichen die Veränderungen so gering wie möglich gehalten werden (Schirmer 2016: 103ff).

Wie wird der Übertritt vorstrukturiert? Welche Abmachungen, den Übertritt betreffend, haben Sie mit dem Schüler bereits getroffen?

- ➔ R. soll nach dem Wunsch der Eltern die Rudolf Steiner Sonderschule in Lenzburg besuchen, dort hat sie bereits einen Tag hospitiert und ist für 2 -3 Wochen längerfristige Hospitation eingeladen.

38. Ideen für die aufnehmende Schule

Der Übertritt kann für den Schüler erleichtert werden, indem z.B. der Schulweg und die neue Schule gemeinsam angeschaut werden, der Sitzplatz bestimmt wird, Ansprechpersonen vorgestellt und Rückzugsmöglichkeiten aufgezeigt, Fotos von den neuen Lehrpersonen sowie von Mitschülern abgegeben werden, etc. (Schirmer 2016: 106f; Dodd 2011: 300). Unter http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/media/Schirmer_Checklisten-026463.pdf [24.11.17] steht eine tabellarische Übersicht zur Verfügung, die helfen könnte, die Aufnahme des Schülers an die neue Schule zu organisieren.

Was könnte dem Schüler in der ersten Zeit an der neuen Schule helfen?

- ➔ Eine bekannte Assistenzperson könnte den Übertritt erleichtern, ebenso wie die gemeinsame Einschulung mit einer Freundin.

39. Mögliche Begleitung

Es ist oft hilfreich für besondere Anlässe, wie z.B. den Übertritt, eine Begleitung durch eine enge Bezugsperson zu organisieren, um den Schüler zu unterstützen (Girsberger 2016: 105). Ist es denkbar, in der ersten Zeit an der neuen Schule eine dem Schüler vertraute Person als Begleitung / Assistenz einzusetzen? Wer würde sich eignen? Wie kann die Person kontaktiert werden?

- ➔ Die Eltern sind am Überlegen, wer dafür in Frage kommen könnte. Sollte der Übertritt in die Sonderschule nicht möglich sein, wird diese Person bereits im letzten Semester der Primarschule eingesetzt.



Teil 4: Schulhausspezifische und das Umfeld betreffende Informationen

O. Kooperation im Team

40. Kooperationspartner für den Übertritt

An wen kann sich die aufnehmende Schule für punktuelle Unterstützung in der Zeit des Übertritts wenden, z.B. auf dem Schulweg, im Unterricht, in den Pausen, am Mittagstisch, etc.? Welche dieser Kooperationspartner erachten Sie als positiv unterstützend?

→ Die Eltern

41. Austausch zw. den pädagogischen Teams

Dieses Tool soll keinesfalls den direkten Austausch zwischen den pädagogischen Teams ersetzen, sondern es soll helfen, diesen effektiver zu gestalten, indem sich die Lehrpersonen individuell auf das gemeinsame Gespräch vorbereiten und so bereits mit konkreten Fragestellungen oder Lösungsvorschlägen erscheinen. Welche Zeitgefäße stehen für den direkten Austausch von Ihrer Seite zur Verfügung?

→ Übergabegespräche sind bei uns immer gewünscht. Ich als SHP stehe jederzeit zur Verfügung genauso wie die KLP.

42. Weitere involvierte Stellen

Welche weiteren Kooperationspartner könnten auch in Zukunft eine beratende Funktion (z.B. als Unterstützung in schwierigen Situationen) einnehmen (Eltern, Therapeuten, Kinderärzte, etc.)?

→ Eltern, Fr. B. vom SPD kennt R. sehr gut und die Eltern stehen im Kontakt zu Hr. G.

P. Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich, therapeutisch)

43. Ressourcen der abgebenden Schule

Das oft fehlende Fachwissen zum Thema AS kommt laut dem Bericht des Bundesrates dadurch zustande, dass quantitativ und qualitativ umfassende Coachings der Regellehrpersonen durch Heilpädagoginnen mit spezifischer Autismuserfahrung zwar als wichtig beschrieben werden, diese aber «bislang nur vereinzelt zur Verfügung stehen und häufig nicht von den Schulen finanziert werden können.» (Bericht des Bundesrates 2015: 22)

Welche Ressourcen stehen an Ihrer Schule für den Schüler zur Verfügung (finanziell, personell, zeitlich)? Erachten Sie diese als ausreichend?

→ Ich als SHP habe ausreichend Ressourcen. Meiner Erfahrung nach haben KLP nicht immer Interesse daran, sich allzu sehr auf die Besonderheiten einzustellen. Sie möchten gerne ein „funktionierendes“ Kind. Es hätte Ressourcen, aber ohne Interesse macht das Coaching keinen Sinn.

44. Ressourcen der Eltern

Die meisten Eltern von Kindern im AS sind es gewohnt, mit vielen Fachstellen in Kontakt zu sein und sich auszutauschen, nicht zuletzt, um auch selbst Unterstützung im anspruchsvollen Umgang mit ihren Kindern zu erfahren. Dieser Umstand beeinflusst auch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen (Schirmer 2016: 134). Sie ist in vielen Fällen intensiver als bei den meisten neurotypischen Kindern.



Haben die Eltern freie Ressourcen, um die Schule in schwierigen Situationen zu unterstützen? Möchten sich die Eltern engagieren? Wie verlief die bisherige Elternarbeit?

- ➔ Die Eltern haben diese Ressourcen und geben Hinweise, wo immer möglich. Die Mutter kann in den meisten schwierigen Situationen direkt zu Hilfe kommen. Ich selbst habe dies in den 2,5 Jahren nicht gebraucht. Telefonisch kann man sich auch immer absprechen und Besonderheiten direkt austauschen.

45. Weitere Ressourcen

Wo sehen Sie weitere Ressourcen?

- ➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Q. Schulentwicklungsthemen

46. An folgenden Themen haben wir als Schule gearbeitet.

Die Integration von autistisch wahrnehmenden Schülern setzt voraus, dass die Schule bereit ist, sich in vielen Belangen an die Möglichkeiten des zu integrierenden Kindes oder Jugendlichen anzupassen. Dies führt einerseits dazu, dass sich die Lehrpersonen ganz neuen Aufgaben stellen müssen, andererseits führt es meist dazu, dass zusätzliche Kosten entstehen (Schirmer 2016: 111).

Hat die Integration des Schülers dazu geführt, dass sich Ihre Schule bestimmten Themen vertieft gewidmet hat oder Anpassungen an der Schulstruktur vorgenommen hat? Wenn ja, welche?

- ➔ R. ASS ist nicht so ausgeprägt, dass die Schule viel Rücksicht nehmen musste bzw. viele Veränderungen nötig waren. Im täglichen Umgang ergaben sich so gut wie keine Schwierigkeiten.

47. Folgende Themen erachten wir zudem als wichtig.

Hätte die weitere Integration des Schülers an Ihrer Schule eine Vertiefung von weiteren Themen oder Änderungen an der Schulstruktur nötig gemacht, die Sie oben noch nicht erwähnt haben? Wenn ja, welche?

- ➔ Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Weitere Anmerkungen, die noch nicht erwähnt wurden:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

14 Redlichkeitserklärung

Bachelor- und Masterarbeiten in den Studiengängen der Pädagogischen Hochschule FHNW

Redlichkeitserklärung für Partner- und Gruppenarbeiten

Hiermit erklären wir,

Andrea Brönnimann und
Maria Elena Iacopetta

dass wir die Arbeit mit dem Titel

DAS-Tool. Deutschschweizerisches Autismus-Spektrum-Tool. Ein Hilfsmittel zur besseren Koordination des Übertritts von der Primar- in die Sekundarschule von Kindern im Autismus-Spektrum.

selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und erlaubten Hilfsmitteln geschrieben haben und dass alle Zitate kenntlich gemacht sind. Zudem bestätigen wir, dass die Arbeit in der physischen und der elektronischen Version textidentisch ist.

Weiter bestätigen wir, dass die vorliegende Arbeit zu gleichen Teilen von uns allen erstellt wurde.

Ort, Datum

Unterschriften

Basel, 25. April 2018

.....

.....